

Biblioterapijski pristup interpretaciji književnih djela u razrednoj nastavi

Perić, Aleksandra

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:686694>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-23**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Aleksandra Perić

Biblioterapijski pristup interpretaciji književnih djela u razrednoj nastavi

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

Biblioterapijski pristup interpretaciji književnih djela u razrednoj nastavi
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika hrvatskog jezika III

Mentorica: doc. dr. sc. Maja Opašić

Studentica: Aleksandra Perić

Matični broj: 0299012184

U Rijeci 29. lipnja 2023.

ZAHVALA

Pet godina ovog izrazito lijepog putovanja ne bih privela kraju bez potpore svojih roditelja kojima sam zahvalna na svemu što sam postigla. Zahvaljujem i najbližim prijateljicama koje su me svakodnevno motivirale i ohrabrivale te ostalim dragim ljudima koji su vjerovali u moj uspjeh.

Posebno zahvaljujem mentorici doc. dr. sc. Maji Opašić koja nam je tijekom studija kontinuirano davala povratne informacije i konstruktivne kritike koje su nas osnaživale, predstavljale dodatnu motivaciju i sigurnost u same sebe i odabir studija. Zahvaljujem joj na velikoj pomoći pri pisanju diplomskog rada, izvanrednoj komunikaciji i trudu da svaki detalj u radu bude baš onakav kakav treba biti. Hvala Vam na poticaju i ohrabrenju za budući rad.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. 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 se temelji na činjenici da priče mogu imati terapijski ili ozdravljajući potencijal, pa i narodne priče i bajke koje zahvaljujući univerzalnim temama mogu pružiti nadu i ohrabrenje u suočavanju sa životnim teškoćama. U odgojno-obrazovnom radu učitelji mogu primijeniti literarnu biblioterapiju čiji je cilj posebnom interpretacijom teksta pomoći čitatelju da kroz razumijevanje emocionalnog života likova lakše razumije i svoj emocionalni život. Stoga je cilj rada prikazati mogućnosti primjene literarne biblioterapije pri interpretaciji književnih djela s učenicima razredne nastave. U tu svrhu izradit će se nekoliko modela primjene literarne biblioterapije.

Ključne riječi: biblioterapija, literarna biblioterapija, razredna nastava, književnost, interpretacija, biblioterapijski pristup interpretaciji

SUMMARY

Bibliotherapy is based on the fact that stories can have therapeutic or healing potential, including folk tales and fairy tales, which, thanks to universal themes, can provide hope and encouragement in facing life's difficulties. In educational work, teachers can apply literary bibliotherapy, the goal of which is to help the reader, through a special interpretation of the text, to understand his own emotional life more easily through the understanding of the emotional life of the characters. Therefore, the aim of the paper is to show the possibilities of applying literary bibliotherapy in the interpretation of literary works with students of class classes. For this purpose, several models of the application of literary bibliotherapy will be created.

Key words: biblioteraphy, literary biblioteraphy, primary education, literature, interpretation, biblioteraphy approach to interpretation

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. O BIBLIOTERAPIJI	3
2.1. Povijesni razvoj biblioterapije	4
2.2. Svrha i ciljevi biblioterapije	5
2.3. Vrste biblioterapije	7
2.3.1. <i>Institucionalna biblioterapija</i>	7
2.3.2. <i>Klinička biblioterapija</i>	7
2.3.3. <i>Razvojna biblioterapija</i>	8
2.3.4. <i>Literarna biblioterapija</i>	8
3. PRIMJENA LITERARNE BIBLIOTERAPIJE	10
3.1. Temeljna načela provedbe literarne biblioterapije	12
3.2. Etape procesa provedbe literarne biblioterapije	13
3.2.1. <i>MED ciklus</i>	14
3.3. Obilježja tekstova primjenjivih u literarnoj biblioterapiji	16
3.3.1. <i>Estetska funkcija književnih tekstova</i>	17
3.3.2. <i>Komunikacijska komplementarnost i emocionalni paralelizam</i>	18
3.3.3. <i>Uporaba metafore</i>	19
4. INTERPRETACIJA KNJIŽEVNIH TEKSTOVA U RAZREDNOJ NASTAVI 20	
4.1. Nastava književnosti	21
4.1.1. <i>Nastavni sadržaji po razredima</i>	22
4.1.2. <i>Metodičko oblikovanje nastave književnosti</i>	23
4.1.3. <i>Školska interpretacija književnih djela</i>	24
4.2. Čitanje književnih tekstova	26
4.2.1. <i>Motivacija za čitanje</i>	27
4.2.2. <i>Vrste čitanja</i>	29
5. BIBLIOTERAPIJSKI PRISTUP INTERPRETACIJI KNJIŽEVNIH DJELA 32	
5.1. Slikovnice kao biblioterapijski tekst	33
5.2. Bajka kao biblioterapijski tekst	35
5.3. Terapeutske priče kao biblioterapijski tekst	37
5.4. Učitelj kao biblioterapeut	37

5.5. Metodološke smjernice biblioterapijskoga pristupa pri interpretaciji književnih djela	39
5.5.1. <i>Vođeno pozorno čitanje</i>	40
6. METODIČKI MODELI PRIMJENE BIBLIOTERAPIJSKOG PRISTUPA PRI INTERPRETACIJI KNJIŽEVNIH DJELA.....	42
6.1. Susan Perrow (Matthew Barton): <i>Obitelj puževa</i>	42
6.2. Daniela Kulot: <i>Gospodin Nosko nalazi prijatelja</i>	46
6.3. Hans Christian Andersen: <i>Ružno pače</i>	52
6.4. Sanja Polak: <i>Dnevnik Pauline P.</i>	58
6.5. Kylo Maclear, Isabelle Arsenault: <i>Vučica Virginia</i>	62
7. ZAKLJUČAK.....	68
LITERATURA	69
PRILOZI	73
<i>Prilog 1. Predložak za izradu naslovnice terapijske priče</i>	73
<i>Prilog 2. Osobna iskaznica prijatelja</i>	73
<i>Prilog 3. Ilustracija kandidata za sustanara</i>	74

1. UVOD

Promatrajući suvremeno društvo i sve veće izazove koje ubrzan način života nosi, moja glavna misao pri odabiru teme za diplomski rad bila je pisati o temi kojom mogu barem malo doprinijeti očuvanju zdravog uma i ravnoteže života. Oduvijek sam htjela pronaći metodu kojom ću omogućiti djeci da odrastaju usvajajući i njegujući prave vrijednosti koje život pruža. Upravo je biblioterapija jedna od mnoštva metoda i pristupa koji mogu izrazito utjecati i na dijete i na odraslu osobu.

Budući da biblioterapija podrazumijeva rad s knjigom, može se koristiti i u svrhu poticanja interesa i motivacije za čitanje. Kako bi se biblioterapija što više provodila u školama, ali i drugim institucijama, potrebno je educirati se o pripremi i etapama procesa, načinima implementacije u nastavu, osnovnim pravilima kojih se biblioterapeut treba pridržavati i još mnogo toga. S ciljem što bolje implementacije u razrednu nastavu, nastao je i ovaj diplomski rad kojim se želi ukazati na složenost, ali i mogućnost provedbe biblioterapijskog procesa.

Diplomski rad se sastoji od pet poglavlja i njihovih potpoglavlja u kojima se detaljnije opisuju pojedini elementi. U prvom poglavlju pod nazivom *O biblioterapiji*, prikazane su neke od definicija biblioterapije, njezin povijesni razvoj, navedeni su ciljevi i svrha biblioterapije i četiri osnovne vrste biblioterapije. U drugom poglavlju *Literarna biblioterapija*, posebno je opisana upravo ta vrsta biblioterapije, temeljna načela njezine provedbe, etape procesa i obilježja književnih tekstova koji se primjenjuju u procesu literarne biblioterapije. U poglavlju *Interpretacija književnih tekstova u razrednoj nastavi* ukazuje se na važnost nastave književnosti u razrednoj nastavi, sadržajima po razredima i samom metodičkom oblikovanju nastave, prikazan je model školske interpretacije te vrste čitanja značajne za proces biblioterapije i vrste motivacije koja znatno utječe na kvalitetu čitanja. Peto poglavlje nosi naziv *Biblioterapijski pristup interpretaciji književnih djela*, a odnosi se na implementaciju biblioterapije u nastavu književnosti i interpretaciju književnih djela. U poglavlju se ističe doprinos slikovnica, bajki i terapijskih priča na dječji razvoj, što sve treba znati učitelj da bi uspješno proveo

biblioterapijski proces te kako treba oblikovati nastavni sat. U posljednjem, poglavlju, prikazano je pet metodičkih modela interpretacije književnih tekstova uz biblioterapijski pristup. Modeli su namijenjeni za provedbu u razrednoj nastavi.

2. O BIBLIOTERAPIJI

Razvoj biblioterapije, koji je uvelike napredovao kroz godine, pogodio je nastanku mnogih definicija, vrsta i načina uporabe biblioterapije u svakodnevnom životu. Termin biblioterapija nastao je od grčkih riječi *biblion*, što bi značilo knjiga, i *therapeia*, što se odnosi na liječenje, a smatra se da ga je prvi upotrijebio Samuel Crothers¹ 1916. godine u stručnom članku u časopisu *Atlantic Monthly*. Knjižničari su prihvatili taj termin jer su uočili potrebu stvaranja drugačijih opisa knjiga koje su bile potrebne u svrhu liječenja. (Bašić 2011)

S obzirom na to da sama etimologija termina biblioterapija već mnogo govori o značenju i svrsi postojanja biblioterapije, proizašle su i brojne definicije pojma koje u konačnici imaju jednak smisao, odnosno značenje. Temeljno se biblioterapija opisuje i definira kao neizravno sredstvo koje knjige koristi za razvoj i poučavanje djece i odraslih o životnim iskustvima tako da se povežu s likom iz knjige i procjenjuju ga na sebi svojstvene načine (Akinola 2014 prema Rozalski 2010). Kako Piskač (2018: 14–15 prema Shordes 1950) navodi, „to je ujedno i proces interakcije između čitatelja i teksta pod vodstvom educiranog pomagača”. Stainbrook (2011: 187) ističe kako je biblioterapiju najlakše objasniti kao “način korištenja književnosti za pomoć ljudima u razumijevanju i prevladavanju teškoća”. Biblioterapija omogućava pojedincu da se identificira s književnim likom i osvijesti kako se on bori s pojedinim problemom te ga počinje emotivno promatrati, odnosno pronalaziti samoga sebe u datoj situaciji. Samim time dobiva uvid u svoje stanje, što mu može pomoći pri osobnom rastu i razvoju. (Bašić 2011 prema Shodres 1949) Dakle, biblioterapijom pojedinac može unaprijediti svoje mentalno zdravlje i fizičko djelovanje osvještavajući samoga sebe kroz promatranje stanja i promjena drugog, u ovom slučaju djelovanja književnog lika.

¹ Samuel McChord Crothers (1857 – 1927) bio je svećenik, ali znatno poznatiji kao esejist i biblioterapeut. U članku *A Literary Clinic* opisao je, na satiričan način, kako se može liječiti pacijente s preporučenim knjigama i tu metodu nazvao biblioterapijom. Pribavljeno 10.3.2023. s: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1916/09/literary-clinic/609754/>

Na temelju definicija, stječe se uvid u to da je biblioterapija poželjna u radu s ljudima, a za njeno provođenje potreban je tekst, najčešće književno djelo, čitatelj i educirani voditelj kako bi interakcija između književnog djela i čitatelja bila što uspješnija i ispunila svoju svrhu i ciljeve.

2.1. Povijesni razvoj biblioterapije

Biblioterapija, kao proces liječenja knjigom, datira iz antičke Grčke i Egipta kada se smatralo da riječ ima iscjeliteljsku moć koja će čovjeka uvijek vraćati u zdravo i ravnotežno stanje uma (Krpan i sur. 2014 prema Puljak 2007). O svrsi književnih djela i njihovoj učinkovitosti raspravljali su i stari grčki filozofi Aristotel i Platon. Njihovi stavovi su bili vrlo kontradiktorni, odnosno Platon je u svom djelu *Država* (oko 380. pr. Kr.) isticao kako pjesništvo može naštetiti društvenom sustavu. S druge strane, Aristotel u svom djelu *Poetica* (oko 335. pr. Kr.) naglašava kako emocije, koje su izazvane pjesništvom, imaju moć ozdravljenja (Bušljeta, Piskač 2018). Svojim djelom, Aristotel je potaknuo da se knjige koriste pri liječenju osoba s mentalnim oboljenjima koje datira još iz 300. g. pr. Kr. (Akinola 2014 prema Ajayiju 1997).

Korištenje knjiga u svrhu liječenja bolesnih se sve više razvijalo i rasprostranjivalo u svijetu. U 19. stoljeću se uvodi termin biblioterapije koji je utemeljio Samuel McChord Crothers „radeći s pacijentima u bolnici tako što im je čitao Bibliju kako bi im smanjio duševnu bol nastalu zbog njihovog zdravstvenog stanja” (Bušljeta i Piskač 2018: 19). Primjena biblioterapije je bila izrazito poželjna nakon Prvog svjetskog rata kada je ljudima, koji su proživjeli rat, bila potrebna pomoć kako bi se liječile sve traume koje su nastale tijekom ratnog razdoblja i postigla ponovno mentalna ravnoteža ljudi (Puljak 2014). Korištenje biblioterapije u poslijeratnom razdoblju, pogodovalo je njezinu sve veću primjenu te, kako ističe Piskač (2018: 27–29), „počinje se primjenjivati u knjižnicama gdje su knjižničari, tada nazvani i bibliotekarima, počeli raditi popise književnih djela koja mogu djelovati na mentalno zdravlje ljudi”. Književnost se, sredinom 20. stoljeća, počinje koristiti i u školama, čitaonicama, domovima za djecu, čitateljskim klubovima za mlade, a sve to s ciljem pomoći djeci i mladima tijekom različitih faza razvoja koje nose izazovne promjene za emocionalno stanje (Piskač 2018).

Izrazito je važno spomenuti i Mariju Agnes² koja je uporabom književnih djela pomagala djeci, posebno definirala proces biblioterapije i uvela u rad identifikaciju i katarzu kako bi se bolje razumjeli književni likovi (Piskač 2018 prema McEncroe 2007). Za potpuno raščlanjivanje biblioterapije, potrebne su i druge znanosti kao što je znanost o književnosti, a zatim i psihologija.

U Hrvatskoj se biblioterapija počela razvijati nešto kasnije, ali brojni autori su stvorili literaturu kako bi se što više koristila u institucijama, tako i u svakodnevnom životu. Danas se najviše koristi u sklopu psihijatrijskih ustanova i kliničkih bolnica sa svrhom liječenja trauma (Puljak 2014). Vrlo je važno istaknuti kako se u Hrvatskoj provode i brojni projekti, ali i izdani su članci koji govore u uporabi biblioterapije u prihvaćanju i razvoju inkluzije.

2.2. Svrha i ciljevi biblioterapije

U suvremenom dobu biblioterapija je sve poželjnija zbog prevladavanja užurbanog i stresnog života. Svakodnevno se događaju promjene i postavljaju se sve veća očekivanja pri čemu dolazi do razvijanja negativnih emocija i djelovanja. Da bi se postignula ravnoteža, potrebno je ostvariti mentalnu stabilnost, unatoč egzistencijalnim krizama.

Kako Piskač (2021) navodi, biblioterapija je metoda kojom se književna djela interpretiraju u smislu davanja odgovora na pitanja otkrivanja svog identiteta i samoostvarenja. Potrebno je da kroz čitanje tekstova pojedinac stekne uvid u svoje potrebe te teži njihovom ostvarenju (Piskač 2018). Točnije, čitatelji u književnim djelima, kroz biblioterapijski proces, mogu pronaći odgovore književnih likova na različita psihička i fizička djelovanja koja mogu prenijeti na svoj život. Biblioterapija se temelji na razgovoru o pročitanoj tekstu i vođenoj raspravi koja sudionicima omogućava da integriraju svoje osjećaje i razviju slobodu govora o problemima (Stainbrook 2011) Kroz razgovor o pročitanoj tekstu, sudionik procesa ujedno razvija i samopouzdanje, interes za ono

² Marija Agnes bila je redovnica rođena 1928. godine. Kao glavnu ulogu književnosti smatrala je rješavanje problema kao što su prilagodba i delikvencija. Njezin rad je izrazito pogodovao razvoju biblioterapije. Umrula je 2014. godine. (McConroe 2007)

što se nalazi unutar i izvan njega te razumijevanje za ljudska ponašanja. (Stainbrook 2011) Kako bi se te sposobnosti ostvarile, poželjno je da književnik lik prikazuje i pozitivne i negativne emocije, što znači da se ostvaruje prilika za razgovor o svim emocijama, bez stvaranja stereotipa o poželjnim i nepoželjnim emocijama (Piskač 2018).

Svrha biblioterapije je „poboljšanje i održavanje zdravlja koje može biti ugroženo problemima poput alkohola, droge, nasilja, obiteljskih problema, školovanja“ (Bašić 2011: 19). Može koristiti i kao tehnika unutar logoterapije³ koja, kako navode Krpan i suradnici (2018: 347) „pokušava doprinijeti suzbijanju egzistencijalne praznine kod ljudi”. Uveden je i termin dječje biblioterapije koja podrazumijeva rad s grupama zdrave djece tijekom različitih faza odrastanja, a svrha joj je olakšavanje prolaska kroz brojne promjene s kojima se susreću tijekom odrastanja (Krpan i sur. 2018).

Bašić (2011) navodi kako je glavni cilj biblioterapije izazivanje promjena, ali navodi i brojne specifične ciljeve koji se ostvaruju biblioterapijskim procesom. „Specifični ciljevi su sljedeći: povećanje samopouzdanja i ispravnog samoopažanja, povećati osjetljivosti za interpersonalne odnose, osvješćivanje životne orijentacije, razvijanje kreativnost i samoizražavanja, ohrabrivanje pozitivnog mišljenja i kreativnog rješavanja problema, ojačavanje komunikacijskih vještina, osobito vještina slušanja i govorenja, ujedinjavanje različitih aspekata osobnosti zbog psihičke cjelovitosti, oslobađanje presnažnih emocije i oslobađanje se od napetosti, pronalaženje novog mišljenja kroz nove ideje, uvide i informacije, pomoć sudionicima da osjete oslobađajuće i izlječujuće kvalitete ljepote” (Bašić 2011: 18–19). Iz ciljeva koje navodi Bašić, kroz biblioterapijski proces pojedinac treba spoznati samoga sebe, početi djelovati u skladu s novim spoznajama, ojačati komunikaciju sa samim sobom, ali i drugima čija mišljenja treba uvažavati i dijeliti svoje ideje i uvide kako bi pomogao i drugima.

³ Logoterapija je grana psihoterapije koja bavi egzistencijalnim pitanjima, smislom svakodnevnog trpljenja i preživljavanja. Logoterapija podrazumijeva pronalazak smisla u budućnosti i samim time se ne bazira pacijentovu prošlost, već na pripremu za budućnost. V. više na: <https://logoterapija.com/o-nama>

2.3. Vrste biblioterapije

Kako su se kroz povijest pojavljivali različiti načini primjene biblioterapije, uvodili novi termini i definicije, tako su se razvile i nove vrste s obzirom na metode rada, cilj primjene te grupu u kojoj se biblioterapijski proces provodi. Brojni autori su navodili nekoliko vrsta. Piskač (2018) biblioterapiju, s obzirom na primjenu, dijeli na dvije temeljne vrste, a to su klinička i literarna biblioterapija. Bašić (2011) metode biblioterapije dijeli na institucionalnu, kliničku i razvojnu. Krpan i suradnici (2018) u svom radu, baš kao i Bašić (2011) navode tri temeljne vrste, ali i razvojnu još dijele na dvije dodatne podvrste s obzirom na način korištenja teksta.

U nastavku rada će biti opisane sve četiri imenovane vrste i temeljna obilježja procesa svakog pristupa kako bi se one uspješno razlikovale i primjereno koristile.

2.3.1. *Institucionalna biblioterapija*

Kako se biblioterapija počela koristiti u bolnicama, raznim lječilištima i protestantskim crkvama, može se reći da je institucionalna biblioterapija i jedna od najstarijih, odnosno temeljnih. Bašić (2011) ističe kako se institucionalna biblioterapija najčešće, kao što i sam naziv kaže, provodi u institucijama, ali može se provoditi i privatno. Proces provodi tim psihijatar i knjižničar, a sudionici procesa su osobe s psihičkim problemima, a mogu biti i slučajevi poput zatvorenika i duševnih bolesnika. Provodi se najčešće u grupi, kroz diskusiju o pročitanoj tekstu. Cilj institucionalne biblioterapije je informativni uvid u stanje pacijenta (Bašić 2011).

2.3.2. *Klinička biblioterapija*

Klinička se biblioterapija provodi specifično u bolnicama, a počela se koristiti kada su psiholozi i psihijatri spoznali moć književnosti, ali i drugih umjetnosti u liječenju osoba s emocionalnim problemima (Piskač 2021). Dakle, kliničku metodu biblioterapije provode psihijatri, psiholozi, terapeuti mentalnog zdravlja, a kao cilj procesa se navodi potreba da pojedinac uvidi svoje stvarno stanje i mijenja djelovanje, odnosno ponašanje

koje ga je do toga dovelo (Bašić 2011). Provodi se u grupi tako da se diskutira o pročitanim materijalima pri čemu se posebno promatra reakcija sudionika procesa i njegov pogled na samoga sebe (Bašić 2011). Tekstovi, koji se koriste tijekom provedbe kliničke biblioterapije, prilagođeni su i posebno osmišljeni za tu primjenu (Piskač 2021). Često se koriste i neke druge vrste medija kao što su glazba, kreativno pisanje i film s ciljem da se sudionike odmakne od svakodnevice u kojoj se ne osjećaju ugodno zbog svojih emocionalnih problema (Piskač 2018).

2.3.3. Razvojna biblioterapija

Razvojna biblioterapija naglasak stavlja na rad s voljnom grupom koja nema stalne emocionalne probleme, ali se u datom trenutku nalazi u kriznom razdoblju ili situaciji (Bašić 2011). Dakle, razvojna biblioterapija je namijenjena „svim „zdravim” ljudima i svim dobnim skupinama koje prolaze neke promjene i događaje u životu tijekom kojih im je potrebna podrška ili pomoć” (Mikulentič 2010: 135).

Piskač (2018: 17) ističe kako se „razvojna biblioterapija može provoditi u bilo kojem društvenom okruženju, školama, knjižnicama, a metoda rada se temelji na tekstovima koji su jednostavniji”. Dakle, tekstovi su posebno osmišljeni za sudionike procesa, kako bi se cilj što bolje ostvario. Naglasak se stavlja na uvid pojedinca o samome sebi i stvarnom stanju, a cilj procesa je očuvanje mentalnog zdravlja, normalan razvoj i samoaktualizacija (Bašić 2011.). Razvojna biblioterapija se može, kako navode Krpan i suradnici (2018), podijeliti na dodatne dvije podvrste. Jedna vrsta se temelji izrazito na čitanju teksta, odnosno najvažnije je pročitati tekst i o njemu promisliti, a druga vrsta naglasak stavlja na razgovor o pročitanoj tekstu (Krpan i sur. 2018 prema Reščić-Rihar 1999).

2.3.4. Literarna biblioterapija

Literarna biblioterapija se često poistovjećuje s razvojnom biblioterapijom, ali kako Piskač (2018: 18) navodi, „literarna biblioterapija se temelji na književnoumjetničkim tekstovima koji imaju izraženu estetsku funkciju i nisu prilagođeni

za skupinu, već su pomno odabrani kako bi koristili grupnoj provedbi biblioterapije”. U skladu s time, metoda literarne biblioterapije podrazumijeva autentične, umjetničke tekstove, najčešće klasike književnosti, bavi se njihovom interpretacijom s ciljem stjecanja uvida čitatelja u svoje stanje. Literarna biblioterapija se može, kao i sve druge vrste, koristiti u grupi različitih dobnih skupina (Bušljeta i Piskač 2018).

Proces literarne biblioterapije može voditi bilo koji educirani biblioterapeut i zbog toga je izrazito poželjna provedba u osnovnoškolskom obrazovanju (Krpan i sur. 2018). O literarnoj biblioterapiji će biti govora u sljedećim poglavljima, odnosno koje sve etape sadrži literarnobiblioterapijski proces, kako se može primijeniti u radu s djecom u primarnom obrazovanju i kako nastavni sat može izgledati.

3. PRIMJENA LITERARNE BIBLIOTERAPIJE

Pri raščlanjivanju izraza *literarna biblioterapija*, Piskač (2018: 25) konstatira kako „*literarno* upućuje na književna djela, a *terapija* na očuvanje mentalnog zdravlja, odnosno zdravog uma”. Dodaje i kako je literarna biblioterapija usko povezana s kognitivnom terapijom jer veliku važnost pridaje misaonim procesima promatranog književnog lika. Literarna je biblioterapija nastala kao modifikacija „klasičnih“ vrsta biblioterapije, a svoju metodu „temelji na književnim tekstovima koji imaju izražene estetske funkcije i pripadaju visokokvalitetnoj književnosti” (Piskač 2018: 17).

Kako bi se ostvarili ciljevi procesa literarne biblioterapije, važno je znati da literatura kod sudionika treba aktivirati stara znanja, prvenstveno ona o sebi i svojim doživljajima (Čudina-Obradović 2014). Kako bi se to ostvarilo, potrebno je birati književnost koja je usko povezana sa sudionicima, ali i sa svijetom koji ih okružuje. Stainbrook (2011) ističe kako je u književnosti potrebno pronaći onu vrstu djela bogatu emocijama koje doprinose i oživljavanju i oslobađanju emocija kod čitatelja, a ujedno i čuvaju dio njegove intime koju želi zadržati posebno za sebe. Naglašava i kako je književno djelo savršen prijatelj čitatelju jer ga nikada neće osuditi, a ukazat će mu na njegovo stvarno stanje i ponašanje, bez obzira kakvo ono bilo. Bašić (2011) izdvaja da literarna biblioterapija ima izrazito veliku moć jer literatura, koju ta metoda podrazumijeva, predstavlja cjelovitost i pruža uvid u sve aspekte čovjekova života koji se mogu sažeti u nekoliko stranica kvalitetnog teksta. Takvu literaturu je još nazvala i „literaturom snage” jer daje čovjeku brojne mogućnosti kako da prođe kroz životne nedoumice i stekne čvrstinu za sve životne izazove.

Tijekom čitanja, izrazito je važno razumijevanje i razlikovanje bitnog od nebitnog jer se može dogoditi da se smisao literature potpuno izgubi ako se izađe iz okvira teksta. Čudina-Obradović (2014) napominje kako je takvo čitanje potrebno razvijati još kod djece rane školske dobi kako bi se s njima mogle provoditi samostalne aktivnosti čitanja i pronalaziti i drugi aspekti važnosti književnih djela. Literarna biblioterapija upravo stavlja naglasak na druge aspekte kao što su stvarni životni problemi koje i učenici mlađe školske dobi mogu vrlo jasno uočiti i naučiti nešto o njima. Iaquinta i Hipsky (2006) ističu kako djeca za nerješavanje svojih problema okrivljuju svoga učitelja i svu odgovornost

stavljaju na njega, no korištenje literarne biblioterapije može znatno utjecati na njihovo nesvjesno suočavanje i rješavanje. Primjerice, Bettelheim (2000: 13–14) vodećim problemom kod djece smatra „pronalazak životnog smisla, a za to su mu potrebna brojna iskustva”. Upravo se na tome problemu može raditi kroz proces literarne biblioterapije ako se učenicima osigura prava literatura kroz koju će moći pronaći smisao i bogatstvo života. Kako bi se biblioterapija uspješno provodila i s učenicima rane školske dobi, važno je da literarni biblioterapeut ostvari dobru komunikaciju s njima, da poznaje norme dječjeg razvoja, da procijeni koliko i kako se nose s određenim promjenama i kada im je potrebna pomoć i da dobro poznaje metode na koji način im može pomoć pružiti (Krpan i sur. 2018). Na radionicama biblioterapije, izrazito je poželjna i igra koja će aktivirati učenika i time će njihova motivacija biti velika i cijeli proces će biti uspješno ostvaren.

Literarna biblioterapija je, kako navode Skočić Mihić i suradnici (2019), važna i u promicanju inkluzije i inkluzivnih vrijednosti u razrednom okruženju. Književni tekstovi, u kojima su u središtu radnje djeca s teškoćama, obogaćuje mišljenja, iskustva i suzbija stereotipe čitatelja o osobama s teškoćama. Naravno, pri odabiru književnih tekstova koja govore o djeci s teškoćama u razvoju, treba dobro obratiti pažnju na to kakav je odnos autora prema likovima s teškoćama jer se u starijim, klasičnim bajkama teškoće promatraju kao nešto s čime pojedinac može biti kažnjen, dok u novijim književnim tekstovima prikazuju kao različitost prema kojoj se treba odnositi pozitivno (Skočić Mihić 2017 prema Pavri i Hegwe-DiVita 2015). Jedan od vodećih problema je i nedovoljno informiranosti o postojanju takvih djela, ali i sam nedostatak, posebice u dječjim slikovnicama (Skočić Mihić i sur. 2019 prema Matthewa 2009).

Primjena literarne biblioterapije je karakteristična i u radu s adolescentima jer, kako Bašić (2011) ističe, oni su kritična skupina koja prolazi kroz vrlo teške faze promjena i njihove vrijednosti se nalaze na prekretnicama. Baš zato je važno da kroz književna djela spoznaju i očuvaju prave vrijednosti, pronađu rješenja za svoje situacija i u konačnici razviju empatiju koju Bušljeta i Piskač (2018) smatraju glavnim ciljem literarne biblioterapije.

3.1. Temeljna načela provedbe literarne biblioterapije

Literarna biblioterapija se najčešće provodi u obliku radionica s manjim grupama, kako bi svi sudionici grupe imali priliku izraziti svoja razmišljanja i osjećaje o književnom djelu. S obzirom na to da se može provoditi sa svim dobnim skupinama, važno je poznavati situacije, probleme, ali i interese koji obilježavaju određenu grupu (Bušljeta i Piskač 2018). Voditelj radionice, koji se prije svega mora upoznati s ulogom biblioterapeuta, treba pomno istražiti o čemu to grupa želi razgovarati kako bi znao uspješno odabrati književno djelo koje je u skladu s godinama, spoznajnim i kognitivnim mogućnostima sudionika i njihovim interesima (Bašić 2011).

Prije početka provedbe literarne biblioterapije, voditelj treba stvoriti ugodnu atmosferu u grupi u kojoj se nitko ne smije osjećati odbačeno ili manje vrijedno. Grupa treba biti formirana u krug, odnosno sudionici trebaju sjediti okrenuti jedni prema drugima zato što će se tako svi osjećati ravnopravnima i jednako vrijednima. (Krpan i sur. 2018) Na početku procesa, voditelj sudionike treba dobro motivirati uz različite opuštajuće aktivnosti kako bi jednostavnije i otvorenije razgovarali o tekstu. Čitanje dužih književnih djela bi trebalo biti unaprijed dogovoreno, a tijekom radionice bi se analizirali pojedini dijelovi ili poglavlja koja doprinose temi (Piskač 2018). S druge strane, „čitanje poezije je moguće tijekom radionica i izvodi se na početku radionice, a time se može postići i veća grupna povezanost”. Poeziju naglas čita voditelj radionice kako bi sudionici bili usredotočeni na kognitivno stvaranje pjesničkih slika. (Bašić 2011: 49).

Tijekom interpretacije odabranih tekstova, ključno je da biblioterapeut pažljivo vodi razgovor sa sudionicima. Niti jedan se sudionik ne smije osjećati diskriminirano u bilo kojem trenutku procesa i treba biti slobodan reći otvoreno svoje mišljenje bez osude drugih sudionika. Potrebno je, dakle, da se stvori ugodno okruženje, da biblioterapeut bude otvoren i slobodu da svakom sudioniku da kaže ono što misli da treba reći u datom trenutku (Bašić 2011). Biblioterapeut treba tijekom cijele radionice provjeravati razumiju li sudionici o čemu govori tekst, a to može činiti postavljajući dodatna pitanja i analizirajući svaku rečenicu zasebno (Bušljeta, Piskač 2018). Važno je, kako naglašava Bašić (2011: 56), „da biblioterapeut bude jednako posvećen svim sudionicima, da dobro prati njihovu verbalnu i neverbalnu komunikaciju i da nakon svake radionice bilježi svoja

zapažanja tijekom provedbe procesa”. Naposljetku treba napomenuti kako voditelj radionice nikako ne treba iznositi svoja opažanja drugima, posebice onima koji nisu povezani s cijelim procesom (Piskač 2018). Roditelji svakako trebaju biti upućeni u aktivnosti koje se provode i informirani o izrazito svom djetetu kako bi mogli slične postupke provoditi i kod kuće. (Sullivan, Strang 2002)

3.2. Etape procesa provedbe literarne biblioterapije

Proces provedbe literarne biblioterapije je kompleksan i potrebne su određene kompetencije i kvalitetna priprema prije same primjene. Kao što je već spomenuto, izrazito je važno da se voditelj literarne biblioterapije pridržava pojedinih načela te bude dobro pripremljen i motiviran za rad. Metodološka okosnica provođenja literarne biblioterapije se sastoji od elemenata koje sadrži i proces „klasične” biblioterapije, a to su identifikacija, katarza i uvid, proširene novim segmentom koji se jednim imenom naziva MED ciklus (Piskač 2018).

Identifikacija omogućava da se čitatelj, odnosno sudionik procesa, poistovjeti s književnim likom, pronađe međusobne sličnosti u situacijama i problemima koje lik proživljava, ali i da razvije suosjećanje. Identifikacija, kao prvi korak, podrazumijeva da se sudionici povežu s tekstom, a onda ga krenu dublje analizirati i istraživati s biblioterapeutom. Zatim se sudionicima daju primjeri iz teksta u kojima mogu donositi odluke i odabirati puteve koji njima djeluju ispravno, a te odluke su primjenjive i u njihovim stvarnim životima. Nakon pročitanoog teksta, sudionike se potiče da iskažu svoje osjećaje potaknute tekstom, da se poistovjete s djelovanjem lika i usporede sa svojim djelovanjima (Bašić 2011 prema Hynes, Wedl 1990). O identifikaciji ovisi cijeli proces i čitatelj se treba uspješno poistovjetiti s barem jednim od nekoliko književnih likova čija će stanja tijekom čitanja će emocionalno proživljavati i u njima prepoznati svoje moguće probleme (Stainbrook 2011)

Nakon identifikacije slijedi katarza prilikom koje „sudionik procesa oslobađa svoje emocionalna opterećenja koja je imao prije čitanja i stekao tijekom čitanja. Sudionik spoznaje da nije jedini koji ima specifične probleme u životu te shvaća da književni lik proživljava slične emocije i počinje razvijati suosjećanje” (Krpan i sur. 2018: 353).

Važno je i istaknuti da emocije, koje pojedinac osjeća u datom trenutku tijekom svog života, ne mogu nestati dok se ne pojave nove emocije (Piskač 2018). Danas je sve više djece u školama koja pokazuju socio-emocionalne poteškoće, točnije djeca krivo tumače svoje emocije i emocije drugih te ih sve teže kontroliraju što rezultira i djelovanjima poput agresivnog ponašanja. (Sullivan, Strang 2002) Osoba uspješno kontrolira svoje emocije, kada ju prevladaju loše emocije, svoje misli najčešće usmjeri na neki drugi događaj, najčešće onaj koji je već proživio i koji je rezultirao ugodnim emocijama, te ga učestalo ponavlja u mislima i priželjkuje da se takav događaj ponovi. Isti se događaj, kako navodi Piskač (2018: 51–53), „ne može ponoviti dva puta potpuno jednako, koliko god to čovjek ponekad priželjkivao, ali zato se u književnosti potpuno isti događaji mogu dogoditi nebrojeno puta”. Takvi se događaji u književnosti nazivaju komunikacijskim događajima (Piskač 2018)

Komunikacijskom događaju prethode jezik, koji može biti ostvaren u obliku govora ili pisanog teksta, misli, koje proizlaze iz poruka primljenih jezikom, emocija, uzrokovanih mislima, a rezultiraju događajem. Čitatelj može iznova proživljavati komunikacijski događaj u književnim tekstovima, a taj događaj svaki put može donijeti novi način interpretacije kod čitatelja, odnosno sudionika procesa literarne biblioterapije. (Bušljeta, Piskač 2018) U skladu s time, tijekom provedbe literarne biblioterapije, odabiru se književni tekstovi koji će sudionicima ostvariti mogućnost proživljavanja i buđenja emocija kroz brojne komunikacijske događaje koje sudionici procesa imaju priliku interpretirati na različite načine. Upravo je po tome i karakteristična metoda literarne biblioterapije jer se tijekom interpretacije teksta naglasak stavlja na misli, emocije i djelovanja književnih likova. Prilikom detaljne interpretacije književnog djela, sudionici dobivaju jasniji uvid u nastanak svojih misli, emocija i djelovanja i znatno lakše i jednostavnije mogu povezati sa stvarnim iskustvima. Svi ti segmenti, koji se interpretiraju tijekom provedbe literarne biblioterapijom, nazivaju se jednim nazivom MED ciklus.

3.2.1. MED ciklus

MED ciklus je temeljni teorijski element literarne biblioterapije, a čini ju znatno naprednijom i kvalitetnijom metodom jer se primjenjuje samo u ovoj vrsti biblioterapije.

MED ciklus se naziva još i komunikacijski ciklus „jer ga tvore jezik, misli, emocije i u konačnici komunikacijski događaj, a primjenjiv je jedino u interpretiranju književnosti na način koji podrazumijeva metoda literarne biblioterapije” (Bušljeta, Piskač 2018: 38). MED ciklus objedinjuje jezik, misli i emocije koje su dovele do nekog fizičkog događaja, to jest komunikacijskog događaja.

Korištenjem MED ciklusa, u literarnoj biblioterapiji, čitatelj detaljno interpretira uz pomoć biblioterapeuta koje misli i emocije su navele književnog lika da fizički djeluje. Misli su najsnažniji faktor cijelog komunikacijskog ciklusa jer su pokretač emocija i u konačnici djelovanja književnog lika. Misaoni događaji nastaju kao posljedica komunikacije i kognitivnog tumačenja i percipiranja misli (Piskač 2018). Misli se mogu mijenjati i kontrolirati, što može rezultirati poboljšanjem kvalitete življenja. Tijekom primjene MED ciklusa, naglasak se prvo stavlja na komunikaciju i misli književnog lika, odnosno na ono što ga je dovelo do emocija koje su rezultirale djelovanjem.

Književna djela su iznimno dragocjena pri učenju o emocijama jer „daju priliku da čitatelj stekne uvid o tome kako su emocije nastale, što im prethodi i kakav način razmišljanja treba primjenjivati da bi se oslobodile pojedine emocije” (Bašić 2011: 47). Interpretacija emocija nije u svim povijesnim književnim pravcima, kao i kulturama, jednaka i potrebno je uzeti u obzir kontekst vremena u kojem je književno djelo nastalo. Piskač (2018: 133–135) ističe kako, unatoč tome što se emocije mogu drugačije interpretirati, „književnost nudi znatno iskreniju i otvoreniju komunikaciju o emocijama od komunikacije u stvarnom životu”. Na to se nadovezuje i činjenica da će sudionici procesa literarne biblioterapije, kroz komunikaciju o emocijama književnog lika, mnogo toga reći i o svojim emocijama zbog kojih ne žele biti osuđeni od strane društva u svakodnevnoj komunikaciji (Piskač 2018 prema Hoogan 2011). Da bi se stvorila emocionalna stabilnost, napominju Sullivan i Strang (2002: 76), „potrebno je da se stvori pogodno emocionalno okruženje za učenike, da se promijeni način razmišljanja, djelovanja ili nekih poticaja izvana”. Samim time, kroz afektivnu interpretaciju književnog lika tijekom biblioterapijskog procesa, sudionik dobiva nove podražaje kojima može osloboditi i promijeniti svoje emocije (Piskač 2016).

U konačnici, fizički događaj nastaje kao posljedica izraženih emocija i onoga što je vidljivo izvana. Misli i emocije se ponekad i mogu sakriti, ali iz djelovanja se puno toga može spoznati (Bašić 2011). Vrlo je važno imati na umu da kroz primjenu MED ciklusa, sudionici procesa imaju priliku mnogo toga naučiti o sebi, a savjetujući glavnog lika kako da poboljša svoj način razmišljanja i samim time kvalitetu života, zapravo savjetuju sami sebe (Piskač 2018).

3.3. Obilježja tekstova primjenjivih u literarnoj biblioterapiji

Prilikom odabira književnih tekstova za korištenje u procesu literarne biblioterapije, voditelj procesa treba poznavati koje interese i probleme ima grupa s kojom će se biblioterapija provoditi. Ako nije upoznat s obilježjima grupe, za takve se situacije odabiru tekstovi s općenitim životnim temama i problemima koje su aktualne u društvu (Piskač 2018). To su najčešće tekstovi u kojima su izraženi međuljudski odnosi koje svaki pojedinac ima, ali i tada je naravno potrebno imati na umu dobnu skupinu grupe i stečena iskustva. Unatoč tome, važno je da biblioterapeut sam sebi postavi pitanja i na ista odgovori o tome hoće li grupa razumjeti koncept knjige, hoće li povezati i s drugim područjima života, jesu li likovi realistični, dinamični, je li razvoj grupe blizak temi knjige, potiče li autor sudjelovanje i nudi li strategije za rješenje problema. Prilikom provedbe biblioterapije, posebice s djecom rane školske dobi, važno je dobro promotriti i ilustracije koje se nadovezuju na književni tekst. Naime, ne bi trebale biti stereotipne, tmurne ili odvrćati pažnju ka nekom drugom kontekstu, već trebaju biti jasne, vizualno privlačne i motivirajuće (Lucas, Soares 2013).

Kako Bašić (2011: 65) navodi „čitatelji daju vrijednosti književnom djelu s obzirom na način kako ga doživljavaju i pojašnjava kako pravo značenje dolazi upravo od čitatelja”. Ako djelo nije odabrano u skladu s razvojnim mogućnostima grupe, može se dogoditi da ono naiđe na odbijanje grupe koja postaje potpuno nezainteresirana za diskusiju o pročitanome. Biblioterapija je proces koji uključuje čitanje i promišljanje o pročitanom, a to rezultira kvalitetnim dijalogom o pročitanome i povećanu mogućnost da sudionici procesa steknu što više korisnih spoznaja o samima sebi (Lucas, Soares 2013). Samim time, u procesu ne bi trebala biti korištena djela koja djeluju beznadno, bezvoljno

i koja ne potiču i ne motiviraju sudionike, već ih dodatno sputavaju i obeshrabuju. Literatura korištena tijekom provedbe literarne biblioterapije, treba dovesti sudionike do mira u kojem postaju svjesni stvari onakvima kakve one jesu i da postanu otvoreni za poboljšanje i izlječenje (Bašić 2011).

Potrebno je i poznavati čitateljske mogućnosti sudionika procesa i uskladiti tekst mogućnostima, posebice ako se govori o radu s djecom mlađe školske dobi. Prilikom provedbe poetske terapije, moguće je poeziju čitati naglas i interpretativno, a to može činiti biblioterapeut (Bašić 2011). S druge strane, kada se radi o opsežnim književnim djelima potrebno je uzeti u obzir da takve radionice biblioterapije ne mogu trajati samo u jednom terminu i da je potreban duži period kako bi se interpretirao cijeli tekst (Piskač 2018). Likovi u književnoumjetničkim tekstovima trebaju biti realistični i imati slične probleme kao sudionici procesa jer tako u književni tekst unose sami sebe, svoje potrebe i osjećaje što dovodi i do razvoja empatije (Lucas, Soares 2013). Cilj književnog djela i je da razvije empatiju kod čitatelja jer ona doprinosi razvoju svijesti kod čitatelja. Empatija se u tom slučaju, kako navodi Piskač (2018: 153), „može podijeliti na kognitivnu i afektivnu”. Kognitivna uključuje razumijevanje osjećaja drugih, zašto i kako su oni kod određenog književnog lika prisutni, a afektivna proživljavanje i buđenje istih osjećaja kod sebe. Razvoj empatije će, u konačnici, dovesti sudionike procesa do razvoja motiviranosti i želje da komuniciraju o emocijama i učinit će provedbu literarne biblioterapije vrlo uspješnom.

Pri odabiru književnih tekstova, važno je poznavati interes, dob, spoznajne i čitateljske mogućnosti grupe, težiti k tome da djelo razvije empatiju i motivaciju sudionika procesa i ostvari uvid u stvarno stanje sudionika. Pri tome je važno i oblikovanje teksta, koje izrazito utječe na sam sadržaj i njegovo značenje. U tome izrazitu ulogu imaju estetske funkcije književnog djela, a Piskač (2018) naglasak još stavlja na metafore, emocionalni paralelizam i komunikacijsku komplementarnost.

3.3.1. Estetska funkcija književnih tekstova

Piskač (2018: 108), prema etimologiji riječi estetika, navodi kako to „označava umijeće osjećanja”, a može se pronaći u svim umjetnostima. Estetska funkcija književnih

tekstova olakšava pronalazak same biti teksta, a definira ju kao „način uvođenja nekih svakodnevnih životnih situacija i funkcija u književno djelo” (Piskač 2018: 209). Odnosno, estetske funkcije, tijekom provedbe literarne biblioterapije, čitanje o životnim temama koje mogu biti i nelagodne čine poticajnim i ugodnim. Uz estetske funkcije, čitatelji lakše razvijaju maštu i mogu si lakše predočiti pojedine situacije iz književnih djela.

Estetske funkcije imaju posebno veliku ulogu pri uvođenju književnih likova koji predstavljaju osobe s teškoćama. Takve teme mogu znatno doprinijeti u razvoju estetskih funkcija, a time i promijeniti pogled po pitanju inkluzije u društvu (Piskač, Jurdana 2013). Naime, uvođenjem inkluzivnih tema u visokokvalitetnu estetsku književnost, može biti otežano jer se takvom književnošću smatra ona koja stvara literarni užitak, ali daje mogućnost da se značajno utjecati na razvijanje svijesti društva i pojedinca. Ipak, Piskač (2018: 109) ističe kako „u književnosti sve može postati estetski lijepo jer je važno kojim elementima se tvori smisao prikaza pojedine situacije”. S obzirom na to da se u starijoj književnosti likove s teškoćama opisivalo kroz nesigurnosti, odbačenost i usamljenost, Skočić Mihić (2017) u svom radu izdvaja kako se u novijim slikovnicama osobe s teškoćama predstavlja u izrazito boljem i ljepšem svjetlu što znači da inkluzija svakako može doprinisiti estetskim funkcijama.

3.3.2. Komunikacijska komplementarnost i emocionalni paralelizam

Razvoj empatije pogoduje razvoju komunikacijske komplementarnosti i emocionalnog paralelizama. U stvarnom životu, ta dva segmenta pogoduju razvoju kvalitetnih međuljudskih odnosa jer pojedinac u društvu traži one koji će emocije komunicirati o njima. Dakle, u stvarnoj komunikaciji se teži k tome da se sugovornici emocionalno razumiju i da o tome mogu međusobno komunicirati (Piskač 2018). U književnosti bi to značilo da će čitatelj prije posegnuti za onim književnim djelima u kojima književni likovi razmišljaju, osjećaju i djeluju slično kao i sam čitatelj. Objektivno promatrajući književnog lika, čitatelj će steći uvid u svoje stanje.

Emocionalni paralelizam omogućava stavljanje sebe u poziciju drugoga, u slučaju literarne biblioterapije u ulogu poziciju književnog lika, a stvara i idealnu podlogu za

proširivanje znanja o emocijama koje možda nisu izražene u tom trenutku u svakodnevnom životu, ali će svakako koristiti u nekom trenutku (Piskač 2016). Primjerice, teme priča mogu biti univerzalne ljudske potrebe, kao što su potrebe za ljubavlju, sigurnošću, prihvaćanjem, a osoba se svakako kroz različite situacije u životu može osjećati usamljeno, nesigurno i neprihvaćeno. U takvim trenucima, najbolje primjere nošenja s takvim emocijama može pronaći upravo u književnim tekstovima. (Krpan i sur. 2018)

3.3.3. Uporaba metafore

Metafora je, kao stilska izražajna figura, značajno istaknuta u biblioterapijskom procesu jer omogućava iskazivanje istog izraza na različite načine. Ova figura ujedno povezuje stvarni i nestvarni svijet i olakšava izražavanje i predočavanje emocija u književnim djelima, ali i svakodnevnom životu (Bušljeta, Piskač 2018). Kroz interpretiranje i primjenu metafora, kako navodi Bašić (2011: 67), „može se saznati kakav pogled na svijet i veze među pojmovima i pojavama vidi osoba”, u ovom slučaju sudionik procesa biblioterapije. Može se uvidjeti i kako gleda na sebe i svoj identitet, ali i na sebe u odnosu na druge. Korištenje metafora je, napominje Piskač (2018: 129), „neizostavno u poeziji, ali i u gotovo svim drugim vrstama književnih tekstova emocije su prikazane kroz metafore”. U literarnoj biblioterapiji, metafore omogućavaju sudioniku da ih interpretira na svoj način i time zapravo iskaže upravo one emocije koje želi osloboditi u svakodnevnici.

4. INTERPRETACIJA KNJIŽEVNIH TEKSTOVA U RAZREDNOJ NASTAVI

Interpretacija književnog djela označava „tumačenje njegova prenesenog, umjetničkog značenja, odnosno pronalaženje semantičkog smisla”. (Bjelčević 2020: 205) Često se poistovjećuje s terminom *analiza književnog teksta*, ali treba napomenuti kako se analiza temelji na onom objektivnom i osnovnom značenju, koji se odnosi na empirijska obilježja kao što su forma, stilske figure, stavljanje djela u kontekst vremena, itd. (Bjelčević 2020). S obzirom na to da interpretacija daje mogućnost stvaranja svoga vlastitoga doživljavanja književnih djela, ona obogaćuje spoznajne, emocionalne i estetske sposobnosti učenika (Lazzarich 2017).

Predmet interpretacije je, kako navodi (Rosandić 2005: 214) „književno djelo kao pojedinačna i neponovljiva umjetnička stvarnost”. To znači da se, kroz interpretaciju, književno djelo promatra kao umjetnička tvorevina koja ima svoj povijesni kontekst i nosi obilježja istoga i ta obilježja se, prilikom pridavanja semantičkog značenja, ne smiju izgubiti. Kada se učenike rane školske dobi tek upoznaje s interpretacijom, ona se tada temelji na emocionalnom iskustvu i spoznavanju, a kasnije se sve detaljnije interpretira s misaonih i kritičkih aspekata (Rosandić 2005). Kako bi se interpretacija provodila na što kvalitetnijoj razini, potrebno je i razvijati zanimanje za čitanje kod učenika, kao i entuzijazam kod učitelja jer time znatno utječu na motivaciju i interes učenika (Lazzarich 2017).

Važno je napomenuti, uz postajanje književnih rodova i vrsta, postoje i različite metode i pristupi interpretaciji književnih djela. Naime, književna djela epskog roda će se većinom bazirati na istom modelu interpretacije, dok lirski tekstovi imaju posebniji način interpretacije (Rosandić 2005). Razinu interpretacije književnog teksta je izrazito važno prilagoditi spoznajnim i recepcijskim mogućnostima učenika. Primjerice bajku *Ružno pače* mogu interpretirati učenici razredne nastave, ali i učenici u srednjoj školi, no stajalište s koje se djelo interpretira bit će znatno drugačije kod učenika. Naime, učenici razredne nastave će djelu pristupiti s afektivne strane, dok će učenici srednje škole dublje misaono i teorijski analizirati. Prilikom provedbe interpretacije u nastavi književnosti,

važno je imati uvijek na umu da književni tekst može odvesti učenike u nekom potpuno drugom, neočekivanom smjeru i na to učitelj treba biti spreman (Rosandić 2005).

4.1. Nastava književnosti

Nastavni sat književnosti se može definirati kao „sadržajno, psihološko i metodički organizirana cjelina u kojoj se ostvaruju odgojno - obrazovne zadaće” (Lazzarich 2017: 112 prema Bežen 2008) Svaki nastavni sat književnosti, kako navodi Rosandić (2005) ima odgojnu, obrazovnu i funkcionalnu ulogu. Odgojna uloga se odnosi na stjecanje etičkih, socijalnih, estetskih, kulturnih i drugih vrijednosti. Kroz književna djela, učenici mnogo spoznaju o svojoj kulturi, nacionalnom identitetu, drugim kulturama i jezičnim različitostima (Visinko 2014). Obrazovna uloga obuhvaća stjecanje teorijskih znanja, a funkcionalna razvijanje sposobnosti kao što su čitanje, kreativno pisanje i stvaralaštvo.

Tradicionalni se sat književnosti temeljio na usmenom provjeravanju, usvajanju novog sadržaja, utvrđivanju i zadavanju zadataka za samostalan rad kod kuće, a naglasak je bio na književnopovijesnoj teoriji. U suvremenoj nastavi, kada je u središtu nastavnog procesa učenik, naglasak je na mogućnostima učenika i njegovoj recepciji književnog djela (Rosandić 2005). Osnovnoškolsko obrazovanje, posebice razredna nastava, kao osnovnu zadaću nastave književnosti ima „razvijanje interesa prema čitanju i uživanju u književnoumjetničkim tekstovima” (Visinko 2014: 17).

Nastava književnosti se temelji na umjetničkom i znanstvenom sadržaju. Umjetnički sadržaj obuhvaća književnoumjetnička djela, njihovu recepciju i interpretaciju. Sat književnosti u razrednoj nastavi obično podrazumijeva interpretaciju jednog književnog djela ili jedne književne teme koja obuhvaća više kraćih književnih djela (Rosandić 2005). Temeljni ciljem takve nastave, kako navodi Lazzarich (2017: 106), je „osposobljavanje učenika za vrednovanje književnih tekstova”. Percepcija književnog djela ovisi o iskustvu učenika, stoga je važno da sadržaj bude prilagođen mogućnostima i specifičnostima razreda i stupnju književnog obrazovanja. Visinko (2014) napominje kako je izrazito važno da se nastava književnosti „temelji na literarnoj komunikaciji učenika i književnog djela“, dok s druge strane treba izbjegavati opterećivanje učenika s pojmovnim odrednicama i pronalaženjem obilježja pojedinih vrsta književnih tekstova.

Kako bi nastava književnosti ostvarila svoj potpuni potencijal, potrebno je da bude metodički oblikovana, što najviše ovisi o sadržaju i ishodima nastavnog sata.

4.1.1. Nastavni sadržaji po razredima

Nastavni sadržaji, koje obuhvaća nastava Hrvatskog jezika i književnosti, definirani su *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) i *Kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). Kurikulum donosi odgojno-obrazovne ishode, razradu ishoda, ishode na razini usvojenosti „dobar“, sadržaje za ostvarivanje ishoda i preporuke kako se pojedini sadržaji mogu provesti u razredu. Kurikulum je razvojan, što znači da podliježe promjenama u skladu s vremenom, karakteristikama vremena i društva, a termin *okvirni* podrazumijeva da daje samo temeljne smjernice koje u provedbi trebaju biti prilagođene razvoju učenika, njihovim mogućnostima i sposobnostima.

U prvom razredu, prema *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik* (2019), učenici na nastavi književnosti upoznaju bajke, pjesme za djecu, zagonetke, igrokaze i slikopriče. Nastava se bazira na interpretativnom čitanju učitelja, nakon kojeg učenici mogu navesti razloge zašto im se tekst sviđa ili ne sviđa. Književni tekst prepričavaju svojim riječima, upoznaju se s događajima u tekstu i likovima, uspoređuju djelovanje likova sa svojim djelovanjima, razvijaju fantazijsko mišljenje i likovni prikazuju svoje misli i emocije. U pjesmama učenici prepoznaju rime i svojim riječima objašnjavaju pjesničke slike.

U drugom razredu se proširuje znanje o dijelovima pjesme, stvaranju kronološkog slijeda događaja u književnom tekstu, izdvajanju glavnih od sporednih likova. Učenici razlikuju književne vrste koje su upoznali, smještaju likove u kontekst radnje i prostora. Situacije i postupke likova uspoređuju sa svojim postupcima i postupcima osoba oko sebe, prepoznaju koji događaj označava početak radnje, glavni dio radnje i završetak i iznose mišljenja o događajima koja mogu argumentirati i povezati s događajima iz svakodnevnog života.

U trećem razredu se uvodi pojam tema u poeziji i prozi i povezuju je sa svojim stvarnim životom. Učenici prepoznaju etičke vrijednosti teksta, opisuju likove na temelju njihovih djelovanja, javlja se identifikacija s likovima u priči. Upoznaju šaljivu pjesmu, prepoznaju ponavljanja u pjesmi, simbolički govor i prenesena značenja. Učenici, prema intonaciji i emocionalnom ustrojstvu, pojašnjavaju karakter pjesme. Događaje u književnom tekstu postavljaju po kronološkom redoslijedu. U središte se stavlja dječji roman.

U četvrtom razredu naglasak se stavlja na odnose među likovima i njihovu karakterizaciju na temelju odnosa. Učenici razlikuju prozne vrste, čitaju većinom dječje romane i pripovijetke, a znaju navesti obilježja vrsta i objasniti ih. Povezuju emotivne reakcije na tekst sa svojim reakcijama iz svakodnevnog života, izdvajaju iz književnog djela jasne poruke koje mogu prenijeti na svoj život. Provođi se i proces istraživačkog čitanja kroz koji samostalno dolaze do informacija koje preispituju i obrazlažu svoje stavove. Učenici svoja mišljenja i stavove potkrepljuju tekstom koji mogu detaljno analizirati.

4.1.2. Metodičko oblikovanje nastave književnosti

Metode koje se primjenjuju u nastavi književnosti, kako Rosandić (2005: 267) navodi, „mogu se podijeliti prema izvorima spoznaje, vanjskim aktivnostima, načinima prenošenja informacija i prema recepcijskoj aktivnosti učenika”. Izvori spoznaje su najčešće pisani, govorni i slikovni, pa se metode mogu podijeliti na pisane, verbalne i vizualne. Nastava književnosti u razrednoj nastavi najviše se provodi verbalnim metodama, najčešće razgovorom (Lazzarich 2017). Neke od vizualnih izvora primjenjivih u nastavi književnosti su slike, ilustracije i filmovi. Pisani izvor je nerijetko književnoumjetnički tekst, a može biti i poneki književnopovijesni ili književnokritički (Rosandić 2005).

Prema izvanjskim aktivnostima, to mogu biti metode čitanja, slušanja, pisanja, promatranja, a unutarnjim metodama rada metode doživljavanja, zamišljanja, zapažanja, razmišljanja. Metode čitanja podrazumijevaju različite načine čitanja teksta kao što je čitanje u sebi, čitanje naglas i interpretativno čitanje. Metode slušanja se odnose na

slušanje žive riječi učitelja, audiozapisa, glazbe i slično, a metode pisanja najčešće na samostalni rad učenika. Unutarnje metode označavaju kognitivne procese učenika koji nastaju kao rezultat određenih aktivnosti. (Rosandić 2005) Unutarnje metode su izrazito važne pri uspostavljanju literarne komunikacije i percepcije književnog djela, kao i metoda čitanja i slušanja (Rosandić 2005). Prema prenošenju informacija, potrebno je istaknuti podjelu na auditivne, vizualne i audiovizualne metode, a najviše se u književnosti koriste audiovizualne, kao što su filmovi i televizijske emisije.

Metode recepcijskih aktivnosti učenika stavljaju naglasak na omogućavanje i pospješivanje emocionalne i imaginativne recepcije djela, na stvaralačko čitanje i primanje teksta. Recepcijsko-spoznajne mogućnosti učenika su izrazito važne pri odabiru književnih tekstova za sat interpretacije.

Svaka pojedina vrsta metoda je posebno važna i potrebno je da učitelj dobro poznaje sve metode i pažljivo metodološki oblikuje sat. Metode se trebaju uskladiti, povezati i prožimati u skladu sa sadržajem i odgojno-obrazovnih ishodima (Rosandić 2005).

4.1.3. Školska interpretacija književnih djela

Školska interpretacija, kako navodi Lazzarich (2017), naglasak treba imati na tome da učenici prepoznaju i oblikuju umjetničku poruku. Izrazito je važno dozvoliti učenicima da iznose svoje doživljaje o pročitanom književnom tekstu kako bi razumijevanje bilo što bolje. Kako bi se učenici što bolje povezali s tekstom, potrebno je da predložak bude poveza s iskustvom učenika s ciljem razvoja vrijednosti.

Interpretacija teksta ima svoje etape koje su općeprihvaćene i koje se provode jednakim redoslijedom kod gotovo svih vrsta tekstova. Model školske interpretacije književnog teksta se sastoji od: „doživljajno-spoznajne motivacije, najave teksta, interpretativnog čitanja, emocionalno-intelektualne stanke, objavljivanja doživljaja, interpretacije, sinteze i zadataka za samostalan rad” (Rosandić 2005: 83). Doživljajno-spoznajna motivacija podrazumijeva stvaranje interesa i motiviranje učenika za čitanje književnog teksta. Provodi se kroz različite aktivnosti, razgovor kojim se povezuje iskustvo učenika s temom teksta. O motivaciji ovisi cijeli tijek interpretacije jer je važno

da učenici budu intrinzično motivirani za rad na tekstu kako bi se ostvarili svi njegovi potencijali (Lazzarich 2017). Motivirani će čitač znatno lakše povezivati misaone procese o pročitanoj književnoj tekstu i povezati ga s prijašnjim iskustvima, istraživati odgovore na postavljena pitanja (Čudina-Obradović 2014). Nakon motivacije, učenicima se najavljuje i lokalizira tekst, točnije otkriva im se naziv književnog djela o kojemu će biti riječ i stavlja ga se u kontekst vremena i temeljnih značajki (Rosandić 2005). Za interpretativno čitanje je važno, naglašava Visinko (2009: 17), „dobro poznavati govorne vrednote jezika koje podrazumijevaju pauzu, isticanje intonacije rečenice, ritma, boje glasa i intenziteta govora”. Kvaliteta interpretativnog čitanja ukazuje i na motiviranost za čitanjem, razumijevanje radnje i identifikaciju s likovima (Rosandić 2005). Interpretativno čitanje u prvom razredu najčešće izvodi učitelj, a kasnije se ta uloga dodjeljuje učenicima. Nakon što se književni tekst pročita, posebno je važna emocionalno-intelektualna stanika tijekom koje učenici povezuju svoje doživljaje, misli i emocije koje su proživjeli tijekom čitanja teksta. Poslije stanike slijedi objavljivanje doživljaja i razgovor o njima. Vrlo je važno odvojiti dovoljno vremena za razgovor o emocijama i doživljajima koje je tekst pobudio kod učenika i svima dati priliku da iznesu svoja mišljenja. Pri objavljivanju doživljaja, učitelj treba biti oprezan s postavljanjem pitanja (Lazzarich 2017). Interpretacija podrazumijeva „izdvajanje obilježja i vrste djela, definiranje literarnog problema, izdvajanje događaja, likova, karakterizaciju likova, izdvajanje glavne misli, a sve se to potkrepljuje tekstem” (Visinko 2009: 76). Tijekom interpretacije se, isto tako, izražavaju emocije prema onome što je u djelu izdvojeno (Rosandić 2005). U sintezi se zaokružuje cijeli postupak, izdvaja se glavna tema djela i poruka, izdvajaju se glavne spoznaje i misli do kojih se došlo tijekom interpretacije. Zadaci za samostalan rad podrazumijevaju zadavanje stvaralačkog rada učenicima na temelju teksta. To može biti promjena završetka priče, likovno izražavanje, prepričavanje djela i slično (Rosandić 2005).

Prilikom interpretacije lirske pjesme, razvija se senzibilitet prema poeziji, usvajaju se temeljni pojmovi kao što su kitica, stih, motivi, rima i pjesničke slike. U razrednoj je nastavi interpretacija lirske pjesme spoznajno otežana i većinom se temelji na uočavanju i razumijevanju pjesničkih slika, a u trećem i četvrtom razredu i na shvaćanju i tumačenju prenesenog značenja (Lazzarich 2017). Lirske pjesme učenicima omogućavaju,

napominje Lazzarich (2017: 122) „razvijanje interpretativnog čitanja i sposobnosti zamišljanja pjesničkih slika čime se razvija njihova mašta”.

4.2. Čitanje književnih tekstova

Kako bi uživanje u književnoumjetničkim tekstovima bilo potpuno ostvareno, važno je razvijati čitalačke vještine i motivaciju za čitanje. Čitanje je složena i višeslojna jezična i misaona aktivnost koja se ostvaruje „prepoznavanjem oblika i slova, njihovog pretvaranja u glasove, dodjeljivanja značenja i tvorenja smislenog i razumljivog značenja” (Čudina-Obradović 2014: 47). Čitanje je i komunikacijska djelatnost koja posebice pospješuje literarnu komunikaciju između čitatelja i književnog tekst. Takva komunikacija je ponajprije intrapersonalna jer sve kreće od toga kako čitatelj doživljava i promatra književni tekst na temelju proživljenih i stečenih životnih iskustava. Samim time, može se reći da je čitanje i doživljajno-spoznajni proces (Visinko 2014). Komunikacijski je i zbog toga što svoj doživljaj, tijekom interpretacije književnih tekstova, učenik dijeli s učiteljem i učenicima. Kao glavna svrha čitanja, Čudina-Obradović (2014) ističe postizanje navike čitanja iz ljubavi i stvaranje strastvenih čitača, a cilj je razvijanje trajne sposobnosti za samostalno čitanje i doživljavanje književnih i drugih tekstova.

Nadalje, kako navodi Čudina-Obradović (2014: 31), „čitanje ima biološke temelje u strukturi mozga, ali ono nema urođeni dio i izrazito je važno da se čitalačke vještine na vrijeme počnu razvijati i poučavati kod djece”. Učenici se mogu razlikovati na temelju nekih bioloških predispozicija samo u brzini i mogućnosti usvajanja vještina čitanja. Čitalačke vještine, koje se smatraju temeljnima u procesu poučavanja čitanja su: govor, razumijevanje svrhe i značenja pisma, glasovna osjetljivost, primjena abecednog načela, pisanje koje predstavlja proces šifriranja i zrelo čitanje s razumijevanjem (Čudina-Obradović 2004). Kroz govor se stječe određeni rječnik koji učenik koristi i koji mu olakšava tijekom procesa razumijevanja svrhe pisma i kasnije ostalih procesa. Rječnik se kasnije obogaćuje čitanjem i spoznavanjem novih riječi u različitim književnoumjetničkim tekstovima. Važno je da kasnije spozna kako taj govor može prenijeti u pisanu riječ primjenom abecednog načela i glasovne osjetljivosti. Učenik treba

razumjeti i da ono što vidi napisano na raznim mjestima ima svoju svrhu i značenje i da je povezano s govorom, odnosno glasovima. Zrelo čitanje s razumijevanjem će biti vrlo teško ostvareno ako je postojao propust tijekom bilo kojeg drugog procesa prilikom poučavanja čitanja (Čudina-Obradović 2014).

U primarnom obrazovanju, važno je istaknuti početno čitanje koje predstavlja temelje za daljnji razvoj sposobnosti čitanja. Tijekom poučavanja početnog čitanja, razvijaju se temeljne vještine čitanja koje kasnije odlučuju o cijelom usvajanju čitanja i razvoju čitalačke pismenosti (Visinko 2014). Razvoj čitalačke pismenosti je isto jedan od ciljeva poučavanja čitanja, a podrazumijeva tečno čitanje, razumijevanje pročitano i korištenje pročitanih informacija u rješavanju problema u književnosti, ali i životu (Gregurić 2022). Visinko (2014) smatra kako se čitanje i razvoj čitanja vrlo malo spominje u dosadašnjim školskim dokumentima. Naime, naglašava kako nije dovoljan naglasak stavljen na to kako ide tijekom razvoja čitanja i što sve učenici trebaju dobro usvojiti na određenoj razini, nego je sve posloženo u smislu kao da se čitanje podrazumijeva u književnosti. U *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*⁴ (2019) naglasak na čitanje je stavljen u domeni Hrvatski jezik i komunikacija gdje se ističe koje vještine čitanja učenik u pojedinom razredu treba razviti i primjeri kojim sadržajima se to može učiniti.

4.2.1. Motivacija za čitanje

Motivacija, kao psihički proces koji „iznutra” potiče čovjeka na djelovanje, predstavlja osnovu u procesu poučavanja čitanja. Motivacija je potrebna od samog početka procesa učenja čitanja kao i njezino održavanje i razvijanje. Dijete u svojoj drugoj godini već može početi pokazivati motivaciju za čitanje, a to se može vidjeti kroz želju za sudjelovanje u pričanju priča, prilikom imitacije i prikazivanja samostalnog čitanja i zahtijevanja od roditelja da im čitaju.

⁴ Ministarstvo znanosti i obrazovanja, (2019). *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Škola za život. Pribavljeno 16.4.2023. s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html

Motivacija se može podijeliti na vanjsku, unutarnju i socijalnu. Vanjska motivacija se najčešće odnosi na čimbenike iz okoline, u školi su to najčešće ocjene ili obveze koje odgojno-obrazovni sustav postavlja, a kod kuće materijalne nagrade. Unutarnja motivacija se odnosi na interes, želju, emocionalni poriv pojedinca, a socijalna je najčešće potreba za odobravanjem, priznanjem i pohvalom od strane učitelja, drugih učenika ili roditelja (Čudina-Obradović 2014). Čitalačku motivaciju Čudina-Obradović (2004) dijeli na predškolsku, početnu čitalačku i motivaciju za izvannastavno čitanje i naglašava kako je potrebno razlikovati motivaciju prije čitanja i tijekom čitanja.

Predškolska motivacija se prvenstveno razvija uz roditelje i odgajatelje, a postiže se učestalim zajedničkim čitanjem djeci, prilikama da samostalno proučavaju slikovnice i da uočavaju povezanost slike i teksta, da osvijeste povezanost pisanog teksta i onoga što čuju. Čudina-Obradović (2014: 49) ističe „kako je izrazito važna uloga roditelja koji tu motivaciju mogu sputavati, posebice ako netko od roditelja ima teškoće u čitanju”. Obitelj je najčešće prva poveznica djece s knjigom i pisanom riječju. Predškolska, odnosno predčitalačka motivacija nije presudna u razvoju čitalačkih sposobnosti, ali ima izrazito veliku ulogu i potrebno je da se razvija. Motivacija za početno čitanje proizlazi najviše iz predškolske motivacije, ali može se utjecati na nju i ostvariti je, čak i ako temelji nisu bili prije postavljeni (Čudina-Obradović 2004). Motivacija za početno čitanje pospješuje razvoj čitalačkih vještina, daje učenicima vjeru u njihove mogućnosti i u konačnici rezultira uspjehom. Motivacija za ljubav prema knjizi od učenika stvara strastvene čitače koji uživaju u knjizi, čitaju u svoje slobodno vrijeme, oslobađaju se negativnih emocija i pridonose održavanju zdravog uma čitajući književne tekstove (Čudina-Obradović 2014).

Rosandić (2005) navodi još brojne vrste motivacije za čitanje književnih tekstova, a to su: iskustvene, jezične, stilističke, književne i estetske. Iskustvena motivacija se temelji na razgovoru i povezivanju književnog teksta sa životom učenika, jezične su najčešće igre riječima i iz područja jezika, stilističke se zasnivaju na stilskim figurama, književne na knjiženosti i književnoj teoriji, a estetske na drugim umjetnostima kao što su fotografija, glazba, itd. Stilistička motivacija primjerice može biti igra objašnjavanja metafora, osmišljavanja usporedbi ili oponašanje zvukova iz prirode. Književna motivacija se može ostvariti putem nekog drugog književnog teksta koji je usko povezan s temom ili iznošenjem nekih zanimljivosti o vremenu i načinu kako je

odabrano djelo nastalo (Rosandić 2005). S obzirom na to da je tijekom čitanja izrazito važno kod učenika pobuditi njihove doživljaje i spoznaje kako bi se ostvarilo što bolje razumijevanje teksta, Rosandić (2005) jednu vrstu naziva doživljajno-spoznajnom motivacijom kod koje posebno ističe motivaciju temeljenu na osobnom iskustvu. Motivacija utemeljena na osobnom iskustvu je u razrednoj nastavi najvažnija i učenicima će značajno lakše biti čitati o nečemu što mogu povezati s vlastitim životnim iskustvom i doživljajima ili kako navodi Čudina-Obradović (2014), što mogu povezati sa svojom izgrađenom shemom. Takva vrsta motivacije se najčešće provodi kroz razgovor, prije čitanja književnog djela, ali i tijekom čitanja i po završetku jer može značajno utjecati na doživljaje kod učenika i njihovu percepciju književnog djela (Rosandić 2005). Motivacija temeljena na doživljajima i spoznajama olakšava identifikaciju čitatelja s književnim likom i dovodi do kvalitetnije literarne komunikacije i konačnici izrazitog razumijevanja pročitano.

4.2.2. Vrste čitanja

S obzirom na to da je čitanje višeslojna djelatnost i doprinosi brojnim aspektima čitateljeva života, nastale su brojne vrste čitanja koje se mogu podijeliti na mnoge načine. Visinko (2014: 76) u razrednoj nastavi ističe čitanje naglas i čitanje u sebi kao „osnovne oblike čitanja”. Čitanjem naglas se razvijaju govorne vrednote i može se jasno uvidjeti odnos čitatelja prema književnom tekstu, a čitanje u sebi je vrsta čitanja koju koristimo svakodnevno i neophodno je da se takav oblik čitanja koristi. Vrsta čitanja naglas, koja se najviše koristi u razrednoj nastavi, naziva se interpretativno čitanje (Visinko 2014).

Čitanje, s obzirom na svrhu, možemo podijeliti na čitanje u osobne, u obrazovne, profesionalne i javne svrhe. Čitanje u osobne svrhe se provodi s ciljem zadovoljenja svojih unutrašnjih potreba, a može biti informativno, istraživačko, zadano i slobodno čitanje (Visinko 2014). Čitanje u profesionalne i javne svrhe je nerijetko ono zbog javnih nastupa i poslovnih razloga. Još neke od vrsta čitanja koje se najviše koriste u razrednoj nastavi su: analitičko, sintetičko, čitanje s razumijevanjem, problemsko, stvaralačko čitanje, vođeno čitanje. Analitičko i sintetičko čitanje je važno prilikom usvajanja čitanja, ali i kasnije prilikom interpretacije teksta kada se provodi raščlamba na pojedine dijelove

(Visinko 2014). Svrha cijelog poučavanja čitanja je svakako „postizanje čitanja s razumijevanjem koje obuhvaća uvođenje znatno više elemenata od onih koji su navedeni u priči” (Čudina-Obradović 2014: 187).

Čitanje s razumijevanjem podrazumijeva „zaključivanje, osjetljivost za strukturu priče i nadgledanje razumijevanja. Zaključivanje se ne odnosi samo na ono što je prikazano u tekstu već i na korištenje i dozivanje prijašnjih znanja u radno pamćenje kako bi se došlo do jasnog razumijevanja” (Čudina-Obradović 2014: 194). Osjetljivost za strukturu priče je važna, posebno u početku razvijanja čitanja s razumijevanjem, jer učenici će lakše i bolje razumjeti tekstove koji su strukturirani na način koji je njima dobro poznat i tekstove koji sadrže njima poznate elemente kao što su likovi, događaji, problemska situacija (Čudina-Obradović 2014). Nadgledanje razumijevanja se odnosi na osvještavanje teksta i toga je li učenik, odnosno čitatelj tijekom čitanja prati dobro detalje i događanja i u svojim mislima pohranjuje podatke i stvara slike na temelju pročitaneog teksta (Čudina-Obradović 2014)

Problemsko čitanje je izrazito poželjno jer razvija „kritičko mišljenje, kreativno stvaralaštvo i uporabu mašte pri pronalaženju rješenja literarnih problema. Problemska nastava je sustav u kojem se pred učenike stavlja problem koji rješavaju tako da stječu nova znanja prilikom pronalaska rješenja problema” (Lazzarich 2017: 167 prema Bežen 2008). U problemskoj nastavi, učenici primjenjujući problemsko čitanje kao i druge vrste čitanja, u književnom djelu trebaju uočiti problem, osmisliti načine kako mogu doći do rješenja problema i pronaći nekoliko mogućih rješenja problema, a zatim rješenja analizirati i pronaći ona najbolja (Lazzarich 2017). Analizirajući literarne probleme, učenici se identificiraju s književnim likovima i samim time pronalaze i moguća rješenja za svoje probleme iz svakodnevnog života.

Vođeno čitanje je vrsta čitanja koja se provodi „uz olovku“ i prekidanja nakon pročitane određene količine teksta kako bi se izdvojile potrebne informacije, dali odgovori na pitanja i ispunili zadaci (Visinko 2014). Zadaci se postavljaju prije početka čitanja i trebaju biti jasni, ali i motivirajući. Ova vrsta čitanja se koristi kako bi se „tekst što bolje razumio i kako bi čitatelj ušao u dubinu misli, emocija i događaja književnih likova” (Bušljeta i Piskač 2018: 73). Tekst koji se čita tehnikom vođenog čitanja treba

biti izazovan i zahtijevati detaljno čitanje. Ukoliko je tekst jednostavan i ispod razine čitateljevih mogućnosti, „ova tehnika će za čitatelja biti vrlo zamorna i izgubit će motivaciju” (Bušljeta, Piskač 2018: 75).

5. BIBLIOTERAPIJSKI PRISTUP INTERPRETACIJI KNJIŽEVNIH DJELA

Interpretacija književnih djela učenicima, kako navode Gabelica i Težak (2017: 14), „omogućuje savladavanje jezika književne umjetnosti, a to ne garantira da će učenici razviti ljubav prema književnosti”. Sastavni dio nastave književnosti je i lektira „koja predstavlja nerazdvojiv spoj čitanja, razgovora o pročitanome i motivacije za svakodnevni život” (Gabelica i Težak 2017: 14–15). U svakom razredu je obvezan određen broj književnih djela koja učenici trebaju pročitati, što znači da se ljubav prema književnosti treba razvijati od najranije školske dobi. Učenici razvijaju negativan stav prema lektiri baš zbog toga što se nameće obvezatan popis lektirnih djela i to onih koja nisu u sferi interesa djece. Naravno tu je i ocjenjivanje i ustaljeni metodički pristup koji kod djece narušava motivaciju za čitanje i uopće razgovor o književnom djelu (Gabelica i Težak 2017). Sama činjenica da njihovo mišljenje, odnosno razgovor o tome kako su razumjeli i doživjeli književno djelo može biti ocjenjeno, učenike počinje sputavati u komunikaciji i motivaciji da uspostave literarnu komunikaciju s književnim djelom i u konačnici da razgovaraju o pročitanome (Grosman 2010). Sam razgovor o književnom tekstu „smatra se nastavkom aktivnosti čitanja, a motivacija za razgovor bi trebala biti rezultat razumijevanja i interesa za tekst” (Grosman 2010: 204–205).

U današnjem obrazovnom sustavu, kako navode Gabelica i Težak (2017: 22) „učitelji ističu kako učenici ne čitaju u slobodno vrijeme i kako postoji bojazan da će s ukidanjem obveznih lektirnih djela učenici prestati u potpunosti čitati knjige”. Popis obveznih književnih djela treba biti izrađen u suradnji s učenicima, odnosno da bude osmišljen prema njihovim željama i interesima. Popis treba biti podložan promjenama u skladu s vremenom i novitetima koje suvremeno doba nosi, što znači da je potrebno da se mijenja kroz godine kako bi učenici bili motivirani za čitanje. (Gabelica i Težak 2017) Osim funkcije razvoja ljubavi prema čitanju i književnosti, lektirna i druga književna djela mogu imati biblioterapijske i literarnobiblioterapijske funkcije. Biblioterapijske funkcije se zasnivaju na tome da „čitatelja osvijeste o njegovim duhovnim i psihološkim potrebama i njihovom zadovoljavanju” (Piskač 2021: 13). Književno djelo prikazuje književnog lika i njegove potrebe koje su oblikovane „estetskim, psihološkim i kulturnim

funkcijama, a one dovode do ostvarenja biblioterapijskih funkcija i osvještavanja pročitano u svakodnevnom životu” (Piskač, 2018: 109). Literarna biblioterapija pri interpretaciji ističe misli književnog lika, emocije i u konačnici događaj koji je rezultat misli i osjećaja. Za ostvarivanje literarnobiblioterapijskih funkcija, potrebno je da djelo bude što više estetski oblikovano kako bi se stvorile nove emocije i značenja u čitatelja (Lekić i sur., 2021).

Biblioterapija uključuje kognitivni i afektivni pristup interpretaciji književnih djela što pogoduje razvoju biblioterapijskih kompetencija, odnosno prepoznavanju emocija i problema književnog lika kroz interpretaciju književnog djela (Lekić i sur., 2021). Razvoj biblioterapijskih kompetencija, kroz interpretaciju umjetničkih djela u nastavi književnosti, omogućuje učenicima da „prepoznaju u sebi pozitivna emocionalna uporišta i osvijeste svoja djelovanja” (Lekić i sur., 2021: 30). Razvijanjem sposobnosti prepoznavanja emocija u samima sebi, učenici razvijaju emocionalnu inteligenciju koju prenose na stvarni život. (Stainbrook 2011)

U istraživanju, koje su proveli Lekić i suradnici (2021) s učenicima osnovnih i srednjih škola i nastavnicima, izdvojeno je kako učenici osnovnih škola imaju velike sposobnosti da prepoznaju emocije u općepoznatim književnim djelima, odnosno da su emocionalno pismeni. Iščitavanjem zadanih književnih tekstova, učenici su mogli izdvojiti specifične emocije u anketnom upitniku, točnije izdvojiti emocije koje osjećaju zadani književni likovi. Dakle, biblioterapiju je moguće provoditi s učenicima rane školske dobi uz primjerene tekstove i književne vrste, kao što su bajke, slikovnice, terapijske priče i uz primjerenu edukaciju i metodološku pripremu.

5.1.Slikovnice kao biblioterapijski tekst

Slikovnica se smatra prvom knjigom s kojom se dijete susreće jer već u ranom djetinjstvu, oko druge godine, pokazuje veliki interes za slikom. Uz slike, dijete imenuje stvari oko sebe i razvija svoj rječnik (Vranjković 2011). Roditelji imaju izrazito veliku ulogu u uspostavljanju djetetove komunikacije sa slikovnicom. Naime, slikovnica bi se trebala čitati dijaloški što znači da dijete sudjeluje dok mu netko čita slikovnicu i

razgovara s čitateljem o svojim predodžbama mogućih događaja, tijekom radnje i povezuje sa svojim iskustvima (Pintar, Kosec 2022).

Važna uloga slikovnice je „razvoj dječjeg rječnika i kritičkog mišljenja, a ujedno se smatra i ključnom književnom vrstom u razvoju socijalnih i emocionalnih sposobnosti djeteta” (Pintar, Kosec 2022: 108). Djeca posežu za slikovnicama koje donose njima blisku tematiku, prikazuju njihov svakodnevni život i moguće probleme i njihova rješenja (Škalamera 2020). Takve slikovnice se još nazivaju i problemskim slikovnicama, a vrlo su poželjne i u razrednoj nastavi. Zbog svog bogatog vizualnog prikaza, slikovnice su pogodne i kao priprema učenika za nešto potpuno novo što će tek vidjeti i upoznati (Lok 2009). Primjerice, u slučaju inkluzije učenika s teškoćama u već formiran razred, učenicima se može ponuditi problemska slikovnica o teškoći koje to dijete ima kako bi se i sami educirali kako se trebaju ponašati prema novom učeniku bez osuđivanja ili ismijavanja (Lok 2009).

Vizualno bogate slikovnice su značajno prihvatljivije djeci, ali i ostalim čitateljima. Pod vizualno bogatim se podrazumijevaju „vesele i žarke boje, detaljne i jasne slike koje su vjerno usklađene s tekstom i nadopunjuju njegovo značenje” (Vranjković 2011: 194) Slikovnica se, u razrednoj nastavi, posebice primjenjuje u prvom razredu, a može i u drugome, no kasnije se gubi interes i učenici posežu za zahtjevnijim književnim vrstama (Škalamera 2020).

Slikovnica, kako bi ostvarila svoj potpuni potencijal, ne bi trebala prikazivati samo jedan aspekt ponašanja, već nekoliko koje učenici trebaju međusobno analizirati i prosuditi (Lok 2009). U slučaju da prikazuje samo jedan način ponašanja, s učenicima se trebaju dobro razmotriti i drugi načini. Slikovnice su izrazito poželjne u procesu inkluzije i uz kvalitetnu i dobro pripremljenu interpretaciju, mogu ostaviti veliki dojam na učenike. Važno je da interpretirajući slikovnice, učenici spoznaju i čitajući i promatrajući vizualne prikaze (Lok 2009).

5.2. Bajka kao biblioterapijski tekst

Bajka, kao književna vrsta, pripada jednostavnim književnim oblicima koji odgovaraju duhovnoj preokupiranosti (Velički 2013). Naziv „bajka” proizlazi iz riječi *bajati* što znači lijepo pričati, čarati (Težak, Težak 1997 prema Anić 1991). Sadržaj bajki „prati razvoj djeteta, prenosi poruke svjesnom i nesvjesnom dijelu uma, nudi rješenja problema, djeluje obećavajuće i ulijeva nadu” (Bettelheim 2000: 19). Bajke dotiču dublje životne teme i pomažu djeci da pronađu svoj smisao. Čitanje i pričanje bajki potiče imaginativni svijet čitatelja, a ljudi koji su izgubili maštu i stvaralački osjećaj, žele dokazati kako su bajke neistine i kako potiču kod djece uzaludna vjerovanja, strahove i razvijanje lažnog svijeta (Velički 2013). Knjiga, da bi obogatila čovjekov život, „treba poticati maštu, ukazivati moguće probleme i njihova rješenja i razbistriti um čovjeku. Svaka bajka ima svoje vrijednosti i ukazuje na to da život ima svoj smisao i da ga vrijedi proživjeti” (Bettelheim 2000: 26).

Bajke imaju svoja tipične elemente, likove i tijek radnje. To je književna vrsta u kojoj je svijet prikazan korištenjem nestvarnih elemenata i u kojemu je sve moguće (Težak, Težak 1999). Svijet je u bajkama crno-bijel ili kako navodi Bettelheim (2000), dijeli se na dobro i zlo, a likovi su isto tako polarizirani i podijeljeni na junake koji su uvijek dobri i na zle ljude koji stvaraju teškoće glavnim junacima. Zlo se uvijek na kraju bajke pobjeđuje, ali ne fizički, već ljubavlju i zajedništvom (Velički 2013). Put koji glavni lik prolazi nije jednostavan i siguran, što je dobar pokazatelj stvarnog života gdje čovjek može naići na brojne probleme s kojima se treba suočiti (Velički 2013). Svaka bajka završava sretno, a time djeluje ohrabrujuće i budi nadu kod djece jer im osigurava sretan završetak borbe sa sobom i svojim osjećajima (Bettelheim 2000). Glavni junak, na kraju priče, biva nagrađen s vječnom ljubavlju i najboljom i najljepšom ženom koja se pojavljuje u bajci (Težak, Težak 1997). Svrha takvog ishoda je, kako naglašava Bettelheim (2000: 33) „da djeca vide kako se zlo nikada ne isplati i da uvijek postoje uvijek drugi načini za uspješan ishod”.

Bajka se može čitati u bilo kojoj dobi čovjekova života i po nekoliko puta, a svaki put može imati potpuno drugačije značenje. Kod primjene bajki u nastavi književnosti u ranoj školskoj dobi, važno je da učitelj čita ili pripovijeda bajku učenicima kako bi oni

imali priliku uživati u slušanju i uploviti u svijet mašte (Velički 2013). Potrebno je i da se bajka pripovijeda i po nekoliko puta jer djeca tada teže stvaraju slike u glavi i nakon više čitanja će im to biti lakše ostvariti (Velički 2013). Prije svake obrade bajke, potrebno je da se učenici prisjete obilježja bajki kako bi što bolje i lakše razumjeli sadržaj (Težak, Težak 1997). Značenje svih bajki je individualno za čitatelja, a učenici se lakše identificiraju s likovima koji su otvoreni i jednostavni što znači da će se rijetko kada identificirati sa zlim likovima. Dijete, kada uoči problem sličan svome u bajci, osjećat će se lakše i kao da ga netko razumije i ukazuje mu kako da se nosi s problemima, a starijima će ukazati kako da se odnose prema djetetu (Bettelheim 2000).

Bajke mogu imati i negativni utjecaj zbog načina na koji se predstavljaju učenicima i odabira onih bajki koje nisu u skladu s razvojnim mogućnostima učenika. Primjerice, Bettelheim (2000) ističe kako neke Andersenove bajke djeci pružaju previše surove podatke koji njima svakako nisu potrebni, a proces identifikacije smatra problemom u bajci Djevojčica sa šibicama. Ističe kako nije ispravno da se želi postići identifikacija učenika s djevojčicom koja toliko pati i na kraju umire od hladnoće. Takva vrsta identifikacije može znatno povećati negativne emocije kod učenika, a ne dovesti nazad u ravnotežno stanje uma. Pongrašić (2010) navodi nekoliko primjera bajki u kojima je sadržaj previše okrutan i ne bi trebao biti prikazan na takav način. Primjerice, bajku *Ivica i Marica*, u kojoj je ishod ubojstvo vještice, Pongrašić (2010) smatra neprimjerenim i daje primjere mogućeg tijeka radnje koji bi bio znatno prihvatljiviji za djecu rane školske dobi. Problem može predstavljati i način na koji roditelji u ranom djetinjstvu svojoj djeci prikazuju bajke. Na primjer, roditelji često svoju nemoć u odgoju skrivaju koristeći vještice i strašne zmajevе kako bi spriječili da dijete napravi nešto “pogrešno” (Težak, Težak 1997).

Dakle, tijekom primjene bajke u razrednoj nastavi ili procesu literarne biblioterapije, izrazito je važno kako će ju učitelj predstaviti učenicima i koliko će raditi na tome da djeca shvate dublje značenje bajke i doprinesu suzbijanju svojih strahova, osvještavanju podsvijesti i rješavanju vlastitih problema.

5.3. Terapeutske priče kao biblioterapijski tekst

Terapeutske priče su one „čiji sadržaj doprinosi promjeni problematičnog ponašanja i povratku čitatelja u svoju ravnotežu prilikom izlaska iz svoje stabilnosti” (Perrow 2013: 4). Imaju izrazito veliku iscjeliteljsku moć i doprinose poboljšanju stanja uma. Sve priče mogu imati iscjeliteljsku moć, pa čak i bajke, a najvažniji je način na koji su predstavljene i interpretirane.

Terapeutske priče se mogu koristiti u procesu razvojne biblioterapije u razrednoj nastavi kada učitelj uoči neko problematično ponašanje ili odstupanje od stabilnosti uma kod učenika (Perrow 2013). Procjena problematičnih ponašanja je vrlo subjektivna i potrebno je da učitelj zatraži pomoć od stručnjaka kako bi odabrao prigodnu terapeutsku priču. Cilj takvih priča nije potpuna promjena ponašanja već njegovo poboljšanje i vraćanje u sklad pojedinca. Perrow (2010) navodi kako se svaka terapeutska priča sastoji od metafore, putovanja i rješenja. Metafora predstavlja uvod u priču i predstavljanje pojedinog problema kroz upotrebu metafore. Putovanje označava tijek problema i sve segmente koji utječu na njega, a rješenje označava moguća rješenja navedenog problema i ono ne treba biti jasno istaknuto već otvoreno kako bi učenici mogli kreativno promišljati i samostalno doći do mogućih rješenja svojih problema (Perrow 2013). Kroz putovanje, učenici postižu identifikaciju koja će biti značajno djelotvornija od sugestija kako je potrebno da se ponašanje mijenja.

Terapeutske priče može pisati i sam učitelj u skladu s potrebama učenika, a može čak i roditelj koji najbolje poznaje dijete i njegove unutrašnje borbe koje se očituju kroz njegova ponašanja (Perrow 2010). Uz rekvizit ili igračku, primjena ove vrste priča će biti učinkovitija u razrednoj nastavi i razvijat će njihov imaginativni i stvaralački svijet. U priče se mogu uvoditi i pjesme bogate ritmom i rimom, ali je potrebno da budu što jednostavnije jer su samim time i prikladnije za djecu (Perrow 2013).

5.4. Učitelj kao biblioterapeut

Učitelji, kao osobe u kojima učenici vide svoje modele, imaju izrazito veliku ulogu u odgoju djece koja će izgraditi otpornost i spremnost na izazove koje donosi budućnost

(Lucas, Soares 2013). Kako bi se to ostvarilo, učitelji mogu primjenjivati i literarnu, ali i razvojnu biblioterapiju u razrednoj nastavi za čiju provedbu trebaju biti educirani, ali i upoznati sa svojim razredom i zasebnim karakteristikama svih učenika (Piskač 2018). Obvezno je i da učitelji što više komuniciraju s roditeljima učenika koji ih ipak najbolje poznaju i trebaju znati odgovore na neka osobna pitanja. (McEncroe 2007)

Lekić i suradnici (2021) u svome radu, na temelju provedenog istraživanja, ističu kako su učitelji upoznati s pojmom biblioterapije, ali nisu dovoljno educirani o važnosti i načinima njezine primjene. Dakle, može se zaključiti da je učitelje potrebno bolje upoznati s procesom literarne biblioterapije i osvijestiti ih o njezinim mogućnostima i pogodnostima koje može donijeti u nastavu književnosti. Akinola (2014) ističe kako učitelji trebaju biblioterapiju vidjeti kao nešto inovativno i učinkovito prilikom rješavanja problema s kojima se susreću djeca u ranoj školskoj dobi i provedbe odgoja i obrazovanja unutar kurikulumskih sadržaja. Učitelji su u izvrsnoj mogućnosti da budu literarni biblioterapeuti jer dobro poznaju književnost namijenjenu djeci, ali i razvoj i strategije učenja koje su najbolje prihvatljive kod djece (Lucas, Soares 2013).

Biblioterapija, da bi bila što učinkovitija, trebala bi se provoditi u manjim grupama, ali učitelji ju mogu provoditi u svojim razredima i omogućiti učenicima odabir žele li sudjelovati ili ne. Učenici koji odluče da ne žele sudjelovati, „mogu biti promatrači cijelog procesa i uključiti se u proces u bilo kojem trenutku, ako to požele“ (Piskač 2018: 167). Potrebno je i da učitelji pročitaju brojne književne tekstove i dobro promisle o njima kako se ne bi dogodio *halo efekt* „koji dovodi do toga da se vrijednosti književnog teksta i proces literarne biblioterapije usmjere u potpuno drugom pravcu zbog osobnog doživljavanja teksta na temelju prijašnjih životnih iskustava“ (Bušljeta, Piskač 2018: 59).

Početak provedbe biblioterapijskog pristupa interpretaciji književnih tekstova može biti izrazito otežan jer učenici na početku neće biti potpuno uspješni u svim etapama, ali je potrebno da učitelj bude uporan i da se što više educira i surađuje s ostalim stručnjacima u školi (Bušljeta, Piskač 2018). Dobro je da uvede pisanje bilješki ili dnevnika koji mu značajno može pomoći prilikom opažanja učenika i njihovog napretka kroz provođenje biblioterapijskog pristupa u nastavi književnosti (Bašić 2011).

5.5. Metodološke smjernice biblioterapijskoga pristupa pri interpretaciji književnih djela

Jedna od temeljnih ideja uvođenja biblioterapijskog pristupa pri interpretaciji književnih tekstova u razrednoj nastavi je omogućavanje spoznaje učenicima da su „svi ljudi zasebna bića i da svi imaju različite misli i osjećaje koje se drugačije odražavaju kroz ponašanja” (Piskač 2018: 23). Prije same primjene biblioterapijskog pristupa pri interpretaciji književnih tekstova u nastavi, važno je da se učitelj dobro pripremi za provedbu cijelog procesa. Priprema obuhvaća identifikaciju specifičnog problema kod učenika u razredu, pronalazak književnih tekstova u kojima likovi proživljavaju slične ili jednake situacije, učiteljevo potpuno razumijevanje odabranog teksta i osmišljavanje tijeka sata kako bi se ostvario željeni ishod interpretacije i primjena u nastavi književnosti (Bušljeta, Piskač 2018). Učitelj, prije odabira književnog teksta, može kod učenika potražiti odgovore o njihovim problemima kroz razgovor ili anonimne ankete u kojima će učenici anonimno odgovoriti o svojim mogućim unutrašnjim borbama (Bašić 2011).

Maich i Kean (2004) ističu kako je ostvarivanje odgovarajućeg razrednog okruženja i aktivirajućih aktivnosti ključno u stvaranju biblioterapijske nastave. Odgovarajuće razredno okruženje podrazumijeva povjerenje, poštovanje, udobnost, poznavanje književnosti i djece, kvalitetno interpretativno čitanje i poznavanje jezika (Maich, Kean, 2004 prema Clarson 2001). Aktivirajuće aktivnosti za učenike rane školske dobi su najčešće igre usko povezane s temom, opuštajuće aktivnosti uz druge umjetnosti i slobodni razgovor o vlastitim iskustvima povezanim s temom (Bašić 2011). Primjenjive su i dramske aktivnosti uz lutku koja učenicima posebno zadržava pažnju i dodatno ih aktivira (Krpan i sur. 2018).

Za provedbu biblioterapijskog pristupa interpretaciji književnog teksta potrebno je odvojiti najmanje jedan nastavni sat književnosti. Cijeli proces je vrlo složen i da bi se ostvario potpuni ishod, potrebno je da učitelj jako dobro poznaje osnovne termine literarne biblioterapije kao što su identifikacija, katarza i MED ciklus i da ih samostalno zna primijeniti na tekstu i što detaljnije analizirati i diskutirati o tome (Piskač 2018). Učitelj koji dobro poznaje svoj razred, tijekom pripreme nastavnog procesa, može

pretpostaviti odgovore koje će učenici dati tijekom interpretacije i tako što bolje osmisлити cijeli biblioterapijski proces (Bašić 2011).

U završnom dijelu provedbe biblioterapijske radionice, potrebno je zadati učenicima što više stvaralačkih zadataka usmjerenih na osjećaje i djelovanja likova kako bi učenici izrazili misli i osjećaje koje je u njima pobudio književni tekst. Neke od aktivnosti mogu biti: biografije likova, pisanje savjeta i načina pomoći glavnom liku, promjena tijeka priče, crtanje vlastitih osjećaja, Vennovi dijagrami usporedbe učenika i književnog lika (Maich, Kean 2014). Usustavljivanje i samostalni rad su izrazito važni, posebno u razrednoj nastavi, kako bi učenici što bolje proživjeli sadržaj književnog teksta i one glavne poruke prenijeli u svoj svakodnevni život i probleme s kojima se susreću (Maich, Kean 2014).

5.5.1. Vođeno pozorno čitanje

Vođeno pozorno čitanje je vrsta čitanja u kojoj učitelj postavlja učenicima pitanja nakon svakog dijela teksta. Književni tekstovi su podijeljeni na dijelove i učitelj određuje, s obzirom na zahtjevnost teksta, nakon koje količine teksta će postavljati pitanja učenicima (Dvornik 2014). U literarnoj biblioterapiji, tekst se dijeli na što manje dijelove i može se čitati i po nekoliko puta kako bi se što bolje ostvarila svrha čitanja (Bušljeta i Piskač 2018).

Primjenom ove strategije čitanja, učenici razvijaju svoje analitičko i kritičko mišljenje odgovaranjem na pitanja koja trebaju biti različitog tipa (Dvornik 2014). Vođeno čitanje se ne bi trebalo primjenjivati na prejednostavnim tekstovima jer će onda cijeli postupak postati monoton i manje motivirajući za učenike (Bušljeta, Piskač 2018). Ova se strategija čitanja, navode Bušljeta i Piskač (2018), može provoditi u nekoliko etapa pri čemu se prvi puta tekst čita zbog općeg razumijevanja kao što je navođenje teme, likova, tijeka radnje. Nakon drugog čitanja, učenicima se zadaje za čitanje manji dio teksta iz kojeg trebaju izvući neke glavne dijelove o razmišljanjima lika, njegovim djelovanjima i osjećajima. Na kraju, nakon trećeg čitanja, sve se ujedinjuje u MED ciklus koji se treba temeljiti na tome da se poveže koje misli su dovele lika do pojedinih

osjećanja i u konačnici djelovanja (Bušljeta, Piskač 2018). Učenici mogu čitati cijelo vrijeme samostalno ili svi zajedno naglas.

Vođeno pozorno čitanje na početku učenicima može biti zahtjevno i potrebno im je pružiti pomoć prilikom razumijevanju. Prilikom pomoći, učitelj ne smije učenicima sve otkrivati i potpuno pomagati jer proces onda gubi smisao (Bušljeta, Piskač 2018). Važno je da učenik i njegova komunikacija s književnim djelom budu u središtu procesa, a uloga učitelja je da pažljivo vodi proces (Dvornik 2014).

6. METODIČKI MODELI PRIMJENE BIBLIOTERAPIJSKOG PRISTUPA PRI INTERPRETACIJI KNJIŽEVNIH DJELA

U ovom poglavlju bit će prikazano pet modela interpretacije tekstova uz biblioterapijski pristup, odnosno naglasak je na tome da učenici tijekom sata interpretacije tekstova ostvare identifikaciju, katarzu i uvid, a u literarnim književnim tekstovima da prepoznaju i MED ciklus i povežu ga sa svakodnevnim životom.

Metodički modeli interpretacije nemaju klasični oblik školske interpretacije, već su oblikovani kao posebni modeli koji imaju pojedine elemente školske interpretacije prilagođene i proširene metodološkim obilježjima biblioterapijskog procesa. S obzirom na to da će se za jedan metodički model koristiti terapijska priča koja je osmišljena za ciljanu grupu s određenim problemom, tada se tekstu pristupa s gledišta razvojne biblioterapije, dok se u ostalim modelima primjenjuju obilježja literarne biblioterapije.

Prije svakog modela interpretacije, naznačeno je o kojem je književnom tekstu riječ, koji je njegov značaj za pojedini razred i zašto je baš odabran za interpretaciju. Svi modeli su osmišljeni i oblikovani u skladu s uzrastom i mogućnostima učenika, no podložni su prilagodabama u skladu sa stvarnim potrebama i mogućnostima učenika kojima bi se takvi modeli namijenili. Kod svakog modela je naznačeno za koji razred je namijenjena radionica i koji je njezin cilj, koje su metode i strategije rada korištene, socijalni oblici rada te koja sredstva i pomagala su potrebna za provedbu.

6.1. Susan Perrow (Matthew Barton): *Obitelj puževa*

Obitelj puževa je terapijska priča koju je napisao Matthew Barton svom unuku koji je teško podnosio iznenadno odvajanje obitelji. Ovu priču je autorica Susan Perrow uvrstila u svoju knjigu terapijskih priča u dio koji se odnosi na pronalaženje rješenja problema nastalih zbog razvoda, razdvajanja ili nastanka miješanih obitelji. S obzirom na to da je ova priča posebno oblikovana i namijenjena za određeni problem, pristupa joj se s aspekta razvojne biblioterapije što znači da nije izražen MED ciklus prilikom interpretacije.

Terapeutska priča *Obitelj puževa* govori o jednom pužu koji je živio s velikom obitelji koju su činili baka, djed, ujak, majka i on. Jednog dana je majka odlučila da se ona i maleni puž odvoje od ostatka obitelji. Maleni puž je tu novost teško prihvatio, ali na kraju je bio sretan što ima dva doma u kojima se osjeća ugodno. S obzirom na to da se u priči ne spominje tata puž, ova priča se može promatrati i s perspektive izostanka jednog roditelja i života s majkom koja se u konačnici želi osamostaliti i odvojiti od potpore svojih roditelja. Razvodi i odvajanje obitelji su u suvremenom dobu sve učestaliji stoga je to vrlo važna tema koju je potrebno predstaviti djeci, posebno onima koji upravo prolaze kroz takve trenutke. Prilikom interpretacije ovakvih priča, treba biti vrlo oprezan u postavljanju pitanja za interpretaciju, ali i dozvoliti djeci da govore što više o tome i da iznose svoje emocije i misli.

Priča je namijenjena za djecu između četiri i osam godina što znači da se s obzirom na složenost teksta može interpretirati u predškolskoj dobi te prvom i drugom razredu. Učenici se, kroz interpretaciju ove priče, trebaju identificirati s pužem i shvatiti da je odvajanje obitelji teško i da je potpuno u redu da se osjećaju nezadovoljno zbog toga, ali i da postoje i dobre strane koje će s vremenom prihvatiti. Prilikom primjene ovakvih priča u razredu posebno treba poticati učenike koji prolaze kroz slične situacije kako bi se što lakše oslobodili svojih nesigurnosti i negativnih emocija.

Književni tekst: Susan Perrow (Matthew Barton), *Obitelj puževa*

Razred: 1.

Trajanje radionice: 60 minuta

Cilj radionice: Učenici bi trebali steći uvid u to da i drugi prolaze kroz proces razdvajanja i žive na različite načine i da je svaka takva promjena jako teška, ali i da je sasvim normalna. Cilj je i razvijanje empatije prema osobama koje prolaze kroz takva razdoblja i pružanje podrške .

Metode rada i strategije poučavanja: metoda usmenog izlaganja, metoda slobodnog i vezanog razgovora, metoda pripovijedanja, metoda rada na tekstu, metoda čitanja naglas, metoda slušanja, metoda doživljavanja i zapažanja, metoda zamišljanja, metoda

odgovaranja na pitanja, metoda uspoređivanja, metoda poistovjećivanja, metoda zaključivanja, metoda asociiranja i usustavljanja, metoda stvaralačkog rada, metoda crtanja

Socijalni oblici rada: frontalni, individualni, rad u paru

Nastavna sredstva i pomagala: živa riječ učitelja i učenika, pisani tekst terapijske priče, razredni ljubimac, pribor za likovno izražavanje, papiri, predložak za izradu naslovnice priče

TIJEK RADIONICE:

DOŽIVLJAJNO-SPOZNAJNA MOTIVACIJA: U razredu u kojem se provodi radionica treba postojati razredni ljubimac koji tijekom tjedna bude u razredu, a vikendom odlazi kući s nekim od učenika. Svaki vikend odlazi kod drugog učenika ili učenice, a o njemu se trebaju brinuti prema unaprijed određenim pravilima. Ljubimac s njima proživljava razne anegdote vikendom, a svaki ponedjeljak učenik, kod kojeg je ljubimac bio tijekom vikenda, pripovijeda drugim učenicima o zajedničkom vikendu i aktivnostima koje su zajedno radili. Upravo takav jedan ponedjeljak i aktivnost pripovijedanja učiteljica može iskoristiti kao uvodnu aktivnost u terapijsku priču koja u središtu radnje ima razdvajanje velike obitelji i život malenog puža na dvije adrese. Ta priča se može dovesti u vezu sa učestalom selidbom razrednog ljubimca koji ima nekoliko adresa stanovanja i lijepo je prihvaćen u svim svojim obiteljima. Dakle, kao uvodnu aktivnost učenik ili učenica pripovijedaju o proteklom vikendu s razrednim ljubimcem. Učenici su smješteni na jastučićima u formi kruga i svi pažljivo slušaju o događajima tijekom vikenda. Nakon pripovijedanja, učiteljica daje učenicima priliku da postave pitanja ukoliko ih još nešto zanima o zajedničkom vremenu učenika i razrednog ljubimca, a zatim naglašava kako ona ima nekoliko pitanja za sve. Učiteljica uzima ljubimca i pita učenike nekoliko pitanja: *Možete li se prisjetiti vaših najdražih trenutaka s razrednim ljubimcem. Kako ljubimac tada osjećao? Što mislite, kako se razredni ljubimac osjeća kada svaki vikend posjećuje drugi dom? Voli li on razdvajanje od svoje velike razredne obitelji? Što mislite, kako se ljubimac osjeća kada zna da ima nekoliko različitih domova?* Nakon uvodnog razgovora

o razrednom ljubimcu, učiteljica govori učenicima da će u nastavku dana upoznati jednog puža koji je imao dva doma.

PRVO ČITANJE: Učiteljica govori učenicima da se udobno smjeste na svojim jastučićima, pažljivo poslušaju priču i obrate pažnju na puža i njegove dogodovštine. Mogu zatvoriti oči kako bi doživljaj bio što bolji. Nakon najave teksta, učiteljica interpretativno čita terapeutsku priču o razdvajanju obitelji jednog puža.

EMOCIONALNO-DOŽIVLJAJNA STANKA: Kada učiteljica završi s čitanjem, daje učenicima nekoliko trenutaka kako bi razmislili o tekstu i osjećajima koje je tekst pobudio u njima.

RAZGOVOR O DOJMOVIMA I PROVJERA RAZUMIJEVANJA: Učiteljica pita učenika: *Kako vam se svidio tekst? Žele li nešto posebno izdvojiti?* Nakon razgovora o doživljajima, učiteljica postavlja nekoliko pitanja kako bi bila sigurna da su učenici razumjeli tekst: *O čemu govori priča? Tko se seli u drugi dom sa svojom majkom? Kako izgleda njihov dom?*

INTERPRETACIJA: Kada učiteljica bude sigurna da su učenici razumjeli tekst, ponovno učenicima čita prvi dio priče koji se odnosi na život puža i njegove mame zajedno s bakom, djedom i ujakom. Nakon čitanja, učiteljica postavlja pitanja učenicima: *O čemu nam govori ovaj prvi dio teksta? Gdje je živio puž sa svojom velikom obitelji? Tko sve čini tu veliku obitelj? Što je puž radio svaku večer? Kako se puž osjećao dok je živio u velikoj posudi za cvijeće? Kako to znaš?* Ako se učenici ne mogu dosjetiti odgovora na pitanja, učiteljica može ponovno pročitati isti dio teksta.

Nakon zajedničkog odgovaranja na postavljena pitanja, učiteljica čita dio priče koji se odnosi na mamin pronalazak novog doma i razgledavanje istog. Kada učiteljica pročita zadani tekst, postavlja učenicima sljedeća pitanja: *O čemu govori ovaj dio teksta? Gdje je puževa mama bila na putovanju? Kako se mama osjećala kada se vratila s putovanja? Što je ona mislila o mjestu koje je posjetila? Kako to znaš? Pronađimo zajedno u tekstu. Što je odlučila puževa mama? Kako se osjećao mali puž kada je saznao da se seli u novi dom? Jeste li se vi nekada selili u novu kuću ili stan? Kako ste se tada osjećali? S kime su živjeli mama i maleni puž u novoj kući? Kako se puž osjećao zbog toga?* Učenici,

povezujući svoja iskustva s pužem, postižu identifikaciju i empatiju prema njemu te prenose puževa iskustva u svakodnevni život i slične životne događaje.

Učiteljica, nakon razgovora o drugom dijelu teksta, čita treći dio koji se odnosi na puževa osjećanja povodom selidbe, njegovo mišljenje o novom domu, ali i o životu u dva doma koja imaju svoje prednosti. Nakon čitanja, učiteljica učenicima postavlja pitanja: *O čemu govori ovaj završni dio teksta? Kako se puž stvarno osjećao u novom domu? Što je on mislio o tome što ima dva doma? Kakav je bio novi dom?*

SINTEZA: Učenici, zajedno s učiteljicom, dolaze do zaključka da je puž na kraju bio sretan zbog dva doma jer su oba bila posebna na svoj način. Kako bi to prenijeli na stvarni život, učiteljica postavlja još nekoliko pitanja učenicima: *Poznajete li nekoga tko živi odvojeno od svoje velike obitelji? Kako se on ili ona osjeća? Mislite li da je dobro imati dva doma? Kako biste se osjećali da ste u ulozi puža? Koliko domova ima naš razredni ljubimac?* Nakon razgovora o osjećajima puža i razrednog ljubimca, učenici trebaju izdvojiti glavne poruke djela. Neke od poruka su da odvojen život jedne obitelji nije toliko loš iako je potrebno puno vremena da se takav život prihvati. Ponekad je teško živjeti s gomilom ljudi na jednom mjestu i dva doma je dobro imati jer svaki od tih domova ima neke svoje posebnosti i prednosti zbog kojih nam može biti jako lijepo.

STVARALAČKI RAD: S obzirom na to da priča nema svoju naslovnu stranicu, učiteljica učenicima zadaje zadatak u parovima da izrade naslovnu stranicu terapeutske priče koju su zajedno interpretirali. Na naslovnoj strani priče trebaju istaknuti naslov i neku scenu iz priče ili nešto što smatraju važnim i povezanim sa sadržajem priče. Učiteljica učenicima treba dati predložak (Prilog 1) koji će imati okvir koji predstavlja naslovnice kako bi se učenici lakše orijentirali. Učenici svoje naslovnice priče mogu predstaviti jedni drugima i staviti na zajednički plakat ili pano.

6.2. Daniela Kulot: *Gospodin Nosko nalazi prijatelja*

Slikovnica *Gospodin Nosko nalazi prijatelja* je slikovnica autorice Daniele Kulout i ilustratorice Hortense Ullrich. Slikovnica je namijenjena djeci od četiri godine nadalje,

ali izrazito može koristiti i roditeljima pri pronalasku rješenja i podrške za njihovu djecu u prijateljskim odnosima.

Priča govori o Gospodinu Nosku koji je tražio sebi „savršenog“ prijatelja koji radio i volio sve što je on mogao zamisliti. Gospodin Nosko je bio vrlo poseban po svom izgledu, ali i načinu života. Naime, živio je u kući na drvetu, ali drvetu koje se kretalo šumom. Tako se Nosko svakog jutra budio na potpuno drugom mjestu u šumi. Nosko je poželio pronaći prijatelja koji bi mogao živjeti s njim, ali je morao i ispunjavati sve uvjete koje je Nosko imao. Gospodin Nosko je mogao letjeti i tražio je prijatelja koji je isto to mogao činiti. U konačnici je pronašao jednog malenog gavrana koji nije mogao letjeti i zbog toga je bio odbačen iz svog društva, ali je to skrio od Noska i dobio mogućnost da živi zajedno s njim. Njih dvojica su imali jako lijepo prijateljstvo sve dok Nosko nije saznao da gavrane ne zna letjeti. Gospodina Noska je povrijedilo što ga je gavrane lagao i njih dvojica su se rastali. Na kraju je Gospodin Nosko ipak shvatio kako je letenje nešto što može odrediti kvalitetu prijateljstva i potražio je svog prijatelja gavrane. Njih dvojica su postali pravi prijatelji s mnogo različitih osobina, ali puno zajedničke sreće i ljubavi.

Gospodin Nosko nalazi prijatelja je izvrsna priča za učenike rane školske dobi jer iz nje mogu naučiti mnogo o osjećajima vezanim uz prijateljstvo i dijeljenje sreće i drugih emocija s drugima. Kroz biblioterapijsku radionicu trebaju dobro promisliti i analizirati osjećaje Noska i njegovog prijatelja gavrane te shvatiti kako prijatelja treba prihvatiti upravo onakvog kakav je. Svi ljudi imaju vrline, ali i mane koje trebamo naučiti prihvatiti, a ne pokušavati promijeniti nekoga ili tražiti nekoga tko ispunjava sve ono što smo zamislili.

Književno djelo: Daniela Kulot, *Gospodin Nosko nalazi prijatelja*

Razred: 2.

Trajanje radionice: 90 minuta

Cilj radionice: Učenici bi trebali steći uvid u važnost prihvaćanja prijatelja takvim kakav je, o potrebi prilagođavanja jednih drugima i nesebičnom dijeljenju vlastitih emocija, posebice sreće, s drugima.

Metode rada i strategije poučavanja: metoda usmenog izlaganja, metoda slobodnog i vezanog razgovora, metoda crtanja, metoda interpretativnog čitanja, metoda odgovaranja na pitanja, metoda zamišljanja i doživljaja, metoda zapažanja, metoda razmišljanja, metoda sažimanja, metoda prepričavanja, metoda pisanja, metoda kritičkog mišljenja, metoda rada na tekstu, metoda poistovjećivanja, metoda uspoređivanja, metoda asociiranja, metoda usustavljivanja, metoda stvaralačkog rada,

Socijalni oblici rada: frontalni, individualni

Nastavna sredstva i pomagala: slikovnica *Gospodin Nosko nalazi prijatelja*, živa riječ učenika i učiteljice, prazni papiri, olovka, bojice, flomasteri, predložak za izradu prijave na oglas za sustanara

TIJEK RADIONICE:

DOŽIVLJAJNO-SPOZNAJNA MOTIVACIJA: Učenici su smješteni na podu na jastučićima u formi kruga. Učiteljica zajedno s učenicima ponavlja osnovna pravila komunikacije koja se odnose na slušanje drugih bez ometanja, poštivanje tuđeg mišljenja i osjećaja bez osuđivanja. Nakon ponavljanja pravila, učiteljica govori učenicima da se udobno smjeste i zatvore oči kako bi se svi zajedno opustili. Zajedno svi duboko udahnu i izdahnu tri puta, a zatim učiteljica govori da zamisle kako imaju jednu veliku i prostranu kućicu na drvetu. Neka ta kućica bude uređena kako god oni poželeva, ali da je dovoljno velika za još jednog stanara u njoj. Zatim učenici trebaju zamisliti nekoga s kim bi željeli živjeti u toj kući i kako bi se zajedno provodili vrijeme. Učiteljica daje učenicima nekoliko trenutaka da maštaju, a zatim još jednom udahnu i izdahnu tri puta i otvore polako svoje oči. Nakon što su učenici otvorili oči, učiteljica svakom učeniku daje papir kako bi skicirali svoju kućicu iz mašte. Kada svi učenici nacrtaju kućice, učiteljica gleda izrađene skice i postavlja sljedeća pitanja: *Kako izgleda drvo na kojem se nalazi tvoja kućica? Kako izgleda tvoja kuća? Što se sve nalazi u njoj? S kim bi htio/htjela živjeti u toj kućici? Zašto? Što sve treba znati tvoj sustanar? Što biste zajedno radili? Kako biste provodili dane? Što ćeš ti činiti da bi se tvoj sustanar osjećao ugodno u tvojoj kućici?*

Nakon uvodnog razgovora o kućicama na drvetu iz mašte, učiteljica najavljuje učenicima tekst u kojem jedan gospodin traži sustanara za svoju kuću na drvetu.

PRVO ČITANJE: Učiteljica prije početka čitanja priče pod nazivom *Gospodin Nosko nalazi prijatelja* autorice Daniele Kulot, govori učenicima da se udobno smjeste i pažljivo poslušaju priču. Dobro je da učiteljica postavi knjigu tako da i učenici vide ilustracije kako bi doživljaj priče bio što bolji.

EMOCIONALNO-DOŽIVLJAJNA STANKA: Kada učiteljica završi s čitanjem, daje učenicima nekoliko trenutaka kako bi razmislili o priči, ilustracijama i svojim doživljajima.

RAZGOVOR O DOJMOVIMA I PROVJERA RAZUMIJEVANJA: Nakon stanke, učiteljica pita učenike: *Kako vam se svidio tekst? Želite li izdvojiti nešto posebno zanimljivo?* Nakon kratkog razgovora o dojmovima, učiteljica zadaje učenicima zadatak da na papir zapišu pet riječi koje su posebno upamtili iz priče koju su čuli, a zatim da prepričaju sadržaj koristeći i povezujući zapisane riječi. Učiteljica treba dati primjer kako bi učenici shvatili zadatak, a zatim nekoliko trenutaka učenicima kako bi promislili o riječima i zapisali ih na papir. Ne trebaju svi učenici prepričati tekst, ali bilo bi dobro da što više učenika to učini.

INTERPRETACIJA: Nakon utvrđivanja temeljnih postavki teksta, učiteljica učenicima najavljuje još dodatnog rada na tekstu i naglašava kako se mogu potpuno opustiti i osloboditi svoje emocije i misli. Najavljuje učenicima ponovno čitanje prvog dijela u kojem će malo bolje upoznati gospodina Noska i njegove probleme. Netko od učenika treba naglas pročitati prvi dio teksta.

Poslije čitanja prvog dijela teksta koji se odnosi na opis gospodina Noska i na njegove probleme sa sklapanjem prijateljstava, učiteljica postavlja sljedeća pitanja: *Želi li netko posebno izdvojiti nešto iz ovog dijela? Kakav je bio gospodin Nosko? Pogledaj još jednom ilustraciju u slikovnici. Kakav je šal imao gospodin Nosko? Što je mogao koristiti taj šal? Što je gospodin Nosko mislio osobama koje mogu letjeti? Kako se on osjećao zbog toga što je mogao letjeti? Slažeš li se s Noskom da su sretni svi koji mogu letjeti? Što bi ti sve radio/la da možeš letjeti? Zašto je gospodin Nosko ipak bio loše raspoložen? Što je njemu nedostajalo? Što to on nije imao, a svi drugi su imali? Što misliš, kako se on*

osjećao bez prijatelja? Je li on bio kriv zbog toga? Kakvo je bio drvo na kojem se nalazila kućica gospodina Noska? Što se događalo s njegovom kućom svaki dan? Za što gospodin Nosko nije imao vremena zbog svakodnevne selidbe? Kako se on osjećao zbog svakodnevne selidbe? Obrazloži svoj odgovor. O čemu je razmišljao gospodin Nosko? Što je smislio kao rješenje svog problema? Kako će zauvijek pronaći prijatelja? Kakvog je prijatelja želio gospodin Nosko? Što je trebao znati taj prijatelj? Je li lako pronašao prijatelja kojeg je tražio? Kako se osjećao nakon neuspjele potrage?

Ukoliko učenici ne mogu odmah odgovoriti na sva pitanja, učiteljica može ponovno pročitati dio teksta koji se odnosi na postavljena pitanja ili na neko od pitanja. Učenici prvenstveno trebaju slušati jedni druge, ali i dopunjavati tuđe odgovore jer krivi odgovor ne postoji, posebno kada se govori o osjećajima i mišljenjima.

Nakon diskusije o prvom dijelu teksta, netko drugi od učenika čita drugi dio teksta koji govori o tome kako je gospodin Nosko pronašao odgovarajućeg prijatelja i ugodno živio s njim. Kada učenik pročita tekst, učiteljica postavlja sljedeća pitanja: *Što je gospodin Nosko pomislio kada je vidio gavrane? Što je mislio o gavranima kao prijateljima? Misliš li da je ispravno što je gospodin Nosko tražio baš prijatelja koji zna letjeti? Obrazloži svoj odgovor. Što je gospodin Nosko pomislio kada je ugledao malog gavrana sa strane? S čime se hvalio Nosko, a s čime gavran? Je li gospodin Nosko smatrao važnim to što mali gavran zna čitati? Što misliš o tome? Kako bi se ti osjećao/osjećala da tebi gospodin Nosko kaže da nije važno to što znaš čitati? Zašto mali gavran nije imao prijatelje? Zbog čega su ga odbacili? Nosko je rekao gavranu da ne želi dijeliti svoju kuću s nekim tko ne zna letjeti? Što misliš o tome? Kako se gavran tada osjećao? Kako su se slagali Nosko i gavran? Što su sve zajedno radili? Što je gavran najviše volio raditi? Što je Nosko mislio o tome? Što je gavran činio kako bi Nosko mislio da on zna letjeti? Što misliš, zašto je gavran glumio da zna letjeti? Što je gospodin Nosko rekao gavranu kada je shvatio da ne zna letjeti? Smatraš li to ispravnim? Kako se gavran tada osjećao? Što je gavran rekao? Što misliš, zašto ga nije pokušao odvratiti od selidbe?*

Prilikom zajedničkog razgovora i interpretacije drugog dijela teksta gdje se naglasak stavlja na misli i emocije likova, učiteljica treba učenike poticati da otvoreno razgovaraju o svim emocijama koje proživljavaju likovi, ali i sami učenici.

Nakon drugog dijela, slijedi čitanje trećeg dijela i još nekoliko pitanja za interpretaciju koja postavlja učiteljica nakon čitanja. Pitanja su sljedeća: *Kako se Nosko osjećao kada ga je gavran napustio? Kada je gospodin Nosko vidio gavrane u letu, što je odlučio? Kako se osjećao kada je vidio gavrane? Što su mu gavrani rekli za malog gavrana? Što misliš, je li ispravno što su ga i oni odbacili jer ne zna letjeti? Kako bi se ti osjećao da te svi odbacuju jer još ne znaš sve što znaju odrasli? Kako se Nosko osjećao kada je shvatio da su malog gavrana odbacili drugi gavrani? Znaš li što znači „pekla ga je savjest“? Je li tebe nekada pekla savjest? Nakon što su se gavran i Nosko pomirili, obojica su plakali. Što misliš, zašto su plakali? Jesi li ti kada plakao/plakalala od sreće? Što je Nosko napravio u svojoj kući kako bi se gavran ugodnije osjećao? Kako se Nosko sada osjećao dok mu je gavran čitao? Što misliš?*

Tijekom interpretacije, učiteljica može smanjiti broj pitanja ukoliko učenici samostalno počnu nadovezivati odgovore. Slikovnica je prepuna prikaza misli, emocija i djelovanja likova što je posebno karakteristično za literarnu biblioterapiju i učenici izrazito puno toga mogu na taj način uvidjeti.

SINTEZA: Nakon interpretacije, učiteljica zajedno s učenicima dolazi do temeljnih ideja i poruka ove priče kroz još nekoliko pitanja: *Što misliš o Noskovim postupcima prema malom gavranu? Kakvo je njihovo prijateljstvo bilo na početku, a kakvo na kraju slikovnice? Što misliš, postoje li savršeni prijatelji koji mogu sve?*

Važno je da učenici uvide da ne smiju procjenjivati i odbacivati druge na temelju ponekih mana ili nedostataka. Prijatelja trebaju prihvatiti onakvim kakav on je, razumjeti ga i ponekad mu se prilagoditi, ako je to potrebno. Ukoliko su odbačeni iz nekog društva baš kao i gavran, trebaju imati na umu da jedna „mana“ ne čini potpunu sliku o njima i da svakako postoji netko tko za to neće mariti. Ne postoje savršeni ljudi i svi prijateljski i drugi odnosi imaju svoje uspone i padove s kojima se trebamo nositi.

STVARALAČKI RAD: Za kraj radionice, učenici trebaju dobro pogledati ilustraciju iz slikovnice (prilog 3) koja prikazuje sve koji su željeli živjeti s gospodinom Noskom. Na ilustraciji su: snjegović, konj, krokodil, medvjed, prašćić, robot, pas, miš, ribica i kraljević. Učenici trebaju odabrati jednog od kandidata za stanara Noskove kućice, ilustrirati ga i ispod toga napisati zašto je to baš dobar sustanar za Noska. Time će učenici

ukazati i poslati poruku Nosku da svaki od kandidata ima svoje prednosti i dobre osobine zbog kojih bi mu bilo izvrstan prijatelj i sustanar.

6.3. Hans Christian Andersen: *Ružno pače*

Bajka *Ružno pače* autora Hansa Christiana Andersena je lektira namijenjena učenicima drugog razreda. Kao što je već spomenuto u prethodnom poglavlju, bajke najčešće dotiču duboke životne teme i mogu pomoći čitateljima prilikom rješavanja raznih nedaća u životu. Isto vrijedi i za bajku *Ružno pače* koja se posebno odnosi na društveno neprihvatanje različitosti i osjećaj odbačenosti.

U središtu radnje Andersenove bajke nalazi se pačić koji se rodio potpuno drugačiji od ostalih pačića što ga je dovelo do brojnih prepreka tijekom njegovog odrastanja. Prvo ga nisu prihvaćale druge odrasle patke, a ni ostale životinje koje su se nalazile u njegovoj neposrednoj blizini. Nitko nije želio bolje upoznati pačića niti mu pružiti priliku, već su ga osuđivali na temelju njegovog drugačijeg izgleda. Pačić je zbog toga napustio farmu i borio se s osjećajem odbačenosti. Pokušao je pronaći brojna rješenja kako bi spasio sebe, a u konačnici biva nagrađen neizmjernom ljepotom i pretvaranjem u predivnog labuda. Ova bajka može pokazati učenicima da prvenstveno trebaju prihvaćati različitosti i da izgled nikako nije razlog zbog kojega trebaju osuditi nekoga i odbaciti iz društva. Svakome trebaju dati priliku, a ne osuđivati na temelju vanjskih obilježja. Uz ovu bajku učenici trebaju shvatiti da je različitost bogatstvo i da treba biti dobro prihvaćena u društvu, štoviše različitost treba poticati kako bi društvo bilo što bogatije.

Tijekom čitanja i interpretacije bajke *Ružno pače*, učenici drugog razreda trebaju uočiti misli, emocije i djelovanja književnog lika. Tema različitosti i njezine neprihvaćenosti je aktualna kroz cijeli život pojedinca i zato je važno da djeca od rane školske dobi razvijaju toleranciju i suzbijaju stereotipe. S obzirom na tematiku i način pisanja, ova bajka se može interpretirati uz biblioterapijski pristup i oblikovati kao biblioterapijska radionica. Važno je imati na umu i da neće svi učenici rane školske dobi uspješno odraditi sve etape biblioterapijske radionice, ali svejedno može izrazito doprinijeti njihovom razvoju uma i emocionalne stabilnosti.

Književno djelo: Hans Christian Andersen, *Ružno pače*

Razred: 2.

Trajanje radionice: 90 minuta

Cilj radionice: Učenici bi trebali steći uvid i osvijestiti važnost i prednosti različitosti, suzbijanje stereotipa koji nastaju na temelju vanjskog izgleda, razvijanje empatije prema onima koji su neprihvaćeni u društvu zbog svojih posebnosti.

Metode rada i strategije poučavanja: metoda usmenog izlaganja, metoda slobodnog i vezanog razgovora, metoda uspoređivanja, metoda interpretativnog čitanja, metoda slušanja, metoda zamišljanja i doživljavanja, metoda asociiranja, metoda poistovjećivanja, metoda razmišljanja i zaključivanja, metoda usustavljivanja, metoda stvaralačkog rada, metoda pisanja i crtanja,

Socijalni oblici rada: frontalni, individualni, rad u paru, grupni rad

Nastavna sredstva i pomagala: živa riječ učitelja i učenika, pisani tekst bajke *Ružno pače*, predložak za izradu osobnih iskaznica, papir, olovka, razni likovni materijali za izradu stripova

TIJEK RADIONICE:

DOŽIVLJAJNO-SPOZNAJNA MOTIVACIJA: U uvodnom dijelu, učenici sjede u učionici u formi kruga. Bilo bi izrazito korisno ostvariti uvjete za provedbu sata u prirodi, primjerice na školskom igralištu ili obližnjem parku kako bi učenici dodatno stekli bajkoviti ugođaj prirode koja je mjesto radnje u bajci. Na početku radionice, učiteljica ističe kako će se sat razlikovati od klasičnog sata književnosti, a važno je da svi imaju priliku izraziti svoje misli i osjećaje bez osude drugih učenika. Svi učenici trebaju pažljivo slušati jedni druge, poštovati pravila komunikacije i dobro razmisliti o onome što će biti tema sata osmišljenog u obliku radionice.

Učiteljica za početak postavlja nekoliko pitanja učenicima: *Kako se osjećate danas? Osjećamo li se svi jednako? Kakvu boju majice danas imate? Imamo li svi jednake majice? Kakvu boju kose ima učenik pored vas? Imate li vi potpuno jednaku boju kose kao on/a? Imate li svi jednaku boju očiju?*

Nakon kratkog uvodnog razgovora, učenici trebaju doći do zaključka da se značajno razlikuju jedni od drugih barem po jednom navedenom obilježju. Učiteljica, zatim, govori učenicima da će odigrati jednu igru koja se naziva *Pronađi razliku*. Pravila igre su takva da učiteljica treba podijeliti učenike u parove i dati im 5 minuta da u paru razgovaraju o ponekim obilježjima prema kojima se razlikuju. Kako bi im bilo lakše, učiteljica će im dati smjernice o obilježjima na koje se mogu osvrnuti, a to su: boja očiju, boja kose, visina, datum rođenja, boja majice, hlača i tenisica, interesi. Učenici, zatim, izrađuju osobne iskaznice drugog člana iz para pri čemu trebaju ilustrirati svoga prijatelja i ukratko zapisati na gotov obrazac (Prilog 2) obilježja vanjskog izgleda prijatelja i što to njihov prijatelj voli, odnosno ne voli. Nakon što učenici izrade osobne iskaznice i prezentiraju ih ostatku razreda, učiteljica ih pita što je to po čemu se najčešće razlikuju i stvaraju li te razlike probleme u njihovim odnosima. Učiteljica treba biti izrazito oprezna pri postavljanju pitanja jer su svakako mogući stereotipni odgovori koje treba na pravilan način suzbiti. Kada učenici dođu do zaključka da izgled nema veze s kvalitetom njihovih odnosa te da su razlike u boji očiju, kose i majica zapravo izvrsne te da ih to čini posebnima i oblikuje njihov stil, učiteljica najavljuje bajku koja će govoriti baš o nekome tko zbog takvih razlika nije bio prihvaćen. To je bajka *Ružno pače* autora Hansa Christiana Andersena.

PRVO ČITANJE: Nakon najave bajke, učiteljica govori učenicima da se udobno smjeste i pažljivo poslušaju bajku koju će im ona interpretativno pročitati.

EMOCIONALNO-DOŽIVLJAJNA STANKA: Poslije čitanja, učiteljica daje učenicima nekoliko trenutaka da se sumiraju svoje doživljaje i emocije koje je bajka pobudila u njima.

RAZGOVOR O DOJMOVIMA I PROVJERA RAZUMIJEVANJA: Učiteljica pita učenike: *Kako vam se svidjela bajka? Ima li nešto što vam se posebno svidjelo? O čemu*

bajka govori? Učenici se tijekom razgovora o sadržaju teksta počinju postupno identificirati s književnim likom.

INTERPRETACIJA: Nakon izdvajanja osnovnih podataka o djelu, učiteljica započinje interpretaciju književnog teksta s naglaskom na biblioterapijske funkcije. Ostatak učionice treba biti formiran za grupni rad, odnosno za tri grupe koje će zasebno interpretirati različite dijelove teksta, a zatim ih predstaviti ostatku razreda i zajedno stvoriti ozračje za dodatnu diskusiju. Učiteljica učenike samostalno dijeli u grupe. Bilo bi pogodno da svaka grupa ima najviše pet učenika, a u svakoj grupi treba postojati čitač teksta, čitač pitanja za interpretaciju, učenik koji će bilježiti odgovore i učenici koji će paziti na održavanje pravila komunikacije u grupi. Učiteljica treba učenicima podijeliti uloge kako ne bi dolazilo do nesuglasica među učenicima. Potrebno je da svaka grupa ima književni tekst, predložak s pitanjima za interpretaciju i papire na kojima mogu zabilježiti svoje odgovore.

Grupa 1

Prvi dio bajke, koji će čitati i interpretirati prva grupa, o trenutku kada se pačići izlegnu i majka upoznaje svoje pačice. Učiteljica članovima prve grupe daje pitanja koja naglasak imaju na osjećajima likova:

Kako se mama patka osjećala kada su se pačići izlegli?

Kako se osjećala kada se izleglo pače koje se zadnje izleglo?

Kakvo je bilo zadnje pače? Pogledaj sliku. Opiši svojim riječima i usporedi s drugim pačićima.

Kako se mama ponašala prema ružnom pačetu kada se izleglo?

Kako su se drugi pačići ponašali prema ružnom pačetu? Što su radili mama patka i pačići?

Kako su se druge patke ponašale prema pačića? Opiši njihov susret.

Zašto druge patke ne prihvaćaju ružno pače?

Učiteljica učestalo treba učestalo provjeravati razumiju li učenici pitanja za interpretaciju i kakva je atmosfera u pojedinoj grupi. Tijekom odgovaranja na interpretativna pitanja, učenici otvoreno počinju razgovarati o emocijama, oslobađaju svoje emocije i razvijaju empatiju prema Ružnom pačetu.

Grupa 2

Učenici druge grupe interpretiraju dio bajke kada pačić upoznaje druge životinje s farme. Učiteljica određuje uloge članova grupe i provjerava razumiju li učenici pitanja koja se nalaze na predlošku.

Pitanja za interpretaciju:

Kako su ružno pače prihvatile ostale životinje? Što su mu govatile?

Kako se ružno pače osjećalo nakon uvrjeda drugih životinja?

Što misliš o postupcima ostalih životinja prema ružnom pačetu? Objasni

Što je pačić učinio nakon što su ga druge životinje povrijedile?

Kako su se prema ružnom pačetu ponašale divlje patke? Kako se pačić osjećao pored njih?

Što misliš, kako su se osjećale životinje na farmi na koju je pačić došao?

Što su životinje na farmi rekle pačiću da je on odlučio otići? Kako se on osjećao na toj farmi?

Svi učenici u grupi sudjeluju u odgovaranju na pitanja i svi trebaju imati mogućnost izraziti svoje mišljenje, ali pažljivo slušati jedni druge. Ukoliko učenici ne znaju odgovoriti na neko od pitanja, svi zajedno ponovno čitaju pojedini dio teksta kako bi se prisjetili tijeka radnje.

Grupa 3

Treća grupa interpretira završni dio bajke kada pačić postaje sretan unatoč svim preprekama koje je uspješno savladao. U tom dijelu bajke su vrlo istaknute misli, emocije

i djelovanja ružnog pačića i bilo bi izvrsno kada bi učenici, samostalno ili uz malu pomoć učiteljicu, uspjeli uočiti te elemente.

Pitanja za interpretaciju:

Što je pačić pomislio kada je ugledao labudove?

Što se događalo s ružnim pačetom kada je stigla zima? Kako se on tada osjećao?

Tko je spasio pačića kada je stigla zima?

Kako je ružno pače izgledalo kada je stiglo proljeće? Pogledaj ilustraciju i opiši njegov izgled.

Kako se pačić kada je vidio svoj odraz u vodi?

Kako druge životinje počele ponašati prema pačiću kada se promijenio njegov izgled?

Što je pačić pomislio i kako se osjećao kada su mu se svi divili?

Učiteljica treba dati odgovarajuće vrijeme učenicima za odgovaranje na pitanja i učestalo provjeravati izvršavaju li sve grupe zadatke. Kada sve grupe odgovore na svoja pitanja, učenici se vraćaju nazad u krug te zajedno s učiteljicom razgovaraju o bajci. Učiteljica može još jednom interpretativno pročitati bajku kako bi se svi zajedno prisjetili cijelog sadržaja bajke, a zatim čitač pitanja iz svake grupe čita pitanja. Odgovore na pitanja prvo mogu dati članovi grupe, a zatim se u razgovor uključuju i ostali učenici u razredu.

SINTEZA: Kako bi interpretacija bila što uspješnija, učiteljica postavlja svim učenicima još nekoliko pitanja koja predstavljaju sintezu i glavne poruke ove bajke koje učenici trebaju dobro usvojiti: *Što misliš o svim postupcima životinja iz bajke? Što bi im savjetovala/savjetovala? Zamisli sebe u ulozi pačića. Kako bi se ti osjećao/osjećala? Jesi li nekada u školi ili u svojem društvu vidio slične postupke? Što misliš, je li to bilo ispravno? Zamisli da možeš nešto reći pačiću iz bajke, što bi mu rekao/rekla? Dobro razmisli.*

Učenici zajedno dolaze do zaključka da ne smiju nekoga suditi na temelju izgleda i odbacivati ga zbog različitosti jer se on može osjećati izrazito loše i tužno, baš kao pačić. Isto tako, trebaju paziti na izražavanje kada uoče da se netko razlikuje od njih i dobro

upamtiti izraze koje ne smiju govoriti kada uoče različitosti. Različitosti trebaju biti dobrodošle i prihvaćene.

STVARALAČKI RAD: Učenici samostalno izrađuju strip čija glavna poruka glasi: *Dobro je biti drugačiji, dobro je biti Ružno pače*. Svrha stripa je da učenici prikažu ilustracijama i kratkim tekstom kako je dobro biti različit i kako postoje brojne prednosti različitosti. Učenici trebaju na svoj način ilustrirati strip u kojoj glavni lik može, ali i ne mora biti pačić. Glavni lik njihove stripa može biti bilo tko, a sadržaj stripa treba biti temeljen na tome da prikazuje prednosti različitosti koje se mogu odnositi na izgled, znanje, interese ili što god učenici zamisle. Svoje radove mogu, ali i ne moraju prikazati ostalim učenicima.

6.4. Sanja Polak: *Dnevnik Pauline P.*

Dnevnik Pauline P. autorice Sanje Polak je dječji roman pisan u obliku dnevnika. S obzirom na sadržaj, roman se može primijeniti u radu s učenicima trećeg razreda jer dnevnik piše desetogodišnja djevojčica vrlo jednostavnim i razumljivim stilom pisanja.

Sadržaj književnog djela se temelji na događajima iz života desetogodišnje djevojčice Pauline. Najčešće opisuje svoje obiteljske trenutke i školske dane, piše o prijateljskim odnosima iz svoje perspektive, prikazuje često osjećaje poput nezadovoljstva, ljubomore i želje da bude u središtu pažnje. Paulina P. je svoje misli, osjećaje i djelovanja podijelila s čitateljima kako bi pronašla razumijevanje, ali i pomogla mladim čitateljima da steknu uvid da ne proživljavaju samo oni pojedine situacije. Dječji roman *Dnevnik Pauline P.* može biti izrazito poučan za učenike njezina uzrasta jer ih može poučiti tome da ne žude za time da budu u svemu najbolji, da cijene svoje prijatelje i nikada se ne uspoređuju s njima i da cijene svoje roditelje i sve što oni čine za njih. Paulina u konačnici shvaća kada griješi i kada se loše ponese prema prijateljima ili roditeljima, što trebaju shvatiti i ostali učenici i steći uvid u svoje misli i ponašanja.

Ovaj roman može biti vrlo primjenjiv u procesu literarne biblioterapije jer kod djece izaziva veliko zanimanje, primjeren je dobi, što olakšava identifikaciju učenika s književnim likom i aktivno sudjelovanje u procesu. Za sat interpretacije književnog djela

uz biblioterapijski pristup, odabrala sam poglavlje pod nazivom *Nisi mi više prijateljica*. U ovom poglavlju Paulina P. piše o događaju koji ju je doveo do svađe s najboljom prijateljicom Dorom, samoj svađi, mislima i emocijama koje joj je svađa prouzročila i u konačnici pomirenju. Tema prijateljstva i školskih svađa je izrazito važna u vršnjačkim odnosima i potrebno je da se o tome govori kako ne bi dolazilo do međusobnih sukoba.

Književno djelo: Sanja Polak, *Dnevnik Pauline P.*

Razred: 3.

Trajanje radionice: 60 minuta

Cilj radionice: Učenici bi trebali steći uvid u ozbiljnost vršnjačkih svađa koje se najčešće završe izricanjem teških uvreda koje mogu loše utjecati na psihičko zdravlje pojedinca. Važno je i da učenici osvijeste kako je potrebno priznati svoju pogrešku i ispričati se jer riječi imaju izrazito veliku težinu.

Metode rada i strategije poučavanja: metoda usmenog izlaganja, metoda slobodnog i vezanog razgovora, oluja ideja, metoda interpretativnog čitanja, metoda slušanja, metoda zamišljanja i doživljavanja, metoda zapažanja, metoda odgovaranja na pitanja, metoda asociranja, metoda poistovjećivanja, metoda razvijanja kritičkog mišljenja, metoda zaključivanja, metoda usustavljivanja, metoda praktičnog rada, metoda crtanja i pisanja

Socijalni oblici rada: frontalni, individualni

Nastavna sredstva i pomagala: književno djelo *Dnevnik Pauline P.*, živa riječ učitelja i učenika, škare, ljepilo, papiri, ukrasni papiri, olovke, flomasteri, bojice

TIJEK RADIONICE:

DOŽIVLJAJNO-SPOZNAJNA MOTIVACIJA: Učenici sjede u učionici u formi kruga, a učiteljica za početak ističe kako tijekom radionice svi imaju priliku izraziti svoje misli i osjećaje bez osude drugih učenika te da svi pažljivo trebaju slušati jedni druge, poštovati pravila komunikacije i dobro razmisliti o onome što će biti tema. Nakon kratkog uvodnog

razgovora, učiteljica govori učenicima da se udobno smjeste u svoje stolice, zažmire i duboko udahnu i izdahnu nekoliko puta kako bi se svi zajedno opustili. Nakon opuštanja i smirivanja učenika, dok su im oči i dalje zatvorene, učiteljica im govori da tako opušteni razmisle koji osjećaji se u njima bude kada čuju riječ „prijateljstvo“, što je za njih prijateljstvo i koga ili čega se sjete kada čuju tu riječ. Nakon kratkih uputa i nekoliko trenutaka stanke, dok učenici razmišljaju, učiteljica govori učenicima da još dva puta duboko udahnu i izdahnu, a zatim polako otvore svoje oči. Kada učenici otvore svoje oči, učiteljica pokreće razgovor o postavljenim pitanjima na temu prijateljstva i započinje igru pod nazivom *Oluja ideja* u kojoj učenici dijele svoje asocijacije, osjećaje i misli na temu prijateljstva. Učiteljica postavlja još nekoliko dodatnih pitanja: *Kako svojim prijateljima pokazujete da ih volite? Svađate li se nekada sa svojim prijateljima? Ako se svađate, kako se osjećate nakon svađe? Što mislite, kako se osjećaju vaši prijatelji?*

Nakon uvodnog razgovora i motivacije za rad, učiteljica učenike podsjeća na dječji roman koji su svi trebali pročitati za taj dan, a to je roman *Dnevnik Pauline P.* autorice Sanje Polak. Učiteljica pita učenike: *Što ste zapazili u pročitanoj djelu? Možete li se prisjetiti gdje se može vidjeti kakva je Paulina kao prijateljica?*. Nakon što se učenici ukratko prisjete radnje romana, učiteljica najavljuje da će današnji sat biti posvećen posebno jednom ulomku koji će zajedno interpretirati i osvrnuti se na njegovo značenje i poruke koje nosi.

PRVO ČITANJE: Učiteljica govori učenicima da se udobno smjeste i pažljivo poslušaju poglavlje koje će im biti pročitano iz književnog djela *Dnevnik Pauline P.*, autorice Sanje Polak.

EMOCIONALNO-DOŽIVLJAJNA STANKA: Učiteljica daje nekoliko trenutaka učenicima kako bi razmislili o pročitanoj i onome što je tekst u njima pobudio.

RAZGOVOR O DOJMOVIMA I PROVJERA RAZUMIJEVANJA: Nakon stanke, učiteljica zadaje učenicima da zapišu jednu riječ koja opisuje njihove osjećaje i doživljaje tijekom slušanja sadržaja ulomka. Učenici, nakon zapisivanja i čitanja riječi, ne trebaju učiteljici i ostalim učenicima objašnjavati zašto baš određena riječ označava njihove osjećaje i dojmove. Nakon razgovora o dojmovima, učiteljica postavlja nekoliko pitanja o sadržaju ulomka: *O čemu ono govori? Koji se likovi spominju u poglavlju? Koja je tema*

poglavlja? Ima li još sličnih poglavlja u ovom romanu?. Tijekom provjere razumijevanja sadržaja, počinje i proces identifikacije učenika s književnim likom iz književnog romana. Važno je da učiteljica pri provjeri razumijevanja uključi sve učenike kako bi se kod svih uspješno pokrenuo postupak identifikacije.

INTERPRETACIJA: Nakon razgovora o temeljnim postavkama djela, učiteljica traži nekoga od učenika da pročita prvi dio poglavlja koji govori o tome što je prethodilo svađi Dore i Pauline. Kada netko od učenika interpretativno pročita prvi dio poglavlja, učiteljica postavlja sljedeća pitanja učenicima: *Kako se Paulina osjećala kada je saznala da u školi pišu ispit? Zašto? Opiši njezina razmišljanja o ispitu? Što je tada smatrala najboljim rješenjem? Kako se Dora osjećala kada je saznala za ispit? Kako se Dora osjećala kada je Paulina htjela prepisati od nje? Što je učinila? Kako se Paulina osjećala nakon što ju je Dora tužila? Po čemu to možete zaključiti? Kakvo je vaše mišljenje o Paulininom prepisivanju? Što mislite o situaciji kada je Dora tužila Paulinu?.* Tijekom razgovora o prvom ulomku, učenici trebaju sve više razvijati empatiju prema likovima i oslobađati emocije koje je u njima ovaj tekst pobudio bez suzdržavanja spominjanja „neugodnih“ emocija.

Nakon razgovora o prvom dijelu poglavlja, netko od učenika čita drugi dio poglavlja koji govori o svađi i Paulininom i Dorinom stanju nakon svađe. Zatim učiteljica postavlja pitanja: *Što mislite o svađi Pauline i Dore? Kako su se one mogle osjećati tijekom svađe? Kako vam djeluju riječi koje su Dora i Paulina izgovorile jedna drugoj? Kako biste se vi osjećali da vama najbolja prijateljica izgovori takve riječi? Jeste li nekada bili u sličnoj situaciji? Kako ste se tada osjećali? Kako se Paulina osjećala nakon svađe? Što je ona željela učiniti odmah nakon vikenda? Što je spriječilo Paulinin odlazak u školu? Kako se ona osjećala cijeli tjedan dok nije bila u školi? Kako se Paulina osjećala zbog svađe s Dorom? Po čemu to zaključuješ? Objasni svoj odgovor. Je li Dora nedostajala Paulini? Kakav je bio njezin posljednji san?*

Kada učenici iznesu svoja mišljenja i odgovore na pitanja, još netko od učenika čita završni dio koji govori o pomirenju Dore i Pauline.

Nakon pročitano g završnog dijela ulomka, učiteljica postavlja pitanja koja su izrazito povezana s uočavanjem prisutnosti MED ciklusa u ulomku: *Kako se Dora osjećala dok*

Paulina nije bila u školi? Što je učinila? Što je Paulinu navelo da pozove Doru? Što misliš o postupcima Dore i Pauline na kraju? Biste li vi, nakon ovakve svađe, bili prijatelji Paulini? Obrazložite svoj odgovor. Koji savjet biste dali Paulini kako se ovakva situacija više ne bi ponovila?

SINTEZA: Po završetku interpretacije ulomka, učiteljica s učenicima utvrđuje glavne poruke ovog ulomka koje se odnose na prijateljske odnose, ali i na odgovornost učenika prema svojim školskim obavezama. Važno je da učenici steknu uvid u to da uvijek trebaju obavljati svoje školske obveze i imati odgovornost prema učenju i kontinuiranom radu, da prepisivanje nije rješenje jer je netko drugi naporno radio kako bi stekao znanje. Nadalje, trebaju i shvatiti da vrijeđanje i neprimjeren vokabular nisu način komunikacije, posebno ne s dragim osobama i da će se vrlo brzo osjećati loše nakon izgovorenih riječi. Naravno, trebaju znati i da prijatelji mogu imati nesuglasice, ali da je na kraju važno da se te nesuglasice isprave, da se ispričaju jedni drugima i praštaju jer nikada ne znamo kako druge osobe razumiju naše riječi i kako se osjećaju poslije njih. Svaka osoba ima drugačije razvijene osjećaje i potrebno je da učenici budu oprezni prilikom izražavanja i imaju razvijenu empatiju.

STVARALAČKI RAD: Nakon što učenici dođu do u glavnih poruka ovog ulomka, učiteljica zadaje zadatak za stvaralački rad. Učenici, uz pomoć učiteljice, trebaju izraditi veliku razrednu knjigu u koju će svatko od učenika imati priliku svakodnevno zapisati barem jednu lijepu riječ koju je tijekom dana rekao svome prijatelju ili nekoj drugoj dragoj osobi. Tako će svi drugi učenici moći pronaći razne pohvale i komplimente koje mogu reći svojim dragim osobama i održavati čvrst i kvalitetan prijateljski odnos. Rijetko kada se mogu čuti pohvale, a govorenje istih ništa ne košta, a nekome može popraviti raspoloženje i poboljšati komunikaciju s dragim osobama, u čemu je i Paulina P. bila loša.

6.5. Kylo Maclear, Isabelle Arsenault: Vučica Virginia

Vučica Virginia je slikovnica za djecu koju je ilustrirala Isabelle Arsenault, a spisateljica je Kylo Maclear. Ova slikovnica bi bila primjerena za interpretaciju od 4. razreda nadlaze s obzirom na kompleksniji sadržaj. Slikovnica je vizualno bogata i prikazuje tematiku koja može izrazito utjecati na razvoj emocionalnih sposobnosti djece.

U središtu radnje slikovnice *Vučica Virginia* je djevojčica koja proživljava emocionalne probleme koji su se izrazito odražavali na njezinu sestru i ostale ljude iz okoline. Sestra Vanessa joj pokušava pomoći na sve načine, a na kraju i bude vrlo uspješna u tome. Virginia nije mislila na svoju sestru i prijatelje, nije željela razgovarati s njima o svojim problemima i htjela se otuđiti od njih. Njezina sestra Vanessa ne dozvoljava da se Virginia povuče i ne riješi svoj problem i predlaže joj brojne aktivnosti koje mogu zajedno činiti. Naslov slikovnice se odnosi na Vanessin opis kako se njezina sestra ponašala kao vuk, odnosno proizvodila je zvukove poput vukova koji zavijaju i zvuče nesretno. Ilustratorica Virginiu prikazuje isto kao Vučicu, no kada Virginiu prođu emocionalni problemi, ilustratorica slikovnice ju prikazuje kao djevojčicu i stoga je važno da učenici pogledaju i ilustracije tijekom čitanja kako bi što bolje shvatili radnju.

S obzirom na to da slikovnica prikazuje emocionalne probleme jedne djevojčice, učenici se mogu lako identificirati s njom jer svatko od njih ima dan kada se osjeća tužno ili bezvoljno za komunikaciju s bliskim ljudima. Važno je da kroz interpretaciju shvate kako su takvi dani normalni i kako svi proživljavaju neugodna raspoloženja, ali i da se to ne smije odražavati na ljude koji samo pokušavaju pomoći. Uz biblioterapijski pristup interpretaciji mogu uočiti kako neugodne emocije mogu utjecati na djelovanja prema drugim ljudima koji se mogu osjećati krivima i bespomoćnima, ali i mogu naučiti kako pomoći onome tko se osjeća neraspoloženo.

Književni tekst: Kylo Maclear, *Vučica Virginia*

Razred: 4.

Trajanje radionice: 90 minuta

Cilj radionice: Učenici bi trebali steći uvid u to kako su ponekad neugodna emocionalna razdoblja normalna, ali da utječu na njihova djelovanja i odražavaju se na ljude u njihovoj okolini. Važno je da kroz interpretaciju osvijeste da je važno da razgovaraju o svojim problemima i da se i neugodne emocije trebaju dijeliti kako ne bi došlo do potpunog povlačenja od ljudi iz okoline.

Metode rada i strategije poučavanja: metoda usmenog izlaganja, metoda slobodnog i vezanog razgovora, metoda asociiranja, metoda crtanja, metoda poistovjećivanja

Socijalni oblici rada: frontalni, individualni

Nastavna sredstva i pomagala: književno djelo *Vučica Virginia* živa riječ učitelja i učenika, kartice s brojevima za grupni rad, radni listići s pitanjima za interpretaciju, škare, ljepilo, papiri, ukrasni papiri, olovke, flomasteri, bojice

TIJEK RADIONICE:

DOŽIVLJAJNO-SPOZNAJNA MOTIVACIJA: Učenici sjede na jastučićima u formi kruga zajedno sa svojom učiteljicom. Za početak, učiteljica najavljuje učenicima drugačiji oblik rada te zadaje učenicima zadatak da svoje trenutačno raspoloženje iskažu crtežom. Ne moraju svi učenici svoje radove predstaviti i podijeliti svoje osjećaje, a one koji to učine ostali učenici trebaju poslušati i pokazati razumijevanje. Učiteljica može prva podijeliti svoje osjećaje, kako bi oslobodila i potaknula učenike na razgovor. Nakon razgovora o crtežima kojima su učenici prikazali raspoloženja i osjećaje, učiteljica govori učenicima da se udobno smjeste i zatvore svoje oči, kako bi se svi zajedno opustili i bolje osjećali. Zatim im govori da duboko udahnu i izdahnu nekoliko puta, a onda istegnu ruke i noge te polako otvore svoje oči. Nakon što se učenici opuste, učiteljica im čita uvodnu rečenicu književnog djela koje nije trebalo biti unaprijed pročitano jer se radi o kratkom tekstu za četvrti razred. Učenici trebaju poslušati rečenicu koja može biti vrlo zagonetna i svatko je može shvatiti na svoj način, razmisliti o njoj i iznijeti svoje misli o tome što bi ta rečenica mogla značiti. Uvodna rečenica glasi: „Jednog se dana moja sestra Virginia probudila osjećajući se vučkasto”. Učiteljica potom pita učenike: *Što mislite, što znači osjećati se „vučkasto“? Otkuda nam dolazi ta riječ? Kako se to osjećaju vukovi? Kako se onda osjeća Virginija? Osjeća li se netko od vas sada „vučkasto“?*

Nakon razgovora o mogućim značenjima „vučkastog“ osjećaja, učiteljica pita učenike: *Što mislite, o čemu će govoriti književno djelo? Tko će biti glavni likovi ove priče? Objasnite svoj odgovor.* Učiteljica zatim pokazuje učenicima naslovnu stranu, a oni ponovno samostalno promišljaju o čemu će biti riječ.

PRVO ČITANJE: Nakon što su učenici podijelili svoja predviđanja, učiteljica najavljuje književno djelo *Vučica Virginia* autorica Kyo Maclear i Isabelle Arsenault. Netko od učenika treba interpretativno pročitati cijeli tekst, a ostali učenici ga trebaju pažljivo slušati, pratiti tekst i ilustracije.

EMOCIONALNO-DOŽIVLJAJNA STANKA: Po završetku čitanja, učiteljica učenicima daje nekoliko trenutaka kako bi promislili o doživljajima i emocijama koje je u njima pobudio književni tekst.

RAZGOVOR O DOJMOVIMA I PROVJERA RAZUMIJEVANJA: Nakon stanke, učiteljica zadaje učenicima da na papir zapišu jedan događaj koji za njih označava uvod i jednu riječ koja označava njihove osjećaje i dojmove tijekom uvoda, zatim isto to trebaju učiniti za središnji i završni dio. Na taj način će učiteljica provjeriti njihovo razumijevanje teksta, ali i osjećaje koje je pojedini dio pobudio u njima.

INTERPRETACIJA: Nakon što učiteljica dobije potvrdu da su učenici dobro razumjeli sadržaj teksta i počeli se identificirati s likovima, određuje nekoga od učenika koji će interpretativno pročitati prvi dio teksta koji govori o Virginiji koja stavlja prekrivač preko glave i ne želi razgovarati sa svojom sestrom. Učenici pažljivo slušaju i pamte detalje, a nakon završetka čitanja, učiteljica postavlja učenicima pitanja za interpretaciju:

Kako se ponašala Virginia kada se probudila? Zašto je njezina sestra rekla da se Virginia osjećala „vučkasto“? Jeste li se vi nekada osjećali „vučkasto“ ili možda znate nekoga tko se tako osjećao? Opišite kako je to izgledalo. Što je Vanessa učinila kako bi oraspoložila sestru? Je li Virginia bila sretna zbog toga? Po čemu to zaključuješ? Kako se Virginia osjećala kada su joj došli prijatelji? Dokaži svoje tvrdnje. Kako se Virginia nastavila ponašati tijekom dana? Kako je reagirala na svoju okolinu? Kakva je bila atmosfera u domu Vanesse i Virginie? Izdvoji u tekstu dio koji govori o tome. Što znači da je „cijela kuća potonula“? Kako tumačite tu rečenicu? Što znače rečenice „Svjetlo je postalo mračno. Vedro je postalo tmurno“? Objasnite svojim riječima. Je li se Vama nekada dogodilo da sve postane tmurno i mračno? Što ste činili da biste se osjećali bolje?

Nakon vođene diskusije o prvom dijelu, učiteljica ponovno bira nekoga od učenika koji će interpretativno čitati dio od trenutka kada sestra legne pored Virginije do dijela u kojem sestra završava sliku Bobicvata. Nakon čitanja, slijedi odgovaranje na pitanja namijenjena interpretaciji književnog teksta. Svi učenici u grupi trebaju čuti pitanja i imati priliku da

iskažu svoje emocije, misli i iskustva iz života. Odgovori na pitanja o tekstu trebaju biti dokazani primjerima iz teksta. Učiteljica postavlja sljedeća pitanja: *Na koje načine je Vanessa pokušala popraviti raspoloženje njezine sestre? Navedite primjere. Kako se Vanessa osjeća zbog Virginie i njezinog „vučkastog“ raspoloženja? Kako je Virginia reagirala na aktivnosti njezine sestre? Što joj je rekla? Što misliš o postupcima Virginie prema njezinoj sestri? Obrazloži. Što je Vanessa učinila nakon što joj je Virginia rekla da ju ostavi na miru? Je li Vanessa trebala pustiti Virginiju da se osjeća „vučkasto“ i napustiti sobu? Obrazloži svoj odgovor. Što jedino može popraviti raspoloženje Virginiji? Kako bi se ona osjećala da može to činiti? Kamo želi otići Virginia? Kakvo je njezino savršeno mjesto? Imate li vi savršeno mjesto? Kako to mjesto izgleda? Gdje se nalazi mjesto koje želi posjetiti Virginia? Zna li Vanessa gdje se nalazi to savršeno mjesto? Kako je pokušala otkriti?*

Treći dio teksta ponovno interpretativno čita netko od učenika dok ostali pažljivo slušaju, a završni dio se odnosi na događaj kada se Virginia probudi pa sve do kraja djela kada njome ponovno prevladaju ugodne emocije. Nakon čitanja, učiteljica postavlja dodatna pitanja za završetak diskusije: *Kako je izgledao Bobicvat? Kako ga je Vanessa zamislila?*

Kako se Virginia osjećala nakon buđenja? Po čemu to zaključuješ? Što je još Vanessa napravila u Bobicvatu? Smatrate li da Vanessa treba to činiti za svoju sestru? Obrazložite svoj odgovor. Što vi činite kada uočite da se vaša draga osoba osjeća „vučkasto“? Kakva je postala atmosfera u kući? Kako tumačite rečenicu „Cijela kuća se podigla.“? Objasnite svojim riječima. Kako se Virginia osjećala drugo jutro? Je li se njoj svidio Bobicvat? Što je pomislila Vanessa dok je Virginia komentirala Bobicvat? Kako je shvatila njezine komentare? Kako se Vanessa osjećala nakon što je shvatila da se Virginia osjeća puno bolje?

SINTEZA: Učiteljica postavlja još nekoliko pitanja učenicima kako bi svi zajedno došli do glavnih zaključaka i poruka ovog književnog teksta. Pitanja za sintezu: *Iako ne piše u tekstu, što vi mislite zašto se Virginia osjećala taj dan „vučkasto“? Može li se dogoditi da se svi ljudi osjećaju ponekad kao i ona? Utječe li takav osjećaj na ponašanje prema drugima? Što mislite, je li se Virginia ponašala lijepo prema Vanessi i svojim prijateljima? Trebam li paziti na ponašanje prema drugima kada se osjećamo*

„vučkasto“? Trebamo li paziti na naše ponašanje prema osobama koje se osjećaju „vučkasto“? Što mislite, trebamo li podijeliti svoje misli i osjećaje s drugima kako se ne bismo osjećali i ponašali „vučkasto“? Smatrate li da je teško dijeliti svoje misli i osjećaje? Obrazložite svoj odgovor. Hoće li nas drugi bolje razumjeti ako s njima podijelimo uzroke „vučkastog“ ponašanja? Što biste savjetovali Virginiju ili Vanessu nakon što ste svidjeli njihove misli, emocije i ponašanja? Odaberite jednu od sestara i dajte joj savjet ili joj prenesite neku poruku.

Nakon razgovora koji predstavlja sintezu, učiteljica zajedno s učenicima dolazi do glavnih poruka djela. Učenici bi iz ovog književnog teksta trebali steći uvid u to da je normalno ponekad osjećati neugodne emocije i ne željeti društvo, ali isto tako trebaju znati da se tada ne smiju ponašati loše prema drugim osobama koje brinu za njih. Važno je da shvate i nauče kako će prije pronaći rješenje ako s nekim razgovaraju o svojim mislima i emocijama koje te misli uzrokuju kako bi izbjegli „vučkasto“ djelovanje.

STVARALAČKI RAD: Za kraj radionice, učenici trebaju izraditi svoj „Bobicvat“, odnosno svoje sretno mjesto na koje će pobjeći kada se budu osjećali kao Virginia. To može biti stvarno mjesto ili proizvod njihove mašte. Učenicima treba biti ponuđena velika količina materijala za stvaralački rad, od ukrasnih papira, tempera, vodenih boja, bojica, do nekih prirodnih materijala poput drveta, vune i slično. Učenici svoje sretno mjesto mogu nazvati bilo kojim drugim imenom, a svoje radove ne moraju, ukoliko ne žele, pokazivati drugim učenicima jer svaki učenik ima svoje razloge zbog kojih je neko mjesto za njih sretno. Ukoliko učenici budu željeli, radovi se mogu postaviti na veliki plakat ili razredni pano kako bi svi imali priliku posjetiti sretno mjesto dok se osjećaju „vučkasto“.

7. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je, prvenstveno, detaljnije upoznati teorijske odrednice biblioterapije, etape njezina procesa i prikazat nekoliko primjera kako bi se potaknula implementacija u nastavu književnosti u ranoj školskoj dobi. Kroz definicije biblioterapije, koje su prikazane u teorijskom dijelu rada, može se uočiti veliki broj mogućnosti primjene koja se posebno odražava na čovjeka s ciljem očuvanja zdravog uma i ravnoteže.

Razvojna i literarna biblioterapija su dvije vrste biblioterapije koje se mogu provoditi u instituciji kao što je škola, a učitelji, uz pravu motivaciju, vlastitu inicijativu i potrebnu edukaciju, mogu postati izvrsni biblioterapeuti. Potrebno je potaknuti učitelje da se upoznaju s metodološkim smjernicama biblioterapijskog pristupa pri interpretaciji kako sama primjena biblioterapije u nastavi književnosti ne bi dobila pogrešan kontekst i izgubila svoj smisao. Literarna biblioterapija u nastavi može osigurati i bolje odnose u razredu, ali i kvalitetno inkluzivno okruženje. Međuljudski odnosi će se poboljšati tako što će učenici, kroz biblioterapijske radionice, oslobađati svoje misli i emocije jedni pred drugima, a time će ostvariti bolje međusobno razumijevanje i empatiju. Na isti način biblioterapija može doprinijeti i inkluziji gdje se kroz dobro osmišljene aktivnosti mogu suzbiti stereotipi i proširiti znanje o pojedinim teškoćama u razvoju. Prilikom osmišljavanja biblioterapijskih radionica, učitelji svakako trebaju poznavati mogućnosti i interese svojih učenika jer je za kvalitetnu diskusiju o sadržaju književnog djela potrebna velika motivacija učenika i želja za sudjelovanjem. Motivaciju će poboljšati i prilika učenicima da odabiru književna djela za interpretaciju, a učitelji to trebaju omogućiti i učestalo nadopunjavati popis lektire.

U praktičnom dijelu rada se nalazi pet metodičkih modela interpretacije koji prikazuju implementaciju biblioterapije u nastavu književnosti. Svih pet književnih tekstova ima različitu tematiku, a odnose se na učestale probleme učenika rane školske dobi zbog kojih oni mogu izgubiti svoju mentalnu ravnotežu. Modeli su prikazani s ciljem da se motiviraju učitelji za osmišljavanje još brojnih biblioterapijskih radionica kako bi sačuvali djecu od nastanka neuravnoteženih stanja i nastanka emocionalne nestabilnosti.

LITERATURA

1. Akinola, A. N. (2014). Bibliotherapy as an Alternative Approach to Children's Emotional Disorders. *Creative Education*, 5, 1281–1285 .
2. Bašić, I. (2011). *Biblioterapija i poetska terapija-priručnik za početnike*. Zagreb: Školska knjiga
3. Bettelheim, B. (2000). *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić
4. Bjelčević, A. (2020). *Književna interpretacija: rasprava između intencionalizma i antiintencionalizma*. *Umjetnost riječi*, 64 (3–4), 205–228. Pribavljeno 20.4.2023. s https://doi.org/10.22210/ur.2020.064.3_4/01
5. Bušljeta, R., Piskač, D. (2018) *Literarna biblioterapija u nastavi književnosti*. Zagreb: Hrvatski studiji
6. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište "Korak po korak"
7. Čudina-Obradović, M.(2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*, Zagreb: Golden marketing
8. Debeljak, M. (2021). *Vrijeme za bajku u 1. Razredu*. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 135-142. Pribavljeno 14.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/254542>
9. Dvornik, D. (2014). *Vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem u praktičnoj primjeni*. *Hrvatski*, 12 (1), 9–25. Pribavljeno 10.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/158158>
10. Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
11. Gregurić, S. (2022). *Čitalačka pismenost djece*. *Varaždinski učitelj*, 5 (10), 146–149. Pribavljeno 10.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/278575>
12. Iaquina, A. i Hipsky, S. (2006). Practical Bibliotherapy: Strategies for the Inclusive Elementary Classroom. *Early Childhood Education. Journal*, 34(3), 209–213.

13. Krpan, K., Klak Mršić, I., Cej, V. (2018). Primjena razvojne biblioterapije u radu s djecom i mladima u narodnoj knjižnici, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 61 (1), 345–361.
14. Kulot, H. (2002). *Gospodin Nosko nalazi prijatelja*. Zagreb: Golden Marketing
15. Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
16. Lekić, N., Piskač, D. i Košćec Bjelajac, A. (2021). Biblioterapijske kompetencije u nastavi književnosti. *Kroatologija*, 12 (2–3), 27–59.
17. Leonardi Hartely, S. (2020). *Najljepše Andersenove bajke*. Zagreb: Znanje
18. McEncroe, M. (2007). *Incorporating Bibliotherapy Into the Classroom: a Handbook for Educators*. Denver: Regis University.
19. Maclear, K. (2020). *Vučica Virginia*. Velika Gorica: Planet Zoe
20. Maich, K. i 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.
21. Mikuletič, N. (2010). *Biblioterapija u školskoj knjižnici ili razgovor o knjizi*. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 53 (2), 133–140. Pribavljeno 20.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/80992>
22. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, (2019). *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Škola za život. Pribavljeno 16.4.2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
23. Perrow, S. (2010). *Bajke i priče za laku noć: terapijske priče za djecu*. Leksikon: Ostvarenje
24. Perrow, S. (2013). *Iscjeljujuće priče: II-101 terapijska priča za djecu*, Velika Mlaka: Ostvarenje
25. Pintar, Ž. i Kosec, K. (2022). Dječja slikovnica u perspektivi suvremenog roditelja. *Magistra Iadertina*, 17 (1), 107–119.

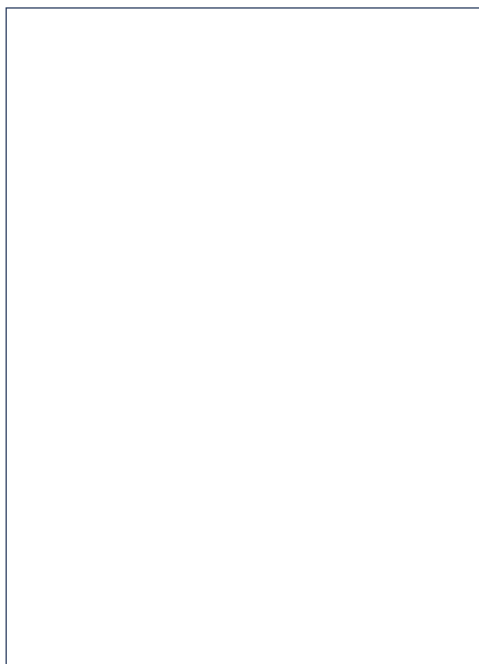
26. Piskač, D. i Jurdana, V. (2013). *Literarni doprinosi inkluziji*. Hrvatska revija za re habilitacijska istraživanja, 49 (Supplement), 173–183. Pribavljeno 10.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/110040>
27. Piskač, D. (2018). *O književnosti i životu: primjena načela biblioterapije u čitateljskoj praksi*, Zagreb: Hrvatski studiji
28. Piskač, D. (2021). Razlika između biblioterapije i literarne biblioterapije. *Kroatologija*, 12(2–3.), 11–25. Pribavljeno 10.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/266343>
29. Piskač, D. (2016). Biblioterapija i psihoanalitička kritika u kontekstu teorije sustava. *Kroatologija*, 7 (2), 60–81.
30. Polak, S. (2000). *Dnevnik Pauline P.* Zagreb: Tiskara znanje
31. Rosandić, D. (2005), *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga
32. Rozalski, M., Stewart, A. i Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33–37.
33. Skočić Mihić, S., Opašić, M., Japundžić, A. (2019). Stavovi i iskustva učitelja o primjeni tematskih priča u razvoju inkluzivnih vrijednosti. U R. Nesimović, S., Mešanović-Meša, E. (ur.). *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, 585–602 .
34. Skočić Mihić, S. (2017). *Primjena biblioterapije za poticanje socioemocionalnog razvoja*. Učiteljski studij, Sveučilište u Rijeci. Pribavljeno 12.4.2023. s https://centarsreca.hr/wp-content/uploads/Biblioterapija_-dr.Sanja-Skocic-Mihic-SS-11mj2017.pdf
35. Stainbrook, S. L. (2011). Interactive bibliotherapy: A case for implementation in the elementary classroom. *Journal of Poetry Therapy*, 24(3), 187–194.
36. Sullivan, A. K. i Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the Classroom: Using Literature to Promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74–80.

37. Vale Lucas, C. i Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 26(3), 137–147.
38. Vrnjković, Lj. (2011). *Lektira u razrednoj nastavi*. *Život i škola*, LVII (25), 193–205. Pribavljeno 20.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/71656>
39. Velički, V. (2013). *Pričanje priča -stvaranje priča. Povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa
40. Visinko, Karol (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga
41. Visinko, K. (2009). *Dječja priča-pričanje, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga

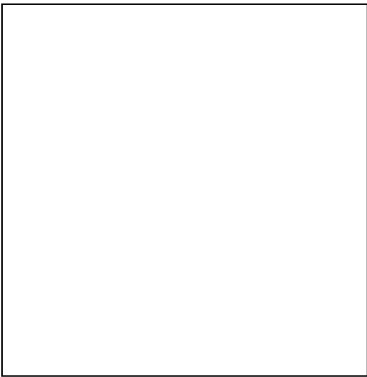
PRILOZI

Prilog 1. Predložak za izradu naslovnice terapeutske priče

KREIRAJ NASLOVNICU PRIČE U ZADANOM OKVIRU.



Prilog 2. Osobna iskaznica prijatelja

OSOBNNA ISKAZNICA PRIJATELJA	
CRTEŽ PRIJATELJA	
	IME: _____
	VANJSKI IZGLED: _____ _____
	PRIJATELJ VOLI: _____
	PRIJATELJ NE VOLI: _____

Prilog 3. Ilustracija kandidata za sustanara

