

Mišljenje učitelja o primjeni biblioterapije u inkluzivnim razredima

Krnjić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:114795>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Maja Krnjić

Mišljenje učitelja o primjeni biblioterapije u inkluzivnim razredima

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Mišljenje učitelja o primjeni biblioterapije u inkluzivnim razredima

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Inkluzivni odgoj i obrazovanje

Mentor: doc. dr. sc. Sanja Skočić-Mihić

Student: Maja Krnjić

Matični broj: 0299007338

Rijeka, 2018.

Zahvala

Zahvaljujem od srca svojoj mentorici Sanji Skočić-Mihić na strpljenju, razumijevanju i velikoj podršci tijekom pisanja mog diplomskog rada. Također, veliko hvala svim dragim ljudima i prijateljima koji su bili uz mene tijekom mog života i studiranja. Posebno zahvaljujem svojim roditeljima i sestri, bez vašeg truda ne bih bila na ovome mjestu. Hvala jednoj posebnoj osobi koja mi je najveća podrška u svemu. Za sve što jesam i sve što ću biti - Hvala vam!

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. ”

SAŽETAK

Biblioterapija je upotreba odabrane literature u terapeutske svrhe. Zbog mnogih koristi i prednosti koje donosi proces biblioterapije na pojedinca, može biti izvrsno sredstvo za učitelja u pomaganju učenicima.

U istraživanju je sudjelovalo 83 učitelja predmetne i razredne nastave iz četiri osnovne škole s područja grada Rijeke. Preuzeti su i korišteni mjerni instrumenti konstruirani za potrebe ovog istraživanja.

Učitelji pokazuju osrednje poznavanje vrsta literature i razvojne biblioterapije, a u manjoj mjeri kompetentnost za njihovu primjenu. Učitelji više kronološke dobi i godina radnog staža procjenjuju se kompetentnijima u poznavanju i primjeni razvojne biblioterapije, pri čemu smatraju da se u manjoj mjeri osposobljavaju tijekom inicijalnog i trajnog profesionalnog razvoja. Nadalje, smatraju se u većoj mjeri kompetentnima za oblikovanje razrednog ozračja, a osrednje kompetentnima za primjenu i odabir priče. Očekivano, učitelji razredne, u odnosu na učitelje predmetne nastave, procjenjuju bolje poznavanje pojmova iz razvojne biblioterapije i višu razinu kompetencija za njihovu primjenu te višu razinu osposobljenosti tijekom formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Rezultati upućuju na potrebu za daljnim istraživanjima primjene razvojne biblioterapije i razvojem obrazovanja učitelja u implementaciji razvojne biblioterapije u inkluzivnim razredima.

Ključne riječi: razvojna biblioterapija, inkluzija, učitelj

SUMMARY

Bibliotherapy is the use of selected literature for therapeutic purposes. Due to the many benefits and advantages of the process of bibliotherapy on the individual, it can be an excellent tool for teachers to help students with many problems.

The study involved 83 primary school teachers from the four elementary schools in the area of Rijeka. The measuring instruments used for the purpose of this research have been downloaded and used.

Teachers demonstrate mediocre knowledge of literature and developmental bibliotherapy, and to a lesser extent competence for their application. Teachers of multiple chronological age and years of work experience are estimated to be more competent in the knowledge and application of developmental bibliotherapy, considering they are less able to be trained during initial and ongoing professional development. Furthermore, they are considered to be more competent in designing classroom environments and having medium competence in the application and selection of stories. Expected, classroom teachers, in relation to teachers in the subject, estimate better understanding of concepts from developmental bibliotherapy and higher levels of competence for their application and higher levels of qualification during formal, informal and informal education. The results indicate the need for further research into the use of developmental bibliotherapy and the development of teacher education in the implementation of developmental bibliotherapy in inclusive classes.

Key words: developmental bibliotherapy, inclusion, teacher

SADRŽAJ

1. UVOD	10
1.1. BIBLIOTERAPIJA	11
1.1.1. Povijesni pregled.....	12
1.1.2. Svrha i ciljevi biblioterapije.....	13
1.1.3. Vrste biblioterapije	14
1.1.4. Faze procesa biblioterapije	16
1.1.5. Primjena biblioterapije.....	16
1.2. TERAPEUTSKA PRIČA	19
1.2.1. Stvaranje terapeutske priče	20
1.2.2. Djelovanje terapeutske priče.....	21
1.2.3. Primjena terapeutske priče.....	22
1.3. BIBLIOTERAPIJA U OBRAZOVANJU	24
1.3.1. Učitelji i biblioterapija	25
1.3.2. Kriteriji odabira i književne vrste	26
1.3.3. Savjeti za učitelje	28
1.4. BIBLIOTERAPIJA U INKLUZIVNOM RAZREDU.....	30
1.4.1. Primjena biblioterapije kod djece s teškoćama u razvoju	31
1.4.2. Primjena biblioterapije kod darovite djece	32
2. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	34
2.1. Svrha istraživanja.....	34
2.2. Cilj istraživanja	34
2.3. Hipoteze istraživanja.....	35
3. METODE ISTRAŽIVANJA	37
3.1. Uzorak ispitanika	37
3.2. Mjerni instrument	37
3.3. Način prikupljanja podataka	39
3.4. Metode obrade podataka	39
4. REZULTATI I RASPRAVA	40
4.1. Iskustva učitelja u radu u inkluzivnoj nastavi.....	40
4.2. Poznavanje pojmova i kompetentnost za primjenu razvojne biblioterapije.....	43
4.2.1. Razlika između poznavanja pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije	45
4.2.2. Povezanost u poznavanju pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije sa dobi i godinama radnog staža učitelja	46
4.2.3. Razlike u učiteljskom poznavanju pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije s obzirom na radno mjesto	48
4.3. Osposobljenost učitelja za primjenu biblioterapije tijekom obrazovanja	50
4.4. Samoprocijenjene kompetencije za primjenu razvojne biblioterapije u razredu	52

4.4.1. Povezanost samoprocijenjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije u razredu sa dobi i godinama radnog staža učitelja.....	54
4.4.2. Razlike u samoprocijenjenim kompetencijama za primjenu razvojne biblioterapije u razredu s obzirom na radno mjesto	55
5.ZAKLJUČAK	57
6. POPIS LITERATURE	59
PRILOZI	63

1. UVOD

Čitanje i knjige su pojmovi s kojima se svaki čovjek susreće od svojih najmlađih dana. Zasigurno nema čovjeka kojemu priča nije pričana, koji nije čitao knjigu, koji nije učio iz knjige. U ovom diplomskom radu, sagledat će se čitanje, pripovijedanje i literature iz jedne druge perspektive. Odnosno, prikazat će se kako knjiga može biti čovjekov najbolji prijatelj, savjetnik i pomagač.

Biblioterapija je interaktivan proces između onoga tko čita biblioterapeutsko djelo i onoga tko sluša, odnosno između same knjige i onoga za koga je predviđena. Cilj je proći kroz sve faze biblioterapije i na kraju doći do rješenja problema, ali na potpuno prirodan i neinvazivan način za onoga kojemu je rješenje potrebno.

Primjena biblioterapije u odgojno-obrazovnom radu može djelovati iznimno pozitivno na pojedino dijete, ali i na cijeli razred. Može biti korisna za rješavanje uobičajenih problematičnih situacija u školskoj svakodnevnici kao što su konflikti, izolacija u društvu, zadirkivanje i slično, ali i za mnogo dublje probleme kao što su razvod roditelja, smrt, prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju, razumijevanje darovite djece i mnogi drugi.

Teorijski dio rada odnosi se na definiranje biblioterapije, terapijske priče, opis procesa biblioterapije, prikaz primjene biblioterapije u obrazovanju i biblioterapija u inkluzivnom razredu.

Predmet istraživanja ovog rada je mišljenje učitelja o primjeni biblioterapije u inkluzivnom razredu. U empirijskom dijelu diplomskog rada, prikazani su rezultati o mišljenjima učitelja predmetne i razredne nastave o primjeni biblioterapije u inkluzivnom razredu. Mišljenja se odnose na njihovu samoprocjenjenu kompetentnost za primjenu biblioterapije, upoznatost sa osnovnim pojmovima, korištenje literature ili priča u odgojno-obrazovnom radu, osposobljenost učitelja tijekom njihova obrazovanja za provođenje biblioterapije, motivacija i spremnost za primjenu.

1.1. BIBLIOTERAPIJA

Doslovno značenje riječi »biblioterapija« prevedene s grčkog jezika je »liječenje knjigama« (Walrond-Skinner, 1986; prema Skočić-Mihić, Maich, Belcher, Perrow, Barišić i Novak-Ramić, 2017). Skočić Mihić i suradnici (2017) ističu da je moć liječenja knjigama već dugo poznata u mnogim kulturama, a korijeni biblioterapije potječu iz psihoanalitičkog područja rada s odraslima gdje je literatura prvi put korištena kao terapijski alat.

Postoji mnogo različitih definicija biblioterapije. Berry (1978:188) biblioterapiju definira kao »skupinu tehnika za ostvarivanje interakcije između terapeuta i pacijenta koja je temeljena na zajedničkom dijeljenju literature«. Klinička definicija biblioterapije (Bakers, 1987; prema Shechtman 2010: 22) je »korištenje literature u liječenju ljudi sa emocionalnim i mentalnim poremećajima«. Mnogo je vrsta i pristupa biblioterapiji te se ona primjenjuje u različitim situacijama (Jukić, 2017), biblioterapija se može primjenjivati kao: (1) dio tretmana psihičkih bolesnika; (2) kao pomoć u svakodnevnim problemima; (3) kao pomoć u razvoju samopouzdanja, mašte i kreativnosti. Ista autorica navodi različite su grupe ljudi s kojima se može provoditi biblioterapija: alkoholičari, umirovljenici, imigranti, osobe u staračkim domovima, djeca i mladi itd.

Mnogo je poteškoća i problema uspješno riješeno uz pomoć biblioterapije (Shechtman, 2010), tako mnogi koriste knjige u programima raznih edukacija za osobni razvoj, drugi ih koriste za rješavanje mnogo težih problema kao što su smrt ili rastava braka i sl. Dakle, »biblioterapija uključuje upotrebu knjiga i drugih medija u svrhu rješavanja uobičajenih psihičkih problema, ali i onih klinički značajnih« (Rubin, 1978; prema Pehrsson, McMillen, 2007:1). Sve navedene definicije dijele jednu zajedničku srž, a to je da biblioterapija zahtijeva nekakvu vrstu čitanja i literature (Shetchman, 2010).

Ayalon (1995:49) opisuje biblioterapiju kao »termin koji se odnosi na plansku uporabu književnog teksta i književnih izražajnih sredstava radi olakšavanja i poticanja različitih načina nošenja sa stresom«. Barath, Matul i Sabljak (1996: 320) pod pojmom biblioterapije podrazumijevaju »planiranu i unaprijed pripremljenu

upotrebu književnog djela koja je namijenjena određenoj grupi i tretmanu«. Bašić (2011:17) daje definiciju biblioterapije kao »institucionalne i društvene aktivnosti gdje se pomoću jednog ili više profesionalaca (liječnika, terapeuta, učitelja, knjižničara, roditelja) koristi različita literatura«. Biblioterapija u odgojno-obrazovnom smislu (Maich i Kean, 2004; prema Skočić-Mihić i Klarić, 2014:30) je »postupak koji koriste raznovrsni profesionalci koji rade i s odraslima i s djecom, kao pomoć u svakodnevnim situacijama koje se neizbježno događaju u kompleksnom socijalno emocionalnom odgojno obrazovnom okruženju«.

Pomoću biblioterapije mogu se otkriti brojna stanja, uključujući nasilje, bihevioralni problemi, samodestruktivna ponašanja i mnoga druga (Phersson i McMillen, 2005). Upotreba biblioterapije u praksi pokazala je generalno smanjenje negativnih emocija i simptoma, a povećanje pozitivnijih ponašanja i osjećaja (Phersson i McMillen, 2007).

1.1.1. Povijesni pregled

Upotreba riječi kao sredstvo liječenja i iscjeljivanja ljudi ima dugu povijest u mnogim kulturama diljem svijeta (Moy, 2017). Moy (2017) također ističe kako je najranija upotreba jezika i riječi u medicinske svrhe bila od strane »šamana i vračeva« (u primitivnim civilizacijama), koji su koristili poeziju za poboljšanje stanja svog plemena ili pojedinca. U vrijeme antike, biblioterapija se koristila u antičkoj Grčkoj kao jedan od načina liječenja izgovorenom ili napisanom riječi, tako je čitaonica u Tebi nosila naziv »Mjesto zacjeljivanja duše« (Škrbina, 2013). Od štovanja Apolona (grčkog boga književnosti i umjetnosti) do Aristotelove »katarze«, Grci su smatrali književnost medicinski važnom za ljude (Brand 1989, prema Moy 2017). Egipćani su u to vrijeme također vjerovali da riječi imaju snagu iscjeljenja kroz kombinaciju medicinske i magične moći, o tome nam svjedoči natpis »Lijek za dušu« u knjižnici u Aleksandriji (Moy, 2017). Prvi poetski terapeut bio je Soranus, rimski fizičar, koji je prepisivao tragediju za manične pacijente, a komediju za depresivne pacijente (Bašić, 2011).

Sistemska upotreba biblioterapije za pomoć ljudima u ispunjavanju njihovih mentalnih i fizičkih potreba započinje u Europi; krajem osamnaestog stoljeća knjige su se koristile za liječenje psihički oboljelih ljudi u Francuskoj, Engleskoj i Italiji (Cornett i Cornett, 1980). Isti autori navode kako su knjižnice postale dio skoro svake europske psihijatrijske ustanove do 1900. godine dok američki liječnici nisu prepoznali vrijednost knjiga do sredine devetnaestog stoljeća. Tada liječnici, kao što je naprimjer Benjamin Rush, počinju propisivati pacijentima Bibliju i različite religiozne knjige (Cornett, 1980).

Krajem 19. stoljeća, »američki psihijatar Samuel McChord Crothers bio je prvi koji je upotrijebio riječ *biblioterapija*« (Beatty, 1962:106). Zatim je 1916. napisao utjecajni članak u časopisu »Atlantic Monthly« gdje je opisao upotrebu knjiga u tretmanima; tada je ujedno započeo nagli razvoj biblioterapije (Cornett, 1980). Mnogo godina kasnije uslijedila su filozofska i psihološka istraživanja biblioterapije, a značajniji teoretičari koji su postavili teoretske modele su: Menninger, Rosenblatt, Bryan i Shrodes (Škrbina, 2013).

Tijekom 1990-ih godina, nije bilo jasnih smjernica ili uvjerenja smatranih potrebnima za provođenje biblioterapije; to je rezultiralo time da su višestruke različite profesije slobodno propisivale slušanje i čitanje knjiga svojim klijentima (Moy, 2017). U 21. stoljeću, biblioterapiju nastavljaju upotrebljavati psihijatri i terapeuti pri pomaganju pacijentima u prepoznavanju paralela između misli i osjećaja fiktivnih likova i svojih (Moy, 2017).

1.1.2. Svrha i ciljevi biblioterapije

Orton (1997, prema Pardeck 2013) navodi da svrha biblioterapije uključuje: (1) pružanje informacija, (2) pružanje uvida, (3) poticanje razgovora o problemima, (4) prihvaćanje novih vrijednosti i stavova, (5) stvaranje svijesti da i drugi imaju slične probleme i (7) pružanje stvarnih rješenja za probleme. Bašić (2011) ističe da je svrha biblioterapije prepoznati problem, pronaći rješenje te izazvati promjene u životu pojedinaca na bolje, a izazivanje promjena jest glavni cilj. Kroz biblioterapiju, mogu biti otkrivene nove činjenice, mogu se osvijestiti različiti načini pristupa problemima

i mogu se uspostaviti alternativni načini razmišljanja o problemima i njihova rješenja (Orton 1997, prema Pardeck 2013).

Ciljevi biblioterapije su: (1) objašnjavanje složenosti ljudskog ponašanja i motiviranje, (2) pružanje informacija o problemu i uvid u problem, (3) poticanje rasprave o problemu, (4) predviđanje rješenja za problem, (5) komuniciranje o novim vrijednostima i stavovima, (6) stvaranje svijesti da i drugi ljudi imaju slične probleme i (7) ublažavanje emocionalnog i mentalnog pritiska (Pardeck, 1995, prema Škrbina, 2013).

Bašić (2011) navodi još neke specifične ciljeve biblioterapije: (1) povećati samorazumijevanje i ispravno samoopažanje, (2) povećati osjetljivost za interpersonalne odnose, (3) osvijestiti životnu orijentaciju osobe, (4) razviti kreativnost i samoizražavanje kod osobe, (5) ohrabriti pozitivno mišljenje i kreativno rješavanje problema, (6) ojačati komunikacijske vještine, osobito vještine slušanja i govorenja, (7) osloboditi presnažne emocije i osloboditi osobu od napetosti, (8) pronaći novo mišljenje kroz nove ideje, uvide i informacije, (9) pomoći osobi da osjeti oslobađajuće i izlječujuće kvalitete ljepote.

Wolverton (1988) je pružio objektivne perspektive biblioterapije, odnosno njenu svrhu i ciljeve: (1) vođenje kroz čitanje, (2) korištenje knjiga za rješavanje osobnih problema, (3) razvijanje životnih vještina, (4) poboljšanje pojma o sebi i osobnosti, (5) dinamičnu interakciju između čitateljeve osobnosti i literature (Cornett, 1980). Cornett (1980) iznosi zaključak da biblioterapija, kao i mnogo drugih »velikih riječi«, predstavlja ustvari vrlo jednostavnu ideju, uz to i jednostavnu svrhu: koristiti knjige kako bi se pomoglo ljudima.

1.1.3. Vrste biblioterapije

Rubin (1978) dao je podjelu na tri vrste biblioterapije (Reščič-Rihar, Urbanija, 1999; prema Mikuletič, 2010; Radanović, 2015): (1) institucionalna, ova vrsta biblioterapije izvodi se u bolnicama za hospitalizirane pacijente i izvode ju liječnici, a knjižničar surađuje s liječnikom; (2) klinička, koju provode stručni psihoterapeuti u

psihijatrijskim bolnicama, u psihoterapijskim centrima, psihijatrijskim klinikama i drugim zdravstvenim centrima za mentalno zdravlje koji su osposobljeni za provođenje biblioterapije; (3) razvojna biblioterapija, kojom se prevenira stres i psihopatološki poremećaji i oslobađaju se emocije kod zdravih osoba kao vid osvježavanja i rasterećenja, namijenjena je osobama s poremećajima u ponašanju i emocionalnim smetnjama, namijenjena je također zdravim pojedincima u svrhu normalnog razvoja osobe ili za očuvanje duševnoga zdravlja, može ju izvoditi knjižničar, učitelj, liječnik ili socijalni radnik te je potrebno njihovo zajedničko sudjelovanje.

Pojavile su se i podjele biblioterapije na eksplicitnu i implicitnu, među kojima je eksplicitna strogo u djelokrugu stručno osposobljenoga terapeuta, a implicitna je u ulozi savjetovanja čitatelja (Reščič-Rihar, Urbanija, 1999; prema Mikuletič, 2010).

Bašić (2011) navodi da: (1) Institucionalnu biblioterapiju provode isključivo stručno osposobljeni psihijatri, ponekad i cijeli tim terapeuta unutar bolničke institucije; cilj je procijeniti duševno stanje pacijenta kako bi se lakše odredilo daljnje liječenje psihičke nestabilnosti, a uloga knjižničara u ovoj vrsti biblioterapije jest u tome da on vodi i organizira fond, ponekad sudjeluje u preporuci, ali zapravo u konačnici ne izabire terapijsku literaturu, ne djeluje samostalno; (2) Klinička ili terapijska biblioterapija također se provodi na osobama s psihičkim i emocionalnim poremećajima, poremećajima u koncentraciji, u ponašanju i slično; ova vrsta terapije otvorena je za pripadnike različitih struka, pa je često pod vodstvom ne samo psihijatra, već i sociologa, rehabilitatora, socijalnih radnika, u konačnici i knjižničara, upravo zbog šarenila struka koje ovaj tim mogu graditi, klinička biblioterapija daje odlične rezultate; (3) Razvojna biblioterapija obrađuje svakodnevne probleme sa kojima se susreće svaki čovjek barem jednom u životu, obrađuju se problemi svih uzrasta a osobe koje dolaze na terapiju nisu psihički bolesne niti nestabilne već su samovoljno u potrazi za rješenjem svog problema; ova terapija potiče čovjeka na njegov duševni razvoj, na shvaćanje premostivosti problema u kojima se našao.

1.1.4. Faze procesa biblioterapije

Prema Cornett (1980), postoje tri faze procesa biblioterapije:

(1) Identifikacija, ako su uvjeti dobri, čitatelj se može poistovjetiti sa realnim ili fiktivnim likom iz knjige. Kada čitatelj postane svjestan paralela između svog života i onog iz knjige, pojavi se vrsta »šokantne« spoznaje. Emocije postaju izraženije i čitateljeve percepcije likova i situacija postaju obojene potrebama koje čitatelj trenutno ima. Identifikacija postavlja temelje za sljedeću fazu.

(2) Katarza, kada identifikacija dosegne vrhunac, čitatelj je sposoban osloboditi nakupljene emocije pod sigurnim okolnostima. Čitatelj se osjeća sigurno zato što on nije zapravo osoba koja je uključena u emocionalne okolnosti i tada sličnosti u likovom i čitateljevom životu dopuštaju čitatelju da dobije novu perspektivu svojih problema. Jednom kada su emocije oslobođene, postaje jasnije i razumnije sagledati problem i potražiti rješenje.

(3) Uvid, kao rezultat katarze, kada osoba doživi integraciju uma i emocija, osvješćuju se moguća rješenja za problem.

U novije vrijeme, autori navode još jednu fazu biblioterapije koja dolazi poslije identifikacije, a prije katarze i ona se naziva projekcija. Prema Škrbina (2013), projekcija nastaje nakon što se osoba uživjela u lik i tada ulazi u sigurnu zonu – postaje lik iza priče, u sigurnoj zoni osoba bez straha može simulirati situacije, odabirati postupke, riječi i rješenja na dati problem bez straha od posljedica koje bi nosio stvarni život. Na taj način preispituje sve postupke i sve moguće scenarije i vrednuje ih očima lika.

1.1.5. Primjena biblioterapije

Biblioterapija se primjenjuje u neinstitucionalnim oblicima kod zdravih osoba i tada je takav proces preventivan ili jedan od načina za poboljšanje kvalitete svakodnevnog života; primjena biblioterapije raširena je u bolnicama, zatvorima, u liječenju psiholoških problema ljudi svih dobnih skupina, kod tjelesnih poremećaja, kroničnih i ovisničkih bolesti (Rudež, 2005). Učinkovita provedba biblioterapijskih komponenti uključuje korištenje teorijskih i praktičnih znanja vezanih za različita

područja kao što su savjetovanje i knjižničarska znanost; stoga je važno da terapeuti uzmu u obzir prednost resursa i stručnost koji su povezani s obrazovanjem nastavnika (Morawski, 1997).

Primjenom metode biblioterapije prednosti i vrijednosti literature dolaze potpuno do izražaja, najčešće se preporučuju za čitanje one knjige koje opisuju probleme i situacije s kojima se pojedinac, kojemu je knjiga namijenjena, upravo susreće (Žižak, Bašić i Poldrugáč, 1987). Iste autorice ističu da se terapijski efekti temelje na analiziranju sadržaja, pojedinih situacija i likova s djetetom, odnosno maloljetnikom u svrhu poticanja na pronalaženja najadekvatnijih rješenja za njegove vlastite probleme.

Prema Barath, Matul i Sabljak (1996), biblioterapijsko ciljano čitanje može biti individualno i grupno te se mora voditi računa da grupa ima isti problem i interese. Početak procesa je uočavanje problema, zatim odabrat literarno djelo koje ima istu problematiku koja se iznosi kroz djelovanje i ponašanje likova; proces se pojedinac ili grupa uključuju čitajući i slušajući; kasnije se događa rasprava između sudionika i biblioterapeuta o onome što su saznali, raspravljaju o problemu te uočavaju sličnosti događaja u djelu s svojom situacijom i dolazi se do uvida.

Silverberg (2003) govori da kako bi se ispunili ciljevi biblioterapije, uobičajeno se koriste dvije različite vrste izvornih materijala: (1) Didaktički, oni podučavaju i obrazuju, slično udžbenicima koji se koriste u tradicionalnom obrazovnom procesu, može se naći didaktički tekst za gotovo bilo koju temu koju bi kliničar mogao trebati za pacijenta, uključujući podizanje djece, brak i seksualnost, sukobe osobnosti i suočavanje sa stresom, njihova svrha je olakšati izravnu promjenu unutar pojedinca kroz kognitivno razumijevanje sebe; (2) Maštoviti, suprotno od didaktičkih, maštoviti književnici doprinose dramatičnom prikazu ljudskog ponašanja kroz fikciju, poeziju, dramu, biografiju i autobiografiju. Isti autor također navodi da se kratke priče, dramski i prozni odlomci uspješno koriste za rješavanje tema kao što su adolescencija, alkoholizam, upravljanje bijesom, suosjećanje, udvaranje, obitelj, strah, samosvijest, pravednost, život i smrt, usamljenost, ljubav, brak, odnos roditelj-dijete, osvete, samopojmanja i seksualnosti; a djeca koriste priče, pripovijetke i bajke kao sredstvo

pronalaženja paralela s njihovim problemima i potrebama čak i prije nego što mogu pročitati.

Unutarnja dinamika koja se javlja tijekom liječenja biblioterapijom može se podijeliti u dvije vrste: (1) pozitivni ishod, potaknut je mehanizmima promjena, oni proširuju svijest čitatelja pacijenata, razotkrivaju i nude uvid u latentne osobne probleme i predlažu rješenja koja su pomogla drugima da se nose s osjećajima i situacijama sličnima vlastitom, (2) negativni ishod, rezultat je obrambenih mehanizama čitatelja pacijenata koji su izazvani ovim načinom liječenja (Silverberg, 2003). Hynes je razvio interaktivni model, sugerirajući konkretne korake za pripremu, odabir, primjenu, olakšavanje i praćenje u procesu biblioterapije (Hynes i Hynes-Berry, 1994; prema Pehrsson i McMillen, 2007). Isti autori govore kako priprema uključuje i izgradnju odnosa i procjenu interesa klijenata i sposobnosti čitanja; odabir, s napravljenom procjenom, uključuje podudaranje materijala s klijentima, a mjere osobnog rasta klijenta i materijalna učinkovitost uključene su u praćenje.

Kako bi učinkovito koristili biblioterapiju, »osoba koja vodi proces treba dobro poznavati proces u koji je uključena i imati duboko razumijevanje osnovnih smjernica koje su nužne za promicanje povoljnih ishoda, ta osoba ima odgovornost davanja odgovarajuće knjige pojedincu« kako bi se postigao napredak kroz sve faze biblioterapije (Cornett, 1980 prema Afolayan, 1992:141). Afolayan (1992) također govori da svi oni koji primjenjuju biblioterapiju moraju shvaćati da se proces ne sastoji samo od odabira knjige u odnosu na problem osobe, nego mora uključivati i česte interakcije i komunikacije između biblioterapeuta i klijenta; a planirano praćenje, rasprave i aktivnosti moraju voditi klijente kroz temeljne procese identifikacije, katarze i uvid.

1.2. TERAPEUTSKA PRIČA

Prema Divinyi (1995:28), terapijski proces je „po prirodi zajednički i kreativan proces terapeuta i klijenta koji surađuju kako bi došli do rješenja kojim se može doći do iscjeljenja i kojim se može razviti novo i zdravo ponašanje; prema tome, stalni je izazov terapeuta da otkrije kreativne metode i alate koji će učinkovito olakšati ovaj zajednički proces, a pripovijedanje je jedan od takvih alata“. Ista autorica navodi kako je pričanje priča, odnosno pripovijedanje, kreativna i moćna metoda koja omogućuje terapeutu da iskoristi gotovo neograničen raspon materijala koji vodi i usmjerava klijente kroz proces ozdravljenja.

Perrow (2013) ističe kako su sve priče potencijalno iscjeljujuće ili terapijske, ako priča izaziva bilo kakve emocije kod pojedine osobe; tako narodne priče i bajke zahvaljujući svojim univerzalnim temama i rješenjima imaju iscjeliteljske sposobnosti te mogu ponuditi nadu i hrabrost za suočavanje sa mnogim životnim izazovima povoljno utječući na našu sposobnost za promjenu i razvoj.

Posebna vrsta priče je terapijska priča koja je vrsta »sredstva« pomoću kojeg se problemi, koji su zastrašujući i teški, rješavaju i izražavaju na metaforički način (Harper i Gray, 1995; prema, Skočić-Mihić i sur, 2017). Uz naziv terapijska priča, koriste se još i termini kao što su: priča koja pomaže, tematska, iscjeliteljska i iscjeljujuća priča, no svi se navedeni termini odnose na vrstu priče koja se koristi za vraćanje ravnoteže i cjelovitosti ponašanju i situacijama koje su izvan ravnoteže (Perrow, 2013). »Takve priče mogu pomoći u ozdravljenju i uspostavljanju snažne veze s pojedinačnim djetetom, osobito kada se priča prava priča u pravom trenutku« (Kornberger, 2006, prema Skočić-Mihić i sur, 2017:381). One svojim djelovanjem potiču maštu i prodiru u iskustvo pojedinca umjesto da nameću moralne vrijednosti koje su zastupljene u pričama koje upozoravaju, odnosno djeluju strahom od posljedica (Perrow, 2013). Terapijska priča je pedagoški alat koji koristi metaforu i priču kao alat za samoregulaciju koji omogućava pripovjedačima da se bave djecom, njeguju maštu, razvijaju vještine rješavanja problema, stvaraju mogućnosti različitih ishoda i potiču na neovisno odlučivanje (Burns, 2005; Sunderland, 2012; prema Skočić-Mihić i sur, 2017). Isto tako, terapijske priče govore ekspresivnim slikama omogućujući

svojim slušateljima da doživljavaju dodatnu jasnoću, suosjećanje i razumijevanje (Perrow, 2008; Sunderland, 2012; prema Skočić-Mihić i sur, 2017).

Dakle, terapijske priče „pomažu osobi da pristupi svojim unutarnjim izvorima problema, one se u psihologiji nazivaju terapijskim metaforama zato što se osnovna misao priče ne predstavlja izravno, već je skrivena u metafori, tj. prenesenom značenju, a u samoj strukturi metafore sadržano je obraćanje unutarnjim potencijalima i snagama“ (Hulalev, 2011:50). Ista autorica navodi najčešće sastavnice terapijske metafore: (1) metaforički sukob ili pojavljivanje situacije u kojoj se lik osjeća loše zbog određenog problema (dručkiji od ostalih, osjeća strah); (2) metaforička kriza, tj. nastanak situacije koja je nepodnošljiva za lik i koja više ne može trajati (nosi simboliku smrti, završetka); (3) potraga i pronalaženje novih resursa, lik u sebi otkriva nove mogućnosti, neophodne za rješavanje krize; (4) radovanje i proslava, uspjeh i priznanje okoline.

1.2.1. Stvaranje terapijske priče

Perrow (2013) navodi svoj konstrukcijski model za pisanje terapijske priče koji se sastoji od tri dijela: (1) metafora, (2) putovanje i (3) rješenje. Ista autorica ističe važnost znanja onoga što autor želi postići pišući terapijsku priču; priča osmišljena kako bi iscijelila problematično ponašanje ne uključuje mijenjanje lošeg ponašanja u dobro, umjesto toga, ona pokušava ponovno doseći cjelovitost ili ravnotežu u djetetovu vlastitom iskustvu. Također je bitno razumjeti da je »svako dječje ponašanje, kao i svako ljudsko ponašanje, kontekstualno i relacijsko te se bilo koji oblik ponašanja rijetko može rješavati izolirano« (Perrow, 2013: 6). Perrow (2013) također ističe kako nam u pisanju iscjeljujuće priče pomaže ako pažljivo odaberemo terapijske metafore i osmislimo putovanje lika koji odgovaraju potrebama situacije i dobi djeteta za kojeg pišemo priču, a svrha priče ne smije biti moraliziranje ili nametanje osjećaja krivnje; cilj je jednostavno odraziti ono što se događa i kroz metafore i putovanje u priči ponuditi načine koji mogu utjecati na ponašanje i vrlo polako ga početi mijenjati i pružiti realistična rješenja. Rješenje u terapijskoj priči je »obnova harmonije ili ravnoteže u situaciji ili ponašanju koje je bilo destruktivno ili izvan ravnoteže i premda

se rješenje nalazi na kraju priče, obično je dobro o njemu promisliti prije nego o drugim elementima, važno je da rješenje nudi afirmaciju, umjesto da izaziva osjećaj krivnje« (Perrow, 2013:7).

Sunderland (2000) također navodi svoju konstrukciju terapijske priče koja se sastoji također od tri dijela: (1) prepoznavanje emocionalnog problema, (2) promišljanje o likovima, mjestu radnje i situacijama, odnosno metaforama za određeni problem; (3) osmišljavanje karakteristika glavnog lika koji se bori s istim problemom kao i dijete za koje se sastavlja priča. Ista autorica govori kako je potrebno voditi računa o tome da načini suočavanja sa problemom i njegovog rješavanja lika u priči moraju biti što sličniji onima kojima se služi i dijete za koje se piše priča, isto tako treba prikazati putovanje kroz krizu od početka do razrješenja krize i to se ne bi smjelo događati prebrzo kako priča ne bi djelovala nestvarno. Što se tiče pretvaranja doslovnog značenja emocionalne teme u onu simboličku, važno je postaviti ju u drugačiji kontekst, tada se ono nestvarno i fantastično sjedinjuje u nastojanju prenošenja problema u novi oblik, a u izboru konteksta u koji će se smjestiti priča potrebno je voditi se spoznajama o stvarima, mjestima i likovima koje dijete voli (Sunderland, 2000).

1.2.2. Djelovanje terapijske priče

Pričanjem terapijske priče u velikoj se mjeri utječe na razvoj emotivnog i psihičkog aspekta ličnosti, djeca na sebi svojstven način spoznaju i otkrivaju svijet u koji su implementirani, tako razvijaju osjećaj važnosti njegovanja pravih vrijednosti te na temelju toga izgrađuju jedinstveni unutrašnji svijet (Škrbina, 2013). Ista autorica ističe kako terapijska priča uvelike pomaže pri cjelokupnom djetetovom razvoju: moralnom, emocionalnom, estetskom, socijalnom i intelektualnom. Također, terapijska priča kod djece pomaže pri razvijanju govornih sposobnosti, obogaćivanju vokabulara, razvijanju mašte, razvijanju sposobnosti slušanja, mišljenja, opažanja, promatranja, pažnje i logičkog zaključivanja (Atkions i sur, 2002, prema Škrbina 2013).

Terapeutska priča je redovito opisana kao način za istraživanje nesvjesnog, ona prodire u naše fantazije, kroz njih u naše ideje, osjećajne vrijednosti, moral i slično; a pripovijedanje kao pedagoška tehnika djeluje s izražajnijim, maštovitijim načinom poznavanja ili oblikom inteligencije (Skočić-Mihić i sur, 2017). Isti autori navode kako priča pruža poboljšanje mnogih sposobnosti kao što su: mašta, vizualizacija, govor, slušanje, pisanje, čitanje, vokabular, kritičko i kreativno razmišljanje; također potiče i pozitivne ljudske interakcije između onog tko priča priču i slušatelja, hrani osjećaje i intuiciju, povećava multikulturalnu svijest i povećava uvažavanje književnosti kao zrcalo ljudskog iskustva.

Također, »terapeutske priče pobuđuju znatiželju, povezuju ljude sa zajedničkim ovozemaljskim iskustvima, bliske su nam jer predočavaju univerzalne ljudske emocije i potrebe kao što su potreba za ljubavlju, prihvaćanjem i uvažavanjem; tako putem indirektnih uputa usvajaju se obrasci ponašanja koji su oslikani u terapeutskoj priči, a čitatelj prolazi kroz čudesan proces, ponire u tajnovite dijelove svoje podsvijesti u kojoj postojeće iskustvo obogaćuje s pozitivnom identifikacijom iskustva stečenog kroz priču« (Kapović Vidmar i Lachovich, 2017: 8). Isti autori govore kako simbolikom i metaforama problemske situacije protagonista i razrješenja terapeutske priče osoba identificira vlastite potrebe i osjećaje, prepoznaje ih te u slobodi odabire nove modalitete razmišljanja i ponašanja ili zadržava stare, obogaćene novim znanjima.

1.2.3. Primjena terapeutske priče

Terapeutske priče usmjerene su na probleme pojedinca, njegove nade i strahove te se mogu koristiti na dva načina: (1) djeca mogu ispričati priču kako bi prenijela informacije o sebi, njihovim potrebama i osjećajima terapeutu; (2) terapeut može ispričati priču kako bi se olakšao razvoj terapije te kako bi se dijete educiralo o svrsi i postupku terapije i kako bi se osvijestio problem (Painter, 1997). Isto tako prema Perrow (2013), terapeutska priča se može pojedincu ili grupi prenijeti čitanjem ili pripovijedanjem, pri čemu pripovijedanje iziskuje veći napor u odnosu na čitanje jer pripovjedač mora naučiti priču te ju uvjerljivo prenijeti slušateljima. Tijekom pričanja

priče važno je voditi računa o psihološko-spoznajnim elementima, odnosno paziti na dob i psihičku strukturu djeteta, iskustva, emocionalna osjetljivost, motiviranost i slično kako se ne bi izazvala pretjerana emocionalna reakcija (Šimunović, 2001). Po završetku pričanja terapijske priče nije poželjno odmah „izaći“ iz metafore kako se dijete kojemu je priča namijenjena ne bi osjećalo prozvano, ono će nam samo dati dopuštenje da mu se obraćamo direktno kada osjeti potrebu za tim (Sunderland, 2000). Ista autorica govori kako terapijska priča djeluje upravo pomoću metafora te zahvaća emocionalna iskustva kojima je potrebna određena pažnja i razrješenje i mat će utjecaj na dijete tek kada ono otvori svoj um i emocije prema priči koju suša, a taj čin mu je uvelike olakšan zbog neposrednosti koju metafore pružaju (Sunderland 2000). Perrow (2010) navodi kako se za pomoć pri pripovijedanju priča mogu koristiti i različiti rekviziti koji pozitivno utječu na poticanje znatiželje kod slušatelja, pridodavanju umjetničke dimenzije pripovijedanju, poticanje djece na pažljivije slušanje, pomoć pripovijedaču u prisjećanju tijeka događaja, pomoć pri stjecanju povjerenja u novog pripovijedača te obogaćivanju same prezentacije priče.

Painter (1997) ističe kako se terapijsko pripovijedanje primjenjuje u mnogim oblicima i koristi se za ciljanje širokog raspona problema uključujući: (1) liječenje seksualnog zlostavljanja, (2) poboljšanje upravljanja zdravstvenom skrbi, (3) uvod u terapiju, (4) rastava braka roditelja i (5) liječenje problema koji su posljedica kronične bolesti.

1.3. BIBLIOTERAPIJA U OBRAZOVANJU

Biblioterapija je uspješno primijenjena u različitim obrazovnim područjima kao što su obiteljsko savjetovanje, razvoj društvenih vještina, planiranje kurikuluma za darovite i slično, a školsko obrazovanje još je jedno važno područje u kojemu je prepoznat potencijal biblioterapije (Morawski, 1997). Biblioterapija se primarno koristi zajedno s psihološkom terapijom ili školskom psihologijom (McEncroe, 2007). Ista autorica također navodi kako je tradicionalno, biblioterapiju provodio terapeut ili psiholog kao jedan od aspekata liječenja i koji se koristio samo u kontekstu terapije; no terapijske prednosti biblioterapije mogu se primijeniti na šire područje i uključiti sve učenike, a ne samo one koji idu školskom psihologu, upotreba biblioterapije bi se mogla koristiti kako bi se učenici nosili s velikim brojem problema kao što su gubitak i razvod, učenje novog jezika i življenje u drugoj kulturi i sl.

Kao kategorija biblioterapije, razvojna biblioterapija najprimjerenija je za korištenje u školi, ona stavlja naglasak na razvoj ličnosti i zato je taj oblik najprimjereniji za uporabu u školama, provodi se u radu s djecom i učenicima kada je važno razviti vlastiti identitet, samopouzdanje, suočavati se s novim teškoćama u odrastanju te riješiti određene probleme, mogu je provoditi učitelji, knjižničari, pedagozi, profesori ili socijalni radnici (Škrbina, 2013). Škrbina (2013) također govori da u skladu s odgojno-obrazovnim ciljevima, razvojna biblioterapija pomaže u svladavanju problema u odgojno-obrazovnim ustanovama, tako u radu sa školskom populacijom primjenom biblioterapije potičemo bolje razumijevanje, razvoj samopoštovanja i samopouzdanja te svladavanje kriza koje nose određeno razdoblje.

Škrbina (2013: 224) navodi da se biblioterapija pokazuje kao „vrlo korisno sredstvo u razredu, ona može potaknuti komunikaciju između nastavnika i učenika o učenikovim problemima i osjećajima te mnogi nastavnici koriste biblioterapiju kao sredstvo rješavanja problema u razredu“. Ista autorica (prema Forgan, 2002) također navodi kako dobro postavljena biblioterapija u području obrazovanja uključuje četiri elementa: (1) predčitanje koje se odnosi na odabir adekvatne literature od strane nastavnika, pri čemu se u obzir uzimaju kronološka dob, razina čitanja, spol i interesi djece; (2) vođeno čitanje, (3) diskusiju tijekom koje se priča nanovo pripovijeda,

iznose se dojmovi, slična osobna iskustva nakon čitanja te (4) rješavanje problema koje je zadnji i glavni stupanj rješavanje problema, koje bi trebalo uslijediti kroz razumijevanje teksta i postavljanje pitanja o njemu, tj. kroz uvid u problem i moguća rješenja. Koristeći ovaj obrazac, nastavnik može na djeci zanimljiv i ugodan način približiti mnoštvo situacija i tema koje ih zanimaju ili muče (Škrbina, 2013). Prema McEncroe (2007) učitelji mogu koristiti biblioterapiju kako bi pomogli određenom djetetu ili djeci u određenoj situaciji ili kao opću metodu za podučavanje odgovarajućih društvenih i razvojnih vještina te ako su dostupni, nastavnici u razredu trebaju surađivati s drugim osobljem škole kao što su: savjetnici, psiholozi, i knjižničari. Ista autorica navodi kako bi učenici mogli raditi s biblioterapijskim materijalom u razredu, raspravljati o svojim osjećajima, o knjizi u grupi i raspraviti sa školskim savjetnikom ili psihologom o intimnijim osjećajima i osjećajima koje su izazvale knjige; nažalost, ne mogu sve škole ponuditi pomoć savjetnika i psihologa, u tom slučaju sami nastavnici moraju omogućiti učenicima da rastu i uče putem biblioterapije.

Prema Pardecku (1994) postoje šest potencijalnih ciljeva za upotrebu biblioterapije u školi: (1) pružiti informaciju, (2) pružiti uvid u posebno iskustvo ili situaciju, (3) pružiti alternativna rješenja problema, (4) poticati diskusiju o aktualnom problemu, (5) poticati nove vrijednosti i stavove u odnosu na problem, (6) pomoći učenicima da shvate da nisu jedini koji su iskusili određeni problem.

1.3.1. Učitelji i biblioterapija

Biblioterapija u učionici leži na pretpostavci da »učitelji dobro poznaju svoje učenike i vješti su u izgradnji posebne veze između sebe i svakog učenika tako da se svako dijete osjeća potpuno ugodno oko otvaranja i prolaska kroz proces liječenja« (Ogrenir, 2013:41). Međutim, postoje pretpostavke o upitnim sposobnostima učitelja u ovom aspektu, ali druge strane, učestalost psihičkih poremećaja kod djece u osnovnim školama je značajno visoka, stoga je neizbježno da se nastavnici dobro snalaze sa psihološkim problemima s kojima se suočavaju učenici, a koji su ponekad

vrlo ozbiljni (Doll, 1996; prema Ogrenir, 2013). Isti autor ističe kako treba prihvatiti da korištenje knjiga u učionici za rješavanje psiholoških problema može imati svoje jedinstvene prednosti; djeca osjećaju povezanost s drugima i shvaćaju da bi drugi mogli doživjeti iste osjećaje koji mogu biti vidljivi iz diskusije ili drugih aktivnosti među učenicima nakon čitanja materijala; ali uvijek postoji rizik da se to pretvori u terapiju koja može donijeti štetne posljedice za učenike, osim ako ih ne primjenjuje ili nadgleda stručnjak koji je kompetentan u ovom području. Rubin (1978; prema Škrbina 2013) navodi kako bi učitelj koji vodi proces biblioterapije trebao imati veoma dobro razvijene vještine verbalne i neverbalne komunikacije, biti emocionalno stabilan, empatičan, primjenjivati humor u razgovoru, biti pravedan, objektivan, fleksibilan i otvoren za promjenu, imati visoko samopouzdanje i zdrave prosudbe, posjedovati određena znanja o literaturi i imati razvijenu sposobnost osjetljivosti na ljudske potrebe. Također, učitelj bi trebao imati dodatnu adekvatnu edukaciju, usvojenost znanja iz područja psihologije, savjetovanja, književnosti i slično.

Jedna od glavnih prednosti biblioterapije koju provodi učitelj je alternativni uzor koji pruža, što može utjecati i na druge kolege da se ohrabre i preuzmu ulogu u tom procesu, a daljnja motivacija može potjecati upravo iz potpore koju nudi suradnja s kolegom (Morawski, 1997). Biblioterapija bi trebala „postati dio školskog programa te bi ju prvenstveno trebali provoditi učitelji jer oni najbolje poznaju svoje učenike te mogu u razrednoj okolini lako uočiti postojeće probleme, ukoliko je uključivanje biblioterapije u obvezan nastavni program nemoguće, ove bi aktivnosti trebale biti ponuđene kao izborne i tada je najbolje smjestiti ih unutar školske knjižnice; tada provođenju biblioterapije ključnu ulogu ima školski knjižničar, no potrebna je i suradnja sa školskim psihologom i učiteljem“ (Vale Lucas, Soares, 2013: 145).

1.3.2. Kriteriji odabira i književne vrste

Kako bi proces biblioterapije bio učinkovit, potrebno je poznavati literaturu i znati koju odabrati. Jedan od najzahtjevnijih zadataka biblioterapije je odabir biblioterapeutskih tekstova, za biblioterapiju mogu biti korišteni različiti tekstovi, ali

posebno treba voditi računa o krajnjem učinku određenih književnih djela na čitatelja, njegove probleme i interese (Barath i sur, 1996).

U primjeni literature, prije svega potrebno ju je pročitati i prije korištenja biti svjestan dužine trajanja čitanja. U izboru materijala treba voditi računa da nisu opterećujući, tema djela ne mora biti identična problemu pojedinca, ali se treba odnositi na njegov problem, izbor materijala treba biti u skladu s čitalačkim sposobnostima pojedinca, a treba i uzeti u obzir čitalačku preferenciju prilikom odabira literature, treba poznavati pojedinca i tako mu ponuditi materijale ovisno o raspoloženju ili osjećajima (Rubin, 1978, prema Škrbina, 2013).

Škrbina (2013) navodi pet glavnih književnih oblika za korištenje u biblioterapiji: (1) poezija, (2) bajka, (3) basna, (4) pustolovni roman i (5) realistička priča, a svaki od tih oblika primjeren je za određenu svrhu i dob čitatelja.

Tijekom provođenja biblioterapije može se koristiti različita literatura, no »najbolje je odabrati starija, tradicionalna djela kao što su bajke, mitovi, legende, basne i slično, važno je obratiti pažnju na to da djelo svojim sadržajem prenosi važne istine jer takva djela ostavit će dojam na čitatelje i nakon samog procesa čitanja, a to je potrebno kako bi se biblioterapija mogla provesti« (Rudež, 2005:69).

Poezija može biti dječja ili za odrasle, dječja je jednostavnija, razumljivija te govori o temama koje djecu okružuju, često obrađuje teme vrlo bliske djetetovu svakodnevnom životu, a karakterizira ju što uvijek ima pouku, čvrstu formu, rimu te narativnost - naglašen epski karakter; ona može biti u različitim oblicima kao što je uspavanka, brojalica, bajalica, nabrajalica, zagonetka, brzalica (Škrbina, 2013). Ista autorica opisuje basnu kao malu, sažetu epsku formu u kojoj su likovi životinje, prikazane ljudskim osobinama, a kada među likovima dođe do sukoba oni prikazuju ljudsko ponašanje, ljudske nedostatke i mane. Basna ima odgojni potencijal, želi prikazati kako su neke ljudske osobine dobre i poželjne, a druge su nepoželjne i loše te se mogu lako primijeniti na životno iskustvo svakog pojedinca, a završava bitnim elementom-poukom (Škrbina, 2013).

Pustolovni roman važan je djeci od 10 do 14 godina maštaju o pustolovinama i uzbuđljivim događajima, osnovni pokretač fabule jest učestalost putovanja i to je ono što odgovara dječjim željama i njihovoj psihologiji (Škrbina, 2013). Realistične priče obrađuju motive iz dječjeg života ili iz životinjskog svijeta te se njezino spoznavanje odnosi na sustav prihvatljivog ponašanja (Škrbina, 2013). »Mitovi su djela karakteristična po tome što se u njima pojavljuju pohlepni, neposlušni ili tašti likovi koji na kraju dobiju zasluženu kaznu, zahvaljujući tim karakteristikama pogodni su za provođenje biblioterapije, jer omogućuju raspravu o tome je li neka kazna nepravedna ili preokrutna, ili nije« (Rudež, 2005:70). U legendama se obično pojavljuju isti simboli kao i u mitovima, a likovi koji se u njima pojavljuju imaju nadnaravne sposobnosti i moći, takvi likovi bore se i na kraju ostvaruju samopotvrđivanje, mudrost i duhovno oslobođenje, što usmjerava čitatelje, što je bitan dio biblioterapije (Rudež, 2005:70). Bajka je »jedinstvena književnoumjetnička forma koja u sebi sadrži i izravna i skrivena značenja, kroz čitanje bajki u mnogima možemo prepoznati sebe i životne situacije kroz koje smo prošli ili ih još uvijek prolazimo, one u svojoj dubini preslikavaju ljudski život prikazujući raspon između života i smrti, straha i ljubavi, sreće i tuge, traženja vlastitog životnog puta« (Velički, 2013:18). Iako ne govore o stvarnim likovima i događajima, simboli i likovi koje bajke sadrže, prenose ljudskom umu važne poruke, iz tog razloga bajke su vrlo pogodna vrsta djela za provođenje biblioterapije (Rudež, 2005).

1.3.3. Savjeti za učitelje

U ovom poglavlju prikazat će se nekoliko savjeta za učitelje koji mogu biti smjernice za provođenje biblioterapije. McEncroe (2007) navodi sljedeće smjernice: (1) Stvoriti povjerljivi odnos s učenikom, treba osigurati da je učiteljev odnos s njim ili njom pun pouzdanja i poštovanja tako da učenik može otvoreno raspravljati o njegovim ili njezinim osjećajima i problemima koji se odnose na njegove ili njezine vlastite borbe; (2) Uočiti točan problem, učitelj treba paziti da zna ono što učenik osjeća ili doživljava, treba odvojiti vrijeme za razgovor s njim ili njom i koristiti te informacije kako bi suzio svoje ideje; (3) Potražiti pomoć drugih školskih stručnjaka koji mogu pomoći; (4) Uključiti roditelje učenika, jer oni najbolje poznaju svoje dijete,

osim ako je u pitanju problem koji se izravno odnosi na pitanja o roditeljima učenika; (5) Definirati ciljeve i aktivnosti za biblioterapiju; (6) Odabrati odgovarajuću literaturu i materijale za svakog učenika; (7) Napraviti dobro promišljene aktivnosti nakon čitanja za učenika; (8) Procijeniti učinkovitost biblioterapije na učeniku, koristiti informacije prikupljene tijekom i poslije biblioterapije za prepoznavanje područja u kojima je učenik doživio uspjeh i područja u kojima su potrebna poboljšanja.

Malloy Jackson (2006) navodi četiri koraka za učitelja u provođenju biblioterapije i savjete za njihovo provođenje: (1) Plan prije čitanja, prvi korak je odabiru odgovarajuće knjige, pažljiv odabir materijala za čitanje je značajan tako da se učenici mogu prepoznati, povezati se i suosjećati sa likom, planovi prije čitanja trebaju uključivati kratku raspravu o pozadinskom znanju učenika kako bi im pomogla povezati svoja dosadašnja iskustva s sadržajem knjige, učitelj treba upoznati učenike s knjigom i odgovoriti na sva njihova pitanja o knjizi; (2) Vođeno čitanje, učitelj čita učenicima priču naglas, po mogućnosti u sjedećem položaju, priču treba čitati odgovarajućim tempom i odgovarajućom glasnoćom i intonacijom kako bi učenici slušali i obraćali pažnju, treba pripremiti pitanja i odgovoriti na dječje komentare i zabrinutosti, ključno je unaprijed pripremiti specifična pitanja koja će pomoći učenicima da usredotoče pozornost na glavne točke; (3) Rasprava nakon čitanja, u ovom koraku treba osmisliti tijek rasprave o knjizi u kojoj učenika vodimo kroz temeljne faze biblioterapije, učitelj može pitati učenika da prepriča knjigu, opiše glavni lik i slično te mora postaviti prava pitanja koja će učenika usmjeriti na traženje rješenja; (4) Praćenje aktivnosti rješavanja problema, u ovom koraku učitelj može osmisliti aktivnosti kojima će provjeriti koliko se učenik može nositi s problemom.

1.4. BIBLIOTERAPIJA U INKLUZIVNOM RAZREDU

„Obrazovanje postaje sve više interdisciplinarno, a nastavnici surađuju i dijele uloge sa sve većim brojem stručnjaka izvan tipičnog obrazovnog područja“ (Mackey i McQueen, 1998; prema Maich i Kean, 2004: 2). Takva timska suradnja „dominantna je strategija za profesionalce koji uključuju djecu u inkluzivnu praksu“ (Carey, 1997 i Maich, 2002; prema Maich i Kean, 2004: 2). Turner (2013) navodi da je korištenje biblioterapije jedan od načina promicanja različitosti u inkluzivnom razredu i primjer suradnje učitelja sa stručnjacima drugih područja. Nadalje, navodi mnoge prednosti korištenja dobro odabrane dječje književnosti u inkluzivnom razredu jer literatura daje djeci mogućnost da pogledaju svijet iz raznih perspektiva i da se razvijaju i rastu na mnogo načina.

Kao što je već poznato „kod većine školske djece, rješavanje problema kroz književnost je neinvazivan i djeci prilagođeni pristup, a biblioterapija može biti učinkovita intervencija kada možda nije dostupna druga intervencija za dijete s društvenim ili emocionalnim problemom, dijete s teškoćama u razvoju i sl.« (Maich i Kean, 2004: 3). Maich i Kean (2004) navode niz problema koji se mogu rješavati biblioterapijom u razredu: ljutnja, problemi u ponašanju, slika o sebi, zlostavljanje, promjena u životu, razvoj karaktera, kulturalne razlike, depresija, problemi s disciplinom, loš socio-ekonomski status, neuspjeh, obiteljska neslaganja, osjećaji, prijateljstvo, tuga, beskućništvo, beznadnost, bolest, usamljenost, mentalna bolest, pritisak, siromaštvo, predrasuda, sposobnost rješavanja problema, religija, poštovanje, prihvaćanje, samopoštovanje, društvene vještine, posebne potrebe, zlouporaba supstancija i nasilje (Forgan, 2002, Pereira i BlueBanning, 2000, Rak i Patterson, 1996, Turnbull i Vernon, 1998; prema Maich i Kean, 2004).

Suvremeni razred u školi je »sićušno društvo« gdje se učitelji stalno susreću sa mnogim različitim potrebama učenika (Jaquinta i Hipsky, 2006; prema Dirks, 2010). Dirks (2010:10) navodi »brojna istraživanja pokazuju da je najbolji način izmjene stavova i promicanja promjena ponašanja kroz biblioterapiju«. Prater i suradnici (2006; prema Dirks, 2010) objašnjavaju načine na koje se knjige mogu koristiti za poučavanje učenika za rješavanje problema, pomaganje učenicima

da se nose sa zadirkivanjem ili nadimcima, pomaganje učenicima da prevladaju teškoće ili se nose sa smrću, kao i literatura o invaliditetu koja može biti vrijedan resurs za prihvaćanje individualnih razlika i uključenost učenika s teškoćama u razredu.

1.4.1. Primjena biblioterapije kod djece s teškoćama u razvoju

»Istraživanja pokazuju kako razvojne teškoće utječu na ukupan razvoj djeteta i mogu utjecati na zaostajanje u intelektualnom, motoričkom, govornom i socio-emocionalnom razvoju, a nedostatne socijalne vještine u usporedbi s vršnjacima, izloženost socijalnoj izolaciji, neprimjerena ponašanja, koja mogu voditi nižoj socijalnoj i psihološkoj prilagodbi u odraslom životu osobe« (Skočić-Mihić, 2018: 5).

Kurtts i Gavigan (2008) navode kako su provedena brojna istraživanja o primjeni biblioterapije u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Isti autori navode kako rezultati tih istraživanja pokazuju povećanje osjećaja produktivnosti djece s posebnim potrebama, poboljšanje slike o sebi i samopoštovanja, poboljšanje percepcija djeteta o vlastitoj vrijednosti i postignućima, poboljšanje ponašanja, međuljudskih odnosa i prihvaćanja ljudi različitih od sebe. Isto tako, primjenom biblioterapije djeca bez teškoća u razvoju lakše prihvaćaju djecu s teškoćama u razvoju i shvaćaju razvojne teškoće.

Biblioterapija može biti način prikaza primjera kako se može razvijati suosjećanje i prihvaćanje individualne različitosti, to je posebno vrijedno za razumijevanje kako razvojne teškoće utječu na živote pojedinaca i njihove obitelji i prijatelje (Kurtts i Gavigan, 2008). Stoga biblioterapija može biti alat za mijenjanje stereotipa, a to je posebno važno za učitelje i odgajatelje u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Avagyan, Baghdasaryan i Sargsyan (2016) proveli su istraživanje o mijenjanju stereotipa o djeci s posebnim potrebama uz pomoć biblioterapije. Rezultati su pokazali da je biblioterapija učinkovita, pogotovo ako se organizira susret i interakcija s djecom s teškoćama prije čitanja. Naime, djeca tijekom čitanja zamišljaju idealnim dijete s teškoćama tijekom čitanja nakon čega može uslijediti razočarenje pri upoznavanju.

Susret s djecom s prije čitanja knjige potiče djetetove emocije i suosjećanje tijekom čitanja i razvija pozitivan odnos prema djeci s teškoćama.

1.4.2. Primjena biblioterapije kod darovite djece

U posljednjih nekoliko godina, učitelji i roditelji postali su svjesni da je kod darovite djece osim ispunjavanja intelektualnih potreba, važno njegovati socijalni i emocionalni razvoj jer se oni tijekom odrastanja suočavaju s istim izazovima kao i druga djeca, a fenomen darovitosti im može otežati odrastanje (Halsted, 1990). Halsted (1990) također navodi kako daroviti pojedinci mogu doživjeti izolaciju, osjećaje razlike, pa čak i inferiornost i osjećaj da su pogrešno shvaćeni od njihovih suučenika iz razreda i odraslih osoba te da ih oni ne razumiju.

Fraiser i McCannon (1981:81) navode dvije knjige u kojima su glavni likovi »daroviti individualci koji opisuju i dijele sa čitateljem svoje specifične probleme i izazove«. To su *Dreams and Drummers*, autorice Doris Buchanan Smith (1978) i *Very Far Away from Anywhere Else* autorice Ursule K. Le Guin (1976). Navode kako ove i druge knjige sadrže korisne opise i jedinstvene probleme sa kojima se susreću darovita djeca, one nude poseban pristup pri pomaganju darovitoj djeci u nošenju sa situacijama koje sa sobom nosi darovitost. Witty (1964) navodi kako „dobro balansirani program biblioterapije pruža darovitoj djeci priliku da zadovolje svoje osobne i socijalne potrebe kroz čitanje“ (Fraiser i McCannon, 1981:81). Fraiser i McCannon (1981:81) također ističu da „postoji vrlo malo biblioterapeutskih djela koja su napisana za darovitu djecu i to moguće zbog dominantnog mišljenja u društvu da daroviti učenici nemaju toliko problema koliko i prosječni pojedinci, a ta pogrešna pretpostavka darovitim pojedincima nanosi štetu pri njihovom socijalnom, obrazovnom i stručnom aspektu djelovanja“. Jedan od najvećih problema darovitih učenika je dosada u školi (Hymes i Bullock, 1975; Sullivan, 1967; Zaffrann i Colangelo, 1977; prema Fraiser i McCannon, 1981), nerazumijevanje na koje nailaze kod učitelja (Tetrault 1965; Torrance, 1975; prema Fraiser i McCannon, 1981) i neprihvaćenost među svojim vršnjacima (Strang, 1951; Ziffrann i Colangelo, 1977, prema Fraiser i

McCannon, 1981). „Svi ti čimbenici mogu dovesti do razvoja negativnog samopoimanja kod darovitih učenika,, (Strang, 1951; Thomas, 1973, prema Fraiser i McCannon, 1981:81) i „teškoća u ostvarivanju socijalnih kontakata s ostalim učenicima“ (Gowan i Bruch, 1971; prema Fraiser i McCannon, 1981:81). Fraiser i McCannon (1981:81) zaključuju da „u svrhu prevencije i pravovremene intervencije, nužno je osvijestiti važnost provođenja biblioterapija u radu s darovitim učenicima, kroz prilagodbu literature i načina provedbe samog procesa“.

2. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

2.1. Svrha istraživanja

Temeljna svrha ovog istraživanja je doprinjeti novim spoznajama u području primjene razvojne biblioterapije od strane odgojno-obrazovnih djelatnika u inkluzivnoj nastavi te razvijanje svijesti o koristima upotrebe biblioterapije u razredu.

Sekundarna svrha jest poticanje interesa za ovu temu među učiteljskom populacijom, a zatim i poticanje implementacije biblioterapije kao »alata« u školama i izvan nje te posljedično, osvješćivanje potrebe za organizacijom edukacija i seminara za učitelje i ostale odgojno-obrazovne djelatnike o razvojnoj biblioterapiji i mogućnostima primjene u praksi.

2.2. Cilj istraživanja

Ciljevi ovog istraživanja su:

1. Utvrditi iskustva učitelja u radu u inkluzivnoj nastavi.
2. Utvrditi razinu poznavanja pojmova i kompetencije za primjenu razvojne biblioterapije.
 - 2.1. Utvrditi postoje li statistički značajne razlike između razine poznavanja pojmova i samoprocjenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije.
 - 2.2. Utvrditi postoji li statistički značajna povezanost između učiteljeve razine poznavanja pojmova i samoprocjenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije i njegove dobi i godina radnog staža
 - 2.3. Utvrditi postoje li statistički značajne razlike u razini poznavanja pojmova i samoprocjenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u odnosu na radno mjesto učitelja (razredna i predmetna nastava).

3. Utvrditi razinu osposobljenosti učitelja za primjenu razvojne biblioterapije tijekom obrazovanja (inicijalnog i finalnog).

4. Utvrditi samoprocijenjene kompetencije učitelja za primjenu biblioterapije.

4.1. Utvrditi postoji li povezanost samoprocijenjenih kompetencija učitelja za primjenu biblioterapije i njegovim godinama i radnim stažom.

4.2. Utvrditi razlike u samoprocijenjenim kompetencijama za primjenu biblioterapije u odnosu na radno mjesto učitelja (predmetna i razredna nastava).

2.3. Hipoteze istraživanja

H1. Učitelji iskazuju osrednju razinu poznavanja pojmova i kompetencija primjenu razvojne biblioterapije.

H1.1. Ne postoje statistički značajne razlike između razine poznavanja pojmova i samoprocijenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije.

H1.2. Postoji statistički značajna povezanost između učiteljeve razine poznavanja pojmova i samoprocijenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije i njegove dobi i godina radnog staža.

H1.2.1. Učitelji s višom kronološkom dobi i više godina radnog staža procjenjuju višu razinu poznavanja pojmova i samoprocijenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u odnosu na učitelje niže kronološke dobi i manje godina radnog staža.

H1.3. Postoje statistički značajne razlike u razini poznavanja pojmova i samoprocijenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u odnosu na radno mjesto učitelja (razredna i predmetna nastava).

H1.3.1. Učitelji razredne nastave procjenjuju višu razinu poznavanja pojmova i samoprocijenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u odnosu na učitelje predmetne nastave.

H2. Učitelji iskazuju osrednju razinu osposobljenosti učitelja za primjenu razvojne biblioterapije tijekom obrazovanja (inicijalnog i finalnog).

H3. Učitelji iskazuju osrednju razinu kompetentnosti za primjenu biblioterapije.

H3.1. Postoji statistički značajna povezanost između učiteljeve razine kompetentnosti za primjenu biblioterapije i njegove dobi i godina radnog staža.

H3.1.1. Učitelji s više godina radnog staža i većom dobi procjenjuju se kompetentnijima za primjenu biblioterapije u odnosu na učitelje niže kronološke dobi i s manje godina radnog staža.

H3.2. Postoje statistički značajne razlike u učiteljskoj procjeni kompetentnosti za primjenu biblioterapije u odnosu na radno mjesto učitelja (razredna i predmetna nastava).

H3.2.1. Učitelji razredne nastave procjenjuju se kompetentnijima za primjenu biblioterapije u odnosu na učitelje predmetne nastave.

H4. Učitelji procjenju osrednju razinu primjene problemskih slikovnica i priča u odgojno-obrazovnom radu.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika čine 83 učitelja razredne i predmetne nastave iz četiri škole na području Primorsko-goranske županije, škole su sljedeće: OŠ »Gornja Vežica«, OŠ »Vežica«, OŠ »Vladimir Gortan« i OŠ »Milan Brozović« Kastav.

U istraživanju je sudjelovalo 70 žena (84,3%) i 13 muškaraca (15,7%), prosječne dobi od 42 godine, u rasponu od 26 do 63 godine. Prosječne godine radnog staža su 16 godina, minimalna vrijednost je 1 godina, a maksimalna 41 godina. Veći broj učitelja ima radni status zaposlenja na neodređeno vrijeme njih 68 (81,9%), zatim njih 11 (13,2%) ima radni status zaposlenja na određeno vrijeme te njih 4 (4,8%) su u statusu pripravnika. Što se tiče razine završenog studija 17 učitelja (20,5%) ima završeni dvogodišnji stručni studij, 14 učitelja (16,9%) ima završen četverogodišnji stručni studij, 29 učitelja (34,9%) ima završen četverogodišnji sveučilišni studij, 15 učitelja (18,1%) ima završen petogodišnji sveučilišni studij te 2 učitelja (2,4%) ima doktorat. Ukupno 43 (51,8%) ispitanih učitelja su učitelji razredne nastave. Ukupno 40 (48,2%) su učitelji predmetne nastave iz predmeta: glazbena kultura (N=3, 3,6%), vjeronauk (N=5, 6%), matematika (N=4, 4,8%), kemija (N=3, 3,6%), engleski jezik (N=5, 6%), biologija (4, 4,8%), hrvatski jezik (N=7, 8,4%), geografija (N=3, 3,6%), fizika (N=3, 3,6%), tjelesna i zdravstvena kultura (N=2, 2,4%) i likovna kultura (N=1, 1,2%).

3.2. Mjerni instrument

Za provedeno istraživanje konstruiran je upitnik koji ispituje mišljenja učitelja o primjeni razvojne biblioterapije u inkluzivnom razredu.

Opći podaci o učitelju odnose se na sociodemografske značajke: dob, spol, godine radnog staža, radni status (zaposlen na neodređeno vrijeme, zaposlen na određeno vrijeme, pripravnik), razina završenog studija (dvogodišnji stručni studij, četverogodišnji stručni studij, četverogodišnji sveučilišni studij, petogodišnji sveučilišni studij, doktorat) i mjesto zaposlenja (razredni učitelj, predmetni učitelj).

Opći podaci o razredu odnose se na broj učenika u razredu, broj darovitih učenika u razredu i broj učenika s teškoćama koji imaju rješenje Županijskog ureda o primjerenom obliku školovanja.

Nezavisne varijable istraživanja odnosi se na pitanja o poučavanju učenika s teškoćama, podršci stručnih suradnika (pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), procjenu zahtjevnosti učiteljske profesije (od 1 do 10), slušanju kolegija o poučavanju učenika s posebnim potrebama na fakultetu i slušanju tema o biblioterapiji. Pitanja otvorenog tipa o stručnom usavršavanju u području biblioterapije su slijedeća: *Jeste li se stručno usavršavali u području biblioterapije?, Ako da, navedite edukacije koje ste pohađali za razvoj kompetencija iz područja primjene razvojne biblioterapije., Kako procjenjujete edukacije/radionice/seminare na kojima ste učili o primjeni priča u praksi?*

Skala poznavanja pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije sadrži četiri čestice koje opisuju poznavanje pojmova: razvojna biblioterapija, problemska slikovnica, terapijska priča i priča koja pomaže. Varijable imaju format odgovora na skali Lickertovog tipa od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 2 – u manjoj mjeri se slažem, 3 – osrednje se slažem, 4 – u većoj mjeri se slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Cronbachova alfa za ovu skalu iznosi $\alpha=0,866$.

Skala osposobljenosti učitelja za primjenu razvojne biblioterapije tijekom obrazovanja sadrži pet čestica koje opisuju razinu stečene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije tijekom pojedine forme učenja (preddiplomski studij, diplomski studij, stručno usavršavanje, samostalno čitanje literature, sudjelovanje na edukacijama o utjecaju priče na razvoj djeteta). Varijable imaju format odgovora na skali Lickertovog tipa od pet stupnjeva (1 – uopće nisam stekao/la, 2 – u manjoj mjeri sam stekao/la, 3 – osrednje sam stekao/la, 4 – u većoj mjeri sam stekao/la, 5 – u potpunosti sam stekao/la). Cronbachova alfa za ovu skalu iznosi $\alpha=0,847$.

Skala kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije u razredu sadrži 21 česticu koje opisuju mišljenja učitelja o njihovim kompetencijama za primjenu biblioterapije, uočavanje problema, kompetencije za odabir priča za specifične situacije i probleme te primjenu literature u radu s darovitom djecom i djecom s teškoćama. (1 – uopće

nisam kompetentan, 2 – u manjoj mjeri sam kompetentan, 3 – osrednje sam kompetentan, 4 – u većoj mjeri sam kompetentan, 5 – u potpunosti sam kompetentan). Faktorskom analizom utvrđen je latentni prostor skale, dobivena su tri faktora: 1. Oblikovanje razredne klime ($\alpha=0,767$), 2. Kompetentnost za primjenu ($\alpha=0,969$) i 3. Kompetentnost za odabir priča ($\alpha=0,891$).

3.3. Način prikupljanja podataka

Istraživanje se provodilo tijekom travnja i svibnja 2018. godine, a uključivalo je 4 osnovne škole u Rijeci. Nakon odobrenja i dobivanja dozvole za istraživanje od Učiteljskog fakulteta u Rijeci, konstruiran je mjerni instrument u travnju 2018. godine. Ravnatelji osnovnih škola u kojima se provodilo istraživanje bili su upoznati s ciljem istraživanja te se uz njihovu suglasnost proveo anketni upitnik u trajanju od 10 minuta s učiteljima razredne i predmetne nastave. Upitnici su dostavljeni u škole ravnatelju ili drugoj odgovornoj osobi. Učitelji su bili upoznati sa pravom od odustajanja te da je sudjelovanje dobrovoljno i anonimno.

3.4. Metode obrade podataka

Dobiveni rezultati istraživanja su obrađeni u statističkom programu SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Deskriptivna obrada podataka napravljena je na svim varijablama skala. Za utvrđivanje latentnog prostora korištena je faktorska analiza, metoda zajedničkih komponenata uz direct oblimin rotaciju faktorskih osi. Faktori su ekstrahirani prema Gutman Kaiserovom kriteriju i Scree plotu. Daljnje analize provedene su na linearnim kompozitima. Normalnosti distribucije testirana je Kolmogorov Smirnovim testom. Izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije za utvrđivanje povezanosti, a za utvrđivanje razlika među grupama Mann Whitney U test i T-test za zavisne uzorke.

4. REZULTATI I RASPRAVA

4.1. Iskustva učitelja u radu u inkluzivnoj nastavi

Kako bi se dobio uvid u cjelovitu sliku mišljenja učitelja o primjeni biblioterapije u inkluzivnom razredu, ispitivala su se njihova iskustva u radu u inkluzivnoj nastavi koja se odnose na podršku stručnih suradnika, iskustvo u poučavanju učenika s teškoćama, procjenu zahtijevnosti učiteljske profesije, iskustvo u fakultetskom obrazovanju što se tiče kolegija o poučavanju učenika s posebnim potrebama i tema o biblioterapiji.

Frekvencije odgovora učitelja o ukupnom broju učenika u razredu, broju učenika s teškoćama i darovitih učenika prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1: Frekvencije odgovora o broju učenika u razredu

	M (SD)	Min - Max
Broj učenika u razredu.	21,2 (3,94)	16-27
Broj darovitih učenika u razredu.	2,1 (1,2)	0-5
Broj učenika s teškoćama koji imaju rješenje Županijskog ureda o primjerenom obliku školovanja.	1,8 (1,01)	1-5

Iz Tablice 1 vidljivo je da je prosječan broj učenika u razredima učitelja koji su razrednici, 21 učenik, pri čemu je minimalna vrijednost koju su učitelji naveli 16 učenika, a maksimalna 27. Prosječan broj darovitih učenika u razredu je 2 učenika, a maksimalan broj darovitih učenika koji su učitelji odgovorili je 5 učenika. Prosječan broj učenika s teškoćama u razvoju s rješenjem Županijskog ureda o primjerenom obliku školovanja je 1 učenik pri čemu učitelji navode kao minimalan broj učenika s teškoćama jednog učenika, a maksimalan broj 5 učenika

Frekvencije odgovora učitelja o iskustvu poučavanja učenika s teškoćama, podršci stručnih suradnika, slušanju kolegija na fakultetu o poučavanju učenika s posebnim potrebama, slušanju tema o biblioterapiji na fakultetu i odgovori o pohađanju stručnih usavršavanja u području biblioterapije prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2 : Frekvencije odgovora učitelja o iskustvu u radu u inkluzivnoj nastavi

	N (%)		
	DA	NE	Bez odgovora
Imate li iskustvo poučavanja učenika s teškoćama?	75 (90,4%)	6 (7,2%)	2 (2,4%)
Imate li u radu podršku stručnih suradnika?	82 (98,8%)	0	1 (1,2%)
Imate li u radu podršku pedagoga?	69 (83,1%)	13 (15,7%)	1 (1,2%)
Imate li u radu podršku psihologa?	51 (61,4%)	31 (37,3%)	1 (1,2%)
Imate li u radu podršku edukacijskog rehabilitatora?	8 (9,6%)	74 (89,2%)	1 (1,2%)
Imate li u radu podršku logopeda?	43 (51,8%)	39 (47,0%)	1 (1,2%)
Imate li u radu podršku socijalnog pedagoga?	38 (45,8%)	44 (53,0%)	1 (1,2%)
Jeste li na fakultetu slušali kolegij/e o poučavanju učenika s posebnim potrebama?	28 (33,7%)	54 (65,1%)	1 (1,2%)
Jeste li na fakultetu slušali teme o biblioterapiji?	3 (3,6%)	80 (90,4%)	0
Jeste li se stručno usavršavali na području biblioterapije?	6 (7,2%)	77 (92,8%)	0

Iz Tablice 2 je vidljivo da 90,4% učitelja ima iskustvo u poučavanju učenika s teškoćama, vrlo mali broj ispitanih učitelja (7,2%) nije imalo iskustva, a 2,4% učitelja nije odgovorilo na ovo pitanje. Svi učitelji odgovorili su kako imaju u radu podršku stručnih suradnika, a jedan učitelj nije odgovorio na ovo pitanje. Najviše učitelja (83,3%) odgovorilo je da u radu ima podršku pedagoga, zatim psihologa (61,4%), logopeda (51,8%), socijalnog pedagoga (45,8%), a najmanje imaju podršku edukacijskih-rehabilitatora (9,6%). Trećina učitelja (33,7%) navodi da je slušala kolegij o poučavanju učenika s posebnim potrebama, a samo 3,6% učitelja je slušalo teme o biblioterapiji na fakultetu te se 7,2% učitelja stručno usavršavalo na području biblioterapije. Na pitanje o nazivu kolegija o poučavanju učenika s posebnim potrebama, od 22 učitelja koji su odgovorili najčešći odgovori su bili *Odgoj djece s posebnim potrebama* (9,6%), *Specijalna pedagogija* (9,6%) i *Inkluzivni odgoj i obrazovanje* (2,4%). Na pitanje o edukacijama za razvoj kompetencija iz područja primjene razvojne biblioterapije odgovorilo je 5 učitelja, odgovori su bili *Edukacije udruge Korak po korak* i *Pričanje terapeutskih priča po Lessac metodi*. Edukacije/radionice/seminare koje su pohađali procjenjuju korisnima i zanimljivima.

Kudek Mirošević i Jurčić Lozančić (2014) navode da se učitelji osjećaju kompetentno u radu s djecom s teškoćama u razvoju, ali s druge strane, naglašavaju potrebu i manjak stručnog usavršavanja i edukacija tijekom obrazovanja učitelja. Boillet i Bukvić (2015) u svom istraživanju navode kako rezultati pokazuju generalno nedovoljnu pripremljenost učitelja za inkluzivno obrazovanje tijekom studija te da je neophodno da studijski programi budu usklađeni sa izazovima učiteljske profesije u suvremenim inkluzivnim odgojno-obrazovnim uvjetima. Također, učitelji mnogo manje uočavaju dobrobiti inkluzije, a više su usmjereni na isticanje zahtjevnosti i teškoća koje inkluzivno obrazovanje nosi sa sobom. Kranjčec Mlinarić i suradnici (2016) navode pozitivan stav učitelja prema inkluziji i njezine prednosti, ali učitelji su opterećeni provedbom inkluzije te istovremeno nemaju osiguranu dostatnu i sustavnu podršku, u vidu cjelovitog stručnog tima škole, asistenata u nastavi i stručne podrške na razini lokalne zajednice. Što se tiče učiteljskog obrazovanja o inkluziji u kontekstu zastupljenosti tema o biblioterapiji, Skočić-Mihić i suradnici (2016) ističu kako nema kolegija o razvojnoj biblioterapiji u studijskim programima u Hrvatskoj.

Osnovni statistički podaci odgovora procjene zahtjevnosti učiteljske profesije prikazani su u Tablici 3. Učitelji su na skali od 1 do 10 označili koliko smatraju zahtjevno svoju profesiju.

Tablica 3: Osnovni statistički podaci odgovora o procjeni zahtjevnosti učiteljske profesije

	N	M(SD)	Min-Max	Bez odgovora
Procijenite zahtjevnost učiteljske profesije.	82	8,71 (1,35)	1-10	1 (1,2%)

U Tablici 3 vidljiva je aritmetička sredina odgovora 8,71, što znači da je prosjek odgovora o zahtjevnosti učiteljske profesije vrlo zahtjevno. U prilog tome govori činjenica da su učitelji nedostatno kompetentni za inkluzivnu nastavu što dodatno doprinosi njihovom osjećaju o tome koliko svoju profesiju smatraju zahtjevnom.

4.2. Poznavanje pojmova i kompetentnost za primjenu razvojne biblioterapije

Osnovni statistički podaci odgovora učitelja o poznavanju pojmova *razvojna biblioterapija, problemska slikovnica, terapijska priča i priča koja pomaže* navedeni su u Tablici 4.

Tablica 4: Osnovni statistički podaci o poznavanju pojmova

Dimenzija upoznatosti	h^2	β	N	M(SD)	Min-Max
Razvojna biblioterapija	0,457	0,676	82	2,01 (0,96)	1-4
Problemska slikovnica	0,801	0,908	83	2,66 (1,13)	1-5
Terapijska priča	0,840	0,895	83	3,13 (1,13)	1-5
Priča koja pomaže	0,824	0,916	83	3,28 (1,16)	1-5
Ukupno			82	2,77(0,94)	1-4,75

Legenda: 1 – uopće se ne slažem, 2 – u manjoj mjeri se slažem, 3 – osrednje se slažem, 4 – u većoj mjeri se slažem, 5 – u potpunosti se slažem

Kao što je vidljivo iz Tablice 4, učitelji su osrednje upoznati s pojmovima priča koja pomaže ($M=3,28$, $SD=1,16$), terapijska priča ($M=3,13$, $SD=1,13$) i problemska slikovnica ($M=2,66$, $SD=1,13$). Izjavljuju da su s pojmom razvojne biblioterapije upoznati u manjoj mjeri ($M=2,01$, $SD=0,96$). Iz vrijednosti maksimalnog rezultata vidljivo je da nijedan učitelj nije procijenio da poznaje pojam razvojne biblioterapije u potpunosti ($Min=1$, $Max=4$).

Na *Skali upoznatosti sa pojmovima* provedena je faktorska analiza te je utvrđen jedan faktor, a u tablici su navedeni komunaliteti i faktorska zasićenja varijabli na faktoru. Visoke saturacije imaju tri varijable: problemska slikovnica (0,908), terapijska priča (0,895), priča koja pomaže (0,916), a osrednje pojam razvojna biblioterapija (0,676).

Dobiveni rezultati ukazuju na osrednju upoznatost učitelja s navedenim pojmovima, što je sukladno rezultatima iz prethodnog poglavlja, o nedostatnom poznavanju ove teme. Isto tako može se uočiti bolje poznavanje pojmova vezanih uz dječju literaturu kao što su pojmovi problemska slikovnica, terapijska priča ili priča koja pomaže. S druge strane učitelji su pokazali oskudno poznavanje pojma razvojne biblioterapije, što je očekivano obzirom na slabu zastupljenost tog termina u Hrvatskoj, posebice u obrazovnom području.

Pri pretraživanju prijašnjih istraživanja ove teme, nije pronađeno niti jedno istraživanje o poznavanju pojmova od strane učitelja.

Osnovni statistički podaci o samoprocijenjenoj kompetentnosti za primjenu pojmova *razvojna biblioterapija*, *problemska slikovnica*, *terapeutska priča* i *priča koja pomaže* navedeni su u Tablici 5.

Tablica 5: Osnovni statistički podaci o samoprocijenjenoj kompetentnosti za primjenu vrsta dječje literature i razvojnu biblioterapiju

Dimenzija kompetentnosti	h²	β	N	M(SD)	Min-Max
Razvojna biblioterapija	0,566	0,752	82	1,80 (0,93)	1-4
Problemska slikovnica	0,824	0,908	82	2,26 (1,10)	1-5
Terapeutska priča	0,879	0,937	83	2,48 (1,16)	1-5
Priča koja pomaže	0,831	0,912	83	2,62 (1,22)	1-5
Ukupno			82	2,29(0,98)	1-4,75

Legenda: 1 – uopće se ne slažem, 2 – u manjoj mjeri se slažem, 3 – osrednje se slažem, 4 – u većoj mjeri se slažem, 5– u potpunosti se slažem

Iz Tablice 5 vidljivo je da se učitelji smatraju osrednje kompetentnima za primjenu priče koja pomaže (M=2,62, SD=1,22), dok se u manjoj mjeri smatraju kompetentnima za primjenu terapeutske priče (M=2,48, SD=1,16), problemske slikovnice (M=2,26, SD=1,10) i za primjenu razvojne biblioterapije (M=1,80, SD=0,93).

Provedena je faktorska analiza te je utvrđen jedan faktor, a u tablici su navedeni komunaliteti i faktorska zasićenja varijabli na faktoru. Visoke saturacije imaju tri varijable: terapeutska priča (0,937), priča koja pomaže (0,912) i problemska slikovnica (0,908), a osrednje pojam razvojna biblioterapija (0,752). Slično, učitelji pokazuju najmanju kompetentnost za primjenu razvojne biblioterapije kao i najmanje poznavanje za pojam razvojna biblioterapija, a najveću kompetentnost i poznavanje pojma priče koja pomaže.

Obzirom da učitelji procjenjuju u manjoj mjeri poznavanje pojma razvojne biblioterapije dok za ostale pojmove procjenjuju osrednje poznavanje i osrednje se procjenjuju kompetentnima za primjenu priče koja pomaže, a za ostale pojmove se u manjoj mjeri smatraju kompetentnima, djelomično je potvrđena postavljena hipoteza:

H1. Učitelji iskazuju osrednju razinu poznavanja pojmova iz razvojne biblioterapije i kompetencija učitelja za njihovu primjenu.

4.2.1. Razlika između poznavanja pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije

Kako bi se utvrdila razlika između procijenjenog poznavanja pojmova i kompetencija za primjenu razvojne biblioterapije, proveden je t-test za zavisne uzorke (Tablica 6).

Tablica 6: Razlike između poznavanja pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije

Pojmovi	M(SD)		t-test
	Upoznatost s pojmovima	Kompetencije za primjenu	
Razvojna biblioterapija	2,01(0,96)	1,80(0,93)	3,112**
Problemska slikovnica	2,68(1,13)	2,26(1,10)	4,163***
Terapeutska priča	3,13(1,13)	2,48(1,16)	6,654***
Priča koja pomaže	3,28(1,16)	2,62(1,22)	7,025***
Ukupno	2,77(0,94)	2,29(0,97)	6,697***

*p<0,05 **p<0,01*** p<0,001

Iz Tablice 6 vidljivo je da su utvrđene statistički značajne razlike između upoznatosti s pojmom razvojna biblioterapija i kompetentnosti za njezinu primjenu ($t=3,112$, $p<0,01$). Dobivena je statistički značajna razlika između upoznatosti s problemskom slikovnicom i kompetentnosti za njezinu primjenu ($t=4,163$, $p<0,01$). Učitelji osrednje poznaju pojam problemske slikovnice ($M=2,68$, $SD=1,13$) i procjenjuju u manjoj mjeri kompetentnost za njezinu primjenu ($M=2,26$, $SD=1,10$), više smatraju da poznaju pojam nego što se smatraju kompetentnima. Isto tako, statistički značajne razlike postoje između upoznatosti s pojmom terapeutska priča i kompetentnosti za primjenu terapeutske priče ($t=6,65$, $p<0,01$). Učitelji iskazuju osrednje poznavanje pojma terapeutska priča ($M=3,13$, $SD=1,13$), a u manjoj mjeri se smatraju kompetentnima za primjenu terapeutske priče ($M=2,48$, $SD=1,16$). Statistički značajne razlike dobivene

su i između upoznatosti s pojmom priča koja pomaže i kompetentnosti za njezinu primjenu ($t=7,025$, $p<0,01$).

Na faktorima obje skale dobivena je statistički značajna razlika ($t=6,697$; $p<0,01$) i može se ustvrditi da se učitelji procjenjuju višu razinu upoznatost sa svim pojmovima u odnosu na procjenu kompetentnosti za njihovu primjenu.

Obzirom da su utvrđene statistički značajne razlike u učiteljevoj procjeni poznavanja pojmova i procjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije, odbacuje se postavljena hipoteza:

H1.1. Ne postoje statistički značajne razlike između razine poznavanja pojmova i samoprocijenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije.

4.2.2. Povezanost u poznavanju pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije sa dobi i godinama radnog staža učitelja

Izračunati su Spearmanovi koeficijenti povezanosti za poznavanje pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije sa dobi i godinama radnog staža učitelja (Tablica 7).

Tablica 7: Povezanost procjena učitelja o upoznatosti s pojmovima i kompetentnosti za primjenu sa dobi i godinama radnog staža.

	Dob	Godine radnog staža
Upoznatost sa pojmovima	0,180	0,185
Kompetentnost za primjenu pojmova	0,369**	0,371**

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Kao što je vidljivo iz Tablice 7, dobivena je statistički značajna, pozitivna i osrednja povezanost između samoprocijenjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije, priče koja pomaže, problemske slikovnice i terapijske priče s dobi ($r=0,369$, $p<0,01$) i godinama radnog staža ($r=0,371$, $p<0,01$).

Obzirom da je utvrđena statistički značajna povezanost učiteljeve procjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije sa dobi i godinama radnog staža, a za poznavanje pojmova nije utvrđena statistički značajna povezanost sa dobi i godinama radnog staža, djelomično je potvrđena postavljena hipoteza:

H1.2. Postoji statistički značajna povezanost između učiteljeve razine poznavanja pojmova i samoprocjenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije i njegove dobi i godina radnog staža.

Isto tako, s obzirom da se učitelji s više godina radnog staža i veće dobi, više procjenjuju kompetentima za primjenu razvojne biblioterapije, djelomično je potvrđena postavljena hipoteza:

H1.2.1. Učitelji s višom kronološkom dobi i više godina radnog staža procjenjuju višu razinu poznavanja pojmova i samoprocjenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u odnosu na učitelje niže kronološke dobi i manje godina radnog staža.

4.2.3. Razlike u učiteljskom poznavanju pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije s obzirom na radno mjesto

Rezultati Mann-Whitney U testa za razlike u poznavanju pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave iskazani su u Tablici 8.

Tablica 8: Razlike u učiteljskom poznavanju pojmova i kompetencijama za primjenu u području razvojne biblioterapije u odnosu na nezavisnu varijablu radno mjesto.

		Upoznatost s pojmovima		Kompetencije za primjenu	
		N	M rang	N	M rang
Radno mjesto	RN	42	51,05	42	47,74
	PN	39	30,18	39	33,74
		397,00**		536,00*	

*p<0,05 **p<0,01 N= ukupan broj, M= mean rank; U=Mann Whitney U test, M=muški spol, Ž=ženski spol

Kao što je vidljivo iz Tablice 8, utvrđene su statistički značajne razlike između učitelja predmetne nastave i učitelja razredne nastave u u poznavanju pojmova iz razvojne biblioterapije (U=397,00; p<0,01) i primjenu razvojne biblioterapije (U=536,00; p<0,01).

Učitelji razredne nastave procjenjuju statistički značajnu višu razinu poznavanja pojmova biblioterapija, terapijska priča, priča koja pomaže i problemska slikovnica (M=51,05) i u odnosu na učitelje predmetne nastave (M₁=30,18). Također, učitelji razredne nastave procjenju se kompetentnijima u primjeni razvojne biblioterapije (M=47,74) u odnosu na učitelje predmetne nastave (M₂=33,74).

Obzirom da su utvrđene statistički značajne razlike u učiteljevoj procjeni poznavanja pojmova i procjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije s obzirom na radno mjesto, potvrđuje se postavljena hipoteza:

H1.3. Postoje statistički značajne razlike u razini poznavanja pojmova i samoprocjenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u odnosu na radno mjesto učitelja (razredna i predmetna nastava).

Isto tako, obzirom da je utvrđeno da učitelji razredne nastave, u odnosu na učitelje predmetne nastave, iskazuju višu razinu procjene poznavanja pojmova i kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije, potvrđuje se postavljena hipoteza:

H1.3.1. Učitelji razredne nastave procjenjuju višu razinu poznavanja pojmova i samoprocjenjenih kompetencija učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u odnosu na učitelje predmetne nastave.

4.3. Osposobljenost učitelja za primjenu biblioterapije tijekom obrazovanja

Osnovni statistički podaci o osposobljenosti učitelja za primjenu biblioterapije tijekom preddiplomskog studija, diplomskog studija, stručnog usavršavanja, samostalnog čitanja literature i sudjelovanja na edukacijama o utjecaju priče na razvoj djeteta navedeni su u Tablici 9.

Tablica 9: Osnovni statistički podaci o osposobljenosti učitelja za primjenu biblioterapije tijekom obrazovanja.

	h^2	β	N	M(SD)	Min-Max
Stručno usavršavanje.	0,740	0,860	83	2,21 (1,17)	1-5
Diplomski studij.	0,725	0,852	81	1,65 (0,97)	1-5
Preddiplomski studij.	0,678	0,823	81	1,45 (0,75)	1-4
Sudjelovanje na edukacijama o utjecaju priče na razvoj djeteta.	0,569	0,754	83	2,38 (1,14)	1-5
Samostalno čitanje literature.	0,497	0,705	83	2,96 (1,14)	1-5
Ukupno			81	2,10 (0,84)	1-4,80

Legenda: 1 – uopće ne, 2 – u manjoj mjeri, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, 5 – u potpunosti

Iz Tablice 9 može se vidjeti da je ukupni rezultat na skali (linerni kompozit) 2,10 (SD=0,84), što govori da učitelji procjenju da ih obrazovanje u manjoj mjeri osposobljava za primjenu razvojne biblioterapije. Učitelji procjenjuju osrednju razinu osposobljavanja samostalnim čitanjem literature (M=2,96, SD=1,14), a u manjoj mjeri sudjelovanjem na edukacijama o utjecaju priče na razvoj djeteta (M=2,38, SD=1,14), stručnim usavršavanjem (M=2,21, SD=1,17) i diplomskog studija (M=1,65, SD=0,77). U iznimno maloj mjeri ili se uopće nisu osposobljavali za primjenu biblioterapije tijekom preddiplomskog studija (M=1,45, SD= 0,75).

Prema prosječnim vrijednostima vidljivo je da učitelji procjenjuju da su kompetencije stjecali samostalnim učenjem, a najmanje tijekom fakultetskog obrazovanja. Slično navode i Ouzts i Laboard Brown (2000) kako programi usavršavanja učitelja ne drže korak s društvenim promjenama i ne osposobljavaju učitelje za primjenu biblioterapije, ali nastavnici se samostalno angažiraju kako bi stekli što više znanja o

tome kako pomoći učenicima kroz upotrebu knjiga. Cornett i Cornett (1980) ističu kako postoji samo nekoliko sveučilišta (u Americi) koja nude poučavanje o biblioterapiji i manje programe obuke za primjenu, ali to ne znači da se zainteresirane osobe ne mogu pripremiti za biblioterapiju kroz proučavanje srodnih područja, putem neovisnog čitanja i koristeći različite resurse.

Obzirom da učitelji na svim varijablama, osim na varijabli *Samostalnim čitanjem literature* gdje osrednje procjenjuju, u manjoj mjeri procjenjuju osposobljenost za primjenu biblioterapije tijekom obrazovanja, odbija se postavljena hipoteza:

H2. Učitelji iskazuju osrednju razinu osposobljenosti učitelja za primjenu razvojne biblioterapije tijekom obrazovanja (inicijalnog i finalnog).

4.4. Samoprocijenjene kompetencije za primjenu razvojne biblioterapije u razredu

Osnovni statistički podaci odgovora učitelja o samoprocijenjenim kompetencijama za primjenu razvojne biblioterapije u razredu navedeni su u Tablici 10.

Tablica 10: Osnovni statistički podaci o samoprocijenjenim kompetencijama učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u razredu

Kompetentan/na sam procijeniti...	h^2	β	N	M(SD)	Min-Max
Kompetentnost za oblikovanje razrednog ozračja			83	4,04 (0,49)	3-5
...socio-emocionalni razvoj učenika u razredu.	0,726	0,766	83	4,01 (0,59)	2-5
...socio-emocionalno ozračje u razredu.	0,692	0,689	83	4,10 (0,58)	2-5
...razvijati inkluzivne vrijednosti u razredu.	0,709	0,500	83	3,91 (0,58)	3-5
Kompetentnost za primjenu priča			83	3,08 (0,88)	1-5
...odabrati vrstu priče prema potrebi učenika ili razreda.	0,815	0,846	83	3,48 (0,97)	1-5
...procijeniti specifičnosti situacije i primijeniti priču sukladno toj situaciji	0,806	0,860	83	3,44 (1,00)	1-5
...procijeniti kada primijeniti priču kao intervenciju za učenika ili nastalu situaciju.	0,842	0,887	83	3,34 (1,02)	1-5
...smišljati priče namijenjene zahtjevnom ponašanju.	0,703	0,773	83	2,98 (1,10)	1-5
...pisati priče koje najbolje odgovaraju učenikovim individualnim potrebama.	0,631	0,731	83	2,25 (1,23)	1-5
...odabrati priče primjerene djetetovom „unutarnjem stanju“.	0,650	0,766	83	3,09 (0,91)	1-5
...odabrati "najbolje od" literature za konkretnu djetetovu situaciju.	0,791	0,886	83	3,12 (0,95)	1-5
...identificirati različite načine primjene priča kao pomoći učenicima u prevladavanju izazovnih emocionalnih stanja.	0,816	0,886	83	2,97 (0,98)	1-5
...primjenjivati priče u cilju pomoći učenicima u „nošenju“ s izazovnim emocionalnim stanjima i ponašanjima.	0,784	0,859	83	3,08 (0,95)	1-5
...primijeniti priče za poticanje socijalne uključenosti darovitih učenika.	0,778	0,873	83	3,03 (0,96)	1-5
...primijeniti priče za poticanje vršnjaka na socijalne interakcije s učenicima s teškoćama.	0,840	0,904	83	3,04 (1,04)	1-5
...primijeniti priče za sprječavanje neopravdanog etiketiranja učenika s teškoćama.	0,835	0,899	83	3,14 (1,04)	1-5
Kompetentnost za odabir priča			83	3,38 (0,79)	1-5
...odabrati priče primjerene različitim uzrastima.	0,620	0,720	83	3,49 (0,84)	1-5
...odabrati priče primjerene kulturnom i političkom kontekstu.	0,798	0,795	83	3,25 (1,04)	1-5
...odabrati priče za promociju marginaliziranih ili „ranjivih“ skupina.	0,761	0,830	83	3,20 (0,95)	1-5
...odabrati priče primjerene različitim skupinama djece.	0,859	0,814	83	3,32 (0,97)	1-5
...vrednovati ilustracije u izabranim pričama.	0,689	0,762	83	3,38 (0,86)	1-5
...primijeniti priče za razvoj djetetove pozitivne slike o sebi.	0,545	0,718	83	3,66 (0,81)	2-5

Legenda: 1 – uopće se ne slažem, 2 – u manjoj mjeri se slažem, 3 – osrednje se slažem, 4 – u većoj mjeri se slažem, 5 – u potpunosti se slažem

Iz Tablice 10 vidljivo je da su faktorskom analizom utvrđena tri latentna faktora, a u tablici su navedeni komunaliteti i faktorska zasićenja varijabli na faktorima.

Prvi faktor sadrži tri varijable, od kojih osrednje saturacije imaju varijable *procijeniti socio-emocionalni razvoj učenika u razredu* (0,766), *oblikovati socio-emocionalno ozračje u razredu* (0,689) i *razvoj inkluzivnih vrijednosti u razredu* (0,500) pa je faktor nazvan *Kompetentnost za oblikovanje razrednog ozračja*.

Drugi faktor sadrži 12 varijabli koje se odnose na procjenu kompetencija učitelja za primjenu priča u određenim i specifičnim odgojno-obrazovnim situacijama, visoke saturacije imaju varijable *primijeniti priče za poticanje vršnjaka na socijalne interakcije s učenicima s teškoćama* (0,904), *primijeniti priče za sprječavanja neopravdanog etiketiranja učenika s teškoćama* (0,899) i *procijeniti kada primijeniti priču kao intervenciju za učenika ili nastalu situaciju* (0,842). Faktor je nazvan *Kompetentnost za primjenu priča*.

Treći faktor sadrži šest varijabli, a visoke saturacije imaju varijable *odabrati priče za promociju marginaliziranih ili „ranjivih” skupina* (0,830) i *odabrati priče primjerene različitim skupinama djece* (0,814). Ovaj faktor nazvan je *Kompetentnost za odabir priča*.

Na prvom faktoru *Oblikovanje razrednog ozračja* prosječna vrijednost je 4,04 (SD=0,49). Učitelji su u većoj mjeri procjenjuju kompetentnima oblikovati razredno ozračje, odnosno *oblikovati socio-emocionalno ozračje u razredu* (M=4,10, SD=0,58), *procijeniti socio-emocionalni razvoj učenika u razredu* (M=4,01, SD=0,59) i *razvijati inkluzivne vrijednosti u razredu* (M=3,91, SD=0,58).

Na drugom faktoru *Kompetentnost za primjenu priča* učitelji se procjenjuju osrednje kompetentnima (M=3,08; SD=0,88) u primjeni priča. Tako, procjenjuju se osrednje kompetentnima *odabrati vrstu priče prema potrebi učenika ili razreda* (M=3,48, SD=0,97), *identificirati različite načine primjene priča kao pomoći učenicima u prevladavanju izazovnih emocionalnih stanja* (M=2,97, SD=0,98) i *smišljati priče namijenjene zahtjevnom ponašanju* (M=2,98, SD=1,10). U manjoj mjeri procjenjuju se kompetentnima *pisati priče koje najbolje odgovaraju učenicovim individualnim*

potrebama (M=2,25, SD=1,30). Dakle učiteljske kompetencije u procesima koji uključuju pisanje i smišljanje priča za pomaganje djeci su najniže, što i ne iznenađuje jer je to mnogo dublji proces od samog odabira priča.

Na trećem faktoru *Kompetentnost za odabir priča* učitelji se također procjenjuju osrednje kompetentnima (M=3,38, SD=0,79) i to na svim varijablama skale: *primijeniti priče za razvoj djetetove pozitivne slike o sebi* (M=3,66, SD=0,81), *odabrati priče primjerene različitim uzrastima* (M=3,49, SD=0,84), *vrednovati ilustracije u izabranim pričama* (M=3,38, SD=0,86), *odabrati priče primjerene različitim skupinama djece* (M=3,32, SD=0,97), *odabrati priče za promociju marginaliziranih ili „ranjivih” skupina* (M=3,20, SD=0,95) i *odabrati priče primjerene kulturnom i političkom kontekstu* (M=3,25, SD=1,04).

Obzirom da su učitelji iskazali osrednju razinu slaganja na faktorima *Kompetentnost za primjenu priča* i *Kompetentnost za odabir priča*, a veću razinu kompetencija na faktoru *Kompetentnost za oblikovanje razrednog ozračja*, djelomično se potvrđuje postavljena hipoteza:

H3. Učitelji iskazuju osrednju razinu kompetentnosti za primjenu biblioterapije.

4.4.1. Povezanost samoprocijenjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije u razredu sa dobi i godinama radnog staža učitelja

Kako bi se utvrdila povezanost samoprocijenjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije u razredu sa dobi i godinama radnog staža učitelja izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije (Tablici 11).

Tablica 11: Povezanost samoprocijenjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije u razredu sa dobi i godinama radnog staža učitelja

<i>Kompetentnosti za primjenu biblioterapije u razredu</i>	Dob	Godine radnog staža
Oblikovanje razredne klime	0,259*	0,177
Kompetentnost za primjenu priča	0,211	0,118
Kompetentnost za odabir priča	0,255*	0,181

*p<0,05 **p<0,01

Iz Tablice 12 vidljivo je da je dobivena statistički značajna, pozitivna i niska povezanost samoprocijenjenih kompetencija učitelja za oblikovanje razredne klime i dobi učitelja ($r=0,259$, $p<0,05$). Također, dobivena je statistički značajna, pozitivna i niska povezanost ($r=0,255$, $p<0,05$) između samoprocijenjene kompetentnosti za odabir priča i dobi učitelja.

Nije utvrđena povezanost faktora samoprocijenjene kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije u razredu sa dobi i godinama radnog staža učitelja.

Obzirom da je utvrđena statistički značajna povezanost samoprocijenjenih kompetencija učitelja za oblikovanje razredne klime i samoprocijenjene kompetentnosti za odabir priča sa dobi učitelja, a za kompetentnost za primjenu razvojne biblioterapije u razredu sa godinama radnog staža nije utvrđena statistički značajna povezanost, djelomično je potvrđena postavljena hipoteza:

H3.1. Postoji statistički značajna povezanost između učiteljeve razine kompetentnosti za primjenu biblioterapije i njegove dobi i godina radnog staža.

Također, s obzirom da učitelji s većom dobi, više procjenjuju kompetentnost za oblikovanje razredne klime i kompetentnost za odabir priča od učitelja niže dobi, djelomično je potvrđena postavljena hipoteza:

H3.1.1. Učitelji s više godina radnog staža i većom dobi procjenjuju se kompetentnijima za primjenu biblioterapije u odnosu na učitelje niže kronološke dobi i s manje godina radnog staža.

4.4.2. Razlike u samoprocijenjenim kompetencijama za primjenu razvojne biblioterapije u razredu s obzirom na radno mjesto

Kako bi se utvrdile razlike u samoprocijenjenim kompetencijama za primjenu razvojne biblioterapije u razredu između učitelja razredne i predmetne nastave proveden je Mann-Whitney U testa (Tablici 12).

Tablica 12: Razlike u samoprocijenjenim kompetencijama za primjenu razvojne biblioterapije u razredu s obzirom na radno mjesto.

		ORK		KPP		KOP	
		N	M _{rang}	N	M _{rang}	N	M _{rang}
Radno mjesto	RN	42	47,80	42	49,24	42	48,56
	PN	39	34,89	39	33,38	39	34,09
		575,5**		515,00*		543,5**	

*p<0,05 **p<0,01 ORK= Oblikovanje razredne klime KPP=Kompetencije za primjenu priča KOP=Kompetencije za odabir priča N= ukupan broj, M= mean rank; U=Mann Whitney U test, M=muški spol, Ž=ženski spol

Kao što je vidljivo iz Tablice 12, utvrđene su statistički značajne razlike u samoprocijenjenoj kompetentnosti za oblikovanje razredne klime (U= 575.5, p<0,01), kompetencija za primjenu priča (U=515, p<0,01) i kompetencija za odabir priča (U=543.5, p<0,01) između učitelja predmetne nastave i učitelja razredne nastave.

Učitelji razredne nastave imaju statistički značajnu višu razinu samoprocijenjene kompetentnosti za oblikovanje razredne klime (M=47,80), kompetentnosti za primjenu priča (M=49,24) i kompetentnosti za odabir priča (M=48,56) u odnosu na učitelje predmetne nastave (M₁=34,89, M₂=33,38, M₃=34,09).

Obzirom da su utvrđene statistički značajne razlike u učiteljskoj procjeni kompetentnosti za primjenu razvojne biblioterapije u razredu s obzirom na radno mjesto, potvrđuju se postavljene hipoteze:

H3.2. Postoje statistički značajne razlike u učiteljskoj procjeni kompetentnosti za primjenu biblioterapije u odnosu na radno mjesto učitelja (razredna i predmetna nastava).

H3.2.1. Učitelji razredne nastave procjenjuju se kompetentnijima za primjenu biblioterapije u odnosu na učitelje predmetne nastave.

5. ZAKLJUČAK

Biblioterapija je upotreba odabrane literature ili s ciljem napisanog djela da bi se izazvala pozitivna promjena na osobi odnosno da bi osoba riješila problem zbog kojeg joj je potrebna pomoć. Ovaj proces odvija se kroz faze identifikacije, katarze i uvida. Cilj je da osoba prođe kroz ove faze te da što je više moguće sama prihvati svoj problem i pronađe za njega rješenje. Biblioterapija omogućuje »prijatelja« koji ima iste probleme kao i osoba koja u stvarnosti prolazi taj problem, kroz literaturu koja je namijenjena upravo za tu osobu.

U svrhu ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje u kojemu je sudjelovalo 83 učitelja predmetne i razredne nastave iz Rijeke. Cilj istraživanja bio je utvrditi iskustva i kompetencije učitelja o primjeni biblioterapije u inkluzivnom razredu.

Učitelji su procijenili osrednje poznavanje pojmova, a u manjoj mjeri su se procijenili kompetentnima za primjenu razvojne biblioterapije te se učitelji s više godina radnog staža i veće dobi, više procjenjuju kompetentnima za primjenu razvojne biblioterapije. Također, učitelji smatraju da ih inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj u manjoj mjeri osposobljava za primjenu razvojne biblioterapije.

U procjeni kompetentnosti za primjenu biblioterapije u razredima učitelji iskazuju osrednju razinu kompetencija za primjenu i odabir priča, u većoj mjeri za oblikovanje razrednog ozračja. Učitelji više kronološke dobi procjenjuju višu razinu kompetentnosti za oblikovanje razredne klime i za odabir priča.

Također, učitelji razredne nastave se procjenjuju kompetentnijima za primjenu biblioterapije u odnosu na učitelje predmetne nastave na svim ispitanim dimenzijama. Prema rezultatima istraživanja učitelji razredne nastave procjenjuju bolje poznavanje pojmova iz razvojne biblioterapije i višu razinu kompetencija za njihovu primjenu i višu razinu osposobljenosti tijekom formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja.

S obzirom da je u Hrvatskoj, a i u svijetu, proveden relativno mali broj istraživanja na ovu temu, potrebno je provesti daljnja istraživanja kako bi se moglo pouzdano donositi zaključke. Ograničenja ovog istraživanja su bila nedostupnost škola

za distribuciju upitnika te prilično manji broj ispunjenih upitnika u odnosu na one koji su dati u škole. Također, rezultati ovog istraživanja predstavljaju preliminarne rezultate mišljenja učitelja o primjeni biblioterapije upravo zbog premalog broja ispitanika. No, svakako ovi rezultati mogu poslužiti za buduća istraživanja kao naznaka mogućih rezultata te za modifikaciju procesa istraživanja i samog mjernog instrumenta.

Da bi se biblioterapija u budućnosti uspješno implementirala u Hrvatske škole, potrebno je uvesti ove teme u formalno obrazovanje učitelja te potaknuti ih na stručna usavršavanja na temu razvojne biblioterapije. Potrebno je ojačati sposobnosti učitelja za primjenu razvojne biblioterapije u inkluzivnim razredima, što zbog nedostatka edukacije predstavlja zahtjevan zadatak. U tome igra veliku ulogu podrška stručnih suradnika. Glavni zaključak je da je nužno mijenjati sustav formalnog i neformalnog obrazovanja učitelja u korist inkluzije i implementacije biblioterapije.

6. POPIS LITERATURE

1. Afolayan, J.A. (1992). Documentary Perspective of Bibliotherapy in Education. *Reading Horizons*, 33(2), 137-147.
2. Avagyan, A., Baghdasaryan, L., Sargsyan, K. (2016). Changing Stereotypes With Regard To Special Needs Through Children Literature, *Wisdom*, 2(7), 156-161.
3. Ayalon, O. (1995). *Spasimo djecu: priručnik grupnih aktivnosti za pomoć djeci u stresu*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Barath, A., Matul, D., Sabljak, Lj. (1996). Korak po korak do oporavka. Priručnik za kreativne susrete s djecom u ratnim i poslijeratnim vremenima. Zagreb: Tipex.
5. Bašić, I. (2011). *Biblioterapija i poetska terapija: priručnik za početnike*. Zagreb: Balans centar.
6. Beatty, W. K. (1962). A Historical review of Bibliotherapy. University of Illinois at Urbana-Champaign: Graduate School of Library and Information Science.
7. Berry, F. M. (1978). Contemporary bibliotherapy: Systematizing the field. U Rubin (ur.), *Bibliotherapy Sourcebook* (str.185-190). Phoenix: The Oryx Press.
8. Boillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.
9. Cornett, C. F., Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
10. Divinyi, J.E. (1995). Storytelling: An Enjoyable and Effective Therapeutic Tool. *Contemporary Family Therapy*, 17(1), 27-30.
11. Frasier, M. i McCannon, C. (1981). Using Bibliotherapy with Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 81-85.
12. Halsted, J. (1990). *Guiding the Gifted Reader*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Co.
13. Hulalev, O. (2011.) *Škrinjica s blagom za dječju dušu*. Zagreb: Planet Zoe.

14. Jukić, M. (2017). Mogućnost biblioterapije u radu s djecom mlađe školske dobi: Diplomski rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.
15. Kapović Vidmar, P., Lacovich, M. (2017). 7 putovanja: Terapeutske priče za djecu. Zagreb: Naklada Uliks.
16. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vijesnik: časopis za pedagojsku teoriju*, 233-249.
17. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
18. Kurtts, S.A., Gavigan, K.W. (2008). Understanding (Dis)abilities through children 's literature. *Education Libraries: Childrens Resources*, 31(1), 23-31.
19. Maich, K., Kean, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(2), 1-13.
20. Malloy Jackson, M.N. (2006). Bibliotherapy Revisited: Issues In Classroom Management. Mangilao, USA: M-m-mauleg Publishing.
21. McEncroe, M. (2007). Incorporating Bibliotherapy Into the Classroom: A Handbook for Educators. *All Regis University These*, 74.
22. Mikuletič, N. (2010). Biblioterapija u školskoj knjižnici ili razgovor o knjizi. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 53(2), 133-140.
23. Moy, J.D. (2017). Reading and Writing Ones Way to Wellness: The History of Bibliotherapy and Scriptotherapy. Saint Louis: Saint Louis University.
24. Morawski, C.M. (1997). A Role for Bibliotheapy in Teacher Education. *Reading Horizons*, 37(3), 243-259.
25. Ogrenir, B. (2013). Teachers' Adequacy In Applications Of Bibliotherapy In Classrooms. New York: Department of Education and Language Acquisition La Guardia Community College.

26. Ouzts, D.T., Laboard Brown, K. (2000). Practical Applications for the Classroom Teacher: A Bibliotherapeutic Approach. Indianapolis: International Reading Association.
27. Painter, L.T. (1997). Effects of therapeutic storytelling and behavioral parent training on the problem behaviors of children and on parental stress. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*. 5710.
28. Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29(114), 421–427.
29. Pardeck, J. A. (2013). Using Books in Clinical Social Work Practice: A Guide to Bibliotherapy. London and New York: Routledge.
30. Pehrsson, D.E., McMillen, P. (2007). Bibliotherapy : Overview and Implications for counselors. USA: American Counseling Association.
31. Perrow, S. (2010). Bajke i priče za laku noć: Terapeutske priče za djecu. Velika Mlaka: Ostvarenje.
32. Perrow, S. (2013). Iscjeljujuće priče II: 101 terapeutska priča za djecu. Velika Mlaka: Ostvarenje.
33. Radanović, M. (2015). Biblioterapija kao edukativna i terapijska alatka i prikaz portretisanja psihopatoloških fenomena u jednom književnom delu, sa posebnim osvrtom na depresiju. *Timočki medicinski glasnik*, 40(2), 106-110.
34. Rudež, J. (2005). Biblioterapija. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 3(1-2), 99-121.
35. Shechtman, Z. (2010). *Treating Child and Adolescent Agression Through Bibliotherapy*. New York: Springer.
36. Silverberg, L. (2003). Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention and training. *The Journal of the American Osteopathic Association*, 103(3), 131-135.
37. Skočić-Mihić, S., Klarić, M. (2014). Biblioterapija u inkluzivnoj praksi. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i obrazovanje djece rane školske dobi namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(75), 30-31.

38. Skočić-Mihić, S., Riman, K., Zoričić, T. (2016). The role of problem picture books in the formation of inclusive values. *Međunarodni stručno-znanstveni skup, „Suvremeni modeli rada u dječjem vrtiću i kompetencije odgojitelja“*. Medulin, Hrvatska.
39. Skočić-Mihić, S., Maich, K., Belcher, C., Perrow, S., Barišić, A., Novak-Ramić, N. (2017). The Role of Bibliotherapy and Therapeutic Storytelling in Creating Inclusive Classroom Communities. U Curran i Petersen (ur.), *Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education Practice* (str. 375-398). USA: IGI Global.
40. Skočić-Mihić, S. (2018). Biblioterapija u promociji socijalne uključenosti u inkluzivnim zajednicama: Nastavni materijal na programu cjeloživotnog učenja priča koja pomaže po Lessac metodi za inkluzivne zajednice. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
41. Sunderland, M. (2000). Using Story Telling as s Therapeutic Tool with Children. Milton Keynes: Speechmark.
42. Šimunović, D. (2001). Pričom do emocionalne stabilnosti. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i obrazovanje djece rane školske dobi namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 7(25), 9-14.
43. Škrbina, D. (2013). Art terapija i kreativnost. Zagreb: Veble commerce.
44. Turner, N.D. (2013). Bibliotherapy and Autism Spectrum Disorder: Making Inclusion Work. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1-20.
45. Vale Lucas, C., Soares, L. (2013). Bibliotherapy: a tool to promote children's psychological well-being. *Journal of poetry therapy*, 26(3), 137-147.
46. Velički, V. (2013). Bajka ili put do djeteta. Zagreb: Alfa.

PRILOZI

Prilog 1: Anketni upitnik korišten u svrhu diplomskog rada.

Poštovani,

ovaj upitnik provodi se u okviru provedbe diplomskog rada. Ispituje mišljenja učitelja o primjeni knjiga, priča, bajki, terapeutskih priča i drugih literarnih tekstova u svrhu pomaganja učenicima. Za rješavanje upitnika potrebno je otprilike 15 minuta. Upitnik je anoniman, a Vaše sudjelovanje je dobrovoljno i možete u svakom trenutku odustati. Rezultati istraživanja će Vam biti dostupni kroz povratne informacije školama. Za dodatne informacije o istraživanju možete uputiti mail na: maja.krnic@hotmail.com

Molimo Vas da ispunite ovaj upitnik na način da zaokružite jedan od ponuđenih odgovora, upišete odgovor ili označite više ponuđenih odgovora.

Spol: ženski muški Dob: _____
 Godine radnog staža u učiteljskoj profesiji: _____
 Radni status: zaposlen na neodređeno vrijeme
 zaposlen na određeno vrijeme
 Označite razinu završenog studija:
 2 godišnji stručni studij 4 god. stručni studij
 4 god. sveučilišni studij 5 god. sveučilišni studij
 doktorat

Označite na kojem ste radnom mjestu:
 razredni učitelj predmetni nastavnik
 Ako ste predmetni učitelj upišite predmet/e koji poučavate: _____
 Upišite broj učenika u Vašem razredu (razrednici): _____
 Upišite broj darovitih učenika: _____
 Upišite broj učenika s teškoćama koji imaju rješenje
 Županijskog ureda o primjerenom obliku školovanja: _____

Imate li iskustvo poučavanja učenika s teškoćama: NE DA
 Imate li u radu podršku stručnih suradnika: NE DA Ako DA - označite kojih: pedagog psiholog
 edukacijski rehabilitator logoped socijalni pedagog
 Procijenite zahtjevnost učiteljske profesije (od 1 - uopće nije, do 10 - izuzetno zahtjevno): 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Jeste li na fakultetu slušali kolegij/e o poučavanju učenika s posebnim potrebama? DA NE Naziv/e kolegija: _____
 Jeste li na fakultetu slušali teme o biblioterapiji? DA NE

Procijenite razinu poznavanja navedenih pojmova te u kojoj mjeri su razvijene Vaše kompetencije za njihovu primjenu: tako da zaokružite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama na ljestvici od 1 do 5, gdje je 1 - uopće nisam upoznat/a (kompetentna/an), 2 - u manjoj mjeri, 3 - osrednje, 4 - u većoj mjeri, 5 - u potpunosti sam upoznat/a (kompetentna/an).

POJMOVI	UPOZNATOST S POJMOVIMA					KOMPETENTNOST ZA PRIMJENU				
	Uopće ne	U manjoj mjeri	Osrednje	U većoj mjeri	U potpunosti	Uopće ne	U manjoj mjeri	Osrednje	U većoj mjeri	U potpunosti
Razvojna biblioterapija	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Problemska slikovnica	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Terapeutska priča	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Priča koja pomaže	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Procijenite u kojoj mjeri ste stekli kompetencije za primjenu razvojne biblioterapije (priča i slikovnica) kroz različite forme učenja (zaokružite za svaku navedenu formu odgovarajući stupanj slaganja na skali od 1 do 5, gdje je 1 - uopće nisam, a 5 - u potpunosti).

Tijekom:	Uopće nisam	U manjoj mjeri	Osrednje	U većoj mjeri	U potpunosti
Preddiplomskog studija	1	2	3	4	5
Diplomskog studija	1	2	3	4	5
Stručnim usavršavanjem	1	2	3	4	5
Samostalnim čitanjem literature	1	2	3	4	5
Sudjelovanjem na edukacijama o utjecaju priče na razvoj djeteta	1	2	3	4	5

Razvojna biblioterapija je postupak primjene knjiga, priča, slikovnica i drugih formi video i auditivnog materijala usmjernog na unaprijeđenje dobrobiti djeteta kroz pomaganje djetetu u rješavanju nekih zahtjevnih situacija.

Problemska slikovnica je slikovnica koja se bavi problemskim situacijama u životu djeteta, vezana uz djetetove osjećaje, zdravlje, osobine njegove ličnosti i ponašanje, te uz odnose u obitelji i društvu (Danev, Dragoja i Suton, 2006).

Terapeutske priče su specifične priče namijenjene djeci, koje kroz pozitivan i imaginativan način rješavaju tešku situaciju i služe kao pomoć u nošenju s određenim emocijama, ponašanjima i iskustvima, te doprinose uspostavljanju ravnoteže (Perrow, 2005).

Jeste li se stručno usavršavali u području biblioterapije? DA NE

Ako da, navedite edukacije koje ste pohađali za razvoj kompetencija iz područja primjene razvojne biblioterapije:

Kako procjenjujete edukacije/radionice/seminare na kojima ste učili o primjeni priča u praksi:

Molimo procijenite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama na ljestvici od 1 do 5, gdje je 1 - uopće se ne slažem, 2 - u manjoj mjeri se slažem, 3 - osrednje se slažem, 4 - u većoj mjeri se slažem, 5 - u potpunosti se slažem.

	Uopće ne	U manjoj mjeri	Osrednje	U većoj mjeri	U Potpunosti
Motiviran/a sam za primjenu bajki, priča i pripovijetki kako bih pomogao/la učenicima u prevladavanju osobnih problema.	1	2	3	4	5
Motiviran/a sam za primjenu terapeutskih priča.	1	2	3	4	5
Osposobljen/a sam za izbor i primjenu bajki, priča i pripovijetki.	1	2	3	4	5
Osposobljen/a sam za primjenu terapeutskih priča.	1	2	3	4	5
Intuitivno znam kako primijeniti bajke, priče i pripovijetke.	1	2	3	4	5
Intuitivno znam kako primijeniti terapeutske priče.	1	2	3	4	5
Poznajem brojne bajke, priče i pripovijetke za određene zahtjevne situacije djece.	1	2	3	4	5
Poznajem brojne terapeutske priče za određene zahtjevne situacije djece.	1	2	3	4	5
Dostupne su mi brojne bajke, priče i pripovijetke u školi.	1	2	3	4	5
Dostupne su mi brojne terapeutske priče u školi.	1	2	3	4	5
Spremna/an sam se osobno angažirati oko posuđivanja bajki, priča i pripovijetki u knjižnici radi čitanja učenicima u razredu.	1	2	3	4	5
Spremna/an sam se osobno angažirati oko posuđivanja terapeutskih priča u knjižnici radi čitanja učenicima u razredu.	1	2	3	4	5
Imam stručnu podršku u izboru i primjeni bajki, priča i pripovijetki za pojedine izazovne situacije u rastu i razvoju učenika i njihovim odnosima.	1	2	3	4	5
Imam stručnu podršku u izboru i primjeni terapeutskih priča za pojedine izazovne situacije u rastu i razvoju učenika i njihovim odnosima.	1	2	3	4	5
Upotrebljavam biblioterapiju.	1	2	3	4	5
Imam iskustva s biblioterapijom.	1	2	3	4	5
Kompetentan/na sam provoditi biblioterapiju.	1	2	3	4	5
Motiviran/a sam provoditi biblioterapiju.	1	2	3	4	5
Imam želju educirati se o biblioterapiji.	1	2	3	4	5
Imam želju osmisliti terapeutsku priču za svoje učenike.	1	2	3	4	5
Želim educirati roditelje o biblioterapiji kako bi ju i sami primjenjivali.	1	2	3	4	5

Procijenite u kojoj mjeri koristite problemske slikovnice i priče u odgojno-obrazovnom radu u vrtiću na ljestvici od 1 do 5, gdje je 1 - **uopće ne koristim**, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 - često, a 5 - **redovito koristim**.

Smatram da se u odgojno-obrazovnom radu priče mogu koristiti za...	Uopće ne	U manjoj mjeri	Osrednje	U većoj mjeri	U potpunosti
... učenje primjerenog ponašanja.	1	2	3	4	5
... reguliranje zahtjevnog ponašanja.	1	2	3	4	5
... za pomoć u reguliranju agresivnog ponašanja i emocija ljutnje.	1	2	3	4	5
... dogovaranje lijepog i prikladnog ponašanja.	1	2	3	4	5
... "nošenje" sa neugodnim emocionalnim stanjima.	1	2	3	4	5
... za pomoć u prevladavanju emocionalnih teškoća u odnosima s drugim osobama.	1	2	3	4	5
... za pomoć u svakodnevnim situacijama.	1	2	3	4	5
... za poticanje međusobne komunikacije.	1	2	3	4	5
... iscjeljivanje emocionalne boli.	1	2	3	4	5
... unošenje radosti u zajednicu djece.	1	2	3	4	5
... za razvoj vršnjačkih odnosa.	1	2	3	4	5
... promicanje ljudskih vrijednosti, tolerancije i uvažavanja.	1	2	3	4	5
... za razumijevanje potreba djece s teškoćama.	1	2	3	4	5
... za razvoj empatije.	1	2	3	4	5
... za socijalnu uključenost djece s teškoćama.	1	2	3	4	5
... za razumijevanje potreba darove djece.	1	2	3	4	5
... za uvažavanje različitosti.	1	2	3	4	5
...promicanje inkluzivnih vrijednosti.	1	2	3	4	5
...promjenu ponašanja.	1	2	3	4	5
...smanjivanje zahtjevnog/problematičnog ponašanja.	1	2	3	4	5
...usvajanje životno-praktičnih vještina(jelo, odvikavanje od pelena, dude)	1	2	3	4	5
...za pomoć djeci u prepoznavanju emocija.	1	2	3	4	5
...za pomoć djeci pri reguliranju osjećaja straha.	1	2	3	4	5
...za poticanje komunikacije među djecom.	1	2	3	4	5
...za razvijanje osjećaja pripadnosti.	1	2	3	4	5
...za poticanje dječje autonomnosti.	1	2	3	4	5

Procijenite razinu Vaših kompetencija na skali od 1 do 5, pri čemu je 1 – **nisam kompetentna/an**, 2 – u manjoj mjeri, 3 – osrednje sam kompetentna/na, 4 - u većoj mjeri, 5 – **u potpunosti sam kompetentna/an**.

Kompetentna/an sam...	Nisam	U manjoj mjeri	Osrednje	U većoj mjeri	U potpunosti
...procijeniti socio-emocionalni razvoj učenika u razredu.	1	2	3	4	5
...oblikovati pozitivno socio-emocionalno ozračje u razredu.	1	2	3	4	5
...razvijati inkluzivne vrijednosti u razredu.	1	2	3	4	5
...odabrati vrstu priče prema potrebi učenika ili razreda.	1	2	3	4	5
...procijeniti specifičnosti situacije i primijeniti priču sukladno toj situaciji.	1	2	3	4	5
...procijeniti kada primijeniti priču kao intervenciju za učenika ili nastalu situaciju.	1	2	3	4	5
...smišljati priče namijenjene zahtjevnom ponašanju.	1	2	3	4	5
...pisati priče koje najbolje odgovaraju učenicima individualnim	1	2	3	4	5
...uz pomoć priča poticati maštovite igre učenika.	1	2	3	4	5
...odabrati priče primjerene djetetovom „unutarnjem stanju“.	1	2	3	4	5
...odabrati priče primjerene različitim uzrastima.	1	2	3	4	5
...odabrati priče primjerene kulturom i političkom kontekstu.	1	2	3	4	5

...odabrati priče za promociju marginaliziranih ili „ranjivih“ skupina djece.	1	2	3	4	5
...odabrati priče primjerene različitim skupinama djece.	1	2	3	4	5
...vrednovati ilustracije u izabranim pričama.	1	2	3	4	5
...odabrati "najbolje od" literature za terapijsku svrhu.	1	2	3	4	5
...identificirati različite načine primjene priča kao pomoći učenicima u prevladavanju izazovnih emocionalnih stanja.	1	2	3	4	5
...i samopouzdan/a primjenjivati priče u cilju pomoći učenicima u „nošenju“ s izazovnim emocionalnim stanjima i ponašanjima.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče za poticanje socijalne uključenosti učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče za poticanje socijalne uključenosti potencijalno darovitih učenika.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče za poticanje učenika s teškoćama na uključivanje u socijalne interakcije s vršnjacima.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče za poticanje vršnjaka na socijalne interakcije s učenicima s teškoćama.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče za sprječavanja neopravdanog etiketiranja učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče za razvoj djetetove pozitivne slike o sebi i svijetu oko sebe.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče koje djeci pomažu u prevladavanju emocionalno izazovnih situacija u odrastanju s potencijalno darovitom djecom.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče koje djeci pomažu u prevladavanju emocionalno izazovnih situacija u odrastanju s djecom s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
... primijeniti priče koje djeci pomažu u prevladavanju emocionalno izazovnih situacija u odrastanju s djecom "tipičnog" razvoja.	1	2	3	4	5

Procijenite stupanj slaganja sa sljedećim tvrdnjama na skali od 1 do 5, pri čemu je **1 – uopće se ne slažem**, **2 – u manjoj mjeri se slažem**, **3 – osrednje se slažem**, **4 – u većoj mjeri se slažem**, **5 – u potpunosti se slažem**.

	Uopće ne	U manjoj mjeri	Osrednje	U većoj mjeri	U potpunosti
Čitali/pričali su mi slikovnice/priče u djetinjstvu.	1	2	3	4	5
U radu koristim slikovnice i priče.	1	2	3	4	5
Uživam u čitanju.	1	2	3	4	5
Osjećam potrebu za stručnom podrškom na području korištenja priča i slikovnica u pomažuće ili terapijske svrhe.	1	2	3	4	5
Smatram da su odgajatelju potrebne veće kompetencije na ovom području.	1	2	3	4	5

ZAHVALJUJEM SE NA SURADNJI!