

Poticanje kreativnosti kroz pokret u razrednoj nastavi

Tomić, Arijana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:745804>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-02**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet u Osijeku

Engleski jezik i književnost i pedagogija

Arijana Tomić

**POTICANJE KREATIVNOSTI KROZ POKRET U RAZREDNOJ
NASTAVI**

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Branko Bognar

Sumentor: dr. sc. Senka Gazibara, poslijedoktorandica

Osijek, 2019. godina

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet u Osijeku

Odsjek za pedagogiju

Engleski jezik i književnost i pedagogija

Arijana Tomić

**POTICANJE KREATIVNOSTI KROZ POKRET U RAZREDNOJ
NASTAVI**

Diplomski rad

Društvene znanosti

Pedagogija

Školska pedagogija

Mentor: izv. prof. dr. sc. Branko Bognar

Sumentor: dr. sc. Senka Gazibara, poslijedoktorandica

Osijek, 2019. godina

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum 24. rujna 2019

Amirana Tomić 0122219601
ime i prezime studenta, JMBAG

SAŽETAK

Suvremeni odgoj i obrazovanje nailaze na brojne izazove. Jedan je od njih razvijanje kreativnih pojedinaca koji će pronaći svoje mjesto u današnjem globalno povezanom i informacijama ispunjenom svijetu. Kako bi se to ostvarilo, važno je poticati kreativnost od najranije dobi. Jedan od načina na koji se može to može činiti kod djece rane školske dobi je pokret i ples, kojim se zadovoljava njihova izražena potreba za pokretom. U svrhu razvoja kreativnosti, najprimjerenija vrsta plesa je kreativni ples kojim dijete istražuje mogućnosti pokreta koje mu pružaju tijelo, prostor, vrijeme i energija. Kreativni ples neiscrpan je izvor aktivnosti, igara i znanja kroz koje djeca uče o raznim načinima na koje pokretom mogu izraziti vlastite ideje, stavove i emocije.

Ciljevi akcijskog istraživanja „Poticanje kreativnosti kroz pokret u razrednoj nastavi“ bili su poticati učenike na kretanje, na kreativno izražavanje pokretom pružajući im znanja potrebna za to te poticati ih na međusobnu suradnju. Učenici su sudjelovali u deset radionica temeljenih na elementima kreativnog plesa, od kojih je svaka bila fokusirana na određenu temu. Iako se kreativnost ne može mjeriti, učenici su do kraja istraživanja vidno napredovali. Znanja koja su stekli kroz radionice koristili su na naučene te, još važnije, na samostalno osmišljene načine.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, kreativnost, kreativni ples, pokret

SADRŽAJ

POPIS SLIKA	V
POPIS TABLICA	VI
POPIS PRILOGA	VI
1. UVOD	1
2. TEORIJSKI DIO	2
2.1. Kreativnost	2
2.1.1. Kategorije kreativnosti	3
2.1.2. Kreativni potencijal	4
2.1.3. Kreativnost u školskom okruženju	5
2.1.3.1. Kreativnost učenika	6
2.1.3.2. Kreativnost nastavnika	7
2.1.3.3. Nastava koja potiče kreativnost učenika	9
2.2. Pokret i razvoj pojedinca	10
2.2.1. Važnost pokreta za kognitivni razvoj	11
2.3. Povezanost kreativnosti i pokreta	12
2.4. Kreativni ples – umjetnost pokreta	13
2.4.1. Obilježja kreativnog plesa	14
2.4.2. Kreativni ples u odgoju i obrazovanju	16
3. EMPIRIJSKI DIO	19
3.1. Obilježja akcijskih istraživanja	19
3.2. Kontekst akcijskog istraživanja	21
3.3. Problem i plan akcijskog istraživanja	23
3.4. Tijek akcijskog istraživanja	25
3.4.1. Intervju s učiteljicom održan 3. svibnja 2019. godine	25
3.4.2. Radionica održana 3. svibnja 2019. godine	29
3.4.3. Radionica održana 8. svibnja 2019. godine	35
3.4.4. Radionica održana 9. svibnja 2019. godine	40
3.4.5. Radionica održana 16. svibnja 2019. godine	46
3.4.6. Radionica održana 20. svibnja 2019. godine	52

3.4.7. Radionica održana 22. svibnja 2019. godine	61
3.4.8. Radionica održana 28. svibnja 2019. godine	68
3.4.9. Radionica održana 29. svibnja 2019. godine	75
3.4.10. Radionica održana 4. lipnja 2019. godine	83
3.4.11. Radionica održana 11. lipnja 2019. godine	91
3.4.12. Intervju s učiteljicom održan 18. lipnja 2019. godine	101
4. ZAKLJUČAK	104
5. LITERATURA	107
6. PRILOZI	111

POPIS SLIKA

<i>Slika 1.</i> Učenici 1.a razreda (dvoje nedostaje).	22
<i>Slika 2.</i> Učenici pokazuju odabrane predmete.	33
<i>Slika 3.</i> Učenici pokretom opisuju odabrane predmete.	34
<i>Slika 4.</i> Učenici pokreću određeni dio tijela.	37
<i>Slika 5.</i> Učenici si međusobno zadaju pokrete uz pomoć igračaka.	38
<i>Slika 6.</i> Učenica daje upute svom paru.	42
<i>Slika 7.</i> Učenici se kreću u niskoj prostornoj razini.	43
<i>Slika 8.</i> Učenik demonstrira kretanje u visokoj prostornoj razini.	44
<i>Slika 9.</i> Učenici se kreću uz glazbu brzog tempa.	48
<i>Slika 10.</i> Učenici se kreću prema cilju mijenjajući brzinu koraka.	49
<i>Slika 11.</i> Učenik prikazuje brzinu kretanja kazaljke za minute.	50
<i>Slika 12.</i> Učenica pokretom prikazuje emociju gađenja.	56
<i>Slika 13.</i> Učenici pokretom prikazuju emociju ljutnje.	57
<i>Slika 14.</i> Učenici pokretom prikazuju emociju tuge.	59
<i>Slika 15.</i> Prikaz raspoloženja učenika tijekom radionice.	60
<i>Slika 16.</i> Učenici se kreću spojenih glava.	64
<i>Slika 17.</i> Učenica zrcalno oponaša pokrete svoga para.	65
<i>Slika 18.</i> Učenice razgovaraju pokretom.	66
<i>Slika 19.</i> Evaluacija radionice.	68
<i>Slika 20.</i> Učenici oponašaju pokrete slona.	70
<i>Slika 21.</i> Učenici u skupinama smišljaju kako ljudi mogu iskoristiti pokrete životinja.	72
<i>Slika 22.</i> Učenici pokretom prikazuju sadržaj priče.	74

<i>Slika 23.</i> Učenice pokretom prikazuju sadržaj priče – hod po ledu.	78
<i>Slika 24.</i> Učenici pokretom prikazuju sadržaj priče – promatranje oblaka.	78
<i>Slika 25.</i> Učiteljica učenicima zadaje pokrete prikladne zimi.	80
<i>Slika 26.</i> Sumentorica učenicima zadaje pokrete prikladne jeseni.	81
<i>Slika 27.</i> Učenici ocjenjuju radionicu.	82
<i>Slika 28.</i> Boje i emocije.	87
<i>Slika 29.</i> Učenici pokretom prikazuju emociju sreće.	87
<i>Slika 30.</i> Učenici odgovaraju na pitanja plešući prstom po papiru.	89
<i>Slika 31.</i> Učenički radovi.	90
<i>Slika 32.</i> Učenici se kreću u „vlakiću“.	92
<i>Slika 33.</i> Učenici se kreću u različitim prostornim smjerovima i razinama.	94
<i>Slika 34.</i> Učenik pokretom prikazuje hladnoću.	95
<i>Slika 35.</i> Učenici pokretom prikazuju crnu boju.	96
<i>Slika 36.</i> Učenica pokretom opisuje predmet.	99
<i>Slika 37.</i> Podjela pohvalnica.	101

POPIS TABLICA

<i>Tablica 1.</i> Ciljevi i kriteriji akcijskog istraživanja	23
<i>Tablica 2.</i> Teme i raspored radionica	24

POPIS PRILOGA

<i>Prilog 1.</i> Obrazac za suglasnost	111
<i>Prilog 2.</i> Sličice koje prikazuju određene dijelove tijela	112

<i>Prilog 3. Priča „Jednog sunčanog dana...“</i>	112
<i>Prilog 4. Priča o različitim prostorima</i>	113
<i>Prilog 5. Fotografije koje prikazuju različite emocije</i>	113
<i>Prilog 6. Ilustracije koje prikazuju dijelove tijela</i>	114
<i>Prilog 7. Ilustracije koje prikazuju različite životinje</i>	114
<i>Prilog 8. Priča o kretanju životinja</i>	115
<i>Prilog 9. Priča „Da su godišnja doba ljudi...“</i>	116
<i>Prilog 10. Fotografije koje prikazuju različite emocije (2)</i>	116
<i>Prilog 11. Pohvalnica</i>	117

1. UVOD

U današnjem svijetu pojam kreativnost svima je poznat. Označava imaginativnost, originalnost, prilagodljivost i stvaralaštvo. Početak istraživanja kreativnosti obilježilo je predavanje američkog psihologa Guilforda koji je 1950. godine održao predavanje pod naslovom „Creativity“ u kojemu je usporedio konvergentno i divergentno mišljenje (Arar i Rački, 2003). Od tada je kreativnost postala jednom od najtraženijih osobina.

Mnogi smatraju da je kreativnost vezana samo za umjetnost, no značajna je u svim područjima ljudske djelatnosti. Zbog toga je važno poticati razvoj kreativnosti od najranije dobi. Budući da je današnji svijet globalno povezan, a brojnost izvora informacija nikada veća, potrebno je svakog pojedinca usmjeriti na način da razvije sve svoje potencijale, pa tako i onaj kreativni. U tom procesu, iznimno važnu ulogu imaju odgojno-obrazovne ustanove. Kako bi u tom zahvatu bile uspješne, od velike je važnosti zamijeniti tradicionalne obrazovne metode suvremenima, kojima se kreativnost ne ograničava već potiče. Upravo to je glavni zadatak suvremenog nastavnika koji i sam mora biti kreativan i svakodnevno se usavršavati u tom pogledu.

Brojni su načini na koje se učenike može poticati na kreativnost. Obzirom da su učenici rane školske dobi živahni i fizički vrlo aktivni, najprirodniji način poticanja njihove kreativnosti svakako je pokret, tj. ples. On pozitivno utječe na fizički, emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj pojedinca zbog čega je savršena aktivnost za razvojnu dječju dob (Bergstein Dow, 2010). Razne su vrste plesa, ali u svrhu cjelokupnog razvoja najprimjereniji je kreativni ples u kojemu je naglasak na prirodnosti pokreta. Kroz njega se dijete upoznaje s mogućnostima koje mu pružaju njegovo tijelo, prostor koji ga okružuje, vrijeme o kojemu ovisi i energija koja ga ispunjava (Stinson, 1988).

U ovom radu bit će prikazan kreativni ples kao kao holistička metoda poučavanja koja potiče kreativnost i suradnju, empatiju te poštivanje različitosti (Kroflić i Gobec, 1995). Kreativni ples neiscrpan je izvor aktivnosti, igara i znanja kroz koje djeca uče o raznim načinima na koje pokretom mogu izraziti vlastite ideje, stavove i emocije. Osim toga uče o sebi, drugima i svojoj okolini te razvijaju komunikacijske, socijalne i stvaralačke vještine koje mogu iskoristiti u svom svakodnevnom životu.

2. TEORIJSKI DIO

2.1. Kreativnost

Tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, kreativnost je postala jedna od najcjenjenijih osobina/sposobnosti u svakodnevnom životu pojedinca i u njegovom profesionalnom životu. Gotovo sve organizacije traže kreativne ideje kako usavršiti svoje poslovanje i ostati dio konkurencije. Društva imaju korist od kreativnosti po pitanju socijalnih i tehničkih unaprjeđenja u kvaliteti života i kulturnog razvoja (Lubart, Barbot i Zenasni, 2013). Slično je primijetio i Runco (2004) koji kreativnost smatra izuzetno važnom za pojedinca, institucije te za cjelokupno društvo zbog toga što je povezana s produktivnošću i sposobnošću prilagodbe. Pojam *kreativnost* je teško jednoznačno odrediti zbog čega je brojnost njegovih definicija velika. Razmatrajući razne definicije kreativnosti, autori Somolanji i Bognar (2008) sažimaju ih u jednu. Pojam kreativnost definiraju kao urođenu sposobnost koju posjeduje svaki pojedinac. Navedena sposobnost mu omogućava proizvodnju određene novine materijalnog ili duhovnog (npr. ideje, teorije) karaktera. Ta novina je originalna, ekonomična, pozitivno usmjerena te ju je moguće primijeniti unutar određenog socijalnog konteksta. Slunjski (2014, str. 8) tvrdi da svođenjem svih definicija pod „zajednički nazivnik“, dobivamo sljedeće stalne odrednice kreativnosti:

- osmišljavanje ili stvaranje nečega što je potpuno ili djelomično novo;
- dodavanje novih svojstava ili karakteristika već postojećem predmetu;
- zamišljanje još neosmišljenih mogućnosti;
- gledanje ili izvođenje nečega na način koji je drugačiji od uobičajenog.

Sličan opis kreativnosti nudi Perić (2015). Autorica navodi da su karakteristike kreativnog mišljenja i ponašanja: „propitivanje usvojenih pravila i pretpostavki, stvaranje inventivnih veza i povezivanje stvari koje uobičajeno nisu povezane, zamišljanje onoga što bi moglo biti, testiranje drugačijih, svježih pristupa, kritički osvrt na ideje, akcije i rezultate“ (str. 145-146). Za ovu raznolikost u definiranju kreativnosti možemo zahvaliti sustavnom istraživanju tog fenomena koje je pokrenuto nakon predavanja američkog psihologa Guilforda. On je 5. rujna 1950. godine održao predavanje pod naslovom „Creativity“ u kojemu je usporedio *konvergentno* i *divergentno* mišljenje (Arar i Rački, 2003). Konvergentno mišljenje je ono mišljenje koje vodi k jednom točnom odgovoru. Suprotno tomu je divergentno mišljenje kojeg znanstvenici nazivaju i *fleksibilno razmišljanje* ili *fluidna inteligencija*, a često se koristi i kao sinonim za kreativnost (Perić, 2015). Smatra se da su razvijenost divergentnog mišljenja i

kreativnost u recipročnom odnosu – što je divergentno mišljenje razvijenije, to je osoba kreativnija (Somolanji, Bognar, 2008). Perić (2015) upozorava na često mišljenje da je kreativnost posjedovanje nekog umjetničkog talenta te tvrdi da je kreativnost neophodna u svim područjima života. Slunjski (2014) razmišlja na sličan način te naglašava važnost kreativnosti, ne samo za umjetnost, nego i za brojna druga područja poput: ekonomije, građevinarstva, arhitekture i dizajna. Autorica zaključuje: „Posve je jasno kako bez kreativnosti, znanost i obrazovanje ne bi bilo moguće ni zamisliti“ (Slunjski, 2014, str. 8).

2.1.1. Kategorije kreativnosti

Kreativnost možemo promatrati kroz četiri međusobno povezane kategorije:

1. Kreativna *osoba*: „Svaka osoba posjeduje kreativni potencijal samim rođenjem, a hoće li se ono aktualizirati ovisi o brojnim činiteljima kreativnosti“ (Somolanji i Bognar, 2008, str. 89). Čimbenici koji prema autorima utječu na razinu kreativnosti pojedinca su: kognitivne karakteristike, osobine ličnosti, emocionalne kvalitete te iskustvo tijekom razvoja. Autori nabrajaju i karakteristike kreativnih pojedinaca: samopouzdanje i samopoštovanje, upornost i motivacija, otvorenost novim iskustvima, spremnost na rizike, tolerancija na neodređenost. Carson (1999, prema Arar i Rački, 2003) navodi slične karakteristike: otvorenost „unutrašnjim“ i „vanjskim“ iskustvima; osjetljivost; ustrajnost; često pita „Zašto?“; sposobnost mišljenja koje ide protiv logike; pronalaženje reda u kaosu; tolerancija na dvosmislenost; relativna odsutnost represije ili supresije; spremnost rasti i mijenjati se. Postoje tri komponente koje vode k razvoju kreativnosti pojedinca, a to su: znanje, kreativno mišljenje i motivacija. Znanje podrazumijeva spoznaje koje pojedinac posjeduje te do kojih dolazi kroz kreativne napore. Kreativno mišljenje su načini na koje pojedinac prilazi problemima te rješenja koja nudi kako bi se ti problemi razriješili. Motivacija se smatra ključnom za kreativno djelovanje. Najvažniji motivatori su strast i interes za ono što se radi (Adams, 2005, prema Kapur, 2018).
2. Kreativni *proces*: Arar i Rački (2003, str. 11) definiraju kreativni proces kao: „slijed misli ili akcija koje dovode do kreativnog produkta.“ Autori tvrde da teorija kreativnog procesa mora prikazati različitosti između kreativnog procesa i rutinskog procesa rješavanja problema. Razni autori objašnjavaju kreativni proces opisujući njegove faze. Wallas i Smith (1926, prema Slunjski, 2014, str. 30) dijele kreativni proces na pet koraka: 1) *priprema* – uočavanje i istraživanje problema; 2) *inkubacija* – podsvjesno razmišljanje o problemu bez

ikakve reakcije; 3) nagovještaj – osjećaj da je rješenje na pomolu; 4) *iluminacija* – kreativna ideja se oslobađa iz podsvijesti i dolazi u svijest; 5) *svjesno potvrđivanje* – promišljanje o ideji, dijeljenje ideje s drugima i primjena ideje.

3. Kreativni *produkt* „podrazumijeva određenu novinu u odnosu na već postojeće stanje, originalnost te korisnost, ekonomičnost (praktična, estetska i psihosocijalna) za cijelo društvo koje se očituje kroz umjetnička, tehnička, znanstvena i druga područja“ (Somolanji i Bognar, 2008, str. 89). Autori naglašavaju da je za stvaranje društveno značajnog kreativnog produkta potreban dugotrajan rad. Postoji *desetogodišnje pravilo* koje nalaže da su potrebne godine proučavanja, učenja i kritičkog mišljenja da bi se došlo do pomaka. Kreativni produkt se može izraziti na dva načina: 1) u obliku *ekspresije*, tj. stvaranjem fizičkog predmeta; 2) u obliku *impresije*, tj. sposobnošću kreativnog zapažanja (Somolanji i Bognar, 2008).
4. Kreativno *okruženje*: Slunjski (2014, str. 31) objašnjava pojam *kreativno okruženje* kao fizičku i socijalnu okolinu pojedinca koja uvelike određuje: „način na koji će se (ili neće) kreativni proces događati i kako će (ili neće) kreativni produkt nastajati.“ Pod fizičku okolinu, autorica navodi materijale i opremu za kreativno izražavanje, a pod socijalnu: slobodu, otvorenost, svijest o mogućnosti preuzimanja rizika, povjerenje i slično. Arar i Rački (2003) se slažu da je kreativnost socijalno determinirana te tvrde da se društva razlikuju po pitanju poticanja kreativnosti – u nekima se originalnost iskorjenjuje, a u nekima njeguje i uzgaja.

2.1.2. Kreativni potencijal

Kao što je već rečeno u prethodnom poglavlju, smatra se da svaka osoba posjeduje određenu razinu kreativnog potencijala, ali je upitno hoće li ga aktualizirati. Prema Lubart i sur. (2013) to ovisi hoće li se osoba naći u prilici da to učini. Osim toga, autori tvrde kako postoji mogućnost da osoba nije ni svjesna da posjeduje kreativni potencijal. Runco (2004) smatra da je *područje djelovanja* vrlo važno kod (ne)ispunjavanja kreativnog potencijala. Ukoliko osoba nije pronašla područje interesa u kojemu želi djelovati, kreativni potencijal ostaje neotkriven. O važnosti područja djelovanja za ispunjavanje kreativnog potencijala govore i Lubart i sur. (2013). Tvrde da svaka osoba ima više ili manje potencijala za uspješnost u određenom području djelovanja ili, specifičnije, pri rješavanju nekog zadatka. Ima li osoba više ili manje potencijala unutar različitih područja djelovanja ili za rješavanje različitih zadataka ovisi o kognitivnim faktorima koji su uključeni pri njihovom rješavanju. Primjerice, stvaranje

umjetničkog rada tehnikom crtanja i činjenje istoga kolaž tehnikom zahtijeva prisutnost sličnih kognitivnih faktora, dok crtanje mrtve prirode i pisanje pjesme zahtijevaju prisutnost manje sličnih kognitivnih faktora. Autori nabrajaju kognitivne faktore o kojima ovisi kreativni potencijal za rješavanje različitih zadataka: specifični aspekti inteligencije, znanje, kognitivni stilovi, osobnost, motivacija, emocije te fizičko i sociokulturno okruženje. Sve dok se kreativni potencijal ne pokrene pri rješavanju određenog zadatka, on ostaje latentan (Lubart i sur., 2013). Postoje različiti testovi pomoću kojih se može mjeriti kreativni potencijal, a Lubart, Pacteau, Jacquet i Caroff (2010) tvrde kako su najzastupljeniji testovi koji mjere prisutnost divergentnog načina razmišljanja kod pojedinca. Autori opisuju kako izgledaju testovi kada se ispituje divergentno mišljenje kod djece. U takvim testovima, dijete treba proizvesti što više rješenja u ograničenom vremenu. Testovi se mogu provoditi verbalno i grafički. Primjerice, djetetu se prikaže geometrijski lik (npr. kružnica) kojeg onda, kroz deset minuta, treba upotrijebiti kao centralni lik u što više crteža. Produkt se boduje uzimajući u obzir: broj prikazanih ideja, fleksibilnost (broj različitih kategorija ideja), originalnost (statistička rijetkost ideja s obzirom na norme postavljene ispitivanjem velikog broja djece) i elaboraciju (mjera do koje su ideje razrađene u detaljima).

U prethodnom poglavlju je spomenuta i socijalna determiniranost kreativnosti. Mnogi autori smatraju da aktualizacija kreativnog potencijala uvelike ovisi o socijalnim čimbenicima. Bognar (2012, str. 13) tvrdi da porastom slobode i demokratičnosti društva raste i prisutnost kreativnosti: „Zato mnogi autori upravo u razvoju kreativnog potencijala vide i perspektivu pojedinih društava.“ Prema Bognar i Bognar (2007) aktualiziranje kreativnog potencijala ovisi o dva psihološka uvjeta, a to su psihološka sigurnost i psihološka sloboda. Psihološka sigurnost je socijalnog karaktera – ovisi o sigurnom okolišu u kojemu je prihvaćeno ono što osoba radi. Psihološka sloboda podrazumijeva igru simbolima te izražavanje uz njihovu pomoć.

2.1.3. Kreativnost u školskom okruženju

Škola je mjesto na kojemu bi svaki učenik trebao imati mogućnost da aktualizira i razvije svoj (kreativni) potencijal:

Danas društvo od škole zahtijeva da u takvom moru podataka svaki pojedinac ispliva iz mase ka nivou kojem pripada, što znači da iskoristi sve svoje prirodne sposobnosti i uvjete koje mu društvo pruža, kako bi se što bolje eksponirao te dao svoj doprinos društvu, u svoju i zajedničku korist. (Stevanović, 2003, str. 11)

Kako bi se postiglo što je navedeno u prethodnom citatu, potrebno je zamijeniti tradicionalne i zastarjele metode i oblike rada sa suvremenim kreativnim modelima nastavnog rada (Stevanović, 2003). Tradicionalni pristup nastavi podrazumijeva didaktičku koncepciju Jana Amosa Komenskog koju je utemeljio još u 17. stoljeću. Prema Bognar (2012) ona nije u skladu s kreativnim procesom jer ga ograničava u određenoj mjeri. Primjerice, predmetno-satni sustav, tj. podjela na četrdesetpetminutne nastavne sate staje na put kreativnosti jer ne podržava različito trajanje koje kreativni proces može imati. Osim toga:

Ako npr. učenik ili student pod nastavom matematike dobije neku glazbenu inspiraciju ili ako pod nastavom glazbe dobije neku ideju za novo matematičko rješenje teško će prijeći na ostvarenje te ideje ili inspiracije, a da ne ometa nastavu na kojoj upravo prisustvuje. (Bognar, 2012)

Brojni autori tvrde da se kroz suvremene pedagogijske pristupe nastava može realizirati na različite načine koji će biti u skladu s interesima i specifičnim potrebama svakog učenika bez da se zapostavljaju osnovni ciljevi i zadaci obrazovanja. Suvremena škola u kojoj je prisutan takav pristup teži biti u skladu s vremenom, humanističkom, kreativnom i otvorenom. U njoj dolazi do promjene kojom se uklanja kruti tradicionalni nastavni program, a na njegovo mjesto dolazi fleksibilan kurikulum koji učenika stavlja u središte, uvažava njegove interese, sposobnosti i potrebe (Renzulli i Reis, 1997; Renzulli, 1999; Sternberg, 2003, prema Koludrović i Ercegovac, 2010). „Škole koje na prvo mjesto stave razvoj kreativnosti svojih učenika umjesto bubanja mnoštva nepotrebnih činjenica imat će smisla dok će ostale biti sve više neučinkovite i često štetne za razvoj učenika, kao i cijelog društva“ (Bognar i Bognar, 2007, str. 1).

2.1.3.1. Kreativnost učenika

„Za djecu školske dobi se općenito pretpostavlja da su kreativna, maštovita, da uče istraživanjem, manipuliranjem, ispitivanjem, riskiranjem, izmjenom ideja. Iako nastavnici uglavnom pretpostavljaju da je ekonomičnije učiti od autoriteta, istraživanja pokazuju da je često učinkovitije učenje na kreativne načine“ (Torrance, 1977, prema Jukić, 2010, str. 295). Dakle, učenik profitira od suvremenog pogleda na nastavu unutar kojega je cilj stvoriti sposobnog i kreativnog pojedinca koji će se znati snaći u današnjem brzo mijenjajućem svijetu. Na tu misao Stevanović (2003) nastavlja da je potrebno dobro poznavati osobine učenika kako bi se stvaralaštvo u nastavi moglo učiniti individualiziranom tj. samostalnom aktivnošću

učenika. Iz navedenog se da zaključiti da je poznavanje učenika i njihovih sposobnosti vrlo važno za njihov napredak.

O percepciji učeničke kreativnosti Morais i Azevedo (2011) navode da neki učitelji cijene kreativnost kod učenika, a neki ne. Oni koji ne cijene, smatraju da je važnije da je učenik poslušan te da se drži pravila, tj. povezuju kreativnost s nediscipliniranošću. Dakle, postoje razlike u načinu na koji različiti učitelji percipiraju kreativne učenike. Potrebno je da učitelji nauče identificirati karakteristike kreativnih učenika te načine evaluiranja njihovog rada (Morais i Azevedo, 2011). Osim percepcije učenika iz perspektive učitelja, važno je znati što sami učenici znaju o kreativnosti te kako sebe percipiraju u kreativnom procesu. Autorica Perić (2012) provela je istraživanje s ciljem ispitivanja odnosa učenika viših razreda osnovne škole prema kreativnosti i njezinoj ulozi u nastavi. Učenici su ispunjavali anketni upitnik koji je sadržavao šest pitanja esejskog tipa. Rezultati istraživanja pokazali su da:

- učenici kreativnost definiraju koncentrirajući se na proces i produkt;
- učenici kreativnost povezuju s predmetima na kojima im je omogućena izrada praktičnih radova kao što su likovna i tehnička kultura;
- učenici sebe smatraju najkreativnijima kada nešto stvaraju te kada se bave sportom;
- u smislu razvijanja kreativnosti, učenici imaju najviše koristi od učitelja koji vode otvorenu i dobru komunikaciju (iskrenost, vedrina, smisao za humor, razumijevanje, spremnost da pomogne) te od onih koji ih usmjeravaju (davanje prijedloga, pohvaljivanje, poticanje, kvalitetno objašnjavanje);
- učenici znaju da su ostvarili nešto kreativno kada su zadovoljni rezultatom vlastite aktivnosti te kada netko drugi prepozna rezultat njihovog rada.

2.1.3.2. Kreativnost nastavnika

Funkcija suvremenog učitelja je poučavanje i suradnja s učenicima. Današnji učitelji susreću se s tehnološkim napretkom i lakšom dostupnošću informacija:

Mladi učenički umovi bombardirani su velikom količinom raznog multimedijalnog sadržaja koja čini veliki izazov za učitelja. On se mora boriti za učenikovu pažnju koja ima mnogo veća očekivanja i kako bi to ostvario mora primijeniti nove podjednako raznolike i atraktivne pristupe u skladu sa učeničkim interesima. (Somolanji i Bognar, 2008)

Stevanović (2003) navodi da suvremeni nastavnici svoju ulogu vide u kreativnom pristupu nastavi. Prema autoru, postoje četiri kategorije pod koje se mogu svrstati razlozi nastavnika za kreativnost:

1. *Fiziološki* razlozi: Ljudski organizam zahtijeva dinamičnost – reagirati može samo kada je u akciji, tj. ako stvara. Kreativnošću organizam zadovoljava navedenu potrebu jer na taj način „pretpostavlja promjenu, stvaranje nečeg, dolaženje do nove spoznaje, puta (proces) ili proizvoda (djela, čina)“ (Stevanović, 2003, str. 46).
2. *Psihološki* razlozi: Jednoličnost rada dovodi do nezadovoljstva i osjećaja nepotpunosti. Stvaranjem ti osjećaji nestaju. Osim što je nastavnik zadovoljan vlastitom nastavom, i učenici bolje reagiraju na nju: „Ako nastava nije stvaralački usmjerena, učenici će zapasti u bezvoljnost (abuliju) i bezosjećajnost. Samo neponovljiva i stvaralačka nastava je u stanju afirmirati ličnost učenika i njegove stvaralačke potencijale“ (Stevanović, 2003, str. 46-47).
3. *Socijalni* razlozi: U kreativnom procesu, interakcija je imperativ. To je posebno naglašeno u kreativnoj nastavi u kojoj učenici komuniciraju s nastavnikom te među sobom. Nastavnik komunikacijom prenosi svoje ideje učenicima koji onda preuzimaju glavnu ulogu u kreativnom procesu: „Oni samostalno planiraju, postavljaju hipoteze, istražuju, stvaraju, dokazuju, provjeravaju, stvaraju nova znanja“ (Stevanović, 2003, str. 47).
4. *Pedagoški* razlozi: U odgoju i obrazovanju je važno u obzir uzeti trenutne i buduće vrijednosti. Trenutne vrijednosti ne smiju prevladati nad budućim zbog toga što se učenike priprema za potrebe bliže i/ili dalje budućnosti. Buduće potrebe možemo prognozirati, a kako bismo učenike pripremili na njih moramo biti spremni na kreativnost.

Kreativnost nastavnika podrazumijeva kreativnu organizaciju nastave i poučavanje učenika *za* kreativnost. Nastavnik kreativno pristupa nastavi kada koristi inovativne metode, ideje, stavove i objašnjenja kako bi se učenike potaklo na učenje. Imaginativni pristupi koriste se s ciljem da se učenje učini zanimljivim, aktivnim, efikasnim i bogatim iskustvom. Glavni ishod takvog poučavanja je osposobljavanje učenika da samostalno dolaze do kreativnih ideja, stavova i ponašanja (Morris, 2006, prema Kapur, 2018). Da bi nastavnik bio uspješan u poticanju kreativnosti učenika, on sam treba biti kreativan. Osobine kreativnog nastavnika su sljedeće: potiče opravdane rizike i nepredvidive situacije u svrhu ostvarivanja kreativnih aktivnosti; motivirajuće djeluje na učenike i stvara ugodnu radnu atmosferu u razredu; ima bogato znanje u svome području te „izaziva“ učenike na kognitivnoj razini; prihvaća pluralizam ideja i potiče učenike na aktivno sudjelovanje u definiranju i rješavanju problema; tolerantan je prema dvosmislenosti; kritički razmatra vlastitu praksu; demonstrira kreativne vještine (Fautley i Savage, 2007; Sanchez, Martinez i Garcia, 2003, prema Morais i Azevedo, 2011).

2.1.3.3. Nastava koja potiče kreativnost učenika

Stevanović ističe kako se „rigidna/tradicionalna nastavna organizacija temelji na gradivu koje treba realizirati (naučiti učenike) u podjednako kadrovsko-materijalnim, prostorno-tehničkim i didaktičko-metodičkim u skupinama učenika krutog odjeljenjskog/razrednog odjela, i to postupkom podučavanja“ (Stevanović, 2003, str. 124). Opisani oblik nastave teško će potaknuti kreativnost učenika koji ju pohađaju. Kada se pri osmišljavanju nastavnog procesa na umu ima poticanje učeničke kreativnosti, u obzir se trebaju uzeti idući čimbenici: učiteljeva kreativnost, stil učenja učenika, potrebe i intresi učenika, mogućnosti i sposobnosti. Upravo zbog navedenih čimbenika, koji zahtijevaju jedinstven pristup, ne postoje kvalitetni i strukturirani modeli implementacije kreativnosti u nastavni proces. Jedinstveni model takve nastave nije moguć jer je svaka škola različita, baš kao i svaki razred unutar nje. Nastavnici se razlikuju po načinu komunikacije i suradnje s učenicima, te po preferencijama po pitanju stila poučavanja, metoda i oblika rada. Osim toga, učenici su raznoliki kada je riječ o interesima i mogućnostima. O svemu navedenome raspravljaju Koludrović i Ercegovac (2010) te zaključuju:

Čini se poželjnim implementirati željenu teoriju poticanja kreativnosti u kurikulum na način da se učiteljima omogući prostor, vrijeme i materijali za kreativan rad, te ništa manje važno, da se učitelje poučava o načinima i mogućnostima poticanja kreativnosti u svojim razredima.

Torrance (1965, prema Bognar, 2012) je šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća eksperimentima dokazao da je moguće poticati kreativnost u nastavnom procesu. Prema njemu, važno je uvažavati pitanja koja se uobičajeno ne pojavljuju; uvažavati neobične i maštovite ideje; pokazati učenicima da njihove ideje imaju vrijednost; osigurati vrijeme u kojemu se aktivnost učenika neće vrednovati; spojiti evaluaciju s uzrocima i posljedicama.

(...) danas je kreiran čitav niz metodičkih postupaka koji potiču kreativnost u nastavi kao što su morfološka analiza, oluja ideja, sinektika, bionika, re natalizacija, provokacije, umne mape, šest univerzalnih pitanja, kartice slučajnih pojmova, vođena fantazija, likovi iz bajki, činkvina, šest šešira itd. (Bognar, 2012)

Dubovicki i Omićević (2016) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja stavova učitelja i učenika prema nastavnim metodama kojima je cilj poticanje kreativnost učenika. Rezultati su pokazali da učitelji kreativnost smatraju važnom sastavnicom nastave; sebe doživljavaju odgovornima za poticanje kreativnosti kod učenika; predmete koji ulaze u područje umjetnosti vide kao najprikladnije za poticanje kreativnosti (na predmetima iz prirodnih područja najmanje

potiču kreativnost zbog težine i ozbiljnosti sadržaja koji se poučava); vide nastavne metode i motivaciju kao najvažnije poticatelje kreativnosti kod učenika; prepoznaju kreativnost kod učenika prema njihovim kreativnim i originalnim rješenjima te prema izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima i događajima u kojima sudjeluju. Što se tiče stavova učenika, rezultati su pokazali da: se ugodno osjećaju kada koriste suvremene nastavne metode; uživaju u nastavi u kojoj mogu cijeli sat biti aktivni i dinamično provoditi vrijeme (kroz različite aktivnosti, socijalne oblike rada i slično); pozitivno reagiraju na evaluaciju nastave koja se izvodi uz pomoć različitih kreativnih metodičkih postupaka (npr. lica osjećaja). Istraživanje je dovelo do zaključka: „Pored razvoja učeničke kreativnosti, ove suvremene metode pokazuju višestruku dobit za učenika (i učitelja) u vidu ugodne klime, motivacije za nastavne aktivnosti i sadržaje, oslobađanje od straha te bolju komunikaciju“ (Dubovicki i Omićević, 2016, str. 122).

2.2. Pokret i razvoj pojedinca

Dennison (2007) ističe kako su „tisućama godina fizička, konkretna iskustva zamjenjivala teoretiziranje i mentalna istraživanja koja se provode kroz jezik ili informatičke sustave. Bez kretanja je pristup apstraktnim ili prolaznim informacijama otežan“ (Dennison, 2007, str. 76). U odnosu na vremena iz dalje i bliže prošlosti, u današnjem ubrzanom svijetu vođenom tehnološkim napretkom važnost kretanja poprilično se zanemaruje. Hannaford (2007, str. 107) razmatra važnost pokreta za ljudski život: „Što pomnije razmatramo složenu međuigru mozga i tijela, to se jasnije nameće jedna tema: kretanje je bitno za učenje i za manifestaciju samoga života.“ O važnosti kretanja za cjelokupni razvoj pojedinca piše Bergstein Dow (2010). Autorica raspravlja o utjecaju kreativnog pokreta na fizički te na socijalni i emocionalni razvoj. Što se tiče fizičkog razvoja, autorica tvrdi da sudjelovanjem u aktivnostima u kojima je kretanje na kreativne načine u fokusu, djeca uče kako kontrolirati svoje tijelo – postaju svjesna kojom brzinom se kreću, kako mogu ubrzati/usporiti kretanje, kako započeti/završiti kretanje te kako kontrolirati tijelo pri promjeni smjera. Osim navedenog, djeca uče i prostorne koncepte: osobni prostor, svjesnost tuđeg osobnog prostora, kretanje u prostoru u kojemu se i drugi kreću. Kreativnim pokretom djeca uče i/ili vježbaju motoričke sposobnosti: hodanje punim stopalima, hodanje na prstima, skakanje, okretanje, itd. Dakle, kreativno kretanje pomaže djeci da poboljšaju svoju koordinaciju, ravnotežu, kondiciju, snagu te kontrolu tijela (Bergstein Dow, 2010). Smatra se da je svjesnost vlastitog tijela temelj za osvješćivanje vlastitih emocija o čemu ovisi bihevioralni dio osobnosti pojedinca (Hanna, 1988; Stinson, 1998, prema Lobo i Winsler,

2006). Gilbert (2002, prema Bergstein Dow, 2010) tvrdi da je kretanje jedan od najboljih načina na koji djeca mogu učiti socijalne vještine potrebne za rad u grupi. Djeca uče da mogu doprinijeti grupi u kojoj se nalaze te da zajedničkim radom mogu doći do rješenja raznih problema. Slušanje i reagiranje na upute, predlaganje rješenja, istraživanje tuđih ideja prilikom čekanja svog reda te kretanje u zajedničkom prostoru situacije su koje pružaju djeci mogućnost da uče i vježbaju socijalne vještine (Bergstein Dow, 2010).

2.2.1. Važnost pokreta za kognitivni razvoj

Kognitivne funkcije poput učenja, mišljenja, inteligencije i kreativnosti, osim aktivnosti mozga, zahtijevaju uključenost čitavog tijela: „Kretanje budi i aktivira mnoge naše mentalne sposobnosti. Kretanje povezuje i utvrđuje novu informaciju i iskustvo u neuronsku mrežu. Kretanje je također važno za sve radnje kojima utjelovljujemo i izražavamo naše znanje, razumijevanje i sami sebe“ (Hannaford, 2007, str. 107). Mnogi autori bave se ulogom koju pokret ima u procesu učenja kao jednom od kognitivnih radnji. Jensen (2005) navodi rezultate istraživanja kojima je dokazana povezanost uma i tijela, tj. učenja i malog mozga. Naime, mali mozak (koji ima važnu ulogu u kontroli pokreta) unatoč manjem volumenu u odnosu na ostatak mozga, sadrži većinu neurona koji provode informacije iz korteksa velikog mozga u mali mozak i obrnuto. „Taj dio mozga je – dugo znan po svojoj ulozi u održavanju stava, koordinaciji, ravnoteži i pokretu – možda uspavani div našeg mozga“ (Jensen, 2005, str. 102). Jensen (2005) nastavlja s činjenicom da mali mozak sadrži tzv. *nucleus dentatus* – zadnje mjesto u malome mozgu u kojemu se obrađuju informacije iz velikog mozga prije nego što se pošalju natrag. Nucleus dentatus nije prisutan kod svih sisavaca, a najveći je kod primata koji su poznati po razvijenoj sposobnosti učenja (Jensen, 2005, str. 102). „Računalno skeniranje pokazuje da je mali mozak tijekom učenja najaktivniji dio mozga, dok je u situacijama kada se učenje ne događa, kao što je gledanje televizije, gotovo neaktivan“ (Hannaford, 2007, str. 110). Prema Dennison (2007, str. 125) mali mozak je na zamršene načine uključen u sve metakognitivne aktivnosti (procjenjivanje vremena i brzine, vizualizacija, metaforičko mišljenje, itd.) te utječe na cjelokupan razvoj mozga i organizira ga na način da omogućava automatizaciju naučenih i uvježbanih fizičkih radnji na koje se oslanjaju viši centri korteksa. Zbog toga se osjećamo slobodno i sigurno da možemo novo učenje graditi na starom. Iz prethodno opisane povezanosti između tijela i uma, tj. između kretanja i kognitivnih funkcija može se zaključiti da je važno

djeci dopustiti kretanje na različite načine te poticati ih na to u velikoj mjeri kako bi se kognitivno razvila:

... mišićne aktivnosti, osobito usklađeni, uravnoteženi pokreti, potiču stvaranje neurotrofina kao što je dopamin, prirodnih tvari koje potiču rast postojećih živčanih stanica te povećavaju broj novih živčanih stanica i neuronskih veza u mozgu. Kad učimo i ovladavamo pokretima i vještinama, naš mozak zahtijeva manje energije i funkcionira efikasnije. (Hannaford, 2007, str. 113)

2.3. Povezanost kreativnosti i pokreta

Robinson (2006, prema Bergstein Dow, 2010) spominje Picassovu izjavu da su sva djeca rođena kao umjetnici te da je cilj održati ih takvima dok odrastaju. S time se slaže i Slunjski (2014, str. 48): „Djeca ono što znaju, osjećaju i doživljavaju komuniciraju ne samo riječima, nego i crtanjem, slikanjem, konstruiranjem, dramskim i glazbenim izražavanjem, pokretom, plesom i slično. Sve te *umjetničke jezike*, djeca koriste u različitim aktivnostima.“ Autorica nadalje raspravlja o različitim jezicima umjetnosti među kojima je i tzv. „jezik tijela“ koji se oslanja na pokret, ples i slične vrste kretanja: „To je također autentični dječji izraz, koji se u svojoj punoj snazi javlja onda kad je dijete slobodno i nesputano. Naime, dijete tijelom lako i često izražava svoje ideje i osjećaje, iskustva i doživljaje“ (Slunjski, 2014, str. 68). O jeziku tijela, tj. o *razmišljanju tijelom* govore i Root-Bernstein i Root-Bernstein (2004). Tvrde da mnogi kreativni pojedinci ne vide i ne čuju različite apstrakcije i uzorke, već ih „percipiraju“ tijelom. Takvo razmišljanje tijelom temelji se na emocijama i proprioceptivnim¹ doživljajem pokreta tijela. Prema Bergstein Dow (2010) umjetnost, posebice pokret, njeguje razvoj djece na način da im omogućava fizičko, tj. kinestetičko pristupanje aktivnostima čime dolaze do novih pitanja, novih odgovora i inovativnih rješenja. Drugim riječima, pokret pomaže pri razvoju dječje kreativnosti. Prema Macovei, Zahiu i Şulea (2014) izgradnja autonomnih i kreativnih pojedinaca jedan je od ideala koji se pokušavaju postići suvremenim odgojem i obrazovanjem. Jedna od komponenti suvremenog odgoja i obrazovanja je osposobljavanje učenika za samoizražavanje kroz pokret koje se može postići u školama kroz tjelesni odgoj.

¹ „Za razliku od 5 vanjskih osjeta (vid, sluh, njuh, okus i dodir) i unutarnjih (bol i osjet u unutarnjim organima), propriocepcija je treća vrsta osjeta koja nam daje povratnu informaciju o položaju tijela i položaju dijelova tijela. Ukratko propriocepcija se može objasniti kao svjesnost samog sebe. Proprioceptori su senzori smješteni u zglobovima, mišićima, tetivama, ligamentima i osjetljivi su na promjene tlaka i napetosti. Nakon obrade informacija u središnjem živčanom sustavu postajemo svjesni svog položaja u prostoru“ (Perica, 2015).

Copple i Bredekamp (2009, prema Izumi-Taylor, Gunn Morris, Meredith i Hicks, 2012) navode da su djeca rane školske dobi vrlo aktivna. Cijene prilike za kreativno izražavanje kroz pokret, posebice kada su u pitanju fizičke aktivnosti u kojima mogu slobodno djelovati. S time se slaže i Ayob (1987). Naglašava da djeca entuzijastično prilaze fizičkim aktivnostima koje im osim zabave omogućavaju kvalitetan proces učenja. Djeca posjeduju dobar osjećaj za ritam, prirodnu ljubav prema kretanju te urođenu kreativnost. Kreativnost i pokret u međusobnom su odnosu baš zbog urođenosti dječje kreativnosti – djeca su nesputana, zamišljaju i glume, stvaraju i cijene. Izražavanje kroz slikarstvo, kiparstvo, glazbu, dramsku umjetnost, poeziju i prozu konvencionalni su pristupi kreativnom iskustvu, no osnova kreativnog izražavanja je pokret. Za djecu, pokret je najprirodniji oblik kreativnog izražavanja.

2.4. Kreativni ples – umjetnost pokreta

„Želja za ritmičkim pokretom i plesnim izričajem, prirođena je svakome ljudskom biću. Ples omogućuje čovjeku opuštanje i rušenje barijera koje ga koče u komunikaciji svakodnevnoga života. Plesna umjetnost je prouzročitelj svih umjetnosti koja ima svoj izraz u ljudskoj osobnosti“ (Šumanović, Filipović i Sentkiralji, 2005, str. 42). Pokret ljudima služi kao neiscrpno sredstvo izražavanja. Pojavljuje se u različitim oblicima i kompozicijama što rezultira velikim brojem različitih plesnih izričaja (Šumanović i sur., 2005). Brojnost plesnih izričaja naglašava i Stinson (1988) no smatra da nisu svi primjereni djeci predškolske i rane školske dobi. Najprimjerenijom vrstom plesa za tu dob smatra *kreativni ples* kojeg definira kao oblik umjetnosti kojemu je osnova kretanje na prirodne načine umjesto kretanja na točno određene načine koje je prisutno u drugim vrstama plesa poput baleta ili stepa. Naravno, nisu svi *prirodni* načini kretanja ples. Svakodnevno hodamo, posežemo za stvarima na visokim policama, okrećemo se kako bismo čuli nečiji govor, ali to nije ples. Međutim, ples se može proizvesti koristeći navedene pokrete. Većinu pokreta koje činimo svakodnevno smo toliko dobro savladali da više ne razmišljamo o njihovoj izvedbi – oni postaju automatski. Da bismo ih pretvorili u ples, moramo se prema njima postaviti kao da smo dijete koje pravi svoje prve korake. Plesom kinestetički osvještujemo pokrete (Stinson, 1988). Kada pokret postane ples, on omogućava stjecanje osjetilnih, motoričkih, kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina. Kretanje kroz ples pomaže djeci pri učenju o svome tijelu te o tome kako se njime mogu izražavati – tijelo postaje sredstvo uz pomoć kojega djeca mogu izražavati vlastite osjećaje i komunicirati s okolinom (Lutz i Kuhlman, 2000; Zahopoulou, 2007, prema Lykesas, Tsapakidou

i Tsompanaki, 2014). Mac Donald (1991) kreativni ples definira kao oblik umjetnosti u kojemu je naglasak na kreativnosti, rješavanju problema te na izražavanju misli i emocija. Prema Torzillo (2016) kreativni ples podrazumijeva korištenje plesnih elemenata i metoda slaganja koreografija kako bi se stvorio ples, obično u razrednom okruženju. Kreativni pristup priprema učenike za proces učenja – učenici plešu koristeći igre i različite aktivnosti temeljene na elementima plesa poput vremena, prostora i dinamike. Haselbach (1979, prema Lykesas i sur., 2014) kreativni ples smatra najefikasnijim pedagoškim pristupom kojim se zadovoljava urođena potreba za pokretom i iskustveno istraživanje koncepta ritma. Aktivnosti kreativnog plesa promiču slobodu izražavanja, pomažu pri razvoju inteligencije i osvješćivanju uvjeta za kvalitetan grupni rad.

2.4.1. Obilježja kreativnog plesa

Bergstein Dow (2010) nabroja situacije koje promatrač može susresti ukoliko se nađe na satu kreativnog plesa. Prva situacija uključuje učitelja/icu i učenike koji sjede u krugu prekrivenih nogu i kreću se sa strane na stranu. Aktivnost promatraču ne mora izgledati smisljeno, ali zapravo jest – sudionici zamišljaju da se nalaze na brodu koji se bori s valovima. U idućoj situaciji učitelj/ica i učenici hodaju sporo bez riječi zamišljajući da se nalaze u džungli i pokušavaju ugledati divlje životinje. Kada ugledaju životinju, kreću se poput nje sve dok ne naiđu na iduću. Ovakve aktivnosti kreativnog plesa pomažu djeci da nauče kontrolirati vlastito tijelo i kretati se u grupi. Nakon što to nauče, bolje će slušati, pratiti upute i više će poštovati druge koji se nalaze u zajedničkom prostoru. Mac Donald (1991) tvrdi da kreativni ples zahtijeva fizičko, emocionalno i intelektualno sudjelovanje. Uključuje tehnike iz drugih vrsta plesa i nije natjecateljskog karaktera. U kreativnom se plesu nastoji prepoznati i ohrabrivati individualne razlike. U isto vrijeme, potiče sudionike na unaprjeđivanje fizičkih sposobnosti i estetskog izražavanja. Prema Stinson (1988) postoje četiri glavna elementa kreativnog plesa a to su:

A. *Tijelo*: Razmatra se tijelo u pokretu, tj. koji dijelovi tijela su uključeni u pokret, kako se kreću pojedini dijelovi tijela (koje akcije se poduzimaju) te koje oblike možemo stvarati svojim tijelom. „Fiziologija i psihologija tumače nam procese koje u nama izaziva ili uvjetuje i najmanji pokret koji činimo. Zapanjuje složno i precizno funkcioniranje osjetljivog instrumenta koji predstavlja naš organizam kao i međusobna povezanost osjeta te uzajamnost fizičkih i psihičkih djelovanja“ (Maletić, 1983, str. 19). Maletić (1983) smatra da je svaki plesni pedagog ili koreograf obavezan poznavati anatomiju, fiziologiju i

biologiju ljudskog organizma kako bi bolje poznao procese koji utječu na kretanje tijela kao instrumenta. Bergstein Dow (2010) navodi moguća pitanja koja podupiru djecu da istraže kretanje različitim dijelovima tijela: „Možete li stupati držeći ruke visoko u zraku?“; „Možete li pljeskati? Dotaknuti koljena?“; „Možete li stupati s jednom ispruženom nogom dok je druga savinuta? Možete li to činiti hodajući na prstima? A ležeći na leđima s nogama u zraku?“

- B. *Prostor*: Razmatraju se idući aspekti prostornog kretanja: smjer (naprijed/nazad, lijevo/desno, gore/dolje); veličina pokreta (mali/veliki); putanja (uzorci kretanja), razina (visoka/srednja/niska); fokus (usmjerenje pogleda). Maletić (1983) nabraja slične aspekte prostornog kretanja koje je potrebno poznavati kako bi se nadvladali mnogostrani problemi prostora. „(...) valja se snalaziti u prostoru, prilagoditi mu se, pravilno ga iskoristiti i organizirati“ (Maletić, 1983, str. 56). Kako bi se sve navedeno uspješno provelo treba poznavati: prostorne zone tijela (gornja/donja s obzirom na struk); prostorne razine (visoka/srednja/niska); kinesferu, tj. osobni prostor (unutar kojega se krećemo tzv. *prostornim akcijama*: dizanje/spuštanje, otvaranje/zatvaranje, povlačenje/prodiranje); prostorne preorijentacije (naprijed/natrag, lijevo/desno); usporedne pokrete (npr. podizanje ruku u isto vrijeme) i suprotne pokrete (izmjenično kretanje suprotne noge i ruke). Osim navedenog, autorica navodi i načine na koje je moguće približiti se određenom cilju pa tako postoje: izravni/direktni (najkraći put prema cilju prilikom kojega dolazi do „borbe“ s prostorom) i neizravni/obilazni/fleksibilni put („borba“ s prostorom nije prisutna; prepuštanje prostoru i fokus na procesu umjesto na cilju). Bergstein Dow (2010) navodi neka od mogućih pitanja koja podupiru djecu da istraže kretanje kroz prostor: „Možete li stupati unazad? Na niskoj razini? Na visokoj razini?“; „Možete li se okretati u različitim smjerovima?“; „Možete li stupati praveći kockasti uzorak po podu?“
- C. *Vrijeme*: Djeca najprije trebaju razviti svijest o vremenu unutar kojega se njihovo tijelo kreće. Tek tada će biti u mogućnosti osjetiti *vrijeme* u glazbi i kretati se u skladu s njom. Faktori vremena koje spominje Stinson (1988) su: ritam, brzina/tempo (brzo/sporo), trajanje (dugi, kratki i umjereni pokret), takt/mjera (uzorci u kojima se izmjenjuje ritam) i plesne fraze/sekvence (kombinacije pokreta koje mogu postojati zasebno). Bergstein Dow (2010) navodi pitanja i fraze koja potiču djecu da istraže različite aspekte vremena kroz pokret: „Možete li stupati usporeno?“; „Možete li stupajući napraviti sedam koraka i onda se „zamrznuti“? Brojmo zajedno.“; „Sada, stupajte najbrže što možete!“
- D. *Energija*: Razmatra se količina energije koja se koristi pri pokretu. Koncepti vezani za energiju u plesu su: tenzija/relaksacija, tok pokreta (vezani/slobodni) i snaga pokreta

(snažni/laki). Maletić (1983) detaljnije opisuje tok pokreta te suprotstavlja *slobodni i vezani* tok. Slobodni tok pokreta je: „Kada se vrtimo, zaletimo, trčimo, skačemo ili izvodimo zamahe tijela, gibanje nas zanese, te povremeno izmiče našoj kontroli tako da bi se teško mogli naglo zaustaviti“ (Maletić, 1983, str. 65). Kod vezanog toka, pokreti su oni: „koje naša pažnja prati kroz cijelo vrijeme njihova odvijanja. Njima voljno upravljamo i možemo ih u svakoj fazi bez poteškoća zaustaviti ili prekinuti“ (Maletić, 1983, str. 65). Bergstein Dow (2010) navodi pitanja koja potiču djecu da istraže varijacije u energiji pokreta: „Možete li stupati kao da su vam noge zapele u živom pijesku?“; „Možete li stupati po blatu?“; „Možete li stupati kao se bos nalazite na užarenom ljetnom betonu?“; „Možete li stupati bez da proizvodite zvukove kada vam noge dotaknu pod?“

Osim prethodno opisanih elemenata plesa, važno je spomenuti *suradnju*. „Prenošenje pažnje sa samoga sebe na druge, unosi, naime, novu dimenziju u sve gradivo umjetnosti pokreta. Iz suradnje s drugima niču novi oblici i novi sadržaji, puniji, vitalniji i zanimljiviji od prijašnjih“ (Maletić, 1983, str. 73). Autorica nabroja metode kojima se pojedinac prilagođava partneru ili skupini:

- a) usmjeravanje pažnje na drugog/druge;
- b) odazivanje na poticaj partnera;
- c) stjecanje sposobnosti davanja i primanja;
- d) preuzimanje vodstva;
- e) prihvaćanje vodstva drugoga;
- f) pomaganje drugima;
- g) postizanje ravnoteže između osobne inicijative i suradnje s drugima;
- h) usklađivanje osobne težnje za afirmacijom s tuđom.

2.4.2. Kreativni ples u odgoju i obrazovanju

Geršak (2012) tvrdi da kreativni ples kao metoda poučavanja potiče učenike na komunikaciju, stvaranje, opuštanje i učenje pomoću raznih didaktičkih, socijalnih i smirujućih igara u kojima je pokret (ples) u fokusu. Prema autorici, učenici lakše savladavaju gradivo iz svih područja uz pomoć kreativnog plesa. Bergstein Dow (2010) navodi prednosti korištenja kreativnog plesa u školskom kontekstu. Aktivnosti kreativnog plesa uglavnom ne zahtijevaju puno rekvizita, a oni koji jesu potrebni, većinom se mogu naći u učionici. Osim toga, aktivnosti se mogu modificirati kako bi u njima sudjelovala djeca s posebnim potrebama – djeca mogu pristupiti pokretu na vlastiti način, tj. na način koji je u skladu s njihovom maštom, sposobnošću

i iskustvom. Jedna od najvažnijih prednosti je to što kreativni ples omogućava integriranje fizičke aktivnosti u druga područja kurikuluma. Ayob (1987) navodi da se kreativni ples i suvremeno školstvo podudaraju u idućim ciljevima: 1) razvoj kreativnosti i estetski razvoj; 2) stjecanje sposobnosti kritičkog razmišljanja; 3) socijalni razvoj; 4) razvoj moralnog i duhovnog sustava vrijednosti; 5) spoznavanje sebe. Autorica zaključuje da je svrha korištenja plesa u odgoju i obrazovanju mnogostrana: širenje opsega dječjeg uma, motiviranje i stimuliranje kreativnog načina razmišljanja i komunikacijskih vještina te izgradnja i podupiranje entuzijazma prema kontinuiranom razvoju. Stinson (1988) objašnjava značaj plesa u školskom kontekstu kroz različite aspekte:

- a) *Svijest o tijelu*: Važno je kod djece probuditi svijest o tijelu jer ima važnu ulogu u: doživljavanju emocija (proživljavamo ih i tijelom i umom); snalaženju u prostoru; razvoju motoričkih sposobnosti. Mnoga djeca zahtijevaju ciljano osmišljene, tj. strukturirane aktivnosti i podupiranje kako bi razvila svijest o tijelu i nadogradila fizičke sposobnosti.
- b) *Koncentracija i fokus*: Kada nauče kako održati veliku količinu koncentracije koju zahtijeva ples, djeca to mogu iskoristiti i pri sudjelovanju u nastavnim aktivnostima u kojima teže održavaju koncentraciju. Fokus i koncentracija su osnova za stvaranje radne atmosfere u razredu.
- c) *Svijest o drugima i poštovanje*: Iskustva u plesu, prilikom kojih djeca uče o *osobnom prostoru* i *zajedničkom prostoru*, mogu im pomoći pri razvijanju poštovanja prema drugima. Nadalje, ples pomaže pri raspoznavanju i poštovanju različitosti.
- d) *Doprinos radnoj atmosferi unutar razreda*: Djeca imaju veliku potrebu za pokretom. Ples omogućava zadovoljenje te potrebe i smanjuje tenziju koja se u suprotnom oslobađa „migoljenjem“. Osim toga, kroz ples djeca uče raspoznati kakvo je kretanje primjereno za različite situacije.
- e) *Kognitivno učenje*: Pokret i osjetila osnovni su izvori informacija iz kojih djeca uče o sebi i o okolini. Aktivnosti u kojima se učenici kreću mogu se koristiti u različitim kontekstima. Budući da djeca, kao i većina odraslih, lakše uče i zadržavaju više informacija kada su u proces uključeni cijelim tijelom, učenje kroz pokret postala je popularna i vrijedna metoda rada.
- f) *Samopouzdanje*: Učenjem i stjecanjem novih vještina, samopouzdanje djece raste.
- g) *Nagrada učitelju*: Korištenje plesa u obrazovne svrhe ima prednosti za učitelje. Ples smanjuje monotonost nastave, omogućava bolje upoznavanje učenika te koristi kao dobar medij za uključivanje roditelja u nastavni proces.

Mac Donald (1991) opisuje vlastito istraživanje kojemu je cilj bio ispitati hoće li se stavovi osnovnoškolskih učitelja prema kreativnom plesu i njegovoj upotrebi u nastavnom procesu promijeniti njihovim sudjelovanjem na radionicama kreativnog plesa. Rezultati istraživanja su pokazali da je praktična važnost kreativnog plesa vidljiva na tri načina: 1) učenici uživaju u aktivnostima kreativnog plesa zbog čega entuzijastično prilaze učenju kroz ovaj oblik umjetnosti; 2) kreativni ples može se koristiti kao alternativna metoda poučavanja; 3) kreativni ples potiče cjelokupni razvoj djeteta. Učitelji su primijetili da su učenici oduševljeno, intenzivno i koncentrirano reagirali na kreativni ples što većinom nije slučaj kada su obrazovne aktivnosti u pitanju. Osim toga, otkrili su da je relativno jednostavno integrirati kreativni ples u različita područja kurikuluma. Bili su iznenađeni s mogućnostima koje kreativni ples pruža te su neki čak komentirali da su u potpunosti promijenili perspektivu prema odgoju i obrazovanju. Gazibara (2016) prikazuje rezultate istraživanja kojemu je cilj bio utvrditi zastupljenost plesne umjetnosti u kurikulumima 67 osnovnih škola u Osječko-baranjskoj županiji. Rezultati istraživanja su pokazali da je ples prisutan u kurikulumima velikog broja škola i to većinom u nižim razredima. Zastupljen je u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, u školskim projektima te u kulturnoj i javnoj djelatnosti škola. Autorica zaključuje:

Ukazuje se potreba za uvođenjem plesne umjetnosti u više razrede osnovnih škola, kao i potreba povećanja spomenutih u razrednoj nastavi. Istraživanje je pokazalo da ples nije zanemaren u školama, ali imajući u vidu njegove razvojne odrednice zaslužuje veću pozornost (...) ističe se potreba stručnog usavršavanja nastavnika u plesnom području, kao i partnerstvo s plesnim umjetnicima, stručnjacima i plesnim školama te daljnja istraživanja u ovome području. (Gazibara, 2016)

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. Obilježja akcijskih istraživanja

Glavni razlog provođenja bilo koje vrste istraživanja je potreba za novim spoznajama. Ono što sadrže sva istraživanja, pa tako i akcijska, su objašnjenja: 1) razloga zašto se istraživanje provodi i ciljeva koji se njime žele postići; 2) načina na koji će se navedeni ciljevi postići; 3) značaja postignutog (McNiff i Whitehead, 2010). Prema Sagor (2000) akcijsko istraživanje je vrsta istraživanja koja se provodi *od strane* i *za* onoga koji se nalazi u središtu akcije, tj. praktičara. Autor navodi da je glavni razlog provođenja ove vrste istraživanja unaprjeđivanje vlastite prakse. McNiff (2016) objašnjava sastavnice pojma *akcijsko istraživanje*. Riječ *akcija* odnosi se na radnje poduzete u različitim kontekstima poput osobnog, socijalnog, organizacijskog i političkog. Riječ *istraživanje* podrazumijeva način na koji se dolazi do spoznaja o prethodno navedenima radnjama te način na koji se one mogu unaprijediti. Creswell (2012) navodi glavne karakteristike akcijskih istraživanja:

- *Usredotočenost na praksu*: Problem koji se istražuje prisutan je u školskom okruženju. Taj problem može se pojavljivati u praksi jednog ili više učitelja, a njegovo razrješenje dobit će za školstvo općenito.
- *Ispitivanje vlastite prakse*: Istraživanjem i reflektiranjem na vlastitu praksu, praktičar dolazi do njezinog unaprjeđenja.
- *Prisutnost suradnje*: Istraživač surađuje s različitim pojedincima (npr. s kolegama) koji mu pomažu u raznim aspektima istraživanja (npr. pomoć pri prikupljanju podataka ili pri prezentiranju rezultata). Bognar (2006) spominje dvije vrste suradnika: kritičkog prijatelja i mentora, te naglašava njihovu važnost u procesu akcijskog istraživanja. Kritički prijatelj je osoba koja savjetuje istraživača tijekom provođenja istraživanja, s time da nije savjetnik, već prijatelj kojemu je glavni interes napredovanje istraživača, a ne napredovanje istraživanja. Budući da je proces akcijskog istraživanja dinamičan i potencijalno problematičan, važna je i uloga mentora koji ohrabruje, razumije i savjetuje istraživača. Autor ističe kako „mentorstvo može biti uspješno samo u slučaju ako obje strane uče“ (str. 183).
- *Dinamičnost procesa*: Plan akcijskog istraživanja podložan je promjenama, tj. istraživač ga može mijenjati tijekom provođenja istraživanja ukoliko proces to zahtijeva.
- *Planiranje akcija*: Istraživač implementira spoznaje dobivene kroz istraživanje pri osmišljavanju plana aktivnosti.

- *Dijeljenje istraživanja*: Istraživač dijeli svoje nalaze s drugim praktičarima koji ih onda mogu i sami iskoristiti u praksi.

Sagor (2000) tvrdi da se akcijsko istraživanje može provoditi samostalno, u grupi (koja uključuje kolege koji dijele isti interes ili problem) ili kolektivno unutar jedne institucije. Autor navodi da se, bez obzira na broj istraživača, akcijsko istraživanje uvijek provodi kroz idućih sedam koraka:

- 1) *Utvrdjivanje fokusa istraživanja*: Istraživač započinje proces refleksijom s ciljem identificiranja teme istraživanja. To čini na način da sam sebe pita: *Koji element(i) moje prakse ili koji aspekt učeničkog učenja želim ispitati?*
- 2) *Razjašnjavanje pretpostavki*: Istraživač utvrđuje vlastite vrijednosti, vjerovanja i različite teorijske perspektive povezane s odabranim problemom.
- 3) *Identificiranje istraživačkih pitanja*: Istraživač formira njemu značajna istraživačka pitanja koja će ga voditi tijekom procesa istraživanja.
- 4) *Prikupljanje podataka*: Kako bi osigurao *valjanost* i *pouzdanost* podataka, istraživač treba izbjegavati korištenje samo jednog izvora podataka. Većina istraživača koristi proces *triangulacije* kako bi povećali valjanost i pouzdanost svojih nalaza. Taj proces podrazumijeva korištenje više neovisnih izvora podataka pri pronalaženju odgovora na jedno pitanje. Ključ upravljanja podacima iz višestrukih izvora su: a) učinkovito prikupljanje materijala koji su već prisutni u školskom/razrednom okruženju; b) utvrđivanje drugih izvora podataka poput testova, razrednih diskusija, anketnih upitnika, itd.
- 5) *Analiza podataka*: Istraživač metodološki razvrstava, filtrira, kategorizira i pregledava podatke kako bi odgovorio na pitanja: *Koju priču pripovijedaju ovi podaci? Zašto priča teče baš na taj način?* Odgovaranjem na ova pitanja, istraživač unaprjeđuje svoje razumijevanje fenomena kojeg proučava. Rezultat toga može biti utemeljenje teorije koja se odnosi na to što se može učiniti kako bi se poboljšala cjelokupna situacija.
- 6) *Izveštavanje o rezultatima*: Istraživač prikazuje dobivene rezultate javnosti. To može činiti na različite načine: držanjem predavanja na konferencijama ili manje formalnim školskim sastancima, objavljivanjem u različitim stručnim publikacijama, itd. Bez obzira gdje, kako i pred kim prikazuje svoje rezultate, istraživač daje doprinos kolektivnom znanju o učenju i poučavanju.

- 7) *Poduzimanje (informirane) akcije*: Istraživač ulazi u proces planiranja *akcije* unutar kojeg koristi podatke do kojih je samostalno došao istraživanjem. Na taj način unaprjeđuje vlastitu praksu.

Svi navedeni koraci trebaju biti u skladu s etičkim principima kojima je svrha reguliranje istraživanja na ljudima (Bognar, 2017). Ti principi uključuju: dobrovoljni informirani pristanak; pravo na odustajanje od sudjelovanja u istraživanju; izbjegavanje obmanjivanja; zaštitu privatnosti i tajnost podataka; brigu oko izbjegavanja nepotrebnih rizika; dobrobit za sudionike istraživanja i društvo; te točnost podataka (Banister, 2007; Christians, 2005, prema Bognar, 2017). Pozitivni učinci koje provođenje akcijskih istraživanja može imati su idući: potiče na promjenu u školama; kultivira demokratski pristup odgoju i obrazovanju; osposobljava pojedince kroz surađivanje u projektima; praktičare pretvara u „učenike“ kojima je cilj smanjiti razliku između njihove prakse i vizije o školstvu koju su stvorili; potiče praktičare na refleksiju vlastite prakse; promiče proces testiranja novih ideja (Mills, 2011, prema Creswell, 2012).

3.2. Kontekst akcijskog istraživanja

Akcijsko istraživanje na temu *Poticanje kreativnosti kroz pokret u razrednoj nastavi* provela sam u Osnovnoj školi „Mladost“ koju sam i sama pohađala. Škola je smještena u osječkom naselju Sjenjak, a s radom je započela 1981. godine. Unutrašnjost škole je prostrana te je uređena i opremljena (tehnološki i didaktički) u skladu s potrebama učenika. Okružena je uređenim dvorištem i sportskim igralištem. Nastava za učenike prvih i drugih razreda odvija se isključivo u jutarnjoj smjeni, dok se nastava za ostale razrede izvodi u dvije smjene s tjednim izmjenama jutarnje i poslijepodnevne smjene. Jutarnja smjena započinje u 8:00 h i završava u 13:10 h, dok poslijepodnevna smjena započinje u 14:00 h, a završava u 19:10 h. Za učenike prvih i drugih razreda organiziran je i produženi boravak (do 17 h) unutar kojega često provode vrijeme sudjelujući u kreativnim aktivnostima. Osim toga, učenicima je omogućeno sudjelovanje u brojnim izvannastavnim sadržajima među kojima su: *Kreativna skupina, Mali poduzetnici, Sportsko zdravstvena skupina, Igrom do sebe, Likovnjaci, Mali informatičari* itd. Važno je napomenuti kako je Osnovna škola „Mladost“ jedna od 48 osnovnih škola koje su sudjelovale u eksperimentalnom programu „Škola za život“ (nositelj: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske) kojemu je cilj „provjera primjenjivosti novih kurikuluma i oblika metoda rada te novih nastavnih sredstava s obzirom na sljedeće ciljeve: 1) povećanje

kompetencija učenika u rješavanju problema; 2) povećanje zadovoljstva učenika u školi te motivacija njihovih učitelja i nastavnika“ (<https://skolazazivot.hr/o-projektu/eksperimentalne-skole/>).

Istraživanje sam provela u 1.a razredu učiteljice Zehre Delić. Razred čini 11 učenika i 12 učenika. Jedan od učenika radi po prilagođenom programu te ima asistenticu koja mu pomaže pratiti nastavu. Učionica u kojoj je razred smješten ima dvije ploče. S jedne strane učionice se nalazi obična ploča za pisanje, a na drugoj se nalazi pametna ploča. Klupe su postavljene za grupni rad čime su obje ploče vidljive svim učenicima. Zidovi učionice su ispunjeni brojnim raznolikim učeničkim radovima koje učiteljica redovito izmjenjuje. U jednom kutu učionice se nalazi tepih, a kroz cijelu učionicu su prisutni različiti predmeti koje učiteljica koristi u nastavi (npr. geometrijska tijela od stiropora). Učionica je dobro opremljena što mi je uvelike olakšalo provođenje radionica. Isti učinak je imala i iznenađujuća prostranost učionice nakon što se razmaknu stolovi – prostor za slobodno kretanje bio je vrlo važan zbog aktivnosti koje su se uglavnom oslanjale na kretanje učenika.



Slika 1. Učenici 1.a razreda (dvoje nedostaje).

Osim učiteljice Zehre Delić, kritički prijatelji s kojima sam surađivala tijekom provođenja istraživanja bili su studentica Silvija Žalac, mentor izv. prof. dr. sc. Branko Bognar i sumentorica dr. sc. Senka Gazibara. Suradnja s kritičkim prijateljima omogućila je unaprjeđenje ovog istraživanja po pitanju njegovog metodološkog i sadržajnog aspekta.

3.3. Problem i plan akcijskog istraživanja

Godinama se rekreativno bavim plesom te smatram da kroz pokret i ples možemo razvijati različite aspekte vlastite osobnosti, uključujući i kreativnost. Upravo to je razlog zašto sam se odlučila za temu *Poticanje kreativnosti kroz pokret u razrednoj nastavi*. Često je mišljenje da su samo rijetki ljudi kreativni, ali slučaj nije takav. U odgovarajućim uvjetima, stjecanjem određenih znanja i vještina, svatko može ispuniti svoj kreativni potencijal (Perić, 2015). Upravo to je bila polazišna točka mog istraživanja. Kroz njega sam planirala potaknuti učenike da se kreativno izražavaju pokretom pružajući im znanja i vještine potrebne za to.

Članak 29 Konvencije o pravima djeteta (1989) nalaže da „obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti“. U područja djetetovog života koji se spominju unutar ovog članka, svakako ulazi i kreativnost. Unatoč važnosti razvoja kreativnosti, smatram da se ona u hrvatskom školstvu do sada stavljala u drugi plan. Iz iskustva koje sam skupila obrazujući se u takvom školskom sustavu, mogu reći da su rijetki pojedinci koji naglasak stavljaju upravo na kreativnost. Većini je važnije nakupljanje brojnih informacija bez njihovog razumijevanja. Takvo stanje bi se moglo promijeniti na način da svatko krene od vlastite prakse. Jedan od načina na koji se može poticati kreativnost je ples. Ples može snažno utjecati na svakodnevni život djece iz razloga što je i fizička aktivnost, ali i medij za izražavanje različitih ideja i osjećaja. Dakle, on pruža mogućnost istraživanja i stvaranja uz pozitivan utjecaj koji ima na fizički razvoj djeteta. Kreativni ples, kao posebna vrsta plesa, oblik je umjetnosti u središtu kojega je ljudsko tijelo u pokretu. Razumijevanje i korištenje elemenata kreativnog plesa (ljudsko tijelo, prostor, vrijeme i energija.), otvara niz imaginativnih mogućnosti (Bergstein Dow, 2010).

Kako bih započela proces akcijskog istraživanja, naprije sam definirala ciljeve i kriterije (*Tablica 1*).

CILJEVI	KRITERIJI
<ul style="list-style-type: none">- poticati učenike na kretanje- poticati učenike na kreativno izražavanje pokretom- poticati suradnju među učenicima	<ul style="list-style-type: none">- učenici se kreativno izražavaju putem pokreta- učenici kroz pokret izražavaju različite ideje i osjećaje- učenici međusobno surađuju i potiču se na sudjelovanje

Tablica 1. Ciljevi i kriteriji akcijskog istraživanja

Usljedio je pregled relevantne literature te osmišljavanje radionica pri čemu mi je u velikoj mjeri pomoglo iskustvo koje sam stekla tijekom godina bavljenja plesom. Svaka pojedinačna radionica fokusirana je na određenu temu (*Tablica 2*), a aktivnosti su temeljene na elementima kreativnog plesa. Prije provedbe radionica, sastala sam se s učiteljicom kako bih joj pojasnila temu istraživanja, problematiku kojom ću se baviti i način na koji planiram provesti istraživanje. Budući da sam planirala fotografirati i snimati cijeli proces, učiteljica mi je pomogla distribuirati roditeljima obrasce za suglasnost (*Prilog 1*).

Radionice sam provodila u periodu od 3. svibnja do 11. lipnja 2019. godine. Raspored održavanja radionica nisam znala unaprijed, već sam se s učiteljicom dogovarala iz tjedna u tjedan (*Tablica 2*). S obzirom da sam s provedbom istraživanja krenula relativno kasno u školskoj godini, radionice su se morale odvijati više puta tjedno, što mi je učiteljica drage volje dopustila.

	Naziv radionice	Datum provedbe
1.	Upoznajmo se kroz pokret	3. svibnja 2019.
2.	Tijelo i pokret	8. svibnja 2019.
3.	Pokret u prostoru	9. svibnja 2019.
4.	Pokretom kroz vrijeme	16. svibnja 2019.
5.	Izražavanje emocija pokretom	20. svibnja 2019.
6.	Pokret nas spaja	22. svibnja 2019.
7.	Pokret u životinjskom svijetu	28. svibnja 2019.
8.	Pokretom kroz godišnja doba	29. svibnja 2019.
9.	Kretanje u boji	4. lipnja 2019.
10.	Što smo naučili	11. lipnja 2019.

Tablica 2. Teme i raspored radionica

Osim radionica, provela sam i dva intervjua s učiteljicom Zehrom Delić. Prvi intervju se odvio nakon prve radionice (3. svibnja 2019.). Učiteljici sam postavila iduća pitanja:

1. Što mislite o položaju kreativnosti u hrvatskom školstvu? Misli li da se dovoljno potiče?
2. Potičete li Vi kreativnost svojih učenika? Na koje načine potičete kreativnost?
3. U kojoj mjeri su Vaši učenici kreativni?

4. Vole li se Vaši učenici baviti kinestetičkim aktivnostima? Jesu li upoznati s pokretom kao načinom izražavanja?
5. Što Vi mislite o pokretu kao načinu na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi, emocije i sl.?
6. Mislite li da će ovo akcijsko istraživanje imati utjecaja na kreativnost Vaših učenika? Kakve rezultate očekujete?

Drugi intervju sam provela tjedan dana nakon provedbe posljednje radionice (18. lipnja 2019.). Učiteljici sam postavila iduća pitanja:

1. Prokomentirajte aktivnosti koje su ostvarene za vrijeme ovog akcijskog istraživanja. Jesu li dobiveni rezultati onakvi kakve ste očekivali?
2. Što sada, nakon provedenih radionica, mislite o pokretu kao načinu na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi, emocije i sl.?
3. Mislite li da su Vaši učenici sada bolje upoznati s pokretom kao medijem kroz koji se mogu izražavati? Na osnovi čega to zaključujete?
4. Hoćete li ubuduće poticati kreativnost Vaših učenika kroz pokret? Na koje načine?
5. Imate li još neki komentar?

Dakle, metode kojima sam tijekom istraživanja prikupljala podatke bile su: intervjuiranje učiteljice (nakon prve i zadnje radionice); pisanje dnevnčkog zapisa nakon provedbe svake pojedinačne radionice; fotografiranje; snimanje video zapisa; prikupljanje učeničkih radova dobivenih kroz radionice.

3.4. Tijek akcijskog istraživanja

3.4.1. Intervju s učiteljicom održan 3. svibnja 2019. godine

Na dan provedbe prve radionice, nakon završetka nastave (12:20 h), sastala sam se s učiteljicom kako bih s njom provela intervju. Cilj uvodnog intervjua bio je dobiti uvid u mišljenje učiteljice o: položaju kreativnosti u hrvatskom školstvu; kreativnosti u njezinom radu s učenicima; kreativnosti učenika; pokretu kao načinu na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi i emocije; sudjelovanju učenika u kinestetičkim aktivnostima te njihovoj upoznatosti s pokretom kao načinom izražavanja; utjecaju ovog akcijskog istraživanja na kreativnost učenika.

Što se tiče položaja kreativnosti u hrvatskom školstvu, učiteljica smatra da se u posljednjih nekoliko godina počeo naglasak stavljeti na kreativnost. Navela je skupove, radionice i Erasmus projekte kroz koje nastavnici uče o kreativnim nastavnim metodama te o njihovoj primjeni u nastavi u svrhu razvoja učeničke kreativnosti. Učiteljica je naglasila da se kreativnost može potaknuti na nastavi bilo kojeg predmeta, tj. da više nije vezana isključivo za odgojne predmete poput likovne i glazbene kulture. Sada se krenulo prema poticanju kreativnosti u rješavanju problema na različite načine što je u programu Škole za život naglašeno od prvog razreda. Učiteljica misli da kreativnost u umjetničkom području do određene mjere ovisi o talentu i predispozicijama pojedinca. Kada je riječ o rješavanju problema u životnim situacijama, smatra da se to može naučiti, a važnu ulogu u tome ima škola. Tvrdi da se sve može učiti na kreativan način te da se čak i najteži sadržaji i ishodi mogu kreativno realizirati. Smatra da su znanje i vještine koje se steknu na kreativan način puno dugotrajniji i postaju dio ličnosti učenika. Učiteljica iskreno smatra da nikada nije dovoljno poticaja na kreativnost. U tome uvelike pomaže ako je učitelj kreativan jer lakše nalazi aktivnosti koje pomažu pri razvoju učeničke kreativnosti. Učiteljica je primijetila da se danas u vrtićima dosta radi na kreativnosti jer u školu dolaze sve kreativnija djeca koja zahtijevaju takav pristup i u nastavi. U suprotnom dolazi do manjka discipline i pažnje na satu. Smatra da se nakon vrtića i osnovne škole posustaje po pitanju razvoja kreativnosti učenika. Primijetila je da su gimnazijski programi nabijeni sadržajima zbog čega se onda odustaje od kreativnosti. Naravno, ima vrlo kreativnih gimnazijskih profesora koji rade kreativno, uvjetno rečeno, „nauštrb sadržaja“. Učiteljica je spomenula standardizirana testiranja na europskoj i svjetskoj razini koja su pokazala da Hrvatska zakazuje u području kritičkog i kreativnog mišljenja te misli da se upravo zbog toga pokrenuo cijeli hrvatski školski sustav. Nada da će se od sada, nakon provedbe eksperimentalnog programa Škole za život, situacija još više poboljšati u odnosu na prethodnih nekoliko godina.

Po pitanju kreativnosti u njezinom radu s učenicima, učiteljica smatra da ju potiče na svakom predmetu, pa čak i za vrijeme odmora. Smatra da je važno djeci dati slobodu, vrijeme i podupirati ih u iznošenju vlastitih ideja. Trudi se uvesti nove strategije i metode, prati literaturu i smišlja nove zanimacije za učenike. Često smišlja dnevne/tjedne izazove koje učenici rješavaju na kreativne načine. Budući da je po eksperimentalnom programu *Škole za život* prvi razred sadržajno rasterećen po pitanju Hrvatskog jezika, učiteljica ima više vremena za provođenje kreativnih aktivnosti. U matematici također vidi kreativni potencijal zbog čega ju ne poučava na način da postoji samo jedan točan način rješavanja nekog problema. Učenicima

pokaže različite načine i podupire ih da samostalno odaberu jedan od njih ili da osmisle vlastiti način. Dakle, važno joj je da oni sami objasne put kako su došli do rješenja, ali to ne mora biti put koji im je ona pokazala. Primijetila je i da je udžbenik iz matematike na taj način koncipiran, tj. da razvija divergentno mišljenje. Osim toga, i brojke je s učenicima obrađivala na kreativan način – učenici su birali na koji način će pisati, npr. broj *sedam*: s crtom ili bez crte. Učiteljica koristi i glazbu kako bi potaknula učenike na kreativno izražavanje. Kada s učenicima obrađuje novu pjesmu, zajedno smišljaju još nekoliko stihova koje onda pjevaju uz originalnu glazbu. Učiteljica sebe smatra kreativnom osobom jer joj je nezamislivo, primjerice, dva slova obraditi na isti način. Smatra da mala plaća i neuvažavanje od strane društva za nju nije izgovor kojim se služi da u rad s učenicima ulaže manje truda. Užitek joj je raditi s djecom i ne zna kako bi drugačije uopće mogla raditi. S učenicima iz prethodne generacije je ove godine radila predstavu „*Plesna haljina žutog maslačka*“ za učenike od prvog do četvrtog razreda. Suradivala je s roditeljima bivših učenika, domarom, ravnateljem i s nekoliko učitelja. Dolazili su navečer na probe, osmišljavali kostime itd. Ne žali ni vrijeme ni trud koji je uložila u predstavu. Takav *kreativan* rad ju ispunjava.

Kada je riječ bila o kreativnosti učenika, učiteljica je rekla da su vrlo kreativni i poprilično otvoreni, tj. bez ikakvog straha predlažu vlastite ideje. Danas se dosta priča o otuđivanju od stvarnosti i o tome da su djeca postala robovi tehnologije. Učiteljica iz osobnog iskustva s učenicima zaključuje da stanje ipak nije toliko zabrinjavajuće. Začuđuje ju trenutna generacija učenika jer imaju puno raznolikih znanja. Posebice naglašava širinu vokabulara koju posjeduju. Prisutnost brojnih znanja opravdava različitim izvorima informacija koji su učenicima dostupni. To im omogućava veću kreativnost od nekih prijašnjih generacija. Isto tako, sloboda u odgoju koja je danas prisutna, osim nedostataka, prema učiteljici ima i pozitivne strane. Prijašnje generacije (one od prije dvadeset godina) su bile odgojene na način da slijepo slušaju autoritet. Učiteljica je primijetila da njeni učenici propituju sve pa tako i njezine odluke i pristupe. Ona im to dopušta i uvažava njihove prijedloge, ali naravno, do određene mjere. Učiteljica navodi i da puno toga zajednički stvara s učenicima. Tvrdi da se u školi trude uklopiti učeničke interese pri planiranju školskih projekata. Naravno, svatko u planiranju vuče na stranu onoga u čemu je najbolji, ali učiteljica smatra da je jako važno pustiti i učenike da odlučuju. Neki učitelji misle da će tako izgubiti autoritet pa ne dopuštaju učenicima da izraze svoja mišljenja i interese. Učiteljica naglašava da se učitelji ne trebaju bojati djece i njihovih ideja već da ih trebaju prihvatiti. Smatra da se i na taj način može izgraditi autoritet jer učenici uglavnom poštuju kada se njih poštuje.

Za pokret kao način na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi i emocije, učiteljica ima samo pozitivne riječi. Često radi s učenicima na tome: emocije pokazuju pokretom, uče o neverbalnom govoru, koriste pantomimu (npr. kada govore o naslovima književnih djela). I u nastavi matematike koriste tijelo. Primjerice, troje djece dođe ispred ploče pa skakanjem prikazuju određenu računsku radnju. Učiteljica je spomenula i *ples pisanja* kojeg često koristi u svom radu. Vjeruje da ono što se radi rukama, tj. tijelom, ostaje na nekoj razini svijesti. Kao primjer je navela prikazivanje teme „*Kako rješavamo sukobe?*“ uz pomoć pantomime. Prvo s učenicima verbalno prokomentira temu, a nakon nekog vremena isto čine i pantomimom – učenici pokazuju vlastiti stav prema određenom problemu ili sukobu, jedno drugome pokazuju što napraviti i sl. Učiteljica navodi i vježbu „Zrcalo“ u kojoj učenici zrcalno oponašaju pokrete svoga para. U početku su imali problem s tom aktivnošću jer su nisu međusobno pratili pokrete. Od tada su naučili da kretnje moraju biti sporije kako bi *zrcalo* moglo uspješno pratiti. Učiteljica smatra da je učenicima pokret jako važan te da bolje pamte kada nešto tjelesno dožive – tijelo pamti. Godinu prije je s učenicima prisustvovala radionici na kojoj se „sviralo“ tijelom. Tada je shvatila da je tijelo čarobno i da ga treba koristiti.

Po pitanju sudjelovanja učenika u kinestetičkim aktivnostima te njihove upoznatosti s pokretom kao načinom izražavanja, učiteljica naglašava njihovu snažnu i stalnu potrebu za pokretom. Zbog toga im dopušta da sjede „nepravilno“ – npr. neki sjede na nogama. Važnost takvog pristupa vidi u vlastitom i tuđem iskustvu. Svi imaju određene načine/položaje u kojima im je najlakše učiti, a tako je i s učenicima. Učiteljica tvrdi da njezini učenici nemaju problema s koncentracijom te da su sposobni dugo raditi. Unatoč tomu, ona i dalje voli često mijenjati aktivnosti, oblike rada, kretati se... Navodi da su učenici ove generacije uglavnom vrlo dobri po pitanju koordinacije, a iznenađuje ju što lijepo tj. „pravilno“ trče. Vole kada ih pusti da se sami kreću ili kada im predloži da se kreću na neobične načine (npr. kao neobična žaba). Kada učiteljica pusti glazbu, oni ju odmah pitaju mogu li se kretati. Vrlo rado će ostaviti sve što rade ako je u pitanju neka tjelesna aktivnost. Ako ih se pita žele li raditi na računalu ili sudjelovati u nekoj tjelesnoj aktivnosti, uvijek biraju tjelesnu aktivnost. Učiteljica naglašava kako ova generacija učenika zaista ne ulazi u skupinu „sluga tehnologije“. Samo im treba poticaj i danima im neće trebati tehnologija. Ono što oduševljava učiteljicu je to što i dječaci vole plesati. Prije se ples više vezao za djevojčice i žene. Sada primjećuje popularne plesove kao što je tzv. „flosanje“ koje rade tijekom odmora. Učiteljica smatra da je važno što su pronašli nešto i za sebe u plesnom svijetu.

Posljednji dio razgovora se odnosio na potencijalni utjecaj ovog akcijskog istraživanja na kreativnost učenika. Učiteljica smatra da sve aktivnosti koje se provode s učenicima, a da imaju cilj poticanja učeničkih potencijala, moraju donijeti određene rezultate. Nažalost, neki učenici ostaju malo „zakočeni“. Oni nisu manje kreativni, nego im treba više vremena da bi usvojili nešto. To je zbog niza okolnosti u kojima se nalaze. Ovisi o okolini u kojoj žive, s kojim su predispozicijama rođeni, jesu li pušteni da svoju kreativnost pokazuju ili je uvijek sve vođeno unaprijed zadanim pravilima. Prema učiteljici, kreativnost nije život izvan pravila. To je djelovanje prema pravilima koja podnose određene iskorake izvan njih. Učiteljica kreativnost vidi kao vještinu koja se može uvježbati bez obzira na predispozicije koje je osoba dobila rođenjem. Učiteljica smatra da će učenicima, nakon deset sati učenja određenih vještina, stečeno znanje negdje ostati „zapisano“ te da će se njihova ličnost time promijeniti i postati drugačija. Dakle, učiteljica vjeruje da će određeni rezultati biti prisutni, jedino što neće biti mjerljivi – ne može se napraviti test na početku i na kraju istraživanja koji će prikazati točne rezultate po pitanju kreativnosti. Jedino kako će taj rezultat biti vidljiv je kroz rad. Navodi kako ni ona u svom radu često ne vidi točno određene rezultate nego ih primjećuje kada ispraća generaciju učenika, tj. kada vidi kakve su osobe postali. Smatra da će se slično dogoditi i nakon deset radionica. Učenici vole kada im netko novi dođe. Tako je ona mijenjala kolegicu koja vodi kreativnu grupu na produženom boravku. Došli su joj učenici iz svih razreda pa je brzo smislila što će s njima raditi: hodali su i glasali se na kreativne načine, morali su osmisliti stroj i odrediti tko je koji dio... Nakon toga je jedan učenik rekao: „Hm, ovo je sasvim neki drugi oblik kreativnosti.“ Ispostavilo se da inače rade samo likovne aktivnosti pa im je objasnila da je i ono što su oni radili kreativno. Njezinim učenicima je pojam *kreativnost* vrlo poznat pa kada im kaže da budu kreativni, to znači da smiju maštati, smišljati i stvarati. Često sami pitaju mogu li biti kreativni. U razredu ima nekoliko sinova/kćerki likovnih umjetnika pa se učiteljica pita je li možda zato generacija tako otvorenog pogleda.

3.4.2. Radionica održana 3. svibnja 2019. godine

U petak, 3. svibnja 2019. godine, provela sam prvu radionicu *Upoznajmo se kroz pokret*. Cilj koji sam kroz radionicu planirala postići bio je upoznati učenike kroz različite aktivnosti u kojima je pokret jedini ili jedan od načina izražavanja. Tog dana sam u školu došla nakon završetka drugog školskog sata (9:35 h) kako bih tijekom velikog školskog odmora pripremila učionicu za radionicu. To je uključivalo postavljanje videokamere na mjesto na

kojemu će biti vidljiv tijekom cijele radionice. Osim toga, pripremila sam i Power Point prezentaciju koju sam složila za jednu od aktivnosti. Pri tome mi je pomogla učiteljica s obzirom da nikada nisam rukovala pametnom pločom. Pojasnila mi je kako se koristi i pokazala neka od njezinih osnovnih obilježja. Kada je zvonilo za početak trećeg sata, učenici su sjeli na svoja mjesta. Obzirom da sam se s učenicima prvi puta susrela u ponedjeljak 29. travnja prilikom obilježavanja Dana plesa, već sam im bila poznata te učiteljica nije morala posebno objašnjavati tko sam i zašto sam došla. Uputila sam učenike na to da će se radionica snimati te sam upalila videokameru prilikom čega su učenici izrazili želju pozdraviti kameru na što je mentor dao idući komentar: „U početku snimanje može remetiti prirodnost situacije zato je dobro da se učenicima omogući zadovoljavanje znatiželje kako bi se otklonio utjecaj kamere na nastavne aktivnosti koje bi trebali ostvariti i pratiti“ (B. Bognar, osobna komunikacija, 16. svibnja 2019. godine).

Usljedila je prva aktivnost koju sam nazvala „*Ja sam...*“. Učenike sam zamolila da stanu u krug na sredini učionice. Budući da između klupa nije bilo dovoljno prostora za stvaranje pravilnog kruga, zamolila sam učenike da stanu u oblik *jajeta*. Zaključila sam da ću prije svake iduće radionice morati razmaknuti stolove kako bi učenici imali dovoljno prostora za slobodno kretanje. Isto je komentirala i sumentorica: „Važno je iskoristiti što više prostora kako bi učenici imali mogućnost za slobodno izražavanje pokretom“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 18. svibnja 2019. godine).

Bergstein Dow (2010) smatra da je sportska dvorana idealno mjesto na kojemu se mogu provoditi sati kreativnog plesa, ali smatra da se aktivnosti mogu prilagoditi i manjim prostorima kao što je učionica s policama, stolicama itd. Učenicima je bila potrebna mala pomoć da se rasporede u prostoru. Stinson (1988) napominje da s većim skupinama djece može doći do problema po pitanju smještanja u prostor zbog čega je važna pomoć voditelja. Autorica navodi da voditelj može svako pojedinačno dijete uputiti na mjesto u prostoru ili, ako se radi o djeci predškolske dobi, može ih prenijeti na njihovo mjesto. Nakon što su se učenici smjestili, objasnila sam im aktivnost. Svaki učenik je trebao reći svoje ime te napraviti jedan pokret nakon čega su ostali učenici trebali ponoviti ime i napravljeni pokret. Aktivnost je započela mojom demonstracijom kako bi učenicima bilo jasno što trebaju činiti te kako bi ih potakla na osmišljavanje vlastitog pokreta. Maletić (1983) navodi da je voditeljev zadatak potaknuti djecu kako bi se došlo do željenog cilja te prihvatiti što više dječjih prijedloga. Prijedlozi, tj. pokreti učenika su bili raznoliki: različiti skokovi, okreti, nepomično stajanje u različitim pozicijama, različite varijacije pokreta rukama itd. Jedna učenica napravila je pokret specifičan za

latinoameričke plesove kojeg je naučila od majke koja se bavi tom vrstom plesa. Nekoliko učenika izvelo je pokrete iz popularne video-igre *Fortnite*. Jedna učenica ponovila je pokret kojeg sam ja napravila. Zaključila sam da joj u tom trenutku nije na pamet pao ni jedan drugi pokret pa je ponovila onaj za koji je sigurna da će biti prihvaćen. Pelo (2007, prema Slunjski, 2014, str. 55) tvrdi da se jezik umjetnosti, koji je oslonac za razvoj kreativnosti, uči na sličan način na koji učimo druge jezike:

Na početku učenja nekog jezika, koristimo samo osnovne glasove. Najprije malo eksperimentiramo s oblikovanjem ustiju i jezika, kao i tonovima i artikulacijom. Slušajući druge ljude, pokušavamo pratiti i oponašati zvukove koje čujemo. Tako postupno počinjemo spajati riječi u cjeline, i taj novi jezik sve nam je manje stran.

Vjerujem da će učenica s vremenom i iskustvom otvorenije i sigurnije prilaziti izražavanju kroz pokret jer joj više neće biti nepoznanica kao u početku. Jedan od učenika je za pokret odlučio udariti se po licu. Predložila sam mu da umjesto udarca pokret bude lagani dodir lica što on nije prihvatio. Nakon što su se svi počeli ponavljati taj pokret, ubrzo sam zamolila idućeg učenika da nastavi s aktivnošću. Stinson (1988) navodi da se neočekivani problemi mogu pojaviti unatoč pomnom planiranju sata. Razlog tomu je opuštena atmosfera uzrokovana aktivnostima u kojima se od djece zahtijeva slobodno izražavanje pokretom. Autorica upozorava na tanku liniju koja razlikuje slobodu od kaosa. Ukoliko dođe do neočekivanog problema, potrebno je djeci dati do znanja da situacija nije primjerena i krenuti dalje s aktivnošću. Nakon prvog kruga kretanja, idući sam započela prozivanjem učenice koja je ponovno napravila svoj pokret te su ostali učenici ponovili za njom. Nakon toga je uslijedilo prozivanje idućeg učenika. To se nastavilo sve dok svi učenici nisu prozvani. Tijekom ovog dijela aktivnosti, učenici su bili malo živahniji – bilo im je teže odabrati idućeg učenika te su nekoliko puta izlazili iz kruga i ulazili u njega. Nakon nekoliko podsjetnika da trebaju stajati u krugu kako bi svi imali mjesta, taj problem je riješen. Osim što je trajala malo duže nego što je planirano, aktivnost je tekla po planu. Učenici su djelovali zabavljeno i zadovoljno. Vidjevši tok aktivnosti, sumentorica je nadodala: „Ova aktivnost ima i svoj nastavak koji zahtijeva više vremena, gdje učenici na kraju svoje predstavljanje završe na način da se predstavljaju samo pokretom, bez izgovaranja riječi. Time se iskazuje kreativni izraz pokretom“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 18. svibnja 2019. godine).

Kako bi počela iduća aktivnost, *Pitanja i plesni odgovori*, otvorila sam Power Point prezentaciju na kojoj su se nalazila pitanja (zajedno sa sličicama/animacijama). Zatim sam objasnila učenicima da trebaju poslušati svako pitanje, odgovoriti na njega riječima, a zatim taj odgovor pokazati pokretom. Prvo pitanje bilo je: *Volite li plesati?* Odgovor većine učenika bio

je potvrđan. Kada je došlo do pokazivanja odgovora pokretom, neki su učenici pokazali određene plesne pokrete uključujući pokret prikazan animacijom u Power Point prezentaciji dok su neki ostali suzdržani. Stinson (1988) navodi da se djeca razlikuju po razini sudjelovanja u aktivnostima koja je pod utjecajem raznih faktora. Ukoliko je jedno dijete suzdržano, na aktivnije sudjelovanje ga se može potaknuti na različite načine, poput: prostornog približavanja djetetu, premještanje djeteta na drugo mjesto u prostoru i sl. Budući da se u ovoj situaciji radilo o većem broju djece, zaključila sam da učenici nisu u potpunosti shvatili što trebaju činiti ili se još nisu opustili pa sam ponovno objasnila aktivnost kako bih ih potaknula na aktivnije sudjelovanje. Uslijedilo je drugo pitanje – *Kojim dijelovima tijela možemo plesati?* Učenici su odgovorili da možemo plesati *svim* dijelovima tijela, a zatim su pokretom pokazali kako se kreću cijelim tijelom. Nakon toga sam ih pitala kako mogu pokretati *ruke* i *noge*. Učenici su pokazali raznolike pokrete rukama, a zatim i nogama. Iduće pitanje glasilo je: *U kojim smjerovima se možemo kretati u prostoru?* Učenici su nabrojali smjerove: *lijevo-desno, gore-dolje, ukoso, naprijed-nazad*. Nakon toga su otpjevali i pjesmu u kojoj se spominju navedeni smjerovi kretanja. Na pitanje: *Kojim brzinama se možemo kretati?*, učenici su odgovorili: *brzo, sporo* i *umjereno*, što su pokazali i pokretom. Uslijedilo je pitanje: *Možemo li plesom pokazati kako se osjećamo?*, na koje su učenici potvrdno odgovorili. Kako bih dobila potpuniji odgovor, pitala sam ih: *Koje sve emocije možete pokazati?* Učenici su riječima odgovorili, a zatim pokretom pokazali: *tugu, sreću, začuđenost, uplašenost/strah* i *gađenje*. Pokrete su popratili i zvukovima prikladnim za navedene emocije. Budući da nije bilo dovoljno vremena, idućih nekoliko pitanja: *„Kako plešete kada plešete sami? Kako plešete kada ste u grupi?*, neplanirano je bio zadnji. Učenici su prvo pokazali kako plešu kada su sami, a kada je red došao da pokažu kako plešu u grupi, jedan učenik je pokrenuo tzv. *vlakić* kojeg su ostali učenici rado prihvatili. Torzillo (2016) opisuje sličan događaj u kojemu su djeca nakon sudjelovanja u plesnom nastupu, spontano stvorila krug u kojem su se zajedno kretala. Radi se o „*mi*“ *paradigmi* (Glaveneau, 2014, prema Torzillo, 2016) koja je temelj suradnje. Nakon grupnog kretanja u *vlakiću*, nisam uspjela dobiti pažnju svih učenika zbog čega je učiteljica ukratko intervenirala. Preostala su tri pitanja koja su ostala neodgovorena zbog nedostatka vremena: *Možemo li se kretati poput životinja? Možemo li pokretima opisati prirodu? Mogu li boje utjecati na to kako plešete?*

Mentor i sumentorica savjetovali su da ne koristim Power Point prezentaciju ukoliko nije potrebna, s čime se u potpunosti slažem:

U ovoj aktivnosti nije potrebna Power Point prezentacija. Rabite ju samo ukoliko zaista ima svrhu. Njezinom ste uporabom u ovoj aktivnosti izgubili na vremenu dok ste dobili pažnju učenika formirajući polukrug. Kontraefekt je također bio u smislu aktivnosti gdje su učenici pri prvom pitanju kada su pokretom pokazivali odgovor "Volite li plesati" - kopirali pokrete animacije (...) Na taj se način dobila imitacija umjesto autentičnog pokreta. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 19. svibnja 2019. godine)

Za početak sljedeće aktivnosti, *Opisivanje predmeta pokretom*, svaki je učenik pronašao predmet prema vlastitom izboru te mjesto na kojemu će moći mirno razmišljati o njemu.



Slika 2. Učenici pokazuju odabrane predmete.

Objasnila sam da trebaju nekoliko minuta razmišljati o izgledu predmeta te o načinu na koji će ga opisati pokretom. Kako bi učenicima bilo jasno što trebaju činiti, na stolici sam demonstrirala opisivanje predmeta pokretom: rukama sam pratila oblik stolice i pokazala njezine dimenzije. Nakon vrlo kratkog promišljanja o predmetima, učenici su sjeli u krug. Zbog nedostatka vremena, umjesto pojedinačno, učenici su u parovima dolazili ispred ostatka razreda kako bi pokazali kako pokretom opisuju predmete. Svi su opisivali svoje predmete na sličan način na koji sam ja opisala stolicu: rukama su pokazivali stranice, rubove, kutove i obline svojih predmeta. Zaključila sam da je moja demonstracija stala na put njihovoj kreativnosti. Hannaford (2007) djecu opisuje kao „velike imitatore“ koji svjesno oponašaju pokrete odraslih. „To im tjelesno oponašanje omogućava da iznutra osjete i razumiju svijet oko sebe“ (str. 50). Slunjski (2014) smatra da intervencije odraslih mogu „narušiti pulsiranje kreativne igre djece tj. *ugasiti vatru stvaranja*“ (str. 62). Osim sličnosti u načinu opisivanja predmeta, učenici su tijekom opisivanja proizvodili isti zvuk: „*op, op*“. Naime, učenik koji je prvi opisivao svoj

predmet proizvodio je taj zvuk prilikom pokazivanja stranica svog predmeta. Nakon njega su i ostali činili isto. To je primijetila i sumentorica:

Vidljivo je kako učenici trebaju dodatni poticaj za pokret. Naime, svi su imitirali pokazano (samo su rukama prelazili preko svoga predmeta i na taj ga način opisali). Samo je jedan učenik iskoristio svoje tijelo za pokazivanje predmeta. Kada vidite da aktivnost kreće u smjeru imitacije kako pokreta, tako i zvuka (op, op - koji su učenici ovdje koristili u manjku ideja kako pokret pokazati), slobodno ih potaknite i usmjerite da se kreativno izraze. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 19. svibnja 2019. godine)



Slika 3. Učenici pokretom opisuju odabrane predmete.

Na kraju radionice sam zamolila učenike da ponovno sjednu u krug kako bismo razgovarali o radionici. Na prvo pitanje: *Je li vam se svidjela radionica?*, učenici su odgovorili potvrdno. Uslijedilo je još jedno pitanje na koje su učenici odgovorili potvrdno: *Jeste li nešto novo naučili?* Nastavila sam s pitanjem: *Hoće li mi netko reći što je naučio?* Neki od odgovora na to pitanje bili su:

„Ja sam naučila da se mogu bilo koji pokreti raditi.“; „Otkrio sam nove plesne pokrete.“; „[Naučila sam da] kad kažemo svoje ime, možemo ga i pokazati.“; „Ja sam naučio plesati.“; „Ja sam naučila da možemo plesati zajedno ili čak i ako smo sami, dok su drugi pored tebe, možeš plesati sam kao da nikoga nema.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 3. svibnja 2019. godine)

Posljednje pitanje glasillo je: *Možemo li pokretom pričati?* Učenici su na njega odgovorili potvrdno. Učiteljica se osvrnula na cijelu radionicu:

Radionica je provedena kroz četiri aktivnosti. U prvoj aktivnosti učenici su uz pokret trebali biti i vrlo koncentrirani. Tako je ova vježba uz pokret bila važna i za uvođenje u rad. U drugoj

aktivnosti učenici su, nakon početnog nesigurnog kretanja kroz prostor, oslobodili svoje mogućnosti i postali aktivniji. U trećoj aktivnosti bilo je zanimljivo kako su birali predmete (neki svoje osobne, a neki iz učionice). Zanimljivo je bilo vidjeti kako učenici imaju različite pristupe opisivanju pomoću pokreta (neki opisuju samo rukama, a neki se služe cijelim tijelom). U završnoj aktivnosti učenici su govorili o svom doživljaju radionice i što su naučili. I ponovili su pravila rada u učionici i u grupi. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.3. Radionica održana 8. svibnja 2019. godine

U srijedu 8. svibnja 2019. godine, provela sam radionicu nazvanu „*Tijelo i pokret*“. Cilj ove radionice bio je potaknuti razvoj svijesti kod učenika o dijelovima tijela koji se mogu kretati. U školu sam došla nakon završetka trećeg školskog sata (10:35 h) kako bih tijekom velikog školskog odmora pripremila učionicu. Budući da tijekom prošle radionice nije bilo dovoljno mjesta za slobodno kretanje zbog prisutnosti stolova i stolica, učenici su mi pomogli pomaknuti ih na krajeve učionice. Videokameru sam postavila na mjesto na kojemu će biti vidljiv tijek cijele radionice. Osim toga, pripremila sam i glazbu i preostale materijale potrebne za provođenje aktivnosti. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su se smjestili. Podsjetila sam ih da se radionica snima te sam upalila videokameru.

Kako bi započela prva aktivnost, *Razgovorom do pokreta*, učenici su stali u krug nakon čega sam im postavljala pitanja. Prvo pitanje glasilo je: *Što se događa s našim tijelom kada se krećemo?* Jedan učenik odgovorio je: „Pa... trčimo i hodamo“ (Osobna komunikacija, 8. srpnja 2019. godine). Nakon toga je uslijedilo potpitanje: *Što se događa s našim tijelom?* Učenici su odgovorili da se ono pomiče. Uslijedilo je pitanje: *Koji se sve dijelovi tijela mogu pokretati?* Učenici su nabrajali sljedeće dijelove tijela: glava, ruke, vrat, noge, ramena, prsti (na rukama i na nogama), zglobovi, laktovi, koljena, leđa, uši, cijelo tijelo, kukovi, čeljust. Nakon navođenja svakog pokretnog dijela tijela, učenici su pokazali na koje ih sve načine mogu kretati. Pokreti su bili raznoliki. Posebno ih se dojmilo što jedna učenica može pokretati uši bez pomoći ruku. Svi su probali učiniti isto, ali nisu uspjeli. Tijekom cijele aktivnosti učenici su bili živahni i voljni kretati se. Bilo im je potrebno nekoliko puta ponoviti da stanu u krug te da slušaju upute. Cilj aktivnosti je postignut – učenici su nabrojali pokretne dijelove tijela koje su onda i pokrenuli. Maletić (1983) tvrdi da „Unutar čudesnog uređaja našeg pokretnog aparata, svaki njegov dio ima svoje motoričke posebnosti i zadatke prema psiho-fizičkim funkcijama koje vrši“ (str. 22). Prema autorici, *glava* ima dominirajuću ulogu nad tijelom jer upravlja svim njegovim funkcijama. Pokretljivost glave popraćena je pokretima mišićne *lica* koja je

odraz emocionalnog stanja pojedinca. *Vrat* je nosilac glave koji svojim pokretom uvjetuje izražajnost njezinih pokreta. *Trup* je osnova izražajnosti i estetskog aspekta pokreta. *Noge* su dijelovi tijela koji nose najveći teret zbog čega se njihovo pokretanje odvija pod najtežim uvjetima, što je posebice izraženo kod kretanja *stopala*. „*Ruke* su revni vršioци naloga našeg uma i spontani demonstratori naših emocija (...) Tko bi mogao nabrajati sve ono dobro i zlo, lijepo i ružno, korisno i razorno što čine, stvaraju i izražavaju ljudske ruke?!“ (Maletić, 1983, str. 27)

Za početak aktivnosti *Od glave do pete*, učenicima sam rekla da si pronađu mjesto u učionici. Objasnila sam im da se trebaju kretati razredom uzimajući u obzir upute koje ću im davati. Zamolila sam jednu učenicu da ponovi što trebaju činiti kako bih uvidjela je li zadatak jasan. Kada sam pustila glazbu, učenici su se počeli kretati po učionici. Nakon što sam zadala da im *glava* treba biti u središtu kretanja, neki učenici su se raširili po razredu, dok su se neki kretali u koloni (*vlakiću*) pomičući glavu na različite načine. Idući dijelovi tijela koje sam im zadala bili su: ramena, laktovi, ruke, prsti na rukama, leđa, kukovi, koljena, stopala. Maletić (1983, str. 32) ističe:

Upoznavanjem karakteristika gibanja našeg pokretnog aparata, djeca će dobiti još življu predodžbu o tome ako im se pruža prilika za iskustvo da u izrekama pokreta naglasak bude na pojedinim dijelovima trupa ili udova, i da ti dijelovi mogu preuzimati čak i vodstvo čitavog tijela.

Na kraju sam im zadala da se kreću *cijelim tijelom*. Učenici su uspješno pratili upute. Bili su opušteni zbog čega su se kretali na vrlo raznolike načine. Neki učenici su se kretali u skupinama, a neki su se držali sami za sebe. Pokreti učenika koji su se kretali u skupinama većinom su bili slični, ako ne i jednaki, dok su pokreti učenika koji su se samostalno kretali bili *kreativni* te su izlazili iz okvira „običnih“ pokreta. Stinson (1988) i Kroflič i Gobec (1995) smatraju da djeca kroz ples uče poštovati različitosti te je zbog toga važno poticati različite načine kretanja. Autori naglašavaju da je kreativni ples daleko zanimljiviji kada su pristupi pokretu različiti. Namjeravala sam zadavati i kombinacije dijelova tijela (npr. dlanovi + stopala) koje trebaju određivati kretanje učenika, ali to nije realizirano zbog manjka vremena.



Slika 4. Učenici pokreću određeni dio tijela.

Sumentorica je napisala sljedeći komentar:

Slazem se da je u ovoj aktivnosti upravo vidljivo ostvarenje cilja - kreativni izričaj kroz pokret (...) Zadovoljstvo mi je gledati kreativne izraze učenika kroz pokret, jasno je vidljivo da su kod zadanih dijelova tijela uz glazbu (posebice kod dijela koljena i stopala) počeli istraživati pokret i moguće načine kretanja. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 21. svibnja 2019. godine)

Kako bismo započeli s aktivnošću *Pričom do pokreta*, zamolila sam učenike da ponovno sjednu u krug kako bih im podijelila papiriće na kojima se nalaze sličice određenih dijelova tijela (*Prilog 2*). Nakon što sam učenicima podijelila sličice, rekla sam da ću im čitati priču u kojoj će se spominjati dijelovi tijela koje vide na svojim sličicama. Objasnila sam im da trebaju pažljivo slušati priču kako bi pokrenuli zadani dio tijela kada god se spomene u priči. Zamolila sam jednog učenika da mi svojim riječima objasni što trebaju raditi kako bih provjerila je li im jasan zadatak. Budući da nije uspio, objasnila sam aktivnost još jednom. Zatim sam krenula s čitanjem priče po nazivu „Jednog sunčanog dana...“ (*Prilog 3*). Dok sam čitala priču, primijetila sam da učenici gube koncentraciju te da se kreću kad čuju bilo koji od dijelova tijela. U početku sam ih podsjećala da trebaju pomicati samo onaj dio tijela kojeg vide na svojoj sličici, no neki učenici su se nastavili kretati na spomen svih dijelova tijela. Sumentorica je također primijetila pad koncentracije te je zaključila sljedeće:

Vidljivo je nakon provedene aktivnosti da možda niti kartice nisu potrebne - priča je sama po sebi dovoljna - izvrsno potiče kretanje različitih dijelova tijela. No, ne bi bilo loše da su uključeni i drugi dijelovi tijela u priču koji nisu uobičajeni za pokret (npr. lakat, koljeno, kuk...). (S. Gazibara, osobna komunikacija, 21. svibnja 2019. godine)

Obzirom da je zadatak bio kretati se u skladu s onime što čuju u priči, učenike nisam više ispravljala. Vjerujem da im upute nisu bile u potpunosti jasne te da su se neki učenici zbog toga

zbunili. Kada bih ponavljala ovu aktivnost, na primjerima bih pokazala učenicima što trebaju raditi kako bih izbjegla nejasnoće.

Na kraju prošle radionice, zamolila sam učenike da na iduću radionicu ponesu jednu igračku. Igračke su bile potrebne za provedbu aktivnosti *Pokreti igračke*. Za neke sate kreativnog plesa nije potrebno ništa osim prostora i glazbe, ali ponekad je dobro koristiti rekvizite pri provedbi aktivnosti jer mogu pomoći djeci da shvate i prošire mogućnosti vlastitog tijela (Stinson, 1988). Oni učenici koji nisu imali vlastitu igračku uzeli su jednu iz kutije koju je učiteljica pripremila u slučaju da netko zaboravi ponijeti. Učenici su sjeli u krug pa sam ih pitala imaju li njihove igračke ruke, noge i glavu, na što su svi potvrdno odgovorili. Nakon toga su se učenici raspodijelili u parove. Svaki par si je našao mjesto u učionici. Objasnila sam učenicima da jedan od njih treba uz pomoć igračke zadavati dijelove tijela koje će njihov par pokretati. Pustila sam glazbu, a učenici su se počeli kretati. Primijetila sam da jedna učenica nema para pa sam s njom sudjelovala u realizaciji zadatka. Na početku ove aktivnosti, učenici su bili pomalo suzdržani pa smo moj par i ja krenuli u obilazak kako bismo provjerile je li ostalim učenicima jasan zadatak. Razredom je prošla i učiteljica. Nakon što je glazba završila, pustila sam ju još jedanput, a učenici su se zamijenili za uloge. Tijekom ovog puštanja nisam obilazila učenike koliko i prošli put jer sam svom paru zadavala pokrete. Još jednom sam pustila glazbu. Ovaj put su se učenici trebali kretati razredom i međusobno si zadavati pokrete. Učenici su bili konstantno u pokretu i uspješno su surađivali.



Slika 5. Učenici si međusobno zadaju pokrete uz pomoć igračaka.

Na kraju radionice zamolila sam učenike da ponovno sjednu u krug kako bismo porazgovarali o radionici. Na prvo pitanje: *Je li vam se svidjela radionica?*, učenici su odgovorili potvrdno. Kada sam učenike zamolila da mi podizanjem ruku pokažu je li im se svidjela radionica, nekoliko učenika ipak nije podiglo ruku. Na iduće pitanje: *Koja aktivnost vam se najviše svidjela?*, jedan učenik je odgovorio: „Kad smo plesali“ (Osobna komunikacija, 8. srpnja 2019. godine). Uslijedilo je još jedno pitanje na koje su učenici odgovorili potvrdno: *Jeste li nešto novo naučili?* Nastavila sam s pitanjem: *Tko će mi reći što je novo naučio?* Neki od odgovora na to pitanje bili su:

„Da kada mrdaš igračkama, da možeš i ti to raditi.“; „Da se može mrdati ušima.“; „Ja sam naučila da mogu, ako igračke to pokazuju, mogu i druge igračke to pokazivati.“; „Naučio sam da se možemo mrdati tijelom.“; „Ja sam naučila dvije stvari. Da što ti učiteljica kaže, ako misliš da ti je teško, uvijek treba probati i onda uspiješ. I da se možemo kretati uz pomoć igračkama (...)“; „Ja sam naučila da, kad sam sama i kad mi je dosadno, da se mogu lijepo zabaviti s igračkama.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 8. svibnja 2019. godine)

Uzimajući u obzir tijek cijele radionice i evaluacijske komentare učenika, smatram da je cilj radionice postignut. Kod učenika je potaknut razvoj svijesti o dijelovima tijela kojim se mogu kretati, a to su utvrdili kroz posljednju aktivnost koja je, prema komentarima učenika, bila uspješna.

Učiteljica se osvrnula na cijelu radionicu:

Radionica je provedena kroz pet aktivnosti. U prvoj aktivnosti učenici su uvedeni u temu – vrlo lako je moguće povezati s ishodima nastave Prirode i društva. U drugoj aktivnosti voditeljica je uvela i glazbu te je moguće povezati nastavu Glazbene kulture s ovakvim aktivnostima. U trećoj aktivnosti vidljiva je povezanost s ostvarivanjem ishoda nastave Hrvatskog jezika – slušanje i razumijevanje slušanoga. U četvrtoj aktivnosti učenici su pokazali svoju kreativnost slobodno i nesputano potaknuti zadatkom, glazbom i igranjem. U zadnjoj aktivnosti učenici zaključuju da i pokret daje mogućnost razgovaranja (komuniciranja), a tu im jako pomaže tijelo. Tijekom radionice izmjenjivali su se različiti oblici rada što je doprinijelo dinamičnosti i zadovoljenu potreba svih učenika s obzirom na oblik rada koji im je najdraži. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.4. Radionica održana 9. svibnja 2019. godine

U četvrtak 9. svibnja 2019. godine, provela sam treću radionicu na temu *Pokret u prostoru*. Cilj ove radionice bio je istražiti načine kretanja kroz prostor, uvažavajući osnovne prostorne razine i puteve. U školu sam došla nakon završetka drugog školskog sata (9:35 h) kako bih tijekom velikog školskog odmora pripremila učionicu. Kada sam ušla u nju, učiteljica i učenici su već pomaknuli stolove i stolice na krajeve učionice kako bi napravili mjesta za provođenje aktivnosti. Videokameru sam postavila na isto mjesto na kojemu je stajala tijekom prošle radionice. Osim toga, pripremila sam glazbu i priču potrebnu za jednu od aktivnosti. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su se smjestili. Podsjetila sam ih da se radionica snima te sam upalila videokameru.

Učenici su stali u krug. Pozdravili smo se i počeli s prvom aktivnošću – *Smjerovi kretanja*. Postavila sam prvo pitanje: *U kojim se sve smjerovima mi možemo kretati?* Jedan učenik odgovorio je „*desno-lijevo*“, nakon čega sam učenicima objasnila da je to kretanje u *širinu*. Zatim smo se zajedno pokrenuli u *lijevu* i *desnu* stranu. Pokazala sam im da su pri kretanju u širinu prisutne radnje *otvaranje* i *zatvaranje*. Nakon toga smo nekoliko puta napravili te radnje. Učenike sam pitala: *U kojem se još smjeru možemo kretati?*, na što su odgovorili „*gore-dolje*“. Objasnila sam da je to kretanje u *visinu*. Zatim smo zajedno prikazali radnje *spuštanje* i *podizanje*. Nakon što sam ih pitala da mi navedu još jedan smjer kretanja, učenik pored mene demonstrirao ga je pomičući se *naprijed-nazad*. Objasnila sam da je to kretanje u *dubinu* pa smo se nekoliko puta pokrenuli u smjeru *naprijed-nazad*. Kroz ovaj dio aktivnosti, učenici su upoznali svoj osobni prostor, tj. svoju *kinesferu*: „Prostor koji možemo s istog mjesta obuhvatiti ili dokučiti ekstenzijama, fleksijama ili rotacijama trupa i udova“ (Maletić, 1983, str. 61). Autorica navodi da se unutar tog prostora krećemo tzv. *prostornim akcijama*: *dizanje/spuštanje* (*prva* dimenzija pokreta), *otvaranje/zatvaranje* (*druga* dimenzija pokreta), *povlačenje/prodiranje* (*treća* dimenzija pokreta). Poslije navođenja tri osnovna smjera kretanja, riječima i pokretom smo ponovili svaki od njih. Uslijedio je idući dio aktivnosti. S instrumentalnom glazbom u pozadini, učenici su se kretali prema mojim uputama. Zadavala sam im smjerove u kojima se trebaju kretati: *jedan korak u lijevo; tri koraka naprijed; četiri koraka unazad; spustite se dolje i napravite tri koraka naprijed; podignite se gore i napravite dva koraka unazad; pet koraka u desno*. Nakon posljednje upute, primijetila sam da učenici nisu sigurni koja je *desna*, a koja je *lijeva* strana. Zamolila sam ih da podignu *desnu* ruku nakon čega sam prošla cijelim krugom i ispravila one koji su držali lijevu ruku gore. Pokretom smo potvrdili *desnu* stranu: svi zajedno smo napravili *dva koraka u desno*. Zatim sam učenike

zamolila da podignu *lijevu* ruku te smo zajedno napravili *četiri koraka u lijevo*. Na navedeno upućuje i Maletić (1983) naglašavajući kako pri upoznavanju s dimenzijama pokreta, tj. s prostornim akcijama unutar kinesfere, „još nije potrebno polaganje važnosti na vještinu njihova izvođenja. Ipak, valja paziti na to da ne dođe do znatnijih „skretanja“ s pravog puta“ (str. 61-62). Nastavila sam sa zadavanjem smjerova kretanja: *spustite se dolje i napravite četiri koraka unaprijed i onda tri koraka unazad; podignite se gore*. Aktivnost je završila posljednjom uputom. Trajala je kraće nego što je planirano, ali mi se činilo da su učenici savladali tri osnovna smjera kretanja: *lijevo-desno, naprijed-nazad, gore-dolje*. Vidjevši tijek aktivnosti na video snimci, sumentorica je savjetovala sljedeće:

Pri izvođenju aktivnosti pokušajte iz kruga ubuduće potaknuti kretanje kroz učionicu, kako biste iskoristili prostor učionice. Ovdje je to osobito važno jer je naziv radionice pokret u prostoru. Neka učenici iziđu iz kruga, čime ćete potaknuti slobodno kretanje kroz prostor. Ovako im je bilo otežano kretanje lijevo-desno gdje su se sudarali. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 26. svibnja 2019. godine)

Kako bismo započeli s idućom aktivnošću, *Opiši mi put*, učenici su se podijelili u parove. Svaki par si je našao mjesto u učionici. Nakon toga sam učenicima podijelila maske koje sam prethodno izradila. Jedan učenik iz svakog para stavio je masku preko očiju. Drugi učenik morao je zamisliti mjesto u učionici do kojega će dovesti svoga para dajući mu upute u kojim *smjerovima* se treba kretati. Budući da je i na ovoj radionici bio prisutan neparan broj učenika, jedna učenica je bila moj par. Sumentorica je na to imala komentar s kojim se u potpunosti slažem: „Pri neparnom broju učenika u aktivnosti pokušajte umjesto para staviti i jednu trojku, na taj ćete način imati veći nadzor nad aktivnošću i usmjeriti učenike ukoliko je potreban dodatan poticaj“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 26. svibnja 2019. godine).

Neki učenici su uspješno odradili zadatak, dok su neki samo gurali svog para u smjeru koji vodi ka cilju. Primijetivši to, ukratko je intervenirala učiteljica. Prije zamjene uloga, još jednom sam učenicima objasnila što trebaju raditi. Nisam pustila glazbu zato što sam primijetila da ih dekoncentrira i da ne čuju upute svoga para. Inače, u ovakvim aktivnostima, glazba služi kao „neutralizator“ koji djeluje smirujuće na učenike i sprječava nepoželjna ponašanja, ali ona mora biti dobro odabrana (Maletić, 1983). Kada bih ponovno provodila ovu aktivnosti, pustila bih instrumentalnu glazbu sporijeg tempa kako bi učenici dobili dojam da aktivnost treba teći sporo i smireno. Drugi dio aktivnosti uspješnije je realiziran od prethodnog. Dok su ostali učenici davali/pratili upute, moj par i ja smo ih obilazili i fotografirali.



Slika 6. Učenica daje upute svom paru.

Aktivnost je bila kaotičnija i dugotrajnija nego što sam očekivala. Stinson (1988) podsjeća da svi učitelji (odgojitelji/voditelji) moraju biti svjesni da djeca nisu strojevi koji će reagirati na pritisak određenog gumba na precizno isprogramiran način. Postoje dani kada sve ide savršeno po planu. Suprotno tomu, postoje i dani kada prevladava kaos. Potrebno je s vremenom naučiti reagirati na sve potencijalne probleme i ne dati da situacija u potpunosti izmakne kontroli. Budući da je prethodna aktivnost trajala kraće od planiranoga, produženje ove nije bio problem. Učenici su ponovili sve smjerove kretanja i vidno su se zabavili. To je primijetila i sumentorica:

Ovu ste aktivnost izvrsno odabrali jer uz to što ste ponovili prostorne putove i učenici su ih primjenjivali prema vlastitom nahodanju, stavljanjem maske na lice jednom učeniku u paru potaknuli ste i razvoj povjerenja i suradnje među učenicima što doprinosi razvoju pozitivnog razrednog ozračja. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 26. svibnja 2019. godine)

Kako bismo započeli aktivnost, *Razine kretanja*, učenici su sjeli u krug. Pitala sam ih: *Znate li što znači riječ „razina“?* Budući da nisu znali značenje riječi i znajući da većina igra video igre, pitala sam ih znaju li što znači engleska riječ *level*. Jedna od učenica je svojim riječima definirala riječ *level* (hrv. *razina*): *„To je kada prvi level prijeđeš i onda drugi i onda treći i onda četvrti level.“* Zatim sam učenike zamolila da mi rukom pokažu kako bi visinski označili *prvi level*. Ruke su postavili malo iznad poda, a ja sam im objasnila kako je to *niska razina*. Nadalje sam ih pitala da mi pokažu idući, tj. malo teži *level*. Ruke su stavili nešto više od prethodne razine pa sam im rekla da je to *srednja razina*. Učenici su iduću razinu nazvali *„big level“*, ruke su podigli visoko, a ja sam pojasnila kako se radi o *visokoj razini*. Nakon toga smo verbalno ponovili i postavom tijela odredili sve razine: *nisku*, *srednju* i *visoku*. Hannaford (2007) tvrdi sljedeće: *„Konačni cilj svakog edukativnog iskustva trebao bi biti stvaranje*

značenja. Istinsko se znanje pojavljuje kada usvajamo naše bogato osjetilno okruženje i povezujemo ga na vlastiti jedinstveni način kako bismo dobili sliku svoga svijeta“ (str. 98). Drugim riječima, sva nova znanja temelje se na prethodno stečenim znanjima. Na tome sam temeljila svoj pristup pojašnjavanju pojma *razina*.

Maletić (1983) opisuje prostorne razine i načine kako im se pristupa počevši s *visokom* razinom:

Obraćajući se prostoru *nad* nama, uz krajnje istežanje tijela, podići ćemo i ruke uvis. Još ćemo se više pripliziti prostoru iznad nas ako u njega prodiremo skokovima i poskocima (...) Srednju, vodoravnu razinu, onu u visini struka, osjećamo najviše kao prostor *oko* nas. Njega, također, možemo obilaziti, ispuniti ili obuhvatiti lokomocijom svake vrste te prodrijeti u njega gestama ili skokovima (...) Niskoj se razini približavamo kada se spuštamo u čučanj, kada kleknemo, sjednemo ili legnemo na tlo. U toj se razini pomičemo puzanjem, valjanjem, premetima, niskim skokovima „poput žabe“ ili provlačenjem. (str. 58-60)

Sve navedeno učenici su istraživali kroz sljedeći dio aktivnosti u kojemu je jedan učenik demonstrirao kretanje na određenoj razini, nakon čega su se svi nastavili kretati na prikazanoj razini. Krenuli smo s *niskom* razinom. Jedan učenik je pokazao hod u čučnju, a ja sam predložila kotrljanje u sjedećem položaju. Ostali učenici su promatrali demonstraciju, a nakon nje svi su se kretali u *niskoj* razini. Neki su puzali, neki su legli na pod i kretali se po njemu na različite načine, a neki su ponovili demonstrirani hod u čučnju.



Slika 7. Učenici se kreću u niskoj prostornoj razini.

Zatim je jedna učenica izrazila želju za demonstracijom kretanja na *srednjoj* razini. Hodala je i okretala se u polu-uspravnom položaju savnutih koljena. Pridružili su joj se i ostali

učenici: puzali su, skakali, hodali i okretali se. Kretanje u *visokoj* razini demonstrirao je učenik koji je pokazao da se na toj razini može: hodati, okretati se, trčati i skakati. Ostali učenici ponovili su sve navedeno.



Slika 8. Učenik demonstrira kretanje u visokoj prostornoj razini.

Sumentorica je komentirala tijek aktivnosti: „Pohvaljujem provedbu aktivnosti i iskorištenost prostora učionice u njoj. Na početku ste lijepo povezali pojam razine s učeničkim iskustvima te im ga na taj način približili - aktivnost je jasna, razumljiva i cilj ostvaren“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 27. svibnja 2019. godine).

Stinson (1988) plesni potencijal vidi u književnosti. Smatra da su dječja poezija i proza slikovno bogate što se uvelike može iskoristiti u kreativnom plesu. Cjelovite pjesme i priče mogu poslužiti kao temelj za cijeli sat kreativnog plesa, a kao inspiracija za pokret mogu poslužiti i njihovi dijelovi, npr. ponavljajuće riječi u pjesmama koje stvaraju ritam pogodan za pokret. Za početak aktivnosti *Pričom do pokreta*, učenici su ponovno sjeli u krug. Objasnila sam im da ću im čitati priču (*Prilog 4*) koju oni moraju pažljivo slušati i zamišljati te se kretati u skladu s onime što čuju. Rekla sam im da se u priči spominju različiti prostori. Pitala sam ih nekoliko pitanja kako bih provjerila je li im aktivnost jasna. Na pitanje: *Ako ste u malom prostoru, kako ćete se kretati?*, odgovorili su: „U niskoj razini.“ Pitala sam ih i: *Kako biste se kretali u velikom prostoru?*, na što su oni odgovorili: „Na visokoj razini.“ Nakon što smo ponovili smjerove kretanja, počela sam čitati priču. Učenici su pratili sadržaj priče i kretali se

u skladu s njim. Uspješno su odradili aktivnost krećući se u svim smjerovima i na svim razinama. Budući da je nakon završetka priče ostalo malo vremena do iduće aktivnosti, pustila sam glazbu i učenicima rekla da se i dalje nalaze na *prostranoj livadi* (iz priče) te da se mogu kretati u kojem god smjeru i na kojoj god razini žele. Sumentorica je komentirala sljedeće:

Kroz ovu aktivnost jasno je također vidljiv ostvareni cilj; potaknuli ste kreativni izričaj djece koja su maštovito rabila prostor i istraživala obrasce pokreta u prostornim razinama. Pohvaljujem Vaše vodstvo kroz priču gdje ste ih poticali na pokret, vidljivo je kako su učenici maštovito istraživali razine pokreta (npr. nekoliko djevojčica koristi stolice kao imaginarni zid uz koji se kreću). Za još uspješniji početak aktivnosti savjetujem ubuduće da ne krenu svi iz istoga mjesta nego da im kažete da prvo nađu bilo koji prostor u učionici odakle će započeti aktivnost - priču bi svatko započeo iz drugog prostora. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 27. svibnja 2019. godine)

Na kraju radionice zamolila sam učenike da ponovno sjednu u krug kako bismo porazgovarali o radionici. Stinson (1988) smatra da je na kraju sata kreativnog plesa važno spustiti energiju učenika kako bi se opustili, razbistrili um i prisjetili se što su tijekom sata naučili. Postoje različiti načini na koje se to može postići, a autorica navodi samo neke od njih: 1) zamoliti učenike da demonstriraju naučene pokrete; 2) osobno, kao voditelj, demonstrirati pokrete i zamoliti učenike da ih imenuju ili opišu; 3) riječima opisati pokrete dok učenici pažljivo slušaju i zamišljaju pokrete i prisjećaju se kako su se osjećali dok su ih radili; 4) zamoliti učenike da odrede najdraži dio sata. Budući da sam na prethodnim radionicama samo razgovarala s učenicima o aktivnostima, mentor mi je predložio da evaluaciju prilagodim sadržaju radionice. To sam i učinila koristeći prostorne razine (nisku, srednju i visoku) i novopečeno znanje učenika o njima. Na prvo pitanje: *Je li vam se svidjela ova radionica?*, učenici su odgovorili potvrdno. Zatim sam ih zamolila da stanu u krug te da se postave na *srednju* razinu. Rekla sam im da se podignu na *visoku* razinu ukoliko im se svidjela radionica, a ako nije, da se spuste na *nisku* razinu. Svi učenici su se podigli na *visoku* razinu. Zatim sam ih pitala: *Tko će mi reći zašto?* Jedan od odgovora na to pitanje bio je: „Bilo je super kada smo se igrali ono s maskama.“ Postavila sam iduće pitanje: *Tko je naučio nešto novo?* Svi osim jednog učenika podigli su se na *visoku* razinu dajući mi do znanja da su naučili nešto novo. Pitala sam: *Tko će mi reći što je naučio?* Neki od odgovora na to pitanje bili su:

„Ja sam naučila da s prijateljima mogu uvijek plesati.“; „Ja sam naučila nove igre.“; „Da kad ti je prijatelj na primjer kod tebe, a ima masku taj drugi prijatelj, možemo staviti, tako nas on može voditi po kući ili stanu.“; „Ja sam naučio da možemo se mrdati lijevo-desno, naprijed-nazad (...)“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 9. svibnja 2019. godine)

Još jednom smo ponovili prostorne razine. Učenici su se ponovno postavili na *srednju* razinu, nakon čega sam im rekla: *Ako ste se dobro osjećali na ovoj radionici, podignite se na visoku razinu. Ako niste, spustite se na nisku razinu. Ako za vas ne vrijedi ni jedno, ni drugo, vratite se u srednju razinu.* Jedan učenik ostao je na *srednjoj* razini dok su se svi ostali podigli na *visoku* razinu. Nakon toga sam pitala učenike: *Želi li netko još nešto reći?* Na pitanje je odgovorilo nekoliko učenika:

„Meni se sviđela ova radionica. Super je bila.“; „Meni je drago da ste vi došli, učiteljice Arijana, pošto radili smo puno drugih stvari, čak i ako nismo znali. Sad učimo sve nove i nove stvari. Hvala vam što ste došli.“; „Meni se sviđelo zato što smo se igrali.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 9. svibnja 2019. godine)

Smatram da su učenici usvojili znanja o prostornim razinama i putevima. To je bilo vidljivo tijekom svih aktivnosti, uključujući evaluaciju u kojoj su učenici znanje izrazili pokretom (postavljanjem na odgovarajuću prostornu razinu) i verbalno. Prema odgovorima učenika, može se zaključiti da su se zabavili dok su učili o obilježjima pokreta na koja utječe prostor u kojemu se nalaze.

Učiteljica je komentirala tijek radionice:

Tijekom radionice učenici su se kretali u prostoru i ponovili su sadržaje iz Prirode i društva. U prvoj aktivnosti se pokazalo kako učenici ovog uzrasta još uvijek imaju problem u kretanju u prostoru ako je uključen zadatak s lijevo i desno. U drugoj aktivnosti je, uz pokret, naglasak i na povjerenju. Potreban je razgovor nakon ove aktivnosti o osjećajima kad su vođeni i kad su vodili. U trećoj i četvrtoj aktivnosti učenici su bili jako aktivni i učili i primjenjivali znanja o razinama što im je bilo jako zanimljivo. Na kraju su pokazali da su usvojili pojam razina. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.5. Radionica održana 16. svibnja 2019. godine

U četvrtak 16. svibnja 2019. godine, provela sam četvrtu radionicu nazvanu *Pokretom kroz vrijeme*. Cilj koji sam kroz ovu radionicu planirala postići bio je prikazati povezanost pokreta i vremena s naglaskom na brzinu izvođenja pokreta. U školu sam došla nakon završetka drugog školskog sata (9:35 h) kako bih pripremila učionicu za radionicu. Budući da su učiteljica i učenici već razmaknuli sve stolove i stolice, preostalo mi je samo pripremiti videokameru i glazbu potrebnu za aktivnosti. Nakon toga je stigla i moja kritička prijateljica Silvija Žalac koju su djeca radoznalo dočekala. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su se smjestili. Zatim sam

im predstavila kolegicu i objasnila zašto je došla. Radionica je započela nakon uvodnog pozdrava i ponavljanja glavnog pravila koje smo uspostavili na prethodnim radionicama: Kada netko govori, ostali slušaju.

Jedan od faktora vremena u kreativnom plesu koje spominje Stinson (1988) je brzina ili tempo. Prema autorici, pojam brzine je relativan – npr. glazba (ili pokret) koju smatramo sporom može se činiti bržom u usporedbi s glazbom koja je još sporija. Kada se s djecom obrađuje brzina pokretom, važno je omogućiti im da kroz svoje tijelo osjete razliku između *sporog* i *brzog*. Upravo ta ideja bila je centralna točka uvodne aktivnost po imenu *Razlikujemo sporo od brzog*. Za početak sam učenicima objasnila da ću im pustiti dvije pjesme, a da je njihov zadatak pažljivo slušati te razmišljati po čemu se one razlikuju. Kako bih izbjegla nejasnoće, pitala sam učenike znaju li što trebaju raditi, a oni su odgovorili sljedeće: „Kad ti puštiš pjesmu, onda ćeš ti nešto reći i onda ćemo mi nešto reći.“; „Da ćemo morati razlikovati da vidimo u čemu se [pjesme] razlikuju.“; „Morat ćemo se pretvoriti u uho.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 16. svibnja 2019. godine)

Prvo sam pustila pjesmu *brzog* tempa, a zatim pjesmu *sporog* tempa. Tijekom slušanja učenici su se kretali i pljeskali u skladu s tempom u kojemu se pjesme nalaze. Slunjski (2014) spominje *glazbeni jezik* kao jedan od umjetničkih jezika kojima se djeca koriste: „Njega je najlakše pronaći u aktivnostima u kojima je dijete slobodno, nesputano i neopterećeno očekivanjima drugih (odraslih). Često je riječ o spontanim i neplaniranim izričajima djece koji mogu uključivati pjevanje, pjevušenje, pljeskanje rukama, pucketanje prstima (...)“ (str. 64). Budući da su gotovo sve aktivnosti koje provodim s učenicima osmišljene na način da se slobodno i kreativno izražavaju, očekivano je da će djeca na njih reagirati na način koji je opisan u prethodnom navodu. Učenici su bez problema zaključili da se pjesme razlikuju po „brzini“. Uslijedilo je demonstriranje kretanja ovisno o tempu u kojemu se pjesme nalaze. Jedan učenik je pokazao kako se kreće prilikom slušanja glazbe brzog tempa, a drugi je (uz pomoć prijatelja) prikazao kretanje uz glazbu polaganog tempa. Nakon toga sam učenicima naizmjenično puštala glazbu brzog i polaganog tempa, a oni su se kretali u skladu s tim. Primijetila sam da učenici šapću prilikom kretanja uz glazbu polaganog tempa te da rade minimalističke pokrete. Pri kretanju uz glazbu brzog tempa, učenici su bili glasni te su puno više rabili prostor. Objašnjenje za opisanu promjenu u kakvoći pokreta, obzirom na brzinu, nudi Maletić (1983, str. 51):

Brzinu možemo nazvati mjerilom za „temperaturu“ pokreta. No, ona je mjerilo također njegovog intenziteta. Potičemo li razred na sve brže kretanje, pa ako to ubrzavanje

(*accelerando*) popratimo još i udaraljkom ili glazbom, vrhunac brzine izazvat će smijeh djece. Naprotiv postepenim prelaženjem iz brzog na polagano gibanje, ovo će usporavanje (*diminuendo* ili *ritardando*) pridonijeti njihovom smirivanju.

Aktivnost je uspješno realizirana iako sam nekoliko puta morala smirivati učenike.



Slika 9. Učenici se kreću uz glazbu brzog tempa.

Za početak iduće aktivnosti, *Ubrzaj/uspori korak*, učenike samo zamolila da stanu u liniju kako bi ih podijelila u tri jednaka reda. Postavila sam prva tri učenika kao predstavnike svakog reda, nakon čega su se ostali učenici slagali iza njih. Prije nego što smo krenuli s glavnim dijelom aktivnosti, htjela sam utvrditi mogu li učenici skladno držati tempo plješćući dlanovima. Najprije sam demonstrirala kako će to činiti, a zatim su i oni probali. Učenici su relativno skladno pljeskali pa smo počeli s glavnim dijelom aktivnosti. Objasnila sam učenicima da ćemo zajedno održavati tempo (od sporijeg prema bržem) kojim će se tri po tri učenika kretati prema drugom dijelu učionice. Nakon što je prva polovica učenika uspješno prešla na drugu stranu, učenici su počeli gubiti koncentraciju te su zaboravili pljeskati. Osim toga, aktivnost su počeli shvaćati natjecateljski pa su navijali za pojedine učenike da prvi dođu do cilja. Podsjećala sam učenike da aktivnost nije natjecateljskog karaktera, ali su nastavili navijati jedni za druge. Vidjevši tijek aktivnosti, mentor je predložio mogući razlog iz kojega je proizašla natjecateljska natrojenost učenika prisutna u ovoj aktivnosti:

Razlog tome je što se u okviru tjelesno-zdravstvene kulture često provode tzv. štafetne natjecateljske aktivnosti pa su učenici pomislili da je to i ovdje slučaj. To ukazuje na to da vjerojatno nemaju iskustva u aktivnostima koje Vi organizirate što ukazuje na važnost Vašeg akcijskog istraživanja. Kada bi ovu aktivnost ponovili u nekoliko navrata, učenici bi shvatili o

čemu se radi i vjerujem da bi sljedeći puta dobili bolji rezultat. (B. Bognar, osobna komunikacija, 18. svibnja 2019. godine)

Budući da nije preostalo vremena za dio aktivnosti u kojemu će se učenici kretati od bržeg ka sporijem tempu, krenuli smo na iduću. Smatram da bi ova aktivnost bolje funkcionirala u većem prostoru i sa starijim učenicima. Bez obzira na neplanirani ishod aktivnosti, učenici su se zabavili i kretali se različitim brzinama. Sumentorica je dala svoj komentar na aktivnost te je predložila izmjene koje bi ju mogle učiniti efikasnijom:

Iako aktivnost nije prošla kako ste željeli, proces je kroz koji i Vi učite i vidite potrebne promjene. Nekoliko savjeta za izmjenu aktivnosti i njezinu prilagodbu: kako biste dobili razliku u kretanju i vidljive promjene ubrzavanja, prema dijelovima prostora rasporediti kada se tempo ubrzava. Npr. kako su stolice poredane sa strane u 3 skupine (tri reda) - prvi red stolica lagani tempo, na drugom dijelu stolica kada učenik dođe do njega ubrzavate tempo, a na zadnjem dijelu kada učenik stigne brzi tempo pljeskanja. Prije toga demonstrirate Vi kretanje. Ovako ubrzavanje nije bilo jasno vidljivo, a učenici su uglavnom šetali ili trčali. Možete napraviti i oznake npr. izolir trakom na podu. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 31. svibnja 2019. godine)



Slika 10. Učenici se kreću prema cilju mijenjajući brzinu koraka.

Prije početka sljedeće aktivnosti, *Kazaljke sata*, učenici su sjeli na pod. Još jednom smo ponovili da trebaju slušati kada im dajem upute kako bi svi znali što trebaju činiti. Zatim sam učenicima pokazala kartonski sat s kazaljka. Pitala sam ih: *Koliko svaki sat ima kazaljki?* Većina učenika je odgovorilo da satovi imaju tri kazaljke, a jedan učenik je primijetio moju grešku pri postavljanju pitanja: „*Pametni satovi imaju nula [kazaljki]. (...) Rekla si SVAKI sat.*“ Prihvatila sam učenikovu primjedbu te sam preformulirala pitanje. Zaključili smo da

satovi poput onoga kojeg sam im pokazala imaju tri kazaljke: po jednu za sekunde, minute i sate. Nakon toga su učenici dolazili pokazati kako se kreću kazaljke, tj. kojim se brzinama kreću, prilikom čega sam objasnila da ćemo u svrhu ove aktivnosti malo ubrzati kretanje svih kazaljki kako ne bismo satima stajali u učionici.



Slika 11. Učenik prikazuje brzinu kretanja kazaljke za minute.

Zatim sam pitala: *Da je kazaljka za sekunde/minute/sate osoba, kako bi se kretala?* Učenici su zaključili da bi se kazaljka za sekunde kretala brzo, kazaljka za minute umjereno, a kazaljka za sate sporo. Sumentorica je zaključila sljedeće: „Kod ovoga pitanja bilo bi dobro da su učenici demonstrirali svaki pokret nakon upita. Npr. sekunda - kreću se kao sekunda (brzo); sat - kreću se sporo... Nakon demonstracije i kratko prokomentirati što su vidjeli“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 31. svibnja 2019. godine).

Nakon toga su se učenici ponovno posložili u liniju kako bih ih podijelila u skupine od tri člana. Učenicima sam dodijelila brojeve od 1 do 3. Trebali su ih zapamtiti kako bi u kasnijoj fazi aktivnosti znali što trebaju raditi. Budući da je u jednoj grupi nedostajao član, učiteljica je predložila da i ona sudjeluje. U idućem dijelu aktivnosti učenici i učiteljica kretali su se u isto vrijeme, ali se svaki član grupe kretao svojim tempom: svi učenici s brojem 1 kretali su se brzo poput kazaljke za sekunde; učenici s brojem 2 kretali su se umjerenom brzinom poput kazaljke za minute; učenici s brojem 3 kretali su se brzo poput kazaljke za sekunde. Poslije toga uslijedile su dvije izmjene kako bi svaki član skupine isprobao kretanje u sve tri brzine. Bilo mi je važno da svaki učenik pokretom iskusi sve tri brzine kretanja kako bi tijelom osjetili razlike između njih. Stinson (1988) tvrdi da mnoga djeca mlađe dobi imaju poteškoće s kretanjem usporenim tempom – stvaraju tenzije u tijelu umjesto njegovog opuštanja. Iskustvom, tj.

vježbom, to se može promijeniti. Nakon zadnje izmjene naizmjenično sam puštala tri različite pjesme: jednu sporog, jednu brzog i jednu umjerenog tempa. Učenici koji su završili kao kazaljke za sate kretali su se kada sam pustila pjesmu polaganog tempa. Učenici koji su završili kao kazaljke za minute kretali su se kada sam pustila pjesmu umjerenog tempa. Učenici koji su završili kao kazaljke za sekunde kretali su se kada sam pustila pjesmu brzog tempa. Nakon više izmjena, aktivnost je završila. Tijekom njezinog trajanja više puta sam ponavljala upute kako ne bi došlo do nejasnoća. Učenici su se vidno zabavili te su uglavnom radili ono što im je zadano. Bilo je trenutaka kada su gubili koncentraciju što pripisujem duljem trajanju aktivnosti te brojnim informacijama koje su učenici trebali zapamtiti. Pri planiranju aktivnosti potrebno je u obzir uzeti odgojna načela o kojima govore Bognar i Matijević (2005). Jedno od tih načela je *načelo primjerenosti* prema kojemu odgojno-obrazovno djelovanje treba prilagoditi potrebama učenika i njihovim psihofizičkim obilježjima (npr. dob). Zadovoljna sam s ovom aktivnošću i smatram kako je glavni cilj radionice ponajviše postignut tijekom njezinog trajanja, ali vjerujem da bi aktivnost bila još uspješnija da sam u njezinoj provedbi na umu imala načelo primjerenosti.

Nakon malo dužeg postavljanja u krug, krenuli smo s razgovorom o radionici. Ponovili smo pravilo da trebaju podići ruku ukoliko nešto žele reći nakon čega smo krenuli s pitanjima. Prvo je glasilo: *Je li vam se svidjela ova radionice?* Svi učenici su potvrdno odgovorili podizanjem ruke. Postavila sam i pitanje: *Kome se nije svidjela [radionica]?* Nakon što nitko nije podigao ruku u znak nezadovoljstva radionicom, učenicima sam rekla da im se radionica ne mora svidjeti i da je to uredu. Iduće pitanje glasilo je: *Koja aktivnost vam se najviše svidjela?* Učenici su odgovorili iduće: „Zadnja ova tu. [Zašto?] Zato što smo se trudili.“; „Zadnja. [Zašto?] Pa svidjela mi se.“; „Zadnja. [Zašto?] Zato.“; „Sve. (...)“; „Zadnja. [Zašto?] Zato što volim sporu brzinu.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 16. svibnja 2019. godine)

Žao mi je što nisam uspjela dati priliku svim učenicima da odgovore. U razgovor sam pokušala uključiti što više učenika koji tijekom prethodnih radionica nisu bili verbalno aktivni. Ubuduće ću probati na drugačiji način od učenika dobiti mišljenje kako bi svi iznijeli što im je na umu. Primjerice, učenike mogu pitati isto pitanje (*Koja aktivnost vam se najviše svidjela?*), s time da svi u isto vrijeme odgovaraju pokretom ili prethodno dogovorenim znakom (npr. podizanjem određenog broja prstiju obzirom na redni broj aktivnosti koja im se najviše svidjela). Na taj način bih dobila uvid u mišljenje svih učenika, nakon čega bih pojedine učenike zamolila da verbalno obrazlože svoje odgovore. Prije nastavka razgovora, jedan učenik je pitao: „*Arijana, jel ona spora [pjesma] imala tužni spot?*“ Učenik je primijetio da su u pjesmi izraženi „tužni“

elementi. Jedan od učenika se nadovezao komentarem: „*Da, kao da je netko umro.*“ Bilo mi je drago što su učenici već u ovoj fazi istraživanja primijetili povezanost glazbe, pokreta i emocija na kojoj je temeljena sljedeća radionica: *Izražavanje emocija pokretom*. Nisam htjela s učenicima ulaziti u duboku raspravu o tome kako ne bih predaleko zakoračila u područje iduće radionice pa sam, nakon kratkog razgovora o emocijama, nastavila s idućim pitanjem: *Jeste li nešto novo naučili?* Većina učenika je podizanjem ruke pokazala da je nešto naučila tijekom radionice. Na pitanje: *Što ste novo naučili?*, odgovorili su sljedeće:

„Od sata, da možemo kretati se sporo i brzo i onak-onak.“; „Ja sam naučila da možemo sporo, umjereno i brzo kretati.“; „Da se možemo kretati sporo, umjereno i brzo. (...)“; „Da pokrete izvodimo sporo, umjereno i brzo. I da se možemo zabaviti u brzinama (...)“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 16. svibnja 2019. godine)

Svoj komentar na radionicu dala je i učiteljica:

Aktivnosti u ovoj radionici izravno su povezane s ostvarenjem ishoda nastave Glazbene kulture vezane uz tempo kao i nastave Prirode i društva vezane uz snalaženje u vremenu. Učenici povezuju glazbu i pokret spontano, ali sa zadatkom. Zanimljivo im je bilo glumiti kazaljke i doprinijeti radu svoje tročlane skupine. Ostvarilo se odgojno-obrazovno očekivanje iz područja Osobnog i socijalnog razvoja - Pripadanje skupini stvara osjećaj zadovoljstva. Na kraju je bilo zanimljivo čuti koja su kazaljka voljeli biti (djeca ovog uzrasta vole brži tempo i brži pokret) i da su morali svi dobro raditi u skupini. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.6. Radionica održana 20. svibnja 2019. godine

U ponedjeljak 20. svibnja 2019. godine, provela sam petu radionicu *Izražavanje emocija pokretom*, tijekom koje mi je cilj bio potaknuti razvoj svijesti kod učenika o povezanosti pokreta i emocija: „Emocije se susreću u sjecištu tijela i uma“ (Hannaford, 2007, str. 59). U školu sam došla nakon završetka prvog školskog sata (8:45 h). Kao i prethodnih nekoliko puta, učiteljica i učenici su već razmaknuli sve stolove i stolice. Pripremila sam materijale i glazbu potrebne za aktivnosti te sam postavila videokameru. Ovaj put sam ju smjestila u drugi kraj učionice jer je planirano korištenje ploče koja se iz uobičajene pozicije videokamere ne vidi. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su se smjestili. Ubrzo je stigla i moja kritička prijateljica Silvija Žalac koja je već poznata učenicima zbog prisustva tijekom prethodne radionice.

Aktivnost po nazivu *Što su emocije?* započela je kada su učenici sjeli u krug. Pitala sam ih: *Znate li što su emocije?* Jedna učenica je odgovorila: „*Kad si tužan, to je jedna emocija. Kad si sretan, to je isto emocija. I kad si ljubomoran, to je isto emocija.*“ Budući da je učenica već navela neke emocije, učenike sam pitala da mi kažu koju je prvo navela. Učenici su odgovorili „*tugu*“, stoga sam učenike zamolila da mimikom pokažu *tugu*. Učenici su to i učinili, ali su uz to dodali i zvukove specifične za emociju. Kao i na prošloj radionici kada su učenici spontano pljeskanjem obilježili ritam brze i spore glazbe, i ovdje je vidljiva potreba učenika za nadopunjavanjem pokreta različitim zvukovima (pljeskanjem rukama, pucketanjem prstima, glasanjem i sl.) o čemu piše Slunjski (2014). Iduća emocija koju su učenici predložili bila je *sreća*. Jednakokao i *tugu*, učenici su sreću demonstrirali mimikom i glasom. Nastavili smo sa *začudenošću*. Tijekom prikazivanja te emocije, učenici su izgubili koncentraciju pa sam ih podsjetila na pravilo koje smo uspostavili tijekom prošlih radionica, tj. da se pokušaju umiriti kada vide da sam podigla ruku. Ovaj put sam ih zamolila da i oni podignu ruku svaki put kada vide da sam ja to učinila kako bih dobila uvid u to tko je primijetio što sam napravila, a tko ne. Stinson (1988) naglašava da priprema za bilo kakvu aktivnost podrazumijeva i postavljanje pravila ponašanja koja će omogućiti provedbu aktivnosti bez pojave većih problema. Pravila ne moraju biti predstavljena u obliku strogog predavanja. Ona se mogu predložiti na način da učenicima budu zanimljiva. Autorica podsjeća da je potrebna dosljednost kako bi pravila bila internalizirana. Drugim riječima, pravila treba ponavljati jer ih učenici neće usvojiti nakon prvotnog upoznavanja s njima. Upravo zbog toga sam ponavljala pravilo kad god sam smatrala da je potrebno. U nastavku aktivnosti, na red je došla *ljutnja*. Kada su ju trebali pokazati mimikom, jedan učenik je rekao: „*Učiteljice, ja baš i ne znam ljutnju.*“ Nekoliko učenika se krenulo raspravljati s njim. Učenici su postali glasni pa sam ponovno podigla ruku u zrak i tražila od njih da učine isto. Nakon toga sam pitala da mi navedu još jednu emociju. Jedan od učenika rekao je „*sredina*“. Potpitanjima sam navodila učenike da predlože *strah*. Oni su shvatili o kojoj se emociji radi, ali su ju odlučili odmah demonstrirati mimikom, a ponajviše glasom. Ponovno sam podigla ruku kako bi se smirili, no to baš i nije uspjelo. Jedan od učenika mi je dao „*pet*“, a ostali su nastavili s vikom. Pokušala sam glasnije pričati kako bi me svi čuli. U tom trenutku sam imala osjećaj da sve izmiče kontroli. Vidjevši tijek aktivnosti, mentor je dao komentar koji me ohrabrio na dosljednost dosadašnjem načinu pristupanja nemiru učenika:

S obzirom da se radi o učenicima prvog razreda, potrebno je nešto vremena za uvježbavanje razrednih pravila. Međutim, istakao bih Vaš smiren, ali u isto vrijeme dovoljno jasan način izražavanja. Premda bi neke od situacija u kojima učenici nisu spremni reagirati onako kako

očekujemo, dovele i iskusnije učitelje u iskušenje da povise ton, Vi to gotovo nikad ne činite. Premda ne odustajete od toga da stvorite uvjete neophodne za konstruktivno učeničko izražavanje pokretom. Bez Vaše smirenosti i upornosti stvari bi lako mogle izmaći kontroli i pretvoriti se u kaos. Zbog toga Vam čestitam na pokazanom pedagoškom umijeću. (B. Bognar, osobna komunikacija, 30. svibnja 2019. godine)

Zadala sam učenicima da mi mimikom pokažu posljednju emociju koju smo spomenuli – *strah*. Nakon toga sam objasnila da ću na ploču staviti fotografije koje prikazuju emocije kojima ćemo se baviti tijekom radionice. Podigla sam fotografiju koja prikazuje *sreću*. Učenici su bez problema prepoznali o kojoj se emociji radi. Zatim sam podigla fotografiju koja prikazuje *tugu* te nakon nje *začudenost* koju sam nažalost zabunom isprintala umjesto *straha*. To me navelo da tijekom ostatka radionice naizmjenice spominjem te dvije emocije (u iduću aktivnost uvrstila sam *strah*, a ne *začudenost*). Bila sam dekoncentrirana i sve do kraja radionice nisam primijetila propust. Jako mi je žao što je do toga došlo jer smatram da su učenici osjetili moj manjak koncentracije i blagu zbunjenost te da su zbog toga i oni bili dekoncentrirani. Sumentorica je na to dala utješni komentar: „Iako začudenost nije bila u planu radionice, smatram da ste se izvrsno snašli te nije veliki propust jer je začudenost također emocija koja je učenicima lako prepoznatljiva i poznata i koju su bez problema mimikom i izrazili“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 23. kolovoza 2019. godine).

Usljedio je kratak razgovor o *gađenju* kao emociji. Učenici nisu prepoznali tu emociju na fotografiji pa sam ih pokušala navesti na to pitanjem: „*Kada jedete hranu koju ne volite jesti, što osjećate?*“ Jedan učenik je rekao „*iju*“, nakon čega smo zaključili da se ta emocija zove *gađenje*. Učenici su ju demonstrirali pošto to nisu imali priliku učiniti tijekom prvog dijela aktivnosti. Posljednja fotografija prikazivala je *ljutnju* koju su učenici odmah prepoznali. Zamolila sam da jedan učenik/ca dođe pokazati i imenovati emocije na ploči kako bismo ih još jednom ponovili. Učenik je prstom pokazivao emocije i govorio: „*Sretan, tužan, umjereno, bacanje hrane i ljutnja*.“ Iza spomena svake emocije, i ja sam ju izgovorila ili ispravila ukoliko je bilo potrebe. Primjerice, kada je učenik naveo „*bacanje hrane*“, ispravila sam ga i rekla da se radi o emociji *gađenja*. Učenik je emociju nazvao na taj način jer sam pri njezinom predstavljanju pitala pitanje koje je vezano za hranu (*Kada jedete hranu koju ne volite jesti, što osjećate?*).

Nakon što su učenici sjeli u krug, još jednom smo ponovili pravilo da kada podignem ruku, i oni trebaju učiniti isto. Zatim sam objasnila učenicima da će tijekom iduće aktivnosti, *Koja je to emocija?*, poslušati pet različitih pjesama te da je svaka od njih prikladna za određenu

emociju. Tijekom početnog slušanja svake pjesme (30 sekundi), učenici su trebali odgonetnuti o kojoj se emociji radi, a tijekom slušanja idućeg dijela pjesme (30 sekundi), trebali su se kretati se u skladu s pjesmom i emocijom koju izražava. Hannaford (2007) naglašava važnost glazbe za doživljaj emocija:

Istraživanja su pokazala da i djeca i odrasli vole glazbu jer ona pobuđuje osjećaje, uključujući oduševljenje, smijeh i suze, pomažući tako razvoju limbičkog sustava i njegovih veza s višim razinama mišljenja i pamćenja. Što se ranije djeca susretnu s glazbom, slušanjem, pjevanjem, istraživanjem glazbala i plesom, to se njihov mozak bolje razvija, pa su sposobnija osjećati te izražavati emocije na odgovoran i zdrav način. (str. 64)

Kada sam objasnila učenicima zadatak, zamolila sam da mi jedan/na od njih objasni što trebaju raditi kako bih provjerila je li zadatak jasan. Učenici su rekli: „*Slušati iii...“*; „...i pogoditi koja je emocija.“ Za početak sam pustila pjesmu u kojoj je naglašena emocija *strah*. Tijekom slušanja pjesme, neki učenici su pogađali da se radi o *tuzi*, ali pri kraju je većina zaključila da se ipak radi o *strahu*. Uslijedilo je kretanje učenika u skladu s glazbom. Učenici su vrlo uvjerljivo pokretima prikazali emociju: hodali su sporo i pažljivo; kretali su se zagrljeni; jedan učenik je koristio nisku prostornu razinu u kojoj se u zatvorenoj poziciji uplašeno kretao. Učenici su mimikom popratili pokrete koje su radili. Primijetivši opisano, sumentorica je komentirala:

Odlično je što je vidljivo da poneki učenici rabe i druge prostorne razine o kojima ste učili na prethodnim radionicama. Dobro je ponekad ih na to i podsjetiti kako bi svoj izraz mogli obogatiti i rabiti što različitije mogućnosti koje pokret daje. Zanimljivo je vidjeti različite izraze emocije: mimikom, potrebom za zagrljajem, pojačavanjem izražaja zvukom... (S. Gazibara, osobna komunikacija, 23. kolovoza 2019. godine)

U idućoj pjesmi koju sam pustila učenici su lako prepoznali emociju – *sreću*. Tijekom slušanja pjesme ssmiješili su se, pljeskali, a jedan je učenik poskočio. Kada su se trebali kretati u skladu s pjesmom, učenici su većinom skakutali u mjestu (samostalno, u paru ili u skupini). Samo nekoliko učenika odlučilo je iskoristiti prostor. Iduću emociju, *gađenje*, učenici prepoznali su lakše nego što sam mislila. Kretanje u skladu s emocijom izgledalo je slično kod svih učenika: zabijali su se jedni u druge, prstima držali nos začepljenim, proizvodili su zvukove te mimikom popratili pokrete. Zanimljivo je što su mnogo više rabili prostor nego kada su prikazivali *sreću*. Smatram da je *gađenje* emocija s kojom su učenici manje upoznati, zbog čega su ju više istraživali kroz pokret.



Slika 12. Učenica pokretom prikazuje emociju – gađenje.

Dok su slušali sljedeću pjesmu, učenici su vrlo brzo zaključili da je u njoj prisutna emocija *tuga*. Naglo su se smirili, mimikom su prikazivali emociju i oponašali plač. Kada su se krenuli kretati u skladu s emocijom, jedan od učenika izašao je iz učiteljičinog kabineta s maramicom preko nosa jer mu je spontano počela curiti krv. Smatrala sam da mu je potreban prostor kako bi se oporavio i potencijalno ponovno pridružio ostatku razreda pa sam učenike koji su mu prilazili podupirala da se nastave kretati. Učenici su prikazali *tugu* tako što su sporo hodali i „plakali“. Posljednja pjesma koju su učenici slušali sadržavala je *ljutnju* koju su učenici lako prepoznali. Kako bi prikazali emociju, neki od učenika su se gurali i udarali pa sam ih morala upozoriti da to ne čine. Neki su hodali prekrštenih ruku s ljutim izrazom lica. Nakon slušanja posljednje pjesme, učenici su sjeli u krug. Jedna učenica se pobunila da ju je druga pokazivala da će ju udariti. Objasnila sam da je na taj način prikazivala *ljutnju*. Nakon što sam pogledala video, primijetila sam da ju je učenica nažalost ipak udarila. Žao mi je što nisam na vrijeme reagirala kako se to ne bi dogodilo. Mentor i sumentorica su dali komentar na način na koji su učenici izrazili *ljutnju*. S oba komentara se slažem u potpunosti: „Kod ove aktivnosti je možda bilo potrebno jasnije definirati pravila. Odnosno, da učenici trebaju izraziti ljutnju pokretom ali bez kontakta s drugima. Dakle, trebalo im je reći da je udaranje zabranjeno“ (B. Bognar, osobna komunikacija, 30. svibnja 2019. godine). „Ljutnja je učenike najviše asociirala na udarce i guranje u vidu pokreta (i djevojčice i dječaci). U budućim aktivnostima pripaziti i

upozoriti unaprijed da se ne smiju gurati i udarati (što ste kasnije i učinili)“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 23. kolovoza 2019. godine).



Slika 13. Učenici pokretom prikazuju emociju ljutnje.

Usljedio je razgovor o emocijama i pokretima kojima se svaka može prikazati. U početku nisam uspjela pridobiti pažnju učenika pa sam ponovno podigla ruku i podsjetila ih na prethodno dogovoreno pravilo. Nakon što su svi podigli ruku, počeli smo s razgovorom. Planirani razgovor pretvorio se u moj monolog o pokretima specifičnim za svaku emociju: *sretni* pokreti su brzi, energični i otvoreni; *tužni* pokreti su spori, zatvoreni; *uplašeni* pokreti su rašireni po prostoru; *gađenje* najviše obilježava izraz lica; *ljuti* pokreti su nagli. Učenici nažalost nisu davali vlastite prijedloge, a to je sumentoricu navelo na sljedeći prijedlog za poboljšanje aktivnosti:

Izvršno je što ste nakon aktivnosti uključili reflektivni razgovor. Bilo bi dobro da ste i u razgovoru rabili pokret, npr. kako ste prikazivali sreću? Prozovete jednog učenika da demonstrira još jednom te navedeno ponovite za svaku emociju. U procesu kreativnoga pokreta upravo demonstracija i promatranje jedni drugih ima veliki značaj. Vjerujem da bi na taj način učenici dali više vlastitih prijedloga. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 23. kolovoza 2019. godine)

Stinson (1988) smatra da su primjećivanje i izražavanje emocija vrlo važne radnje u svakodnevnom životu, ali i u kreativnim aktivnostima vezanim za ples, dramu i druge oblike umjetnosti. Pokret djeci pruža „vokabular“ koji vodi osvješćenju vlastitog unutarnjeg

emocionalnog stanja te ekspresije tog stanja koja je vidljiva izvana. Na primjeru tuge, autorica nabraja pitanja koja potiču navedeni proces: *Je li tuga teška ili lagana? Zaobljena ili ravna? Spora ili brza?* Smatram da sam sličnim pitanjima mogla navesti učenike na aktivnije sudjelovanje u završnom dijelu ove aktivnosti, tj. potaknuti ih da ponovno demonstriraju pokrete kako je navela sumentorica.

Kako bismo počeli s aktivnošću *Prati moje pokrete*, učenici su stali u liniju nakon čega sam ih podijelila u grupe i rasporedila ih po prostoru kako bi svi imali mjesta za kretanje. Učenik kojemu je curila krv iz nosa i dalje je sjedio sa strane i nije sudjelovao u aktivnosti. Podijelila sam sličice na kojima se nalaze fotografije jednake onima koje sam na početku radionice stavila na ploču (*Prilog 5*). U svakoj grupi bilo je pet članova – svaki član dobio je različitu emociju (*sreća, tuga, začuđenost, gađenje, ljutnja*). Zamolila sam učenike da sjednu na pod te da svatko za sebe kratko razmisli o svojoj emociji i o pokretima kojima ju može prikazati. Sumentorica je predložila iduće: „Bilo bi dobro da su učenici razmišljajući o pokretu ujedno se i kretali te kroz tijelo svatko za sebe još jednom "prošli" emociju dok o njoj razmišljaju - veza pokreta i emocija“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 23. kolovoza 2019. godine).

Nakon toga sam na primjeru grupe učenika (koji su razgovarali među sobom i nisu slušali) ostalim učenicima zadala što trebaju činiti. Objasnila sam da ću ponovno puštati pjesme iz prethodne aktivnosti prilikom čega će se učenici okrenuti prema učeniku kojemu je zadana emocija koju pjesma sadržava. Taj učenik treba zadavati pokrete koje će ostali članovi grupe oponašati. Pokreti koje radi moraju biti u skladu s emocijom prisutnom u pjesmi. Mentor je imao zanimljiv prijedlog kako se ova aktivnost može olakšati učenicima: „Bilo bi dobro da ste pripremili lica osjećaja za svakog učenika u grupi. Tako da točno znaju tko zadaje pokrete u svezi određene emocije“ (B. Bognar, osobna komunikacija, 30. svibnja 2019. godine).

Zamolila sam učenika koji je sjedio sa strane da mi pomogne puštati glazbu. Prvo smo pustili „*sretnu pjesmu*“. Učenici su skakali, energično hodali u mjestu, plesali ples iz popularne video igre *Fortnite*. Nastavili smo s „*tužnom pjesmom*“. Učenici su usporeno hodali s tužnim izrazom lica. Uz malo poticaja, kretali su se ili sklupčano sjedili na niskoj prostornoj razini, rabili različite dijelove tijela te pokrete popratili „*plačem*“.



Slika 14. Učenici pokretom prikazuju emociju – tugu.

Usljedila je „*strašna pjesma*“. Učenici koji su dobili sliku *začuđenosti* umjesto slike *straha*, samostalno su shvatili da je njihov red da pokazuju pokrete. Drago mi je što moja pogreška nije negativno utjecala na učenike i da nije stvarala probleme u provedbi aktivnosti. Tijekom ovog dijela aktivnosti intervenirala je učiteljica jer je skupina učenika neozbiljno shvatila zadatak. Ostali učenici kretali su se pažljivo i „u strahu“, izrazom lica prikazivali su uplašenost, a pojedine su grupe pokretom istraživale prostorne razine. Kada je puštena „*ljuta pjesma*“, učenici su se „borili“, mrštili, odmahivali rukama... Većina skupina radila je stacionarne pokrete koji nisu zahtijevali kretanje prostorom. Smatram da sam ih trebala potaknuti na kretanje prostorom, ali u trenutku se nisam sjetila jer sam promatrala tijekom aktivnosti. Posljednja pjesma zahtijevala je prikazivanje *gađenja*. Učenici su mahali rukom ispred nosa, mimikom prikazivali emociju te proizvodili različite zvukove kojima su nadopunjavali pokrete. Tijekom aktivnosti sam obilazila grupe, provjeravala što rade, predlagala pokrete i različite načine na koje ih mogu izvoditi (npr. mijenjajući razine). Učenik koji mi je pomagao puštati glazbu sa zadovoljstvom je prihvatio taj zadatak. Sedlar (2018) tvrdi da svaki voditelj nastavnog procesa treba imati određene menadžerske vještine među kojima je koordinacija aktivnosti učenika. Mora svim učenicima posvetiti jednaku pažnju i usmjeriti ih na obavljanje svoje zadaće. Smatrala sam da je važno na neki način uključiti učenika koji nije bio u mogućnosti aktivno sudjelovati kako se ne bi osjećao zapostavljenim te kako bi kroz dobiveni zadatak i dalje bio dijelom aktivnosti.

Inspirirana načinom na koji je kolegica Silvija provela evaluaciju na jednoj od svojih radionica na kojoj sam bila prisutna, odlučila sam učenicima podijeliti samoljepljive papiriće koje su trebali zalijepiti na jednu od fotografija koje su se nalazile na ploči. Na taj način učenici su odgovorili kako su se osjećali tijekom radionice, tj. kako im se svidjela radionica. Većina učenika svoj je papirić zalijepila na sliku koja prikazuje *sreću*, dok je na fotografijama *gađenja* i *tuge* završio po jedan papirić.



Slika 15. Prikaz raspoloženja učenika tijekom radionice.

Nakon toga učenici su sjeli u krug kako bismo porazgovarali o radionici. Za početak smo se osvrnuli na papiriće zalijepljene na fotografije. Budući da su učenici imenovali učenike koji su svoj papirić zalijepili na fotografije *tuge* i *gađenja*, pitala sam ih zašto su se tako osjećali. Učenica koja je papirić zalijepila na fotografiju *tuge*, odgovorila je da se tako osjećala zbog pjesme koju smo puštali tijekom aktivnosti. Učenik koji je papirić zalijepio na fotografiju *gađenja*, odgovorio je: „*Bila mi je loša.*“ Nastavili smo s idućim pitanjem *Što ste novo naučili?* Neki od odgovora bili su:

„Ja sam naučio tužno, sreću, umjereno, bacanje i ljutnju.“; „Da uz pjesmu možemo pjesmu [emociju] prepoznati po svojem licu.“; „Nitko nije više bio ljut i nije bio uplašen.“; „Ništa.“ (odgovor učenika kojemu se nije svidjela radionica); „Da možemo uz grupu se isto igrati.“; „(...) nekad ne možemo razumjeti koja je emocija, ali da možemo zahvaljujući drugima prepoznati.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 20. svibnja 2019. godine)

Iako odgovori nisu ujednačeni, smatram da je u njima, te u aktivnosti učenika koja im je prethodila, vidljivo ostvarenje cilja radionice - razvoj svijesti o povezanosti pokreta i emocija. Vidjevši tijek evaluacije radionice, mentor je dao komentar s kojim se slažem u potpunosti: „Dobro je što ste učenicima koji su odabrali negativne emocije omogućili da objasne svoj izbor. Možda ste to mogli učiniti i s nekoliko njih koji su odabrali sreću. Inače, način evaluacije se izvrsno uklopio u radionicu“ (B. Bognar, osobna komunikacija, 30. svibnja 2019. godine). Učiteljica je radionicu komentirala na sljedeći način:

Emocije su važne za život svakog pojedinca i za život grupe. Ova radionica je meni bila jako važna jer sam imala mogućnost promatrati svoje učenike i kako oni iskazuju emocije i što im koja emocija znači na ponašajnom dijelu. Iako često radimo aktivnosti vezane uz emocije i razgovaramo, ovo mi je bila prilika još jednom osvijestiti kako je rad na emocijama jako važan i svakodnevni zadatak. Zbog specifičnosti teme i nemogućnošću djece verbalizirati ono što osjećaju, pokret je jako važan u ovoj temi rada u razrednoj zajednici. Učenici lakše prepoznaju emocije na fotografijama nego u svom životu. Aktivnosti su usko vezane za ostvarivanje odgojno-obrazovnih očekivanja u području Osobnog i socijalnog razvoja - Prepoznaje i uvažava potrebe i osjećaje drugih. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.7. Radionica održana 22. svibnja 2019. godine

U srijedu 22. svibnja 2019. godine, provela sam šestu radionicu *Pokret nas spaja*, tijekom koje mi je cilj bio kroz različite aktivnosti prikazati međuovisnost ljudi prilikom kretanja i važnost suradnje pri tome. Kolegica Silvija Žalac i ja došle smo u školu nakon završetka trećeg školskog sata (10:35 h). Zajedno s učenicima razmaknule smo stolove i stolice kako bi bilo dovoljno mjesta za kretanje tijekom radionice. Pripremila sam materijale i glazbu potrebne za aktivnosti te sam postavila videokameru na uobičajeno mjesto. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su sjeli na stolice. Pozdravili smo se i ponovili prethodno dogovoreno pravilo: kada podignem ruku, učenici se trebaju umiriti i podići ruku kako bih znala tko me sluša, a tko ne. Nakon toga smo započeli s prvom aktivnošću.

Aktivnost *Zapetljani-otpetljani* započela je okupljanjem učenika u sredini učionice. Budući da su bili nemirni i nisu slušali upute, već sam na početku ove aktivnosti morala upotrijebiti dogovoreni znak za umirivanje. Stinson (1988) naglašava da u situacijama u kojima je učenicima snižena razina koncentracije, kazne (zapovijedi poput: *Sjedite i nemojte pričati!*) nisu dobra opcija. U takvim situacijama potrebno je pokušati iskoristiti energiju učenika koja

je uzrok sniženoj koncentraciji. Prema autorici, na taj način se voditelj prilagođava djeci i lakše uspostavlja višu razinu koncentracije kod učenika koja je potrebna za aktivnosti kreativnog plesa. Smatram da ću s iskustvom naučiti reagirati na situacije poput one koja se razvila u nastavku ove aktivnosti. Zamolila sam jednog od učenika da mi se pridruži. Povezala sam mu prst vunom i zamolila ga da odredi idućeg učenika čiji će prst biti povezan. Idućih nekoliko učenika odlučivalo je tko će idući biti povezan vunom. Nakon toga sam primijetila da priprema za aktivnost dugo traje pa sam odlučila da ću sama određivati tko će biti idući. Dok sam povezivala učenike, oni čiji su prsti već bili omotani, odlučili su omotati ih vunom sve dok nisu postali plavi. To sam primijetila tek kada sam povezala sve učenike. Osim toga, učenici su bili jako glasni pa ih je učiteljica nekoliko puta opomenula. Nakon što sam pripremila učenike za aktivnost, objasnila sam učenicima da se trebaju *otpetljati*. Neki od učenika su mislili da to znači da trebaju odmotati vunu s prsta. Ponovno sam im omotala prste i objasnila da se zajedno trebaju *otpetljati*, tj. provlačiti se ispod vune sve dok ne naprave liniju u kojoj više nitko nije zapetljan. Prvo sam pomogla učenicima koji su se nalazili na kraju učionice. Davala sam upute tko se gdje treba provući kako bi stvorili liniju. Nakon što su se *otpetljali*, učenike sam poslagala u liniju. Bili su vrlo glasni i ponovno su si omotali prste dok nisu postali plavi pa je učiteljica intervenirala. Nakon toga su se smirili pa smo porazgovarali o suradnji. Maletić (1983) smatra da grupna kohezija i suradnja zahtijeva „samosvladavanje i vježbu kao što to iziskuje i svaka druga djelatnost“ (str. 79). Obzirom na rezultat ove aktivnosti, smatram da je uistinu potrebna vježba kako bi skupina skladno surađivala. Cilj ove aktivnosti bio je da učenici zaključe kako je za njezinu uspješnost važno zajedništvo i suradnja, što su uz moju (veliku) pomoć učinili – nažalost, razgovor o suradnji se nije prirodno nadovezao na aktivnost kako sam očekivala. Tijekom provedbe aktivnosti, pojavilo se više problema. Učenici nisu bili koncentrirani i nisu do kraja slušali upute koje sam im davala. Nisam očekivala da će neki učenici iz uputa zaključiti da samo trebaju odmotati prst. Učenici su motali vunu oko prstiju sve dok ih nije zaboljelo, a kada su ih odmotali, uspoređivali su ih kako bi vidjeli čiji je crveniji. Kada bih ponovno provodila ovu aktivnost, svakako bih sve navedeno uzela u obzir. Također, mislim da bi aktivnost bila uspješnija sa starijim učenicima. Mentor je predložio varijaciju ove aktivnosti koja bi vjerojatno bila bolje prihvaćena od strane učenika ove dobi:

Smatram da je problem bila vuna koju ste koristili za povezivanje učenika. Postoji i varijanta u kojoj se učenici trebaju uhvatiti nasumce s drugim učenicima za ruka, a onda ne razdvajajući se trebaju se *otpetljati*. To bi možda bila lakša verzija. (B. Bognar, osobna komunikacija, 30. svibnja 2019. godine)

Sličan komentar dala je i sumentorica:

Mislim da bi navedena aktivnost bila uspješnija s ovim uzrastom bez vune. Odnosno, da se zapetljaju ("spajaju") npr. dijelovima tijela (rukama, nogama - uhvate se za ruke, ruka i noga, noga i rame...). Na taj način bi ih pokret spojio (što je i tema radionice), a i druga aktivnost "krećimo se zajedno" bi se bolje nadovezala. Ovako je priprema za aktivnost trajala predugo, a otpetljavanje ste vodili Vi. Sam razgovor slijedom toga je i bio manje uspješan, odnosno zaključak ste donijeli samostalno. Sljedeći puta možete pokušati drugu verziju aktivnosti. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 26. kolovoza 2019. godine)

S oba komentara se slažem u potpunosti te kada bih ponovno s učenicima ove dobi provodila aktivnost, izmijenila bih ju u skladu s prijedlozima.

Za početak iduće aktivnosti, *Krećimo se zajedno*, učenici su sjeli na stolice. Ponovno su izgubili koncentraciju i nisu obraćali pažnju na upute. Podigla sam ruke i zamolila ih da se smire. Učenici su se smirili pa sam ih podijelila u parove prema rasporedu sjedenja – par svakog učenika bio je lijevo/desno od njega. Budući da nisu svi u potpunosti bili zadovoljni s podjelom, odlučila sam da će se parovi mijenjati tijekom iduće dvije aktivnosti. Na taj način svatko je surađivao s više razrednih kolega. Jedna učenica nije imala para pa sam i ja sudjelovala u aktivnosti. Parovi su si trebali pronaći mjesto u učionici. Objasnila sam da ću svakom paru dati sličicu na kojoj je prikazan određeni dio tijela koji će im morati biti u kontaktu cijelo vrijeme dok se budu kretali (*Prilog 6*). Nakon što sam učenicima podijelila sličice, zamolila sam jednog od učenika da još jednom objasni aktivnost. Pustila sam glazbu, a učenici su se krenuli zajedno pokretati. Tijekom aktivnosti sam sa svojim parom prolazila kroz prostor kako bih provjeravala što drugi učenici rade. Primijetila sam da većina učenika hoda prostorom pa sam im predlagala i druge načine kretanja. Maletić (1983) smatra da prenošenjem pažnje sa sebe na druge prilikom kretanja u paru ili grupi dolazi do novog pogleda na pokret koji zahtijeva njegovo ponovno istraživanje. Upravo na to sam učenike htjela potaknuti prijedlozima da koriste druge dijelove tijela te da se kreću po različitim prostornim razinama. Učenici su djelovali zabavljeno. Govorili su „*Vidite što radimo.*“ Budući da nije bilo dovoljno vremena, nije došlo do izmijene sličica, tj. dijelova tijela kojima će učenici biti u kontaktu. Smatram da izmijene nisu ni bile potrebne jer je cilj aktivnosti postignut i bez nje – učenici su se surađujući kretali prostorom. Osim toga, mislim da bi izmijene dovele do nepotrebnih komplikacija što se tiče discipline. S izmjenom aktivnosti se složila i sumentorica: „Pohvala za prilagodbu aktivnosti situaciji. Izmjena bi bila primjerenija dužem vremenskom trajanju aktivnosti te starijem uzrastu“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 12. rujna 2019. godine).



Slika 16. Učenici se kreću spojenih glava.

Kako bi se označio početak aktivnosti *Zrcalo* učenici su ponovno sjeli na stolice nakon čega sam im rekla da se samostalno podijele u parove. Budući da je na radionici bio prisutan neparan broj učenika, bila sam par još jednoj učenici. Svaki par si je pronašao mjesto u učionici. Obzirom da su učenici od prije upoznati s ovom aktivnošću, nije bilo potrebe za opširnim uputama. Objasnila sam im da jedan član para treba zadavati pokrete dok je drugome zadatak zrcalno ih oponašati. Maletić (1983) zrcalno kretanje vidi kao „dobar način provjeravanja ispravnosti opservacije i točnosti reprodukcije viđenoga“ (str. 74). Pozitivan utjecaj zrcalnog kretanja naglašavaju i Martinec, Šiškov, Pinjatela i Stijačić (2014): „[promatrač] utjelovljuje oblike i kvalitetu pokreta, stvarajući zrcalnu sliku kretanja, te se na taj način povezuje s emocionalnom i motoričkom podlogom pokreta.“ Osim zrcalnog kretanja, Maletić (1983) navodi jednako efikasne načine kretanja u paru: „kada se jedan partner kreće *iza* drugoga poput njegove sjene, ili *pored* drugoga kao njegov dvojnik, čak i kada plešu *leđima* okrenuti jedan drugome u istovjetnom kretanju“ (str. 74). Dok sam objašnjavala aktivnost, pokazivala sam i primjere pokreta koje učenici mogu raditi. Objasnila sam da trebaju zamijeniti uloge kada zaustavim glazbu. Dok sam davala upute, neki od učenika već su krenuli raditi pa sam ih morala zaustaviti. Učenici su se počeli kretati kada je počela glazba. Dio aktivnosti sam radila sa svojim parom, a ostatak vremena zajedno smo obilazile ostale učenike i provjeravale što rade. Neki od učenika nisu radili aktivnost prema uputama pa sam ih podsjetila što trebaju raditi. Učenici su

rabili različite pokrete: okretali su se, hodali, podizali ruke/noge, skakali su, koristili različite dijelove tijela, kretali se na različitim prostornim razinama... Bilo mi je drago vidjeti da učenici primjenjuju znanja stečena na prethodnim radionicama. Kad god sam to primijetila, ohrabrilo bi me za nastavak istraživanja jer sam vidjela da radionice pozitivno utječu na učenike.



Slika 17. Učenica zrcalno oponaša pokrete svoga para.

Iduća aktivnost bila je *Pitanje-odgovor* koju mi je sumentorica predložila kao dobru nadopunu za ovu radionicu. O njoj i njezinim varijacijama govori i Maletić (1983):

Osobite se povezanost dvaju sudionika postiže, također *dijalozima*, tj. razgovorima pokreta u kojima su međusobne izreke spontane kao u pravom razgovoru (...) Dijalozi su odlična pomoć u razvijanju smisla za oblikovanje većih cjelina pokreta složenih od dvije fraze, tako da svaki od partnera oblikuje po jednu. Ove se fraze međusobno mogu odnositi kao: pitanje i odgovor; oponašanje fraze drugoga; jeka te prethodne fraze; njezina ritmička varijacija. (str. 75)

Učenike sam ponovno podijelila u parove. Sjeli su na stolice jedni nasuprot drugima nakon čega sam svakome odredila para - učenika nasuprot njega. Dok sam ih dijelila u parove, učenici su se počeli razmještati kako ne bi morali raditi s učenicima koji im u tom trenutku nisu odgovarali. Učenici su isprva negodovali, ali to se promijenilo nakon početka aktivnosti. Svaki par si je pronašao mjesto u učionici. Trebali su se dogovoriti tko će biti *učenik 1*, a tko *učenik 2*. Zatim sam provjerila tko je *učenik 1/učenik 2* tako što su dizali ruke. Nakon toga sam zadala da *učenik 1* treba pokretom postavljati pitanja, a *učenik 2* na njih treba odgovarati. Demonstrirala sam zadatak uz pomoć svog para koji mi je postavio pitanje podigavši se na

prste, a ja sam čučnula i na taj način odgovorila na postavljeno pitanje. Pustila sam glazbu, a učenici su počeli razgovarati pokretom. Vidno su se zabavljali te su radili raznolike pokrete. Neki od parova su koristili prostorne smjerove i razine dok su neki radili statične pokrete s naglaskom na ruke, glavu itd.



Slika 18. Učenice razgovaraju pokretom.

Moj par i ja smo radili aktivnost tako što sam ja postavljala pitanja, a on je odgovarao. Naime, moj par je ovaj put bio učenik koji uči po prilagođenom programu. Prije početka provođenja radionica, znala sam da postoji učenik koji ima prilagođeni program, ali nisam znala tko je u pitanju. Kada sam provela prvih nekoliko radionica, shvatila sam o kojem se učeniku radi. Nisam primjećivala ikakve razlike između njega i ostatka učenika, a to je zbog prilagodljivosti aktivnosti kreativnog plesa. Bergstein Dow (2010) tvrdi da se sve aktivnosti kreativnog plesa mogu modificirati kako bi svi učenici mogli u njima sudjelovati. Posebitost kreativnog plesa je što mu djeca mogu pristupiti na vlastiti način obzirom na njihovu maštu, sposobnosti i iskustva. Stinson (1988) govori o važnosti pokreta za djecu s teškoćama u razvoju. Smatra da se sva djeca trebaju kretati i tako iskusiti čarobnost prisutnu u njima i njihovom svijetu. Autorica spominje plesne terapeute koji su stručno osposobljeni za promatranje pokreta i identificiranje „sljedećeg koraka“ kojeg dijete treba poduzeti. Ti stručnjaci koriste ples kao oblik psihoterapije koji može uvelike pomoći djetetu u razvoju. Za ovu aktivnost je bila planirana zamijena uloga, ali kraj sata se približio pa smo morali nastaviti sa zadnjom

aktivnošću. Smatram da zamjena uloga nije ni bila potrebna jer je cilj aktivnosti, kao i u prošloj aktivnosti, ispunjen i bez nje.

Nakon dužeg postavljanja u krug, učenici su se ustali pa smo krenuli s evaluacijom radionice. Prvo sam im rekla: *Ako vam se svidjela radionica u sredinu kruga stanite, ako nije stanite na kraj kruga.* Većina učenika se primakla sredini kruga dok su tri učenika stala na dalje od nje. Među njima je bio i učenik koji nije bio zadovoljan ni s prošlom radionicom (*Izražavanje emocija pokretom*). Nastavila sam s pitanjem: *Jeste li se dobro osjećali tijekom radionice?* Većina učenika se okupila oko sredine kruga u znak da su se osjećali dobro. Pet učenika se nije osjećalo dobro na radionici stoga su stali na kraj kruga. Iduće pitanje bilo je: *Jeste li nešto novo naučili danas?* Svi osim dva učenika su naučili nešto novo na radionici pa su se okupili u sredini kruga. Nakon toga su svi sjeli u krug pa sam rekla: *Tko je nešto novo naučio neka mi kaže što je naučio.* Odgovori su bili idući:

„Ja sam naučila da, ako nas je dvoje i da nema dovoljno igračaka, i onda da možemo naći neku igru ponavljanja.“; „Zadnje. (...) Plesati.“ (odgovor moga para iz prethodne aktivnosti); „Ja sam naučila da se može sa užetom se može ovako sa prstom.“; „Ja sam isto naučila da se sa užetom može zamotat prst.“; „Ja sam naučio da možemo onako da se držimo za neke dijelove tijela i onda hodati.“; „Ja sam naučio onu igru ogledala.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 22. svibnja 2019. godine)

Posljednje pitanje bilo je: *Je li netko naučio nešto o suradnji?* Odgovori su bili idući:

„Da kroz kretanje, pokrete i plesanje možeš upoznati neke prijatelje.“; „Ja sam naučila da čak sa onim kojim nisi htio biti par da je ipak ti bilo dobro s njim.“; „Da možemo sa prijateljima surađivati sa bilo kojim dijelom tijela.“; „Da možemo surađivati kad se svi zamotamo (...)“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 22. svibnja 2019. godine)

Iako je bilo potrebno potpitanje, učenici su ipak zaključili da su ponešto naučili o suradnji. „S individualnog i društvenog aspekta odgoja, ples pruža mogućnosti za istraživanje međusobnog odnosa osjećaja, vrijednosti i izražavanja, promiče senzibilnost u radu s drugima, razvija samopouzdanje i ponos u individualnom i grupnom radu (Brinson, 1991, prema Gazibara, 2016).



Slika 19. Evaluacija radionice.

Učiteljica je komentirala radionicu na sljedeći način:

Jako zanimljivo osmišljena radionica. Učenici su bili potpuno motivirani i uključeni u rad. U prvoj aktivnosti su vidjeli kako je važno zajedništvo i suradnja i da je svaki pojedinac važan za uspjeh cijele grupe. Većim dijelom radionice učenici su radili u paru i dobro je bilo što je voditeljica mijenjala parove. Jako je bilo zanimljivo pokretom postavljati pitanje i pokretom odgovarati. Teško je ne govoriti, ali i govor tijela je razumljiv i uvijek jako važan. I u aktivnosti *Krećimo se zajedno* komunicirali su tijelima i dijelovima tijela i stvarali zajedničke pokrete bez riječi i uspjeli se svaki put dogovoriti. Također je kroz ove aktivnosti moguće ostvarivanje odgojno-obrazovnih očekivanja iz međupredmetnih tema kao i ishoda iz različitih predmeta. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.8. Radionica održana 28. svibnja 2019. godine

U srijedu 28. svibnja 2019. godine, provela sam sedmu radionicu po nazivu *Pokret u životinjskom svijetu*. Cilj radionice bio je prikazati pokret kao osnovu razvoja svih živih bića kroz primjere kretanja životinja. Cohen (2017) razvoj pokreta kod ljudi uspoređuje s evolucionarnom progresijom pokreta u životinjskom svijetu (počevši od amebe) – razvoj pokreta nije linearan proces već se pojavljuje u valovima, tj. fazama koje se međusobno preklapaju u elementima koji ih sačinjavaju. Svaka faza razvoja podupire iduću koja se nadovezuje na nju zbog čega preskakanje, ometanje i nedovršavanje neke faze može dovesti do

problema s ravnotežom, pokretom, percepcijom, organizacijom, pamćenjem, kreativnošću i komunikacijom. Iz ovakvog načina gledanja na razvoj pokreta proizašao je sveobuhvatan i kreativan obrazovni pristup – Centriranje tijela i uma (engl. Body-Mind Centering). Temelj ovog pristupa je duboka veza između pokreta, dodira, tijela i uma. Postoje razna područja ljudskog djelovanja u kojima se ovaj pristup može integrirati, a najočitija je njegova upotreba u *plesu i pokretu* – u svrhu: poboljšanja plesne tehnike, zagrijavanja, pravilnog postavljanja tijela, razvoja fleksibilnosti, povećanja snage, sprječavanja ozljeda, proširenja koreografskih mogućnosti, povećanja plesnog vokabulara itd. Budući da sam se s ovim pristupom upoznala tek nakon provedbe radionice, nisam ju temeljila na ovom pristupu, ali vjerujem da su neki njegovi elementi barem malo „dotaknuti“ tijekom planiranih aktivnosti.

Kolegica Silvija Žalac i ja došle smo u školu nakon završetka trećeg školskog sata (10:35 h). Budući da su učenici i učiteljica već razmaknuli stolove i stolice, meni je preostalo pripremiti materijale i glazbu potrebne za aktivnosti te postaviti videokameru. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su sjeli na stolice. Pozdravili smo se i ponovili pravila kojih se učenici trebaju pridržavati tijekom radionice: 1) Kada jedna osoba priča, drugi slušaju. 2) Kada žele nešto reći, učenici trebaju podići ruku (ili obje ruke). 3) Kada ja podignem ruku, učenici se trebaju umiriti i također podići ruku. Učiteljica je ukratko porazgovarala s jednim učenikom o bontonu zbog toga što je stavio kapuljaču na glavu. Kada ga je prozvala, pokretom je pokazao ljutnju (kasnije su ostali učenici oponašali taj pokret). Naime, taj učenik uglavnom nije bio zadovoljan s radionicama te je često nevoljko sudjelovao u aktivnostima. Kada sam ga pitala koji je razlog tome, odgovorio je da ne voli ples. Stinson (1988) tvrdi da kreativni ples ima utjecaj i na djecu koja nisu zainteresirana za aktivnosti. Sama prisutnost na radionici i promatranje mogu utjecati na dijete na način da ono zapamti sadržaje obrađene na njima. Upravo to sam primijetila kod ovog učenika pogotovo kada je riječ o prostornim razinama koje je usvojio do mjere da je mene ispravljao u nekoliko situacija u kojima sam ih navodila. Drago mi je što je učenik, unatoč nezadovoljstvu, naučio osnovne elemente kreativnog plesa.

Za početak uvodne aktivnosti *Kako se životinje kreću* sam pitala učenike: *Koje sve životinje poznajete?*, a oni su nabrojali niz životinja (među kojima je bilo i nekoliko mitskih životinja i jedna praživotinja): pas, mačka, zmaj, feniks, jednorog, zec, leopard, slon, žirafa, krava, vuk, komarac, zmija, gepard, nosorog, sokol, lav, tigar, zebra, paun, puma, smrdljivi martin, žaba, papiga, paučnjaci, ameba, patka, dupin, ribe, kokoš, medvjed, krokodil. Zatim sam pitala: *Znate li nešto o tim životinjama i njihovom načinu kretanja?* Jedan učenik je odlučio pokretom pokazati letenje. Idući dio aktivnosti uključivao je gledanje kompilacije životinja koje

se kreću na različite načine. U početku je bilo tehničkih problema koje je učiteljica pokušala riješiti. Za to vrijeme s učenicima sam razgovarala o načinima kretanja životinja. Pitala sam ih: *Kakve sve načine kretanja poznajete?* Odgovori na pitanje bili su: „Spore, brze i umjerene.“; „Lebdeće.“ Nakon što su učenici pokretom pokazali letenje, učiteljica je riješila problem. Vidjevši tijek rješavanja problema, sumentorica je dala sljedeći komentar:

Zanimljivo je bilo vidjeti kako su učenici dok ste rješavali tehnički problem ponovno ustajali i kretali se - oponašali su [učenikov] pokret s početka radionice, kretanje životinja, a poneki su se slobodno izražavali pokretom nevezano za temu već što im je "došlo". Vidljivo je kako su s radošću dočekali oponašanje pokreta kada ste im rekli da pokažu letenje. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine)

Obzirom da je videozapis bio YouTube-u, a internetska veza nije se mogla uspostaviti, gledanje videa zamijenili smo prikazivanjem načina kretanja pokretom. Prvo sam upitala: *Kako se kreće zec?* Učenici su pokazali da zec *skakuće*. Poslije toga su prikazali kretanje geparda (*brzo kretanje/trčanje*), puža (*gmizanje*), zmije (*gmizanje*), klokana (*skakanje*), ribe (*plivanje*), slona (*hodanje i pokretanje surle*), psa (*hodanje i skakanje*) i majmuna (*skakanje i hodanje rabeći noge i ruke*).



Slika 20. Učenici oponašaju pokrete slona.

Dok su pokretom prikazivali kretanje navedenih životinja, učenici su oponašali zvukove koje proizvode. Slično su činili tijekom prethodnih radionica – pokret su nadopunjavali različitim verbalnim (i neverbalnim) zvukovima. U takvom izričaju učenika, očituje se viđenje

kreativnoga plesa kao holističke metode poučavanja koja integrira verbalne i kinetičke sposobnosti (Geršak, 2012). Mentor je komentirao tehničke poteškoće koje su se pojavile na početku aktivnosti:

Tehnologija nam može pomoći u nastavi ako funkcionira. Ako zakaže, dobro je imati rezervnu aktivnost ili se snaći. Naime, u učiteljskom poslu se može i improvizirati. Neki učitelji su u tome toliko vješti da im improvizirana nastava ponekad bolja od pripremljene. Meni se često događalo da su mi aktivnosti koje sam smislio u učionici bolje ispale od onih koje sam unaprijed planirao i pripremio. (B. Bognar, osobna komunikacija, 5. lipnja 2019. godine)

Smatram da je i ova aktivnost izvedena bolje nego što je planirano jer su učenici samostalno, bez planiranog predloška, oponašali životinjske pokrete. Stinson (1988) brine da kretanje životinja kao središnja tema kreativnog plesa nedovoljno budi kreativnost djece iz razloga što djeca uglavnom imaju stereotipne reakcije na tu temu (npr. hodanje na rukama i nogama te glasanje poput mačke). Djelomično se slažem s time, ali moram priznati da, kada sam planirala aktivnosti za ovu radionicu, nisam razmišljala na taj način. Smatram da je važno kod djece osvijestiti raznolikost načina kretanja u životinjskom svijetu kako bi kreativnije pristupali zadacima u daljnjem procesu istraživanja pokreta.

Kako bismo započeli s aktivnošću po imenu *Koja sam životinja?*, učenicima sam rekla da zamisle jednu životinju te da ne smiju nikome reći o kojoj se životinji radi. Učenici su se kretali na različite načine (*skakanje, hodanje, gmizanje*). Koristili su različite prostorne razine i smjerove, a u središtu pokreta bili su različiti dijelovi tijela. Time su mi ponovno pokazali da su usvojili znanja na prethodnim radionicama te da su se oslobodili po pitanju izražavanja pokretom. U nastavku aktivnosti pustila sam glazbu, a učenici su imali zadatak kretati se poput životinje koju su zamislili. Nakon nekoliko minuta uživljanja u uloge, prozvala sam učenika kojemu je zadatak bio nastaviti se kretati, a ostali učenici trebali su pogađati koju životinju oponaša. Učenik se cijelim tijelom ispružio na pod i lagano se pokretao naprijed. Učenici su pogodili da oponaša *zmiju*. Nakon toga, svi učenici koji su zamislili *zmiju* kratko su se kretali zajedno s prozvanim učenikom. Iduća učenica oponašala je *zeca* tako što je skakala u mjestu. Zatim su svi učenici koji su zamislili *zeca* prikazali način na koji se kreće. Iduća učenica je hodala koristeći koljena i ruke. Nakon nekoliko neuspješnih pokušaja pogađanje, učenica je otkrila da oponaša kretanje *leoparda*. Idući učenici oponašali su *pticu, klokana i geparda*. Budući da su neki učenici postali glasni i nemirni, a neki su sjedili sa strane, krenuli smo na idući aktivnost. Vidjevši tijek aktivnosti mentor je obrazložio problematiku, ali i važnost aktivnosti u kojima je učenicima omogućeno slobodno kretanje:

Problem aktivnosti s pokretom je u tome što kod učenika ove dobi to ponekad preraste u nered. Međutim, ne treba zbog toga odustajati i važno im je dopustiti kretanje jer je to jednako važno, ako ne i važnije za njihov razvoj kao i pisanje i čitanje. (B. Bognar, osobna komunikacija, 5. lipnja 2019. godine)

Sumentorica je dala prijedlog kako spriječiti stvaranje kaosa u ovoj i sličnim aktivnostima:

Kako biste spriječili navedeno, unaprijed odrediti prostor kretanja. Npr. svi prvo sjednu do zida u učionici i prozivajte učenika u sredinu da demonstrira pokret svoje odabrane životinje. Na taj način svi su učenici na okupu na jednom mjestu, usmjereni na gledanje demonstracije, a učenik koji pokazuje pokret ima više prostora za kretanje i slobodniji izričaj. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine)

Nakon što su učenici stali u krug, započeli smo s aktivnošću *Životinjski pokreti u ljudskoj svakodnevnici*. Podijelila sam im sličice koje prikazuju određene životinje (*Prilog 7*). Nakon toga sam podijelila učenike u šest skupina prema životinjama koje se nalaze na sličicama. Svakoj grupi sam odredila mjesto u učionici. Učenici su izgubili koncentraciju zbog čega mi je duže trebalo da pridobijem njihovu pažnju. Podigla sam ruke pa su ih i oni podigli. Uslijedilo je objašnjavanje zadatka. Učenici su u skupinama trebali razmisliti o situacijama u kojima ljudi mogu iskoristiti način kretanja životinje koja se nalazi na sličici te prikazati dvije takve situacije. Nakon što sam dala dva primjera (*kopnica*: kretanje po površini vode kako bismo prešli s jedne obale rijeke na drugu; *hobotnica*: provlačenje kroz uske prostore kako bismo došli do nama nedokučivih kutaka prilikom npr. čišćenja), pustila sam pozadinsku glazbu, a učenici su krenuli s radom u skupinama.



Slika 21. Učenici u skupinama smišljaju kako ljudi mogu iskoristiti pokrete životinja.

Obilazila sam skupine i davala prijedloge ukoliko je to bilo potrebno. Nakon nekog vremena počeli smo s prikazivanjem situacija. Prva skupina morala je smisliti situacije u kojima ljudi mogu iskoristiti kretanje *zmije*. Učenici su u početku bili suzdržani pa sam ih podsjetila na

ideje koje su meni rekli kada sam ih obilazila. Naveli su kako bi vojnicima bilo lakše kretati se po podu kada bi imali sposobnost neprimjetnog gmizanja koju ima *zmija*. Rekli su i da bi ljudi uz pomoć načina kretanja *zmije* bili bolji u igranju te da bi lakše prolazili kroz uske prostore. Učenici su prikazali jednu situaciju – prolaženje kroz gužvu. Iduća skupina smišljala je situacije u kojima ljudi mogu iskoristiti pokrete *ptice*. Prikazali su kako raširena krila *ptice* mogu pomoći golmanu pri branjenju gola. Osim toga naveli su i prenošenje pisama te branje jabuka zbog visine koju ptica može doseći letenjem. Skupina kojoj je zadano kretanje *ribe* navela je lakše plivanje i provlačenje kroz uske prostore pod vodom. Podsjetila sam učenike na prijedlog kojeg su meni dali kada sam ih obilazila, a to je brže putovanje. Prikazali su kako ljudi mogu plivati poput *ribe*. Skupina koja je za zadatak imala smisliti situacije u kojima ljudi mogu iskoristiti kretanje *majmuna* navela je češkanje zbog dugačkih ruku koje majmuni mogu pokretati na različite načine. Osim toga, rekli su i da bi ljudima bilo lakše spašavati mačke s drveća kada bi se kretali poput *majmuna* koji se spretno vješa po granama. Iduća skupina osmislila je vježbe inspirirane kretnjama *geparda* (istezanje, priprema za trčanje, tehnika trčanja) i odmaranje/spavanje. Posljednja skupina, kojoj je zadano kretanje *žabe*, predložila je skakanje po zgradama, tj. penjanje na više katove bez korištenja lifta. Naveli su i preskakanje automobila i grmlja, tj. prepreka koje se mogu naći na putu, što omogućava brže kretanje. (Ova skupina teže je smišljala situacije jer im je zadatak bio zahtjevan pa sam im pomagala pri smišljanju primjera.) Aktivnost je učenicima bila teža nego što sam očekivala. Smatram da je veliku ulogu u tome imao način na koji sam objasnila aktivnost – trebala sam aktivnost razdijeliti kako je u svom komentaru predložila sumentorica: „Pri uputama bilo bi dobro za vrijeme zadataka osmišljavanja podijeliti ga na dva zadatka: prvo osmisliti situaciju te ju onda "isprobati" pokretom. Nakon toga slijedi demonstracija“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine). Da sam fragmentirala aktivnost kako je opisano u komentaru, smatram da bi učenici imali više ideja jer u tom dijelu aktivnosti ne bi imali opterećenje isprobavanja pokreta. Unatoč poteškoćama, učenici su uspjeli pokazati svoju kreativnost povezujući pokrete životinja s ljudskom svakodnevicom, što je u skladu s rezultatima istraživanja koja upućuju na pozitivan utjecaj kreativnoga plesa na razvoj kreativnosti (Kroflič i Gobec, 1995, Iwai, 2002).

Usljedila je aktivnost *Pričom do pokreta*. Nakon što su se učenici smjestili, objasnila sam da ću im čitati priču u kojoj će se izmjenjivati životinje i načini kretanja te da se moraju kretati u skladu s onim što čuju. Budući da su već sudjelovali u takvoj aktivnosti, dodatno objašnjavanje nije bilo potrebno pa sam krenula s čitanjem priče (*Prilog 8*). Učenici su uspješno pratili sadržaj priče. Rabili su različite prostorne razine i smjerove krećući se po cijeloj učionici.

Kretali su se različitim brzinama i rabili različite dijelove tijela. Sve pokrete popratili su sa zvukovima koje životinje proizvode. Jako sam zadovoljna s ovom aktivnošću jer su učenici bili kreativni i nisu se suzdržavali pri kretanju. Iako su slušali istu priču, interpretirali su ju na različite načine, oslanjajući se na prethodno naučeno.



Slika 22. Učenici pokretom prikazuju sadržaj priče.

Na kraju radionice, s učenicima sam provela evaluaciju. Nakon što su svi stali u krug, rekla sam: *Ako vam se sviđjela radionica, krećite se poput bilo koje životinje. Ako nije, sjedite na pod.* Dvoje učenika sjelo je na pod, a ostali su se kretali poput životinja. Zatim sam rekla: *Ako ste se dobro osjećali tijekom radionice, krećite se poput životinje. Ako ne, sjedite na pod.* U početku je istih dvoje učenika sjelo na pod, dok su se ostali kretali učionicom. Poslije im se pridružilo još nekoliko učenika za koje nisam u potpunosti sigurna je li razlog sjedanja na pod to što su se loše osjećali tijekom radionice ili neki drugi razlog (sveukupno pet učenika). Poslije toga sam rekla: *Ako ste nešto novo naučili danas, krećite se poput životinje. Ako ne, sjedite na pod.* Učenici koji su sjedili na podu, ostali su sjediti te im se pridružilo još nekoliko učenika (sveukupno 6 učenika). Nakon toga sjeli su u krug. One učenike koji su pokretom pokazali da su nešto naučili zamolila sam da mi kažu što su naučili. Odgovori su bili sljedeći:

„Naučio sam da možemo sa pokretima životinja plesati.“; „Naučio sam dosta nove životinje i pokrete.“; „Pasić.“ (učenik se naučio kretati poput psa.); „Ja sam naučila da se mogu kretati bilo kakvim životinjama.“; „Ja sam naučila da pokretom od životinje da možemo smisliti svakakve vježbe.“; „Ja sam naučila mnogo životinja (...).“; „Ja sam naučio da su sve životinje jednako važne.“; „Ja sam naučila da životinje mogu spasiti isto životinje.“; „Ja sam naučila da se mogu kretati kao i životinja i još neke druge životinje.“; „Ja sam naučila da životinja može spasiti

životinju.“; „Ja sam naučila, čak i ako nisi životinja, možeš se igrati poput životinje, možeš se kretati. Čak i možeš biti s prijateljem životinja i zatim raditi iste stvari i možeš se tako zabaviti (...).“; „Ja sam naučila da ima jako, jako mnogo životinja.“; „Ja sam naučila da možemo, da životinje mogu i čovjek, da čovjek može se kretati kao životinja i da može se još kao životinje spasiti i životinju i naučila sam sve od današnje radionice.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 28. svibnja 2019. godine)

Odgovori učenika ukazuju na ostvarenost cilja radionice. Smatram da su im aktivnosti pomogle razmišljati o kretanju životinja na način na koji do sada vjerojatno nisu. Spoznajno i tjelesno upoznali su brojne načine kretanja prisutne u životinjskom svijetu od kojih su neke dublje razmatrali kako bi ih povezali s ljudskim potrebama. Sumentorica se osvrnula na posljednji odgovor prikazan u prethodnom odlomku:

Izvrstan komentar u skladu s ciljem - prikazati pokret kao osnovu razvoja svih živih bića kroz primjere kretanja životinja (u komentaru vidljiva poveznica kretanja životinja i čovjeka). Razvojni pokret, kao i kreativni izričaji pokretom ljudsku prirodu povezuju sa sveukupnom prirodom. Pokret je od iznimne važnosti za razvoj djeteta. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine)

Svoj komentar na radionicu dala je i učiteljica:

Ovo je bila vrlo dinamična radionica. Učenici ovog uzrasta jako vole životinje i tema vezana uz životinje uvijek je motivirajuća i povezana s puno učeničkih iskustava i znanja. Učenici su radili u različitim oblicima rada, mogli su birati, slobodno se izražavati pokretom, pogađati... Jako je bilo zanimljivo i raznoliko povezivanje kretanja životinja s nekim životnim situacijama ljudi. Radionica je bila puna pokreta različitih brzina, razina, kretanja u prostoru i zanimljivo je bilo da su učenici u završnoj aktivnosti imenovali razine, brzine i ranije stečena znanja. U svom slobodnom pokretu primijenili su sve što su do sada učili na radionicama. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.9. Radionica održana 29. svibnja 2019. godine

U četvrtak 29. svibnja 2019. godine, održana je osma radionica po nazivu *Pokretom kroz godišnja doba*. Cilj radionice bio je povezati pokret s obilježjima godišnjih doba. Sumentorica Senka Gazibara i ja došle smo u školu nakon završetka drugog školskog sata (9:35 h), a ubrzo nam se pridružila i kolegica Silvija Žalac. Učenici i učiteljica su prije našeg dolaska razmaknuli stolove i stolice. Pripremila sam materijale i glazbu potrebne za aktivnosti i

postavila videokameru. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su sjeli na stolice nakon čega im se profesorica predstavila. Pozdravili smo se i ponovili pravila kojih se učenici trebaju pridržavati tijekom radionice. Ovaj put sam zamolila učenike da ih samostalno ponove. Nakon toga smo započeli s aktivnostima.

Prva aktivnost, *Godišnja doba*, započela je nakon što su učenici stali u krug. Pitala sam ih: *Koja vi godišnja doba poznajete?* Jedan učenik ih je nabrojao nakon čega sam nastavila s pitanjem: *„Može li mi netko opisati zimu?“* Učenici su rekli sljedeće: *„Pada snijeg. I šta još? Hladno je.“*; *„I još djeca često izlaze van pa se grudaju i igraju.“* (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 29. svibnja 2019. godine) Netko od učenika spomenuo je i pravljenje snjegovića. Nastavili smo s opisivanjem *proljeća*:

„U proljeće je toplije nego zimi, ali ne jako-jako toplo. I stalno, obično smo vani i igramo se na igralištu. [Što cvjeta?] Cvijeće. Životinje se rađaju.“; *„(...) cvjeta cvijeće. Onda izlaze životinjice i lijepo je bit tada u Kopačkom ritu. I tad se djeca jako vole igrati.“* (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 29. svibnja 2019. godine)

Jesen je opisao jedan učenik: *„Pada kiša. I sve je narančasto. [I što pada još?] Lišće“* (Učenik 1.a razreda, osobna komunikacija, 29. svibnja 2019. godine). Prethodni opis je komentirala sumentorica: *„Izvršno kako je učenik svoj opis jeseni popratio pokretom - pada lišće. U svoj opis uvrstio je i pokret kao način izražaja“* (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine). Zatim su učenici opisali posljednje godišnje doba – *ljetu*:

„Djeca idu na more s mamom i tatom i kupaju se i onda budu u kratkim rukavima. [A zašto se kupaju i budu u kratkim rukavima?] Zato što im bude vruće.“; *„I zato što budu u kratkim hlačicama i idu na sladoled. I igraju se sa pijeskom. Prave neke, neke dvorce i rone.“* (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 29. svibnja 2019. godine)

Zamolila sam posljednju učenicu da mi pokretom pokaže ronjenje, a pridružilo joj se još nekoliko učenika čime su pokazali želju za izražavanjem pokretom. Nakon razgovora sam učenicima puštala četiri pjesme – po jednu za svako godišnje doba. Dok slušaju pjesmu, učenici su imali zadatak kretati se u skladu s pjesmom i godišnjim dobom koje predstavlja. *„Tijelom [se] može izraziti kako nešto nastaje, kako se razvija i mijenja. Kako raste biljka, kako se drvo ljulja na vjetru, kako more proizvodi valove i kako se kreću životinje“* (Slunjski, 2014, str. 68). Prvo sam pustila pjesmu za *jesen*. Učenici su se kretali prostorom na različite načine: skakali su, okretali su se, rukama prikazivali padanje kiše i lišća, udarali su rukama po koljenima kako bi proizveli zvuk kiše. Philips-Silver (2009) navodi da su zvuk (glazba) i pokret u međudnosu

od početka djetetovog života (npr. kada uspavljaju dijete, majke istovremeno pjevaju i kreću se u skladu s pjesmom). Autorica tvrdi da nikada nije postojala kultura u kojoj glazba i pokret nisu dolazili „u paru“ kada je riječ o različitim socijalnim događajima i situacijama. Pokret koji prati glazbu (bubnjanje, pljeskanje, stapanje, plesanje itd.) nerazdvojiv je od nje. U ovoj aktivnosti, ali i tijekom gotovo svih radionica pokazalo se da je taj odnos recipročan – zvuk prati pokret. Iduća pjesma predstavljala je *zimu*. Učenici su se kretali sporo zbog polaganog tempa u kojemu se pjesma nalazi. Pokretom su pokazivali da je hladno, pravili su snjegoviće ili su i sami bili snjegovići, grudali se, rukama su prikazivali padanje snijega, vukli su se međusobno kao da vuku sanjke. Zatim sam pustila pjesmu za *proljeće*. Učenici su: hodali, skakali, brali „proljetne jabuke“, sadili/brali cvijeće/povrće. Predložila sam im da prikažu pupanje drveća. Neki od učenika počeli su „khati“ kako bi prikazali alergije koje ta pojava izaziva. Posljednja pjesma predstavljala je *ljeto*. Učenici su pokretom prikazivali: plivanje, ronjenje, skakanje u vodu, hlađenje rukama, mazanje kremom za sunčanje... Prilikom slušanja i prikazivanja svih godišnjih doba, učenici su se kretali u različitim prostornim smjerovima i razinama. Pokretali su različite dijelove tijela. Kretali su se različitim brzinama. Na različite načine prikazivali su iste ideje (npr. neki su učenici „plivali“ krećući se u niskoj razini, a neki su isto činili u srednjoj ili visokoj razini).

Usljedila je aktivnost *Pričom do pokreta*. Nakon što su se učenici okupili na kraju učionice, objasnila sam im da ću im čitati priču u kojoj su godišnja doba osobe čije kretnje trebaju oponašati na način na koji su opisane u priči (*Prilog 9*). Sumentorica je predložila promjenu u početnom razmještaju učenika: „Pri početku aktivnosti dobro je da se učenici rasporede u prostoru. Odnosno, da svaki učenik pronađe svoje mjesto (točku) u učionici po izboru od koje će krenuti. Na taj će način prostor kretanja biti bolje iskorišten“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine).

Učenici su jako dobro pokretom pratili sadržaj priče. Kretali su se rabeći cijeli prostor. Većinu pokreta nadopunili su zvukovima koje su proizvodili na različite načine (npr. zvuk kiše proizveli su plješćući rukama ili udarajući rukama po koljenima). Oponašali su glasanje životinja prisutnih u priči, poput hukova sove i zujanja komaraca. Bili su jako energični i živahni pa je na trenutke bilo teško pridobiti njihovu pažnju, ali sam to rješavala podizanjem tona glasa kako bi me svi čuli ili podizanjem ruke u zrak kako bi se smirili. U jednom trenutku učenicima sam rekla da se mogu kretati na *bilo kojoj razini*. Jedan učenik je na to rekao: „Učiteljice, naučila si nas svaku razinu. „Koja god hoćete“ razina – to baš nikad nisam čuo.“ Učeniku sam nakon toga odredila da se kreće na točno određenoj razini. Drago mi je što me

ispravio jer mi je na taj način dao do znanja da je tijekom prijašnjih radionica naučio koje sve prostorne razine postoje.



Slika 23. Učenice pokretom prikazuju sadržaj priče – hod po ledu.



Slika 24. Učenici pokretom prikazuju sadržaj priče – promatranje oblaka.

Sumentorica je komentirala priču i tijek aktivnosti:

Izvršno ste osmislili priču koja je vrlo kreativna, obuhvaća spoznaje iz prethodnih radionica koje su učenici primjenjivali tijekom ove aktivnosti. Bravo! Učenici su rabili i izmjenjivali prostorne razine, lokomotorne kretnje, prostorne akcije, prostorne puteve - sve ste to izvršno objedinili u Vašoj priči. Pokret i ples izvrstan su poticaj i za čitalačku kulturu djece i mladih. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine)

Povezanost književnosti i plesa nije novost. McMahon, Parks i Rose (2003) ispitivali su utjecaj obrazovnog programa „Basic Reading Through Dance“ na vještinu čitanja kod učenika. Istraživanjem se pokazalo kako su učenici koji su sudjelovali u navedenom programu unaprijedili svoju vještinu čitanja. Ovom tematikom bavile su se i autorice Blažević i Gazibara (2014). Cilj njihovog istraživanja bio je plesom potaknuti djecu na čitanje. Sudjelovanjem u stvaranju i realizaciji plesne predstave, djeca su bila dio niza aktivnosti koje doprinose razvoju čitalačke kulture i kreativnosti, potiču socijalizaciju, podižu samopouzdanje i svjesnost o važnosti individualnosti i inovativnosti.

Za početak aktivnosti *Ples s maramama* učenike sam podijelila u skupine od četiri člana i svakoj dodijelila mjesto u učionici. Budući da su u jednoj skupini nedostajala dva člana, zamolila sam učiteljicu i profesoricu da sudjeluju u aktivnosti. Učiteljica je predložila da svaka od njih bude u skupini s tri učenika. Podijelila sam salvete u bojama na način da je svaki učenik u skupini dobio drugu boju. Boje salveta označavale su godišnja doba: bijela – zima; zelena – proljeće; žuta – ljeto; crvena – jesen. Nakon što sam učenicima objasnila značenje svake boje, zadala sam im da se u skupinama postave u krug kako bi se svi međusobno vidjeli. Zatim sam objasnila da ću puštati prethodno preslušane četiri pjesme i da je njihov zadatak pokretati salvetu na prikladan način kada pustim pjesmu za godišnje doba koje im je zadano bojom salvete. Dok jedan član skupine salvetom zadaje pokrete, ostali ih moraju oponašati vlastitim tijelom. Pojasnila sam zadatak na primjeru *ljeta*: kada pustim pjesmu za *ljeto*, učenik koji je dobio žutu salvetu mora ju pokretati na *ljeto* prikladan način, a ostali tijelom moraju oponašati pokrete salvete. Zatim sam ukratko objasnila isto i za preostala tri godišnja doba. Za početak sam pustila pjesmu za *ljeto*, što je značilo da učenici sa žutim salvetama zadaju pokrete. Primijetila sam da su pokreti svih učenika vrlo slični i jednolični pa sam ih podsjetila na prostorne razine kojima se mogu kretati. Pokreti su većinom bili brzi, energični i veseli, a uključivali su skakanje u mjestu, okretanje i pomicanje lijevo-desno. Zatim je na red došlo *proljeće*. Pokreti koje su zadavali učenici sa zelenim salvetama većinom su bili vrlo slični onima koje su učenici prethodno zadavali za *ljeto*: skakanje, pomicanje lijevo-desno i okretanje – uz povremene promjene prostornih razina. Nastavili smo sa *zimom*. Sada su učenici koji su dobili bijele salvete zadavali pokrete. Obzirom da je pjesma za *zimu* bila sporija, učenici su zadavali sporije pokrete. Skupina u kojoj je bila učiteljica najviše je mijenjala načine i razine kretanja.



Slika 25. Učiteljica učenicima zadaje pokrete prikladne zimi.

Pokreti *zime* uključivali su: pojedinačne skokove (umjesto brzog skakutanja u mjestu kao kod *ljeta* i *proljeća*), sporije kretanje u različitim smjerovima te okretanje u mjestu. Na kraju je red došao na *jesen*. Učenici s crvenim salvetama zadavali su pokrete. Jedna od skupina istaknula se kretanjem gotovo isključivo u niskoj prostornoj razini. Učenica koja je zadavala pokrete salvetu je pokretala po podu u različitim smjerovima, a kasnije ju je i zgužvala što nitko do tada nije učinio. Ostali učenici su se fokusirali na pokrete na visokoj razini koji su ponovno uključivali: skokove u mjestu, okrete i pomicanje u različitim smjerovima. Sumentorica je na aktivnost dala sljedeći komentar:

Kao sudionica ove aktivnosti mogu reći da je bilo vrlo zanimljivo i kreativno, učenici su se trudili oponašati pokrete marama, pri čemu je njihova kreativnost došla do izražaja. Učenici su se zabavljali i uživali u svojim skupinama, ozračje u razredu bilo je pozitivno, kreativno, vrlo opušteno i ugodno. Vi ste kao voditeljica izvrsno reagirali na različite pokrete te poticali i podsjećali učenike na različite mogućnosti kretanja. Poželjela sam biti dio svake aktivnosti. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine)



Slika 26. Sumentorica učenicima zadaje pokrete prikladne jeseni.

Na kraju radionice provedena je evaluacija. Učenici su stali u krug pa sam ih pitala: *Je li vam se svidjela radionica?* Oni kojima se svidjela trebali su stati u pozu nalik *drvetu*, a onima kojima se nije svidjela trebali su se sklopčati poput *grude snijega*. Svim učenicima se svidjela radionica pa su se pretvorili u *drvo*. Iduće pitanje odnosilo se na to kako su se osjećali tijekom radionice. Oni koji su se dobro osjećali trebali su se pretvoriti u *drvo*, a oni koji se nisu dobro osjećali trebali su se pretvoriti u *grudu snijega*. Samo se jedan učenik sklopčao. Naime, bio je to učenik koji radi po prilagođenom programu. Zamolila sam ga da mi objasni zašto se loše osjećao. Objasnio je da uzrok tome bilo što nije dobio bijelu salvetu u posljednjoj aktivnosti. Kada sam ih dijelila, nažalost nisam znala da ima izraženu želju za bijelom salvetom. Zatim sam učenicima rekla da se pretvore u *drvo* ako su na radionici nešto novo naučili, a ako nisu, da se pretvore u *grudu snijega*. Samo jedan učenik se sklopčao.



Slika 27. Učenici ocjenjuju radionicu.

Za kraj sam zamolila učenike da sjednu u krug kako bismo još malo porazgovarali o radionici. Pitala sam ih: *Što ste novo naučili?* Odgovori su bili sljedeći:

„Naučio sam kako se kroz glazbu mogu brzo, sporo, umjereno godišnje doba bit.“; „Naučio sam da se može salvetama pokrete.“; „Da se može tak sa salvetama.“; „Ja sam naučila da se možemo kretati sa salvetama kad neko drugi nešto radi sa salvetama.“; „Ja sam naučila da kroz godišnja doba možemo plesati.“; „Ja sam naučila da, ako radimo u grupi, uzmemo neku stvar. Na primjer četvero nas je i zatim jedno ima tu stvar i pokreće ju, a drugi, a to troje koji su, moraju ponavljati (...) I još sam naučila da možemo plesati kroz godišnja doba.“; „Ja sam naučila da kroz godišnja doba možemo plesati, da kad neko drugi ima salvetu, da možeš raditi iste te pokrete kao ta salveta i da možemo kroz godišnja doba plesati.“; „Ja sam naučila da možemo plesati kao maramice.“; „Ja sam naučila da možemo plesat kao godišnja doba.“; „Ja sam naučila da kroz godišnja doba, kad mi je ljeto, da isto tako mi je vruće i kad mi je zima, da je isto tako hladno.“; „Ja sam naučila tri stvari. Prije nisam voljela radionice i sada ovdje u školi, i sada ovdje u školi volim radionice. Volim kad ste vi s nama. I naučila sam da, da kroz grupu i sa salvetama možeš, možeš radit neke pokrete koje ti ne možeš tijelom, ali ih možeš nekako pokazati. (...) I da je nebitno s kime radiš. Recimo evo, ja sam sad radila sa nekima s kime nisam sjedila i zabavila sam se, malo sam ih više i bolje upoznala i zabavila se.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 29. svibnja 2019. godine)

Učenički odgovori ukazuju na ostvarenost cilja radionice. Pokretom su pokazivali različita obilježja godišnjih doba, što većina (sudeći po odgovorima) vrlo vjerojatno nikada prije nije činila. Suradivali su i zabavili se pokazujući i oponašajući pokrete salvete. Nakon

evaluacije, ostalo je nekoliko minuta do kraja školskog sata pa sam pustila glazbu za *proljeće* kako bi učenici pokretom obilježili trenutno godišnje doba.

Sumentorica i učiteljica komentirale su radionicu u cijelosti:

Jako mi je drago što sam osobno prisustvovala radionici te bila uključena u aktivnost. Bilo je vrlo zanimljivo promatrati učenike u razredu, njihovo istraživanje i izražavanje pokretom, kreativnost pri zadacima. Vidljivo je kako učenici iz radionice u radionicu napreduju u vidu slobode pokreta, uporabe različitih razina, suradnje.... (S. Gazibara, osobna komunikacija, 14. rujna 2019. godine)

Sadržaj ove radionice izravno je povezan s ostvarivanjem ishoda nastave Prirode i društva. Učenici su dovedeni u situaciju da neverbalnom komunikacijom, pokretom pokazuju što znaju o godišnjim dobima. I kada glume godišnja doba, potrebno je imati predznanja o godišnjem dobu. Dobila sam ideju kako bih mogla vrednovati realizaciju ishoda vezanih uz godišnja doba. Neki učenici su potpuno drugačije odglumili svoju ulogu i imali stav oko svoje glume. Iako su imali jasne zadatke, učenici su pokazali potpunu nesputanost u pokretu i veliku različitost i mnoštvo ideja. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.10. Radionica održana 4. lipnja 2019. godine

U utorak 4. lipnja 2019. godine, održala sam devetu radionicu *Kretanje u boji*. Cilj radionice bio je prikazati boje kao poticaj za kretanje, kreativno izražavanje i izražavanje emocija². Kolegica Silvija Žalac i ja u školu smo došle nakon završetka drugog školskog sata (9:35 h). Učenici i kolegica Žalac su razmaknuli stolove i stolice, a ja sam pripremila glazbu, PPT prezentaciju i materijale potrebne za aktivnosti i postavila videokameru. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su sjeli na stolice. Pozdravili smo se. Pitala sam ih kako se osjećaju na što mi je većina učenika dala pozitivan odgovor. Nakon toga smo započeli s aktivnostima.

Nakon što su učenici stali u krug, pitala sam ih sjećaju li se uvodne aktivnosti na prvoj radionici u kojoj su govorili svoja imena i uz to radili određeni pokret koji im se sviđa. Objasnila sam im da ćemo na ovoj radionici raditi sličnu aktivnost po imenu *Moja najdraža boja je...* Budući da su učenici međusobno razgovarali i nisu obraćali pažnju na upute, ponovili smo

² Na radionici iste tematike, *Rastimo s bojama*, sudjelovala sam tijekom Festivala znanosti (11. travnja 2019. godine) vodeći ju zajedno sa sumentoricom i plesnom voditeljicom dr. sc. Senkom Gazibarom, voditeljicom Plesnog kluba Broadway Antonijom Blažević te plesnim voditeljicama Majom Stočko i Dorom Vincelj. Radionica je pozitivno primljena od strane djece pa sam pretpostavljala da će se isto dogoditi i s ovom radionicom.

pravila ponašanja na radionici. Zatim smo nastavili s aktivnošću. Objasnila sam da im je zadatak naglas reći svoju najdražu boju. Prije nego što sam uspjela reći idući dio zadatka, učenici su u glas govorili svoje najdraže boje. Rekla sam im kako za sada trebaju samo zamisliti boju. Kada na njih dođe red, moraju izgovoriti zamišljenu najdražu boju i napraviti pokret koji ju najbolje opisuje. Na vlastitom primjeru pojasnila sam što trebaju činiti. Rekla sam da mi je najdraža boja *plava* te sam napravila valoviti pokret rukom. Objasnila sam da sam odabrala taj pokret zbog boje mora i valovitih kretnji. Još sam jednom objasnila zadatak i dodala da jednom rečenicom trebaju reći zašto su odabrali baš taj pokret. Boje koje su učenici govorili bile su: dugine boje, ružičasta, crvena, žuta, (indigo) plava i ljubičasta. Većina učenika odabrala je *plavu* boju, a većina učenica *ljubičastu*. Pokreti su bili raznoliki. Većina učenika pokretala je gornji dio tijela, a ponajviše ruke. Samo nekoliko učenika u pokret je uključilo cijelo tijelo. Vjerujem da je na to djelomično utjecao moj primjer pokreta kojeg sam napravila koristeći samo jednu ruku. Osim toga, ovo je bila uvodna aktivnost pa je moguće da se učenici još nisu dovoljno opustili da bi radili „veće“ pokrete. To se promijenilo do kraja radionice.

Učenici su *plavu* boju povezivali s padalinama, vodom, hladnoćom te su to pokazivali pokretom. Učenice koje su odabrale *ljubičastu* boju, ponajviše su radile nježne pokrete rukama. Učenik koji je odabrao *crvenu* boju prikazao je pokret hlađenja, a kao razlog je naveo da ga *crvena* boja podsjeća na vrućinu. Istu boju naveo je učenik koji je za pokret odabrao zagrliti učenika do sebe. Jedan učenik naveo je *žutu* boju kao najdražu, a uz to je otvarao i zatvarao dlanove u znak bljeskanja sunca. Malo specifičniji razlozi odabira određenih pokreta bili su:

[indigo plava boja i jiu jitsu pokret] „Zato što ja treniram jiu jitsu i imam indigo plavi kimono.“;
[ljubičasta i nježno ispreplitanje ruku] „Zato jer kad slikam sa ljubičastom, uvijek je tamna pa se ovako svugdje razmazuje.“; [ljubičasta i pokret rukama u obliku srca] „Izabrala sam ovaj pokret zato što stalno crtam ljubičasto srce i moja boja je najdraža ljubičasta i zato stalno crtam s njom.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 4. lipnja 2019. godine)

Tijekom trajanja ove aktivnosti bila sam frustrirana te sam nekoliko puta povisila ton glasa. Učenici su bili živahni, nisu bili koncentrirani i nisu slušali jedni druge, a ni mene. Morala sam ih često opominjati i postavljati ih u krug. Nažalost, takvo stanje je i mene dekoncentriralo pa sam neke učenike zaboravila pitati zašto su odabrali napraviti pokret koji su prikazali uz najdražu boju. Mentor i sumentorica na to su dali ohrabrujuće komentare:

Pokret u nastavi očigledno se ne može ostvariti bez određene doze zbrke koju nije uvijek lako tolerirati. Međutim, važno je zadržati smirenost i pomoći djeci da ponekad kaotično kretanje

pretvore u lijepe kreacije. To, dakako, nije lak zadatak i traži puno strpljenja i truda. (B. Bognar, osobna komunikacija, 5. srpnja 2019. godine)

Sve su to izazovi s kojima ćete se susretati u svom budućem poslu, koji su karakteristični razvojnoj dobi djece. Vi se lijepo snalazite, a provodeći sve više vremena u razredu i upoznajući svoje učenike pronaći ćete i načine kako rješavati različite situacije. I Vi učite puno toga od učenika kroz radionice koje provodite. Samo hrabro! Iako su učenici bili živahni, dobili ste vrlo kreativne odgovore. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine)

Učenici su sjeli u krug kako bismo započeli sa sljedećom aktivnošću – *Boje i ja*. Budući da im je koncentracija ponovno pala i nisu slušali upute, još jednom smo ponovili pravila ponašanja. Zatim je jedan od učenika podigao ruku i pitao: „*Tko je sa mnom da možemo svi bolje?*“ Ostali učenici su podigli ruku u znak da se slažu s njim. Bilo mi je drago što je učenik preuzeo inicijativu i što su ostali učenici to pozitivno prihvatili. Nakon toga smo nastavili s aktivnošću. Učenici su trebali zamisliti boju koja im se najmanje sviđa. Kada su to učinili, redom su naglas govorili koja je to boja. Učenici su navodili: roza/ružičasta, smeđa, crna, bijela, siva, crvena, ljubičasta, plava. Jedna učenica rekla je kako voli sve boje i da ne može izdvojiti nijednu kao najmržu. Učenici su mene pitali koju boju najmanje volim na što sam odgovorila: neonsko zelenu. Neki učenici su rekli kako jako vole tu boju pa sam rekla da svatko ima svoje mišljenje. Uslijedilo je pitanje: *Kako se osjećate kada vidite svoju najdražu boju?* Učenicima sam rekla da ustanu i pokretom pokažu odgovor. Učenici su skakutali i mahali rukama. Te su pokrete upotpunili zvukovima veselja. Pitala sam ih: *Znači sretni ste?* Učenici su odgovorili potvrdno. Zatim sam pitala: *Kada vidite boju koju najmanje volite, kako se osjećate?* Neki učenici su govorili „*Bljak!*“. Jedan učenik je rekao: „*Nikako. [Vidim] boju i prođem.*“ Učenici su se ustali, ali nisu pokretom pokazali kako se osjećaju, nego su riječima rekli da osjećaju *gađenje*. Nakon toga sam pitala: *Utječu li boje na to kako se osjećamo?* „S psihološke strane, određene boje na nas djeluju na različite načine, ali povezanost s bojama očituje se i u tome da neki ljudi neke boje vole više ili manje, dok neke boje uopće ne vole“ (Zjakić i Milković, 2010, str. 60). Učenici su na to odgovarali sa „*Ne.*“ ili „*Ne znam.*“ Podsjetila sam ih na to da su prikazali drugačije emocije na spomen najdraže i najmrže boje. Zamolila sam učenike da podignu ruku ukoliko misle da boje mogu utjecati na naše raspoloženje. Manje od pola učenika podiglo je ruku. Sumentorica je predložila potencijalno rješenje za to:

Možda bi bilo dobro prilagoditi pitanje - Možemo li bojama prikazati naše raspoloženje? Koju biste boju odabrali da prikazete da ste tužni? Kojom biste bojom pokazali sreću? itd. To bi

ujedno bila zgodna poveznica kao svojevrsan uvod u sljedeću aktivnost značenja boja i emocija. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine)

Budući da nisam očekivala takav odgovor, kratko sam razmišljala kako da nastavim s idućom aktivnošću u kojoj se povezuju emocije s bojama. Nisam htjela nametati učenicima nešto u što ne vjeruju. O tome govori Slunjski (2014, str. 21): „Djeci ne bismo trebali nametati svoj način viđenja stvarnosti, niti im pažnju pretjerano usmjeravati na nešto što mi smatramo bitnim (...) Ovaj zadatak za odrasle može biti prilično težak, jer nam je nekako u „opisu radnog mjesta“ djecu usmjeravati pa to činimo kad treba i kad ne treba.“ Naposljetku sam ipak odlučila držati se plana, ali naglasiti da je to jedan od pristupa toj temi.

Uslijedila je iduća aktivnost: *Boje i emocije*. Zamolila sam učenike da se okrenu prema ploči. Pitala sam ih sjećaju li se emocija koje smo spominjali na jednoj od radionica. Odgovorili su potvrdno pa sam im rekla da ćemo ih još jednom ponoviti. Na ploču sam stavljala jednu po jednu emociju prikazanu na fotografiji (*Prilog 10*). Upotrijebila sam iste fotografije kao na prijašnjoj radionici. Jedino sam ispravila pogrešku s tadašnje radionice za koju sam isprintala krivu emociju/fotografiju (*iznenađenje* umjesto *straha*). Nakon što su učenici uspješno prepoznali emocije (tuga, strah, sreća, ljutnja i gađenje), prikazivala sam papire u bojama i ispitivala koju boju povezujemo s kojom emocijom. Prva boja koju sam pokazala bila je *crvena*, a učenici su bez problema spojili tu boju s *ljutnjom*. Prema Zjakić i Milković (2010) crvena boja označava snagu volje, bijes, ljutnju, vodstvo: „Ljudi koji vole crvenu boju su temperamentni, otvoreni i puni samopouzdanja. Međutim, lako izgube kontrolu pa često reagiraju impulzivno i žestoko“ (str. 61). Iduća boja je bila *žuta*, a učenici su ju, uz malo promišljanja, povezali sa *srećom*. „Žuta je topla, najekspanzivnija i najsajnija boja. Ona je boja sunca i povezana je sa srećom, radošću i energijom“ (str. 66). Zatim sam pokazala *plavu* boju koju su učenici vrlo brzo povezali s *tugom*. „Plave osobe su konzervativne osobe koje teže osobnoj sigurnosti i duševnom miru, a najviše od svega cijene sredi i jednostavan život. Takvi ljudi su osjećajni i strpljivi, ali i vrlo neodlučni jer se boje promjena“ (str. 65). Ni sa *zelenom* bojom nije bilo problema. Učenici su ju povezali s *gađenjem*. Prema Zjakić i Milković (2010) zelena boja može biti povezana i s dobrim (priroda, rast, harmonija, svježina), ali i s lošim: „Zelena je negativno povezana s mučninom, bolešću i otrovanjem“ (str. 70). Posljednja boja koju sam prikazala bila je *ljubičasta* koju su učenici povezali sa *strahom*. „Tamnoljubičasta izaziva tmurne i tužne osjećaje te može frustrirati“ (str. 76). Budući da radionicama pokušavam potaknuti razvoj kreativnosti, smatrala sam da je važno učenicima naglasiti da boje koje smo

spajali s emocijama ne moraju nužno predstavljati tu emociju, tj. da je doživljaj boja i emocija subjektivan.



Slika 28. Boje i emocije.

Usljedio je dio aktivnosti u kojemu sam puštala glazbu u kojoj su izražene navedene emocije i prikazivala boje (plavu, žutu, zelenu, ljubičastu i crvenu) na PPT prezentaciji koje su u skladu s glazbom, tj. emocijama. Učenici su imali zadatak kretati se obzirom na to. Prva emocija bila je *sreća* (*žuta boja*). Učenici su skakutali po prostoru, trčali i mahali rukama. Skupina učenica uhvatila se za ruke pa su zajedno sretno skakale. Ostali učenici kretali su se samostalno ili zagrljeni u parovima.



Slika 29. Učenici pokretom prikazuju emociju sreće.

Iduća emocija bila je *tuga (plava boja)*. Učenici su se sporo kretali u različitim razinama. Neki učenici su legli na pod i sklupčali se kako bi prikazali emociju. Svi su imali tužan izraz lica kojeg su upotpunili oponašanjem plača. „Dijete se rado izražava i različitim izrazima lica, gestikulacijama i pantomimom. To je često vidljivo u igrama u kojima pokušava prikazati određene emocije“ (Slunjski, 2014, 68). Na red je došla *ljutnja (crvena boja)*. Prije nego što sam pustila glazbu, učenicima sam naglasila da emociju ne smiju prikazivati udaranjem te da postoje drugi načini prikazivanja *ljutnje*. To sam učinila jer su učenici na radionici *Izražavanje emocija pokretom* (20. svibnja 2019. godine) *ljutnju* prikazivali udaranjem. Neki učenici su ljuto hodali s prekrštenim rukama i namrštenim licem, a neki su „agresivno“ skakali. Unosili su se jedni drugima u lice i/ili snažno mahali rukama i nogama. Iduća emocija bila je *gađenje*. Učenici su mahali rukama ispred lica, podizali ramena, odmicali se jedni od drugih. Neki su gmizali po podu ili se sklupčali na mjestu. Pokrete su upotpunili zvukovima i izrazom lica. Posljednja emocija bila je *strah*. Učenici su pažljivo hodali po učionici, držali su ruke blizu lica, neki su se međusobno grlili, a jedan učenik je sjeo na stolicu koja je predstavljala zid uz koji se osjeća sigurnije. Na kraju je veći dio učenika završio sklupčan na podu. Sumentorica je dala prijedlog kako unaprijediti ovu aktivnost podsjetivši me na njezinu varijaciju koja je provedena na radionici *Rastimo s bojama* u sklopu ovogodišnjeg Festivala znanosti:

Sljedeći puta ovu aktivnost moguće je dopuniti/unaprijediti na način da učenici samostalno odaberu boju i emociju koju žele prikazati ili npr. kako se trenutno osjećaju. Može se pustiti neutralni glazbeni predložak. Time će biti jača poveznica osjećaja (emocije) učenika i boje. Ovu varijantu aktivnosti provodili smo u okviru Festivala znanosti 2019. na radionici kreativnoga plesa pod nazivom *Rastimo s bojama*, a gdje ste se kao jedna od suradnica i voditeljica aktivnosti izvrsno snašli. Djeca su uz glazbenu podlogu oživljavala u tijelu boju/emociju po vlastitom izboru. Poticalo ih se pitanjima *Kako bi se ta boja/emocija kretala? Kako bi izgledala u pokretu?* Prvo su se kretale pojedinačne boje, a nakon toga su se boje miješale u prostoru. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine)

Kako bismo započeli aktivnost *Kako se osjećam?*, zamolila sam učenike da se poslažu u liniju kako bih ih podijelila u skupine. Za početak sam naglasila da moraju slušati i biti pažljivi jer aktivnost zahtijeva rad s bojom. Svakom sam učeniku dodijelila broj koji označava broj skupine. Budući da učenici nisu zapamtili svoje brojeve, proizvoljno sam ih podijelila u skupine. Učenicima u početku nije bilo jasno zašto ih ne dijelim u skupine po brojevima pa sam im objasnila da ćemo zanemariti brojeve zato što su neki zaboravili koji im je broj dodijeljen. Sumentorica je predložila način na koji bi se ovakva situacija mogla spriječiti: „Sljedeći puta

kada budete dijelili učenike prema brojevima, neka oni izgovore svoj broj. Iz iskustva sam naučila da kada sami izgovore koji su broj, zapamte broj i postignete veću pažnju u trenutku dijeljenja“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine).

Rasporedila sam skupine po prostoru kako bi svi imali mjesta. Nakon toga sam svakoj skupini dala papir i podlogu za boje. Kolegica Silvija me upozorila na višak učenika u jednoj od skupina pa sam jednom učeniku rekla da se prebaci u drugu. Zamolila sam učiteljicu i kolegicu Žalac da mi pomognu pri dijeljenju boja. Na kraju je svaka skupina na podlozi imala malo od svake boje (plava, žuta, zelena, ljubičasta i crvena). Zatim sam učenicima objasnila da će *plesati* prstima po papiru. Učenici su trebali slušati pitanja, prsom uzimati odgovarajuću boju (s obzirom na emociju koju označava) i nanositi ju na papir plešući prstom. Dok sam pojašnjavala zadatak, zvonilo je za odmor na što je učiteljica rekla da uzmemo koliko god vremena je potrebno. Bognar (2012) tvrdi da tradicionalni predmetno-satni sustav može imati ograničavajući utjecaj na kreativnost – određeni kreativni procesi zahtijevaju više vremena od četrdeset-pet-minutnog nastavnog sata. Ponovila sam koja boja označava koju emociju i rekla da ću ih ispitivati pitanja vezana za emocije koje su osjećali tijekom svih aktivnosti. Još jednom sam naglasila da svaka boja ima svoje značenje. Nakon toga sam redom postavljala pitanja: *Kako ste se osjećali tijekom prve aktivnosti? Kako ste se osjećali tijekom druge aktivnosti? Kako ste se osjećali tijekom treće aktivnosti? Kako se sada osjećate?* Nakon svakog pitanja podsjetila sam učenike kako je aktivnost izgledala, a onda sam im rekla da nanose odgovarajuću boju plešući prstom po papiru.



Slika 30. Učenici odgovaraju na pitanja plešući prstom po papiru.

Kolegica Silvija sjedila je pored jedne skupine i primijetila isto što i ja dok sam obilazila ostale – neki učenici nisu odabirali boje prema uputama koje sam im dala nego su birali najdražu/najljepšu boju ili su birali boje koje još nisu iskoristili. Neki učenici jesu koristili različite boje jer su osjećali različite emocije tijekom radionice (npr. jedna učenica je uzela ljubičastu boju jer se uplašila kada sam povisila ton glasa na početku radionice; jedan učenik je tijekom cijele radionice bio ljut, pa je koristio crvenu boju), ali je bilo više onih koji to nisu činili iz tog razloga. Ovakve situacije potvrđuju važnost kritičkog prijateljstva. Kritički prijatelji pomažu pri provedbi istraživanja dajući svoj osvrt na njega (McNiff i Whitehead, 2010, McNiff, 2016). Kritički prijatelj je „prije svega učiteljev prijatelj koji je više zainteresiran za njegovo napredovanje nego za napredovanje istraživanja“ (Bognar, 2006).

Mentor i sumentorica izjasnili su svoje mišljenje o ovoj aktivnosti: „Izvršno je što ste povezali ples i likovno stvaralaštvo. Te se aktivnosti mogu izvršno nadopunjavati, a posebno u ovoj temi koja je povezana s bojama“ (B. Bognar, osobna komunikacija, 5. srpnja 2019. godine). Slažem se da se plesna i likovna umjetnost mogu nadopunjavati i zajednički poticati učeničku kreativnost i apstraktno mišljenje.

Vrlo zanimljiva aktivnost, ujedno i evaluacija. Odlično! (...) Kako je ovo bila posljednja aktivnost, bilo bi dobro da su skupine pokazale svoje crteže drugima i da ste zajednički analizirali cjelokupni dojam, odnosno osjećaje koji su bili prisutni tijekom radionice, koji je osjećaj prevladao... (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine)



Slika 31. Učenički radovi.

U planu mi je bilo učiniti što je sumentorica opisala u komentaru, ali nažalost nije ostalo dovoljno vremena. Vjerujem da bi zaključci učenika bili vrlo zanimljivi. Na kraju sam učenicima podijelila vlažne maramice kako bi si očistili ruke. Nakon toga sam spremila materijale, a učenici su izrazili želju da pomognu s čišćenjem poda. Podijelila sam im ostatak vlažnih maramica pa su zajedno temeljito očistili pod. Na kraju se činilo da je učenicima bilo zabavnije čistiti učionicu nego raditi bilo koju drugu aktivnost.

Učiteljica je komentirala radionicu:

Još jedna radionica vezana uz emocije i povezanost emocija i boja. Važno je uvažiti dječju povezanost emocije i boje, a ne stereotipnu. Voditeljica je ovo izvrsno odradila. Uz boju došla je i glazba. Neki učenici su odmah prepoznali već slušane skladbe. Na ovoj radionici su pokazali potpunu slobodu u svom izričaju pokretom. Čak i učenici koji imaju problema s pokretom, koordinacijom, kreacijom. Jako zanimljivo planirana i izvedena evaluacija – vrednovanje aktivnosti. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.11. Radionica održana 11. lipnja 2019. godine

U utorak 11. lipnja 2019. godine, održana je posljednja radionica po nazivu *Što smo naučili?* Cilj radionice bio je dobiti uvid u rezultate akcijskog istraživanja kroz iste aktivnosti koje su provedene na početku istraživanja: *Ima li razlike što se tiče kreativnosti i kompleksnosti pokreta? Jesu li učenici koristili znanje stečeno na prethodnim radionicama?* Profesorica Senka Gazibara i ja došle smo u školu nakon završetka prvog školskog sata (8:45 h), a ubrzo nam se pridružila i kolegica Silvija Žalac. Kada smo ušle u razred, učenici su bili u procesu razmicanja stolova i stolica pa mi je preostalo samo pripremiti materijale i glazbu potrebne za aktivnosti i postaviti videokameru. Kada je zvonilo za početak sata, učenici su sjeli na stolice. Jedan učenik imao je ozlijeđeno koljeno pa sam mu rekla da sudjeluje koliko može. Prvu aktivnost je odradio, a ostale je odlučio propustiti jer ga je boljelo kada se kretao. Pokušavala sam ga uključiti u aktivnosti na različite načine, ali nije bio raspoložen. Nakon pozdrava ukazala sam im na prisutnost profesorice Gazibare i kolegice Žalac. Zatim smo ponovili pravila kojih se učenici trebaju pridržavati tijekom radionice. Nakon toga smo započeli s aktivnostima.

Kako bismo započeli s uvodnom aktivnošću, *Raznolikost pokreta*, učenici su se ustali i približili se kraju učionice. Pitala sam ih sjećaju li se svega što smo radili na prijašnjim radionicama. Učenici su na to odgovorili: „Ne.“ Budući da sam dobila takav odgovor, kroz

razgovor sam ih pokušala podsjetiti. Učenici su se ubrzo sjetili gotovo svih tema radionica. Zatim sam učenicima objasnila da ću pustiti tri pjesme koje se razlikuju prema raznim obilježjima (npr. tempo, izražena emocija). Pojasnila sam da je njihov zadatak slušati pjesme i kretati se uzimajući u obzir njihova obilježja. Za početak sam pustila pjesmu afričkog ritma. Učenici su se kretali kroz prostor u različitim prostornim razinama: neki su skakali ili koračali u ritmu, neki su puzali, a neki su cijelim tijelom legli na pod i gmizali po njemu. Učenici su rabili različite dijelove tijela, a ponajviše ruke i noge. Neki su čak i pljeskali dlanovima ili udarali rukama po koljenima. Dio učenika kretao se skupno, neki su se kretali u parovima, a neki individualno. Na kraju se većina učenika spojila u *vlakić* i zajedno se kretala u različitim smjerovima u ritmu glazbe.



Slika 32. Učenici se kreću u „vlakiću“.

Usljedila je iduća pjesma umjerenog tempa i veselog ritma. U početku su se učenici nastavili kretati u *vlakiću* pa sam naglasila da se trebaju razdvojiti. Učenici su ponovno koristili različite dijelove tijela. Kretali su se u različitim prostornim razinama i smjerovima. Skakali su, hodali i puzali. Primijetila sam da su učenici pazili na ritam glazbe te su se kretali u skladu s njim. Zaustavila sam pjesmu i pustila iduću. Treća pjesma bila je spora i pomalo dramatična. Čim sam pustila pjesmu, jedna učenica je viknula: „Zima!“ Neki učenici su pokretima prikazivali strah, neki tugu, a neki hladnoću. Učenici su se kretali sporo. Jedan učenik je stajao na mjestu u određenom položaju i naizgled se nije kretao. Budući da je to činio i na prethodnim radionicama, znala sam da se ipak kreće, ali izuzetno sporo. Nekoliko učenika kretalo se u niskoj i srednjoj razini, dok su ostali hodali u visokoj. Iz opisanog se može zaključiti kako su učenici implementirali sadržaje prethodnih radionica. Kao što je bio slučaj na gotovo svakom

sat nakon radionice *Pokret u prostoru*, učenici su pokretom najviše istraživali prostorne razine i smjerove. Osim toga, sposobni su izuzetno dobro pratiti ugođaj i brzinu pjesme i prilagoditi se tome. Budući da je bila prisutna na radionici, sumentorica je imala priliku vidjeti učeničku aktivnost iz prve ruke:

Drago mi je da sam prisustvovala posljednjoj radionici u kojoj je bilo objedinjeno sve što su učenici prolazili vezano za pokret tijekom radionica. Već u prvoj aktivnosti izvrsno se može vidjeti primjena različitih razina, lokomotornih kretnji, različitost tempa kretanja, smjera, povezivanje s emocijama. Zaista mi je bio užitak promatrati učenike i njihov kreativni izraz pokretom. (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine)

Kako bih okupila učenike, zamolila sam ih da stanu u krug. Nakon što su to učinili, rekla sam im da ćemo raditi njima poznatu aktivnost – *Pitanja i plesni odgovori*. Naime istu aktivnost sam provela na prvoj radionici. Njom sam htjela dobiti uvid u kreativnost učenika pri izražavanju pokretom. Na ovoj, posljednjoj, radionici htjela sam dobiti uvid u potencijalne promjene u kreativnom izražavanju pokretom. Objasnila sam da ću im postavljati pitanja na koja će mi oni odgovarati pokretom i bez riječi. Prvo pitanje glasilo je: *Volite li plesati?* Većina učenika kretala se na različite načine: skakanjem, Fortnite³ pokretima, pomicanjem različitih dijelova tijela (npr. ruke, glava), itd. Nekoliko učenika stajalo je na mjestu u znak da ne vole plesati. Žao mi je što kroz radionice nisam uspjela doprijeti do njih. Naravno, prihvatljivo mi je da i dalje ne vole ples i slične aktivnosti. Interesi učenika nisu univerzalni. Stinson (1988) ipak ima potencijalna rješenja za to. Autorica tvrdi da u takvim situacijama mogu pomoći aktivnosti koje pokazuju različite strane plesa. Primjerice, dječacima koji ples smatraju aktivnošću za djevojčice, moguće je zadati plesne zadatke u kojima mogu testirati svoju snagu, ravnotežu, koordinaciju i kontrolu nad tijelom. Na taj će način dobiti uvid u aspekte plesa koji se uglavnom ne spominju u javnosti. Ples se ponajviše veže za eleganciju i nježnost, a ne za fizičku spremnost potrebnu za savladavanje njegovih elemenata. Smatram da upravo to uzrokuje pojavu stava da „ples nije za dječake“. Taj stav je prisutan u mnogim društvima unutar kojih se mali broj muške populacije odlučuje na ples u odnosu na npr. nogomet. Upravo zbog toga, potrebno je raditi na osvješćivanju ljudi i smanjenju stereotipnih stavova vezanih za ples i spolove. Uslijedilo je iduće pitanje: *Kojim dijelovima tijela možemo plesati?* Učenici su se kretali na način da su pokretali cijelo tijelo. Jedna učenica mi je pokazala da možemo pokretati i oči. Kada smo razgovarali o pokretnim dijelovima tijela na drugoj radionici, nismo spomenuli

3 Pokreti, tj. plesovi koje izvode likovi iz popularne video-igre *Fortnite* nakon postizanja određenog cilja.

oči pa sam se ugodno iznenadila kada sam vidjela da učenici zbilja razmišljaju o načinima kretanja, a ne da samo ponavljaju već viđeno. Zatim je uslijedilo pokretanje nosa, obrva, prstiju, ruku, nogu, vrata i ostalih pokretnih dijelova tijela. Na uvodnoj radionici, učenici su uz moja potpitanja zaključivali koje dijelove tijela mogu pokretati. Na ovoj, posljednjoj, radionici takva pomoć im nije bila potrebna. Samostalno su dolazili do raznih odgovora kao što je vidljivo u opisanom. Iduće pitanje bilo je: *U kojim se sve smjerovima i razinama možemo kretati?* Učenici su se kretali u svim smjerovima i na svim razinama koje smo utvrdili na jednoj od radionica. Smjerovi kretanja bili su *gore-dolje, lijevo-desno* i *naprijed-nazad*, a prostorne razine: *niska, srednja* i *visoka*. Iz radionice u radionicu, primijetila sam kako su učenici najbolje usvojili kretanje u prostoru – vrlo često su koristili sve prostorne razine prilikom čega su i naglašavali koja je razina u pitanju.



Slika 33. Učenici se kreću u različitim prostornim smjerovima i razinama.

Zatim sam pitala: *Kojim se sve brzinama možemo kretati?* Većina učenika se kretala *usporeno*, a ostali učenici se kretali *brzo*. Zanimljivo mi je što se gotovo nitko nije kretao *umjerenom* brzinom. Bilo im je puno zanimljivije kretati se brzinama kojima se rjeđe kreću – *sporom* i *brzom*. Smatram da je razlog tomu što im je kretanje srednjom brzinom „uobičajeno“ pa radije istražuju druge brzine kretanja koje su rjeđe zastupljene u njihovim svakodnevnim životima. „Vježbanje u ostvarivanju najrazličitijih, subjektivno obojenih brzina pokretom, počevši od monotonog ponavljanja jednog te istog trajanja kroz dulje razdoblje, pa do kontrasta i stupnjevanja brzine, pomaže stjecanje vještine i razvija osjećaj za vremenska trajanja na poseban „unutarnji“ način“ (Maletić, 1983, str. 50). U odnosu na ovu, tijekom radionice *Pokretom kroz vrijeme*, učenici uglavnom nisu izražavali preferencije u brzini kretanja. Glavni

razlog tomu je bio što su aktivnosti bile strukturirane na način koji to nije poticao – svi su iskusili sve tri brzine u jednakoj mjeri. Samo jedan učenik je, tijekom cijelog istraživanja, pokazivao izraženi užitak kada bi se kretao sporo, a to je činio na način da je naizgled nepomično stajao u mjestu. Uslijedilo je iduće pitanje: *Kako se sada osjećate?* Prema pokretima sam zaključila da su učenici većinom bili sretni, zatim tužni i umorni. Jedna učenica rekla je da joj je *vruće* pa je to pokazala na način da je mahala rukom ispred lica kako bi se rashladila. Isto su učinili i ostali učenici. Iduće pitanje glasilo je: *Kako se krećete kada se krećete sami?* Učenici su samo hodali u različitim smjerovima. Kada sam to primijetila, poticala sam ih da pokreću različite dijelove tijela. Onda sam ih pitala: *Kako se krećete kada se krećete u grupi?* Jedan učenik je rekao: „*Sretno.*“ Zatim su se svi veselo kretali u parovima i skupinama. Učenice su se rukama spojile u krug, dok su učenici pokrenuli kretanje u *vlakiću*. Ubrzo su se svi spojili u *vlakić* i veselo se kretali uz pjevanje: „*Ča-ča-ča-ča-ča-ča...*“ Njihovo zajedništvo je primijetila i sumentorica: „Izraz zajedništva u formaciji vlakića - ovo je jedan od izvrsnih pokazatelja pozitivnoga ozračja gdje su učenici na Vaš upit kako se kreću kad se kreću zajedno rekli da se u vlakiću kreću zajedno jer su sretni“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine).

Zatim sam učenicima rekla: *Pokažite mi neke životinjske pokrete.* Učenici su *gmizali* po podu (poput zmija), *skakali* (poput klokana i zečeva), *puzali*, a najviše su oponašali kretanje majmuna (*češkanje glave, skakutanje*) koje su nadopunili zvukovima. Uslijedilo je pitanje: *Kako biste oponašali prirodu, godišnja doba?* Učenici su oponašali kišu i prikazivali hladnoću ili vrućinu. Neki su skakutali po prostoru prikazujući toplija godišnja doba (*proljeće i ljeto*), dok su neki sjeli/legli na pod kako bi prikazali hladna i „usporena“ godišnja doba (*zima i jesen*).



Slika 34. Učenik pokretom prikazuje hladnoću.

Na kraju sam učenicima rekla da *zamisle neku boju te da se kreću poput nje*. Nekoliko učenika je oponašalo plivanje pa sam zaključila da su zamislili *plavu* boju. Učenice su većinom odabrale *ljubičastu* boju koju su prikazivale na različite načine: sporo su mahale rukama, tijelom su prikazivale oblik cvijeta... Jedan učenik je zamislio *crnu* boju te je stao na način da je savinuo koljena i opustio ramena i vrat. Zatim je poticao druge učenike da s njim budu ista boja.

Kreativnost učenika pri prikazivanju *crne* boje komentirala je sumentorica: „Izvršno! Učenici dolaze do vrlo zanimljivih rješenja i ideja. Njihov izraz pokretom sve je kreativniji... Bravo!“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine)



Slika 35. Učenici pokretom prikazuju crnu boju.

Budući da na prvoj radionici nije bilo vremena za posljednja tri pitanja (*Možemo li se kretati poput životinja? Možemo li pokretima opisati prirodu? Mogu li boje utjecati na to kako plešete?*), nažalost ne mogu usporediti početnu i završnu kreativnost u odgovorima, tj. pokretima učenika.

Za početak aktivnosti *Opisivanje predmeta pokretom*, učenike sam zamolila da sjednu na pod kako bih im objasnila aktivnost. Rekla sam im da je i ova aktivnost provedena na uvodnoj radionici. Podsjetila sam ih o kojoj se aktivnosti radi te sam ih pitala sjećaju li se, na što su potvrdno odgovorili. Svatko od njih je trebao pronaći neki predmet u učionici. Većina

učenika je odabrala geometrijska tijela od stiropora, baš kao što su učinili na prvoj radionici. Mali broj učenika uzeo je predmete koje su pronašli u svojim školskim torbama, poput knjige, olovke, boce vode/soka i sl. Nakon što su svi pronašli neki predmet, učenici su ponovno sjeli na pod. Zatim sam podsjetila učenike na to da su zadnji put držali predmete u rukama. Rekla sam im da će ovaj put predmeti biti ispred njih, a da će ih oni pokretom opisivati uzimajući u obzir sve što su do sada naučili. Na prvoj radionici uglavnom su prelazili rukama po ploham i na taj način pokretom opisivali oblik odabranog predmeta. Smatrala sam da bi bilo bolje da ovaj put ne drže predmete jer se na taj način njihova kreativnost testira u većoj mjeri. Učenicima sam dala minutu da osmisle kako će opisati svoj predmet (na prvoj aktivnosti opise su smišljali kraće od minute). Slunjski (2014) govori o jeziku izražavanja 3D materijalima i načinima na koji ih djeca mogu oblikovati. Autorica navodi da se djeca prije oblikovanja materijala s njima trebaju upoznati: „To čine tako da prvo istraže njihove fizičke značajke: kako ih mogu osjetiti pod rukom i kako ih mogu oblikovati. Neke od njih dijete može utiskivati, pregibati, presavijati, gužvati (...) Mnogi od njih imaju zanimljivu teksturu, gustoću, elastičnost“ (str. 79). Iako učenici nisu imali zadatak oblikovati različite materijale, trebali su proći kroz isti proces upoznavanja s njima kako bi ih opisali pokretom. Dok su osmišljavali načine kako će to učiniti, podsjećala sam ih na teme prijašnjih radionica i pomagala onima kojima je to bilo potrebno. Nakon što su učenici osmislili načine opisivanja predmeta, krenuli smo s demonstracijama. Dva po dva učenika su dolazila ispred ostalih i pokazivali su što su osmislili. Učenici su predmete opisivali na sljedeće načine:

Predmete u obliku *valjka* (npr. olovka, boca) učenici su opisivali kotrljanjem po podu, okretanjem oko vlastite osi i pokazivanjem dviju ploha (krajeva predmeta) i zaobljenog dijela predmeta. Uz navedeno, učenica koja je za predmet odabrala *olovku*, svojim tijelom je pokazala kako olovka piše – zamislila je da je njezina noga vrh olovke pa ju je pomicala po podu dok je ostatak tijela mirovao. Dvije učenice odabrale su *boce* pa su uz prethodno navedene pokrete prikazale i otvaranje čepa. Jedna učenica imala je bocu s čepom koji je jednim dijelom pričvršćen za bocu pa je otvaranje prikazala pokretanjem ruke gore-dolje. Druga učenica imala je bocu s uobičajenim čepom na odvrtnje koje je pokazala okretanjem glave. Na prvoj radionici, učenici su predmete u obliku *valjka* uglavnom opisivali prelazeći rukom po njima i na taj način pokazujući ravne baze i obline između njih. Dakle, razlika u opisima je više nego očita zbog čega mi je iznimno drago.

Predmete u obliku *kugle* (npr. lopta) učenici su opisivali rukama pokazujući obli oblik i opseg kugle, kotrljajući se, okrećući se te stojeći na mjestu u sklupčanom položaju. Jedan učenik se dosjetio pokazati pokret izbacivanja kugle u *kuglanju*.

Učenici koji su odabrali predmete u obliku *kocke* i *kvadra*, opisivali su ih sjedeći u položaju koji nalikuje obliku predmeta te rukama pokazujući plohe. Jedna učenica pokazala je pokret bacanja kockica prisutan kod igranja društvenih igara (npr. Čovječe, ne ljuti se). Jedan učenik odabrao je kocku s brojevima prikazanim na plohamama. Te brojeve je prikazivao na način da je cijelim svojim tijelom oponašao njihov oblik, a pri tome mu je pomogao prijatelj koji je s njim stajao ispred ostatka razreda. Dvoje učenika, koji su zajedno stali ispred razreda kako bi prikazali što su osmislili, odabralo je predmete istog oblika koji su se razlikovali po veličini. Učenika s većim predmetom pitala sam po čemu se razlikuju predmeti. Odgovorio mi je da je njegov predmet veći, a to je prikazao podizanjem na prste.

Učenik koji je odabrao predmet u obliku *piramide*, rukama je pokazivao njegove plohe. Učenik koji je odabrao predmet u obliku *stošca*, okretao se oko vlastite osi te je cijelim tijelom pokazao njegov oblik – podigao je ruke i spojio ih pri vrhu i raširio noge kako bi prikazao široku bazu predmeta. Učenik koji je odabrao igračku u obliku *pčele*, rukama je pokazao oblik ticala, a zatim je brzo „letio“ mašući rukama, krećući se po prostoru i proizvodeći zvuk zujanja. Dva učenika za predmet su odabrali *papuču/patiku*. Obojica su smislila prikazati obuvanje. Budući da su predmete zajedno prikazivali, učenik koji je uslijedio nakon svog prijatelja nije očekivao da će pokazati isti pokret pa sam ga navela na to da pokaže vezanje vezica. Jedan učenik za predmet je odabrao *plastični omot* kojeg je opisao pokazujući ravnu plohu. Budući da sam ja držala predmet, savinula sam ga i rekla učeniku da svojim tijelom prikaže taj pokret, a on se nagnuo gornjim dijelom tijela prema naprijed. Učenik koji je za predmet odabrao *knjigu*, prikazao je okretanje njezinih stranica na način da je rukama radio precizne i simetrične pokrete. Naime, to je bio učenik koji uči po prilagođenom programu. Smatram da se opisa predmeta kojeg je on prikazao ne bi dosjetile ni neke odrasle osobe, pa ni ja. Bilo mi je jako drago vidjeti da je učenik napredovao jednako kao i ostali učenici.

Nakon što su svi učenici pokretom opisali svoje predmete, vratili su ih na mjesta na kojima su ih i pronašli nakon čega smo krenuli s posljednjom aktivnošću. Učenici su bili vrlo kreativni pri opisivanju odabranih predmeta pokretom. Nekima je bila potrebna pomoć i vođenje, ali ne u velikoj mjeri. Smatram da je vidljiva velika razlika u procesu i produktu ove aktivnosti između prve radionice i ove. To se očituje u tome što su učenici slične predmete

opisivali na različite načine (koristeći znanja usvojena na prethodnim radionicama), a neki su svoj predmet opisali na više od jednog načina što nije bio slučaj na prvoj radionici.



Slika 36. Učenica pokretom opisuje predmet.

Kako bismo počeli s posljednjom aktivnošću, tj. s evaluacijom radionice, učenike sam zamolila da sjednu u krug. Učeniku s ozlijeđenim koljenom pripremila sam stolicu kako bi bio uključen u razgovor. Kada su se svi smjestili, učenici su se još jednom podsjetili na teme i sadržaje prethodnih radionica. Zatim sam pitala prvo pitanje: *Što ste novo naučili tijekom zadnjih deset radionica?* Odgovori su bili raznoliki:

„Naučila sam puno o prirodi života. Naučila sam kojih boja ima, kako se možemo i u grupama i u paru naradit, kako možemo, kako možemo bojama pokazivat osjećaje. [I to sve kroz?] I to sve kroz zabavu i igru.“; „Naučio sam razine i hvala Vam.“; „Ono kad smo bojali. (...) I ono kad smo marame.“; „Naučila sam da možemo raditi u grupama, da možemo raditi u dvoje, da možemo bit sami nekad. (...) Možemo crtati, plesat s maramama. Možemo čak i bit par s kim nismo htjeli biti. (...) I jako sam sretna što ste došli.“; „Meni je bilo super onaj dan kad ste izabrali parove (...) i zatim je jedan morao bit ogledalo i ponavljat iste stvari.“; „Pa ja sam naučila da možemo boje povezivat sa osjećajima i da se kroz godišnja doba možemo kretati i da onako možeš voditi onog drugog kad imaš ono kao masku i ne želimo, ne želim da odete.“; „Ja sam naučila da kroz boje možemo mijenjat osjećaje i kroz glazbu da isto takve osjećaje i tako se kretati.“; „Ja bih htjela da Vama što bolje prođe taj jedan veliki ispit.“; „Naučio sam da možemo sa igračkama radit pokrete.“; „Ja bi željela da Vi prođete taj ispit i da Vi dobijete sve točno i da, i da želimo Vam puno sreće.“; „Meni su sve radionice bile dobre. Pošto ste Vi bili s nama, svi smo radili kako smo znali, naučili smo puno novih stvari. To mi je bilo jako dobro, zanimljivo i jako mi je bilo super s Vama. Želim Vam da prođete, i dobili smo jednu najvažniju

stvar koju ćemo zapamtiti – Vas.“; „Pa super je bilo s Vama. Šteta što više nećete dolaziti.“; „A hoćete doći u drugom razredu?“; „Ja sam naučio da mogu biti jako, jako, jako, jako, jaaako spor.“; „Ja sam naučila kad donesete marame, a i da još radimo (...) neke druge aktivnosti.“; „Ja sam naučila da radionicama mogu biti umorna.“; „Ne volim ovo. Ne volim radionice. [Jesi malo barem zavolio ples?] Ne, ja ne volim ples. (...) Ništa mi nije bilo dobro.“ (Učenici 1.a razreda, osobna komunikacija, 11. lipnja 2019. godine)

Prema odgovorima učenika, može se zaključiti da su osvijestili važnost suradnje te izražajne mogućnosti koje im pruža pokret, što potvrđuje ostvarenje ciljeva istraživanja. U odgovorima učenika vidljivo je da su stekli određena znanja (posebice prostorne razine) i vještine vezane za njih. Naučili su i nove igre, tj. aktivnosti poput *Zrcala* i *Plesa s maramama*. Nakon razgovora, učenike sam zamolila da podizanjem ruke pokažu jesu li im se sviđale radionice. Svi osim jednog učenika podigli su ruke. Evaluaciju sam završila pitanjem: *Hoćete li se nastaviti izražavati pokretom?* Svi učenici osim jednoga podigli su ruku (jedan učenik je podigao nogu) u znak da će se nastaviti izražavati pokretom. Sumentorica je predložila sljedeće: „Bilo bi zgodno aktivnost razgovarajmo kao posljednju aktivnost upotpuniti pokretom - npr. kada izraze riječima što su sve naučili, za kraj pokazati jedan svoj pokret kojim se žele npr. pozdraviti s Vama, izraziti pokret za kraj susreta...“ (S. Gazibara, osobna komunikacija, 15. rujna 2019. godine)

Slažem se sa sumentoricom, ali nažalost se nisam toga dosjetila tijekom radionice. Bilo bi zanimljivo vidjeti jesu li im se najdraži pokreti promijenili od prve radionice (*Upoznajmo se kroz pokret*). Na kraju radionice učenicima sam podijelila pohvalnice. Svi učenici prihvatili su ih sa zadovoljstvom osim jednog učenika koji nije htio primiti pohvalnicu pa sam ju dala učiteljici. Isti učenik nije bio zadovoljan s većinom radionica jer ne voli ples. Tijekom radionica sam pokušavala doprijeti do njega, ali je otpor postajao sve jači. Na trenutke su me obeshrabrivale njegove reakcije, ali sam s vremenom shvatila da iz toga mogu puno naučiti (prvenstveno da se interesi učenika mogu uvelike razlikovati). Unatoč nezadovoljstvu, vjerujem da se učenik zabavio i ponešto naučio.



Slika 37. Podjela pohvalnica.

Učiteljica je navela sljedeći komentar u svezi sa zadnjom radionicom, ali i cijelim istraživanjem:

Voditeljica je uz pitanja i pokret sažela sadržaje iz svih proteklih radionica. Učenici su pokazali visoku razinu znanja, ali i primjenu kroz pokret.

Tijekom svih deset radionica pokazala se da su radionice bile dobro planirane, smisleno povezane od početka do kraja, primjerene uzrastu učenika, zanimljive i kreativne. Postigle su svoj cilj: upoznavanje učenika s mogućnostima pokreta kao medija kroz koji se mogu izražavati, poticanje i razvijanje učeničke kreativnost te poticanje suradnje među učenicima. Posebno lijepo vođenje radionica: strpljivo, dosljedno, uvažavajući osobnosti svakog sudionika. (Z. Delić, osobna komunikacija, 3. srpnja 2019. godine)

3.4.12. Intervju s učiteljicom održan 18. lipnja 2019. godine

18. lipnja 2019. godine, tj. tjedan dana nakon provedbe posljednje radionice, u 9:00 h s učiteljicom sam provela drugi intervju kako bih dobila uvid u mišljenje učiteljice o: aktivnostima ostvarenim za vrijeme akcijskog istraživanja i rezultatima dobivenim njihovom provedbom; pokretu kao načinu na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi i emocije; upoznatosti učenika s pokretom kao načinom izražavanja; budućem poticanju kreativnosti kroz pokret.

Za početak sam s učiteljicom razgovarala o aktivnostima koje su ostvarene za vrijeme akcijskog istraživanja i rezultatima dobivenim njihovom provedbom. Učiteljica smatra da su aktivnosti bile kreativne i dobro osmišljene. Svidjelo joj se što su tematski raspoređene po radionicama. Primijetila je da su učenici upravo po tome upamtili sadržaje radionica. Svidjelo joj se i to što je svaka radionica na kraju imala evaluaciju jer smatra da je jako važno dobiti povratnu informaciju od učenika. Nekima su se radionice svidjele, a nekima nisu – važno je znati njihovo mišljenje. Činilo joj se da su učenici napredovali iz radionice u radionicu i da su svakim satom bili aktivniji, opušteniji i koncentriraniji. Budući da je kreativnost nemjerljiva, učiteljica nije mogla reći je li se kod njih probudila ili razvila kreativnost, ali samim time što su postajali opušteniji, spontaniji, što su počeli zapitkivati (npr. u kojoj razini trebaju biti), zaključila je da su napredovali kroz čitav proces. Naglasila je uspješnost posljednjih nekoliko radionica što ju je navelo na mišljenje da bi učenicima pokret postao prirodan način izražavanja kada bi se radionice nastavile.

Nadalje smo razgovarale o pokretu kao načinu na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi i emocije. O tome smo razgovarale i tijekom prvog intervjua, no htjela sam provjeriti je li se učiteljicino mišljenje o tome promijenilo nakon provedenih radionica. Učiteljica je ponovno zaključila kako joj je pokret vrlo važan, pogotovo zbog utjecaja kojeg ima na fizički, psihički, intelektualni i emocionalni razvoj učenika. Često provodi evaluaciju dana, sata ili aktivnosti uz pomoć pokreta kojeg koristi u nastavi različitih predmeta (npr. hrvatski jezik, glazbena kultura). Učiteljica smatra da pokret uvijek dobro posluži i kao pauza od neke aktivnosti. Učenici nisu ni svjesni kako ih pokret razbudi, motivira i pripremi za ostatak nastave. Učiteljica je zaključila kako bi s učenicima mogla barem jedan sat tjedno (u sklopu sata razrednika/glazbene kulture/tjelesno zdravstvene kulture/itd.) provesti radeći aktivnosti u kojima je pokret u fokusu.

Nadalje, učiteljica smatra da su nakon radionica učenici bolje upoznati s pokretom kao načinom izražavanja, posebno na razini znanja. Osim toga, učiteljica je primijetila da je tijekom posljednjih nekoliko radionica većina učenika pokazala da to znanje (razine, smjerove itd.) i primjenjuje. Učiteljicu je iznenadilo što su se neki učenici, koji imaju manjih problema s koordinacijom, na radionicama pokazali izvrsnima. Smatra da je važna povezanost glazbe i pokreta koju oni dožive kroz svoje tijelo. Učiteljica vjeruje da ono što tijelo doživi, ono i upamti. Zaključila je da su učenici zapamtili informacije i stekli određene vještine koje dosad nisu imali, a to su učinili uživajući u aktivnostima. Naglašava da uvijek postoji određeni postotak učenika koji u nekoj aktivnosti ne uživa, ali da i to treba uvažiti. Učiteljici se svidjelo što su radionice

bile koncentrirane, tj. što su se provodile nekoliko puta tjedno i vjeruje da su zbog toga učenici puno „upili“. Smatra da bi istraživanje prošlo puno drugačije da su radionice bile drugačije raspoređene. U početku nije bila sigurna kako će učenici prvog razreda reagirati na radionice, međutim, reakcije su bile dobre. Na prvim radionicama bilo je malo poteškoća s uputama: učenici ih nisu do kraja slušali zbog uzbuđenja. Učiteljica smatra da je njihova potreba za pokretom na radionicama u potpunosti zadovoljena.

Što se tiče budućeg poticanja kreativnosti kroz pokret, učiteljica je rekla da će koristiti aktivnosti koje sam provela u radionicama. Plan joj je uvesti barem jedan sat tjedno unutar kojega će se učenici kretati na kreativne načine. Osim toga, nastaviti će svaki dan s učenicima provodi jutarnje razgibavanje s glazbom u pozadini. U to će inkorporirati znanja koja su učenici stekli tijekom radionica: jedno jutro se mogu razgibavati na podu, drugo jutro u srednjoj razini itd. Smatra da ima nekoliko učenika koji će sami moći voditi plesne aktivnosti pa će se s njima dogovoriti da unaprijed pripreme neke od aktivnosti koje su radili na radionicama. Učiteljici se jako sviđa taj način rada, a misli da i učenici razmišljaju na isti način. Na posljednjoj radionici pokazali su želju za nastavkom radionica – ispitivali su pitanja poput: Hoćete li opet doći?

Na kraju intervjua učiteljicu sam pitala ima li još kakvih komentara. Zahvalila mi se na provedenim radionicama i iskustvu koje su učenici stekli na njima. Drago joj je što se podsjetila koliko je pokret važan i što su joj radionice poslužile kao osvježanje i izvor ideja koje će nadalje moći rabiti u nastavi.

4. ZAKLJUČAK

Pojam kreativnost teško je jednoznačno odrediti zbog čega je brojnost njegovih definicija velika. Razmatrajući razne definicije kreativnosti, autori Somolanji i Bognar (2008) sažimaju ih u jednu. Pojam kreativnost definiraju kao urođenu sposobnost svakog pojedinca koja mu omogućava proizvodnju određene novine materijalnog ili duhovnog karaktera. Kreativnost možemo promatrati kroz četiri međusobno povezane kategorije: kreativna osoba, kreativni proces, kreativni produkt i kreativno okruženje. Smatra se da svaka osoba posjeduje određenu razinu kreativnog potencijala, ali je upitno hoće li ga aktualizirati. Sve dok se kreativni potencijal ne pokrene, on ostaje latentan (Lubart i sur., 2013). Mnogi autori smatraju da aktualizacija kreativnog potencijala uvelike ovisi o socijalnim čimbenicima. Škola je mjesto na kojemu bi svaki učenik trebao imati mogućnost da aktualizira i razvije svoj (kreativni) potencijal. Stevanović (2003) navodi da suvremeni nastavnici svoju ulogu vide u kreativnom pristupu nastavi unutar kojega koriste inovativne metode, ideje, stavove i objašnjenja kako bi se učenike potaklo na učenje.

Pokret je, zbog svog utjecaja na fizički, socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj, vrlo važna stavka života bilo kojeg čovjeka. Prema Bergstein Dow (2010) pokret njeguje razvoj djece na način da im omogućava fizičko, tj. kinestetičko pristupanje aktivnostima čime dolaze do novih pitanja, novih odgovora i inovativnih rješenja. Drugim riječima, pokret pomaže pri razvoju njihove kreativnosti. Ples dolazi u različitim oblicima i vrstama, a Stinson (1988) smatra da je za učenike predškolske i rane školske dobi kreativni ples najprimjereniji. Mac Donald (1991) kreativni ples definira kao oblik umjetnosti u kojemu je naglasak na kreativnosti, rješavanju problema te na izražavanju misli i emocija. Stinson (1988) i Maletić (1983) opisuju osnovne elemente kreativnog plesa: tijelo (Koji dijelovi tijela su uključeni u pokret? Kako se kreću pojedini dijelovi tijela? Koje oblike možemo stvarati svojim tijelom?), prostor (prostorne zone tijela, prostorne razine, kinesfera, prostorne preorijentacije itd.), vrijeme (ritam, brzina/tempo, trajanje, takt/mjera, plesne fraze/sekvence) i energiju (tenzija/relaksacija, tok pokreta i snaga pokreta). Geršak (2012) tvrdi da kreativni ples kao nastavna metoda potiče učenike na komunikaciju, stvaranje, opuštanje i učenje pomoću raznih didaktičkih, socijalnih i smirujućih igara u kojima je pokret (ples) u fokusu.

Godinama se rekreativno bavim plesom, te smatram da kroz pokret i ples možemo razvijati različite aspekte vlastite osobnosti, uključujući i kreativnost. Unatoč važnosti razvoja kreativnosti, smatram da se ona u hrvatskom školstvu do sada stavljala u drugi plan. Takvo

stanje bi se moglo promijeniti na način da svatko krene od vlastite prakse. Jedan od načina na koji se može poticati kreativnost je ples. Akcijsko istraživanje na temu *Poticanje kreativnosti kroz pokret u razrednoj nastavi* provela sam u Osnovnoj školi „Mladost“ u 1.a razredu učiteljice Zehre Delić. Razred čini 11 učenica i 12 učenika. Jedan od učenika radi po prilagođenom programu te ima asistenticu koja mu pomaže pratiti nastavu. Ciljevi istraživanja bili su: poticati učenike na kretanje; poticati učenike na kreativno izražavanje pokretom; poticati suradnju među učenicima. Svaka pojedinačna radionica unutar ovog akcijskog istraživanja fokusirana je na određenu temu, a aktivnosti su temeljene na elementima kreativnog plesa. Uz radionice, provela sam i dva intervjua s učiteljicom Zehrom Delić. Osim učiteljice, kritički prijatelji s kojima sam surađivala tijekom provođenja istraživanja bili su studentica Silvija Žalac, mentor izv. prof. dr. sc. Branko Bognar i sumentorica dr. sc. Senka Gazibara.

Na prvom intervjuu s učiteljicom sam razgovarala o: položaju kreativnosti u hrvatskom školstvu; kreativnosti u njezinom radu s učenicima; kreativnosti učenika; pokretu kao načinu na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi i emocije; sudjelovanju učenika u kinestetičkim aktivnostima te njihovoj upoznatosti s pokretom kao načinom izražavanja; utjecaju ovog akcijskog istraživanja na kreativnost učenika. Na radionicama su učenici upoznivali pokret kroz različite teme. Na početnoj radionici učenici su sudjelovali u aktivnostima u kojima je pokret jedini ili jedan od načina izražavanja. Na taj način je njihova kreativnost stavljena pod povećalo. Obzirom da tada još nisu bili upoznati s elementima kreativnog plesa, učenici su pokretom uspješno prikazali svoju kreativnost. Na idućoj radionici razvijali su svijest o dijelovima tijela koji se mogu kretati. Kroz razgovor i pokret pokazali su veliko znanje, ali i kreativnost vezanu za pokretne mogućnosti koje im njihovo tijelo pruža. Uslijedila je radionica na kojoj su učenici istraživali načine kretanja kroz prostor, uvažavajući osnovne prostorne razine i puteve. Usvojili su navedena znanja te su ih vrlo uspješno praktično primijenili. Zatim je na red došla radionica na kojoj su učenici osvijestili povezanost pokreta i vremena s naglaskom na brzinu izvođenja pokreta. Pokretom su pokazali raspon brzina u kojima se mogu kretati – brzo, sporo i umjereno. Na idućoj radionici učenici su osvijestili povezanost pokreta i emocija. Naučili su da na različite načine mogu pokretom prikazati emocije (sreću, tugu, ljutnju, iznenađenosti i gađenje). Uslijedila je radionica na kojoj su učenici pokretom prikazivali međuovisnost ljudi prilikom kretanja i važnost suradnje pri tome. Na idućoj su radionici učenici učili o pokretu kao osnovi razvoja svih živih bića kroz primjere kretanja životinja. Kretali su se poput različitih životinja, a kroz aktivnosti su ponavljali i sva prethodno stečena znanja. Na red je došla radionica na kojoj su učenici pokret povezivali s

obilježjima godišnjih doba. Uz pomoć glazbe, prepustili su se raspoloženju svakog godišnjeg doba prilikom čega su dolazili do vrlo kreativnih rješenja. Uslijedila je radionica na kojoj su boje prikazane kao poticaj za kretanje, kreativno izražavanje i izražavanje emocija. Učenici su na kreativne načine povezali glazbenu, likovnu i plesnu umjetnost. Posljednja radionica ispitala je postoje li razlike u kreativnom izražavanju učenika kroz pokret u odnosu na početak istraživanja. U tu svrhu, radionica je bila koncipirana gotovo isto kao i prva radionica. Iako se kreativnost ne može mjeriti, u odnosu na prvu radionicu, učenici su vidno napredovali – koristili su sva znanja koja su stekli kroz radionice (posebice prostorne razine) na različite načine: naučene i samostalno osmišljene. Kroz cijeli proces istraživanja, učenici su postepeno bili sve opušteniji i voljniji istraživati mogućnosti pokreta. Na zaključnom intervjuu s učiteljicom sam razgovarala o: aktivnostima ostvarenim za vrijeme akcijskog istraživanja i rezultatima dobivenim njihovom provedbom; pokretu kao načinu na koji se mogu izražavati različite ideje, stavovi i emocije; upoznatosti učenika s pokretom kao načinom izražavanja; budućem poticanju kreativnosti kroz pokret.

Ovo istraživanje za mene je bilo pozitivno i vrlo poučno iskustvo. Budući da je tema kojom sam se bavila poprilično zanemarena, nadam se da će ovaj rad barem nekoga potaknuti na aktivno djelovanje u tom smjeru. Pokret je iznimno važan za razvoj djece i treba ga što više poticati, posebice u školskom okruženju jer je to mjesto na kojemu djeca provode značajnu količinu vremena.

„Omogućite u školi svakodnevno plesanje, glazbu, glumu i učenje vizualne umjetnosti u kojoj kretanje ima znatan udjel i mogli biste postići čuda“ (Jensen, 2005, str. 107).

5. LITERATURA

- Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12 (1), 3-22.
- Ayob, S. H. (1987). Creative Movement For Children. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 9, 54-71.
- Bergstein Dow, C. (2010). Young Children and Movement: The Power of Creative Dance. *Young Children*, 65 (2), 30-35.
- Blažević, A., Gazibara, S. (2014). Encouraging Reading with Dance: „Croatian Tales of Long Ago“ Dance Performance. U V. Geršak, N. Meško (ur.), *2nd International Dance Pedagogy Conference*, (str. 41–45). Ljubljana, JSKD.
- Bognar, B. (2006a). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 209-228.
- Bognar, B. (2017). Kritičko razmatranje etičkih principa u akcijskom istraživanju. U S. Opić, B. Bognar, i S. Ratković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet: Zagreb.
- Bognar, L., i Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayer, Filozofski fakultet; Kherson: Kherson State University.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 153 (1), 9-20.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb, Školska knjiga.
- Cohen, B. B. (2017). An Introduction to Body-Mind Centering. Preuzeto s: https://www.bodymindcentering.com/files/an_intro_to_body-mind_centering.pdf (15. rujna 2019.)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, Pearson.
- Dennison, P. E. (2007). *Brain Gym i ja*. Buševac, Ostvarenje.
- Dubovicki, S., Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoju kreativnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (1), 105-124.
- Gazibara, S. (2016). Plesna umjetnost i školski kurikulum. U B. Jerković, T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 190–202). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku i Umjetnička akademija u Osijeku.

- Geršak, V. (2012). Creative movement – An opportunity for affective education. Preuzeto s: <https://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/dance-learning-rp/creative-movement-an-opportunity-for-affective-education.pdf> (10. rujna 2019.)
- Hannaford, H. (2007). *Pametni pokreti*. Buševac, Ostvarenje.
- Iwai, K. (2002). The Contribution of Arts Education to Children`s Lives. *Prospects*, 32 (4), 1-15.
- Izumi-Taylor, S., Gunn Morris, V., Meredith, C. D., Hicks, C. (2012). Music and Movement for Young Children`s Healthy Development. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), 33-40.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb, Educa.
- Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 291.303.
- Kapur, R. (2018). Education and the Creative Potential. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/323700709_Education_and_the_Creativity_Potential (14. kolovoza 2019.)
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 427-439.
- Konvencija o pravima djeteta (1989). Preuzeto s: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (25. travnja 2019.)
- Kroflić, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – stvarjanje – učenje: metodični priročnik za usmerjene stvarjalne gibno-plesne dejavnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Lobo, Y., Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15 (3), 501-519.
- Lubart, T., Barbot, B., Zenasni, F. (2013). Creative Potential and Its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1 (2), 41-50.
- Lubart, T., Pacteau, C., Jacquet, A. Y., Caroff, X. (2010). Children's creative potential: An empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 20 (4), 388-392.
- Lykesas, G., Tsapakidou, A., Tsompanaki, E. (2014). Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2 (1), 211-218.

- Mac Donald, C. J. (1991). Creative Dance in Elementary Schools: A Theoretical and Practical Justification. *Canadian Journal of Education*, 16 (4), 434-441.
- Macovei, S., Zahiu, M., Şulea, R. (2014). Theoretical Arguments for Dance as a Means of Providing Aesthetic Education in Primary School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 117, 74–80.
- Maletić, A. (1983). *Pokret i ples: Teorija, praksa i metodika suvremene umjetnosti pokreta*. Zagreb, Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.
- Martinec, R., Šiškov, T., Pinjatela, R., Stijačić, D. (2014). Primjena psihoterapije pokretom i plesomu osoba s depresijom. *Socijalna psihijatrija*, 42 (3), 145-154.
- McMahon, S. D., Parks, M., Rose, D. S. (2003). Basic Reading Through Dance Program: The Impact on First-Grade Students' Basic Reading Skills. *Evaluation Review*, 27 (1), 104-125.
- McNiff, J. (2016). *Writing Up Your Action Research Project*. London, Routledge.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. London, Routledge.
- Morais, M. F., Azevedo, I. (2011). What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339.
- Perica, D. (2015, 12. listopada). *Propriocepcija*. Preuzeto s: <http://reha.hr/cms/propriocepcija/> (21. kolovoza 2019.)
- Perić, B. (2015). Kreativnost u nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), 145-150.
- Philips-Silver, (2009). On the Meaning of Movement in Music, Development and the Brain. *Contemporary Music Review*, 28 (3), 293–314.
- Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M. (2004). Artistic Scientists and Scientific Artists: The Link Between Polymathy and Creativity. U R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, J. L. Singer (ur.), *Creativity: From Potential to Realization* (str. 127-151). Washington, American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2004). Everyone Has Creative Potential. U R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, J. L. Singer (ur.), *Creativity: From Potential to Realization* (str. 21-30). Washington, American Psychological Association.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

- Sedlar, I. (2018). Upravljanje razredom. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 1 (1), 43-55.
- Slunjski, E. (2014). *Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Zagreb, Element.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54 (19), 87-94.
- Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka, Andromeda.
- Stinson, S. W. (1988). *Dance for Young Children: Finding the Magic in Movement*. Reston, The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Šumanović, M., Filipović, V., Sentkiralji, G. (2005). Plesne strukture djece mlađe školske dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 51 (14), 40-45.
- Torzillo, M. (2016). *Dancing around the edges: Dance in the primary school classroom* (Doktorska disertacija). Preuzeto s: <https://researchonline.jcu.edu.au/50994/> (22. kolovoza 2019.)
- Zjakić, I., Milković, M. (2010). *Psihologija boja*. Varaždin, Veleučilište u Varaždinu.

6. PRILOZI

Prilog 1. Obrazac za suglasnost

Suglasnost

Poštovani roditelji!

Studentica sam diplomskog studija Engleskog jezika i književnosti i Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku. U sklopu svog diplomskog rada provodim istraživanje na temu „*Poticanje kreativnosti kroz pokret u razrednoj nastavi*“ u koje će biti uključena i učiteljica Zehra Delić iz Osnovne škole „Mladost“.

Ciljevi koje kroz istraživanje planiram ostvariti su upoznavanje učenika s mogućnostima pokreta kao načina izražavanja, poticanje i razvijanje učeničke kreativnost te poticanje suradnje među učenicima. Istraživanje će se provesti kroz deset radionica unutar kojih će učenici sudjelovati u aktivnostima vezanim za pokret i ples.

Radionice koje planiram provesti trebale bi biti popraćene fotografiranjem i snimanjem videozapisa. Fotografije i videozapisi rabiće se isključivo u svrhe ovog akcijskog istraživanja.

Ovim putem Vas molim da svojim vlastoručnim potpisom date suglasnost za sudjelovanje Vašeg djeteta u istraživanju. Ako se u bilo kojem trenutku pojave pitanja u vezi istraživanja, možete mi se obratiti na e-mail: arijana.tomi@gmail.com.

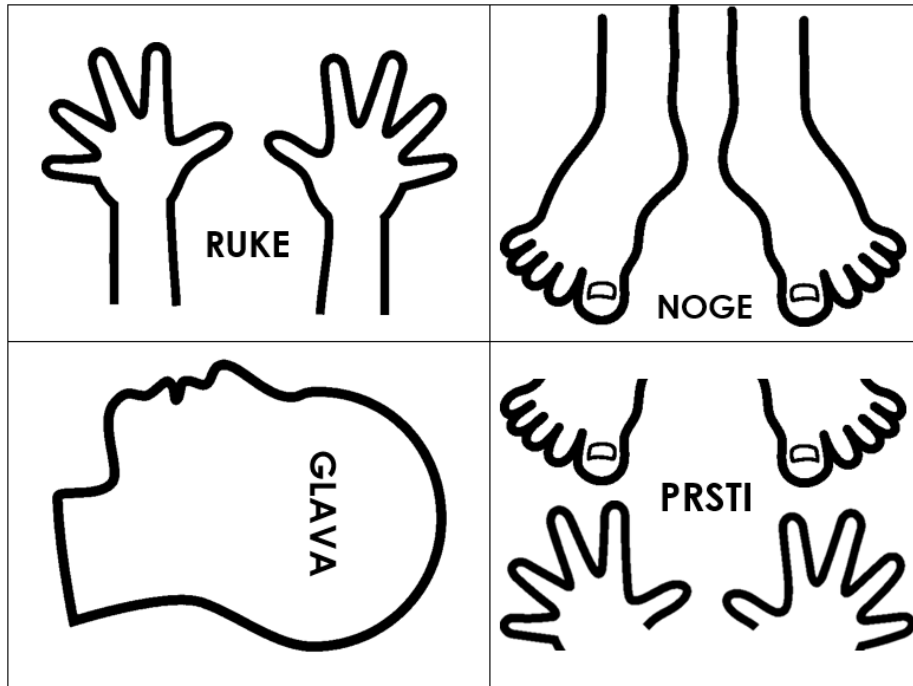
Hvala Vam unaprijed!

Studentica Arijana Tomić

Ime i prezime učenika:

Potpis roditelja:

Prilog 2. Sličice koje prikazuju određene dijelove tijela



Prilog 3. Priča „Jednog sunčanog dana...“ (autorica: Arijana Tomić)

Jednog sunčanog dana, Petar i Maja sjedili su na livadi. Bila je to subota pa su imali puno slobodnog vremena, ali nisu znali što će raditi. Maja je iz dosade mahala **RUKAMA**. Petar ju je gledao u čudu i pokretao **GLAVU** lijevo-desno. Ustao je na svoje **NOGE** i počeo skakutati u mjestu. Vidjevši što Petar radi, Maja je počela razmišljati i **PRSTIMA** lupkati po bradi. Prišla je Petru i predložila mu da bi mogli plesati kako bi si ispunili slobodno vrijeme. Petar je bez riječi veselo kimnuo **GLAVOM**. Maja je uzela Petrovu **RUKU** te je počela skakutati oko njega. Petar se **NOGAMA** pomicao naprijed-nazad. Oboje su stali na **PRSTE**, uhvatili su se za **RUKE** i brzo se okretali u krug. Zatim su stali jedno nasuprot drugome i međusobno si zadavali pokrete koristeći **GLAVU**, **RUKE**, **NOGE**, **PRSTE** i sve ostale dijelove tijela kojima se mogu kretati. Za početak je Maja digla desnu **NOGU**, mahнула lijevom **RUKOM**, dva puta pokrenula **GLAVU** u krug, nastavila je s podizanjem na **PRSTE** i hodanjem nekoliko koraka u unatrag. Petar je ponovio Majine pokrete. Digao je desnu **NOGU**, mahnuo lijevom **RUKOM**, dva puta pokrenuo **GLAVU** u krug, nastavio je s podizanjem na **PRSTE** i hodanjem nekoliko koraka u unatrag. Zatim je Petar zadavao pokrete. Sjeo je na pod, prekrizio **NOGE** i **RUKE**, spustio **GLAVU** prema dolje, stisnuo **PRSTE**, a onda je iznenadno skočio na **NOGE**, raširio **RUKE** i **PRSTE** na njima i **GLAVOM** pomaknuo dva puta lijevo-desno. Nadajući se da je dobro zapamtila Petrove pokrete, Maja ih je ponovila. Sjela je na pod, prekrizila **NOGE** i **RUKE**, spustila **GLAVU** prema dolje, stisnula **PRSTE**, a onda je iznenadno skočila na **NOGE**, raširila **RUKE** i **PRSTE** na njima i **GLAVOM** pomaknula dva puta lijevo-desno. Petar je pružio **RUKU** Maji i čestitao joj što je uspješno ponovila pokrete. Umorna od plesa, Maja je sjela na travu raširenih **NOGU**. Isto je učinio i Petar. Kako su se jako zabavili, ukrižali su male **PRSTE** i obećali da će zajedno plesati kad god budu imali slobodnog vremena. Pogledali su se i veselo kimnuli **GLAVOM**. Zatim su legli na livadu i promatrali oblake.

Prilog 4. Priča o različitim prostorima (autorica: Arijana Tomić)

Nalazite se u maloj kutiji. Previsoki ste da biste stajali u njoj. Kutija je preuska da biste se u njoj kretali lijevo-desno ili naprijed-nazad. Rukama otvarate kutiju i izlazite iz nje.

Sada se nalazite u uskom prostoru u kojemu možete napraviti nekoliko koraka naprijed i nazad, ali se ne možete kretati lijevo-desno. Pet koraka ispred vas, nalaze se ljestve. Morate se popeti gore kako biste izašli van. Polako se penjete ljestvama.

Izlazite u prostoriju koja je široka, ali ne možete ustati u njoj jer je strop jako blizu podu. Možete se kretati lijevo-desno i naprijed-nazad. Desno od vas nalazi se uski tunel kroz koji morate proći.

Pužući ulazite u tunel i primjećujete da je vijugav. Krećete se lijevo-desno, lijevo-desno, desno-lijevo, lijevo-desno, desno-lijevo. Dolazite do kraja tunela i izlazite iz njega.

Napokon se možete ustati. Velika prostorija u kojoj se sada nalazite ispunjena je mekanim jastucima pa od njih ne vidite gdje je izlaz. Krećete se u svim smjerovima kako biste ga našli.

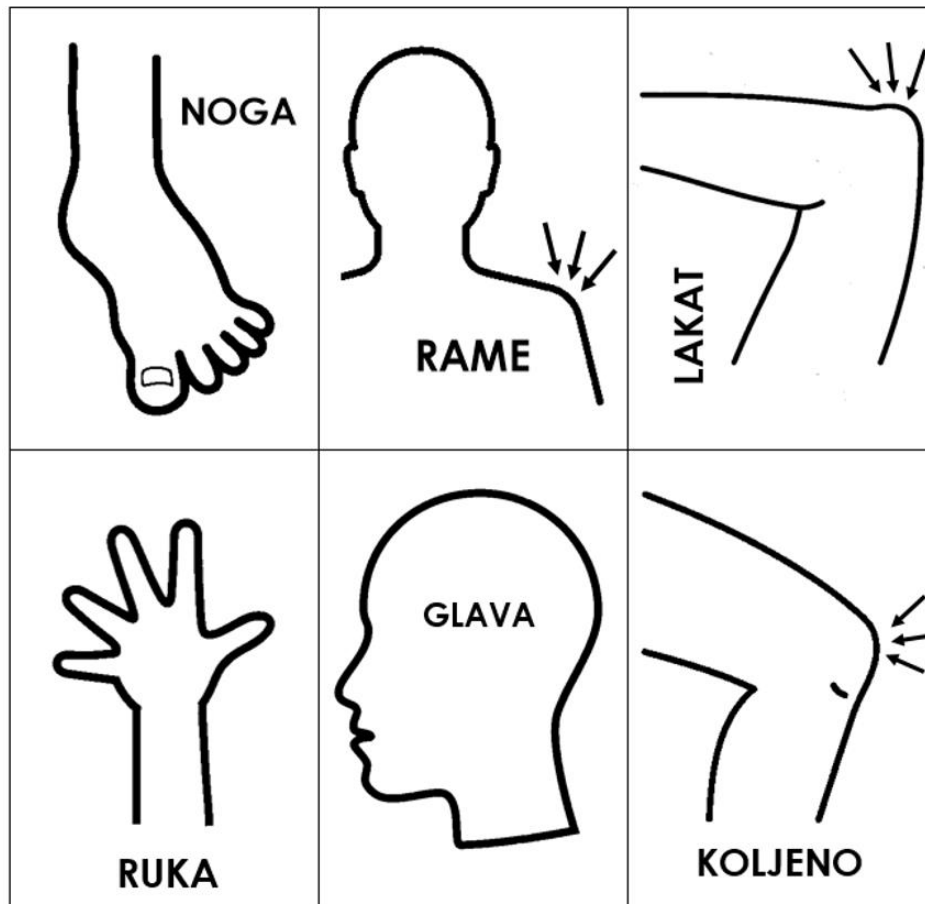
Napokon dolazite do zida i krećete se uz njega. Brzo pronalazite vrata i otvarate ih.

Ispred vas se nalazi prostrana livada po kojoj se možete kretati kako god hoćete i u kojem god smjeru želite.

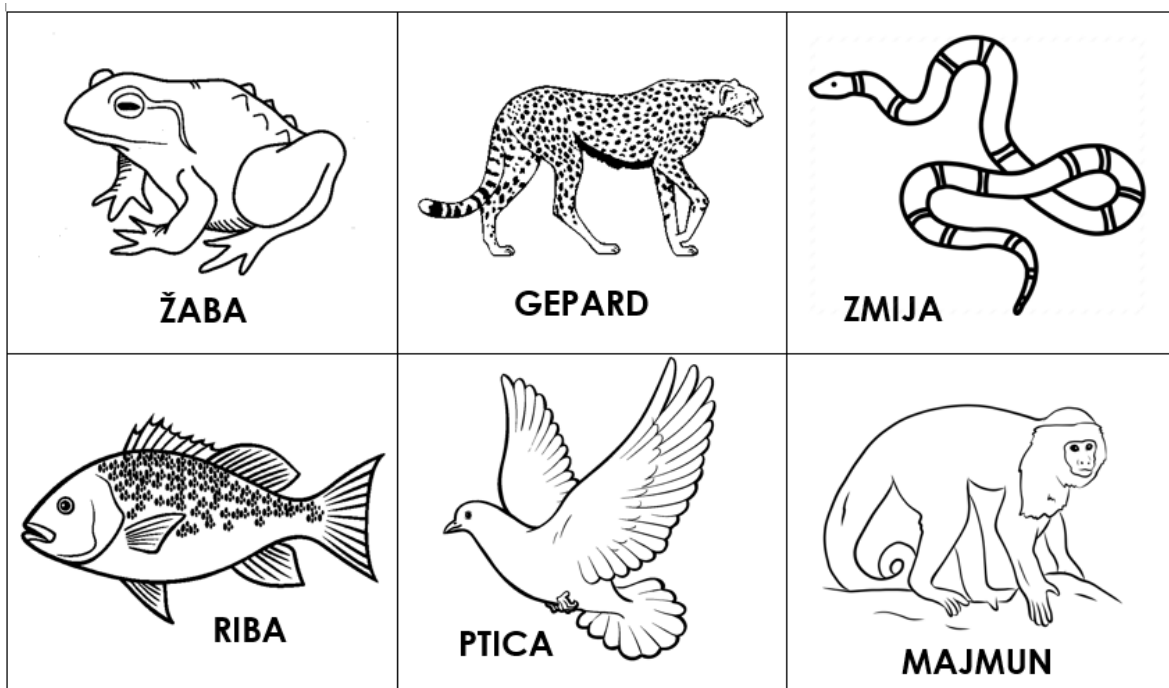
Prilog 5. Fotografije koje prikazuju različite emocije



Prilog 6. Ilustracije koje prikazuju dijelove tijela



Prilog 7. Ilustracije koje prikazuju različite životinje



Prilog 8. Priča o kretanju životinja (autorica: Arijana Tomić)

Maleni **mrav** je svojim **sitnim koracima** krenuo prema drveću. Brzo je hodao, ali mu je ipak trebalo puno vremena da dođe do njih.

Kada je stigao, ugledao je **crva** koji je **gmizao** po korijenju drveta. Sporo se **migoljio** na svom putu do lista kojeg je ugledao prije nekoliko sati.

Kada je stigao do lista, iznad sebe je ugledao **muhu** koja je brzo **letjela** praveći nagle pokrete lijevo-desno. Letjela je visoko i nisko sve dok nije stala na jednu od grana.

Tamo je ugledala malenog **majmuna** koji se spretno **ljuljao** po granama i skakao s jedne na drugu: lijevo-desno, naprijed-nazad – na sve strane.

Kada je došao do najviše grane, ugledao je veliku **pticu** koja je **letjela** brzo mašući krilima kako bi došla do određene visine, a onda bi se prepustila padu ne pomičući krila. Tek kad bi dosegla grane drveća, ponovno bi počela mahati krilima. Kako bi se odmorila od leta, ptica se spustila na tlo.

Tamo je ugledala **zmiju** koja je polako **gmizala** pomičući se lijevo-desno. Na trenutke je **gmizala** u krug, a na trenutke se kretala ravno.

Nakon nekog vremena je naišla na **geparda** koji se pripremao na lov. Sporo se **šuljao**, a kada se približio plijenu, počeo je brzo **trčati**.

Usput je prošao pored velikog **slona** koji je svojim teškim nogama **pravio velike korake**. Kretao se prema rijeci kako bi se osvježio i popio vode.

U vodi je ugledao sitnu **ribu** koja je brzo **plivala** nizvodno. Repnom perajom je pomicala lijevo-desno kako bi bila što brža. Dugo je **plivala** kako bi došla do duboke i bistre vode.

Tamo je pronašla kamen ispod kojeg se sakrila i odmorila od dugog puta.

Prilog 9. Priča „Da su godišnja doba ljudi...“ (autorica: Arijana Tomić)

ZIMA je tužna. Hladno joj je pa se **treska**. **Oblači** puno slojeva odjeće kako bi se utoplila, ali svaka pahulja snijega ju ponovno ohladi. Dani su kratki i mračni pa Zima većinu vremena provodi **ležeci** i spavajući. Kada se odluči pokrenuti, čini to **sporo** i **pažljivo** – kao da **hoda po ledu**. **Naslonjena** na prozor gleda djecu kako skakuću po snijegu, grudaju se i prave snjegoviće. Nekada pomisli da bi im se mogla pridružiti, ali se predomisli čim ju pahulja na prozoru podsjeti na hladnoću. Tada **se sklupča** i razmišlja o toplijim godišnjim dobima.

PROLJEĆE je veselo. Svako jutro, kada ugleda prve sunčeve zrake, **skače** iz kreveta i započinje dan. Malo **hoda**... pa **skakuće**... pa **trči**. Na kraju dana **odmara** uz zvuk kiše koja udara po prozorima. Proljeće vrijeme provodi vani u prirodi gdje se **vrti u krug** kako bi vidjelo svo zelenilo i cvijeće koje ga okružuje. **Poskakuje** na svaki cvrkut ptica, a odmor provodi **ležeci** na livadi i promatrajući oblake.

LJETO voli vrućinu, ali se povremeno rashladi u hladnoj vodi **plivajući** poput spretne ribe. Dane provodi ispod krošnje velikog hrasta gdje pronalazi njegove raznolike stanare. **Trči** za leptirima. **Skakuće** sa skakavcima. **Puže** promatrajući mrave. Kraj dana dočekuje **sjedeći** na klupi slušajući hukove sova na obližnjim granama, ali to ne čini u miru. Mora **mahati rukama** kako bi se obranilo od komaraca koji lete na sve strane.

JESEN je usporena. **Sjedeći** na kauču, kroz prozor promatra šareno lišće koje opada s grana. Kada ugleda prvu kap kiše na staklu prozora, **sporo oblači** kabanicu, **obuva** gumene čizme i **uzima** kišobran. **Polagano hoda** po vijugavom puteljku i uživa u svakoj kapljici koja ju dotakne te u svakoj lokvi u koju **ugazi**. **Okreće se** zajedno s kišobranom prskajući kapljicama kiše koje padaju po njemu. Za jesen nema boljeg dana od kišnog dana.

Prilog 10. Fotografije koje prikazuju različite emocije (2)



Prilog 11. Pohvalnica

Pohvalnica

Ime i prezime

za kreativnost i

aktivno sudjelovanje u radionicama kreativnog plesa.

Nastavi plesati i izražavati se kroz pokret!



Studentica:

Arijana Tomić

Osijek, 11. lipnja 2019.

SUMMARY

Contemporary education is presented with numerous challenges. One of them is the development of creative individuals who need to find their place in today's globally connected and data filled world. To accomplish that, it is necessary to encourage creativity from an early age. When it comes to young primary school students who have a profound need for movement, dance is a method through which that can be achieved. For the purpose of creativity development, the most appropriate form of dance is creative dance. Through it, children can explore the possibilities with which their bodies, space, time, and energy provide them. Creative dance is an abundant resource of activities, games, and knowledge through which children can express their ideas, attitudes, and emotions.

The aim of this study was to encourage movement, creative expression through movement, and cooperation among students. The students participated in ten workshops based on elements of creative dance, each of which was focused on a different theme. Even though creativity can't be measured, students did show growth in creativity by using the knowledge they gained in different ways, most importantly – in ways that they thought of themselves.

Key words: action research, creativity, creative dance, movement