

Terapijske priče

Horvat, Karolina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:391474>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-03**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

KAROLINA HORVAT

TERAPIJSKE PRIČE

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnice: Karolina Horvat

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Terapijske priče

MENTORICA: prof. dr. sc. Dubravka Težak

Zagreb, 6. rujna 2021.

Sadržaj

SAŽETAK

SUMMARY

1. Uvod	1
2. Što utječe na dječje ponašanje?	2
2.1. Trauma	3
2.2. Stres	5
2.2.1. Prepoznavanje stresa.....	6
2.2.2. Suočavanje sa stresom.....	7
3. Biblioterapija	8
3.1. Povijest i vrste biblioterapije.....	8
3.2. Biblioterapija u nastavi književnosti	10
3.2.1. Iscjeljujuća moć priče.....	12
3.2.2. Procesi vezani uz čitanje	13
3.2.3. Odabir priče	17
3.2.4. Bajka u nastavi biblioterapije	19
4. Terapijske priče	20
4.1. Model za sastavljanje terapijske priče	23
4.1.1. Metafora	23
4.1.2. Putovanje	25
4.1.3. Rasplet	27
4.2. Čitanje ili pričanje.....	28
4.3. Savjeti pripovjedaču	30
5. Istraživanje	32
5.1. Problem i svrha istraživanja	32
5.2. Opis uzorka i instrumenti	32
5.3. Ciljevi istraživanja	33
5.4. Polazne hipoteze.....	33
5.4.1. Promjene kod učenika vezane uz potres	34
5.4.2. Rad s djecom koja su doživjela traumu	34
5.4.3. Terapijske priče u nastavi	35
5.4.4. Književnost	36
5.5. Rezultati istraživanja	36
6. Zaključak	47
LITERATURA	48
PRILOZI	49

Prilog 1 - Anketni upitnik za učitelje	49
Prilog 2 - Popis grafikona	52
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA	53
IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA	54

SAŽETAK

Traumatski događaji poput prirodnih nepogoda čest su uzrok stresa i promjena u ponašanju djeteta. Škola je odmah nakon obiteljskog doma mjesto u kojem djeca provode najviše vremena, stoga se na učitelja stavlja velika odgovornost. On postaje prva osoba unutar odgojno-obrazovne institucije koja stoji na mjestu obrane djeteta od negativnih učinaka traumatskog događaja i stresa. U školama se provode različite aktivnosti koje su usmjerene na pružanje podrške djetetu, oslobađanje od tjeskobe i umirivanje pomoću različitih ekspresivnih tehnika od kojih je jedna i biblioterapija. Biblioterapiji pripadaju i terapijske priče koje bi se zbog pozitivnih utjecaja na djecu, opsega koji je optimalan zbog vremenskih okvira nastave, ali i zadovoljenja samih ciljeva nastave, bilo najbolje koristiti na nastavi književnosti. Svaka priča ima potencijal da bude terapijska, no za razliku od ostalih priča, one prave terapijske prikazuju konkretnu životnu situaciju djeteta, pisane su za točno određeno dijete ili za grupu djece i najčešće su prerade klasičnih bajki. Istraživanje provedeno za potrebe ovog rada pokazuje da je od svukupno sto učitelja, više od polovice njih primijetilo povećani strah i zabrinutost kod učenika vezan uz potres, ali da to ne utječe na njihov školski uspjeh. Iz njihovih odgovora, vidljivo je i da većina učenika želi ispričati svoja negativna životna iskustva vezana uz traumatski događaj. Rezultati istraživanja pokazali su i da se samo polovica ispitanika osjeća dovoljno upućenima u to kako raditi s djecom dok se javljaju potresi te da je najviši postotak onih koji nisu sigurni u to poznaju li strategije koje bi im omogućile rad s djecom koja su doživjela traumu. Odgovori ispitanika ukazali su na to da je termin „terapijska priča“ relativno nov jer gotovo polovica učitelja nije upoznata s njim, ali iz njih je vidljivo i da oni na nastavi uglavnom koriste postupke protiv negativnih učinaka stresa koji se mogu pronaći i u literaturi.

Ključne riječi: trauma, stres, biblioterapija, priča, terapijske priče.

SUMMARY

Traumatic events such as natural disasters are a common cause of stress and changes in a child's behavior. School is, right after the family home, the place where children spend most of their time so a great responsibility is placed on the teacher. They become the first person within the educational institution to shield the child from the negative effect of a traumatic event and stress. In schools, various activities are being conducted in order to give support, relieve anxiety and calm children, using different expressive techniques, one of which is bibliotherapy. Bibliotherapy also includes therapeutic stories that, due to their positive effects on children, the range optimal for the teaching time frame, as well as achieving the goals of teaching, are best used in teaching literature. Each story has the potential to be therapeutic, but unlike other stories, the true therapeutic ones depict a child's specific life situation, written for a specific child or group of children, and are most often adaptations of classic fairy tales. Research conducted for the purposes of this paper shows that out of a total of one hundred teachers, more than half of them noticed increased fear and anxiety in students related to the earthquake, but that this did not affect their school success. From their answers, it is also evident that most students want to tell their negative life experiences related to the traumatic event. The results of the survey also showed that only half of the respondents feel sufficiently informed about how to work with children during earthquakes and that the highest percentage of those are unsure about strategies that would allow them to work with children who have experienced trauma. Respondents' answers indicated that the term "therapeutic story" is relatively new because almost half of teachers are unfamiliar with it, but it is also evident that they mostly use activities to fight negative effects of stress which can be found in the literature.

Key words: trauma, stress, bibliotherapy, story, therapeutic stories.

1. Uvod

U stresnim vremenima kad je cjelokupna zajednica pogođena nekim traumatskim događajem, u današnja vremena potresima, u odraslima se javlja instinkt zaštititi svoje najmlađe. Djecu traumatski događaji pogađaju i uznemiruju više nego odrasle, iako se to možda na prvi pogled ne čini tako. Ako su u pitanju djeca mlađe dobi, ona vide strah i paniku kod kuće, na televiziji i/ili u susjedstvu, ali ne razumiju što se točno događa te ne mogu samostalno odrediti je li opasnost koju su doživjela prošla ili će se ponoviti. Zbunjena i nesigurna, često osjećaju i strah koji se nerijetko manifestira u obliku promjena u ponašanju, čak i nekoliko tjedana pa i mjeseci nakon traumatskog događaja. Ponekad upravo zbog odgođenih stresnih reakcija, roditelji i druge odrasle osobe u njihovoj okolini ne prepoznaju odmah uzrok djetetovih promjena u ponašanju te ih možda pripisuju nekoj fazi dječjeg odrastanja. S obzirom na to da ponekad otvoreno ne izražavaju svoje negativne osjećaje da ne bi zabrinjavali svoje roditelje, već ih pokazuju suptilno, u stresnim vremenima potrebno je pratiti sve promjene u ponašanju djece, razgovarati s njima te im osigurati potrebnu podršku i pomoć. Škole su odmah nakon obiteljskog doma mjesta u kojima djeca provode najviše vremena te se stoga na učitelje stavlja velika odgovornost, oni postaju prve osobe unutar odgojno-obrazovnih institucija koje stoje na mjestu obrane djece od negativnih učinaka traumatskog događaja i stresa. Aktivnosti koje se provode u školama nakon traumatskog događaja usmjerene su na pružanje podrške djetetu, oslobađanje od tjeskobe i umirivanju pomoću različitih ekspresivnih tehnika od kojih je jedna i biblioterapija. Biblioterapija, često interpretirana kao liječenje knjigom, zbog svojih pozitivnih učinaka na različite generacije može pronaći svoju primjenu i u nastavi književnosti. Zbog vremenske ograničenosti nastave, primjerenosti teksta, dobi učenika i njihovih interesa, kognitivnih i psihičkih osobitosti djeteta te ostalih čimbenika koji su potrebni za uspješno vođenje nastave književnosti, biblioterapiju bi kao metodu smanjivanja negativnih učinaka stresa bilo najbolje provoditi u obliku terapijskih priča.

Ovaj rad započet će definiranjem traume i stresa čiji se negativni učinci pokušavaju smanjivati čitanjem ili pripovijedanjem terapijskih priča na nastavi. Predstavit će se i spoznaje o tome kako traumatski događaj utječe na dječje ponašanje te kako prepoznati stres kod djece različite dobi. Iznošenjem spoznaja iz literature različitih autora, opisat će se načini na koje se djeci može pomoći da se suoče sa stresom. Zatim će se dati kratki pregled povijesti biblioterapije i njezinih vrsta te će biti govora o njezinoj primjeni u nastavi književnosti. U sljedećem poglavlju definirat će se terapijske priče kao dio biblioterapije i predstaviti će se

model za njihovo sastavljanje. Konačno će se predstaviti i istraživanje koje će ukazati na to primjenjuju li ih učitelji na nastavi književnosti.

2. Što utječe na dječje ponašanje?

Hrvatska enciklopedija (2021) daje sljedeću definiciju ponašanja: „ponašanje, svaka mjerljiva, odnosno zamjetljiva reakcija organizma na izravno ili neizravno podražavanje, koja obuhvaća djelovanje, postupke, odgovore, pokrete, procese, radnje i slično“.¹ Ono se opisuje i kao svaka fizička aktivnost čovjeka koja uključuje vanjske tjelesne pokrete i aktivnosti žlijezda s unutarnjim izlučivanjem, ali i sve druge fiziološke procese koji predstavljaju neku vrstu fizičke reakcije na podražaje iz okoline. S obzirom na primijećeno ponašanje i podražaje nekog pojedinca, u psihologiji se zaključuje o psihološkim procesima koji se odvijaju unutar njega. U svakodnevnom govoru mogu se čuti razgovori o tome kako se neko dijete ponašalo nepristojno i neprimjereno ili pak pristojno i primjereno.

Dakle, ponašanje je zapravo reakcija koja se primijeti i privlači pažnju, a zatim izaziva reakciju okoline. Određeno dječje ponašanje u odrasloj osobi može izazvati osjećaj sreće. Kad se npr. dijete igra na livadi, ubere cvijet i donese ga svojoj mlađoj sestri ili bratu, njegovi roditelji to procijene kao pozitivno i poželjno ponašanje te u nekim prilikama i pohvale dijete. Za razliku od tih poželjnih i tipičnih, postoje i ona za neko dijete neuobičajena ponašanja. U ovom radu sintagma „neuobičajeno ponašanje“ koristit će se za svako ponašanje pojedinog djeteta koje je odmaknuto od onog „normalnog“ i tipičnog na koje su osobe koje najbolje poznaju dijete i s njime provode najviše vremena navikle. Na primjer, dijete koje je inače zaigrano, veselo i voli se družiti sa svojim vršnjacima, odjednom postane povučeno i šutljivo. Okolina (roditelji, obitelj općenito, odgojitelji, učitelji itd.) takvu promjenu kod djeteta, ako nije posljedica toga da je dijete samo imalo loš dan, već traje jedno duže razdoblje, doživi kao nešto neobično te se u većini slučajeva zabrine za dijete. Tada se najčešće razgovorom s djetetom nastoji saznati uzrok njegove promjene ponašanja, a zatim i pomoći mu da se vrati u normalu.

Perrow (2010) daje kratak pregled čimbenika koji mogu utjecati na dječje ponašanje. To su dob i stadij razvoja djeteta (fizički, psihološki, emocionalni, kognitivni), individualnost (temperament i osobnost), zadovoljenje osnovnih potreba, opće i zdravstveno stanje djeteta, okruženje u obitelji i školi, nedostatak dosljednosti i rutine u djetetovoj okolini, osobe s kojima je dijete u kontaktu i prošla iskustva koje je dijete steklo primjenjujući određeno ponašanje. U

¹ ponašanje. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 9. 7. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=49385>>.

ovim vremenima potresi koji su uznemirili stanovništvo, uzrokovali premještanje učenika iz njihove oštećene škole u drugu te izazvali niz negativnih emocija, narušili su ravnotežu većini navedenih čimbenika. Prirodne nepogode mogu izazvati psihičku (emocionalnu) i fizičku nestabilnost. Isto tako, narušavaju sigurnost kao jednu od osnovnih potreba čovjeka. Prelaskom u novu školu i ulaskom u novu učionicu mijenjaju se dosljednost i rutina u djetetovoj okolini, a način nošenja s traumom i sa stresnom situacijom odraslih osoba, odražava se i na dječje ponašanje. U ovom radu najprije će se prikazati utjecaj traume i stresa, kao najčešćih pratitelja prirodnih nepogoda, na dječje ponašanje kako bi se vidjelo na koji se način manifestiraju, a zatim i kako učitelji na nastavi književnosti uporabom biblioterapije mogu utjecati na smanjenje njihovih štetnih posljedica.

2.1. Trauma

Društvo za psihološku pomoć (1996) dalo je detaljan opis traume i traumatskog događaja. U ovome radu prikazat će se ono najosnovnije što je potrebno za njihovo razumijevanje kada će se spominjati u daljnjem kontekstu. Traumatski događaj definira se kao izrazito neugodan događaj koji prelazi granice uobičajenog čovjekovog iskustva. Prijetnja životu ili tjelesnom integritetu (npr. rat), uništavanje mjesta stanovanja tijekom prirodne nepogode (potresa, poplave, tornada...), nazočnost događaju u kojem je neka osoba ozbiljno povrijeđena - primjeri su takvih događaja.

Traumatski se događaj razlikuje od stresnoga jer se kod njega naglasak stavlja na intenzitet samog događaja, a ne na faktore koji čovjeka čine osjetljivima na stres. Nadalje, on uzrokuje patnju velikog broja ljudi, bez obzira na to kakvo je bilo njihovo psihofizičko stanje prije tog događaja i bez obzira na to kako se traumatizirana osoba pokušala nositi s njime. Nakon traumatskog događaja često se javlja predviđanje loše ili nepostojeće budućnosti pa mnoge traumatizirane osobe ne mogu razmišljati unaprijed o razdoblju koje je duže od mjesec dana. Još je jedno važno obilježje traumatskog iskustva to da su reakcije ljudi na njega iste, odnosno univerzalne i neizbježne, s time da se one mogu manifestirati tijekom samog događaja, ali i nekoliko tjedana, pa čak i mjeseci kasnije. Ako su one odgođene, nazivaju se posttraumatskim stresnim reakcijama. One se kod djece očitavaju na tri načina: kao stalno proživljavanje događaja, emocionalna otupjelost i uporno izbjegavanje poticaja vezanih za traumatski događaj te znakovi trajne pojačane budnosti (Društvo za psihološku pomoć, 1996).

Smatra se da dijete stalno proživljava traumatski događaj kad se ponaša kao da se on ponovno zbiva. „Sjećanje na prošle događaje može biti izazvano zvukovima, mirisima, slikama,

pa čak i promjenama godišnjih doba. Kada ta zastrašujuća i vrlo stvarna sjećanja preplave dijete, ponovno ga obuzima strah i osjećaj nemoći se vraća (Oehlberg, 2008, str. 20)“. Tako dijete koje je doživjelo traumu npr. glasan zvuk prolaska kamiona zamijeni s tutnjavom koja se čuje za vrijeme potresa pa u strahu traži sigurno mjesto. Ono u svojoj nutrini opet proživljava taj događaj ako stalno misli na njega čak i kad to ne želi, ima noćne more koje ga uključuju, ponavlja ga u igri ili ga često crta. Greenspan (2003) smatra da djeca školske dobi često imaju intenzivnije brige i strahove od djece predškolske dobi zbog njihove sposobnosti da potpunije prepoznaju opasnost za koju su čuli od roditelja, vidjeli na televiziji ili pročitali na društvenim mrežama. Za njih opasnost nije samo prolazna slika, već nešto čemu mogu potpuno posvetiti svoju pažnju. Međutim, smatra autor, djeca te dobi još uvijek nemaju „oruđa za procjenjivanje vjerojatnosti opasnosti za njih same“ (Greenspan, 2003, str. 97), pa se teško snalaze nakon traumatskog događaja koji možda i nisu sami neposredno doživjeli.

Dijete kod kojeg su se pojavili uporno izbjegavanje poticaja vezanih za traumatski događaj i emocionalna otupjelost izbjegava svaku aktivnost i situaciju koje ga podsjećaju na događaj. Ono se na primjer uplaši igrajući igru koja uključuje neki oblik tresenja ako je doživjelo potres, želi se čim prije maknuti od vodenih površina ako se prisjetilo poplave i slično. Kod traumatiziranog djeteta mogu se pojaviti i teškoće u prisjećanju nekih pojedinosti traumatskog događaja, gubljenje zanimanja za učenje i igranje te osamljivanje i odvajanje od vršnjaka. Takvo se dijete svim snagama trudi zaboraviti taj događaj, ali ne želi ni razmišljati o budućnosti. Isto tako, može početi sve više potiskivati svoje emocije i ne pokazivati ih (Društvo za psihološku pomoć, 1996). Drugim riječima, djeca koja su doživjela traumatski događaj postaju jako sputana u pokazivanju svojih emocija, „ne samo riječima, već čak i gestama i postaje teško protumačiti njihovo stanje. Imaju skamenjeno lice. Čini se kao da su emocije zamrznute“. (Greenspan, 2003, str. 108)

Znakovi trajne pojačane pobuđenosti kod djeteta su sljedeći: problemi s koncentracijom, tjelesni nemir, pokazivanje velikog straha kod prisjećanja na događaj, nesanica, izljevi bijesa i razdražljivost. Oehlberg (2008) upozorava na to da su traumatizirana djeca u većini slučajeva preoprezna i hiperaktivna pa se trauma ponekad pogrešno protumači kao poremećaj pomanjkanja pažnje ili poremećaj hiperaktivnosti. Autorica objašnjava i da djeca koja su doživjela traumu dobro opažaju neverbalne znakove, tvrdeći da „njihove osjetilne antene dešifriraju promjene u raspoloženju skupine prije ostale djece i odraslih, što često pojačava njihov unutarnji nemir“ (Oehlberg, 2008, str. 20).

Sve se ove navedene reakcije smatraju razumljivim, očekivanim i normalnim reakcijama. Što „ne znači da su one ugodne i da će uvijek proći same od sebe, a kad prijeđu određenu mjeru (po intenzitetu, odnosno po subjektivnoj nepodnošljivosti, po opsegu i po trajanju), govori se o tzv. patološkom obliku reakcije na traumu ili o posttraumatskom stresnom poremećaju (PTSP)“ (Društvo za psihološku pomoć, 1996). Za dijete kod kojeg se sumnja na PTSP, trebalo bi potražiti stručnu pomoć izvan škole. Aktivnosti koje se provode u školama nakon traumatskog događaja usmjerene su na pružanje podrške djetetu, oslobađanje od tjeskobe i umirivanju pomoću različitih ekspresivnih tehnika od kojih je jedna čitanje terapijskih priča. O ekspresivnim tehnikama bit će govora kasnije u radu. Dijete se u sigurnom okruženju u školi može bez straha prisjetiti zastrašujućeg iskustva i podijeliti ga s razredom i s učiteljicom kako bi se bolje osjećalo.

2.2. *Stres*

Ayalon (1995) daje dvije definicije stresa. U prvoj se stres objašnjava kao situacija ili događaj koji na neki način ugrožava život i/ili zdravlje čovjeka. To je situacija u kojoj je moguć gubitak bliske osobe ili nečega što se smatra životno važnim za čovjekovu egzistenciju i integritet. U drugoj definiciji stres se opisuje kao osjećaj uznemirenosti koji se javlja u čovjeku koji je zamijetio neku prijetnju. Njegova se uznemirenost može manifestirati u ponašanju, emocionalnim reakcijama ili tjelesnim simptomima. Iz navedenih definicija vidljivo je da je prva objektivna (zbiva se u okolini čovjeka), a druga subjektivna (nalazi se unutar njega, psihičko stanje).

Dohrenwend i Havelka također su proučavali stres. Osmislili su teoriju životnih promjena kojima su ga nastojali objasniti (Društvo za psihološku pomoć, 1996). Prema toj teoriji stres je odgovor na životne događaje koji su nenadgladivi čovjekovom sposobnošću prilagodbe, s time da se oni međusobno razlikuju prema tome koliko neka osoba mora uložiti truda da bi im se prilagodila i prema tome kolike će promjene izazvati u njezinom životu. Ako osoba mora uložiti jako velik trud i ako taj događaj izazove zaista velike promjene u njezinom životu, smatra se da je doživjela veliki stresni događaj.

Da bi se još bolje objasnio stres, trebalo bi sagledati teoriju koju su dali Lazarus i njegovi suradnici. Stres je „sklop emocionalnih, tjelesnih (fizioloških) i/ili bihevioralnih reakcija do kojih dolazi kad neki događaj procijenimo opasnim i/ili uznemirujućim, odnosno kao sklop psihičkih i tjelesnih reakcija na stresor koji pred nas postavlja zahtjeve kojima ne možemo udovoljiti“ (Društvo za psihološku pomoć, 1996, str. 95). Vidljivo je da je ova definicija na

neki način spoj Ayalonovog, Dohrenwendovog i Havelkovog promišljanja o stresu te će se zbog toga ona uzeti kao najpreciznija, a time i najprihvatljivija. Izvor stresa može biti događaj koji ugrožava život pojedinca ili život njemu bliskih osoba, njegov dom i druga materijalna dobra. Iz svega navedenog može se zaključiti da je stres odgovor organizma na traumu, odnosno najčešća posljedica traumatskog događaja koja mijenja svakodnevni i uobičajen život pojedinca.

2.2.1. Prepoznavanje stresa

U prethodnim je naslovima već bilo govora o stresnim reakcijama koje se javljaju kao posljedica traume kod djece pa će se ovdje dati samo kratak pregled tih stresnih reakcija u odnosu na dob djeteta kako bi ih učitelji znali prepoznati u razrednoj nastavi.

Za djecu od tri do osam godina karakteristični su generalizirani strah, javljanje različitih fobija, izrazit strah od ponavljanja traumatskog događaja, nemogućnost razumijevanja činjenice da je opasnost nestala, anksioznost koja je posljedica nerazumijevanja smrti, verbalno izražavanje koje je oskudno, igre koje uključuju elemente traumatskog događaja, nesanica i noćne more, pojava ponašanja koje je dijete u toj dobi već preraslo (npr. noćno mokrenje) te osjećaj bespomoćnosti (Društvo za psihološku pomoć, 1996). Valjalo bi naglasiti da su dječji strahovi prividno nepovezani sa stresom koji ga prouzrokuje. Greenspan (2003) daje primjer u kojem opisuje noćne more djece koje su nastale kao posljedica terorističkog napada na New York i Washington. Naime, mnoga su djeca imala strahove da će ih nepoznati ljudi oteti te su imala noćne more i o svim vrstama nesreća velikih razmjera. Njihovi strahovi nisu uvijek bili povezani s katastrofom o kojoj su čitali ili koju su gledali na televiziji. Dakle, „um nastavlja temu, ali mijenja likove“ (Greenspan, 2003, str. 97).

Društvo za psihološku pomoć (1996) tvrdi da djeca u dobi od devet do trinaest godina pokazuju strah pri podražajima koji podsjećaju na traumu. Ti podražaji mogu biti zvukovi iz prirode uslijed nevremena poput grmljavine ili jakog vjetra, padanje teških predmeta, glasan prolazak kamiona ili drugog vozila. Djeca osnovnoškolske dobi se često boje da će ih preplaviti jake emocije, uznemireni su zbog vlastitih reakcija na tugovanja, boje se duhova, imaju poteškoća u učenju, ne mogu se koncentrirati na nastavu, često prepričavaju traumatski događaj, za vrijeme tišine im se nameću slike traumatskog događaja. Isto tako, kod njih se javlja neuobičajeno ponašanje poput iznenadne povučenosti, agresivnosti, nesаницe, pojave noćnih mora. Iako su jako zabrinuta za vlastitu sigurnost i sigurnost svojih bližnjih, djeca često svojim roditeljima ne žele priznati što ih muči da ih ne bi opteretili svojim brigama, već to rade suptilno

žaleći se na truhobolju, glavobolju i druge psihosomatske smetnje. Ono što je zanimljivo jest to da ponekad imaju osjećaj odgovornosti i osjećaju krivnju zbog traumatskog događaja. Naime, ako je npr. kuća prijatelja stradala u potresu, a djetetova je netaknuta, kod njega se javlja osjećaj empatije koji ponekad može prerasti u osjećaj krivnje pa i srama (Društvo za psihološku pomoć, 1996).

Ayalon (1995) navodi da se stres kod djece može prepoznati i kao njihovo smanjeno zanimanje za zbivanja u vanjskom svijetu ili za aktivnosti u kojima su prije traumatskog događaja s radošću sudjelovala (npr. nogometni trening, ples, gimnastika), stalni umor i bezvoljnost, otuđenost od prijatelja te pretjeran oprez i pretjerana uplašenost. Autor smatra da unatoč tome što stres uzrokuje sve te negativne emocije, da mu se pojedinac ne smije dati pokolebati, već ga treba iskoristiti za svoj osobni rast i razvoj jer u takvim trenucima u sebi može pronaći snagu za koju do tog trenutka nije znao da postoji. Kako pomoći djetetu da otkrije tu skrivenu snagu?

2.2.2. Suočavanje sa stresom

Kad učenik pokazuje znakove stresa, učitelj bi trebao na nastavi općenito, pa tako i na nastavi književnosti, intervenirati i pomoći mu na način da ublaži njegove patnje te sačuva njegov osjećaj samopoštovanja unatoč velikom strahu i bespomoćnosti koje osjeća. Stres bi trebao pokušati predstaviti kao izazov i priliku za brži osobni rast i razvoj (Ayalon, 1995). Stres se najprije treba ublažiti poticanjem djeteta da izrazi svoj strah i zabrinutost. Time će proraditi svoje traumatsko iskustvo, suočiti se sa stresom i barem donekle vratiti osjećaj kontrole nad situacijom u kojoj se našlo. Pokazivanjem razumijevanja za problem i komunikacijom, učitelj mu daje podršku pa dijete lakše u sebi pronalazi skrivenu snagu. Učitelj je istovremeno savjetnik, model, izvor podrške i organizator procesa u kojemu će dijete bez straha izraziti svoje osjećaje i stvarne potrebe. Da bi proces suočavanja sa stresom bio što uspješniji, osim učitelja, djetetu podršku treba pružiti i njegova okolina (obitelj, vršnjaci, prijatelji). Suočavanje sa stresom pretvara djecu iz „pasivnih žrtava u aktivne graditelje vlastitih života“ (Ayalon, 1995, 15. str).

Ayalon (1995) navodi da se osposobljavanje za taj proces najbolje provodi tijekom otvorene komunikacije, izražavanja osjećaja, uzajamne pomoći i grupne identifikacije. Na nastavi književnosti poželjno ga je organizirati unutar male grupe učenika. Unutar grupe djeca zajedničkim snagama pronalaze rješenja za teške izazove koji su stavljeni pred njih. Ona ponekad lakše razumiju jedna druge, nego što ih razumije odrasla osoba pa su vršnjačke grupe

kod suočavanja sa stresom uvijek dobrodošle. Djeci se unutar grupe može pomoći, prema Oehlberg (2008), da razviju otpornost i nauče se brzo oporavljati od doživljenih stresova tako da ih se potiče izražavati vlastite osjećaje, svladavati ljutnju, rješavati probleme, prevladavati strahove, rješavati sukobe i sudjelovati u provođenju vlastite sigurnosti.

U nastavi književnosti mogu se koristiti različiti postupci protiv negativnih učinaka stresa: čitanje priča i pjesama jer potiču djecu da verbaliziraju traumu koju su doživjeli, slobodno pisanje u kojem se upotrebljava mašta kao način zadovoljenja samosvijesti, dramatizirane igre jer se u njima mogu prikazati rješenja različitih međuljudskih i osobnih psiholoških konflikata, igre simulacije koje pripremaju dijete za susret se nenadanim i teškim situacijama, pokret i neverbalna komunikacija u kojima se jasno izražavaju vlastite misli i osjećaji te ekspresivne tehnike poput biblioterapije (Ayalon, 1995). Za nastavu književnosti od ekspresivnih će se tehnika u ovom radu kao najzanimljivija predstaviti upravo biblioterapija u kojoj literatura postaje posrednik u susretu djeteta sa stresnom situacijom. Ona je jedna od preventivnih metoda suočavanja sa stresom te bi je zbog njezinih pozitivnih utjecaja na djecu trebalo najprije razumjeti, a zatim i primjenjivati na nastavi književnosti s djecom koja pokazuju znakove stresa, a time i doživljenog traumatskog iskustva.

3. Biblioterapija

Pojam *biblioterapija* nastao je spajanjem grčkih riječi *biblion* - što znači „knjiga“, i *therapeia* - riječi koja označuje „liječenje“, pa bi njegova najkraća i primarna definicija bila *liječenje knjigom*. Istraživanje literature autora koji govore o ovom terminu (Ayalona, Bašića, Piskača, Šimunovića i dr.) ukazuje na jedan zanimljiv fenomen, a to je da se biblioterapija u praksi primjenjivala puno prije nego što joj je dodijeljen naziv. Stoga, da bi se razumjelo njezino sekundarno značenje, valjalo bi zaviriti malo dublje u povijest.

3.1. Povijest i vrste biblioterapije

Piskač (2017) navodi da se začetci termina *biblioterapija* mogu pronaći u antičkoj Grčkoj. Svoj navod oprimjeruje činjenicom da se u Tebi knjižnica nazivala „mjestom liječenja duše“. Moglo bi se pretpostaviti da su obrazovani Grci tog vremena knjižnice smatrali mjestom oporavka i oazom opuštanja. Drugim riječima, vjerojatno su utjehu pronalazili upravo u književnosti. Na temelju ovih spoznaja, i sam je Sigmund Freud koristio književna djela tijekom svojih psihoanalitičkih sesija. Osim psihoanalitičara, biblioterapiju su tijekom povijesti, kod pomaganja osobama kojima je bila potrebna emocionalna potpora, koristili praktičari i drugih područja: književnici, bibliotekari, nastavnici, psihoterapeuti, a možda čak i u najvećoj mjeri

svećenici. Od svećenika se posebno istaknuo Samuel McChord Crothers koji je tijekom Prvog svjetskog rata pomagao bolesnicima rješavati njihove emocionalne probleme i duševne boli postupno ih vodeći kroz razumijevanje najprije Biblije, a zatim i ostalih književnih djela. On je prvi upotrijebio termin *biblioterapija* „kako bi definirao specifično područje *primjene književnosti* koje ide za time da pomogne onima koji se sreću s duševnom boli, a osobito veteranima koji su se vratili iz Prvog svjetskoga rata“ (Piskač, str. 62). Bušljeta i Piskač (2018) ukazali su na to da se na početku 20. stoljeća analizom i interpretacijom književnosti sudionike biblioterapijskih seansi pokušalo potaknuti da spoznaje stečene čitanjem primijene u svom životu i time kod sebe mijenjaju tzv. neproduktivna ponašanja. Dalo bi se zaključiti da iako su „moćni efekti čitanja poznati od davnih vremena, tek je početkom 20. stoljeća taj specifičan fenomen povezan s idejom o promjeni ponašanja u mišljenju ili ponašanju pojedinca“ (Bašić, 2011, str. 15), čime su bila otvorena vrata suvremenom razumijevanju biblioterapije.

Prema Bašiću (2011), razlikuju se tri tipa biblioterapije: institucionalna, klinička i razvojna. Institucionalna se provodi sa svrhom uvida u medicinsko ili psihičko stanje pacijenta, a organiziraju je tim psihijatar i knjižničara. Kliničku preporučuju psihijatar, terapeut mentalnog zdravlja ili knjižničar osobama s emocionalnim problemima ili problemima u ponašanju. Ona o kojoj će se nadalje isključivo govoriti u ovom radu jest treća vrsta biblioterapije - razvojna. Nju Bušljeta i Piskač (2018) nazivaju literarnom, a od institucionalne i kliničke je razlikuju po tome što je ona, za razliku od njih, svoju primjenu pronašla u humanističkim, a ne u medicinskim znanostima. Nju predlaže i organizira educirana osoba: knjižničar, pedagog, profesor ili učitelj, i to za dijete (ili skupinu djece) čije se ponašanje promijenilo usred traume te se zbog toga našlo u tzv. kriznoj situaciji. Autori (Bušljeta i Piskač, 2018) objašnjavaju da ona prikazuje i tematizira psihički, a potom i fizički svijet književnog lika stavljajući pritom njega samoga, njegove misli i osjećaje u središte promatranja. Tijekom interpretacije teksta čitatelji bi trebali, kroz razumijevanje unutarnjeg svijeta (emocija) likova, lakše razumjeti sebe i svoju nutrinu. Upravo iz tog razloga Ayalon biblioterapiju naziva starim iscjeliteljskim umijećem u novom ruhu koje „dotiče potrebe i želje slušatelja da bude obavijen pričom, ponesen njezinim sadržajem, da se poistovjeti s junacima i posredno doživi širok raspon emocija“ (Ayalon, 1995, str. 49). S tom se tvrdnjom slaže i Bašić (2011) pojašnjavajući da je njezin cilj uistinu omogućiti pojedincu da pomoću književnosti sagleda svoje emocije u mirnim vremenima, ali i da prihvati izazove i promjene u svom okruženju u teškim trenucima te da se nauči nositi s njima.

U ovom trenutku valjalo bi razumijevanje biblioterapije kao liječenja knjigom nadopuniti i obogatiti definicijama dvaju autora - Šimunovića (2001) i Ayalona (1995), koje su radi međusobne sličnosti i lakšeg shvaćanja spojene u jednu. Biblioterapija je svako planski i unaprijed pripremljeno korištenje književnih djela (poezije, proze, legendi, mitova, dječje književnosti) i književnih izražajnih sredstava (alegorije, metafore, usporedbe, rime, ritma), s ciljem da se kod slušatelja ili čitatelja potakne emocionalno izražavanje i razvoj kreativnosti, a da se olakšaju i smanje negativan učinak stresa i emocionalna napetost. S obzirom na pozitivne učinke biblioterapije na osobe koje u određenom trenutku svojeg života proživljavaju stresna vremena, postavljaju se pitanja na koji bi se način ona mogla koristiti u nastavi književnosti te kakve bi pozitivne ishode i blagodati učenici mogli imati od njezine primjene. Na ova pitanja nastojat će se odgovoriti u sljedećem poglavlju.

3.2. Biblioterapija u nastavi književnosti

Kad se govori o metodi biblioterapije koja se koristi u radu s djecom, najprije treba napomenuti da su takvi književni tekstovi u većini slučajeva za njih posebno osmišljeni, prilagođeni im i napisani na način da su usmjereni na njihov specifičan problem (Piskač, 2017). Specifičan problem djeteta može varirati od onog lakšeg poput pretjerane osjetljivosti ili teškoća u stjecanju prijatelja, do onih težih problema uzrokovanih smrću bliske osobe ili traumi uzrokovanoj prirodnom nepogodom. Uronjeni u svijet književnosti i odmaknuti od stvarnog svijeta, učenici tijekom procesa biblioterapije otkrivaju misaoni i slikovni svijet teksta, čime im se omogućava da određena životna iskustva bolje razumiju, a zatim i primijene na svoj život (Velički, 2013). Iz toga proizlazi potreba da učitelj koji koristi metodu biblioterapije dobro poznaje dijete i bude upoznat s njegovim problemom.

Šimunović (2001) smatra da bi učitelj koji primjenjuje biblioterapiju u nastavi trebao biti vješt improvizator (pa i glumac) kako bi njegovo čitanje ili pripovijedanje bilo što dinamičnije i življe. Trebao bi biti vješt metodičar koji za vrijeme motivacije najprije umije uspostaviti kontakt s djecom pa ih tada potaknuti da aktivno surađuju. Ovaj autor također daje prijedlog da se biblioterapija u školama provodi u obliku vođenog čitanja i to unutar grupe koja uključuje najviše osmero djece. Da bi postupak biblioterapije prošao što uspješnije, učitelj treba biti dio te grupe, odnosno njezin ravnopravni član. Isto tako, kao što je već ranije spomenuto, on treba dobro poznavati svoje učenike te znati stvoriti opuštenu i ugodnu radnu atmosferu. Takvu aktivnost najbolje je provoditi u krugu kako bi se svi učenici mogli dobro vidjeti i neverbalno komunicirati.

Ayalon (1995) pak predlaže aktivne načine čitanja u grupi koje bi se zapravo mogle shvatiti i koristiti kao neke od etapa unutar sata nastave književnosti u kojima se provodi biblioterapija. To su prepričavanje događaja unutar pročitano­g teksta, ispitivanje osjećaja likova, identificiranje važnih tema u životu djeteta, istraživanje ponašanja i osjećaja te iznošenje vlastitih zaključaka o posljedicama kojeg donosi određeno ponašanje ili osjećaj. Učenici bi se tijekom ovih aktivnosti mogli osloboditi i ohrabriti te razgovorom o događaju i likovima iz teksta opisati one osjećaje koje skrivaju u sebi.

Šimunović (2001) takvu biblioterapiju predstavlja kao vrstu izražajnih ili ekspresivnih tehnika čiji je cilj poticanje razvoja djeteta, buđenje pozitivnih emocija, poticanje verbalnog izražavanja i rješavanje teških i problematičnih situacija u kojima se dijete našlo. Kao izrazito pozitivnu osobinu korištenja ekspresivnih tehnika u svakodnevnom radu s djecom navodi mogućnost da učitelj na posredan način može saznati od djeteta informaciju, npr. što ga tišti i zbog čega je zabrinut, što u standardnim uvjetima ne bi mogao saznati. Šimunović biblioterapiju naziva i terapijskim sredstvom koje u nastavi ima pozitivan utjecaj na razvoj određenih osobina djeteta. Djeca su u procesu čitanja ili pripovijedanja književnog teksta aktivni sudionici koji imaju pravo prekinuti učitelja i postaviti mu pitanje, stoga se prije svega razvijaju njihove govorne vještine i potiče ih se da se otvore tijekom komunikacije. Nadalje, oni uče prepoznavati vlastite emocije i vježbaju upravljati njima, a ujedno i spoznaju kako voditi brigu o sebi, što bi im puno pomoglo u situacijama velikog stresa uzrokovanog traumatskim događajem.

„Putem biblioterapije pomažemo djetetu da izgradi sliku o sebi, o vlastitom tijelu i osobnim mogućnostima. Pomažemo razviti svijest o emocionalnom „ja“ - o vlastitim željama i osjećajima, kao i o sebi kao društvenom biću“ (Šimunović, 2001, str. 9). Moglo bi se reći da je jedan od ključnih ciljeva biblioterapije introspekcija, odnosno propitivanje vlastitih misli i emocija te traženje vlastitih jakih strana, a samim time i otkrivanje konstruktivnih načina suočavanja sa stresnim situacijama ili drugim poteškoćama. Još jedan pozitivan ishod korištenja biblioterapije u nastavi jest razvoj percepcije što znači da učenici ne samo da uče prepoznavati vlastite emocije, nego i emocije drugih ljudi. Pružiti potporu, utješiti, zaštititi, pomoći, osobni rast i razvoj - sve su to zadatci biblioterapije u nastavi. Njezinom primjenom učenici se potiču da i sami postanu oni koji će pružiti potporu te znati utješiti i ohrabriti onoga koji se nalazi u istoj ili sličnoj životnoj situaciji, čime se razvijaju njihove socijalne vještine.

Ako učitelj biblioterapijom želi ukazati djetetu na moguće rješenje njegovog problema i postići barem neke od navedenih pozitivnih ishoda, tekst kojim to čini treba biti prilagođen stanju djeteta i njegovoj dobi. Uzevši u obzir vrijeme koje učitelj na nastavi ima na

raspolaganju, primjerenost teksta, dob učenika i njegove interese, psihologiju djeteta te ostale čimbenike koji su potrebni za uspješno vođenje nastave književnosti, kao najlogičniji odabir bile bi upravo pjesme i priče. U ovom radu neće biti govora o pjesmama, iako njihov biblioterapijski učinak priznaju mnogi autori naglašavajući pritom njihovu korisnost zbog prisutnosti ritma, rime, metafore, alegorije i drugih stilskih izražajnih sredstva. Ovdje će se najprije istražiti u čemu leži iscjeljujuća moć priče, kakvi se procesi vežu uz čitanje, a zatim i kakve priče bi bilo najbolje koristiti u radu s djecom koja su doživjela traumu te zašto su upravo one taj logičan i dobar odabir za nastavu biblioterapije.

3.2.1. Iscjeljujuća moć priče

Još od davnih vremena i starih civilizacija plemenski vođe i stari mudraci, koristili su se pričama kako bi doprli do članova svoje zajednice uključujući i djecu. Njima su ih poučavali, vodili i pokušavali razvijati pozitivno ponašanje. U starim filmovima mogu se pronaći prizori u kojima poglavice sve članove plemena okupljaju oko vatre i prenašaju im mudrosti svojih predaka, predviđanja budućnosti ili možda tumačenja dotad neobjašnjenih pojava na nebu. Kad se razmišlja o tome zašto su to činili baš pričama, teško se domisliti nekog drugog načina koji bi u tim prošlim vremenima bio toliko učinkovit. Djeca i u današnje vrijeme vole da ih se u opuštenoj i pomalo misterioznoj atmosferi ogrne pričom. Priče otvaraju put u dječju imaginativnu stvarnost na jedan afirmativan način (Perrow, 2010). Kad bi se prosječan čovjek prisjetio svojeg djetinjstva i u njemu pronašao uspomene u kojima mu njegovi roditelji, djedovi ili bake čitaju ili pripovijedaju priču, zasigurno bi ih preplavio osjećaj topline, radosti i nostalgije za tim lijepim vremenima. Kad dijete ne može zaspati jer je uplašeno, zabrinuto, bolesno ili mu iz nekog drugog razloga san ne želi na oči, najčešće doziva svoju majku da ga utješi. Ona bi mu tada pričala priču, time ga opustila i pomogla mu da se osjeća bolje. Kad se govori o pozitivnom utjecaju priče na dijete, treba spomenuti da one potiču kreativnost i maštovito stvaranje unutarnjih slika. Isto tako, u mnogim se situacijama pokazalo da one mogu imati iscjeljujuću moć. Ayalon (1995) objašnjava da se ozdravljjujuća moć dobre priče primjećuje u društvenim zajednicama koje odabiru pripovijedanje i dramatizaciju kao sredstvo određene vrste terapije zajednice. O iscjeljujućoj moći dobre priče svjedoči i Perrow (2010) koja je u svojem nastavničkom radu često primjenjivala priče da bi utjecala na promjenu problematičnog ponašanja djece. Da bi naglasila izrazito pozitivne rezultate korištenja priče u iscjeljivanju problematičnog ponašanja, naziva ih svjetlom koje raspršuje tamu. Navodi da je i Ben Okri smatrao da su priče izrazito tajnovite i moćne te da je njihov posao u skrovitosti i tišini raditi sa unutarnjim materijalima uma i sebstva. Objasnjava da priče na taj način postaju

dijelom čovjeka i mijenjaju ga. Velički (2013) pak smatra da su bajke, i općenito priče, velika radost za djecu te hrana za životne snage. Autorica objašnjava da su dobre priče povezane sa drugom duhovnom stvarnošću, odnosno svijetom živog mišljenja, i da ih zbog toga djeca izrazito vole. „Priče nude simboličnu radnju koja odgovara našem unutarnjemu svijetu i ponovno djeluje na unutarnji svijet slušatelja, obogaćuje ga i nadopunjuje (Velički, 2013, str. 38)“. Još jedan autor koji govori o iscjeljujućoj moći priče je Bašić. Bašić (2011) njezinu moć vidi u procesu imaginacije koji potiče, tvrdeći da upravo imaginacija uči ljude na koji se način mogu koristiti svojom kreativnošću i maštom kod rješavanja svojih problema. Njezina je uloga ta da uđe u skrivene prostore čovjekovog unutarnjeg svijeta te tamo razotkrije i promijeni sva disfunkcionalna područja. Autor opisuje i moć samih riječi. „One prolaze čovjekovim tijelom kao vibracija i tijelo ih može osjetiti u svakom svom djeliću. Jednako ih osjećaju ljudi koji govore i ljudi koji slušaju. Snaga izgovorene ili slušane riječi može čovjeku promijeniti život. Riječi nas mogu učiniti zdravima ili bolesnima. U riječima postoji nada da možemo izreći nešto važno i snažno, nada u esencijalno stanje življenja i snagu za promjenu, ozdravljenje i obnavljanje.“ (Bašić, 2011, str. 35)

Iz svega navedenoga dalo bi se zaključiti da priče djeluju na unutarnji svijet čitatelja, tj. njegovu psihu, i postaju dio njega čime utječu na njegovo ponašanje. Daju mu snagu da se lakše nosi sa svojim životnim teškoćama, pružaju mu mir i sigurnost. Priče djeci pružaju radost, povezuju ih s osobama koje im čitaju ili pripovijedaju, razvijaju njihovu kreativnost, potiču maštu, opuštaju ih i na neki način djeluju na njih poput terapije. Na kraju treba napomenuti da priče nisu čaroban lijek koji će popraviti baš svaku poteškoću ili izazov s kojim se dijete nosi te da ne postoji popis priča koje bi bilo moguće prilagoditi baš svakoj teškoj životnoj situaciji (Velički, 2013; Perrow, 2013), ali one svakako mogu barem na trenutak odvesti dijete u sigurno mjesto njegove mašte i tako mu pružiti taj željeni odmak od svakodnevnih briga.

3.2.2. Procesi vezani uz čitanje

Prema Ayalonu (1995) čitanjem priče ili pjesme potiču se sljedeći procesi: identifikacija ili poistovjećivanje, projekcija i introjeksija, katarza i uvid. Da bi se otkrilo zašto su upravo priče dobar odabir za nastavu biblioterapije, trebalo bi pojasniti ove pojmove i pronaći njihovu poveznicu s pričama.

Identifikacija se u Hrvatskoj enciklopediji (2021) definira kao „ustanovljenje jednakosti s nečim otprije poznatim; proces prepoznavanja, ustanovljivanja sličnosti ili jednakosti među

pojedinin predmetima, osobama ili događajima“.² Ona u psihoanalizi predstavlja doživljaj dubokog uživljavanja u nešto (npr. književno djelo) i ujedno poistovjećivanje s određenom osobom ili skupinom. Ondje se definira i kao unutarnje proživljavanje onoga što se nekome događa kao da se to događa nama samima. U opisu poistovjećivanja stoji da se ljudi najčešće poistovjećuju s osobama koje su po nekim karakteristikama slične njima samima ili s onima koje predstavljaju junake. Pojašnjava se da do ovog fenomena dolazi kod čitanja knjige, gledanja predstave, filma i sličnih djela. Ako lik u književnom, filmskom ili kazališnom djelu posjeduje nama nepoželjne osobine, ne dolazi do procesa poistovjećivanja. „Djeca s kojima se provodi biblioterapija mogu se poistovjetiti (identificirati) s likovima iz literature. To posebno lako uspijeva djeci koja se brzo uključuju u priču i odmah ih ponese radnja te na taj način doživljavaju niz različitih emocija (Šimunović, 2001, str. 9)“. Dijete u književnom djelu, pa tako i u priči, može prepoznati sebe ili svoje iskustvo, prijatelja iz razreda, brata i sestru ili drugu blisku osobu. Ako dijete npr. ne voli prati kosu i jako je neuredno, poistovjetit će se s likom, bilo ljudskim ili životinjskim, koji je isti takav. Drugim riječima, u njemu će vidjeti sebe. To može biti mali medo koji uvijek nosi iste čarape i bježi od mame medvjedice svaki put kad ga želi okupati. Dijete koje je nestašno moglo bi se pronaći u nekom zvrku koji nikad nema mira pa stalno radi vratolomije i izvodi svakakve spačke. Ono koje se boji mraka, moglo bi se poistovjetiti s nekim leptirićem iz priče koji se skriva pod malu otkinutu koru drveta svaki put kad nestane sunce. Većina današnje djece, s obzirom na potres koji se pojavljuje već godinu dana, vjerojatno bi se najbolje poistovjetila upravo s likovima koji osjećaju strah jer su također doživjeli takvo ili slično neugodno iskustvo. Potres bi u priči mogao biti i neka druga pojava, (npr. magla ili velika suša), ne mora se pojaviti u izvornom obliku. Da bi djeci bilo lakše pratiti priču i da se u njima ne bi pojavio još i veći strah, možda bi zaista bilo dobro priču pomalo odmaknuti od stvarnosti. Priča s kojom se učenici mogu poistovjetiti, budi u njima maštu, potiče ih da izraze svoj emocionalni doživljaj, postaje dijelom njihovog unutrašnjeg svijeta i pomaže im da otkriju svoje jake strane za suočavanje sa stresnim situacijama (Ayalon, 1995). Poistovjećivanje se smatra temeljem za psihički i socijalni razvoj djeteta te ključnim procesom koji se odvija tijekom biblioterapije pa njegovo nepojavljivanje može značiti i izostanak svih ostalih procesa. Ako se dijete poistovjetilo s likom iz priče, ono je spremno ući u sljedeća dva važna procesa koji se odvijaju tijekom čitanja - projekciju i introjeksiju.

² identifikacija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 9. 7. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=26908>>.

U Enciklopediji (2021) se može pronaći podatak da se projekcija u psihologiji definira kao jedan od mehanizama obrane kojima osoba svoje neugodne i neprihvatljive osjećaje i nagone pripisuje nekoj drugoj osobi, odnosno predstavi ih kao njezine. U kontekstu biblioterapije i korištenja priča, proces projekcije značio bi da tijekom čitanja dijete liku iz književnog djela nesvjesno pripisuje svoje negativne osjećaje i neugodne događaje koje je proživjelo, praveći se da se to loše iskustvo njemu samome nije dogodilo. Iako se u literaturi može pronaći podatak da projekcija na neki način iskrivljuje stvarnost, treba se zapitati u kojem trenutku to postaje problem, a u kojem prvi korak u rješavanju problema. Kad osoba ima jako velik problem (npr. žrtva je učestalog zlostavljanja) s kojim se ne može nositi, ona se projekcijom isključuje iz stvarnosti čime sama sebe tješi i štiti svoj unutarnji mir praveći se da se to nešto loše ne događa njoj, nego nekoj nepoznatoj osobi. U takvim ekstremnim slučajevima, ako se problem ne rješava, projekcija može biti štetna. S druge strane, taj odmak od stvarnosti koji se postiže projekcijom je poželjan ako će osoba nakon toga uistinu odlučiti pomoći sebi da izađe iz teške situacije u kojoj se našla. Ako se projekcija odvija tijekom biblioterapije u školi, s djecom koja su proživjela stresnu situaciju i osjećaju strah, ona može biti itekako korisna. Djetetu, pa i odrasloj osobi, je ponekad lakše donijeti odluku koje rješenje svojeg problema odabrati ako vidi kako je neka druga osoba postupila na njegovom mjestu i koje su bile posljedice tog postupka. Zašto ta druga osoba, baš upravo zato što je izmišljena, ne bi bio lik iz priče? Ayalon (1995) smatra da se pristupajući temama iz našeg života s gledišta zamišljenih osoba, odnosno likova iz priče, smanjuje opasnost da se sami izlažemo pred drugim ljudima. Tako će djetetu u razredu o svojim strahovima biti lakše progovoriti kroz neki lik iz priče, osjećat će se manje izloženim.

Za introjekciju bi se moglo reći da je ona po nekim svojim crtama suprotna od projekcije. Dok projekcija tijekom biblioterapije predstavlja „prenašanje“ djetetovih emocija na likove iz priče, introjekcija je preuzimanje osobina likova o kojima priča govori. Dakle, ako dijete čita priču o plašljivom dječaku koji je na kraju smogao jakosti da se odupre svome strahu i pronašao način da ga pobijedi, i taj mali čitatelj mogao bi se ohrabriti, postati samopouzdaniji i otporniji baš poput lika. Introjekcija se zato naziva i sekundarnom identifikacijom. Projekcija i introjekcija kao dva različita, a opet povezana procesa, predstavljaju siguran način propitivanja osobnih stavova i reakcija drugih ljudi te iskušavanje različitih rješenja određenog problema (Ayalon, 1995). Nakon ovih procesa slijedi katarza.

Sinonimi za katarzu su pročišćenje ili oslobođenje. Hipokrat je pod tim pojmom podrazumijevao istjerivanje iz tijela tvari koje uzrokuju bolest, dok je Aristotel ovaj pojam prvi

povezao uz grčku tragediju smatrajući da katarza kod gledatelja treba izazvati sažaljenje čime bi pročistila njegove osjećaje. Strah, tjeskoba i nesigurnost također se mogu shvatiti kao neka bolest jer uzrokuju unutarnji nemir i utječu na čovjekovo obavljanje svakodnevnih aktivnosti. Priče u biblioterapiji služe najprije kao most kojim dijete prolazi da bi pronašlo skrovište svojih negativnih emocija, a zatim i kao portal na kojem se one transformiraju, postaju sve manje, a zatim izlaze iz djetetove nutrine pri čemu se javlja osjećaj rasterećenja i oslobođenja. Ayalon (1995) smatra da dijete tijekom čitanja ili slušanja priče dijeli emocije s likom s kojim se identificira, a da upravo to emocionalno rasterećenje i olakšanje predstavlja katarzu. Katarzom se oslobađa napetost djeteta koju je prikupljao u stresnim trenucima pa je ona pouzdana metoda za ublažavanje stresa.

Posljednji proces za kojim se teži u biblioterapiji jest uvid. On se u Enciklopediji (2021) definira kao temeljni način utvrđivanja nekog stanja stvari.³ To je umijeće koje najprije procjenjuje korist ili štetu nekog postupka, a zatim bira najbolje rješenje. U suvremenoj filozofiji uvid je zauzimanje stava na osnovi vlastitog shvaćanja istine. U kontekstu čitanja ili slušanja priča, Ayalon (1995) tvrdi da uvidom osoba postiže stanje svijesti koje postaje prvi korak do rješavanja njegovih problema baš zato što prorađujući probleme koji se javljaju u priči, čitatelj nesvjesno rješava i vlastite. Književnost naziva posrednikom između djeteta i krute zbilje jer omogućava određeni odmak od stvarnosti i uživljavanje u tekst pomoću kojega se mogu procijeniti vlastiti problemi. Uživljavanje u priču djetetu olakšava emocionalno doživljavanje određenog problema, a distanciranje daje osjećaj sigurnosti i ugođaj bez prijetnje, čime se olakšavaju obrambena ponašanja poput projekcije (Ayalon, 1995).

Kao dobar zaključak o tome zašto bi se baš priče koristile u nastavi biblioterapije, može se uzeti Šimunovićevo promišljanje o njima. On smatra da priče olakšavaju djetetu rješavanje njegovog problema jer „ne napadaju otvoreno barijere koje smo stvorili u našem umu, one ih obilaze tako što direktno dolaze do nesvjesnog. Priče nisu nikakva prijetnja, jer na prvi pogled ne djeluju napadački. Na kraju krajeva, u bilo kojem trenutku priče, slušatelji mogu odlučiti da priča nije o njima (Šimunović, 2001, str. 10)“! Kad učitelj ne pronalazi drugi način kako pomoći djetetu u nošenju s određenom životnom situacijom, uvijek se može pouzdati u priče. Da bi priča što lakše dospjela do djeteta i da bi se dijete poistovjetilo s jednim likom ili skupinom likova, učitelj je najprije treba znati odabrati.

³ uvid. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 9. 7. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63537>>.

3.2.3. Odabir priče

Na samom početku valjalo bi reći da pripovjedač ili čitač priče - učitelj, pedagog, psiholog ili druga stručna osoba koja provodi proces biblioterapije, mora najprije vjerovati u njega, a zatim i dobro poznavati različite priče i autore kako bi djeci zaista mogao ponuditi one koji bi mu u određenom trenutku najbolje odgovarali. Velički (2013) kod odabira priče za djecu naglašava potrebu da se učitelj odluči za onu koja je i njega samoga osvojila. Zna se dogoditi da ponekad osoba čita neku priču, ali ona jednostavno ne dopire do nje. Iako se trudi, ona u određenom trenutku samu sebe uhvati u tome da samo prolazi očima po tekstu te da su joj misli negdje sasvim drugdje. Takve priče trebalo bi izbjegavati u nastavi biblioterapije. Učitelj na nastavi neće s istim žarom čitati ili pripovijedati priču koja ga je kod kuće kad se pripremao za nastavu ostavila potpuno ravnodušnim i onu koju je pročitao u jednom dahu, odnosno onu koja ga je jednostavno pridobila i očarala. „Ako ne znamo objasniti čime ili na koji način nas je priča osvojila, čak i ako se čaroliji samo prepustimo, u nama će djelovati pročitane riječi, odzvanjat će u našoj biti, te će nakon toga naći put i do slušatelja (Velički, 2013, str. 50)“. Dakle, kod odabira priče za svoje učenike, učitelj najprije sam treba biti zanesen njome, iako možda ne može odmah otkriti što ga je u njoj toliko privuklo. To nešto bi mogla biti jedna rečenica, misao unutar priče, koja je probudila u njemu određenu pozitivnu emociju ili ga je podsjetila na djetinjstvo. To također mogu biti lik s kojim se poistovjetio, sama struktura priče (način na koji je pisana) ili pak nešto sasvim stoto što ni on sam ne može objasniti.

Šimunović (2001) tvrdi da tijekom čitanja ili pripovijedanja priče na nastavi treba voditi računa o psihološkospoznajnim elementima. To znači da učitelj kod odabira priče u obzir treba uzeti dob djece, njihovu psihičku strukturu, iskustva koja su stekla i poznavanje njihove emocionalne osjetljivosti kako kod njih priča ne bi izazvala pretjeranu emocionalnu reakciju. Znači, ako želi djelovati na to da se kod učenika smanji strah od prirodnih nepogoda, trebao bi odabrati takvu priču koja će ih uistinu ohrabriti i utješiti, a ne još više uplašiti.

Velički (2013) objašnjava da bi se kod odabira odgovarajuće literature za djecu trebalo pripaziti na to da se u njoj svijet predočava iz dječje perspektive, da je u njoj polazište za pričanje zaista dječja stvarnost i da uvažava posebnost dječjeg svijeta. Tek se tada djeca mogu potpuno uživjeti u priču i poistovjetiti se s njom. Pri tome naglašava moguću opasnost koja se pojavljuje tijekom samog odabira priče, a to je odabir one koja svijet potpuno izobličava pokušavajući ga maksimalno prilagoditi djeci, ali na njihovu štetu. To bi bile priče u kojima je sve idealizirano, u kojima ne postoje nikakve poteškoće, one u kojima su likovi izrazito naivni, uvijek sretni i nemaju nikakvog razloga za brigu. Iako mogu biti odmaknute od stvarnosti,

pričama ne treba ići u krajnost pa njima iskrivljavati stvarnu sliku svijeta. Kad se npr. roditelji nekog djeteta rastaju, što njega jako pogodi i emocionalno uznemiri, a učitelj mu želi pomoći pričom, njome se ne bi smjelo djetetu uliti lažnu nadu u pomirbu njegovih roditelja, ako ona u stvarnom svijetu ni u kojem slučaju nije moguća (Perrow, 2010). Cilj priče u biblioterapiji jest utješiti i pomoći djetetu da prihvati stvarnost onakvu kakva jest te da ga nauči na prihvatljiv način nositi se s njome.

Valjalo bi reći da jedna ista priča može djelovati na ljude različite dobi. Perrow (2010) i Velički (2013) dijele mišljenje da poneke priče koje su napisane isključivo za djecu, jednako vole čitati i djeca i odrasli, čime se potvrđuje tvrdnja da „priče često probijaju put iz okvira posebno za njih skalupljenih“ (Perrow, 2010). Unatoč tome neke su priče ipak primjerenije za mlađu, a neke za stariju djecu. Šimunović (2001) smatra da što je dijete mlađe, to bi odabrana priča trebala biti kraća i jednostavnija. To znači da je za najmlađe najprimjerenija priča bez komplicirane radnje i složene karakterizacije likova, ali i ona koja mu ujedno pomaže da jasnije predoči neke kompliciranije pojmove.

Velički (2013) navodi da djeca mlađa od dvije godine preferiraju kratke priče koje sadrže rima te koje su pjevne i nježne baš poput uspavanki. Ritmičnost i rima trebali bi biti obilježja i priča za djecu od dvije do tri godine života. Djeca starija od tri godine već lagano traže priče koje sadrže čudesne elemente, npr. bajke. „Općenito možemo navesti tri bitna obilježja koja bi morale imati priče za djecu stariju od tri godine: morale bi sadržavati određenu akciju, a radnja bi trebala biti podijeljena u manje epizode, likovi bi trebali biti jednostavni te bi trebalo biti prisutno ponavljanje nekih dijelova priče (Velički, 2013, str. 53)“. Autorica objašnjava da ponavljanja unutar priče djeci pružaju sigurnost poznatoga i mogućnost da se sami uključe u pričanje priče. Na primjer, učitelj čita priču u kojoj se jedna rečenica često ponavlja. Kad ju je već nekoliko puta ponovio, kad se ona ponovno treba pojaviti, učitelj u tom trenutku može zastati i dati priliku djeci da je oni sami izgovore. Ponavljanja priči daju određenu dozu napetosti, a u nekim slučajevima mogu označiti i iznenadni obrat (npr. kod lančanih priča). Valjalo bi još spomenuti da jedna ista priča može različito djelovati na djecu iste dobi. Jedno dijete priča može začuditi, drugo razveseliti, a trećem djetetu ona može biti dosadna. Neko dijete može tražiti i po nekoliko puta da mu se pročita jedna te ista priča, a drugo će odustati od slušanja već nakon nekoliko rečenica. Zbog tog razloga, kao što je već ranije navedeno u radu, biblioterapiju bi trebalo provoditi u manjim grupama, onima koje imaju slične interese i onima koje imaju iste ili slične probleme.

3.2.4. Bajka u nastavi biblioterapije

Sam termin *bajka* dolazi od praslavenske riječi *bajati* što izvorno znači govorenjem posebnih riječi i obavljanjem određenih radnji od nekoga tjerati zlo ili ga pak navlačiti na nekoga. Ona se također može prevesti kao lijepo pričanje ili tkanje priče oko nečega netočnoga, najčešće s ciljem da se netko prevvari. Na temelju ovih opisa vidljivo je da je bajka u prošlosti imala negativan prizvuk. U današnje vrijeme bajke se smatraju čudesnim pričama koje razvijaju dječju maštu, zadovoljavaju njihovu čežnju za akcijom i pustolovinom te ispunjavaju san da se svako zlo može pobijediti. Bajka je jedan od najstarijih oblika usmenog narodnog stvaralaštva u kojem se slika svijeta gradi na nadnaravnim elementima (Bistrić i Ivon, 2019). Bajke općenito karakterizira podjela likova na stvarne i na one nestvarne. Neke od njih imenuje se samo po njihovoj najvažnijoj karakteristici npr. prosjak, princeza, bogataš. Nadalje, oni su najčešće polarizirani (ili su dobri ili su loši). Ako je u bajci neki lik dobar, on je ujedno i lijep, a ako je zao onda je i ružan, u čemu je vidljiva kalokagatija likova. Glavni lik je uglavnom idealiziran, on je junak koji pomaže slabijima od sebe. U bajkama se gotovo uvijek pojavljuju čudesni predmeti i događaji, a na kraju dobro pobjeđuje zlo. Početci i završetci bajki su uglavnom ustaljeni. To znači da one najčešće započinju riječima „bio jednom jedan“ ili „iza sedam gora i sedam mora“, a završavaju riječima „živjeli su sretno do kraja života“. Ono što karakterizira bajke jest i to da se u njima često ponavljaju iste riječi ili izrazi, koriste se stalni atributi i brojevi, mjesto i vrijeme su neodređeni, a jezik je uglavnom pojednostavljen te su rečenice kratke. Bajke se kao vrsta priče dijeli na narodnu (usmenu) i na umjetničku (Bistrić i Ivon, 2019). Narodna bajka se u prošlosti širila usmenom predajom, a njezini su autori najčešće nepoznati. Naziva se još gatkom, skaskom ili ženskom pričom. Tvorac umjetničke ili autorske bajke je Hans Christian Andersen koji je narodne bajke pročistio od grubosti, a u njih je unio lirizam. Isto tako, obogatio je galeriju likova sitnim životinjama (miševi, vrapci, puževi), biljkama (jela, tratinčica), običnim svakodnevnim predmetima i dječjim likovima. Likovi i radnja u umjetničkim bajkama kompleksniji su od onih u narodnim bajkama.

Vjerojatno je najčešća vrsta priče koja se koristi u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole upravo bajka, stoga je ona ponekad prvi odabir i u procesu biblioterapije. No, jesu li one same po sebi dovoljne da smanje negativni učinak traumatskog događaja i njegovog pratitelja stresa? Opće je poznato da većina djece voli bajke. Njihovim neposrednim (samostalnim) čitanjem ili čitanjem uz nekog posrednika (roditelja, starijeg brata ili sestre, bake ili djeda), djeca se opuštaju tijekom dana, a navečer lakše uranjaju u san. Pozitivan utjecaj bajki pokazao se i kod njihovog korištenja na nastavi književnosti. Djeca su tijekom čitanja ili

pričanja priče motivirana za rad, zainteresirana, pažljiva i zanesena čarolijom koju pružaju bajke. Doživljavaju ih kao mjesto svoje mašte. Stoga, zašto se baš one ne bi primjenjivale i u sklopu biblioterapije kako bi djecu utješile i emocionalno rasteretile? Već se zbog njihove primjerenosti djeci utemeljene na čestim ponavljanima, jednostavnim rečenicama, sretnim završetcima, nadom da dobro uvijek nadvlada zlo i čudesnim likovima s kojima se pomoću mašte može odmaknuti od stvarnosti, vidljivo da bi se one mogle primjenjivati u nastavi biblioterapije. Velički (2013) smatra da se djeca, ali i odrasli, mogu prepoznati u mnogim bajkama jer one prikazuju situacije u njihovim životima koje su im predstavljale izazov, zahtijevale od njih da budu hrabri ili su u njima izazvale strah. Objašnjava da bajke u sebi sadrže izravna i skrivena značenja. Ona skrivena značenja će biti različita za svaku osobu ponaosob, ovisno o tome u kakvoj se životnoj situaciji nalazi u trenutku čitanja ili slušanja priče. Bajke se ne mogu svesti samo na estetski užitek zbog prisutnosti čarobnih bića, predmeta i događaja. One dotiču dušu čitatelja ili slušatelja u kojoj se nalaze njegova najskrovitija iskustva poput sreće i tuge te ponosa i straha (Velički, 2013). Autorica smatra da bajke imaju upravo ono što djetetu treba - doživljaj. Dijete pomoću bajke otkriva tajna mjesta u svojoj mašti, poistovjećuje se s likovima, emocionalno se rasterećuje i stječe osjećaj sigurnosti. Važno je nadodati da će dijete određena bajka privući ovisno o tome koji su njegovi trenutni interesi, želje i potrebe. Iako je riječ bajka sama po sebi čarobna i plijeni pozornost djeteta, ako ga priča neće zainteresirati te ako se neće poistovjetiti s likovima, ono će to otvoreno pokazati svojom nepažnjom, migoljenjem, okretanjem glave i gledanjem svuda okolo po prostoriji. S obzirom na to da se na nastavi književnosti nikad ne radi samo s jednim djetetom, nego ovisno o veličini razreda s njih desetak pa i dvadesetak, učitelj u razgovoru sa svima njima treba saznati njihove zajedničke interese, želje, potrebe i strahove te na temelju toga odrediti koja bi im bajka najbolje odgovarala u danom trenutku. Bajke same po sebi mogu utješiti djecu i pomoći im da lakše razumiju određene životne situacije, no da bi imale željeni terapijski učinak za kojim se u nastavi biblioterapije teži, one bi trebale prikazivati konkretnu životnu situaciju u kojoj se dijete koje je doživjelo traumu nalazi. Kako to kod svake bajke nije slučaj, one se u biblioterapiji često koriste tek kao polazište, odnosno prerađuju se i postaju terapijske priče o kojima će biti riječi u posljednjem poglavlju.

4. Terapijske priče

Iako je već dosad dijelom odgovoreno na pitanje mogu li se sve priče koristiti u nastavi biblioterapije s djecom koja su doživjela traumatski događaj, u ovom dijelu dat će se jasan odgovor na to pitanje. Kad se u nastavi želi utjecati na promjenu nekog ponašanja djeteta, bilo

da je učestalo uplašeno, pretjerano zabrinuto, nesigurno, agresivno ili sramežljivo, trebalo bi koristiti specifične priče koje se u literaturi nazivaju terapeutskim ili terapijskim. S obzirom na podrijetlo riječi *terapeutska* koje je usko vezano uz terapeuta kao stručnu osobu koja provodi terapiju, a ne uz učitelja, u ovom radu prednost će se dati terminu *terapijska*. Terapijskim pričama je u literaturi pridodan i epitet ozdravljajuće te one koje razdanjuju (prema južnoafričkoj riječi „angaza“ što znači razdaniti). Perrow (2010) iz definicije ozdravljenja kao vraćanja cjelovitosti i dovođenja u ravnotežu izvodi i samu definiciju terapijskih priča. Prema njezinom poimanju, to su priče koje pomažu reducirati neuobičajeno ponašanje djeteta te ga dovesti u ravnotežu i time mu vratiti osjećaj cjelovitosti. Autorica objašnjava da sve priče imaju potencijal da budu terapijske ili ozdravljajuće. Djetetu koje je tužno može se ispričati priča bogata humorističnim elementima. Smiješna će priča oraspoložiti dijete i natjerati ga na smijeh, a upravo će taj smijeh djelovati ozdravljajuće na njega. U nekim slučajevima i tužne priče mogu iscijeliti jer izazivaju katarzu. Tužna priča često potiče na promišljanje, pronalazi skrovište negativnih emocija, transformira ih i izvlači iz čovjekove nutrine pri čemu se javlja osjećaj rasterećenja i oslobođenja. „Narodne priče i bajke, zahvaljujući univerzalnim temama i raspletima, imaju također terapeutski potencijal. One mogu pružiti nadu i ohrabrenje u suočavanju sa životnim teškoćama te pomoći slušatelju u pronalaženju izlaza iz njih (Perrow, 2010, 46. str)“. Trebalo bi naglasiti da i samo iskustvo slušanja priče, neovisno o njihovom sadržaju, može biti iscjeljujuće. Kad se dijete nalazi u teškoj životnoj situaciji, potrebna mu je podrška. Učitelj, roditelj ili druga djetetu bliska osoba upravo pripovijedanjem ostvaruje bliskost s djetetom te mu pruža zaštitu i ohrabrenje. Perrow (2010) napominje da iako pripovijedanje općenito i čitanje gotovo svih priča ima ljekoviti potencijal, treba naglasiti da bi se terapijskim pričama trebale nazivati samo one specifične priče koje pomažu ili djeluju iscjeljujuće u specifičnim situacijama. Najčešće ih osmišljavaju učitelji i drugi stručnjaci koji rade s djecom. Dakle, terapijske su priče uglavnom posebno napisane ili pak prerađene bajke i druge priče kako bi djetetu pomogle da se oslobodi onog osjećaja koji ga tišti ili npr. ponašanja koje je posljedica traumatskog iskustva i stresa. Ne postoji podjela terapijskih priča prema onome što se njima nastoji mijenjati kod djeteta, stoga će se na ovome mjestu radi lakšeg razumijevanja njihove svrhe, na temelju analize terapijskih priča Susane Perrow (2010, 2013), pokušati okvirno ih svrstati unutar pet kategorija. Terapijske priče pokušavaju utjecati na promjene:

a) djetetovog nepoželjnog odnosa prema drugima (udaranje, grebanje, grizenje, zlostavljanje, zadirkivanje, psovanje, vikanje, nedostatak društvene osjetljivosti, ismijavanje itd.),

b) u ponašanju djeteta radi novonastale situacije u obitelji (razvod, razdvajanje, dolazak nove bebe u obitelj i sl.),

c) nepoželjnih djetetovih osobina (ljutnja, tjeskoba, nesigurnost, plašljivost, neiskrenost, lijenost, sramežljivost...),

d) ponašanja koje je posljedica neke situacije izvan naše kontrole (smrt, umiranje, bolest, prirodna nepogoda, rat) i

e) djetetovog ponašanja koje je posljedica nedoličnog ponašanja prema njemu (npr. fizičko, psihičko ili seksualno zlostavljanje).

Da bi se odredilo koja bi priča najbolje odgovarala djetetu, najprije treba pronaći odgovore na sljedeća pitanja: na koji se način manifestira djetetovo neuobičajeno ponašanje, u kojim se trenucima i na kojim mjestima pojavljuje te koji je razlog tome. Terapijska priča treba pomoću metafore i realističnog raspeta odraziti ono što se događa te djetetu pružiti prihvatljive mogućnosti suočavanja sa stresnom situacijom. Kad je to god moguće, smatra Perrow (2010), ozdravljajuća priča treba djetetu ostaviti prostora za samostalno zaključivanje jer na taj način nevjerojatna moć priče sama obavlja svoj posao. U terapijskoj priči ne smije biti moraliziranja i izazivanja osjećaja krivnje. To se posebno odnosi na kategoriju terapijskih priča kojima se nastoji ukloniti djetetov nepoželjni odnos prema drugima. Kod čitanja ili pripovijedanja terapijske priče poželjno je koristiti se rekvizitima poput igračaka, lutaka i svakodnevnih predmeta koji bi obogatili priču. Perrow (2013) daje prijedlog korištenja rekvizita u radu s pričom. Rekvizit se djetetu može darovati kao podsjetnik na pročitano priču. Kao primjer se može zamisliti situacija u kojoj dijete ne želi zaspati jer se jako boji mraka. Njegovi roditelji mogu osmisliti terapijsku priču čiji će glavni lik biti neka nova igračka. Na kraju priče, ta se igračka daruje djetetu i postaje njegov zaštitnik. Druge dvije mogućnosti su te da se rekvizitom igra tijekom pričanja priče jednom djetetu ili da se različiti rekviziti upotrijebe kao lutkarska predstava za skupinu djece. Jedno bitno obilježje terapijske priče jest i to da je ona jednostavna, ne smije nuditi više od stvarnog života. To znači da djetetu ne smije davati lažnu nadu u moguću pomirbu njegovih rastavljenih roditelja, povratak u staro mjesto stanovanja, čudesno ozdravljenje teško bolesnog kućnog ljubimca i slično. Velički (2013) objašnjava da djeci terapijskim pričama „prenosimo uvjerenje da su u životu teškoće neizbježne, kao i suočavanje s njima, a o našem djelovanju i stavovima, kao i našem odabiru i vrijednostima koje poštujemo i slijedimo, ovisit će ishod i pozitivno rješenje, ispunjenje obećanja, cjelovitost života... (Velički, 2013, str. 132)“. Autorica tvrdi i da se tek slikovitim i kvalitetnim govorom postiže to

da dijete u potpunosti razumije i doživi priču, osjeti njezinu poruku i pomoću njezinih slika promijeni određeno ponašanje te pronade utjehu i razumijevanje. O priči kao utjesi, potpori i izvoru snage govore Kapović Vidmar i Lacovich (2017) tvrdeći da priče u teškim trenucima omogućavaju drugačiji pogled na trenutnu situaciju i daju joj novi smisao. Djeca putem priče na sigurnoj udaljenosti prorađuju stresne događaje i dobivaju novi uvid u to kako se uspješno nositi sa životnim nedaćama i traumama. Vidljivo je da po svim svojim obilježjima čitanje i pripovijedanje priča uistinu pripada jednom obliku biblioterapije te bi ih zbog toga, ali i njihove jednostavnosti i prilagođenosti konkretnoj situaciji, trebalo koristiti u radu s djecom koja su doživjela neki oblik traumatskog iskustva i teško se nose sa stresnim situacijama.

4.1. Model za sastavljanje terapijske priče

Terapijska priča karakteristična je po svojoj trodijelnoj strukturi - metafori, putovanju i raspletu. Taj model za stvaranje jedinstvenih priča za dijete kod kojeg se javljaju izazovni oblici ponašanja i/ili prolazi kroz tešku životnu situaciju, predlaže autorica Susane Perrow (2010). Velički (2013) navodi da je ta struktura zapravo pojednostavljena struktura klasične bajke i standardna shema pučkih narodnih pripovijedaka koja se može pronaći i kod drugih autora. S obzirom na to da sve priče imaju terapijski potencijal, logično je da se ta struktura zadržava i kod onih terapijskih. Metafora korištena u pričama mora biti pažljivo odabrana kako bi djetetu pružila zadržavanje privatnosti i određeni odmak od stvarnosti. Zahvaljujući njoj priča namijenjena jednom djetetu koja se čita cijeloj grupi djece, neće javno upirati prstom u to jedno dijete. Ono nije izloženo pogledima druge djece, već ostaje zaštićeno pod čarobnim plaštom metafore. Putovanje se može shvatiti kao radnja podijeljena na više manjih epizoda. Na životnom putu glavnog lika s kojim se dijete poistovjećuje pojavljuju se određene zapreke, a svaka od njih predstavlja jednu epizodu. Da bi uspješno došao do cilja i pronašao rješenje svojeg problema, mora ih uspješno riješiti. Kod sastavljanja terapijske priče o putovanju se također treba dobro razmisliti jer je njegova zadaća ispuniti potrebe situacije u kojoj se dijete našlo. Putovanje se naziva još i potragom jer glavni lik traži rješenje nekog problema. Njegovim pronalaskom dolazi se do raspleta i sretnog završetka priče koji je u pravilu nužnost terapije.

4.1.1. Metafora

Metafore se mogu pronaći u svakodnevnom razgovornom, medijskom, političkom, pa i u znanstvenom govoru, iako se one često predstavljaju samo kao jezični ukrasi kojima se književnici služe da bi što snažnije i slikovitije čitateljima prenijeli svoja unutarnja razmišljanja i osjećaje. Tim se stilskim figurama neki naziv prenosi iz jednog područja u drugo čime se

govoru daje jedna napetost i ljepota (Hajdarević i Periša, 2015). Riječ metafora je grčkog podrijetla, a njezin prijevod je upravo „prenošenje“. U Hrvatskoj enciklopediji⁴ (2021) stoji da su metaforu opisivali već grčki filozofi Aristotel i Kvintilijan. Prema njihovom shvaćanju ona je izraz prenesena značenja i stilski postupak kojim se, najprije u pjesničkom jeziku, nastoji što bolje djelovati na čitatelja. Metafora mijenja i proširuje značenje riječi te njima posredovano iskustvo stvarnosti, pa se njezino značenje najbolje može razumjeti iz samog konteksta. Metafora se zbog svoje višeznačnosti u interpretaciji književnog teksta smatrala ključem za njegovo istinsko razumijevanje. Ona navodi čitatelja da joj „dovrši značenje vlastitom predodžbenom aktivnošću pa time preobražava i njegovo iskustvo svijeta“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). Metafora je, smatra Perrow (2013), još od davnina jezik mistika, duhovnih učitelja, pjesnika, pripovjedača i drugih ekspresivnih umjetničkih oblika. Ona se, koristeći medij slikovnog prikazivanja, izravno obraća mašti čitatelja i pri tome zaobilazi racionalni um. „Takve metaforičke obilaznice i putovi omogućuju nam istraživanje ideja, sila i moći koje su u pozadini i izvor naših racionalnih razmišljanja.“ (Perrow, 2013, 11. str) Autorica metaforu razlikuje od usporedbe kojom se pokazuje sličnost dvije stvari ili pojava („tvoje su oči poput zvijezda“). Za razliku od usporedbe, metafora transformira jednu stvar ili pojavu u nešto drugo („tvoje su oči zvijezde“). Kad je integrirana u pripovijedanje, ona postaje čudnovata, neobična i čarobna, nekad suptilna, a nekad direktna i moćna (Perrow, 2013). Mističnost i snagu metafore opisuje i Velički (2013), tvrdeći da pomoću njih i prenesenog značenja ljudi lakše shvaćaju svijet oko sebe, životne prilike u kojima se nalaze i sam život. Metaforom se prikazuje stvarna životna situacija djeteta, ali ona mu istovremeno pruža sigurni odmak od nje. Iako su mogućnosti za izbor metafore mnoge, kad se stvaraju terapijske priče, treba ih pažljivo birati jer su one njihov ključni dio. Najprije treba otkriti koji problem tišti dijete i na koje se ponašanje želi utjecati, a zatim treba dobro razmisliti koja bi slika, situacija i lik najbolje predstavili to ponašanje. Djetetu koje je doživjelo seksualno zlostavljanje, zlostavljač se u terapijskoj priči može pojaviti kao zmija koja se najprije prijateljski ponaša prema glavnom liku, a zatim se omata oko njega i steže ga, tvrdeći mu da je to samo igra (prema Perrow, 2013). Zlostavljač bi se u priči mogao prikazati i kao pauk koji je na početku dobronamjerman i glavnom liku daruje stvari, a zatim ga svakodnevno uvlači u svoju mrežu, čineći ga pritom jako tužnim i braneći mu da to ikome ispriča. Potres kao traumatsko iskustvo u priči se može prikazati kao jak vjetar, suša, pa čak i kao lik iz životinjskog ili biljnog svijeta. Životinjski lik mogao bi biti medvjed koji pokušava dosegnuti pčelinju kućicu (sače), pritom

⁴ metafora. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 3. 7. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40344>>

njišući stablo na kojem se nalazi. Potres bi mogao biti i neka biljka koja pušta korijenje po cijeloj livadi, pritom radeći štetu mravljim tunelima i narušavajući skladan mravlji život. Metafore u prethodnim primjerima imaju ulogu zapreke. Velički (2013) takve negativne uloge naziva iskušenjima koja narušavaju ravnotežu. U drugim terapijskim pričama, one mogu preuzeti pozitivnu ulogu, ulogu pomagača i sigurnosti, vodiča koji vraća situaciju u ravnotežu. Drugim riječima lik zmiје, pauka, medvjeda i određene biljke, u nekim pričama može biti pozitivan, onaj koji je zaštitnik. Perrow (2013) tvrdi da su u terapijskim pričama korisne i humoristične ili besmislene metafore. Pri korištenju takvih metafora treba paziti koje se ponašanje njima naglašava, kako se ne bi djetetova osobina koju je u sebi prepoznalo neprimjereno ismijala. Ako je dijete neuredno, npr. ne želi stavljati prljave čarape na pranje, njegova bi se situacija metaforički mogla prikazati na sljedeći način: sapun pakira kofere i bježi na godišnji odmor svaki put kad mu se donesu jako stare čarape. Dijete bi u ovoj priči otkrilo da sapun voli čarape koje su nošene samo jedan dan i odmah bačene na pranje, od starijih prljavih čarapa ga svrbi njegova nježna koža. Velički (2013) smatra da se preobrazbom riječi, svjesnim govorom i preobrazbom metafora mijenjaju životi kako odraslih osoba, tako i djece. Da bi terapijska priča zaista utjecala na ponašanje djeteta, treba je čim je više moguće prilagoditi njegovoj situaciji i za njezin prikaz odabrati onu metaforu koja je najbolje predstavlja.

4.1.2. Putovanje

Ivon i Vrcić-Mataija (2016) analizirale su metaforu putovanja u *Pričama iz davnine*. Metafora putovanja je jedan od strukturnih dijelova mnogih priča uključujući i terapijske, stoga je vrijedno sagledati i predstaviti njihove spoznaje u ovom podnaslovu. Autorice su putovanje prikazale kao tematsku i kompozicijsku okosnicu bajki koja se sagledava kroz metaforu promjene i novih spoznaja do kojih na kraju svojeg putovanja glavni lik dolazi. Mnoge bajke jedne od najpoznatijih dječjih književnica Ivane Brlić-Mažuranić započinju odlaskom - glavni lik kreće na putovanje koje se grana na put, postaje, povratak ili odlazak (Ivon i Vrcić-Mataija, 2016). U terapijskoj bi priči putovanje glavnog lika započelo trenutkom u kojem je narušena njegova ravnoteža, a završilo kad mu je ta ravnoteža vraćena. Kao primjer će se detaljnije razraditi već ranije spomenuta priča o biljci koja širi svoje korijenje i time radi štetu mravljim tunelima. Na početku priče mogao bi se opisati skladan mravlji život, njihovo marljivo skupljanje hrane za zimu i gradnja podzemnih tunela koji vode do njihovih kuća i spremišta hrane. Jednog jutra, probudilo bi ih mrvljenje zemlje uzrokovano širenjem korijena biljke koja se nalazi uz sam rub mravljeg grada. Taj trenutak označio bi zaplet priče i početak putovanja glavnih likova. Neke od postaja mogle bi biti: velik odron zemlje na jednom od tunela,

smanjena zaliha hrane, sve veće napredovanje biljke prema centru mravljeg grada. Da bi došli na kraj svojeg putovanja, glavni likovi trebaju svladavati jednu po jednu zapreku. Važno je naglasiti da putovanje često dobiva metaforičku funkciju duhovnog ili unutarnjeg putovanja (Ivon i Vrcić-Mataija, 2016). Ono je često predstavljeno kao način sazrijevanja, spoznavanja, odrastanja pa tako i potrage za osobnim identitetom. Ivon i Vrcić-Mataija (2016) objašnjavaju da se glavni lik odlučuje na putovanje iz vlastite znatiželje i interesa ili iz krajnje nužde. U terapijskim je pričama čest upravo taj posljednji slučaj - nužnost, kao i u priči o mravima. Putovanje u pričama opisala je i Velički (2013), tvrdeći da je ono puno zapreka i da nije lagano. Ono je odraz stvarnog života, prikazanog na metaforički način. S obzirom na to da stvaran životni put nije jednostavan ni idealan, već na njemu ljudi ponekad pronalaze poteškoće, njih pronalaze i glavni likovi književnih djela. Oni na svojem putovanju koračaju nepoznatim stazama i žele li sretan kraj, ne smiju ih zaobilaziti (Velički, 2013). U sebi moraju pronaći hrabrost i kročiti njima uzdignute glave. Velički (2013) smatra da ako se djeci čitaju samo priče u kojima je život idealiziran, oni neće imati poticaj da budu izdržljivi. Potrebno je izlagati ih pričama koje imaju složena putovanja, kako bi se poticala izgradnja njihove otpornosti i čvrste osobnosti. U svim pričama, pa tako i terapijskim, glavnom liku treba se dati sloboda izbora. On ulaže vlastiti napor u rješavanje situacije u kojoj se našao i sam bira na koju će stranu krenuti, kako će reagirati, što će napraviti, kome će vjerovati, kako će se ponašati. Na taj način „pomažemo djetetu da uoči što je odgovorno ponašanje te da samo, poistovjećujući se, razvije odgovornost“ (Velički, 2013, str. 131). Važno je još spomenuti da glavnom liku na putovanju nerijetko pomažu čudesna bića i više sile, to gotovo nikada nisu drugi ljudi. Teška situacija i nevolja se rješavaju i pobjeđuju zajedništvom, strpljenjem i ljubavlju, a ne tjelesnom snagom i umom (Velički, 2013). Perrow (2013) posebno ističe da se na temelju složenosti putovanja integriranih u terapijske priče, određuje za djecu koje dobi su namijenjene. Jednostavno putovanje, ono s manje epizoda, namijenjeno je za manju djecu, a složenije putovanje i kompleksnije poteškoće u priči primjerenije su za stariju djecu. Kod trogodišnjaka ili četverogodišnjaka putovanje se može osmisliti kao ponavljanje jednog te istog iskustva (kao u lančanim pričama) ili kao često ponavljanje pjesmice ili stihova integriranih u priču (Velički, 2013). Napetost u priči za manju djecu može se postići i pojavljivanjem sporednih likova, likova pomagača i slično. Terapijska priča namijenjena starijoj djeci zahtjeva i određenu složenost. Glavni lik dobiva složeniji zadatak, posao ili misiju koju treba ispuniti (Velički, 2013), a njegovo putovanje uključuje više zapreka, obrata i zapleta te kompleksniju potragu.

4.1.3. Rasplet

Kvalitetan rasplet događaja od velike je važnosti u terapijskoj priči. Na kraju priče, smatra Velički (2013), dolazi do ponovnog uspostavljanja harmonije i ravnoteže. Već je ranije spomenuto da je ravnoteža likova u terapijskim pričama s kojima se djeca poistovjećuju u mnogim slučajevima poremećena i to najčešće pojavom negativnog lika ili događaja koji je teško, pa čak i nemoguće kontrolirati. Zadatak raspleta je stoga da ponudi konstruktivno rješenje problema s kojim se glavni lik suočava. Upravo zato jer nudi rješenje problema, kod sastavljanja terapijske priče, o samom kraju treba promisliti prije nego o ostalim njezinim dijelovima (Perrow, 2013). Nadalje, u priči u kojoj se nastoji utjecati na nepoželjno ponašanje djeteta, on nipošto ne smije izazvati osjećaj krivnje. Njegov je zadatak izazvati oslobođenje i rasterećenje djeteta pri čemu ono samo shvaća što bi i zašto u svojem ponašanju trebalo popraviti. Kod sastavljanja kraja priče, treba paziti i na to da on bude uistinu jasan jer ako nije, tada nije jasno ni što se pokušavalo postići korištenjem metafora i putovanja (Velički, 2013), čime se gubi smisao terapijske priče. Važno je i da kraj priče bude pozitivan. Velički (2013) tvrdi da svaka dobra bajka ima sretan kraj. Isti bi slučaj trebao biti i s terapijskim pričama, koje često i nastaju po uzoru na bajke ili postaju njihova prerada. „Zlo ne može pobijediti, ali nas može plašiti. Dobro pobjeđuje strah i na kraju djelujemo još samo iz radosti. Kad je radost velika, u nju više ne sumnjamo (Velički, 2013, str. 24)“. Stres, strah i ostali negativni osjećaji te životne poteškoće općenito zahvaljujući terapijskim pričama postaju plodno tlo za osobni rast i razvoj. Čitanjem i slušanjem priča djeca postaju otpornija i sigurnija u sebe. Ona postaju svjesna toga da je u redu ponekad biti tjeskoban, plašljiv i nesiguran. To su sve osjećaji koji prožimaju i prate ljudski život. Ali ona isto tako počinju shvaćati da se ne trebaju sama nositi s negativnim osjećajima i problemima te da im je itekako dozvoljeno potražiti podršku i pomoć. Iz svega ovoga vidljivo je da se postojanje zla (životnih poteškoća, negativnih osjećaja, prirodnih nepogoda, zlobnih ljudi...) u terapijskim pričama ne negira, već upravo suprotno. Ono se često na početku čini snažno i nepobjedivo, ali u raspletu u većini slučajeva nestaje (Velički, 2013). U ovom trenutku trebalo bi promisliti o tome kako je moguće imati sretan kraj u terapijskoj priči ako zlo nije u potpunosti nestalo na kraju i što to uopće znači. Već je ranije bilo govora o tome da terapijska priča ne smije pružiti više od stvarnog života. To se posebno odnosi na sam rasplet. Dakle, ako se djetetovi roditelji rastaju što u ovom kontekstu predstavlja životnu poteškoću, odnosno zlo, priča ne smije završiti pomirbom njegovih roditelja. To bi svakako bio idealan kraj priče, ali on ne može biti takav jer to vjerojatno neće biti slučaj u stvarnosti. Kao što je već rečeno, djetetu se ne smije davati lažna nada. U ovakvom teškom slučaju na čiji se

ishod ne može utjecati, rasplet djetetu treba pružiti vjeru u njegovo iscjeljenje i povratak snage te mu dati uvid u budućnost - ono će i dalje biti sretno i zaigrano dijete koje će imati svu moguću ljubav i pažnju obaju roditelja unatoč rastavi. Isti je slučaj s cijelom kategorijom priča kojima se nastoji utjecati na ponašanje djeteta koje je posljedica neke situacije izvan naše kontrole. Najspretniji rasplet priče o potresu metaforički prikazane kao priče o mravima i biljci koja ruši mravlje tunele širenjem svojih korijenja, bio bi onaj u kojem bi mravi naučili živjeti s tom biljkom i okrenuli situaciju u vlastitu korist. Na primjer, njezino korijenje mogli bi koristiti za jačanje postojećih i gradnju novih tunela. Dakle, zlo se ne bi negiralo, naučilo bi se živjeti s njim. Poteškoća i dalje postoji, ali iz nje može proizaći i ponešto dobrog: zajedništvo, izdržljivost, snalažljivost, prijateljstvo, snaga, a upravo je to jedna od temeljnih poruka koja se raspletom terapijske priče želi poručiti traumatiziranoj djeci.

4.2. Čitanje ili pričanje

Iako se već iz prethodnih naslova polako može naslutiti je li bolje čitati ili pričati terapijsku priču ili je svejedno koji se od ta dva načina odabere, u ovom će se naslovu proučiti korisnost jednog i drugog načina, čime će se pokušati doći do konačnog i argumentima potkrijepljenog odgovora na to pitanje. Velički (2013) tvrdi da je osnovna razlika između pričanja i čitanja priča u tome da je pripovjedač slobodan, a čitač vezan. Svoju tvrdnju opravdava time što je čitač vezan samom knjigom te dekodiranjem napisanih slova u glasove, riječi, sintagme i rečenice, dok pripovjedač ničime nije vezan - „on stoji ili sjedi, slobodno može gledati publiku, može slijediti ili voditi promjenu raspoloženja, može upotrijebiti tijelo, oči, glas, čak je i njegov um nevezan jer on pušta priču da se pretoči u riječi u jednom trenutku (Velički, 2013, str. 38)“. Time se naglašavaju spontanost priče kao živog govora, neposredna veza s publikom i uspješnije zadržavanje njihove pozornosti. Čitač mora gledati napisani tekst pa iako pokušava pogled ponekad usmjeriti prema publici, glava mu se vrlo brzo ponovno naginje prema onome što čita, čime gubi kontakt s publikom. Autorica dalje objašnjava da pričanje priče uspostavlja jedan poseban odnos te bliskost između pripovjedača i djece. Pripovjedač predstavlja sebe samoga, ne samo priču. On za pričanje koristi pokret tijela, mimiku i geste. Njegova šutnja i pogled u prazno mogu stvoriti napetu atmosferu, potaknuti znatiželju ili dati vremena slušateljima da razmisle o njegovim riječima. Na kraju priče, navodi Velički (2013), djeca nisu upoznala samo priču, već i jednog čovjeka. O posebnoj povezanosti pripovjedača i slušatelja govori i Šimunović (2001). Autor tvrdi da pojedinca obuzima posebni osjećaj kad sluša stvarnu osobu kako mu pripovijeda priču. Pripovijedanjem se stvara ljudska povezanost koja je „stvorena vizualnim kontaktom te motivirana raspoloženjem publike i

reakcijom na sam materijal (Šimunović, 2001, str. 11)“. Na sličan način o toj povezanosti govore Kapović Vidmar i Lacovich (2017) koji tvrde da je jedno istraživanje pokazalo da prilikom slušanja priče dolazi do usklađivanja moždanih aktivnosti onog koji priča i onog koji sluša te da se unutarne stanje pripovjedača prenosi i na slušatelja. Autori navode i da za vrijeme slušanja osobe ulaze u stanje svijesti koje je istovremeno opušteno i pažljivo, što omogućava lakše usvajanje i procesuiranje sadržaja. Još jedna velika prednost pričanja naspram čitanju jest u tome da pripovjedač ima u doslovnom značenju slobodne ruke. S obzirom na to da zna priču napamet, on za vrijeme pričanja može koristiti različite rekvizite koji su poželjni u biblioterapiji. Kod djece se ponekad prilikom slušanja priče može primijetiti nezainteresiranost, nemir, nestrpljivost, „gotovo nepovjerenje prema sadržaju“ (Velički, 2013, str. 47), stoga je priču poželjno obogatiti vizualnim elementima. Pripovjedač će brže i lakše od čitača uočiti takve reakcije djece pa će sukladno tome prilagoditi svoju boju i ton glasa, intonaciju rečenice te ostale vrednote govornoga jezika, čime će ponovno zadobiti pažnju svojih malih slušatelja. Unatoč svim tim pozitivnim stranama pričanja, odnosno pripovijedanja priče, učitelji u nastavi književnosti prednost daju čitanju. Zašto je tome tako? Prva prednost čitanja priče vidi se već u učiteljevom kraćem vremenu za pripremu. Kad pronađe odgovarajući tekst, učitelj ga može samo pročitati nekoliko puta i odlučiti da je spreman za nastavu. Iako čita i razmišlja o tome na kojim će mjestima promijeniti glas ili napraviti veću stanku, mora se priznati da je u pričanje priče uloženo više truda, strpljenja i vremena. Učitelj koji odluči pričati priču, najprije je treba naučiti napamet, što je svakako zahtjevnije. No, trebalo bi reći da pričanje dozvoljava pripovjedaču da malo promijeni priču, stoga se od njega ne traži da pamti tekst od riječi do riječi. Druga prednost čitanja pronalazi se u tome da se učitelji vjerojatno osjećaju sigurnijima i opuštenijima držeći tekst u rukama. Pogotovo ako su tek počeli raditi i još se privikavaju na javne nastupe, jer to cjelokupna nastava pa tako i nastava književnosti na neki način i jest, ne usuđuju se izaći iz sigurne zone koju im pruža knjiga ili list papira na kojem se nalazi priča. Moglo bi se reći da neke osobe, pogotovo one koje su sklonije glumi, to pripovijedanje „imaju u sebi“ pa im je lakše na taj se način izraziti i prenijeti djeci priču, dok je drugima teže osloboditi se. Pričanje priča može se uvježbati i naučiti pa bi bilo dobro da se učitelji usude probati koristiti ga na nastavi književnosti bez ikakvog straha. Djeca znaju prepoznati tremu, stoga će zasigurno ohrabriti svojeg učitelja i dati mu još veći poticaj za takav način rada. Treći razlog češće primjene čitanja, nego pričanja u nastavi književnosti mogao bi se objasniti mišljenjem da su čitanje i pričanje podjednako vrijedni. I tijekom čitanja i prilikom pripovijedanja, djeca samostalno zamišljaju likove i događaje, potiču se njihova mašta i kreativnost te se kod oba načina kao procesi javljaju poistovjećivanje, projekcija i introjeksija te katarza i uvid. Stoga,

ako se zanemari uspostavljanje tog posebnog odnosa pripovjedača i publike, moglo bi se uistinu reći da čitanje i pričanje terapijskih priča imaju gotovo isti učinak na dijete te da bi učitelji ovisno o svojim preferencijama i mogućnostima trebali odabrati način koji im bolje leži. Uzevši u obzir pozitivne strane čitanja i pripovijedanja u nastavi biblioterapije, mala će se prednost ipak dati pripovijedanju jer „ono ima jednaki udio u ljudskom iskustvu kao buđenje i spavanje te je jednako potrebno za psihu kao što je hrana nužna tijelu (Šimunović, 2001, str. 11)“, što ne znači da se željeni učinak biblioterapije neće postići ako se priča samo pročita. Dapače, čitanje također potiče djecu da verbaliziraju traumu koju su doživjela pa ona postaju otpornija i sigurnija u sebe. Isto tako, spoznaje stečene čitanjem mijenjaju takozvana neproduktivna ponašanja. U teškim vremenima, kod proživljenog traumatskog iskustva i osjećaja stresa, djeci je potreban ljudski kontakt dobiven bilo čitanjem bilo pričanjem priča. Njima je potrebna riječ ohrabrenja jednako kao što im je potreban pogled pun razumijevanja, brižnosti i strpljenja. No, mala prednost pripovijedanju dat će se upravo zbog pripovjedačeve mogućnosti da brže nego čitač uočiti kako pojedino dijete reagira na terapijsku priču te se prema potrebi zaustavi ili čak ublaži neke dijelove priče ako primijeti da su djeca (ili jedno dijete za koje je posebno napisana) na nju neočekivano reagirala. Prednost pričanju dat će se i zbog lakše manipulacije rekvizitima za koje se pokazalo da ih je korisno koristiti na nastavi biblioterapije.

4.3. Savjeti pripovjedaču

U ovom dijelu rada učitelju će se dati smjernice kako što uspješnije ispričati priču i prenijeti je djeci. One će mu zasigurno pomoći da unaprijedi svoje pripovjedačke vještine i iskoristi ih u radu s djecom koja su doživjela neki oblik traume ili su pod stresom. Ayalon (1995) pripovjedaču savjetuje da prije samog pričanje priče u razredu stvori opušten i prirodan ugođaj. Autor smatra i da bi bilo dobro da pripovjedač osmisli ritmički sklop ili napjev kojim će najaviti priču, kako bi se djeca osjećala što sigurnije i opuštenije. Već je ranije bilo govora o tome da ritmičnost može biti od velike koristi u radu s djecom, pogotovo onom mlađe dobi. Ayalon (1995) tvrdi i da pripovjedač treba biti osjetljiv na neverbalne poruke slušatelja i pratiti njihove reakcije. Autor govori i o potrebi da glavni lik priče bude takav da dijete na njega može spremno reagirati. Kod odabira glavnih likova terapijske priče, uvijek je najbolje odabrati one koje djeca vole: njihove najdraže životinje, biljke, igračke i slično. Nakon ispričane priče, smatra autor, djecu je važno ohrabriti da govore o svojim osjećajima tijekom slušanja i sudjelovanja te razgovarati s njima o vrijednostima koje sadrži priča. Prije pričanja priče, prema Velički (2013), svaki pripovjedač morao bi dobro poznavati priču. Najprije se sam treba pozabaviti slikama u terapijskoj priči koju namjerava pričati djeci, dobro razmisliti o njezinom osnovnom tonu (je li

on pozitivan, kako ju sam učitelj doživljava nakon što ju je nekoliko puta pročitao) i o tome koje slike u njemu izazivaju pojedine rečenice, pokušati sebi samome protumačiti simbole skrivene u priči, razumjeti kako će ta priča uistinu djelovati na djecu, osvijestiti da priču priča zbog djece (a ne zbog sebe) i ostaviti dovoljno vremena za preradu doživljaja slušanog teksta. Još treba spomenuti da će na djecu pozitivno djelovati ako se sam učitelj veseli pričanju. Prema uzoru na Johannes Merkela, Velički (2013) je ponudila i savjete pripovjedaču koje je nazvala kosturom priče. Pripovjedač bi u svoje pričanje priče trebao što češće uklopiti ponavljanja (formule). Nakon što je nekoliko puta izrekao formulu, kad se ona ponovno treba pojaviti, učitelj zastaje i daje učenicima da je sami izgovore, stoga one djeci stvaraju osjećaj poznatoga i čine ih aktivnim sudionicima u procesu pripovijedanja. Djeca se u priču mogu uključiti i tako da npr. oponašaju određene pokrete koje učitelj izvodi ili tako da im se dopusti postavljati pitanja za vrijeme pripovijedanja. Kao kod svakog oblika komuniciranja pa tako i kod pripovijedanja koji to na neki način i jest, sa slušateljima se mora održavati kontakt s očima kako bi se ostvarili prisnost i osjećaj zajedništva. Da bi to bilo što lakše realizirati u razredu, smatra Velički (2013), kad god je to moguće priču bi trebalo pričati u krugu. Učitelju se savjetuje da tijekom pričanja upotrebljava mimiku i geste te uvažava vrjednote govorenoga jezika (intonaciju, stanku, intenzitet, ritam i tempo). Kod pričanja priče, poželjno je primjenjivati polaganiji tempo, a kao mogućnost daje se mijenjanje boje glasa za različite uloge kako bi učenici lakše mogli pratiti samu radnju i razlikovati likove. Zbog iste svrhe, bilo bi dobro koristiti rekvizite, mijenjati jačinu glasa i povremeno umetati stanke. Isto tako, ključno je upotrebljavati jezik koji djeca razumiju, ali ga istovremeno i obogatiti (Velički, 2013).

5. Istraživanje

5.1. Problem i svrha istraživanja

U literaturi se ne nalazi istraživanje koje bi pokazalo jesu li učitelji upoznati s pojmom terapijske priče i koriste li ih u svojoj nastavi. Do sada je, u sklopu završnog rada Martine Klarić (2013), istražena samo njihova primjena u radu odgajatelja. Rezultati istraživanja u kojem je sudjelovao N=141 odgajatelj, od kojih je 92% ženskog spola, ukazali su na to da je tri četvrtine odgajatelja (73%) upoznato s terapijskim pričama, a da ih njih 61% primjenjuje u svojem radu u vrtiću.⁵ Da bi se otkrilo u kojoj mjeri učitelji u ovim stresnim vremenima, najprije zbog pojavljivanja potresa, koriste terapijske priče na nastavi književnosti, za potrebe ovog diplomskog rada proveden je online upitnik koji to ispituje. Njegova je svrha bila ustanoviti i jesu li kod učenika uočene kakve promjene vezane uz potres (pojačan strah, zabrinutost, smanjen školski uspjeh, promjene u ponašanju), pružaju li se učenicima koji su doživjeli traumu u školama potrebna pomoć i podrška te organiziraju li se radionice za učitelje na kojima bi ih se dodatno osposobilo za rad s djecom u takvim stresnim vremenima. Još jedna svrha provedenog istraživanja bila je utvrditi na koji bi način učitelji na nastavi književnosti djelovali na smanjenje straha od prirodnih nepogoda, potpuno nevezani bilo kakvim ponuđenim odgovorima, kako bi se vidjelo u kolikoj će mjeri među tim odgovorima biti prisutne metode biblioterapije koje se nude u literaturi.

5.2. Opis uzorka i instrumenti

Istraživanje je provedeno online anketiranjem učitelja razredne nastave Krapinsko-zagorske županije, Zagrebačke županije i Grada Zagreba, od 29. ožujka do 14. lipnja 2021. godine. Sudjelovanje u njemu bilo je u potpunosti dobrovoljno i anonimno. Njime je prikupljeno N=100 ispitanika od kojih je 61% zaposleno u Gradu Zagrebu, 20% u Krapinsko-zagorskoj županiji i 19% u Zagrebačkoj županiji. Najveći broj ispitanika, njih 97%, čine učiteljice. Ispitanici su s obzirom na godine radnog staža svrstani u četiri kategorije: od 0 do 10 godina radnog staža (34%), od 11 do 20 godina radnog staža (16%), od 20 do 30 godina radnog staža (32%) te od 30 i više godina radnog staža (18%). U prvom razredu zaposleno je 22%, u drugom razredu 28%, u trećem 26%, a u četvrtom 19% ispitanika. Ostalih 5% ispitanika zaposleno je u kombiniranim razrednim odjelima. Sam upitnik koji se koristio u ovom istraživanju podijeljen je na dva glavna dijela. Prvi dio obuhvaća demografske podatke o

⁵ Skočić Mihić, S.; Klarić, M. (2014). Biblioterapija u inkluzivnoj praksi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (75), 30-31. <https://hrcak.srce.hr/159082>

ispitanicima: spol, županiju, godine radnog staža i radno mjesto. U drugom dijelu sastavljenom od anketnih pitanja učitelji su se izjašnjavali o uočenim promjenama u ponašanju učenika vezanim uz potres, o radu s djecom koja su doživjela traumu, o korištenju terapijskih priča u nastavi te o vlastitim uvjerenjima može li se i kako u nastavi književnosti utjecati na smanjenje straha od prirodnih nepogoda. Ispitanici su iskazivali svoje slaganje s tvrdnjama unutar linearnog mjerila Likertove skale s pet stupnjeva: 1 = uopće se ne slažem, 2 = uglavnom se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem i 5 = u potpunosti se slažem. Dva pitanja bila su otvorenog tipa. Na pitanje o tome kako su učenici na nastavi reagirali na terapijske priče odgovorilo je N=38 ispitanika, a na pitanje o tome kako bi oni na satu književnosti djelovali na to da se kod učenika smanji strah od prirodnih nepogoda odgovor je dalo N=59 ispitanika.

5.3. Ciljevi istraživanja

U prvom dijelu upitnika željelo se ispitati jesu li kod učenika primijećene promjene vezane uz potres. Te promjene prvenstveno se odnose na pojačan strah, povećanu zabrinutost i ponašanje učenika nakon vraćanja u škole te na njihov školski uspjeh u stresnim vremenima. Isto tako, istraživanjem se željelo istražiti jesu li učenici imali potrebu na nastavi verbalizirati traumu koju su doživjeli. U drugom dijelu upitnika ispitivalo se sudjelovanje učitelja na radionicama nakon potresa te njihovo uvjerenje o vlastitoj osposobljenosti za rad s djecom koja su doživjela traumu, korisnosti poticanja samostalnosti djece u teškim vremenima i planiranja budućnosti s njima. U trećem dijelu upitnika željelo se vidjeti znaju li učitelji što su to terapijske priče, znaju li gdje ih mogu pronaći te koriste li ih na nastavi književnosti i, ako da, kako su djeca na njih reagirala. U četvrtom dijelu upitnika istraživalo se općenito uvjerenje učitelja o tome može li književnost djeci pomoći da se lakše nose sa svojim strahovima i da uspješnije izraze svoje osjećaje. Zadnjim pitanjem u upitniku učiteljima se dala mogućnost da sami predlože kako bi se i na koji način na nastavi književnosti moglo djelovati na smanjenje straha od prirodnih nepogoda. Odgovori na to pitanje mogli bi dati uvid u njihovo poznavanje biblioterapije općenito i različitih postupaka protiv negativnih učinaka stresa koji se mogu pronaći u literaturi.

5.4. Polazne hipoteze

Hipoteze će se pod ovim podnaslovom grupirati u četiri kategorije zbog preglednosti. Slaganje je u ovom radu četvrti i peti stupanj na Likertovoj skali, treći je neutralan, a prvi i drugi stupanj označuju neslaganje, tj. negaciju.

5.4.1. Promjene kod učenika vezane uz potres

Potres je traumatsko iskustvo čije su posljedice najčešće povećani strah, zabrinutost i pojava drugog neuobičajenog ponašanja djeteta. Djeca koja su doživjela takav oblik traume uglavnom imaju potrebu o njoj razgovarati, kako bi čula kakva su iskustva njima bliskih osoba - suučenika i učiteljice, s ciljem da im pruže emocionalnu potporu. Na poneke učenike učinci stresa su posebno veliki pa često gube zanimanje za školske obaveze, što može dovesti do školskog uspjeha koji je smanjen u odnosu na onog prije pojave traumatskog događaja. U nastavku se nalaze pretpostavke prvog dijela istraživanja. One će se smatrati potvrđenima ako se s njima složilo više od polovice ispitanih učitelja.

H₁: Kod učenika je primijećen povećani strah vezan uz potres.

H₂: Kod učenika je primijećena povećana zabrinutost.

H₃: Kod učenika su uočene promjene u ponašanju.

H₄: Trauma nije utjecala na školski uspjeh učenika.

H₅: Učenici su imali potrebu u razredu govoriti o svojim doživljajima vezanima uz potres.

H₆: Učenici su u razredu verbalizirali traumu koju su doživjeli.

5.4.2. Rad s djecom koja su doživjela traumu

Nakon doživljenog traumatskog događaja, s obzirom na to da pogađa cijelu zajednicu i da su reakcije ljudi na njega univerzalne i neizbježne, i sami učitelji trebaju vremena kako bi proradili negativno životno iskustvo, snašli se u novonastaloj životnoj situaciji i ponovno se vratili u normalu. Vjerojatno se ponekad dogodi da se učitelji pitaju hoće li znati pomoći djeci u teškim trenucima kad su i oni sami pod stresom. Zbog toga se postavlja pitanje osjećaju li se dovoljno osposobljenima za rad s djecom koja su doživjela traumu. Kako bi se lakše snalazili na svojem radnom mjestu u teškim trenucima i znali pružiti podršku učenicima, često sudjeluju na različitim radionicama koje uglavnom organizira škola. Posebne radionice i savjetovanja u školama znaju se organizirati i za djecu. Iz literature se iščitava podatak da traumatizirane osobe ne mogu razmišljati unaprijed o razdoblju koje je duže od mjesec dana zbog vjere u nepostojeću budućnost, stoga se smatra da je u vremenima javljanja prirodnih nepogoda potrebno upravo planirati s djecom budućnost i poticati njihovu samostalnost kako bi se oslobodili osjećaja bespomoćnosti i vratili vjeru u bolje sutra. Promišljanja o navedenom otvaraju nova pitanja: je li učenicima u školama pružena potrebna psihološka podrška, sudjeluju li učitelji na

radionicama na kojima se govori o tome kako pomoći učenicima u razredu nakon potresa te smatraju li učitelji da su dovoljno upućeni u to kako raditi s djecom dok tlo još podrhtava i poznaju li potrebne strategije koje će im omogućiti rad s djecom koja su doživjela traumu. Sukladno tome, postavljene su nove hipoteze.

H₁: Više od polovice učitelja smatra se nedovoljno upućenima u to kako raditi s djecom dok tlo još podrhtava.

H₂: Većina učitelja ne poznaje strategije potrebne za rad s djecom koja su doživjela traumu.

H₃: Većina učitelja smatra da je u teškim vremenima potrebno poticati samostalnost učenika.

H₄: Većina učitelja smatra da planiranje budućnosti pomaže djeci da se oslobode osjećaja bespomoćnosti.

H₅: Većina učitelja prisustvovala je radionicama na kojima je bilo govora o tome kako pomoći učenicima u razredu nakon potresa.

H₆: Većina učitelja smatra da je učenicima u školi pružena potrebna psihološka podrška i pomoć kako bi se lakše nosili sa strahovima vezanima uz potres.

5.4.3. Terapijske priče u nastavi

Mnogi autori poput Perrow, Velički, Bašić, Šimunović, Piskač itd., vjeruju da biblioterapija može pomoći djeci da se lakše nose s teškim životnim situacijama. U radu je bilo govora o tome da bi tijekom procesa biblioterapije u razredu bilo najbolje koristiti terapijske priče. U trećem dijelu upitnika željelo se istražiti jesu li učitelji čuli za taj pojam, žele li znati nešto više o njemu, znaju li gdje mogu pronaći terapijske priče i koriste li ih na nastavi te kako djeca reagiraju na njih. Terapija pričom često zahtjeva prilagođavanje već napisane priče konkretnoj životnoj situaciji u kojoj se dijete nalazi, čak i smišljanje potpuno novih priča, stoga se ovdje željelo vidjeti i smatraju li se učitelji dovoljno osposobljenima da napišu vlastitu terapijsku priču za učenike. U nastavku slijede pretpostavke trećeg dijela istraživanja.

H₁: Manje od polovice učitelja upoznato je s terminom „terapijska priča“.

H₂: Manje od polovice učitelja zna gdje može pronaći terapijske priče.

H₃: Većina učitelja na nastavi književnosti ne koristi terapijske priče.

H₄: Učitelji najvećim dijelom smatraju da ne bi sami mogli napisati terapijsku priču.

H₅: Većina učitelja željela bi znati više o terapijskim pričama.

H₅: Većina učitelja smatra da bajke i priče koje govore o hrabrosti mogu pomoći učenicima da se oslobode strahova.

5.4.4. Književnost

U posljednjem dijelu istraživanja željelo se otkriti kakav je općeniti stav učitelja prema književnosti - smatraju li da ona uistinu može pomoći djeci da se lakše nose sa strahom koji je posljedica traumatskog iskustva i vjeruju li u to da nastava književnosti oslobađa učenike kako bi lakše izrazili svoje osjećaje. Ovdje im je bilo postavljeno i pitanje o tome kako bi oni sami djelovali na to da se kod učenika pomoću nastave književnosti smanji strah od prirodnih nepogoda.

H₁: Većina učitelja smatra da književnost može pomoći učenicima da se lakše nose sa svojim strahovima.

H₂: Većina učitelja smatra da nastava književnosti pomaže djeci da lakše izraze svoje osjećaje.

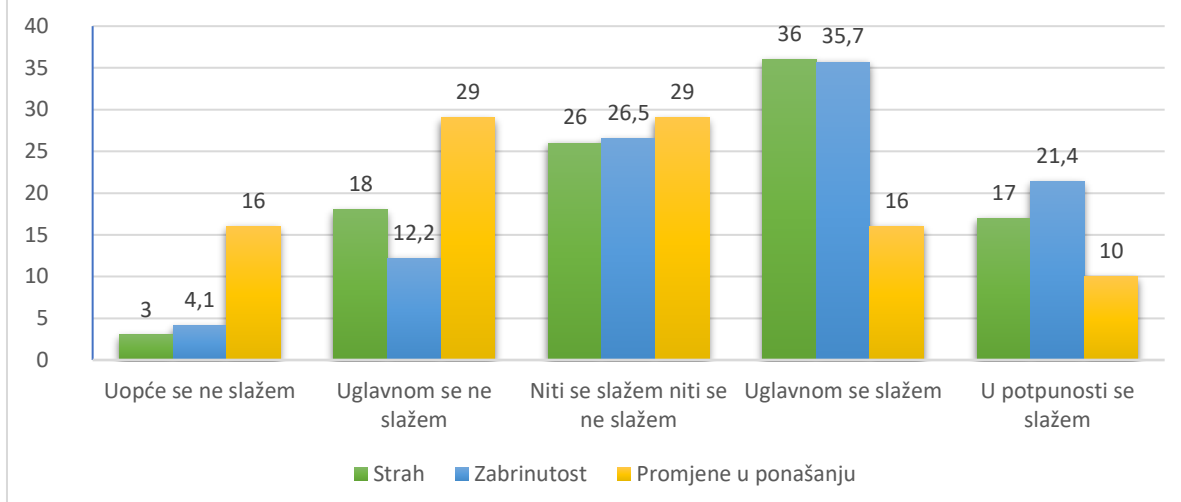
5.5. Rezultati istraživanja

Podatci iz upitnika obrađeni su u programu Microsoft Office Excel 2016. Rezultati su podijeljeni u četiri kategorije: promjene kod učenika vezane uz potres, rad s djecom koja su doživjela traumu, terapijske priče u nastavi i književnost.

a) Promjene kod učenika vezane uz potres

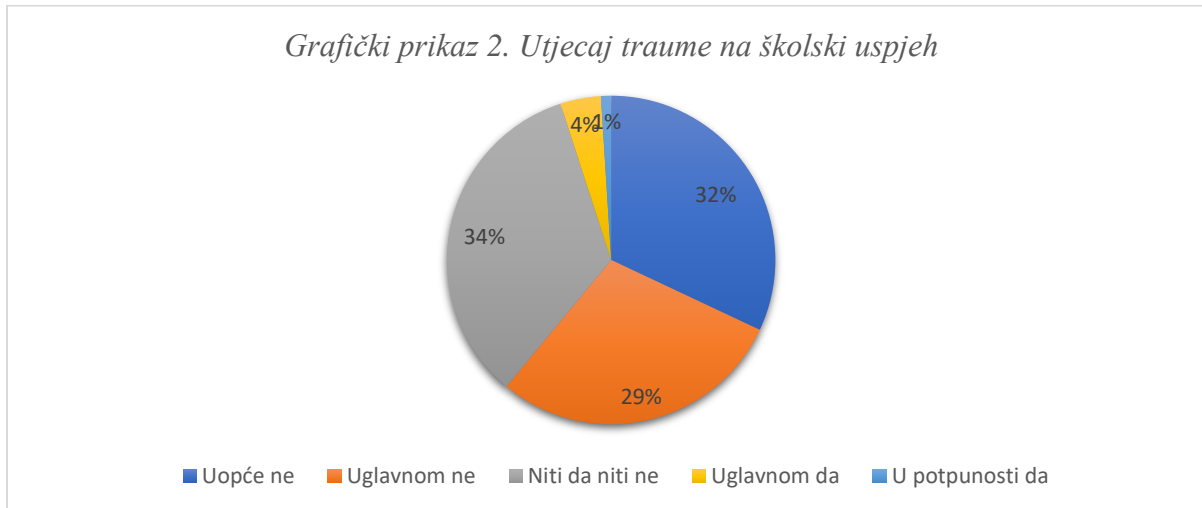
Upitani o tome jesu li primijetili povećani strah kod učenika vezan uz potres, 53% učitelja izjasnilo se potvrdno (odnosi se na stupnjeve 4 i 5 na Likertovoj skali), 26% neutralno (stupanj 3), dok je njih 21% tu je tvrdnju negiralo (stupanj 1 i 2). Pretpostavka je bila da će se više od polovice učitelja izjasniti potvrdno, stoga je, prema dobivenim podacima, ona potvrđena. 57,1% učitelja potvrdno se izjasnilo o povećanoj zabrinutosti kod učenika, čime je potvrđena i druga pretpostavka. Promjene u ponašanju učenika uočilo je 26% učitelja, 29% bilo je neodlučno, a ostatak njih se ne slaže s tom tvrdnjom. Prema tome, treća se hipoteza odbacuje - promjene u ponašanju učenika nisu primijećene.

Grafički prikaz 1. Neuobičajeno ponašanje učenika nakon potresa



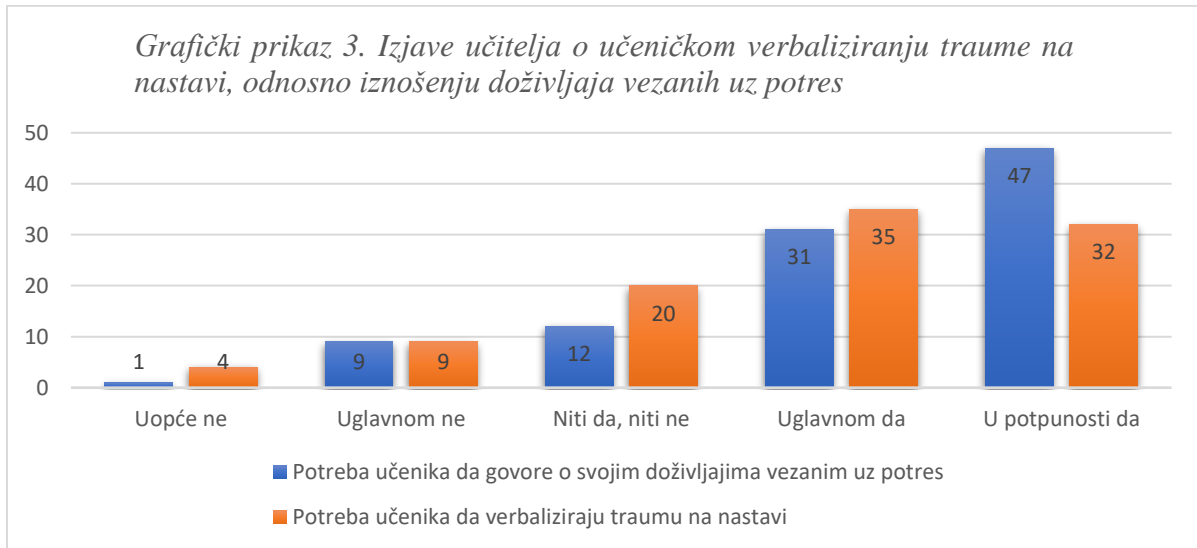
U drugom grafičkom prikazu vidljivo je da trauma koju su učenici doživjeli nije utjecala na njihov školski uspjeh, što znači da je četvrta hipoteza potvrđena. 61% učitelja složilo se s tom tvrdnjom, a njih 34% imalo je neutralan stav. Tek je 5% ispitanika primijetilo da je trauma na učenike utjecala u tolikoj mjeri da je uzrokovala njihov smanjen školski uspjeh. Na temelju rezultata upitnika moglo bi se naslutiti da većina učenika unatoč doživljenom traumatskom iskustvu uspješno rješava svoje školske obaveze.

Grafički prikaz 2. Utjecaj traume na školski uspjeh



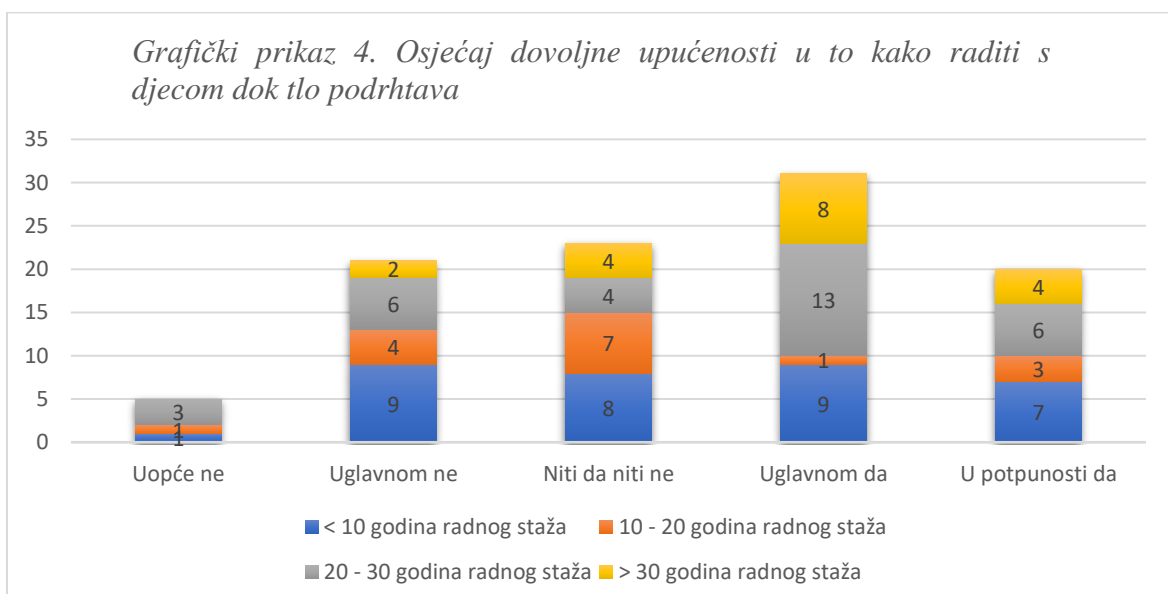
Učitelje se u upitniku pitalo i jesu li učenici u razredu imali potrebu govoriti o svojim doživljajima vezanima uz potres. Očekivalo se da će ta izjava biti točna, a analizom rezultata je ona uistinu potvrđena, i to sa 78% odgovora (grafički prikaz 3). 12% učitelja bilo je neodlučno, a ostatak njih nije se složilo s tom izjavom. 67% učitelja složilo se s tvrdnjom da su učenici na nastavi imali potrebu verbalizirati traumu koju su doživjeli, čime je potvrđena posljednja hipoteza prvog dijela upitnika. Iz odgovora ispitanika, vidljivo je da većina učenika želi

isripovijedati svoja negativna životna iskustva vezana uz potres te da traži potporu svojih suučenika i učitelja.

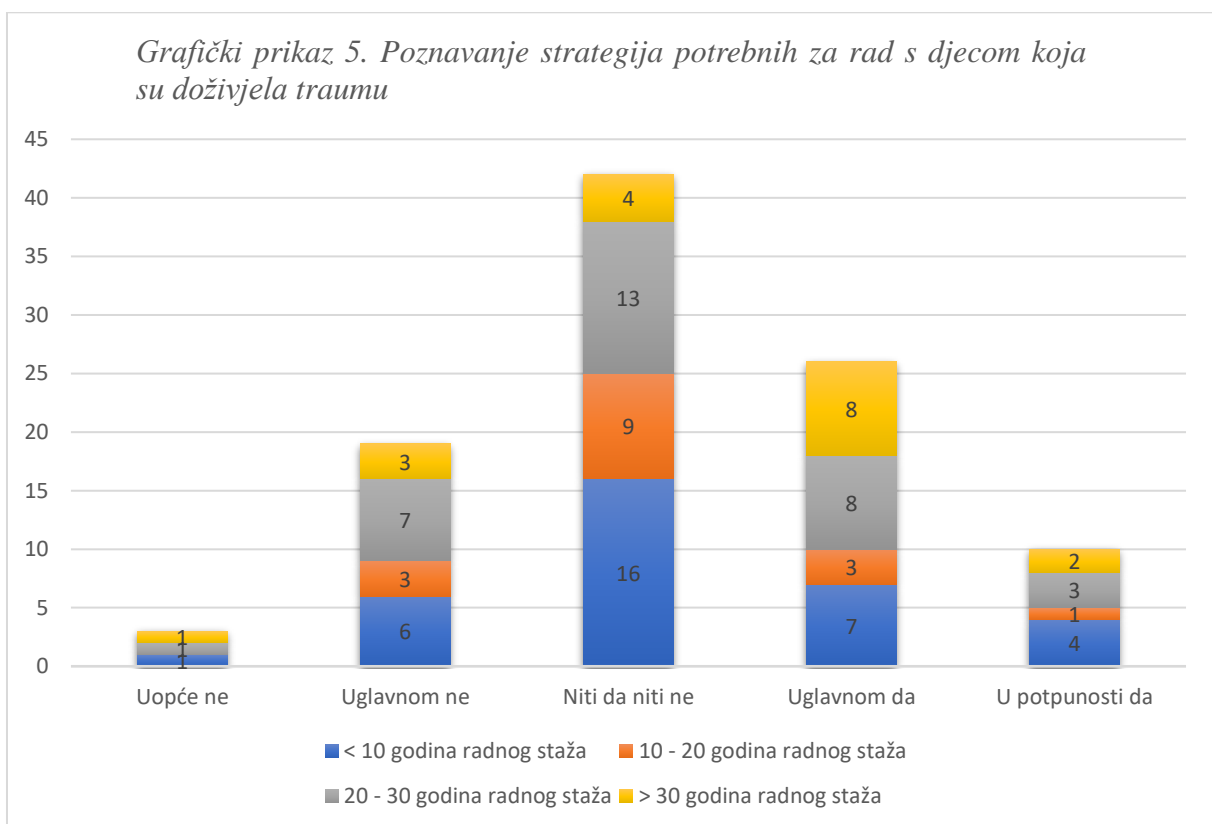


b) Rad s djecom koja su doživjela traumu

Rezultati su pokazali da 51% učitelja ima osjećaj dovoljne upućenosti u to kako raditi s djecom dok tlo još podrhtava. 23% učitelja nije se moglo odlučiti osjećaju li se dovoljno informiranima ili ne, dok se njih 26% odlučilo za tu drugu opciju. Iz grafikona je vidljivo i da su se učitelji opredjeljivali za različite odgovore, neovisno o tome koliko godina radnog staža imaju, iako više od polovice onih koji se smatraju dovoljno upućenima, čine upravo učitelji s dvadeset i više godina iskustva rada s djecom. S obzirom na to da se samo polovica ispitanika osjeća dovoljno upućenima u to kako raditi s djecom dok se javljaju potresi i da se rezultati nalaze na samoj granici, prva hipoteza ovog dijela istraživanja djelomično je potvrđena.

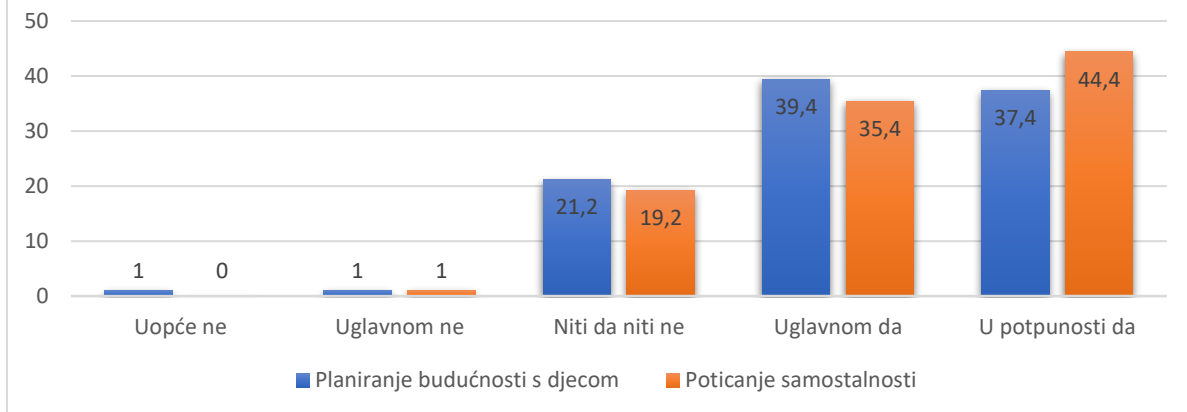


U upitniku se učitelje pitalo poznaju li strategije potrebne za rad s djecom koja su doživjela traumu, kako bi se vidjelo osjećaju li se dovoljno osposobljenima za to. Pretpostavka je bila da većina učitelja ne poznaje te strategije. Tek 36% učitelja odgovorilo je potvrdno na postavljeno pitanje, a njih 22% niječno. Istraživanje je pokazalo da je zapravo najviši postotak onih učitelja koji nisu sigurni u to poznaju li strategije koje bi im omogućile rad s djecom koja su doživjela traumu, stoga ne bi bilo najpreciznije ni odbaciti ni potvrditi hipotezu. Dalo bi se tek naslutiti, zbog velikog broja neodlučnih, da se većina njih ne osjeća dovoljno osposobljenima za rad s djecom koja su doživjela traumu. Iz grafikona je vidljivo da više godina radnog iskustva nije uvjet za poznavanje tih strategija.



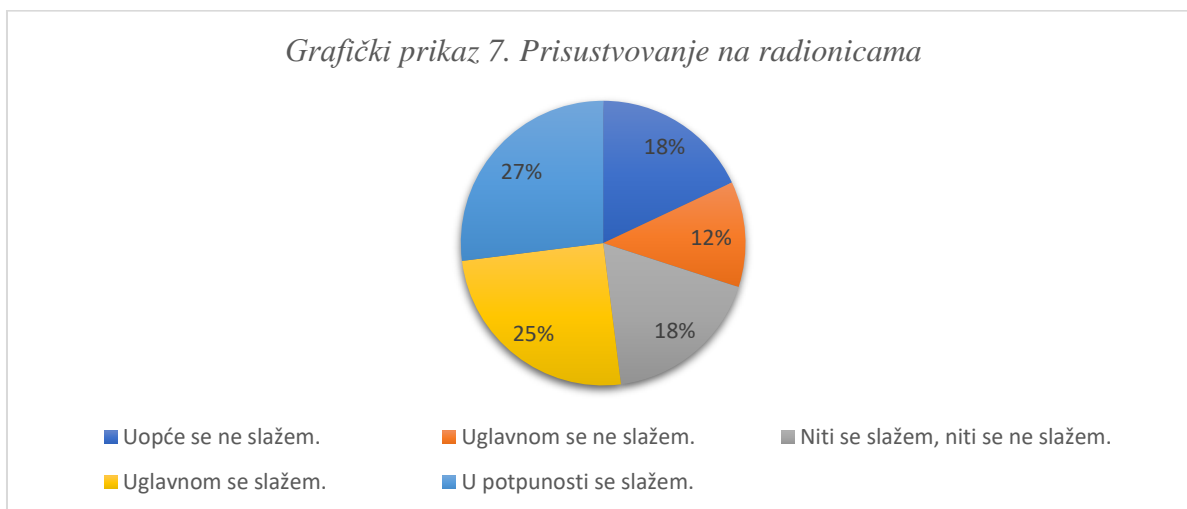
Nadalje su u upitniku učiteljima bile ponuđene dvije strategije koje se smatraju korisnima u radu s djecom koja su doživjela traumu - planiranje budućnosti i poticanje samostalnosti. Istraživanjem se nastojalo utvrditi prepoznaju li ih učitelji kao takve. 79,8% učitelja smatra da je u ovakvim teškim vremenima potrebno poticati samostalnost učenika, a njih 76,8% tvrdi da planiranje budućnosti stvarno može pomoći djeci da se oslobode osjećaja bespomoćnosti. Slaganje većine učitelja se i predviđalo, stoga su hipoteze potvrđene.

Grafički prikaz 6. Planiranje budućnosti i poticanje samostalnosti kao korisne strategije kod oslobađanja od osjećaja bespomoćnosti



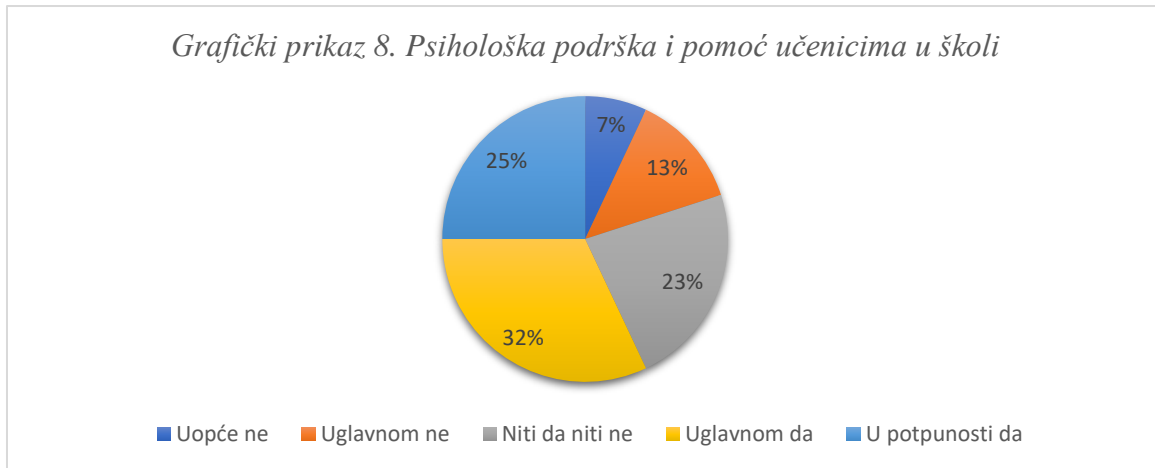
Od ispitanika se dalje željelo saznati jesu li prisustvovali kakvim radionicama na kojima je bilo govora o tome kako u razredu pomoći učenicima nakon potresa, kako bi se vidjelo educiraju li se učitelji dodatno nakon traumatskog događaja - bilo samoinicijalno, bilo obavezno u sklopu škole. Pretpostavilo se da će većina učitelja potvrditi svoju prisutnost na takvim radionicama. Rezultati su pokazali da je 52% učitelja sudjelovalo na njima, dok njih 30% nije. Ostatak učitelja bio je neopredijeljen, stoga je hipoteza potvrđena.

Grafički prikaz 7. Prisustvovanje na radionicama



Upitani o tome je li učenicima u školi pružena potrebna psihološka podrška i pomoć kako bi se lakše nosili sa svojim strahovima vezanima uz potres, 57% učitelja izjasnilo se potvrdno, 23% neutralno, a 20% niječno. Većinsko slaganje s tom tvrdnjom bilo je i pretpostavljeno, stoga je i ova hipoteza potvrđena. Prema dobivenim rezultatima ovog dijela istraživanja, može se zaključiti da većina ispitanika, ali i škola u kojima rade, nastoji pomoći svojim učenicima da što lakše „prebrode“ ova stresna vremena i što se brže vrate u normalu.

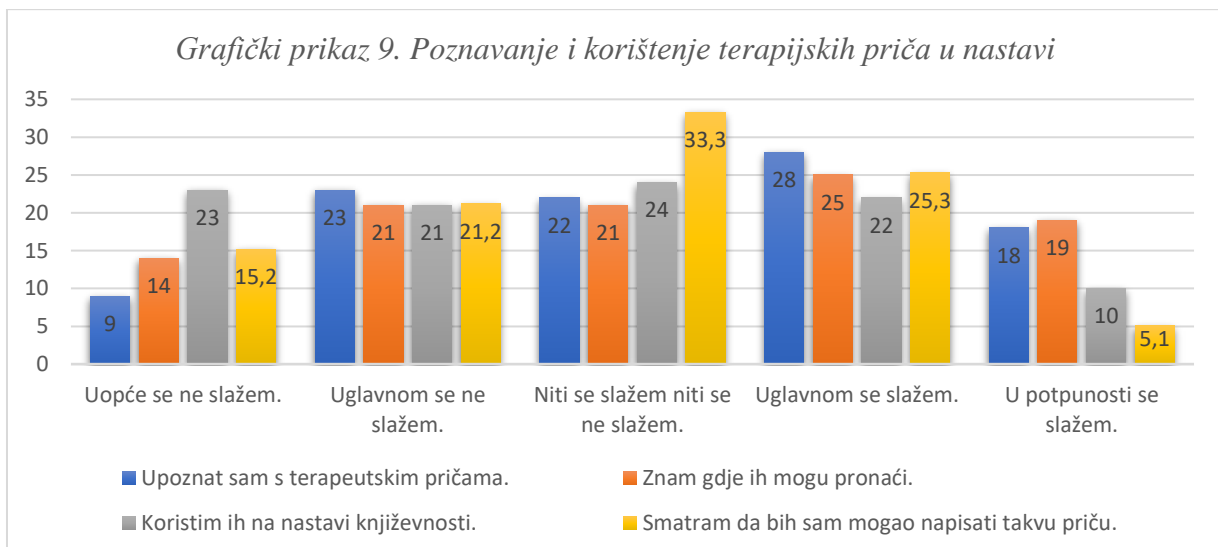
Grafički prikaz 8. Psihološka podrška i pomoć učenicima u školi



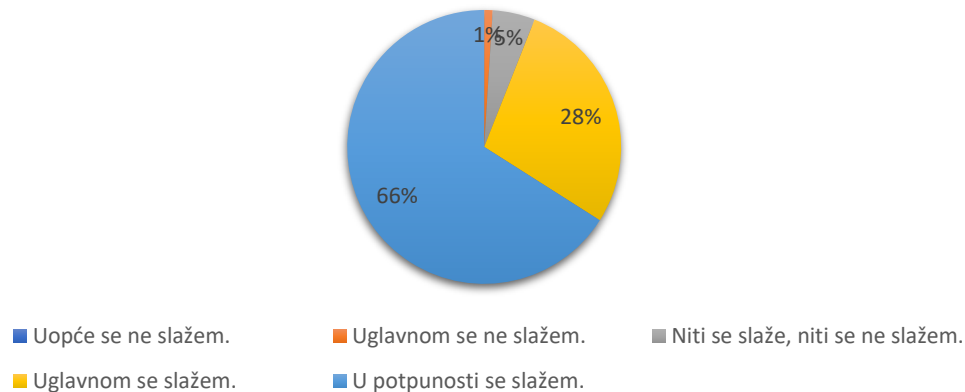
c) Terapijske priče u nastavi

Osmi grafički prikaz ukazuje na to da je tek 46% ispitanika potvrdilo upoznatost s terminom „terapijska priča“. 22% njih bilo je neodlučno, a ostatak njih negirao je njihovo poznavanje. S obzirom na to da je manje od polovice učitelja odgovorilo potvrdno na pitanje, prva hipoteza se prihvaća. Nadalje, 44% ispitanika navelo je da zna gdje ih može pronaći. 21% učitelja bio je neutralan, a njih 35% izjavilo je da ne zna gdje ih potražiti. Time je potvrđeno i da manje od polovice učitelja zna gdje može pronaći terapijske priče. Malo više od trećine ispitanika izjavilo je da ih koristi na nastavi (32%). Njih 44% korištenje takvih priča je negiralo, a njih 24% bilo je neodlučno. Dobiveni podatci ukazali su na to da je i sljedeća hipoteza potvrđena. Najveći broj učitelja smatra da ne bi sam mogao napisati terapijsku priču, što dokazuje i četvrtu hipotezu. Svi ovi dobiveni rezultati ukazuju na to da je termin „terapijska priča“ relativno nov i da gotovo polovica učitelja nije upoznata s njim, odnosno da nisu sigurni koja se priča smatra terapijskom, a koja ne. Istraživanje je pokazalo da bi gotovo svi učitelji, njih 94%, željelo znati više o terapijskim pričama (grafički prikaz 10).

Grafički prikaz 9. Poznavanje i korištenje terapijskih priča u nastavi

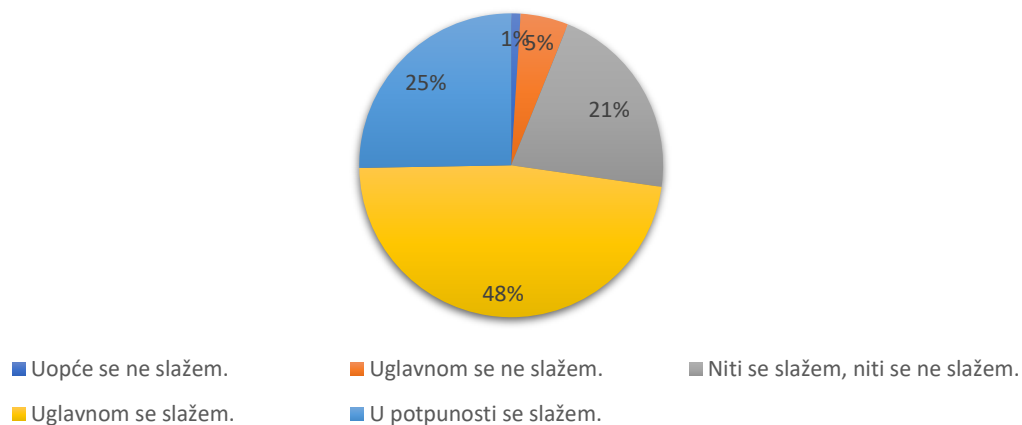


Grafički prikaz 10. Izjašnjavanje učitelja o želji da znaju više o terapijskim pričama



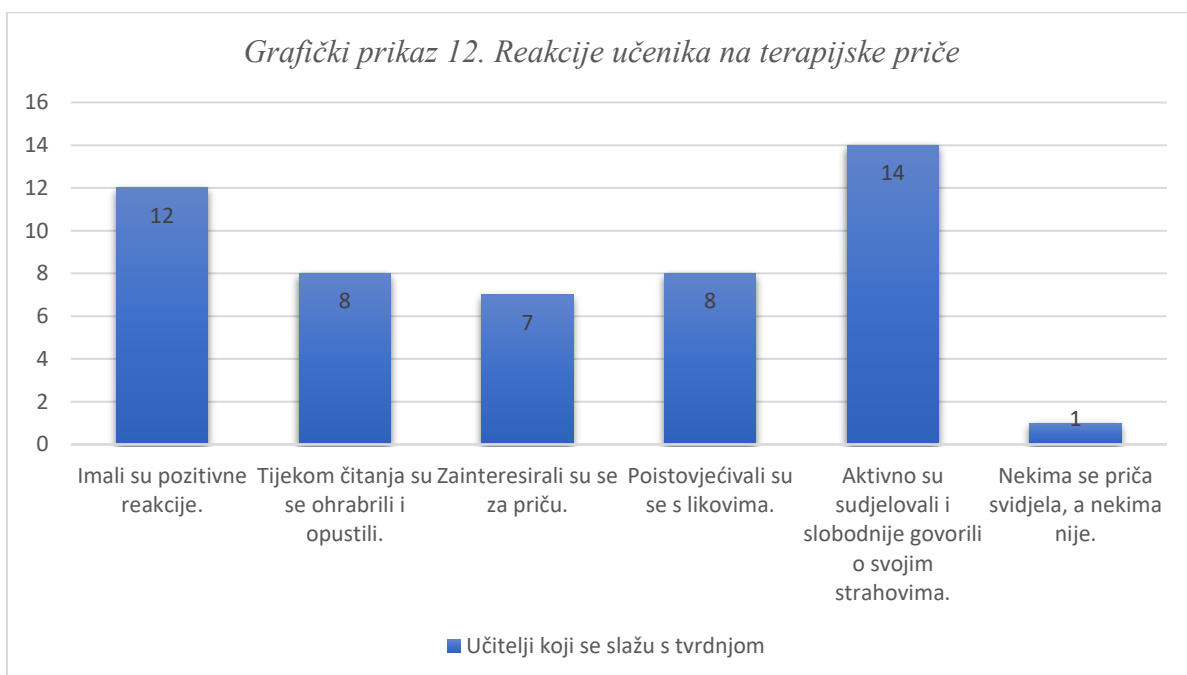
Prema dobivenim rezultatima, velika većina učitelja smatra da bajke i priče koje govore o hrabrosti mogu pomoći učenicima da se oslobode strahova, što otvara mogućnost da neke od priča koje bi se mogle nazvati terapijskima, učitelji ponekad i upotrebljavaju na nastavi kako bi utješili učenike i pomogli im u težim životnim situacijama, unatoč tome što neki od njih ne poznaju termin „terapijska priča“.

Grafički prikaz 11. Oslobođanje od straha bajkama i pričama koje govore o hrabrosti



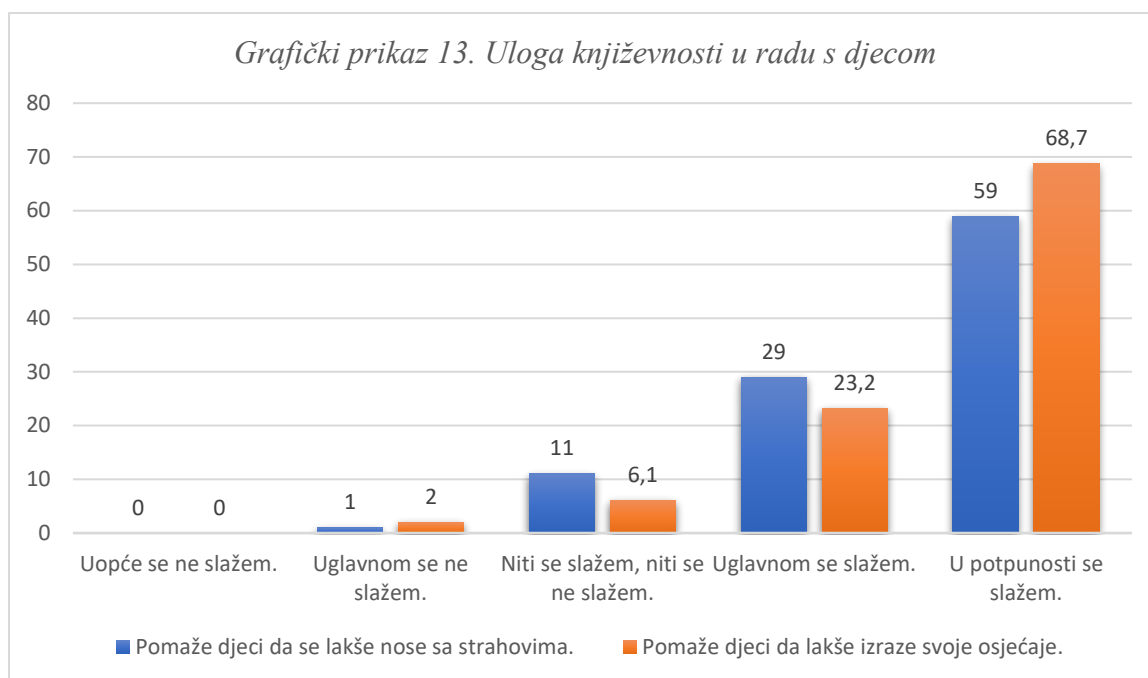
Upitani o tome kako su učenici reagirali na terapijske priče koje su slušali na nastavi, u N=14 odgovora stoji da su aktivno sudjelovali na nastavi i slobodnije govorili o svojim strahovima. U ovu kategoriju svrstani su i odgovori: otvorili su se i pričali o problemima koji ih muče te su lakše iznosili vlastite misli i osjećaje. Neki su od učitelja naveli da su učenici željeli ispričati svoja iskustva i da su imali potrebu razgovarati o traumatskom događaju. Također, napisali su da su sa znatiželjom komentirali priče i potkrjepljivali ih primjerima iz svakodnevnice. Posebno je istaknuto da ih je priča motivirala na razgovor. U N=12 odgovora ispitanika naglašeno je da

su učenici imali izrazito pozitivne reakcije na terapijske priče. Podjednak broj učitelja (N=8) smatra da su se tijekom čitanja učenici ohrabрили i opustili te da su se poistovjećivali s likovima. U kategoriju „poistovjećivanje s likovima“ svrstani su odgovori: pronalazili su povezanost s likovima, suosjećali su s njima, pokazali su empatiju, sebe su vidjeli u njihovoj ulozi i shvatili su da se mogu suočiti sa svojim strahom baš poput likova. Sedam učitelja naglasilo je izrazitu zainteresiranost učenika za priču. Samo jedan ispitanik naveo je da su učenici imali podijeljene reakcije, odnosno da se jednima priča svidjela, a drugima nije. Na temelju odgovora učitelja, može se vidjeti da je većina reakcija učenika na terapijske priče pozitivna te da im pomažu da lakše, dijelom odmaknuti od stvarnosti pomoću likova, verbaliziraju doživljenu traumu.

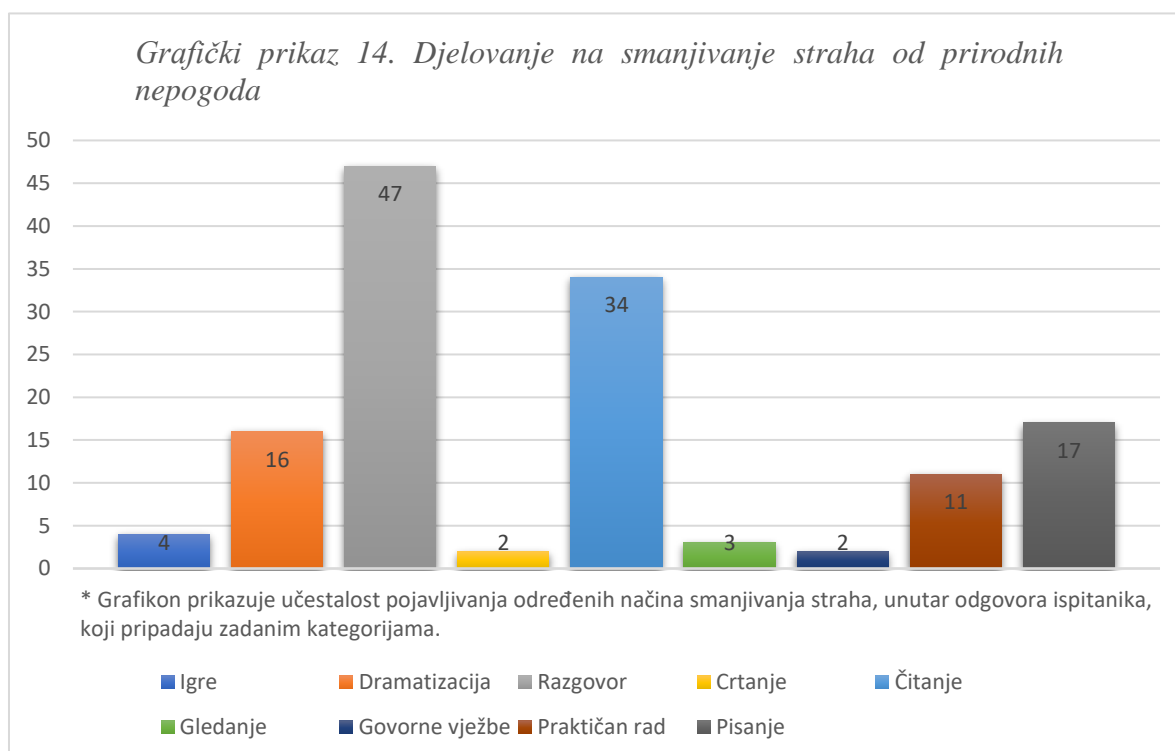


d) Književnost

U posljednjem dijelu ankete željelo se istražiti što učitelji općenito misle o književnosti - smatraju li da ona može pomoći učenicima da se lakše nose sa svojim strahovima i da lakše izraze svoje osjećaje. Pretpostavljeno je da će se većina učitelja složiti s obje tvrdnje, što je i dokazano. 59% učitelja smatra da ona pomaže djeci da se lakše nose sa strahovima, a 68,7% njih se slaže s tvrdnjom da ona pomaže djeci u lakšem izražavanju njihovih osjećaja. Prema ovim odgovorima vidljivo je da ima više učitelja koji vjeruju u pozitivne učinke književnosti, nego onih koji primjenjuju terapijske priče u nastavi.



Posljednji grafikon izrađen je na temelju odgovora prikupljenih pomoću opisnog pitanja. Njime se pokušalo saznati kako bi učitelji sami djelovali na to da se na nastavi književnosti smanji strah od prirodnih nepogoda. Slijedi prikaz grafikona (grafički prikaz 14) i njegova interpretacija.



Iz grafikona je vidljivo da je najviše odgovora ispitanika, čak N=47, bilo vezano uz razgovor. Od toga se 21% odnosi na razgovaranje s učenicima općenito, 19% na iznošenje vlastitog

doživljaja i iskustva s prirodnim nepogodama, 15% na davanje savjeta učenicima što učiniti i kako se zaštititi za vrijeme nepogode, po 11% na iznošenje vlastitih osjećaja te na predstavljanje prirodnih nepogoda kao dijela prirode i sastavnog dijela života, 9% na poticanje usmenog izražavanja, 4% na razgovor o iskustvima drugih ljudi i kako im pomoći u nevolji, a po 2% na govorenje istine o mogućnosti ponavljanja prirodne nepogode, pružanje potpore i razumijevanja prilikom razgovora, razgovaranje o tekstovima koje su napisali sami učenici, dozvoljavanje djeci da postavljaju pitanja te na organiziranje intervjua sa stručnim osobama koje mogu dati savjete u teškim vremenima (psiholozima, pedagogima i slično).

Za čitanje je vezano N=34 odgovora ispitanika. Iako je u samo N= 5 njih upotrijebljen termin terapijska priča, analizirajući ostale odgovore utvrđeno je da je taj broj ipak veći. Naime, ispitanici su navodili da bi na nastavi koristili priče ili bajke: u kojima je prikazana prirodna nepogoda kao teškoća koju treba nadvladati (N=4), koje potiču na hrabrost, promišljenost i djelovanje (N=3), s glavnim likovima koji su doživjeli strah i prevladali ga nekom tehnikom (N=2), koje su bogate metaforama (N=2), koje opuštaju (N=1), u kojima bi se uzor mogao pronaći u junacima (N=1) te one koje će pomoći učeniku da shvati zašto se netko boji i kako mu pomoći (N=1). S obzirom na to da je navedeno opis terapijskih priča, moglo bi se reći da se zapravo više od pola primjera (N=19) unutar kategorije čitanje odnosi upravo na njih. Nadalje, čitanje općenito prigodnih tekstova nalazi se u N=5, čitanje priča općenito u N=3, a čitanje edukativnih tekstova o prirodnoj nepogodi u N=2 primjera. Ispitanici koji se odlučuju na edukativne tekstove opisali su ih kao one koji informiraju o tome kako nepogoda nastaje i što možemo učiniti u slučaju njezinog pojavljivanja te kao one koji upućuju na odgovorno ponašanje prilikom prirodnih pojava. Po N=1 primjer odnosi se na čitanje po ulogama, čitanje stripova, slikovnica, iskustvene lektire i šaljivih pjesama o prirodnim nepogodama.

Pisanje je u odgovorima navedeno N=17 puta i to kao samostalno kreiranje priče na zadanu temu (N=3), sastavci na temu što bih ja učinio/la na mjestu lika (N=3), pisanje o vlastitim osjećajima (N=2), pisano izražavanje općenito (N=2), pisanje o izmišljenom liku koji je zaštitnik (N=2), pisanje priče u kojoj je učenik glavni lik (super-junak) koji pomaže uplašenoj djeci (N=2), pisanje pjesme (N=2) te kao pisanje poruke liku iz književnog teksta (N=1).

Sveukupno N=16 odgovora odnosilo se na neki oblik dramatizacije. Najviše odgovora (N=7) unutar ove kategorije vezano je za igranje uloga s primjerima prirodnih nepogoda. Troje ispitanika (N=3) spomenulo je dramatizaciju teksta, po dvoje izvođenje igrokaza i dramatizaciju općenito (N=4), a po jedan ispitanik naveo je izvođenje lutkarskih predstava i

najavljene simulacije kako se ponašati za vrijeme prirodnih nepogoda kao način na koji bi djelovao na smanjivanje straha na nastavi književnosti (N=2).

U N=11 odgovora ispitanika mogao se pronaći neki oblik praktičnog rada. U N=4 odgovora stoji izrada stripa, a u N=2 su vježbe evakuacije. Jednom su bili navedeni: ples, stvaranje slikovnica, izrađivanje lutke, vježbe disanja i organiziranje radionica.

Četvero ispitanika (N=4) u svojem je odgovoru navelo da bi na smanjivanje straha od prirodnih nepogoda pokušalo utjecati igrama, troje (N=3) gledanjem filmova i videa te njihovom analizom, a po dvoje ispitanika navelo je crtanje (N=2) i govorne vježbe - pripovijedanje i pričanje u „ja“ formi (N=2). Kad se sveukupno sagledaju odgovori učitelja, vidljivo je da se oni uglavnom preklapaju s postupcima protiv negativnih učinaka stresa koji se mogu pronaći u literaturi. Od N=59 ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje, njih N=32 odabralo je čitanje koje pripada području biblioterapije (izuzeti su edukativni tekstovi), što čini 54,2%.

6. Zaključak

Trauma i stres su najčešći pratitelji prirodnih nepogoda koji utječu na dječje ponašanje narušavajući njihovu psihičku stabilnost i izazivajući niz negativnih emocija. Oni se često javljaju kod djece školske dobi upravo zbog njihove sposobnosti da prepoznaju opasnost, što sa sobom nosi javljanje intenzivnih briga i strahova. Dječje reakcije na stres javljaju se kao stalno proživljavanje traumatskog događaja, emocionalna otupjelost i uporno izbjegavanje poticaja vezanih za taj događaj te znakovi trajne pojačane budnosti. Kad učenik pokazuje znakove stresa, učitelj bi na nastavi trebao intervenirati i pomoći mu na način da ublaži njegove patnje te sačuva njegov osjećaj samopoštovanja unatoč strahu koji osjeća. Sam stres trebao bi predstaviti kao izazov i priliku za brži osobni rast i razvoj. Ublažavanje negativnih osjećaja započinje razgovorom u kojem se dijete potiče da izrazi svoj strah i zabrinutost. Na taj se način prorađuje traumatsko iskustvo, suočava s negativnim emocijama te se barem donekle vraća osjećaj kontrole nad situacijom. Važno je da učitelj bude izvor podrške i savjetnik te da pokaže razumijevanje za djetetove probleme. U nastavi književnosti mogu se koristiti različiti postupci protiv negativnih učinaka stresa od kojih je jedan i biblioterapija. Da bi se ona mogla provoditi u okvirima nastave, za tu svrhu bilo bi dobro birati terapijske priče. Svaka priča ima potencijal da bude terapijska, no za razliku od ostalih priča, one prave terapijske prikazuju konkretnu životnu situaciju djeteta te su pisane za točno određeno dijete ili za grupu djece. Zbog tog svojeg obilježja, često su prerada klasičnih bajki pa su i zadržale njihovu trodjelnu strukturu: metaforu, putovanje i rasplet. Njihovi autori često su sami učitelji ili druge stručne osobe koje rade s djecom. Osim da bi ublažile negativne učinke stresa koji je posljedica situacije izvan naše kontrole poput prirodne nepogode, njima se pokušava utjecati na promjene djetetovog nepoželjnog odnosa prema drugima, ponašanja koje je posljedica nove situacije u obitelji, nepoželjnih osobina te ponašanja koje je posljedica nedoličnog ponašanja prema djetetu. Da bi se odredilo koja bi priča najbolje odgovarala djetetu, najprije treba otkriti na koji se način manifestira njegovo neuobičajeno ponašanje, u kojim se trenucima i na kojim mjestima pojavljuje te koji je razlog tome. Terapijska priča treba pomoću metafore i realističnog raspleta odraziti ono što se događa te djetetu pružiti prihvatljive mogućnosti suočavanja s teškom životnom situacijom. Već po samim godinama iz kojih datira literatura iz kojih se crpila građa za ovaj rad, vidljivo je da je terapijska priča relativno nov pojam te se vjerojatno zbog toga one ne primjenjuju tako često u školama, barem ne pod tim nazivom. I samo istraživanje pokazalo je velik interes učitelja da saznaju nešto više o njima, stoga će u budućnosti terapijske priče zasigurno biti češći odabir u pomaganju djeci da pronađu utjehu i izvor snage.

LITERATURA

1. Ayalon, O. (1995). *Spasimo djecu*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bašić, I. (2011). *Biblioterapija i poetska terapija - priručnik za početnike*. Zagreb: Hitra produkcija knjiga.
3. Bistrić, M.; Ivon, K. (2019). Teorijski pristupi i recepcijski učinci bajki. *Acta Iadertina*, 16 (2), 131-146. <https://hrcak.srce.hr/237510>
4. Bušljeta, R.; Piskač, D. (2018). *Literarna biblioterapija u nastavi književnosti - priručnik za nastavnike*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
5. Greenspan, S. I. (2003). Sigurnost u školskim godinama. *Sigurno dijete - kako djeci pomoći da se osjećaju zaštićeno i sigurno u promjenjivom svijetu* (str. 85-131). Donji Vukojevac: Ostvarenje.
6. Hajdarević, D.; Periša, A. (2015). *Znanje i gledanje u konceptualnoj metafori*. *Croatica et Slavica Iadertina*, 285-309. <https://hrcak.srce.hr/155158>
7. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 9. 7. 2021.
8. Ivon, K.; Vrcić-Mataija, S. (2016). *Metafora putovanja u Pričama iz davnine*. *Libri et Liberi*, 5 (2), 341-356. <https://hrcak.srce.hr/178727>
9. Lacovich, M.; Kapović Vidmar, P. (2017). *Sedam putovanja - terapeutske priče za djecu*. Rijeka: Naklada Uliks.
10. Oehlberg, B. (2008). *Neka bude bolje: Aktivnosti koje pomažu djeci prebroditi stres i oporaviti se od traume*. Buševac: Ostvarenje.
11. Perrow, S. (2010). *Terapeutske priče za djecu: Bajke i priče za laku noć*. Velika Mlaka: Ostvarenje.
12. Perrow, S. (2013). *101 terapeutska priča za djecu: Iscjeljujuće priče 2*. Velika Mlaka: Ostvarenje.
13. Piskač, D. (2017). *Biblioterapija i psihoanalitička kritika u kontekstu teorije sustava*. *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu*, 7 (2), 60-81. <https://hrcak.srce.hr/200452>

14. Pregrad, J. (1996). *Stres, trauma, oporavak: udžbenik programa „Osnove psihosocijalne traume i oporavka*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
15. Skočić Mihić, S.; Klarić, M. (2014). Biblioterapija u inkluzivnoj praksi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (75), 30-31. <https://hrcak.srce.hr/159082>
16. Šimunović, D. (2001). *Pričom do emocionalne stabilnosti*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 7 (25), 9-14. <https://hrcak.srce.hr/181974>
17. Velički, V. (2013). *Pričanje priča - stvaranje priča: Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.

PRILOZI

Prilog 1 - Anketni upitnik za učitelje

Poštovana/i,

moje ime je Karolina Horvat i studentica sam 5. godine integriranog preddiplomskog i diplomskog studija na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. U svrhu izrade diplomskog rada provodim istraživanje na temu Terapijske priče za djecu mlađih razreda osnovne škole pod mentorstvom prof. dr. sc. Dubravke Težak. Ovim putem Vam se obraćam sa zamolbom, ukoliko ste učitelj/ica razredne nastave, da izdvojite nekoliko minuta slobodnog vremena kako biste ispunili ovaj upitnik. Upitnik se sastoji od dvadesetak pitanja. Vaše sudjelovanje je u potpunosti dobrovoljno i anonimno. Rezultati će se upotrijebiti isključivo u svrhu izrade diplomskog rada. U upitniku nema točnih i netočnih odgovora, stoga Vas molim da na pitanja odgovorite iskreno, onako kako mislite ili osjećate.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji.

Karolina Horvat

Opći podaci

1. Spol: Ž M
2. Škola u kojoj radite pripada: Krapinsko-zagorskoj županiji Zagrebačkoj županiji Gradu Zagrebu
3. Razred u kojem radite je: 1. 2. 3. 4. ostalo
4. Godine radnog staža kao učitelj/ica: do 5 godina 6-10 godina 11-15 godina 16-20 godina 21-25 godina 26-30 godina više od 30 godina

Promjene kod učenika vezane uz potres

Molim Vas da pažljivo pročitate sljedeće tvrdnje te procijenite i označite u kojoj se mjeri slažete s njima. Svoje procjene slaganja s tvrdnjama označite pomoću skale: 1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - niti se slažem niti se ne slažem, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem.

1. Kod učenika sam nakon vraćanja u škole primijetio/la povećani strah.
2. Učenici su imali potrebu u razredu pričati o svojim doživljajima vezanima uz potres.
3. Kod učenika sam primijetio/la povećanu zabrinutost.
4. Učenici su imali potrebu verbalizirati traumu koju su doživjeli.
5. Primijetio/la sam promjene u ponašanju učenika nakon vraćanja u škole.
6. Trauma je utjecala na školski uspjeh učenika.

Rad s djecom koja su doživjela traumu

Molim Vas da pažljivo pročitate sljedeće tvrdnje te procijenite i označite u kojoj se mjeri slažete s njima. Svoje procjene slaganja s tvrdnjama označite pomoću skale: 1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - niti se slažem niti se ne slažem, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem.

1. Smatram da sam dovoljno upućen/a kako raditi s djecom dok tlo još podrhtava.
2. Učenicima je u školi pružena potrebna psihološka podrška i pomoć kako bi se lakše nosili sa svojim strahovima.
3. U ovakvim vremenima potrebno je poticati samostalnost učenika.
4. Poznajem strategije koje mi omogućavaju rad s djecom koja su doživjela traumu.
5. Planiranje budućnosti može pomoći djeci da se oslobode osjećaja bespomoćnosti.
6. Prisustvovao/la sam radionicama na kojima je bilo govora o tome kako pomoći učenicima u razredu nakon potresa.

Terapijske priče u nastavi

Molim Vas da pažljivo pročitate sljedeće tvrdnje te procijenite i označite u kojoj se mjeri slažete s njima. Svoje procjene slaganja s tvrdnjama označite pomoću skale: 1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - niti se slažem niti se ne slažem, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem.

1. Upoznat/a sam s terapijskim pričama za djecu.
2. Znam gdje mogu pronaći terapijske priče za djecu.

3. Smatram da bi učenicima u nošenju sa strahovima najbolje pomogle bajke i priče koje govore o hrabrosti.
4. Htio/htjela bih znati više o terapijskim pričama za djecu.
5. Smatram da bih sam/a mogao/la napisati terapijsku priču za učenike.
6. Na satovima književnosti koristim terapijske priče za djecu.
7. Ako je Vaš odgovor na prethodno pitanje potvrđan, molim Vas da ukratko napišete kako su učenici reagirali na terapijske priče.

Književnost

Molim Vas da pažljivo pročitate sljedeće tvrdnje te procijenite i označite u kojoj se mjeri slažete s njima. Svoje procjene slaganja s tvrdnjama označite pomoću skale: 1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - niti se slažem niti se ne slažem, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem.

1. Smatram da književnost može pomoći djeci da se lakše nose sa svojim strahovima.
2. Satovi književnosti pomažu djeci da lakše izraze svoje osjećaje.
3. Kako biste Vi na satu književnosti djelovali na to da se kod učenika smanji strah od prirodnih nepogoda?

Prilog 2 - Popis grafikona

Grafički prikaz 1. <i>Neuobičajeno ponašanje učenika nakon potresa</i>	37
Grafički prikaz 2. <i>Utjecaj traume na školski uspjeh</i>	37
Grafički prikaz 3. <i>Verbaliziranje traume na nastavi i iznošenje doživljaja vezanih uz potres</i>	38
Grafički prikaz 4. <i>Osjećaj dovoljne upućenosti u to kako raditi s djecom dok tlo podrhtava</i>	38
Grafički prikaz 5. <i>Poznavanje strategija potrebnih za rad s djecom koja su doživjela traumu</i>	39
Grafički prikaz 6. <i>Planiranje budućnosti i poticanje samostalnosti kao korisne strategije kod oslobađanja od osjećaja bespomoćnosti</i>	40
Grafički prikaz 7. <i>Prisustvovanje na radionicama</i>	40
Grafički prikaz 8. <i>Psihološka podrška i pomoć učenicima u školi</i>	41
Grafički prikaz 9. <i>Poznavanje i korištenje terapijskih priča u nastavi</i>	41
Grafički prikaz 10. <i>Izjašnjavanje učitelja o želji da znaju više o terapijskim pričama</i>	42
Grafički prikaz 11. <i>Oslobađanje od straha bajkama i pričama koje govore o hrabrosti</i>	42
Grafički prikaz 12. <i>Reakcije učenika na terapijske priče</i>	43
Grafički prikaz 13. <i>Uloga književnosti u radu s djecom</i>	44
Grafički prikaz 14. <i>Djelovanje na smanjivanje straha od prirodnih nepogoda</i>	44

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam ja, Karolina Horvat, rođena [REDACTED] [REDACTED] studentica Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga sveučilišnoga studija na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Modul hrvatskoga jezika pri Odsjeku za učiteljske studije u Zagrebu, samostalno proučila literaturu, provela istraživanje i napisala ovaj diplomski rad na temu *Terapijske priče*, uz vodstvo mentorice prof. dr. sc. Dubravke Težak.

U Zagrebu, 6. rujna 2021.

Karolina Horvat

IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA

Naziv visokoga učilišta

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj rad

naslov

Terapijske priče

vrsta rada

Diplomski rad

u javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U Zagrebu, 6. rujna 2021.

Ime i prezime

Karolina Horvat

Potpis
