

# Pripovijedanje priče kao persuazijski oblik komunikacije u nastavi

---

**Gregurić, Mirjana**

**Doctoral thesis / Disertacija**

**2021**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

<https://doi.org/10.17234/diss.2021.8750>

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:369745>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-04**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Mirjana Gregurić

**PRIPOVIJEDANJE PRIČE KAO  
PERSUAZIJSKI OBLIK KOMUNIKACIJE  
U NASTAVI**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2021.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Mirjana Gregurić

**PRIPOVIJEDANJE PRIČE KAO  
PERSUAZIJSKI OBLIK KOMUNIKACIJE  
U NASTAVI**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

prof. dr. sc. Ljubica Bakić-Tomić

Zagreb, 2021.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Mirjana Gregurić

**STORYTELLING AS A PERSUASIVE  
ELEMENT OF COMMUNICATION IN THE  
CLASSROOM**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Ljubica Bakić-Tomić, PhD, Full Professor

Zagreb, 2021

## ZAHVALE

Svojoj dragoj mentorici, prof. dr. sc. Ljubici Bakić-Tomić zahvaljujem na svekolikoj pomoći tijekom izrade ovoga doktorskog rada. Vaša stručna pomoć, stalna podrška i poticaj bili su velika pomoć u mojem radu. Vaš optimizam i vjera u mene, često su bili motiv da krenem dalje kada bih posustajala. Draga mentorice, od srca Vam hvala!

Posebnu zahvalnost dugujem prof. dr. sc. Tihani Petrović Leš na velikoj podršci, pomoći i mnogobrojnim savjetima te prof. dr. sc. Ljiljani Marks koja mi je svojom stručnošću u području usmene književnosti pomogla u oblikovanju toga dijela mog rada.

Osobito se zahvaljujem mojoj dragoj obitelji, suprugu i kćeri koji su vjerovali u mene i podržavali me tijekom nastajanja ovoga rada. Mojoj sestri, koja je uvijek bila moja velika podrška, također veliko hvala.

Zahvaljujem učiteljicama OŠ Malešnica, njihovim učenicima te svim ostalim učiteljicama i učiteljima u Republici Hrvatskoj na sudjelovanju u istraživanju.

Mojim prijateljicama i prijateljima i svim divnim ljudima koje sam upoznala i koji su me pratili na ovome putu, također veliko hvala.

Ovaj rad posvećujem mojoj dragoj kćeri Marini.

Priče su pokloni ljubavi.

Lewis Carroll

## INFORMACIJE O MENTORICI

**Prof. dr. sc. Ljubica Bakić-Tomić** radila je na Sveučilištu Sjever u Varaždinu. Tamo je bila pročelnica odjela za Komunikologiju i odnose s javnostima. Ujedno je vodila i diplomski studij pod nazivom Odnosi s javnostima. Prije toga je radila u Zagrebu, na Fakultetu Kriminalistike te Učiteljskom fakultetu. Kao sveučilišni nastavnik, sudjelovala je na doktorskom studiju na Učiteljskom fakultetu te na doktorskom studiju na Filozofskom fakultetu.

Od 2006. godine obnašala je mnoge dužnosti. U Zagrebu, na Učiteljskom fakultetu, bila je pročelnica Studija za predškolski odgoj, na tom istom fakultetu na Odsjeku u Čakovcu bila je prodekanica za opće poslove, studij i studente. Dužnost pročelnice odjela za Komunikologiju i odnose s javnostima vršila je i na Sveučilištu Sjever u Varaždinu. Istovremeno je na Sveučilištu Sjever bila i na čelu etičkoga povjerenstva. Bila je suorganizatorica mnogih znanstvenih skupova međunarodnoga karaktera te voditeljica nekoliko znanstvenih projekata. Objavljene su joj četiri knjige: dvije knjige su objavljene u Republici Hrvatskoj a dvije u inozemstvu. Suautorica je brojnih zbornika, a objavila je 65 znanstvenih i stručnih radova.

## SAŽETAK

Naslov doktorske disertacije je Pripovijedanje priče kao persuazijski oblik komunikacije u nastavi. Pripovijedanje priče je oblik komunikacije u nastavi koji djeluje na motivaciju i kvalitetu znanja učenika. Svrhovito uvođenje pripovijedanja priče kao metode u nastavu pomaže učenicima da shvate dublji smisao sadržaja poučavanja i tako dobiju odgovor na često postavljeno pitanje o svrsi i smislu učenja. Pripovijedanje priče također djeluje i kao „virtualno iskustvo“ koje nadomješta nedostatak iskustva u životu učenika. U Republici Hrvatskoj ne postoji znanstveno istraživanje u kojemu se istražuje povezanost pripovijedanja priče kao persuazijskoga oblika komunikacije u nastavi primarnoga obrazovanja te motivacije učenika i njihove kvalitete znanja stoga je zanimljivo bilo istražiti kako pripovijedanje priče kao persuazijski oblik komunikacije u obrazovnom procesu može djelovati na učenike, na njihovu motivaciju za učenje te koliko pridonosi većoj kvaliteti znanja učenika.

Disertacija se temelji na dva osnovna teorijska pristupa u području komunikologije obrazovanja, specifično o utjecaju pripovijedanja priče kao persuazijskom obliku interpersonalne komunikacije u osnovnoškolskom obrazovanju. Prvi je teorijski pristup Hassona (2010) neuroznanstvenika na Sveučilištu Princeton koji je sa svojim suradnicima istraživao neurološku osnovu ljudske komunikacije i pripovijedanja te Nguyen i sur. (2016) koji su istraživali o iskustvima u slušanju pripovijedanja priča u djetinjstvu studenata učiteljskih i nastavničkih fakulteta u Americi, Njemačkoj, Kini i Vijetnamu dovodeći u vezu iskustva studenata s njihovim kapacitetom za pripovijedanje priča, odnosno s korištenjem pripovijedanja u budućem radu u nastavnome procesu.

**Cilj** je ovoga doktorskoga istraživanja bio ispitati sposobnost za pripovijedanje priče (pripovjedački kapacitet) hrvatskih učitelja, usporediti rezultate s međunarodnim rezultatima dobivenim na populaciji studenata učiteljskih fakulteta, dokazati da pripovijedanje priče kao persuazijski oblik komunikacije u nastavi učenicima otkriva smisao učenja određenih sadržaja, utječe na motivaciju učenika za učenje i djeluje na kvalitetu znanja učenika.

Školske godine 2016./2017. provedena su tri istraživanja. Prvo se istraživanje odnosilo na provjeru pripovjedačkog kapaciteta hrvatskih učitelja. Provedeno je na uzorku od 470 učitelja primarnoga obrazovanja Republike Hrvatske. Dobiveni rezultati uspoređeni su s međunarodnim rezultatima dobivenim na populaciji kineskih, njemačkih, američkih i vijetnamskih studenata učiteljskih i nastavničkih fakulteta. Drugo se istraživanje odnosilo na

eksperimentalno ispitivanje pripovijedanja priče kao persuazijskog oblika komunikacije u primarnome obrazovanju. Provedeno je na uzorku od 154 učenika trećega i četvrtoga razreda Osnovne škole Malešnica u Zagrebu. Od ukupnoga broja učenika, polovica je predstavljala kontrolnu grupu. Učenicima - ispitanicima eksperimentalne grupe, na početku nastavnih sati Hrvatskoga jezika, Matematike te Prirode i društva njihove su učiteljice pripovijedale priče. Pripovijedane priče spadaju u predaje. Zbog svoje kratkoće, jednostavnosti sadržaja i snažne poruke, predaje su bile prikladne za učenike trećega i četvrtoga razreda. Osim toga tematika predaja je bila povezana sa sadržajima koji su se obrađivali na nastavnim satima na kojima je provedeno istraživanje. Istraživanjem provedenom na uzorku učenika mjerilo se znanje, razumijevanje priče i motiviranost učenika za rad. Sudionice trećeg istraživanja bile su učiteljice koje su sa svojim učenicima sudjelovale u eksperimentu. Ukupno je bilo sedam učiteljica. U istraživanju je primijenjen polustrukturirani upitnik i intervju kako bi se doznalo kakva su osobna iskustva učiteljica u primjeni pripovijedanja priče u njihovoj nastavnoj praksi.

Rezultati istraživanja pokazali su da hrvatski učitelji primarnoga obrazovanja imaju visoki kapacitet za pripovijedanje priče te se u tom kapacitetu ne razlikuju od kapaciteta studenata učiteljskih fakulteta u Americi, Aziji i Europi osim u dijelu *intenziteta* pripovijedanja priče koji je daleko veći kod studenata koji pripadaju zemljama tzv. zapadne kulture (kojoj pripada i Hrvatska) nego kod studenata istočne kulture. Rezultati istraživanja su također pokazali kako pripovijedanje priče kao persuazijski oblik komunikacije u nastavi utječe na povećanje kvalitete znanja učenika te na povećanje njihove intrinzične usmjerenosti na cilj i samodjelotvornosti u učenju i radu. Pri provjeri razumijevanja pripovijedanih priča, učenici su postigli natprosječne rezultate što znači da su razumjeli priče kao i njihove poruke, tj. pokazalo se da je pripovijedanje priče uistinu persuazijski dio obrazovne komunikacije u primarnome obrazovanju. Također se pokazalo da pripovijedanje priče ima utjecaj kako na obrazovna tako i na odgojna postignuća učenika.

**Znanstveni doprinos** doktorske disertacije informacijskim i komunikacijskim znanostima je u području komunikologije obrazovanja, gdje metoda pripovijedanja priče pridonosi ostvarenju persuazijske komunikacije u nastavi potičući konceptualizaciju strateškoga komuniciranja učitelja. Time se ostvaruje smisljena cjelovitost odgojnih i obrazovnih čimbenika u nastavi što utječe na stvaranje vlastite filozofije života i svijeta kod učenika i na usvojenost nastavnoga sadržaja.



**Praktični doprinos** doktorske disertacije je popularizacija i implementacija metode pripovijedanja priče kod učitelja kao persuazijskoga oblika komuniciranja u nastavi. Priče potiču kod učenika suosjećajno i kritičko promišljanje, svijest o angažiranju u rješavanju problema, otpornost prema životnim nedaćama i razvoj samopouzdanja.

**Ključne riječi:** pripovijedanje priče, persuazija učitelja, motiviranost učenika, kvaliteta znanja, primarno obrazovanje

## EXTENDED SUMMARY

The application of storytelling as a persuasive form of communication in teaching is an interesting but insufficiently researched topic in Croatia.

In Encyclopaedia Britannica stands that persuasion is the process by which a person's attitudes or behaviour are, without duress, influenced by communications from other people. One's attitudes and behaviour are also affected by other factors (for example, verbal threats, physical coercion, one's physiological states) (Encyclopaedia Britannica 2015).

In the world of economics and management, especially in the teaching of managers, leaders and entrepreneurs, storytelling has been increasingly used as a form of communication that leaves a strong effect on listeners, achieved through the persuasive component. This form of communication can also be applied in the classroom, especially when it comes to actualizing some of the educational achievements in various subjects. From the communication perspective, sender, receiver, message, channel and context are in the process of communication (Plenkovic 1993, Bakic-Tomic 2003, Rouse and Rouse 2005), which is largely in line with the educational process: teachers send a message - or content (information), there is a channel of communication (teaching methods) and the attitude towards the student (teacher communication style). The story thereby also appears in the teaching process as a students' "virtual experience" because it is well known that children like to listen to stories, and that they understand them and easily immerse themselves in the roles of the characters in the story. Namely, stories in education have the task of replacing students' experience in certain teaching contents. Multiple benefits were expected from the introduction of the story into the teaching process.

The dissertation is based on two theoretical approaches. The first is the theoretical approach of Uri Hasson, a neuroscientist at Princeton University who has, together with his team, been researching the neurological basis of human communication and storytelling, and learned that when recounting the story the brain activity of storytellers and their listeners are synced and that that neural mechanism allows the transmission of brain patterns, sharing of memories and **knowledge**. The stronger the neural connection between the listener's brain and the speaker's brain, the better the communication and understanding. Thus, storytelling encourages communication, **motivates** people and improves their engagement and memory (Stephens, Silbert and Hasson 2010). The second is the theoretical approach of Nguyen et al. (2016a) who conducted a study on childhood storytelling experiences of American, German, Chinese,

and Vietnamese prospective teachers, linking these students' experiences to their storytelling capacity, and the use of storytelling in their future employment in teaching.

The primary goal of the study in this doctoral thesis was to examine the capacity for storytelling of primary education teachers in the Republic of Croatia, to compare the results with international results on the capacity for storytelling obtained on the population of prospective teachers. Examine students' understanding of the story and its message as a persuasive form of communication in teaching and examine whether there is a connection between the student's motivation and quality of knowledge, and the introduction of an experimental factor which is storytelling.

Three studies were conducted in the school year 2016-2017.

The aim of the **first study** was to determine the capacity for storytelling in primary school teachers in the Republic of Croatia and to compare those results with the results obtained on the population of American, German, Chinese, and Vietnamese prospective teachers. The study was conducted on a sample of 470 primary school teachers from all over the Republic of Croatia. The instrument used in this study is a questionnaire *The Adults Perceptions about Childhood Experiences with Storytelling* (Nguyen et al. 2015). The findings show that primary school teachers in the Republic of Croatia have developed a high capacity for storytelling (the percentages of variables important for determining the capacity for storytelling are over 70.00%). The findings also suggest that there are no statistically significant differences in capacity for storytelling between Croatian primary school teachers and American, German, Chinese, and Vietnamese prospective teachers except in the part regarding the **intensity** of participants' childhood storytelling experiences where a statistically significant difference was found between Croatian teachers and students of teacher training colleges in China ( $t=10,124$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0.01$ ) and Vietnam ( $t=4.290$ ;  $p=0.00$ ;  $p<0.01$ ), and no statistically significant difference was found between Croatian teachers and students of teacher training colleges in America ( $t= -0.788$ ;  $p=0.431$ ;  $p>0.05$ ) and Germany ( $t=1.573$ ;  $p=0.116$ ;  $p>0.05$ ), which indicates that Croatian teachers are closer to German and American students regarding the intensity of participants' childhood experiences of storytelling (belonging to the so-called Western cultural tradition) than Vietnamese and Chinese students (belonging to the Eastern cultural tradition).

The purpose of the **second study** was to determine the way in which a teacher telling a story at the beginning of class affects students' motivation to learn, the quality of students'

knowledge at the end of the specific lesson, and to examine whether students understand the message of the story (persuasive influence). The second study was conducted on a sample of 154 students from seven third and fourth grade classes at Malesnica Elementary School in Zagreb. Given that each class was divided into an experimental and a control group of students, there were 7 experimental (N=77 students) and 7 control (N=77 students) groups. Teachers taught Croatian Language, Mathematics and Science and Social Studies classes in both the experimental and control groups of students from the same teaching materials, with the proviso of telling a story to students in the experimental group at the beginning of each lesson, before processing the teaching content.

Before the study started and after the end of the study, all students filled in the *Motivation* questionnaire which was taken from the motivation section in *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et al. 1991). The study found that there were differences between the experimental and control group of students. In the experimental group of students, affected by storytelling, increased intrinsic goal orientation ( $t = -2.03$ ;  $p = 0.046$ ;  $p < 0.05$ ) and students' self-efficacy for learning and performance ( $t = -2.419$ ;  $p = 0.018$ ;  $p < 0.05$ ).

At the end of each lesson, all students were tested on the quality of their knowledge of the content covered in that lesson. The findings showed that exposed to storytelling, the students in the experimental group showed a higher quality of knowledge compared to the students in the control group ( $F = 5.628$ ;  $df = 3/150$ ;  $p = 0.001$ ). The better the student understood the story told in class, the better his knowledge of the processed lesson content was, when tested at the end of the lesson. The students in the experimental group had to answer additional questions regarding the stories told at the beginning of the lessons in order to examine their understanding of the story and its message, i.e. its persuasive effect. The findings showed that the students in the experimental group understood the stories and their messages very well (persuasive component): Croatian Language ( $M = 6.22$ ), Mathematics ( $M = 4.99$ ), Science and Social Studies ( $M = 4.42$ ).

The **third study** was aimed at obtaining teachers' personal experiences in practice of the application of storytelling teaching method and to find out what are the strengths, weaknesses, opportunities and threats of that method. The third study was conducted on a sample of seven teachers who previously told stories at the beginning of Croatian Language, Science and Social Studies and Mathematics classes to the experimental group of students. A semi-

structured questionnaire compiled by the researcher was applied and an interview was conducted during which the teachers shared their experiences with storytelling in the teaching process. The findings showed that out of seven teachers who participated in the experiment, during Croatian Language and Science and Social studies classes storytelling felt completely natural to 71.43%, and to other 28.57% mostly natural, while during Mathematics class to 57.14% of the teachers storytelling felt completely natural and to 42.86% mostly natural. Only one teacher (14.29%) reported using storytelling in all subjects when working with students. Storytelling is used the most in Croatian Language classes (100%), and the least in Art classes, Music classes and Physical Education classes (14.29%). Teachers described their students' reactions to storytelling and stated that the experimental group students listened carefully to the stories in all classes, were enthusiastic about storytelling and showed more interest in the lesson than the control group students who did not listen to storytelling. Teachers emphasized that storytelling as a teaching method can positively affect the students' knowledge quality, concentration, engagement and motivation. Analyzing the process and implementation of the storytelling method in the teaching process in primary education, the teachers highlighted the strengths, weaknesses, opportunities and threats of that method shown in the SWOT analysis.

The findings suggest that storytelling is a form of communication in teaching which persuasively influences students showing them the meaning behind the teaching content, connecting them to real life by creating a "virtual experience" and affecting their emotional intelligence, all of which together indirectly affect the motivation, understanding of the content and knowledge quality among students. The findings of these studies suggest there is a need to include storytelling as often as possible in the teaching process as a persuasive form of communication due to its overall positive educational impact on students as individuals and on the class as a whole, therefore facilitating a better connection and understanding between teachers and students. The findings also outline the need to improve the capacity for storytelling in teachers in order to use storytelling as often as possible in primary education, not only in teaching of the Croatian Language but also in teaching of other subjects.

**The scientific contribution** of this doctoral thesis to information and communication sciences is in the field of communicology of education, where the storytelling method contributes to the realization of persuasive communication in teaching by encouraging the conceptualization of teachers' strategic communication. This achieves a profound integrity of

all educational factors in teaching, which affects the creation of their own philosophy of life and the world in students.

**The practical contribution** of the present doctoral thesis is the popularization and implementation of the storytelling method among teachers as a persuasive form of communication in teaching. Stories encourage students to be compassionate and critical, to be aware of their own commitment to problem solving, to be resilient to life's adversities, and to develop self-confidence.

**Keywords:** storytelling, persuasion, virtual experience, communication, primary education, motivation, quality of knowledge

# SADRŽAJ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>UVOD</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>1. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA O USMENOJ KNJIŽEVNOSTI, PRIČI I PRIPOVIJEDANJU PRIČE</b> .....                                 | <b>4</b>  |
| <b>1.1. Usmena književnost</b> .....   | <b>4</b>  |
| 1.1.1. Usmena i pisana književnost.....  | 4         |
| 1.1.1.1. <i>Folklorni komunikacijski lanac</i> .....   | 7         |
| 1.1.1.2. <i>Žanrovi usmene književnosti</i> .....  | 8         |
| 1.1.1.3. <i>Folkloristička, antropološka, kulturnoantropološka i druga istraživanja vezana uz pripovijedanje priča</i> ..... | 10        |
| <b>1.2. Priča</b> .....  | <b>12</b> |
| 1.2.1. Priča kao žanr dječje književnosti.....   | 12        |
| 1.2.1.1. <i>Uvod u dječju priču</i> .....  | 13        |
| 1.2.1.2. <i>Narodna (usmena) priča/bajka</i> .....   | 15        |
| 1.2.1.2.1. <i>Značajke usmene bajke</i> .....  | 16        |
| 1.2.1.2.2. <i>Teorije o postanku i širenju narodnih bajki</i> .....  | 17        |
| 1.2.1.2.3. <i>Narodna (usmena) priča na hrvatskim prostorima</i> .....   | 19        |
| 1.2.1.3. <i>Umjetnička priča</i> .....   | 22        |
| 1.2.1.4. <i>Fantastična priča</i> .....  | 24        |
| 1.2.1.5. <i>Priče koje su pripovijedane u istraživanju</i> .....   | 25        |
| 1.2.1.6. <i>Predaje</i> .....  | 26        |
| <b>1.3. Pripovijedanje priče</b> .....   | <b>28</b> |
| 1.3.1. Definiranje pripovijedanja priče .....  | 28        |
| 1.3.2. <i>Naratologija</i> .....   | 30        |
| 1.3.2.1. <i>Naratološke studije Patricka Colma Hogana iz perspektive priča i emocija</i> .....                               | 32        |
| 1.3.2.2. <i>Proučavanje veze između usmene tradicije i mentaliteta naroda</i> .....  | 35        |
| 1.3.3. Pripovjedač .....   | 36        |
| 1.3.4. Povijest pripovijedanja priče .....   | 38        |

|  |           |
|--|-----------|
| 1.3.5. Značenje pripovijedanja priče za odrasle .....  | 41        |
| 1.3.6. Značenje pripovijedanja priče za djecu .....  | 43        |
| 1.3.7. Pripovijedanje priče kao nastavna metoda .....  | 44        |
| 1.3.7.1. <i>Određivanje pripovjedačkoga kapaciteta učitelja</i> .....  | 46        |
| 1.3.7.2. <i>Istraživanja o dobrobiti pripovijedanja priče u nastavi</i> .....  | 47        |
| 1.3.7.3. <i>Istraživanje Karol Visinko provedeno u Republici Hrvatskoj na temu<br/>receptije i interpretacije dječje priče</i> ..... | 53        |
| <b>2. OBRAZOVNA KOMUNIKOLOGIJA .....</b>   | <b>56</b> |
| <b>2.1. Definiranje komunikacije .....</b>   | <b>56</b> |
| <b>2.2. Zaprjeke i problemi u komunikaciji .....</b>   | <b>58</b> |
| 2.2.1. Kongruentne i inkongruentne poruke.....   | 58        |
| 2.2.2. Šum u komunikaciji u obrazovanju.....   | 59        |
| 2.2.3. Prevladavanje zaprjeka u komunikaciji učitelj – učenik .....  | 61        |
| 2.2.4. Komunikacijske vještine učitelja u različitim odnosima s drugima.....   | 62        |
| <b>2.3. Verbalna komunikacija, neverbalna komunikacija i šutnja .....</b>  | <b>63</b> |
| 2.3.1. Verbalna komunikacija.....  | 63        |
| 2.3.1.1. <i>Usmena komunikacija</i> .....  | 64        |
| 2.3.1.2. <i>Pisana komunikacija</i> .....  | 67        |
| 2.3.2. Neverbalna komunikacija .....   | 67        |
| 2.3.3. Šutnja .....  | 72        |
| 2.3.4. Važnost usklađenosti verbalne komunikacije, neverbalne komunikacije i šutnje<br>prilikom pripovijedanja priče .....           | 73        |
| <b>2.4. Interpersonalna komunikacija .....</b>   | <b>74</b> |
| 2.4.1. Specifičnosti interpersonalne komunikacije u školi.....   | 76        |
| <b>2.5. Istraživanja o komunikaciji u nastavi.....</b>   | <b>78</b> |
| <b>3. PERSUAZIJA U INTERPERSONALNOJ KOMUNIKACIJI.....</b>  | <b>81</b> |
| <b>3.1. Strategije u persuazijskoj komunikaciji .....</b>  | <b>84</b> |
| <b>3.2. Ishodi persuazijske komunikacije .....</b>   | <b>87</b> |



|   |            |
|---|------------|
| <b>3.3. Uloga stava u persuazijskoj komunikaciji .....</b>                    | <b>87</b>  |
| 3.3.1. Strukturalni pristup.....  | 88         |
| 3.3.2. Funkcionalni pristup.....  | 89         |
| <b>3.4. Stavovi kao uzrok ponašanja.....</b>                                  | <b>90</b>  |
| <b>3.5. Teorije persuazije.....</b>   | <b>91</b>  |
| 3.5.1. Teorije učenja.....  | 91         |
| 3.5.1.1. Klasično uvjetovanje .....   | 92         |
| 3.5.1.2. Operantno uvjetovanje .....  | 93         |
| 3.5.1.3. Teorija inokulacije ili cijepljenja .....                            | 93         |
| 3.5.2. Teorije konzistencije .....  | 94         |
| 3.5.2.1. Teorija ravnoteže.....   | 94         |
| 3.5.2.2. Teorija kongruentnosti .....   | 95         |
| 3.5.2.3. Teorija kognitivne disonance .....                                   | 95         |
| 3.5.2.4. Samouvjeravanje u suprotno.....                                      | 97         |
| 3.5.3. Teorije društvenoga i osobnog prosuđivanja .....                       | 97         |
| 3.5.3.1. Teorija društvenoga i osobnog prosuđivanja .....                     | 97         |
| 3.5.3.2. Teorija sustava uvjerenja u stabilnost i promjene .....              | 98         |
| 3.5.3.3. ACE model persuazije .....   | 99         |
| 3.5.4. Drugi pristupi promjeni stava .....                                    | 101        |
| 3.5.4.1. Teorija samopercepcije (samoopažanja).....                           | 101        |
| 3.5.4.2. Upravljanje dojmovima o sebi .....                                   | 101        |
| 3.5.4.3. Samostvorena promjena stava .....                                    | 102        |
| <b>3.6. Uloga osjećaja i raspoloženja u persuazijskom komuniciranju .....</b> | <b>102</b> |
| 3.6.1. Osjećaji .....   | 102        |
| 3.6.2. Raspoloženja .....   | 105        |
| 3.6.3. Mijenjanje osjećaja i raspoloženja .....                               | 105        |
| <b>3.7. Persuazija u školi .....</b>  | <b>107</b> |
| 3.7.1. Učitelji i persuazija.....   | 107        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4. PRIPOVIJEDANJE PRIČE KAO PERSUAZIJSKI OBLIK KOMUNIKACIJE U NASTAVI I NJEZIN UTJECAJ NA KVALITETU ZNANJA I MOTIVACIJU UČENIKA.....</b>   | <b>114</b> |
| <b>4.1. Neurološka osnova ljudske komunikacije i pripovijedanja.....</b>  | <b>114</b> |
| <b>4.2. Kvaliteta znanja u nastavi i motivacija učenika .....</b>   | <b>115</b> |
| 4.2.1. Kvaliteta znanja.....  | 115        |
| 4.2.2. Motivacija .....   | 116        |
| <b>4.3. Učinkovitost utjecaja pripovijedanja priče kao persuazijskoga oblika komunikacije u nastavi na kvalitetu znanja i motivaciju učenika .....</b>  | <b>117</b> |
| <b>5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE O PRIPOVIJEDANJU PRIČE KAO PERSUAZIJSKOM OBLIKU KOMUNIKACIJE U NASTAVI .....</b>  | <b>120</b> |
| <b>5.1. Cilj i problemi istraživanja.....</b>   | <b>120</b> |
| <b>5.2. Hipoteze istraživanja .....</b>   | <b>121</b> |
| <b>5.3. Sudionici istraživanja.....</b>   | <b>123</b> |
| <b>5.4. Metoda istraživanja .....</b>   | <b>125</b> |
| <b>5.5. Postupak istraživanja.....</b>  | <b>126</b> |
| <b>5.6. Instrumenti istraživanja .....</b>  | <b>131</b> |
| <b>6. ANALIZA REZULTATA EKSPERIMENTALNOGA ISTRAŽIVANJA PRIPOVIJEDANJA PRIČE .....</b>   | <b>135</b> |
| <b>6.1. Analiza rezultata istraživanja kapaciteta za pripovijedanje priče poduzetog na uzorku hrvatskih učitelja, usporedba s rezultatima studenata učiteljskih fakulteta različitih zemalja svijeta.....</b> | <b>135</b> |
| 6.1.1. Rezultati mjerenja kapaciteta za pripovijedanje priče u hrvatskih učitelja .....   | 135        |
| 6.1.2. Usporedba kapaciteta za pripovijedanje priča između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta različitih zemalja svijeta .....  | 147        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.1.3. Analiza hipoteza vezanih za učitelje primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj.....                          | 150        |
| <b>6.2. Analiza rezultata istraživanja poduzetog na uzorku učenika .....</b>   | <b>153</b> |
| 6.2.1. Razlike u motivaciji učenika između prvoga i drugoga mjerenja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi.....        | 153        |
| 6.2.2. Razlike u kvaliteti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika ...                                 | 159        |
| 6.2.3. Razlike u razumijevanju priče pripovijedane na pojedinome nastavnome satu u eksperimentalnoj grupi učenika..... | 159        |
| 6.2.4. Analiza hipoteza vezanih za učenike primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj.....                           | 160        |
| <b>6.3. Polustrukturirani upitnik i intervju s učiteljicama koje su sudjelovale u eksperimentu.....</b>                | <b>171</b> |
| 6.3.1. SWOT analiza implementacije metode pripovijedanja priče u nastavni proces .....                                 | 176        |
| <b>7. RASPRAVA .....</b>   | <b>180</b> |
| 7.1. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja .....   | 183        |
| <b>8. ZAKLJUČAK .....</b>  | <b>185</b> |
| <b>9. LITERATURA.....</b>  | <b>193</b> |
| <b>10. PRILOZI.....</b>  | <b>212</b> |
| <b>11. ŽIVOTOPIS AUTORICE I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA .....</b>   | <b>243</b> |

## UVOD

Osnovni razlog opredjeljenja za ovu temu je u tome što u Republici Hrvatskoj ne postoji znanstveno istraživanje u kojemu se istražuje povezanost pripovijedanja priče kao persuazijskoga oblika komunikacije u nastavi primarnoga obrazovanja i motivacije i kvalitete znanja učenika. Ovim radom želi se dokazati postojanje povezanosti persuazijskoga oblika pripovijedanja priče učitelja primarnoga obrazovanja i pozitivnih odgojnih i obrazovnih učinaka koje takvo pripovijedanje ima na učenike.

Raznolikost metoda i primjena novih metodologija još uvijek nije dovoljan poticaj učenicima da sa strašću i zanimanjem sudjeluju u nastavnom procesu, jer učenici katkada jednostavno ne vide svrhu i smisao učenja. Stručnjaci i znanstvenici koji se bave komunikacijama razmišljajući o sličnim problemima u edukaciji menadžera ili stručnjaka u različitim područjima poslovanja došli su na ideju da u svojem radu primijene pripovijedanje priče, odnosno na engleskome, *storytelling* s novom namjerom i svrhom. Pripovijedanjem priče željeli su postići snažniji učinak na slušatelje i utjecati na njihove prosudbe, stavove i djelovanje. Takav bi se oblik komunikacije mogao (češće) primijeniti i u školi.

U školi učitelji posreduju obrazovne sadržaje kao poruke ili kao informacije. Prema Fox (2001) komunikacija je razmjena informacija, ideja i osjećaja koja se može odvijati verbalno i neverbalno, a prilagođena je prirodnim društvenim okolnostima. Komunikacija je preduvjet za širenje znanja (najčešće govorom i slušanjem) i učenja. Iz teorije komuniciranja poznato je da poruka u svojoj strukturi ima četiri čimbenika: sadržaj, odnos, samootkrivanje i utjecaj (Brajša 1994, Bakić-Tomić 2003). Utjecajni aspekti poruke ili razgovora osvještavanje (neverbalno) i iskazivanje (verbalno) najčešće su skriveni jer se rijetko osvještavaju i jasno iskazuju. U odabranu priču, u kojoj su jasne informacije i namjere poruke, učitelj unosi razloge obrazovnih postignuća, tj. pripovijedanjem priče odgovara na pitanje: *zašto*.

Cilj je ovoga doktorskoga istraživanja korištenjem odgovarajućih teorijskih pristupa doprinijeti unaprjeđivanju strateškoga komuniciranja učitelja u nastavi i to primjenom metode pripovijedanja priče. Empirijskim provjeravanjem na uzorku učenika pokazati vrijednost i učinak te nastavne metode na kvalitetu znanja i na motivaciju učenika.

U prvome je poglavlju disertacije riječ o priči i pripovijedanju. Pripovijedanje priče vezano je za usmenu književnost, stoga su u tom prvom dijelu navedene neke karakteristike usmene književnosti. Usmenu književnost (kao i pisanu) izučava znanost o književnosti i to unutar

znanstvene discipline filologije. Etnolozi, antropolozi, psiholozi, sociolozi, folkloristi, lingvisti, komunikolozi i drugi istraživači svojim rezultatima istraživanja o usmenoj književnosti unutar svojega područja istraživanja doprinose proučavanju i sveobuhvatnijem poimanju usmene književnosti. Budući da usmena književnost obuhvaća predmet/dio istraživanja koji je povezan s pripovijedanjem priče, pojmu priče se pristupilo interdisciplinarno, tj. analiziranjem odgovarajuće literature željelo se osvijetliti pojam priče folkloristički i antropološki, kulturnoantropološki i psihološki. Uz to uključene su i neke naratološke studije iz perspektive priča i emocija. Priča je ključan element u istraživanju pa je koncept priče prikazan i iz žanrovskoga književnoteorijskog kuta. Objašnjeno je što se u radu pod pričom podrazumijeva, definirana je priča i navedeni su žanrovi koji su došli u obzir u ovome istraživanju. Nadalje, govori se o pripovijedanju priče kao obliku usmene komunikacije, o važnosti pripovijedanja i priče kroz povijest do današnjih dana te o metodi poučavanja u nastavi pomoću koje možemo persuazijski djelovati na učenike pobuđujući u njima empatiju i pomažući im da shvate zašto nešto uče (koji je smisao sadržaja koje uče u nekom predmetu).

U drugome se poglavlju teorijski razmatra o obrazovnoj komunikologiji. Definirana je komunikacija, navedene su neke važnije zaprjeke i problemi u komunikaciji. Govori se o verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, šutnji, interpersonalnoj komunikaciji u školi te se navode neka istraživanja o komunikaciji u nastavi.

O persuaziji i o njezinom djelovanju u interpersonalnoj komunikaciji govori se u trećem poglavlju. Navode se strategije u persuazijskoj komunikaciji, ishodi persuazijske komunikacije, govori se o ulozi stava u persuazijskoj komunikaciji te o nekim teorijama persuazije. Nadalje, govori se o ulozi osjećaja i raspoloženja u persuazijskom komuniciranju, o mijenjanju mišljenja u komunikaciji u školi te o persuaziji u razredu.

Fokus četvrtoga poglavlja je uloga persuazije u obrazovanju te pozitivne posljedice uporabe persuazije. Najprije se govori o neurološkoj osnovi ljudske komunikacije i pripovijedanja, a potom o pripovijedanju priče kao persuazijskom obliku komunikacije u nastavnome procesu i njegovom utjecaju na kvalitetu znanja i motivaciju učenika.

Cilj i problemi istraživanja, hipoteze istraživanja vezane za učitelje i hipoteze istraživanja vezane za učenike, sudionici istraživanja, metode istraživanja, postupci istraživanja te instrumenti istraživanja prikazani su u petome poglavlju.

Analiza rezultata provedenoga empirijskog istraživanja prikazana je u šestom poglavlju, a rasprava s ograničenjima istraživanja i preporukama za buduća istraživanja u sedmome. Zaključak prema hipotezama istraživanja, prikazan je u osmom poglavlju.

Deveto poglavlje čini literatura, sadrži 279 citiranih jedinica, odnosno bibliografskih podataka izvora korištenih u disertaciji. Deseto poglavlje sadrži priloge, a jedanaesto životopis autorice s popisom objavljenih radova.

U disertaciji, terminom pripovijedanje priča označavali su se pripovjedni oblici kojima se učitelji koriste u nastavi: samostalno osmišljavanje i pričanje priča, preoblikovanje priča poznatih i nepoznatih autora za prepričavanje, učenje priča i bajki napamet pa usmeno izvođenje, prenošenje nekih usmenih priča iz vlastitoga iskustva slušanja priča (u djetinjstvu), prenošenje tuđih priča u osobni repertoar pričanja, pripovijesti iz vlastitoga djetinjstva ili pripovijesti iz djetinjstva drugih osoba. Za istraživanje se rabio oblik pripovijedanja učitelja koji se odnosio na učenje priča napamet pa potom njihovo usmeno izvođenje na početku nastavnoga sata.

U radu se rabio termin učitelji, koji se odnosi i na učitelje i na učiteljice.

# 1. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA O USMENOJ KNJIŽEVNOSTI, PRIČI I PRIPOVIJEDANJU PRIČE

## 1.1. Usmena književnost

### 1.1.1. Usmena i pisana književnost

Književnost je zacijelo stara onoliko koliko i sam čovjek. Književnost kao „jezična umjetnička tvorevina podijeljena je na *usmenu književnost* (u znanstvenoj i stručnoj literaturi nekoć poznatija kao *narodna književnost*) i na *pisanu književnost*“ (Kekez 1998: 133). „Usmena je književnost vrsta govorenoga priopćavanja za naročite potrebe među sudionicima neke povezane zajednice“ (Botica 1995: 9). „Ona je najstariji i najdugotrajniji oblik umjetničkoga stvaranja jezičnim medijem“ (Kekez 1998: 133). Sam naziv usmena književnost upućuje na specifičan književni fenomen koji je vjerojatno nastao u malim sredinama i oblikovan je usmenom komunikacijom, ali još je važnije što se prenosi usmeno u izravnoj kontaktnoj komunikaciji. Međutim valja naglasiti da su izvori za proučavanje usmene književnosti osim izravnih zapisa usmenoga govorenja i pisani izvori, primjerice stari zapisi, koji pritom funkcioniraju kao stabilna nepromjenjiva djela pisane književnosti, povijesni spisi, književna djela, dnevnici i dr. pa govoreći o usmenoj književnosti ne mislimo samo na izravno usmeno priopćavanje ili prenošenje. Naziv pisana književnost upućuje prije svega na autorski izvor književnoga djela, na fiksiranost tekstova te na tehnička sredstva kojima se prenose zapisi tih tekstova. Ono što je bitna razlika tih dviju književnosti način je njihova funkcioniranja. Može se reći da je tehnika oblikovanja (genetski, oblikovni princip) i način prijenosa (transmisijski princip) ono što usmenu književnost kao specifičan književni fenomen razlikuje od pisane književnosti. Druga njezina bitna odrednica jest nestalnost oblika, odnosno njihovo variranje (verzije, inačice tekstova) i prilagodba vremenu, zajednici koja ju stvara i prenosi te društvenome kontekstu.

Prije pojave pisma sigurno su postojali neki oblici priopćavanja osim svakidašnje komunikacije i mogli bismo ih nazvati umjetničkim, književnim. Oni ne nestaju pojavom pisma, već usporedno traju do danas. Kao što joj i samo ime kaže, usmena književnost prenosila se njačešće usmenim putem u izravnoj komunikaciji dvoje ljudi ili više ljudi ili u zajednicama. Pojavom pisma nastaje pisana književnost, ali istodobno i zapisi najstarijih slojeva usmene književnosti te brojni povijesni spisi koji postaju važnim izvorom i za proučavanje usmene književnosti jer u nekim svojim dijelovima sadrže teme i motive usmene

književnosti koji su se u usmenoknjiževnim zapisima ili živoj komunikaciji ponegdje održali do danas (primjerice povijesne priče o čudesnom ili lukavom oslobođenju od neprijatelja). Ni pisana književnost se nije prenosila samo pisanim putem već i usmenim i tako postala i dijelom i usmene književnosti, primjerice veliki antički epovi, ali i legende. „Folklor i književnost se mogu i moraju tumačiti ne samo kao dva tipa umjetničke kulture (u sinkronijskom aspektu) nego i kao dvije faze, dva stadija, od kojih je jedan (folklor) prethodio drugom (književnost) u povijesnom kretanju kulturnih oblika i tipova (tj. u dijakronijskom aspektu)“ (Čistov 2010: 141).

Tijekom povijesti usmena književnost je različito nazivana. Nazivana je i seljačkom, pučkom, tradicionalnom, tradicijskom, folklornom i anonimnom književnošću. Usmena je književnost najpoznatija pod nazivom narodna književnost, uz koju se veže tzv. „*kolektivistička koncepcija*“ (Kekez 1998: 142). Prema toj koncepciji u stvaranju narodne književnosti nije bitan udio pojedinca već je bitna uloga kolektiva, naroda. U 19. st. pokušava se odrediti koncepcija naroda; to nije narod u nacionalnome smislu, nego se pod tim imenom najčešće podrazumijeva neobrazovan ili barem slabije obrazovan dio puka, naroda, *folka*, koji stvara i prenosi svoje književne oblike pa bi usmena, za razliku od pisane, i dalje pripadala manje obrazovanome kolektivu. I samo ime, folklor, zapravo je složenica koju smišlja, a potom i objavljuje William John Thoms pod pseudonimom Ambrose Merton 1846. godine u časopisu *Athenaeum*. Termin znači upravo to: „narodoznanstvo, znanje o narodu (*folk* – narod i *lore* – znanje)“ (Kekez 1998: 141). Thomsovo određenje nije negativno: potaknut velikim izdanjem *Njemačke mitologije* (1835) Jakoba Grimma, predlaže skupljanje ostataka baštine u Engleskoj kako bi se od prikupljenih manjih dijelova koji se još mogu naći u narodu napravila cjelina. Skupljanje i bilježenje gradiva koje netragom nestaje jer se zaboravlja bit će poslije kao oblik čuvanja dugo jedna od najvažnijih zadaća u raspravama o usmenoj književnosti sve do sredine 20. stoljeća. Pritom su često u istraživanjima izmicala usmenoknjiževna djela što su nastajala ili živjela u doba istraživanja jer su se činila nevažnima i suviše udaljenima od tradicijskoga uzorka (primjerice dječje priče, dječji vicevi).

Značajni autori koji su proučavali funkcioniranje folklora su R. Jakobson i P. G. Bogatirjov. Oni su „uputili na izvanknjiževne funkcije te utrli putove promatranju folklora kao komunikacijskoga procesa“ (Marks i Lozica 2012: 370). U svojemu članku iz 1929. godine „*Folklor kao naročit oblik stvaralaštva*“ (Marks 2018: 408) (poznat u Europi tek u prijevodima potkraj 1960-ih, u Hrvatskoj 1971.), autori slijede de Saussureovu dihotomiju između jezika (*langue*) i govora (*parole*) i prema tome određuju razlike između pisane i



usmene književnosti (folklor). Cjelokupnost usmene književnosti uspoređuju s jezikom, *langue*, iz kojega pripovjedač izabire temu i motive te na njihovu tragu stvara pojedinačni tekst (kao i svako djelo pisane književnosti) *parole*. Tu se usmena književnost najviše razlikuje od pisane: autorsko pisano djelo ostaje vječno isto i netaknuto za buduće generacije, dok se usmeno djelo usmenim prenošenjem slušateljima i budućim kazivačima svaki put mijenja i tako nastaju varijante, odnosno novi tekst. Ključno je da taj tekst ispuni očekivanja zajednice da bi ga prihvatila, da ima odgovarajuća formalna obilježja, pravila i motive. Taj tip procjene djela i njegova budućega života autori zovu preventivnom cenzurom zajednice. Ako sve to ima, prenosi se dalje. Članak je donio preokret u poimanju folkloru upravo zato što su autori naglašavali da je za folklorno djelo bitan način funkcioniranja (naročito naglašavajući funkcije tradicijskoga prenošenja), izbor i transformacija preuzete građe, a ne geneza, podrijetlo sižeâ i motivâ kao što je to bilo do tada. Važnost članka je i u tome što autori u njemu stavljaju naglasak na sinkroniju, dakle na aspekt folkloristike koji se bavi umjetničkim oblicima koji postoje ovoga časa i govore se u određenoj zajednici, ali naglašavaju i dijakronijski aspekt koji se odnosi na skrivene potencijalne poticaje i pravila koji su djelotvorni u tradicijskom lancu kazivanja, prihvaćanja i daljeg prenošenja (Bošković-Stulli 1978).

Kasnija istraživanja ipak nisu išla u smjeru koji su zastupali Bogatirjov i Jakobson, već su velik utjecaj na strukturaliste šezdesetih godina prošloga stoljeća imali Proppova *Morfologija bajke* i Lèvi-Straussova analiza mitova (Lozica 1990). Prema Proppu (1928) sve bajke imaju istu kompozicijsku strukturu, isti tijek događanja i sve se mogu svesti na isti tip s pojedinim bajkama kao varijantama. Proppa je kritizirao Lèvi-Strauss (1958) navodeći da je Propp uputio na zajedničke karakteristike bajki, ali nije pokazao njihove međusobne razlike (Bošković-Stulli, 1997b: 14).

Prema Alanu Dundesu (2010), koji 1960-ih otvara važno novo teorijsko poglavlje u istraživanjima usmene književnosti, odlučujući kriterij za definiciju folkloru jest usmenoknjiževna vrsta, tj. oblik teksta koji se prenosi (proza, stihovi, formule), a za razumijevanje teksta ključne su tri odrednice: tekst, tekstura i kontekst. Tekst je izvođenje određene jedinice žanra, npr. pričanje priče, izricanje poslovice, pjevanje pjesme. Analizom teksta dobijemo folklornu strukturu. Tekstura je, prema Dundesu, folklorna tvorevina gdje se kazivač u svojem kazivanju služi različitim jezičnim obilježjima, naprimjer u poslovicama kazivač se služi rimom i aliteracijom. Postoje i neka druga obilježja tekture koje kazivač može rabiti, a to su: „naglasak, visina tona, junktura, ton i onomatopeja" (Dundes 2010: 94).

Kontekst je društvena situacija u kojoj se izvodi određena jedinica žanra. Znači za razumijevanje teksta važni su kulturni običaji i pravila zajednice u kojoj se tekst ostvaruje i prenosi. Time se u istraživanjima otvara poglavlje o važnosti socijalnoga okružja u istraživanjima koje je katkad presudno za oblik zapisanoga, a potom i poslije prenošenoga ili izvedenoga teksta. To je važna premisa i za ovo istraživanje gdje je kontekst pripovijedanje priča određen školom, učenicima i učiteljem.

Sedamdesetih godina prošloga stoljeća ponovno je u središtu pozornosti istraživača-lingvista pripovjedni tekst kao sastavni dio komunikacijskoga procesa (Marković 2012).

Kao reakcija na proučavanje isključivo zapisanih folklornih tekstova javilo se izučavanje same folklorne izvedbe. Proučavale su se pojedinačne izvedbe kako bi se stvorile određena poopćenja i koncepcije prema kojima je pričanje priče ili pjevanje pjesme tek reproduciranje nečeg postojećega. Lozica se kritički osvrće na takvo izučavanje te kaže da proučavanje konkretne izvedbe u konkretnome kontekstu rezultira gubljenjem veze s prethodnim izvedbama, s tradicijom. Izvedba je izolirani fenomen. Nema pravoga razumijevanja folklornoga procesa isključivo proučavanjem samoga pričanja „bez dijakronijske pozadine kao šireg konteksta“ pa bi uvijek trebalo uključiti i tradiciju, tzv. komunikacijski lanac (Lozica 1990: 114).

#### *1.1.1.1. Folklorni komunikacijski lanac*

„Svaki je čin komunikacije stvaratelja (ili izvođača) umjetničkoga djela sa slušateljem (gledateljem, čitateljem) po svome karakteru komunikativan čin, tj. čin predaje i primanja određene informacije (točnije: estetske informacije)“ (Čistov 2010: 145). Govoreći o folklornome komunikacijskom lancu, Bošković-Stulli (1978) ističe povezanost pripovjedača/kazivača i publike/slušatelja. Pripovjedač priopćuje publici tekst koji je prethodno čuo, pri čemu publika može u svakoj izvedbi utjecati na taj tekst koji nije fiksiran. Pripovjedač je primatelj informacije i istovremeno davatelj informacije i interpretator, što je ključna osobina folklorne komunikacije. Mijenjanje opsega i strukture teksta i izvankstovnih elemenata te improviziranje pripovjedača izazvano ponašanjem slušatelja djeluje na „izmjenjivost folklornih tvorevina“, pri čemu istodobnost primanja i interpretiranja, „stvarajući povratne veze, utječe na obavijest“ (Bošković-Stulli 1978: 12).

Odrasla osoba koja sluša priču dalje sudjeluje u transmisijskom procesu te će odslušanu priču pripovijedati drugim osobama unoseći osobni stil pripovijedanja, osobni odabir riječi, tempo pripovijedanja, stanke, različito mijenjajući visinu, jačinu i boju glasa. Na taj se način priča prenosi dalje. To je važno upravo zato što folklorno djelo ne može preživjeti ako ga zajednica ne prihvati, tj. ako ga članovi zajednice ne prenose dalje. Gotovo svaka izvedba rađa različit oblik priče pa kažemo da usmene priče kao promjenjive forme prelaze iz oblika u oblik pa se tako mijenjaju i značajke pojedinih tradicijskih žanrova.

Ključna razlika u funkcioniranju usmene i pisane književnosti prema Bošković Stulli (1978) je u njihovim tipovima komunikacije. Usmenu komunikaciju naziva prirodnom (kontaktnom) komunikacijom u kojoj je jezik povezan s „tzv. izvantekstovnim elementima: s intonacijom (a i s melodijom), s gestom (a i s plesom), s cijelim situacijskim kontekstom pričanja ili pjevanja“ (Bošković-Stulli 1978: 12). Za razliku od usmene komunikacije, u pisanoj, tiskanoj a i mehanički zvučnoj komunikaciji tj. komunikaciji tehničkoga tipa „dolazi do mijenjanja, do prekodiranja znakovnog sustava od primarnoga do sekundarnog, pritom se potiru izvantekstovni elementi“ (Bošković-Stulli 1978: 12) koje zamjenjuju novi, drugačiji znakovi kao npr. opisi, rečenični znakovi... Ta dva različita tipa književne komunikacije razlog su žanrovskim, stilskim, društvenim i drugim razlikama između usmene i pisane književnosti (Bošković-Stulli 1978).

#### *1.1.1.2. Žanrovi usmene književnosti*

„Usmenoknjiževni žanrovi određuju se: prema primarnim funkcijama (V. J. Propp); prema opsegu i složenosti odvajaju se formule i forme, a potomje prema medijima izvedbe razlikuju forme pripovijedanja, scenske i glazbene forme (H. Bausinger); kao kombinacije epskoga, lirskog i dramskog uz uvažavanje verbalnoga, glazbenoga, mimičkoga, plesnoga folklora (V. M. Gusev); prema hijerarhijskom sustavu od skupina umjetničkih rodova do individualnih tvorevina (V. Voigt); kao iskazi elementarnih ljudskih psihičkih potreba, kao trajne kategorije ljudskog duha (K. Ranke). Definiraju se i kao jednostavni oblici koji prethode složenim oblicima razvijene književnosti (A. Jolles)“ (Marks i Lozica 2012: 371).

Govoreći o karakterizaciji pripovjedne proze u različite žanrove, Ben-Amos kaže da ona „uvelike ovisi o odnosu kulture prema pričama i o pučkoj taksonomiji usmene tradicije. Tako u procesu širenja iz jedne kulture u drugu, priče mogu prelaziti iz jednog pripovjednog oblika

u drugi, pa ista priča za jednu grupu može biti mit, a za drugu bajka. U tom je slučaju pitanje stvarnog žanrovskog određenja priče nevažno, jer ne ovisi o nekim autonomnim intrinzičnim obilježjima nego o stavu kulture prema njoj“ (Ben-Amos 2010: 123).

Ivan Lozica zastupa stajalište da se žanrovi usmene književnosti i usmene tradicije ne mogu dijeliti na iste rodove i vrste kao u pisanoj književnosti. I on ponavlja i naglašava da se usmena i pisana književnost razlikuju u mediju, sustavima i strukturi žanrova te različitim načinima recepcije umjetničke poruke. Ne želi strogo dijeliti usmenu od pisane književnosti već traži sličnosti koje nalazi u ljudskoj verbalnoj aktivnosti. Navodi da je nedvojbeno da osim epike postoje i drugi žanrovi usmene tradicije koji se „ne mogu lako svesti na preostala dva uobičajena roda – liriku i dramu“ (Lozica 1990: 111).

U usmenoj književnosti dolazi do pomicanja žanrovskih granica stoga ne postoji sustavnije imenovanje usmenoknjiževnih tvorevina, pa ipak u usmene prozne vrste spadaju: priča, mit, bajka, predaja, legenda, basna, anegdota i parabola, vic te priča(nje) iz života (Botica 2013). Priče odlikuju međunarodno poznati pripovjedački sižei i motivi. U fikciju priče uklopljeni su stvarni doživljaji pripovjedača koji priča daju osobni pečat. Pripovjedači pripovijedaju o stvarnim povijesnim događajima i stvarnim povijesnim osobama te osobitostima kraja iz kojega priča potječe. Teme i motivi predaja dijelom su međunarodni, ali se i razlikuju od regije do regije. Predaje nastale na nekom lokalitetu prenose povijest toga mjesta. Vicevi i šaljive priče te pričanja o životu također spadaju u prozni književni izraz. Poslovice, zagonetke i uzrečice su mali oblici koje odlikuje kratkoća i jezgrovitost. Folklorni glumci često izvode običaje i obrede, igre i predstave. Kako magijska funkcija iz obreda i običaja sve više slabi, u novije doba nastaje drama čime se folklorni glumci približavaju profesionalnom teatru. „Moderna folkloristika, uz stare žanrove, posvećuje pozornost i suvremenim narativnim žanrovima: šaljivim pričama o lokalnim zbivanjima (facende u knjizi J. Božanića), autobiografijama, iskazima prognanika i izbjeglica (R. Jambrešić Kirin), svakidašnjim pričanjima (M. Bošković-Stulli), glasinama, prepričavanjima i usmenim odjecima sižea iz masovnih medija, urbanim predajama (M. Bošković-Stulli, Lj. Marks), analizi popularnog štiva (D. Zečević), dječjim vicevima, pripovjedačkim postupcima, metanaraciji, mimici i pokretu u pričanju, regionalnim obilježjima, odnosu pisanoga i usmenoga, visokoga i niskoga“ (Marks i Lozica 2012: 373).

Sve prethodno navedeno upućuje na to da je teško definirati žanrove usmene književnosti. Uglavnom, situacija u kojoj se izvodi usmeno pripovijedanje, usmeni način prijenosa te

prožimanje s izvanknjiževnim funkcijama određivat će o kojemu se žanru usmene književnosti radi. Generalno, može se reći da žanrovi usmene književnosti uglavnom slijede žanrove pisane književnosti, a razlikuje ih prema Proppu poetika, svakodnevna primjena, sinkretizam, tj. način izvedbe i odnos prema glazbi (Propp 2018).

### *1.1.1.3. Folkloristička, antropološka, kulturnoantropološka i druga istraživanja vezana uz pripovijedanje priča*

Istraživanjem pripovijedanja priča bavili su se mnogi hrvatski znanstvenici u 20. stoljeću. Maja Bošković-Stulli nezaobilazna je u tim istraživanjima jer je spojila terenska i teorijska istraživanja, objavivši brojne znanstvene radove i antologijske izbore pripovijedaka. Mnogo je na terenu bilježila/snimala usmeno pripovijedanje te zapisivala osobitosti pripovjedača i konteksta u kojemu se pripovijedanje izvodilo. Rezultat njezina rada je golem broj rukopisnih zbirki i magnetofonskih vrpce snimljenoga terenskog materijala. Ti su zapisi Maje Bošković-Stulli, uz zapise Olinka Delorka i Nikole Bonifačić Rožina „postali temeljnim korpusom ovostoljetne kulturne baštine“ (Marks i Lozica 1998: 68). Svojim teorijskim radovima Bošković-Stulli pridonijela je razvoju hrvatske i svjetske znanosti o usmenoj književnosti.

Divna Zečević prikazala je pripovijedanje priča kao folklorni žanr. Bavila se proučavanjem „suodnosa pučkog književno-nabožnog poučnog štiva i pripovjedačke sfere usmenih predaja i njihova šireg književnog ozračja: vjerovanja u manifestacije onostranih, numinoznih sila i bića, o čemu se pripovijeda kao o osobnom iskustvu čovjeka koji je doživio takve susrete ili je slušao pripovijedanja drugih ljudi u čiju autentičnost i vjerodostojnost kazivanja ne sumnja“ (Zečević 1989: 212). Antropološkom/etnološkom konceptu pripovijedanja priča Zečević pristupa s uvjerenjem o nerazdijeljivosti životnog i književnog iskustva. Smatra da književno iskustvo prethodi životnom pa ga tako i uvjetuje (Zečević 1989).

Ljiljana Marks bavila se također usmenom književnošću. Provodila je stilistička istraživanja proznih žanrova. Najviše je proučavala predaje. Svoja etnološka i kulturnoantropološka istraživanja temeljila je na kazivanjima i pričama koje je bilježila u Zagrebu i njegovoj okolini, ali je vršila i vrlo opsežna terenska istraživanja po cijeloj Republici Hrvatskoj. Osim toga bavila se i istraživanjem usmene tradicije u djelima hrvatskih književnika. Svojim znanstvenim radom dala je ogroman doprinos usmenoj književnosti.

Evelina Rudan istraživala je terenski i teorijski pripovijedanje demonoloških/mitskih predaja koje su kao dio ljudske zajednice prisutne od davnine sve do današnjih dana. Autorica ističe da je pripovijedanje univerzalna ljudska sposobnost te da daljnje usmeno prenošenje priče ne ovisi samo o pripovjedačevu kapacitetu za pripovijedanje nego i o prihvaćanju ili neprihvaćanju priče od strane zajednice. Naglašavajući društvene funkcije priča kaže da priče žive dok zajednici i pojedincima nešto znače (Rudan 2016).

Postoje neke studije koje se vezuju uz različite aspekte istraživanja priča i pričanja o djetinjstvu u etnološkoj i antropološkoj tradiciji Republike Hrvatske.

Folkloristica Marijana Hameršak bavila se mnogo istraživanjem usmenosti za djecu, referirajući se na tri klasične etnološke monografije objavljene u Zborniku za narodni život i običaje: Ivaniševićeva *Poljica* (1903), Langov *Samobor* (1912) te Žicov *Vrbnik* (1900) (Hameršak 2009). U svojem radu propitivala je mogućnosti interpretacije tih tekstova kao izvora za raspravu o usmenosti za djecu u tradicijskim sredinama na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Zaključila je da seoska djeca u Hrvatskoj u to doba često slušaju iste priče kao i odrasli. Te su priče najčešće bile predaje. Hameršak napominje da se „pripovijedanje predaja u tekstovima iz toga razdoblja prepoznavalo kao kočnica modernizacijskih procesa“ pa ih se zato „nastojalo regulirati i reducirati“ (Hameršak 2009: 247). U knjizi *Pričalice: o povijesti djetinjstva i bajke* (Hameršak 2011) istraživala je odnose između pojave predodžbi koje se odnose na djetinjstvo i o povijesti književnoga žanra bajke u okviru hrvatske dječje književnosti krajem 18. i tijekom 19. stoljeća. Autorica određuje djetinjstvo i žanr kao kategorije koje se mijenjaju tijekom povijesti, a za književnost tvrdi da je proizvedena i proizvodna društvena forma. Između ostaloga, Hameršak je proučavala slušateljske i čitateljske prakse hrvatske dječje književnosti toga doba (Hameršak 2011). Kaže da bajke tada nisu bile isključivo dječji žanr, već su se pripovijedale i starima i mladima. Dječji časopis *Smilje* u kojemu su bile objavljene bajke toga razdoblja upućuje na to da su bajke imale primarno pedagoški zadatak: prenijeti djeci „društveno prihvatljive vrijednosti i obrasce ponašanja“ koji su vrijedili u tadašnjem društvu (Hameršak 2011: 124).

Jelena Marković je s etnološkoga i folklorističkoga stajališta proučavala koncepte usmenosti i djetinjstva istražujući pričanja koja se odnose na djetinjstvo djece i odraslih (Marković 2009, 2012).

Folklor i folklorne pojave kao i discipline koje se time bave često postavljaju temeljna filozofska pitanja. Milena Radovan–Burja bavila se propitivanjem odnosa filozofije odgoja i

odgojne uloge pričanja priča u prepoznavanju nepravdi i kršenju ljudskih prava. Naglasila je važnost uloge pričanja priča u demokratskome odgoju djece. Smatra da priče mogu potaknuti razvoj moralne svijesti i uputiti na važnost poštivanja ljudskih prava „jer bi i to trebao biti sadržaj koji može obogatiti sva područja kurikuluma kroz poučavanje i filozofske rasprave, pomažući čovjeku da se potpunije razvija u ljudskom i moralnom smislu“ (Radovan–Burja 2017: 11). Priče bi trebale potaknuti suosjećajno i kritičko promišljanje kao i svijest o angažiranju u rješavanju problema. Filozofija odgoja zajedno s pričanjem priča s tematikom ljudskih prava i njihovom kršenju čine prostor filozofskih promišljanja o poštivanju čovjeka i njegovih prava kao moralne i društvene odgovornosti.

## **1.2. Priča**

### **1.2.1. Priča kao žanr dječje književnosti**

Nije lako odrediti što sve pripada domeni dječje književnosti. U tome se ne slažu ni književni teoretičari ni kritičari. Milan Crnković definira dječju književnost kao „posebni dio književnosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi (grubo uzevši od 3. do 14. godine“ (Crnković 1990: 5-6). Tu pripadaju djela koja su svjesno pisana za djecu i djela koja nisu prvotno bila namijenjena djeci, ali su s vremenom postala prikladna dječjoj dobi. Dječjoj književnosti pripadaju djela koja ili čitaju samo djeca ili ih djeca čitaju u najvećoj mjeri. Ta djela su potrebna „za estetski i društveni razvoj djece“ (Crnković 1990: 6). Dakle, Crnković ne smatra da je dječja književnost posebna vrsta književnosti, već samo jedan njezin dio. Postoje i mišljenja koje je npr. zastupao Benedett Croce koji je „negirao samu ideju dječje književnosti“ (Hamersak i Zima 2015: 53) smatrajući da dječja književnost nije umjetnost, nema estetsku funkciju i ne može imati status književnosti. Croceovo je mišljenje bilo izvor čestih polemika koje su trajale sve do konca 20. stoljeća. Tu nije bio kraj polemikama jer se nakon toga raspravljalo koliko je dječja književnost zapravo dječja tj. kakav je odnos između odraslih koji pišu i djece koja čitaju djela dječje književnosti. „Jacqueline Rose i Karin Lesnik-Oberstein smatraju da je dječja književnost žudnja odraslih da pri obraćanju djeci projiciraju ideje o sebi i ne-sebi, tj. odrasli pišu o djetinjstvu na temelju svojih sjećanja, misli i emocija“ (Hamersak i Zima 2015: 55). Rose i Lesnik-Oberstein smatrale su da je dječja književnost jednosmjerno komuniciranje u kojemu odrasli nameću

djeci svoje predodžbe. Hameršak i Zima naglašavaju da je dječju književnost „primjerenije razumijevati kao, kako je to recimo predlagao Peter Hollindale (1992), područje razgranatih i kompleksnih pregovora između dobnog, ali i na drugim razinama različitih, ponekad i suprotstavljenih elemenata i sudionika. Ili, kako je to predlagao David Rudd (2005), kao književnost koja se događa u graničnom području između konstruiranog djeteta i djeteta koje konstruira“ (Hameršak i Zima 2015: 55-56).

Dječja je književnost „elementarna umjetnost riječi vezana uz dječji svijet“ (Diklić, Težak i Zalar 1996: 6). Desetljećima ravnopravno egzistiraju dva naziva: književnost za djecu i dječja književnost. Diklić, Težak i Zalar sugeriraju naziv dječja književnost kao „jednostavniji i zato prihvatljiviji“ (Diklić, Težak i Zalar 1996: 6). Dječja književnost dijeli se u žanrove ili vrste. U užem smislu postoji pet vrsta: dječja poezija, priče, romani i pripovijetke o djetinjstvu, igrokazi i slikovnice. To su isključivo dječje vrste jer ih odrasli rijetko čitaju i to u iznimnim situacijama. Žanrovi koji pripadaju i dječjoj književnosti i književnosti za odrasle su: basne, romani i pripovijetke o životinjama (animalistika), pustolovna djela (avanturistika), znanstveno-fantastična djela, historijski romani i pripovijetke, putopisi i biografije te stripovi. Zbog toga što pripadaju i dječjoj književnosti i književnosti za odrasle, neki povjesničari dječje književnosti te žanrove nazivaju graničnima. Podjelu na žanrove ne treba shvatiti kruto. Neka djela imaju karakteristike dvaju žanrova (Diklić, Težak i Zalar 1996). Crnković i Težak spominjući dječju književnost, kažu da su njezine temeljne književne vrste: „slikovnica, dječja poezija, priča, dječji roman ili roman o djetinjstvu“, dok u drugu skupinu, u granične vrste, ubrajaju: „basne, roman o životinjama, avanturistički ili pustolovni roman, historijski ili povijesni roman, znanstvenu fantastiku, putopise i biografska djela“ (Crnković i Težak 2002: 14).

#### *1.2.1.1. Uvod u dječju priču*

Priča je jezična tvorevina u kojoj su izraženi stvarni ili izmišljeni događaji u određenom vremenu. Ti događaji ne odgovaraju neposredno zbilji jer ni cilj priče nije istinito izvještavanje (Solar 1989).

„Priče su iracionalne ili irealne pripovjedačke tvorevine koje mogu biti narodnoga ili umjetničkoga porijekla“ kažu Diklić, Težak i Zalar (1996: 67). Pripovjedačku tvorevinu s realističkim pristupom nazivaju pripovijetkama. U hrvatskoj književnosti se još nisu ustalili



određeni termini pa je, po naputcima autorā, s aspekta dječje književnosti najbolje upotrebljavati termin *bajka* za narodne tvorevine (priče) o natprirodnim bićima i čudesnim zgodama te za umjetničke priče slične strukture, dok *fantastičnu priču* poistovjećuju s djelima Lewisa Carrolla koji je promijenio stil i strukturu bajke stvorivši od nje modernu fantastičnu priču (Diklić, Težak i Zalar 1996: 69).

Dubravka Težak navodi da je dječja priča kraća prozna vrsta obilježena elementima čudesnoga, a karakterizira je jednostavan stil pisanja koji je razumljiv djetetu (Težak 1991). Prema Težak je „u dječjoj priči radnja obavezno zasnovana na nekom događaju, u njoj nastupa više likova, ali pišćeva pažnja je usredotočena samo na jedan ili dva, a to su najčešće djeca. Karakter likova se ne produbljava, a ambijentiranje radnje je neznatno. Bitna je akcionost, sve je uglavnom podređeno fabuli“ (Težak 1991: 11). Razlika između dječje priče i pripovijetke očituje se u radnji koja je u dječjoj priči jednostavna, a odnos između likova nije zamršen. Za razliku od dječje priče, pripovijetka je zahtjevnija za mlađe učenike zato što zahtijeva veći stupanj jezične i literarne sposobnosti. Iako su i mnoge dječje priče, bajke i fantastične priče složene i zamršene, one se ipak čitaju i prepričavaju, a njihovo prihvaćanje ovisi o djetetu, o posredniku – roditelju, odgojitelju, učitelju, o komunikacijskoj situaciji. Karol Visinko (2005) oponira tvrdnjama Težak (1991) da su likovi u priči najčešće djeca. Kaže da je ta tvrdnja djelomično točna. „U dječjoj se priči kao likovi osim djece pojavljuju životinje, biljke i izmišljena bića te oživljena predmetna stvarnost“ (Visinko 2005: 36).

Realističnost u prikazivanju likova i događaja nije uzrok razlikovanju dječje priče od pripovijetke. Dječju priču od pripovijetke razlikuje duljina teksta koja obuhvaća složeniji sadržaj u kojem je razvijena fabula i izvedena karakterizacija likova. „Prema genološkom određenju priča je kraća od novele, a novela od pripovijetke“ (Solar 1997: 211).

Početak hrvatske dječje priče uglavnom se vezuje uz drugu polovicu 19. stoljeća, iako su i prije bili pokušaji stvaranja tekstova za djecu. Proučavajući hrvatsku dječju književnost Crnković je naveo da u dječjoj književnosti, primjerice u hrvatskim dječjim časopisima 19. stoljeća, priča i pripovijetka ili pripovijest najčešće nisu istoznačnice. Kaže da priča i pričati ukazuje na nestvarnost iskazivanja, a pripovijedati upućuje na istinito kazivanje događaja. Tvrdi da mnogi u dječjoj književnosti riječ bajka upotrebljavaju kao nadređeni pojam pojmu priča, a ustvari je priča nadređeni pojam svim ostalim tipovima ili podvrstama kao što su narodna priča, umjetnička priča, bajka, legenda, saga ili predaja, fantastična priča i dr. (Crnković 1978).

Prema Visinko priča je „nadređen pojam koji obuhvaća kraće narativne tvorevine nazvane podvrstama priče, a to su bajka, fantastična priča i pripovijetka“ (Visinko 2005: 34). Crnković cjelokupno područje priče dijeli na narodnu i umjetničku priču. Narodnu priču dijeli na bajku (koja obuhvaća mit, čudesnu priču, legendu i sagu), novelu (realističnu priču koja se još može nazvati i zgodu) i anegdotu (šaljivu pričicu) (Crnković 1990: 20). Crnković i Težak ističu da su u toj podjeli najvažnije bajka i novela ili pripovijetka. „Bajka i novela se razlikuju po tome što u bajkama postoji čudesno dok u pripovijetkama čudesno ne postoji“ (Crnković i Težak 2002: 22).

Crnković umjetničku priču dijeli na bajku (napisanu po uzoru na narodne bajke ili sličnu narodnoj bajci), fantastičnu priču i priču koja je bliska realističnoj pripovijeci. Prema njemu dječja priča obuhvaća sve narodne priče koje su primjerene djeci i sve umjetničke, većinom prozne tekstove koji su napisani po uzoru na narodnu priču ili se u njima nalazi element čudesnoga izražen na drukčiji način. U školskoj lektiri se najveći dio priča svodi na narodnu bajku, umjetničku bajku i fantastičnu priču (Crnković 1990: 20-21).

#### 1.2.1.2. *Narodna (usmena) priča/bajka*

„Bajka je praoblik pripovjedne umjetnosti i kao takva, pripada u drugo područje istraživanja; kao folklor ona je, pra-umjetnost i kao takva zapravo pred-umjetnost“ (Solar 1974: 207). Bajka je vjerojatno nastala prije pojave pismenosti odnosno njezino porijeklo potiče iz mitskih vremena što se može utvrditi na temelju motiva i likova u bajci (Solar 1974).

Zanimanje za bajke seže u Europi u renesansu pa potom u barok, kad posebno u Italiji i Francuskoj nastaju velike zbirke. Najveće i najživlje zanimanje za bajke kao posebnu vrstu u smislu terenskoga, filološkoga i folklorističkoga istraživanja javlja se tek u doba romantizma, u Europi u 18., a u Hrvatskoj u 19. st., otkada se počinju sustavno bilježiti. „To zanimanje pripisujemo ponajprije radovima i zbirkama braće Grimm, *Dječje i kućne bajke* (1812) te *Njemačke predaje* (1. sv. 1816. i 2. sv. 1818.)“ (Bošković-Stulli 1997b: 9). Bajke obuhvaća i Jolles 1929. u svojem djelu *Jednostavni oblici*. Prethodno je već spomenuto da je na strukturaliste šezdesetih godina prošloga stoljeća značajno utjecala knjiga V. Proppa *Morfologija bajke* u kojoj je Propp utvrdio istu kompozicijsku strukturu svih bajki, isti tijek događanja i svođenje svih bajki na isti tip s pojedinim bajkama kao varijantama (Propp 1928

prema Bošković–Stulli 2009). „Te osnovne funkcije prenesene su u bajkama na različite likove, događanja su u bajkama raznolika; iz tih transformacija nastali su pojedini tipovi bajki“ (Bošković–Stulli 2009: 87). Proppovu ideju su tijekom vremena mijenjali, nadopunjavali i kritizirali mnogi autori (primjerice C. Lévi-Strauss, A. J. Greimas, C. Bremond, E. Meletinski i dr).

Bošković-Stulli je naročitu pozornost u svojem proučavanju bajke posvetila literarno-stilističkoj interpretaciji bajke Maxa Lüthija. Kaže da je Lüthi „proniknuo u formu i stil bajke zaključujući da su za bajku bitnija događanja, akcija nego njezin čudesni sadržaj. Prema Lüthiju, najvažnija je u bajci pustolovina“ (Bošković-Stulli 2009: 87).

#### *1.2.1.2.1. Značajke usmene bajke*

Bajka spada u najstarije oblike stvaralaštva. Kompozicijski je podijeljena u više epizoda, najčešće tri, ima jasnu strukturu koja je bajkovita, jednoslojna i fantastična (Vrcić–Mataija i Perković 2011), u njoj se na istoj razini isprepliću stvarno i čudesno. Početci i završetci su u svim bajkama slični i oni uokviruju bajku i naglašavaju tu njezinu čvrstu strukturu. Osim ponavljajućih fraza, bajke karakteriziraju stalni brojevi, primjerice: tri, sedam, dvanaest itd. Bajka se sva sastoji u pustolovini glavnih junaka, nema uvoda, radnja počinje odmah i traje do raspleta, koji je uvijek sretan za pozitivne aktere. Likovi u bajci mogu biti zbiljski i nadnaravni, jednoznačno su određeni, predstavljaju figure koje su uglavnom pokretači radnje, akcije, imaju sarno jednu dominantnu psihičku oznaku i ponašaju se prema strogo određenim zakonitostima bajke (Marks 1987). Opisi prirode su vrlo skromni i u funkciji su radnje. Prostor i vrijeme su neodređeni i svezemeni. Nema opisa događaja, oni se jednostavno nižu jedan za drugim. Uloga bajke nije samo poučavanje već uvođenje u jednostavan, čudesan i zaigrani svijet mašte. U njoj se pojavljuje „čudesno i čarobno i slike pune značenja, putem nje se ostvaruju dječje želje, u njoj se pojavljuje romantika i svijet pun čuda“ (Obenauer 1959 prema Crnković 1987: 10).

Bajke mogu imati jak odgojni utjecaj, bajke pokazuju borbu čovjeka s prirodom, u bajkama nalazimo borbu dobra i zla pri čemu dobro pobjeđuje, „izmišljeni likovi – heroji utjelovljuju narod: njegove težnje i uvjerenost u pobjedu itd.“ (Crnković 1990: 22).

Bajke prenose djeci očigledna i skrivena značenja te uspješno obogaćuju unutarnji djetetov svijet ujedno pomažući u prevladavanju „psihičkih problema odrastanja“ (Bettelheim 2000: 16) i u integriranju osobnosti. Svaka bajka šalje djeci svoju poruku, poruka se odnosi na život koji ima svoje uspone i padove, svoje radosti, ali i poteškoće. Poteškoće su sastavni dio života koje svaki čovjek treba prihvatiti kao nešto s čime se treba suočiti i boriti. Bajke imaju sretne svršetke što potiče optimizam, pokazuje da se hrabrost i ustrajnost u borbi protiv poteškoća na kraju uvijek isplate. Slušajući bajke djeca proživljavaju razne emocije i razrješavaju neke svoje probleme. „Bajke izravno pogađaju temeljne univerzalne emocije: ljubav, mržnju, strah, bijes, osamljenost i osjećaje kao što su osjećaj izoliranosti, bezvrijednosti i lišavanja“ (Oaklander 1996: 107).

Literarizirane bajke kao što su Perraultove i Grimmove u zbirkama mogli bismo označiti prijelaznim oblicima usmene bajke u umjetničku jer su priređivači intervenirali u zapis. Te su bajke autorski dotjerane biranjem od postojećih varijanti ili izborom uspješnijih detalja, kraćenjem, jezičnim dotjerivanjem i ujednačavanjem i sl.

Često se događa da termini nisu ujednačeni pa se pojmovi klasična, tradicionalna i narodna bajka te usmena bajka ili čak ponekad i priča rabe kao sinonimi (Vrcić–Mataija i Perković 2011). Priča se u ovom slučaju najčešće smatra nadređenim pojmom.

#### 1.2.1.2.2. *Teorije o postanku i širenju narodnih bajki*

**Mitološka teorija** bajki javlja se u drugoj polovici devetnaestoga stoljeća. Braća Grimm začetnici su te teorije. Svojom su zbirkom *Dječje i kućne bajke* započeli teorijsko tumačenje bajki. Prema braći Grimm „bajke su ostatak prastarih, preoblikovanih mitova indogermanskih naroda“ (Bošković–Stulli 1997b: 10). Neki teoretičari navode i mitove tzv. primitivnih naroda, a javljaju se i primjerice solarne, lunarne, astralne i meteorske koncepcije koje zastupaju mišljenje da bajke simboliziraju nebeska tijela i prirodne pojave. Neki od zastupnika te teorije su: Mannhardt, de Gubernatis, Cox, Kuhn, Müller, Afanasjev, Buslaev, Frobenius, itd. U modernoj znanosti, tumačenjem mitskog podrijetla bajki bavili su se von der Leyen, de Vries, Eliade, Propp, Meletinskij, Lévi-Strauss i drugi.

Braća Grimm u svojim tekstovima nagovješćuju dvije kasnije teorijske koncepcije o proučavanju bajki: migracijsku koja zastupa ideju o prelaženju neke pripovijetke od jednoga

naroda drugome te antropološku koja govori o mogućim postancima sličnih pripovijedaka neovisno jedne o drugoj u različitim zemljama.

U 19. stoljeću sanskrtolog Teodor Benfey prijevodom Pančatantra (1859) iznio je gledište da bajke potječu iz Indije, a basne iz Grčke. Tvrдио je „da su bajke prvotno bile poučne budističke pripovijesti da bi, šireći se prema Europi, poprimile svoj poznati oblik“ (Marks 2018: 400). „Benfeyeva tvrdnja o takvu širenju bajki pokazala se jednostranom i netočnom. Njezina se važnost očituje u tome što je njome započela teorija o **migracijskom** širenju pripovijedaka, koja je dugo bila dominantna“ (Bošković–Stulli 1997b: 11). Drugi pripadnici ove teorije kao npr. Peukert tvrdili su da bajke potječu s područja Istočnoga Sredozemlja, a Jensen, Winkler i Stucken da potječu iz Babilona i da su se u Europu proširile iz Male Azije. Migracijsku teoriju o prenošenju pripovijedaka pobijali su etnolozi koji su izučavali prvobitne kulture. Etnolozi su uočili da međusobno udaljeni narodi imaju slične predodžbe, da neovisno jedni o drugima imaju zajedničke elementarne misli i religijska shvaćanja, kao što je primjerice animizam. Ukazali su na mogućnost da slične predodžbe i slična iskustva možda upućuju da su ljudi diljem svijeta u određenome trenutku bili na sličnome stupnju razvoja.

Etnolozi su razvili **antropološku ili poligenetsku** teoriju. Predstavnicima antropološke teorije Edward Burnett Taylor i Albert Veselski zastupali su stajalište da su narodi u sličnim uvjetima života i na sličnome stupnju razvitka stvarali slične priče. „Jedan od zastupnika antropološke teorije je i Carl Wilhelm von Sydow koji je smatrao da bajke pripadaju indogermanskoj baštini. Tvrдио je da većina bajki pripada staroj indoeuropskoj svojini koja se poslije u različitim područjima lokalno raznoliko uobličavala. Te lokalne redakcije zove v. Sydow ekotipovima“ (Bošković–Stulli 1997b: 10). Antropološka teorija, uzimajući u obzir jedinstvo ljudskih psiholoških procesa, može pomoći u „tumačenju samo osnovnih tema i motiva, dok kod većih i složenijih sižeâ pripovijedaka nije učinkovita“ (Bošković–Stulli, 1997b: 10).

Aleksandar Veselovski predstavnik je **kontaktne** teorije o postanku i širenju narodnih bajki. Prema toj teoriji postoji više izvorišta bajki. Narodi su preuzimali motive jedni od drugih te ih mijenjali i dotjerivali. „Proučavanje motiva uvjerava nas u vjerojatnost jačih žarišta, ali dokazuje i to da je bajka zajednička baština svih naroda, da se u svakom narodu razvijala i cvala i da motivi nisu znali za granice“ (Crnković 1990: 27).

**Geografsko-historijska metoda** istraživaja bajki javila se početkom dvadesetoga stoljeća. Porijeklo vuče iz starije migracijske teorije čiji je cilj bio istražiti vrijeme i mjesto postanka i

puteve prenošenja svakoga pojedinog tipa pripovijetke, takozvanog *pratipa* te navesti sve poznate usmene i pisane varijante. Pripadnici tzv. *finske škole*, Kaarle Krohn i Antti Aarne zaključili su da je „nemoguće otkriti zemlju koja je bila izvorište bajki jer su bajke nastale u različitim zemljama“ (von Franz 2007: 18). Kao rezultat istraživanja koja su bila temeljena na uspoređivanju različitih tipova pripovijedaka s ciljem utvrđivanja njihovih praoblika te utvrđivanja vremena, mjesta postanka te putova njihova prenošenja nastao je Aarneov „međunarodni katalog tipova pripovijedaka (1910), koji je u novim izdanjima znatno proširio S. Thompson (1928. i 1961)“ (Bošković–Stulli 2009: 86). Sa znanstvenoga stajališta ovo je samo praktična metoda koja olakšava snalaženje u tipovima pripovijedaka jer pripovijetke nisu nikad samo tipovi, rigidne cjeline koje bi se točno mogle pratiti unatrag kroz povijest sve do svojega praoblika (Bošković-Stulli 1997)

#### 1.2.1.2.3. *Narodna (usmena) priča na hrvatskim prostorima*

U 17. stoljeću u Hrvata umjesto termina bajka, N. Krajačević spominje „nore pripovesti“ ili J. Lovrenčić u Petrici Kerempuhu „bablje pripovijesti“ (Bošković–Stulli 2009: 87). „Kada je fra Stjepan Matijević u Ispoviedaoniku (1630) upotrijebio riječ bajka, mislio je time izmišljotinu, besmisleno i nevjerovatno kazivanje, riječ se još nije odnosila na vrstu pripovijetke“ (Bošković–Stulli 2012: 281). „Sve do 30-tih godina 20. stoljeća termin bajka nije se baš često rabio u hrvatskoj književnosti. Naziv bajka u stručnoj literaturi u širu uporabu ulazi sredinom 20. stoljeća, a ima značenje čudesne pripovijetke“ (Bošković–Stulli 1983: 116). Interes za znanstveno proučavanje bajke u Hrvata javlja se prilično kasno, s time da mu je ishodište u mitološkim teorijama J. Grimma. „Franjo Rački zastupao je mitološko poimanje bajki, dok je Jagić kao pristaša migracijske škole proučavao bajke V. Stefanovića Karadžića smatrajući da potječu iz Indije“ (Bošković–Stulli 2009: 87). Predstavници mitološke teorije o postanku bajki su i Radetić, Nodilo i Kušar.

U 20. stoljeću, posebice u njegovoj drugoj polovici „V. Biti i M. Solar razmatraju bajku u okviru problematike književne teorije, a M. Bošković-Stulli opisuje povezano književnoteorijski i folkloristički aspekt“ (Bošković-Stulli 2009: 88). Bošković-Stulli hrvatski termin bajka uspoređuje s odgovarajućim terminima koji se rabe u drugim jezicima npr. „(njem. *Wundermärchen*, *Zaubermärchen*, franc. *conte merveilleux*, engl. *fairy tale*, rus.

*volšebnaja skazka*)“ ističući specifičnost hrvatskoga termina čiji se opseg razlikuje od navedenih u drugim jezicima (Bošković–Stulli 2009: 86).

Europske bajke imaju neke slične i neke različite karakteristike. Sličnosti se očituju u višepizodnim strukturama i zajedničkim sižejima, a razlikuju se po specifičnostima regije u kojoj su nastale ili ukoliko su preuzete iz neke regije, pripovjedači varirajući epizode, unose u te bajke pojedine specifičnosti svoje regije u kojoj pripovijedaju. Hrvatske su bajke toga doba imale slična obilježja kao i bajke iz okoline što nije ni čudno jer su preuzimane od kazivača s tih područja. Sličnosti u bajkama očitovale su se u temi, sretnome svršetku bajke, u klišeiziranoj kompoziciji s trokratnim ponavljanjima epizoda, u bezimenim junacima, fantastičnim likovima i predmetima, s uvodnim i završnim formulama. Sličnosti u hrvatskim bajkama „obilježavaju i određuju duboko prepletene povijesne veze i različite tradicije: mediteranske, srednjoeuropske, panonske i balkanske, pa otuda izviru distinktivna svojstva i posebnost. Usmena se književnost ipak ne može omeđiti samo tim elementima niti odrediti prema obično nesigurnu podrijetlu pojedinih tekstova. Specifično hrvatskom čine je jezik (s trima narječjima: čakavskim, kajkavskim i štokavskim) na kojemu su je pripovjedači ili pjevači zapamtili i potom dalje prenosili, te pojedinosti iz domaće sredine“ (Marks i Lozica 2012: 371). Mnoga su se usmena pripovijedanja i pjesme zapisivali tek nakon izvođenja i to na temelju sjećanja. Zapisi koji su nastali za vrijeme izvedbi su vrlo rijetki. „Tako je najčešće sačuvan ili prepričan samo verbalni dio, bez dovoljno podataka o izvedbi, kontekstu, glazbi, plesu ili namjeni. Usmene pjesme i priče nisu kolektivna djela naroda, nastala na nedokučiv način samo u drevnoj i neodređenoj prošlosti. Te se pjesme i priče katkada čuju i od naših suvremenika koji u njih unose i nove sadržaje i promjene“ (Marks i Lozica 2012: 371).

Jedan od najstarijih poznatih tekstova o dualističkom stvaranju životinja potječe iz dvaju hrvatskih glagoljskih zbornika (Petrisova iz 1468. i Žgombićeva iz 16. st.). O sadržajima srednjovjekovnih usmenih priča saznajemo iz pisanih tekstova toga doba, ali istovremeno ne znamo ništa o oblicima priča i o pripovjedačima. Mnoge su se pisane priče „biblijske legende, legende o Bogorodičnim čudesima, o svecima i mučenicima, legende o svecima zaštitnicima pojedinih gradova, o svetačkim čudesnim izlječenjima i izbavljenjima“ (Marks i Lozica 2012: 373) usmeno kazivale i tako postale dijelom folklorne tradicije. Teško je razlučiti koje su priče najprije usmeno kazivane i potom zapisane i one prvotno zapisane koje su tek poslije postale usmenima (Bošković-Stulli 1997a). Neke su se teme i motivi tadašnje usmene književnosti zapisivali i tako prešli u pisanu književnost, a često se događalo da su se ponovno vratili u usmenost. „Tako je i bajka o djevojci bez ruku objavljena na hrvatskome

prvi put u prijevodu s talijanskoga u Senju 1508. kao literarni nabožni žanr Marijinih čudesa“ (Bošković–Stulli 2009: 86). Hektorovićevo *Ribanje i ribarsko prigovaranje* (1556) sadrži poslovice, zagonetke, pitalice, zdravice, počasnice i bugarštice. „U Vili Slovinki (1613) J. Baraković objavljuje hrv. bugaršticu o majci Margariti“ (Marks i Lozica 2012: 374). I ostali su književnici toga doba kao npr. M. Držić, S. Bobaljević, J. Palmotić i dr. pisali rabeći teme, motive, likove (fantastična bića i osobe s nadnaravnim moćima) iz usmene tradicije prilagođavajući ih književnim stilovima tadašnjega doba. 18. stoljeće je doba usmenoknjiževnoga stvaralaštva. F. K. Frankopan, P. Ritter Vitezović, F. Grabovac te najpoznatiji pučki pisac, A. Kačić Miošić književnici su koji su rabili stihove, motive ili cijele narodne epske pjesme u svojim pisanim djelima. B. A. Krčelić bilježio je predaje i anegdote o Zagrebu, lokalne zgode te legende.

U prvoj polovici 19. st. počinje sustavno zapisivanje i istraživanje hrvatske narodne tradicije. To je povezano s buđenjem nacionalne svijesti (ilirski pokret, Lj. Gaj). Ljudevit Gaj zapisivao je najviše poslovice i pjesme, a prema sjećanju i predaje o svojem kraju. Nije mario za umjetničke kriterije, važnije mu je bilo domoljublje i buđenje nacionalne svijesti. Ovdje valja spomenuti i ilirca Stanka Vraza koji je, osim što je bio kritičar, bio i sakupljač narodne tradicije. S. Vraz, Lj. Vukotinović i D. Demetar, za razliku od Lj. Gaja, tražili su da u književnosti budu zastupljeni umjetnički kriteriji, tj. tražili su estetsku valorizaciju književnosti. Ivan Kukuljević Sakcinski je 1851. objavio Upitnik. Prikupio je i zapisao usmene priče, vjerovanja, pjesme i običaje kao odgovore na pitanja iz Upitnika. Time je Ivan Kukuljević Sakcinski bio začetnik sustavnoga prikupljanja i istraživanja hrvatske narodne tradicije. Prvu zbirku usmenih bajki na kajkavskome objavio je M. Valjavec (1858), nakon toga je M. Stojanović objavio nekoliko zbirki, potom F. Mikuličić 1876. objavljuje zbirku čakavskih bajki napisanih dijalektom. R. Strohal je u periodu od 1886. do 1904. objavio tri zbirke čakavskih i kajkavskih bajki i drugih pripovijedaka. Neki su zapisi iz 19. stoljeća objavljeni tek u suvremeno doba, npr. Tordinčevi zapisi, dio zbirke istarskih bajki J. Volčića, dio rukopisne zbirke iz ostavštine B. Bogišića... (Bošković–Stulli 2009).

U hrvatskome društvu u 19. stoljeću jedan od rijetkih usmenih žanrova isključivo namijenjen djeci bile su priče upozorenja (Hameršak 2008).

Crnković (1978) bavio se proučavanjem hrvatske dječje priče. Istražujući priče u razdoblju do kraja 19. stoljeća analizirao je najpoznatije dječje časopise Bosiljak, Smilje i Bršljan te objavljene zbirke. Uočio je intenzivan razvoj dječje priče, i to najviše narodne i prerađene narodne priče te moralističke pripovijetke. Crnković kaže da je to bio period u kojemu se u



objavljivanju narodnih priča nije vršila selekcija, a ni originalne, hrvatske umjetničke priče i pripovijetke nisu postigle velike domete (Crnković 1978). Veliki utjecaj na onovremenu hrvatsku dječju književnost imali su strani pisci poput Hansa Christiana Andersena, F. A. Krummachera, Franza Hoffmanna i Christophora Schmida. Prije nastanka *Priča iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić rijetki su se autori izdvajali svojom posebnosti. Neki od njih su Đuro Turić, Jelica Belović-Bernadzikowski i Antonija Kassowitz-Cvijić. Njihove priče nastale su na temeljima dobre narodne priče, Andersena, Kiplinga i Tolstoja. Ipak, Crnković smatra da navedeni autori nisu u potpunosti iskoristili svoje potencijale i pridonijeli boljem položaju dječje priče (i više unaprijedili priču). Autor kojega Crnković izdvaja u tom periodu do kraja 19. stoljeća je August Šenoa. Šenoine su povjestice priče u stihu koje sadrže motive narodnih priča.

Postoje zapisi u kojima se govori da su se krajem 19. stoljeća u Hrvatskoj Grimmove priče pripovijedale djeci u gradskim sredinama (Hameršak 2011). Cilj je tih priča i bajki bio zabaviti djecu i poučiti ih dobrom ponašanju i tadašnjim vrijednostima koje su bile poželjne u društvu. Tekst „*Bremenski gradski svirači*“ objavljen pod naslovom *Frkljevački muzikaši* spada u najstariji hrvatski prijevod Grimmovih bajki i priča koje je pedagog i pisac Milan Kobali objavio u dječjem časopisu Smilje“ (Hameršak 2011: 202).

Povijest hrvatske dječje književnosti bilježi razdoblje intenzivnog protivljenja bajci. Tridesetih se godina 20. stoljeća bajka kritički promatra kao „anakronjiževni model i prevladana interpretacija zbilje“ (Hranjec 1998: 39). I danas nailazimo na otpore prema bajci. Neki suvremenici odbacuju bajke kao pretjerane, okrutne i sadističke jer ih shvaćaju kao opise stvarnosti. Kada bi se bajka shvaćala kao simbol psihičkih zbivanja ili problema, tada bi se ona prihvaćala kao istinita (Bettelheim 2000).

### 1.2.1.3. Umjetnička priča

Kao što je već navedeno, Crnković umjetničku priču dijeli na bajku (napisanu po uzoru na narodne bajke ili slične narodnoj bajci), fantastičnu priču i priču koja je bliska realističnoj pripovijeci (Crnković 1990). Umjetnička se dječja priča razvila iz narodne priče. S druge strane „umjetnička priča je razvila neke svoje varijante koje nemaju veze s narodnom pričom“ (Crnković 1987: 9).

Danas se obično pripovijetku poistovjećuje s novelom, a priču s manjim, rijetko većim proznim djelom u kojemu ima elemenata čudesnog ili čudesno prevladava. Postoje mnogobrojni nazivi i imena za priču. Neki se radije odlučuju umjesto naziva bajka, kada je riječ o umjetničkim djelima, služiti se nazivom priča (Crnković 1990).

U klasičnoj se bajci jasno uočava dobro i zlo, a likovi su crno-bijeli: ili dobri ili zli kako na početku tako i na kraju bajke. U modernijoj priči likovi nisu ni jednodimenzionalni ni statični. Nisu samo dobri ili samo loši, već imaju i dobre i loše osobine koje se isprepleću, a smisao je priče da prevagnu dobre osobine. Dobri likovi mogu pogriješiti kao što mogu i loši učiniti dobro djelo (Težak i Čudina-Obradović 1993).

Umjetničku bajku neki zovu i literarnom bajkom (Crnković 1987). Zajedničko im je da u strukturi imaju neke elemente ili duh narodne bajke.

Neke od najpoznatijih bajki prvi je objavio Charles Perrault u 17. stoljeću. Dotadašnje antičke motive zamijenio je motivima iz usmene književnosti. Godine 1696. objavio je bajku *Usnula ljepotica*. Perraultovu bajku *Usnula ljepotica* koja je u Hrvatskoj poznata pod nazivom *Trnoružica*, kasnije su preuzela braća Grimm. Perrault 1697. objavljuje zbirku bajki naziva *Bajke moje majke guske, ili priče i bajke iz starih vremena s poukama*. Perraultove su bajke bile prerađene narodne bajke, prilagođene vremenu i ambijentu u kojemu je Perrault živio. Bajke je namijenio i odraslima i djeci. Mnogi su francuski pisci pokušavali imitirati i nastaviti rad po uzoru na Perraulta.

U Hrvatskoj, autorska se bajka prvi puta pojavljuje nastankom zbirke dječjih *Priča iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić (prvo izdanje 1916., a drugo 1926. godine). Radnju priča pokreću junaci/likovi iz pretkršćanske, hrvatske/slavenske mitologije i usmene književnosti. U svaku je priču utkan kršćanski svjetonazor i svaka priča ima moralnu pouku. Vladimir Nazor svojim *Istarskim pričama* iz 1913. godine obuhvaća čakavsku usmenu književnost, slavenske legende i mitologiju. U njegovim se pričama prepleće realno i fantastično. U vremenu do Drugoga svjetskog rata autori zaslužni za unaprjeđenje hrvatske dječje priče su, osim Ivane Brlić-Mažuranić i Vladimira Nazora, Jagoda Truhelka i Josip Pavičić koji svojim realističnim pričama daju obol hrvatskoj dječjoj književnosti.

U drugoj polovini 20. stoljeća bajke za djecu pisali su N. Iveljić i A. Gardaš, a valja spomenuti i G. Viteza koji je u bajke unio realistične elemente. Odmak od tradicionalne bajke

očituje se u bajkama S. Škrinjarić, L. Paljetka i P. Kanižaja. Svojom poetikom, humorom i antibajkovnim elementima njihove su se bajke razlikovale od tradicionalnoga modela.

Visinko kaže da u sedamdesetim i osamdesetim godinama 20. stoljeća suvremena hrvatska dječja priča doživljava svoj puni zamah (Visinko 2005). Iako još uvijek traje period poslijeratne angažirane priče, polako se javljaju priče različite tematike: autobiografske, animalističke priče, priče u kojima je pomiješan književnoumjetnički i dokumentarni, novinarski stil, priče u kojima se razvija fabula i lirske priče. „Osamdesetih godina 20. stoljeća ponovno započinje vraćanje legendama. Devedesetih godina 20. stoljeća tematika hrvatske dječje priče protezala se od suvremenoga života u obitelji i društvu, preko Domovinskog rata do religiozne tematike. Od 1990. godine do danas hrvatske dječje priče zauzimaju vidno mjesto u hrvatskim dječjim časopisima *Radost*, *Smib* i *Modra lasta*“ (Visinko 2005: 46-47).

U novijoj se dječjoj književnosti za važnu podvrstu umjetničke priče rabi naziv fantastična priča (engl. *fantasy*), a taj se naziv koristi za kraći tekst u znanstvenoj fantastici. „Za fantastičnu priču pojam čudesnoga ne može se usporediti sa čaranjem ili bajanjem u usmenoj ili narodnoj bajci što je dokaz da se ta priča ne može zvati bajkom“ (Crnković 1987: 8-9).

#### 1.2.1.4. *Fantastična priča*

Fantastična priča, prema Crnkoviću, ima kao podlogu realni svijet na čemu gradi svoj irealni svijet. Irelni elementi slikovito prikazuju nedostupnu stvarnost koja postoji u dječjoj podsvijesti, željama i igri (Crnković 1990).

Težak (1991) kaže da u moderniju fantastičnu priču spadaju tekstovi koji imaju neke značajke klasičnih bajki, ali nemaju stereotipe svojstvene bajkama. Ti tekstovi upravo narušavaju pravila klasične bajke. U njima se neke karakteristike klasične bajke miješaju sa suvremenim, realnim životom i stavljaju u neki posve novi kontekst razbijajući iluziju iz klasične bajke uz vrlo česti humoristični učinak.

„Nepostojanje klasičnoga sukoba dobra i zla, tematiziranje pitanja suvremenog svijeta, naglašena edukativnost, a nerijetko i tragičan karakter jesu značajke po kojima prepoznajemo priče koje po svojoj strukturi zapravo postoje na granici bajke i fantastične pripovijetke“ (Vrcić-Mataija i Perković 2011: 125).

U suvremenoj dječjoj književnosti ima fantastičnih priča/pripovijedaka čija je struktura slična onoj u bajkama, ali se od njih ipak razlikuju. Te fantastične priče prevladavaju u suvremenoj književnoj produkciji. Oni tipovi fantastične proze u kojima se priča podjednako odvija kako na stvarnoj tako i na fantastičnoj razini, a da se te dvije razine uopće ne spajaju, ne mogu se nazivati fantastičnom pričom (Zima 2001).

Tekstovi fantastične književnosti višeslojni su i vrlo komplicirani što dovodi do toga da ih djeca ne mogu u cijelosti razumjeti (Pavlovski 2000 prema Visinko 2005). Zima navodi tri tipa fantastične strukture: prvi je tip supostojanje fizički mogućih i nemogućih činjenica, drugi je sjedinjavanje zbiljskih bića i pojava u fantastični svijet i na kraju njihovo razdvajanje, a treći je postavljanje fikcije u drugi svijet (Zima 1998). Ključni trenutak u fantastičnoj priči je pomak u irealno koji se izvodi posebnim postupkom (san, nesvijest, bolest, igra). Pritom se otkriva nova stvarnost koja živi unutar glavnoga junaka i koja mijenja njegova unutarnja stanja ali koja utječe i na promjene koje se događaju s glavnim junakom. Visinko smatra da fantastičnost u pričama za djecu može biti zadivljujuća, humoristična, privlačna i odbijajuća. Djeci je ta fantastičnost ponekad i zastrašujuća. Postavlja pitanje „što nam je u književnom odgoju činiti s fantastičnom pričom, kako s njom upriličiti susret koji će biti na radost, a ne na muku“ (Visinko 20057: 44).

Fantastična priča mora biti uvjerljiva, originalna, maštovita, inspirativna, bazirana na suosjećanju i razumijevanju. Ponekad može obilovati humorističnim elementima, ali i ironijom, a ponekad može u sebi sadržavati određenu pouku. U tim pričama važna je igrivost, iskrenost, osjećajnost, dječja nestašnost i naivnost, ispreplitanje mašte i realnosti te sloboda.

#### *1.2.1.5. Priče koje su pripovijedane u istraživanju*

Za potrebe ovoga rada slijedi detaljnije obrazloženje u koju vrstu priča spadaju priče koje su se rabile u istraživanju.

*Legenda o šahovskoj ploči* – zapravo je predaja, odnosno fabulat. U naslovu priče piše riječ *legenda* međutim ta priča nema vjerski karakter, ne pripovijeda o životu svetaca te ne govori o Božjem ili svetačkom čudu. Ova priča prikazuje se kao istinita, zemljopisno je određena (Indija), glavni likovi imaju imena (car Šeram, mudrac Seta), govori o nastanku šaha i poučava nas kakva je to igra. S obzirom na to da se šah već igra stoljećima, ova priča o

nastanku šaha se tradicijski prenosi te posjeduje sve karakteristike razvijene povijesne predaje, odnosno fabulata.

Priča *Najskuplja ogrlica* također spada u predaju, točnije u fabulat. Ova priča je po nekim svojim karakteristikama slična bajci. U njoj likovi jesu stvarni, ali njihovi karakteri nisu: npr. draguljar koji daje besplatno nešto vrlo, vrlo skupocjeno. Lik draguljara je zapravo slika ili metafora Boga ili Ideala. Priča odgovara tradiciji jer poučava o ljudskoj vrijednosti, tj. o moralnosti – dati najviše što možeš.

I treća priča *Lovac i njegova žena* spada u predaje. Ovo je priča koja želi biti poučna, oblikovana prema povijesnom razvoju čovječanstva, stoga spada u kronikat – kratko priopćenje o povijesti čovječanstva.

#### 1.2.1.6. Predaje

Budući da sve tri priče spadaju u predaje, nešto valja reći o predaji.

Predaja je kraća prozna vrsta. Usmenog je podrijetla. „Uz bajku je temeljna usmenoknjiževna prozna vrsta“ (Marks 2011: 445). Jednostavnog je oblika, najčešće jednoepizodna. Rudan kaže da je predaja „kraća prozna narativna vrsta koja tematizira povijesne događaje i aktere, nadnaravna bića i događaje i nudi objašnjenja o podrijetlu i nastanku stvari, oslanja se na vjerovanje u istinitost onoga što se kazuje (ostvareno tekstualnim signalima), fleksibilne je kompozicije i jednostavna stila“ (Rudan 2016: 9). Predaja izrasta iz povijesnih kronika i stare literature te iz usmenih svjedočanstava, obreda i vjerovanja (Marks 2018). U predaji radnja nije bogata sadržajem i kompozicija radnje je jednostavna. Događaji i likovi u predajama imaju elemente neobičnog i fantastičnog. Predaje su dio intimnog života ljudi. Donose intimnu povijest društva te njegovu duhovnost (Kovačević 2005). Predaja se prema Bošković-Stulli (1997b) prikazuje u tri glavna pripovjedna oblika: kao kronikat, memorat i fabulat. Kronikat je kratko priopćenje, memorat je pričanje o nekome događaju prema osobnom sjećanju, a fabulat je priča o nekom događaju koja se tradicijski prenosi. Prema Marković, predaja je folkloristički žanr, a memorat jedna od prepoznatih pripovjednih manifestacija predaje (Marković 2012).

Postoji i podjela predaja prema tematici. Tu spadaju predaje o nadnaravnim bićima, o podrijetlu i doseljavanju stanovništva, o osnivanju i postanku gradova i pokrajina, o nekim

znamenitim ljudima i događajima iz povijesti te o uzroku i nastanku određenih pojava i nekih stvari. Dakle, prema tematici, predaje se mogu podijeliti na „mitske (demonološke, praznovjerne), povijesne i etiološke“ (Bošković-Stulli 1997a: 18). Te podjele nisu kruto utvrđene jer se sadržaji predaja mogu međusobno miješati.

Najstarija svjedočanstva o usmenoj hrvatskoj književnoj predaji koja spadaju u početak hrvatske književne tradicije na slavenskome jeziku javljaju se u 10. stoljeću. Tada je usmeno kazivanu predaju o „dolasku Hrvata na naše prostore predvođenih petoricom braće i dvjema sestrama preuzeo Konstantin Porfirogenet u svoje povijesno djelo *O upravljanju Carstvom* (De administrando imperio)“ (Katičić 1994 prema Bošković-Stulli 1997b: 30). Ovdje treba spomenuti *Ljetopis popa Dukljanina* iz 12. stoljeća te predaju o franjevcu i svecu Ivanu Kapistranu iz 15. stoljeća. U takvim je pričama nemoguće razlučiti pripadaju li literarnoj ili usmenoj tradiciji (Bošković-Stulli 1978). Hrvatske mitske predaje često su teme i motive preuzimale iz međunarodnih izvora, ali su se teme i motivi razlikovali i u odnosu na regiju iz koje su potekli.

U 16. i 17. stoljeću nastaju Zoranićev roman *Planine* (1536) u kojemu se nalaze pretežno etiološke predaje. B. A. Krčelić bilježio je predaje i anegdote o Zagrebu. Godine 1747. Grabovac je napisao tekst *Cvit razgovora naroda i jezika iliričkoga aliti rvackoga* (Marks i Lozica 2012: 375). Opat Albert Fortis 1774. godine uvrstio je u svoje djelo *Viaggio in Dalmazia* (Putovanje po Dalmaciji) nekoliko usmenih predaja nastalih na tom području.

Istraživanje narodne tradicije u Hrvata počinje u prvoj polovici 19. stoljeća. To je doba ilirskoga pokreta uz kojega se veže domoljublje i buđenje nacionalne svijesti. Ljudevit Gaj zapisivao je prema sjećanju i predaje o svojem kraju. Tu treba spomenuti i Ivana Kukuljevića Sakcinskog koji je prikupljao izvornu građu, objavljivao je i interpretirao. Sredinom 19. stoljeća, Kukuljević je objavio: „povijesnu studiju o povijesti Medvedgrada, gradine iznad Zagreba, te opširnu studiju o vilama prema usmenoknjiževnim izvorima. Obje su te studije, svaka za svoje područje, paradigmatičke za novu struku, a njihov će se utjecaj, ponovljena čitanja iz drukčijeg rakursa i akcentuiranja pojedinih navoda u svjetlu znanstvenih moda i metoda moći pratiti u hrvatskoj folkloristici sve do naših dana“ (Marks 2018: 395). U Gajevoj Danici hrvatsko-slavonsko-dalmatinskoj objavljuju se tekstovi na hrvatskome jeziku, tj. poslovice, pjesme, predaje... Ljubomir Martić Hercegovac piše o vilama, a te njegove zapise objavljuje Stanko Vraz u časopisu Kolo. Vatroslav Jagić se također bavio istraživanjem usmenih priča. „Uz radove drugih autora, objavljuje i rezultate vlastitih istraživanja. Godine

1871., dakle dvadesetak godina poslije Kukuljevića, objavljuje monografsku studiju o grabancijašu dijaku prema usmenim zapisima predaja, koje je najvećim dijelom prikupio Matija Kračmanov Valjavec“ (Marks 2018: 398). Predaje proučava sa stanovišta pučke i učene kulture koje se međusobno prožimaju. „Jagićeva je pozitivistička filološka metoda mnogo više od svih ostalih utjecala na hrvatsku znanost 20. st. pa sve do naših dana“ (Marks 2018: 401). Natko Nodilo proučavao je i analizirao vilinski svijet. Bavio se novim istraživanjima i novim istraživačkim metodama kako bi proučio ulogu folklora u društvu. Usmenoknjiževni i drugi folklorni žanrovi počeli su se sustavno skupljati i proučavati tek 1888. osnivanjem Akademijškoga odbora te 1896. godine izdavanjem *Zbornika za narodni život i običaje Južnih Slavena*.

„Radićeva *Osnova za sabiranje i proučavanje građe o narodnom životu*, objavljena u drugom broju *Zbornika*“ bila je polazište, okvir, pomagalo „i programatski dokument jedne novoutemeljene znanosti u Hrvatskoj. Rezultati tih istraživanja sežu isto tako duboko u 20. st.“ (Marks 2018: 403-404). U Radićevo doba predaje nisu bile prepoznate kao žanr već su se vezale uz obredne postupke i druge neverbalne žanrove. U Zagrebu je 1948. godine osnovan Institut za narodnu umjetnost (današnji Institut za etnologiju i folkloristiku) koji od sredine 50- ih godina 20. stoljeća sustavno istražuje folklor pojedinih hrvatskih regija te objavljuje predaje u zbornicima ili u posebnim knjigama. Predajama se bave M. Bošković-Stulli, Z. Karanović, Z. Čiča, Lj. Marks, I. Lozica, D. Zečević, E. Rudan, S. Marjanić i drugi. Važno je napomenuti da do današnjega dana nisu dogovorena „pitanja zajedničkih odrednica oko kataloga predaja“ nije riješeno pitanje klasifikacije predaja, „te pitanja o određivanju granica između predaje i ostalih prozih oblika“ (Marks 2018: 409).

### **1.3. Pripovijedanje priče**

#### **1.3.1. Definiranje pripovijedanja priče**

Postoje mnoge definicije pripovijedanja. Ovdje se navode samo neke. Kuvač, kada govori o pripovijedanju, navodi: „Pripovijedanje je složena jezično-spoznajna sposobnost koja na spoznajnom planu zahtijeva strukturiranje priče odnosno stvaranje početka, sredine i kraja, a na jezičnome planu dekontekstualiziranje jezika i jezično oblikovanje priče“ (Kuvač 2005:

25). Prema Eagleton pripovijedanje je čin i proces pričanja priče (Eagleton 1987). To je komunikacijski čin koji omogućuje pripovjedaču da zajednički svijet dijeli s drugima (Velički 2013). Za Pavličević-Franić pripovijedanje ili naracija je usmeno ili pisano izricanje vlastitih događaja ili doživljaja te zbivanja o kojima su nas drugi posredno izvijestili (Pavličević-Franić 2005). Pričanje priča je zahtjevni komunikacijski način usmenoga izražavanja (Visinko 2005). To je monološka vrsta pripovijedanja koja svoje mjesto nalazi u području usmenoga jezičnog izražavanja u kontekstu nastave (Krumes Šimunović i Vukoja 2013). Navedene definicije ne čine se dovoljno precizne da bi razgraničile pojam pripovijedanja priče od drugih pojmova kao što su: recitiranje, gluma, čitanje naglas, lutkarstvo, pantomima... Definicijom koju nudi Kuvač (2005) moglo bi se definirati i pisano izricanje priče ili recitiranje, Eagletonova (1987) definicija mogla bi biti definicija koja se odnosi i na glumu i na recitiranje, definicija koju nudi Visinko (2005) mogla bi biti definicija kojom se definira gluma, recitiranje, pjevanje, lutkarstvo itd. Krumes Šimunović i Vukoja (2013) svojom definicijom nisu naznačile razliku između pripovijedanja i multimedijske prezentacije, recitiranja, glume ili lutkarstva što sve pripada području usmenoga jezičnog izražavanja u kontekstu nastave. Možda je najobuhvatniju definiciju pripovijedanja priče dao Craig Roney (1998) navodeći: „U svojem najosnovnijem obliku, pripovijedanje priče (*storytelling*) je proces u kojem osoba (pripovjedač), koristeći mentalne slike, narativnu strukturu i vokalizaciju ili pjevanje, komunicira s drugim ljudima (publikom) koji također koriste mentalne slike i zauzvrat komuniciraju s pripovjedačem prvenstveno putem govora tijela i izraza lica, što rezultira stvaranjem priče“ (prema Roney 2009: 49). Ovom definicijom obuhvaćene su osnovne karakteristike usmenoga pripovijedanja priče kao što su: pripovjedač, riječi/zvukovi, mašta, priča, komunikacija, publika, interaktivnost i neverbalno ponašanje. I ta definicija ima svoje nedostatke, npr. njome bi se mogla definirati i gluma. Glumac u stand up komediji rabi sve navedeno što je Roney naveo za pripovjedača: komunicira s publikom koja također koristi mentalne slike i zauzvrat komunicira s njime prvenstveno putem govora tijela i izraza lica, sudjelujući u stvaranju priče. S obzirom na to da neki znanstvenici smatraju da je pripovijedanje teško ili gotovo nemoguće definirati (Wilson 2006), Roneyeva definicija bi ipak mogla biti najobuhvatnija.

Grdešić (2015) navodi da je naracija drugi naziv za pripovijedanje pa se zato i teorija pripovijedanja naziva naratologija.



### 1.3.2. Naratologija

Naratologija se kao znanost o pripovijesti prvi put spominje u knjizi Tzvetana Todorova krajem šezdesetih godina 20. stoljeća (Paternai Andrić i Kluiser 2017). U užem značenju, taj se pojam naratologije koristi i danas. Naratologijom se također naziva disciplina koja se bavi ukupnim proučavanjem i teorijom pripovijesti od njezinih početaka do danas. Dyras naraciju definira kao „spoznajnu strukturu i kao način razumijevanja svijeta“, a kaže da naracijama „uspostavljamo vezu s prošlošću i tradicijom“ (Dyras 2010: 57). Naraciju također povezuje s pitanjem identiteta.

Uz pojam naratologija rabi se i pojam teorija pripovijedanja. Nikolić Đerić citirajući Dudu (1998) navodi da možemo naratologiju „uvjetno smatrati nešto užitim dijelom teorije pripovijedanja“, ali i „metodom analize pripovjednog teksta koja se temelji na strukturalističkim ili pak na semiotičkim zasadama“ (Nikolić Đerić 2012: 140).

Paternai Andrić naratologiju nastalu krajem šezdesetih godina prošloga stoljeća naziva i klasičnom naratologijom koja je prema autorici „formalističko-strukturalistička disciplina“ čija je zadaća proučavanje pripovijedanja i dubinske strukture teksta s namjerom „razložiti i točno opisati prirodu pripovijesti općenito“ (Paternai Andrić 2016: 95).

Suvremena naratologija naziva se još i postklasična ili nove naratologije. Ima svoje početke osamdesetih godina 20. stoljeća, a u znanost o književnosti uvedena je devedesetih godina 20. stoljeća. Suvremena naratologija razgranata je u brojne „modele orijentirane prije svega na kontekst, a ne (kao klasična naratologija) na samu pripovijest“ (Paternai Andrić i Kluiser 2017: 2).

Danas je zbog postojanja različitih varijanata i smjerova proučavanja naratologije (strukturalistička, klasična, poststrukturalistička, postklasična naratologija itd.) primjerenije naratologiju razumijevati u širem smislu (Paternai Andrić 2014).

Mentalnim stanjima, sposobnostima i dispozicijama što omogućuju pripovjedno iskustvo bavi se kognitivna naratologija. Ona proučava pripovjedne prakse vezane uz um, bez obzira na mjesto i način odvijanja. S obzirom na svoj opseg, kognitivna naratologija je „transmedijalna jer se ne bavi isključivo prepletom pripovijedanja i uma u tiskanim tekstovima, nego zahvaća sve oblike pripovijesti i sve medije“ (Paternai Andrić i Kluiser 2017: 4). Donald Braid proučavao je proces recepcije pripovijesti u slušatelja i zaključio da taj proces može u

slušatelja rezultirati iskustvenim značenjem, tj. može poticati njihov um i tijek misli (Donald Braid 1996 prema Marković 2012).

Retorička naratologija zauzima važno mjesto unutar tzv. postklasične ili novih naratologija. Retorička naratologija propituje etičke i političke učinke pripovijesti i „usmjerena je podjednako na tekst i njegov kontekst“, s time da se tekstom bavi „kao vidom komunikacije između pošiljatelja, poruke i primatelja“ (Paternai Andrić 2016: 95-96).

Kao što je prije navedeno, uz pojam naratologije vezuje se i teorija pripovijedanja. Genette, kada govori o pripovjednom tekstu, razlikuje priču (*story*) koja nam donosi sadržaj, slijed događaja, tj. ono što se pripovijeda i diskurs (*discourse*) koji se odnosi na izraz, način predstavljanja događaja u priči, tj. kako se pripovijeda (Genette 1980).

Pripovijedanje je pojam koji obuhvaća pričanje, prepričavanje i izvješćivanje. Pričanje je naziv za usmeno izlaganje sadržaja. Prepričavanje je pojam koji se rabi za usmenu interpretaciju pročitanoa teksta ili sadržaja koje smo čuli. Prema Pavličević-Franić prepričavanje je sažeto ili opširno pripovijedanje u kojemu se iznose već poznate informacije. Prepričavanje je posredno priopćavanje koje se odvija po sjećanju. Njime iznosimo tuđe doživljaje i događaje u kojima nismo sudjelovali (Pavličević-Franić 2005). Prepričavanje čuva mitsko iskustvo prisutno u književnosti (Solar 1974). Prema Pandžiću izvješćivanje je točno, jasno, kratko, objektivno i prikladno pripovijedanje o događajima, pojavama ili predmetima osobama kojima se namjenjuje (Pandžić 2001). Može se reći da je izvješćivanje oblik komuniciranja kojega odlikuje sažetost, objektivnost, jezgrovitost i istinitost u priopćavanju zapažanja o pojavama i promjenama u vremenu.

Početak sedamdesetih godina prošloga stoljeća nekolicina istraživača bavila se istraživanjem samoga pripovijedanja. Predmet njihovoga istraživanja bio je sam komunikacijski proces tj. komuniciranje. Nisu se bavili pripovjedačima i pričom smatrajući to nebitnim. Ignorirali su starije rezultate istraživanja o pripovjedačima i pripovijedanju. Bošković-Stulli (1997a) kaže da su takva ograničavanja na izvedbu jednostrana i zanemaruju saznanja o suodnosu između događaja (pričanja) i njegovom objektivacijom (pričom).

„Iskustva (re)interpretacije iskustava postaju resursi koje upotrebljavamo u konstrukciji pripovijesti namijenjenih nekoj budućoj komunikaciji s drugim ljudima. Posebno se taj proces razaznaje u jezičnoj i narativnoj socijalizaciji djece, a njihovi se učinci samo djelomice mogu slijediti kroz životni ciklus pojedinca“ (Marković 2012: 148).

### *1.3.2.1. Naratološke studije Patricka Colma Hogana iz perspektive priča i emocija*

Patrick Hogan (2011) bavio se naratološkim studijama iz perspektive priča i emocija. Navodi da je tijekom posljednja dva desetljeća došlo do ogromnog povećanja pozornosti na emocije kao ključnog aspekta ljudske misli i djelovanja.

Hogan (2003) kaže da većina istraživača u društvenim znanostima istražujući prirodu emocija i emocionalnih koncepata, gotovo u potpunosti zanemaruje ogroman dio postojećih podataka u književnosti, osobito u pričama. Priče u svakoj kulturi izravno prenose osjećaje i ideje o osjećajima te potiču osjećaje. Činjenica je da su neke priče osobito učinkovite u predstavljanju uzroka i posljedica emocija u nekom društvu i da izazivaju određene emocije u čitatelja. Tuga, ljutnja, veselje i druge emocionalne reakcije ljudi na određene priče govore nam što pokreće ljude u nekoj kulturi i što ih može dirnuti. Univerzalno u naraciji je direktan rezultat univerzalnoga u emocijama. Književnost postoji u svakoj ljudskoj zajednici. Svoja sjećanja i želje ljudi izražavaju u pjesmama i pričama. Hogan tvrdi da kognitivna znanost ne može razumjeti ljudski um ako ne proučava književnost (Hogan 2003). Kognitivna znanost nije samo važna za proučavanje univerzalnosti u literaturi već je proučavanje univerzalnosti važno i za kognitivnu znanost. Nedavni napredak u afektivnoj znanosti nudi najbolji okvir za razumijevanje temeljnih, univerzalnih svojstava književnih tekstova.

Do sada se kognitivna znanost kao interdisciplinarno područje istraživanja bavila proučavanjem emocija. Hogan (2011) navodi da je naratologija možda područje književne studije koje je najbliže povezano s kognitivnom znanostima. Istraživanja emocija u naratologiji su skromna, ona su na najmanjoj razini u usporedbi s drugim aspektima narativne teorije. Istraživači nisu iskazivali interes za istraživanjem povezanosti emocija sa strukturom priče iz tri glavna razloga. Prvi je razlog što je moderna teorija naracije nastala na temelju lingvističkih (jezičnih) modela koji uvelike ignoriraju emocije. Drugi je razlog što postoje problemi u objašnjavanju i opisu ranih uzoraka priča što suvremenim istraživačima nije privlačno. Treći je razlog, prema Hoganu (2011), taj što je na literarnu teoriju više utjecala psihoanaliza nego kognitivna znanost ili neuroznanost. Tvrdi da emocionalni sustavi ljudi oblikuju i usmjeravaju strukture priča. Naravno da i drugi neurokognitivni sustavi igraju ulogu u proizvodnji i prijemu priča kao što su: perceptivni sustavi, dugoročni i radni memorijski sustavi i jezični sustavi. Kaže da su prepoznatljivi aspekti priča u velikoj mjeri produkt emocionalnih sustava. Emocionalni sustavi upravljaju ne samo ciljevima, nego i

načinima na koje se razvijaju priče. Emocionalni sustavi definiraju standardne značajke svih priča, kao i skupove značajki koji se ponavljaju u svim kulturama u univerzalnim žanrovima (romantični, herojski i tako dalje). Tvrdi da postoje tri prevladavajuća prototipa priča koja se pojavljuju u različitim kulturama - herojski, romantični i žrtveni prototip te naglašava da ti prototipovi izvire iz posebnih emocionalnih sistema. Generalizacija narativne strukture može nam reći nešto o ljudskom umu ili ljudskom društvu. Hogan (2011) proučavao je indijska (južno Azijska), bliskoistočna, kineska, japanska, indijanska, subsaharska, afrička i europska djela, kako bi istražio odnos između emocija i ponavljajućih struktura i komponenata priče. U izboru priča, vodio se dvama glavnim kriterijima. Prvi je kulturalna i povijesna raznolikost putem koje je želio predstaviti širok raspon tradicija i perioda. Drugi je kriterij reputacija (ugled), a odnosi se na proučavanje priča koje fasciniraju ljude u različitim vremenima i na različitim mjestima, koje su široko prihvaćene kao paradigma literarne izvrsnosti u svojim tradicijama, a mnogo govore o ljudskom umu i ljudskom društvu (Hogan 2011).

U svojem istraživanju Hogan (2003) primjećuje izvanrednu sličnost između suvremenog razvoja biološke i kognitivne znanosti s jedne strane i drevne indijske ideje o pripovijesti i emocijama. Kaže da se u drevnim indijskim pričama govori o osnovnim osjećajima: veselju/sreći, tuzi, strahu, ljutnji i gađenju te o zaprepaštenju i čuđenju prikazanim u Nāṭyaśāstri i drugdje više od dva tisućljeća ranije. Tvrdi da prototipne priče pokazuju izuzetnu pravilnost, s detaljnim obrascima romantične i herojske tragikomedije koji se ponavljaju u tradicijama koje nisu srodne. Važnost emocija i struktura zapleta i principa nije ograničena na izričito narativnu literaturu - priče, drame, romane, novele, epove, nego se te strukture i principi mogu proširiti i na lirsku poeziju i izvan književnosti na aspekte našeg običnog života, kao što je religijsko vjerovanje, a narativna studija lirske poezije pomaže da to vidimo.

Proučavajući načine na koje priče mogu utjecati na većinu ili čak na sve aspekte naših emocija, Hogan (2011) kaže da smo rođeni s emocionalnim sklonostima. U životu doživljavamo emocije koje se tijekom vremena prožimaju iskustvom. Može biti da su priče ključni dio tog doživljavanja i prožimanja, što otkriva duboku povezanost emocija i priča. Čini se da je naš emocionalni odgovor na neke podražaje u velikoj mjeri urođen, ali naš emocionalni odgovor mogu aktivirati i izrazi emocija drugih ljudi.

Neke emocije su biološki dane. To su takozvane „proto-emocije“ kao što su: proto-strah, proto-bijes, proto-ljubav. Pojedine kulture imaju prototipove za npr. ljubav, brak, prijateljstvo

pa je za pretpostaviti da će pojedinci barem djelomično definirati svoje odnose s drugima prema tim društveno prihvaćenim prototipovima. Članovi neke kulture društveno prihvaćene prototipove u velikoj mjeri internaliziraju kroz priče koje su ti prototipovi oblikovali. Na taj način se održava socijalna struktura (hijerarhija) u nekome društvu (Hogan 2003).

Prema Hoganu (2003), specifična emocionalna iskustva i ishodi su također do određene razine oblikovani od strane naših ideja o emocijama, posebice od strane naših emocionalnih prototipova i naših prototipskih narativa. Naša iskustva stječemo u uvjetima koji uzrokuju emocije i u svijetu priča u procesu koji se ponovo vraća na ta iskustva. Emocije su utkane u narativu. Neprestano procjenjujući događaje u našim životima, izražavamo emocije kao odgovor na te procjene. Te emocije mogu biti podijeljene na trenutačne (junctural), održavajuće (sustaining) i ishodovne emocije (outcome emotions), a spadaju u narativne kategorije.

Imamo različite sustave za različite emocije. Sustave karakterizira međusobna povezanost i međusobna suradnja. Postoje dva načina na koji emocionalni sustavi međusobno djeluju - putem međusobnog poboljšanja (pojačanja, poticanja) i kroz međusobno kočenje (sprječavanje, kontrola impulsivnosti). Relativno je prihvaćeno stajalište da emocionalni sustavi uključuju biološke čimbenike kao što su: strah, ljutnja, privrženost, gađenje, glad i požuda. Treba naglasiti utjecaj socijalnih čimbenika (i iskustva) i genetskih uputa koje dovode do formiranja značajki osjetljivosti na emocije. Hogan (2011) smatra da je malo vjerojatno da postoji uniformnost u emocionalnim reakcijama u svim društvima. Kaže da ideologije intenziviraju i pojednostavljaju naše prikaze emocija, uključujući one u literarnoj priči. Dominantne ideologije usredotočuju se na nestabilne (trenutke) ljudske motivacijske sustave i reguliraju ih da budu društveno prihvatljivi. Iskazi emocija usklađeni s tim pravilima pružaju okvir za opisivanje i objašnjenje detaljnih obrazaca u strukturi priča koji se ponavljaju kroz tradicije književnosti i usmenosti. Postoje pravila koja su posebno važna. Jedno je pravilo da se priča fokusira na mali broj likova (najčešće jednog ili dva) koji teže ostvariti neki cilj. Cilj je vezan s emocijama, odnosno s očekivanjem sreće. Na početku priča privlači naš fokus i priprema nas na emocionalno uzbuđenje. Što se više približava kraj priče, u nama se javlja osjećaj zabrinutosti ili nadanja. Priče koje najviše odgovaraju prototipu uključuju „razrješenje“. Sljedeće pravilo je kauzalna povezanost priča u djelu što znači da bi jedna priča (okvir narativa) trebala obuhvatiti druge priče ili bi različite priče trebale biti povezane zajedničkim likovima i događajima. S obzirom na to da se za emocionalne veze kaže da su kauzalne veze, strukture

priča i djela uvelike su nerazumljive bez referiranja na te emocionalne sisteme. Budući da emocionalni sistemi utječu na strukturu priče, utječu i na žanrove. Pripovjedači žele proizvesti priče koje će biti prihvaćene kroskulturalno. Za to su im potrebni široko prihvaćeni važni i nezamjenjivi ciljevi. Tu važnu ulogu čine prototipski ciljevi sreće. Prototipovi su nastali uprosječivanjem mnogo slučajeva, a karakterizira ih dobra prilagođenost različitim publikama i situacijama. Kada se uspostave prototipovi sreće, iz njih proizlaze glavni žanrovi. Prototipska struktura ima tri najvažnije komponente: emocionalno intenziviranje, tematski razvoj (odnosi se na indirektnu prezentaciju političkih ideja, ideja socijalnih praksi ili etike) i ideologiju. Ideologija sadržava sve mentalne procese i sadržaje koji imaju funkcionalnu vezu s nepravednim društvenim hijerarhijama. Dominantna ideologija ogleda se u djelima, pa su samim time i glavni žanrovi povezani s ideologijom, socijalnim hijerarhijama te s podjelama unutar i izvan različitih grupa. U različitim kontekstima naši se emocionalni odgovori mijenjaju, ponekad su u skladu s dominantnom ideologijom, a ponekad u otporu prema njoj što se ogleda u stvarnome životu, ali i u literaturi (Hogan 2011).

#### *1.3.2.2. Proučavanje veze između usmene tradicije i mentaliteta naroda*

Anna-Lena Siikala, finska folkloristica, bavila se proučavanjem veze između usmene tradicije te razmišljanja i osjećaja pojedinoga naroda kroz prošlost (Siikala 2002a). Ta tema interesirala je i druge folkloriste. Kako bi saznali kakav je bio svakodnevni život te razmišljanje naroda kroz prošla stoljeća, bavili su se istraživanjem mentaliteta pojedinoga naroda. Mentaliteti se mogu smatrati kognitivnim, emocionalnim i akceptirajućim modelima gledanja na svijet. Proučavanje mentaliteta nekoga naroda obuhvaća vjerovanje, iskustvo i svjetonazor običnoga čovjeka, stavove prema životu, vrijednostima i emocijama te kolektivne načine mišljenja i iskustva u svakodnevnim aktivnostima.

Siikala istražuje koncept mentaliteta govoreći o kolektivnim mitskim modelima i slikama govornika ugro-finskoga jezika. Naglašava da je istraživanje mitskih tradicija ključno za proučavanje naše zajedničke europske povijesti kao i za izgradnju nacionalnih identiteta. Osim što u sebi nose mentalne modele prošlosti, mitovi se bave pojmovima o svijetu, načinima gledanja na svijet i njegove fenomene te osnovnim ljudskim vrijednostima strukturiranim u različitim sustavima znanja i različitim mentalnim slikama. Ukratko, bave se osnovnim strukturama svijesti ili mentalitetom (Siikala 2002b).

Siikala kaže da je bliski odnos s prirodom, a osobito sa simbolički važnim životinjama, sačuvao važnu ulogu mitologije u kontekstu promjenjive kulturne atmosfere koju je doživjela većina uralskih naroda. Obredi medvjeda funkcioniraju kao simboli identiteta današnjice kod nekih ugro-finskih naroda, a imaju i određenu simboličku vrijednost u modernoj Finskoj, gdje su oživjeli rituali medvjeda kod studenata i kazališnih skupina (Siikala 1992 prema Siikala 2002b). Uloga istraživanja mitova važna je za istraživanje strukture ljudske svijesti, a istodobno je i znak etničkog oživljavanja. Tijekom protekloga stoljeća, proučavanje mitova imalo je ideološku ulogu u izgradnji nacionalne države. Danas mitovi daju građu različitim lokalnim, etničkim, društvenim i rodnim skupinama u stvaranju metafora i simbola za njihovu samosvijest i identitet (Siikala 2002b).

Rezultati Siikalinog proučavanja upućuju na to da slušajući mitove, djeca usvajaju mentalne modele prošlosti i uče o osnovnim ljudskim vrijednostima. Upoznavajući osnovne strukture svijesti ili mentalitet određenoga naroda, uče različite modele gledanja na svijet ne samo svojega naroda nego i drugih naroda. Osim o izgradnji nacionalnoga identiteta uče o interkulturalnosti, multikulturalnosti i toleranciji.

### 1.3.3. Pripovjedač

U drugoj polovici 19. stoljeća i početkom 20. stoljeća sakupljači i istraživači počeli su se zanimati za pripovjedače. Interesirale su ih razlike u načinima kazivanja pripovjedača. Istraživali su koje karakteristike mora imati dobar pripovjedač te što utječe na njegov izbor priče. Željeli su također znati koliko pripovjedač sâm ima utjecaj na mijenjanje priče te koliko varijanata (inačica) iste priče postoji.

Prema Botici pričanje je „govorenje nekoga sadržaja iz neke povezane zajednice. Sadržaj je oblikovan u književnu strukturu“ (Botica 1995: 147).

Pripovjedač odabire motive iz života za koje misli da trebaju ući u usmenu priču, oblikuje tijek priče, način na koji će ju ispričati te govorne vrjednote jezika koje će rabiti tijekom pripovijedanja. Pripovijedač se tijekom svojega pripovijedanja služi gestama, mimikom, ponekad kretnjama u prostoru i rekvizitima, a priču mijenja ovisno o reakcijama slušatelja. Slušatelji moraju prihvatiti priču kako bi se ona dalje prenosila i opstala.

Postoje tri vrste pripovjedača: heterodijegetički (ne pojavljuje se kao lik u radnji priče), homodijegetički (sudionik je u radnji priče) i autodijegetički (ujedno je pripovjedač i glavni lik priče). Naracija i prezentacija su dva temeljna načina izvedbe u usmenome pripovijedanju. Pripovjedač naracijom (pretežno riječima) gradi priču kao govornu, auditivnu poruku, a prezentacijom (bliža kazališnoj predstavi) je predstavlja (Lozica 1983 prema Bošković-Stulli 1985).

Pripovjedač ima samo jednu priliku pri izvođenju i stoga kada jednom ispričovijedi priču, više se ne može vraćati na nejasna mjesta, ne može mijenjati izbor izgovorenih riječi niti pripovjedački postupak kojim se služio (Marks 2018). Vladimira Velički navodi kompetencije koje bi trebao imati dobar pripovjedač/učitelj: trebao bi pričati bez tekstualnoga predloška na način da napamet nauči tijek radnje i ključne rečenice. Trebao bi tijekom pripovijedanja često rabiti ponavljanja (formule), održavati kontakt očima s djecom, pričati u krugu, rabiti geste i mimiku, ponekad upotrijebiti određena odabrana sredstva, poštovati govorne vrijednote jezika, pričati polaganijim tempom, mijenjati boju glasa, igrati se glasom, koristiti stanke, obogatiti jezik koji mora biti razumljiv djeci, uljučiti djecu u priču, unaprijed objasniti nepoznate riječi ukoliko ih ima te nakon pripovijedanja pomoću igara uloga, lutkarske predstave ili stihova nastaviti ili preraditi odslušanu priču (Velički 2013: 44).

Soe M. Lwin i Peter Teo analizirali su audio i video snimke usmenoga pripovijedanja triju profesionalnih pripovjedača. Željeli su doznati koje strategije i multimodalne resurse rabe pripovjedači pri pripovijedanju kako bi pobudili i ojačali interes publike i održali njihov angažman. Analize su pokazale da pripovjedači rabe mnoštvo strategija te verbalnih, vokalnih i vizualnih značajki kako bi slušatelje usmjerili na priču. Verbalne značajke uključuju uporabu leksičkih i sintaktičkih normi. Vokalne značajke označavaju intonaciju, ritam, tonalitet, tempo, stanke... Vizualne značajke uključuju pripovjedačeve spontane i sinkronizirane geste, kao i promjene u držanju ili pokretu i izrazima lica. Strategije koje rabe pripovjedači su: oponašanje radnje svojim gestama, dodavanje nekih zvučnih efekata, ponavljanje radnje, namjerno usporavanje tempa u razvijanju događaja kako bi se izgradila/pojačala napetost i uzbuđenje. Istraživači su primijetili da sva tri pripovjedača značajno mijenjaju tempo, glasnoću i visinu zvuka, uključuju onomatopeje, zvučne ili glazbene motive, rabe deiktiske geste, geste kojima oponašaju radnju likova, posebno tijekom trenutka kada priča prelazi iz uvoda u glavnu radnju. Na taj način doprinose dramatizaciji. Navedene značajke i strategije pomažu pripovjedačima da privuku pažnju publike i angažiraju je tijekom cijelog procesa pripovijedanja priče (Lwin i Teo 2015).



#### 1.3.4. Povijest pripovijedanja priče

Pripovijedanje priče spada u najstarije oblike poučavanja i učenja. Ono je ujedno i jedan od najstarijih oblika prijenosa kulture (Foster 2016). Poučavanje pripovijedanjem priča dalo je čovječanstvu uvid u različite kulture i vrijedna saznanja o ljudskoj povijesti: o životu ljudi u prošlim vremenima. Sve kulture prenosile su i još uvijek prenose mladima, ali i starijima svoja znanja, vrijednosti, tradiciju i mudrost pjesmom, razgovorom i naročito pripovijedanjem priča. Herminio kaže da je pripovijedanje prastaro umijeće koje u sebi sadrži razna znanja i sadržaje koji govore o ljudskosti, a to je ono što je važno u odgoju. Priče pomažu u odrastanju i sazrijevanju čovjeka, lijek su protiv utučenosti, daju ljudima nadu otkrivajući smisao života (Herminio 2005). Fairbairn smatra da priče koje čovjek sluša i priče koje priča mogu promijeniti njegov način razmišljanja i postupanja, osim toga priče mogu promijeniti ono što drugi misle, u što vjeruju i ono što rade. Tvrdi da odabirom pravih priča za pripovijedanje, čovjek može promijeniti svijet na način na koji želi (Fairbairn 2019).

Priče koje su ispričali pojedinci, grupe, zajednice i nacije doprinijele su osjećaju identiteta i pripadnosti nekoj zajednici, društvu (Carr 1986). „Pripovjedni tekst je, u svojim gotovo beskonačnim oblicima, prisutan u svim vremenima, na svim mjestima, u svim društvima. Pripovijedanje počinje sa samom poviješću čovječanstva. Nema, niti je ikada bilo naroda bez pripovjednog teksta“ (Barthes 1992: 47). Graesser, Olde i Klettke kažu da je možda najlakše upoznati i razumjeti neku kulturu poznavajući njezine priče (Graesser, Olde i Klettke 2002).

Pripovijedanje ima svoje početke u poljima i dolinama plemenskih sela. Fraze su najprije bile osmišljene kao napjevi i ritmovi koji su pratili ljude pri radu i provođenju njihovih svakodnevnih poslova. Indijanci su razvili ritmičku muziku dok su radili na zemlji, oštrili oružje, veslali kanue i pripremali hranu za pleme (Garrety 2008). Ti prvi improvizirani napjevi bili su izvođeni u prvom licu. Kasnije su tim napjevima dodani instrumenti pa su napjevi prerasli u ritmičke priče, često praćene svečanim plesom (Garrety 2008). Pričanje priča u trećem licu postalo je popularno kada su plemena počela odabirati pripovjedača koji je bio zadužen za plemenske priče, sjećanja i tradicije (usp. Morris 1997). Pripovijedač je bio mudar čovjek: vrač ili poglavica koji je pričao priče i na taj način brinuo o tome da se znanja cijeloga plemena prenesu na mladi naraštaj. Pripovjedač je imao ulogu učitelja. Pripovijedajući priče poučavao je mlade o ponašanju u plemenu, poštovanju, plemenskim idealima i žrtvi. Dakle, osim znanja, prenosio je i tradiciju, vrijednosti i vjerovanja na buduće generacije.

U keltskoj su kulturi nazivali svoje pripovjedače "bardovi" te ih smatrali jednim od najuglednijih i visoko cijenjenih članova njihovih zajednica (Patterson 1999 prema Garrety 2008). Tijekom vremena u mnogim kulturama te priče su prerasle u mitove i legende. Hramovi su postali pozornice za mnoge od prvih predstava, koje su pričale priče o duhovnim vjerovanjima i kulturnom razvoju (Garrety 2008). Može se reći da su pojedinci u narodu oduvijek pripovijedali priče, a to čine i danas, razlika je samo u intenzitetu pripovijedanja priča kroz povijest.

Od 19. stoljeća, pripovijedanjem priče kao vještinom najčešće se služilo u politici i u menadžmentu. Porast popularnosti pripovijedanja priča izvan toga konteksta zbio se šezdesetih godina 20. stoljeća. Ljudi su se oduvijek služili pričama da bi izrazili svoje mišljenje ili opjevali junačke trenutke vlastite povijesti. Nastale su mnoge narodne pjesme nadahnute pričama o velikim junacima i njihovim junačkim djelima.

U današnje doba, pripovijedanjem priče počelo se ponovno obilato služiti u politici (Gardner 2006, Polletta 2006) i menadžmentu (Denning 2005, 2006, Morgan i Dennehy 1997). Privatne i javne/državne kompanije u svojem radu rabe pripovijedanje priče (Gill 2011, Marshall i Adamic 2010) kako bi poboljšale komunikaciju unutar svojih organizacija (Baker i Grower 2010), unaprijedile učenje i upravljanje u organizaciji (Taylor i sur. 2002), potakle predanost organizaciji i njezinim vrijednostima (McCarthy 2008) te lakše i učinkovitije upravljale krizom i promjenama u organizaciji (Langer i Thorup 2006). Postoje brojne agencije ili pojedinci – savjetnici/konzultanti (vidi Ailes i Kraushar 2004) koji se bave poučavanjem političara, zaposlenika u javnim službama, privatnih poduzetnika, menadžera i drugih. Poučavaju ih kako da služeći se pripovijedanjem priče unaprijede strategiju upravljanja, pridobiju povjerenje i ostave što bolji utisak na glasače, zaposlenike, kupce i druge kako bi ih zainteresirali za svoje ideje, da glasuju za njih, da učinkovitije rade, da budu kreativniji, da kupuju njihove proizvode i usluge itd. Pripovijedanjem priča može se privući pozornost ljudi i potaknuti ih na angažman u zajednici u kojoj žive. Priče, pobuđujući emocije u slušatelja, mogu smanjiti njihov otpor prema poruci (Krause i Rucker 2019). Pripovijedanjem priče, govornik dijeli svoje emocije sa slušateljima, ali i u slušatelja pobuđuje neke njihove emocije (npr. suosjećanje). Dijeljenje emocija te pobuđivanje novih emocija doprinosi tome da su ljudi ranjiviji i time skloniji povezivanju i suradnji te činjenju onoga što govornik (ili reklama) od njih očekuje. Povezivanje brendova i ljudi putem emocija naziva se emocionalno brendiranje (eng. *emotional branding*) (Gobé 2001). Na tome se bazira cijeli marketing. Dobre, učinkovite priče, kažu Taylor i sur. (2002) ljudima pružaju osjećaj smisla koji proizlazi iz

intuitivnog shvaćanja značenja priče u cijelosti, potiču osjećaj povezanosti i pripadanja te uživanja u priči zbog nje same. Na taj se način zaposlenici u organizacijama povezuju s pričom, ali i međusobno, a užitak slušanja priče rezultira njihovim angažmanom u organizaciji te pamćenjem i ponavljanjem priče, tj. daljnjim prenošenjem priče. Da bi priča kod ljudi polučila određeni rezultat, ona mora biti jasna u svojoj jednostavnosti, ljudi se moraju moći s njom lako identificirati, mora djelovati na njihove emocije, poticati pozitivna sjećanja te dohvatiti publiku i na dubljoj, instinktivnoj razini (Gardner 2006).

Dobre priče potiču maštu slušatelja, a mašta može utjecati na kreativnu energiju pojedinca ili cijeloga kolektiva. Priče koje se slušaju i dalje prenose važan su izvor informacija, poticaj su na veći angažman, pomoć su pri upravljanju ljudima/masama, značajan su alat marketinških komunikacija. Priče su te koje ljudima pomažu spoznati istinu, upoznati i spoznati svijet koji ih okružuje. Dobre priče potiču pojedinca/slušatelja na razmišljanje o sebi, o tome zašto je ovdje, tj. koja je njegova svrha postojanja. Priče su esencijalna potreba čovjekovog duha (Bašić 2019).

Ljudi kao pripovjedači i primatelji priča rođenjem dobivaju određenu intersubjektivnu povijesnu autentičnost koju baštine zajedno s jezikom, podrijetlom i genetskim kodom (Kearney 2002). Pomerantz (1997: 74) citirajući Benmayor i sur. (1988), kaže da su priče „niti u prošlost, do nečije osobne povijesti i kolektivnoga identiteta“.

Perrow naglašava terapijsku ili iscjeljujuću mudrost priča shvaćenu i primjenjivanu tijekom cijele ljudske povijesti. Kaže da je ljudska težnja tijekom tisuća godina pridonijela stvaranju velikog broja pripovjednih oblika koji imaju iscjeljujuće poruke i smisao, a povezuju svakodnevno s uzvišenim (Perrow 2010).

Mnogi istraživači bavili su se psihološkim interpretacijama bajki. Bošković-Stulli navodi Friedricha van der Leyena koji je među prvima proučavao povezanost mitova i bajki sa snovima i halucinacijama. Bošković-Stulli također navodi Sigmunda Freuda i Carla G. Junga i njihove sljedbenike koji su proučavali povezanost motiva u bajkama sa seksualnim simbolima i nesvjesnim duševnim procesima, a za Brunu Bettelheima kaže da se bavio proučavanjem utjecaja bajki u savladavanju psiholoških, najvećim dijelom edipovskih problema djece u procesu odrastanja (Bošković-Stulli 1997b).

Znanstvenici koji su se bavili pripovijedanjem priča i proučavali njihov utjecaj na djecu i odrasle otkrili su da se priče pripovijedaju u cijelom čovječanstvu, da pripovijedanje priča

promiče ljudske vrijednosti (Zivkovic 2016), utječe na životne vještine i na psihičku dobrobit (Dingfielder 2008, Noltemeyer i Bush 2013, Velički 2013), povezano je s neurološkom osnovom ljudske komunikacije i s iskustvom jezika i motivacijom (Stephens, Silbert i Hasson 2010), unaprjeđuje pismenost (Miller i Pennycuff 2008, Vitali 2016, Zivkovic 2016), poboljšava uključenost i pamćenje te djeluje na pozornost (Stanley i Dillingham 2009). Također je povezano sa znanjem, razumijevanjem i učenjem (McDrury i Alterio 2001).

Priče, osim svojega pozitivnog utjecaja na ljude, mogu imati i negativan utjecaj, npr. šireći govor mržnje i huškački govor mogu potaknuti nepravdu, nasilje i sukobe (ratove), mogu širiti lošu propagandu, poticati teorije zavjere, ponovno traumatizirati traumatizirane itd. Takve priče i takvo pripovijedanje može djecu ali i odrasle plašiti, činiti ih anksioznima, međusobno udaljavati, obmanjivati... Priče omogućuju ljudima da shvate komplicirani svijet u kojemu žive, ali isto tako mogu poticati razlike, stvarati nesklad, konflikte koji se prenose pričama s generacije na generaciju (Rohse 2019). Priče koje imaju negativan učinak mogu okupljati pojedince u grupu mobilizirajući skrivenu energiju grupe pojačavajući njezin osjećaj jedinstva. To može igrati ulogu u socijalizaciji djece koja mogu odrasti s pričama koje veličaju i opravdavaju nasilje.

S obzirom na to da neke priče mogu djelovati pozitivno na djecu, a neke negativno, u radu s djecom učiteljeva je odgovornost odabrati za pripovijedanje one priče koje će imati pozitivan utjecaj na učenike. Učitelj bi trebao pripovijedati priče koje će učenike opustiti, razveseliti, poučiti ljudskim vrijednostima, mudrosti, važnim životnim iskustvima, znanju, socijalizaciji... U ovome radu stavit će se naglasak isključivo na priče koje imaju pozitivne učinke na djecu.

### 1.3.5. Značenje pripovijedanja priče za odrasle

Pripovijedanje priče može pomoći ljudima da oblikuju nove identitete u vrijeme sukoba, da se prisjete mudrosti starijih, i preoblikuju neke teške svršetke u nove životne izazove (Dingfielder 2008). Duboko i osobno značenje pripovijedanja priče snažno utječe na otpornost pojedinca (Dingfielder 2008, Nguyen i sur. 2015, Noltemeyer i Bush 2013) i smanjuje akademski stres (Frude i Killick 2011, Noltemeyer i Bush 2013). Pripovijedanje je važno jer kod ljudi pobuđuje emocije, potiče njihovu moralnu maštu, podučava ih da prepoznaju etička pitanja; izaziva osjećaj moralne obveze kroz empatiju, razvija analitičke

vještine kroz praksu rješavanja problema i podučava ljude toleriranju i smanjenju etičkog neslaganja i nejasnoća (Bennett 2019).

Pouke ili opomene naučene iz priča služe kao zaštita protiv bolnih trenutaka u životu. Pripovijedanje priča može preusmjeriti osobne traumatske priče ljudi na način koji može dovesti do trajne promjene u ponašanju. To je vrlo korisno za ljude koji nisu uspjeli doći do suvislog objašnjenja traumatskih događaja u svojim životima. Traume koje uzrokuju produljeni stres obično su one kod kojih ljudi ne mogu shvatiti smisao traume (tzv. pitanje *zašto se to dogodilo baš meni*) i koje ljudi smatraju uznemiravajućim (Nguyen i sur. 2015). Upravo je pripovijedanje priče ono što pomaže čovjeku da shvati i prihvati traumatske događaje koje je doživio te umanjuje stres i posljedice koje su nastale tim traumatskim događajem. Pripovijedanje priča kao da smiruje ljude i na neki im način pomaže da zaliječe svoje traume.

Velički napominje da su priče ljekovite i da je pomoć koju one pružaju ljudima u olakšavanju snalaženja u životu vrijednija koju ne bi smjeli zaboraviti. Naglašava da „Velike priče nude odgovore na bitna i najvažnija pitanja koja sam sebi svaki čovjek ponekad u životu postavi: Tko sam? Odakle sam? Kamo idem?“ (Velički 2013: 12).

Priče emotivno obogaćuju ljude. „Razlog tomu jest to što je u pričanju priča srce *uvijek* najvažnija meta“ (Guber 2014: 19). Kroz priče ljudi proživljavaju različite osjećaje poistovjećujući se s emocionalnim stanjem glavnog lika koji je obično pozitivna osoba. Kroz poistovjećivanje, razvijaju suosjećanje s glavnim likom. Prateći tijek radnje priče ljude prožima strepnja, ljutnja, nada, veselje zbog sretnog svršetka priče. Proživljavajući te emocije ljudi postaju emocionalno osjetljiviji za druge, empatičniji (usp. Yorke 2013).

„Kada slušamo priče događa se čudo: riječi lutaju moždanim labirintom i onda u nama postaju slike. Mi pred sobom vidimo ono što se priča... Kroz priče mi učimo da gledamo zatvorenih očiju. Ali događa se i nešto drugo: mi postajemo suputnici i sustvaraoci. Priče se razvijaju u nama, oblikuju se prema našem unutarnjem prostoru. A svijest ih prima, povećava ih ili smanjuje, boja, sakriva u sebi ili zaboravlja“ (Eidsvåg 2007 prema Bogner 2009: 36).

### 1.3.6. Značenje pripovijedanja priče za djecu

Pripovijedanje priča ima vrlo važan utjecaj na djecu od najranije dobi (Jonassen i Hernandez-Serrano 2002, McDrury i Alterio 2001). Ono pruža uvid u različite tradicije i vrijednosti. Priče prenose djeci drevno znanje naših predaka, upoznaju ih sa različitim kulturama. Priče naglašavaju ljudske vrijednosti i na posredan ih način usađuju u um djece. Poruke koje priče šalju su moralnoga karaktera: dobro se uvijek nagrađuje, a zlo kažnjava, pravda biva zadovoljena.

Priča ima veliko značenje za kognitivni, afektivni, socijalni i duhovni razvoj djece. Djeca se putem priče uključuju u igru „kao da“, u iluziju, koja pripada prijelaznim objektima i prijelaznim pojavama. Ta igra – iluzija, čini temelj iskustva, odnosno temelj kreativnog mišljenja i u odrasloj dobi. Winnicot kaže da upravo taj međuprostor iskustva čini glavni dio djetetova iskustva koje se zadržava cijeli život (Winnicot 1975). Priča je prijenosni objekt za mnoge osjećaje (ljutnju, veselje, ljubav, tugu itd.), utjeha je pri odvajanju djece od roditelja, potiče izražavanje kreativnosti i mašte, vodič je u čarobni svijet nadnaravnog. Slušanje priče potiče djecu da izraze svoje emocije, da se uče samokontroli, pa čak i da promijene svoje ponašanje. Neka djeca ne mogu prepoznati svoje emocije, a neka ih djeca ne mogu ili ne znaju izraziti pa je rad na prepoznavanju i izražavanju emocija uz pomoć priče jako važan. Djeca putem priče nerijetko prolaze kroz svoje fantazije, želje, ponovno proživljavaju svoje strahove, ljutnju, neriješene konflikte iz stvarnoga života i to na siguran način što možda u stvarnom životu ne bi mogla. Emocije su osnovni pokretač svakog stvaralaštva i upravo će one pokrenuti djetetov govor, komunikaciju, maštu, želju za likovnim stvaranjem, za pokretom i pritom će se sve stvaralačke snage ujediniti, intelektualno uključiti, kombinirati, ispreplesti, osloboditi i roditi nešto lijepo, kvalitetno i korisno (Kraljević 2003). Priče potiču djecu da bolje spoznaju svoje osjećaje, ali i osjećaje drugih. Prema Hibbin priče doprinose unaprjeđenju emocionalne pismenosti, prepoznavanju i razumijevanju sebe kroz identifikaciju s likovima iz priče (Hibbin 2016). Razvija se empatija koja je ključan dio emocionalne inteligencije (Goleman 1997). Poistovjećujući se s glavnim likom, djeca prolaze kroz poteškoće kroz koje prolazi glavni lik, proživljavaju strahove, borbe, ali i ustrajnost, zadovoljstvo i sreću zbog sretnog svršetka priče. Sretan svršetak priče daje nadu i upućuje na to da se teškoće mogu rješavati, da se ustrajnošću, voljom i vjerom u pobjedu može naći rješenje za mnoge životne nedaće. To „virtualno iskustvo“ kroz koje dijete prolazi, na neki način ga priprema za slična iskustva u stvarnome životu. Slušajući pripovijedanje priče djeca

povezuju dijelove svoje osobnosti u cjelinu, povezujući se pritom i s pripovjedačem i s drugim slušateljima pripovijedanja. To sve skupa pridonosi osjećaju cjelovitosti i pomaže spoznavanju smisla života.

### 1.3.7. Pripovijedanje priče kao nastavna metoda

Proučavajući literaturu može se uočiti da znanstvenici imaju različita mišljenja o ulozi pripovijedanja priče u nastavi. Neki znanstvenici kažu da je pripovijedanje priče pedagoško **sredstvo** (eng. *pedagogical tool*) u obrazovanju (Abrahamson 1998, Landrum, Brakke i McCarthy 2019), obrazovno sredstvo (eng. *educational tool*) (Neuhauser 1993), sredstvo za poučavanje znanosti (Aguilar Cubillo i Alcántara Manzanares 2017), nastavno sredstvo (eng. *teaching tool*) (Barbour 2015), sredstvo poučavanja djece (eng. *a tool to teach children*) (Archibald 2008). Drugi znanstvenici smatraju da je pripovijedanje **metoda** poučavanja (Andrews, Hull i Donahue 2009, Belet i Sibel 2010, Dujmović 2006, Gallagher 2011). Pristup Odgoja u duhu ljudskih vrijednosti (OLJV) ima ciljeve koji se ostvaruju jedinstvenom metodologijom koja se temelji na pet metoda poučavanja. Jedna od metoda poučavanja je i pričanje priča (Auton 2009). Za Mutiarani i Izzah pripovijedanje priče je jedna od najkorisnijih tehnika za učinkovito privlačenje mlađih učenika u proces učenja, to je vrsta nastavne metode (eng. *a kind of teaching method*) koja učenicima može pomoći u znanju, pismenosti, mašti, stvaranju i kritičkom razmišljanju, ali je i važno sredstvo za poučavanje i učenje stranoga jezika (Mutiarani i Izzah 2015). Treći smatraju da je pripovijedanje **strategija** poučavanja koja može igrati važnu ulogu: u pripremi učenika za učenje (Gillard 1996, Williams 1991), u razvijanju komunikacijskih vještina i njegovanju pozitivnih stavova (Juraid i Ibrahim 2016) te u povećanju kompetencija učenika u svim područjima (Miller i Pennycuff 2008).

U ovome se radu pripovijedanje priče određuje kao nastavna metoda. Stručnjaci koji se bave proučavanjem nastavne teorije i prakse ne mogu se složiti oko definicije nastavne metode. Od mnogobrojnih definicija, ovdje se navode samo neke. Prema Rosandiću, metoda je način spoznavanja koji se sastoji od sustava pravila i pristupa u proučavanju i otkrivanju pojava (Rosandić 2005). „Pojam nastavne metode obuhvaća strategiju i taktiku poučavanja, a sadrži i problem odabira onog što se u danom trenutku treba poučavati, sredstva pomoću kojih se dotično nastavno gradivo treba obraditi te redoslijed njegova prikazivanja“ (Broudy 1970

prema Terhart 2001: 27). „U komunikacijski orijentiranim didaktikama metode su zajednički komunikacijski oblici u odašiljanju, dekodiranju, reguliranju, strukturiranju i destrukturiranju svih informacija koje su u opticaju u nastavnom procesu“ (Kujundžić 1991: 91). U Pedagoškoj enciklopediji nastavne metode su definirane kao načini rada učitelja i učenika pomoću kojih učenici usvajaju znanja, umijeća i navike, izgrađuju svoj pogled na svijet i razvijaju svoje sposobnosti (Pedagoška enciklopedija 1989). „Nastavne metode su oblici i postupci pomoću kojih nastavnici u institucionalnim okvirima škole usvajaju prirodnu i društvenu zbilju koja ih okružuje“ (Meyer 2002: 44). Nastavne metode omogućuju učitelju uspješno poučavanje, a učeniku uspješno učenje, s time da su uvijek usmjerene na sadržaje koji su okrenuti određenom cilju (Klafki 1985). Zastupnici komunikacijske didaktike Mužić (1976) i Kujundžić (1991) razlikuju tri osnovne skupine nastavnih metoda: verbalne, vizualne i prakseološke. S obzirom na to da metoda pripovijedanja spada u jednu od vrsta metoda usmenog izlaganja (Težak 1996), a metode usmenog izlaganja spadaju u verbalne metode, valja nešto reći o verbalnim metodama. Kujundžić verbalne metode dijeli na monološke i na dijaloške verbalne metode. Prema njemu, metoda pripovijedanja spada u monološke ili diseminativne metode umjetničkoga diskursa. Umjetnički literarni diskurs odlikuje metaforičko kazivanje, uspoređivanje i plastično dočaravanje onoga o čemu se govori (Kujundžić 1991).

Prema Poljaku, metoda usmenog izlaganja (monološka metoda) koristi se za verbalno izlaganje nastavnoga sadržaja pripovijedanjem, opisivanjem, obrazlaganjem, objašnjavanjem i rasuđivanjem (Poljak 1988).

Pripovijedanje priče je važna metoda, ne samo u nastavi Hrvatskoga jezika, nego i u nastavi ostalih predmeta zbog toga što kroz taj, kako Genette (1972 prema Biti 1997) kaže *komunikacijski čin* učitelj namjerno persuzijski djeluje na učenika. Odabirući prikladnu priču koju će pripovijedati, učitelj želi postići točno određeni cilj, dakle želi utjecati na učenikove vrijednosti, stavove, uvjerenja i ponašanje. Također, učitelj će putem ove nastavne metode najefikasnije djelovati na učenika otkrivajući mu svrhu učenja pojedinih sadržaja. Pripovijedanjem priče, učitelj će nastojati povezati učenika sa „virtualnim iskustvom“ koje će mu nadomjestiti nedostatak iskustva u stvarnome životu. Priče će premostiti taj jaz. S obzirom na to da je poznato kako djeca slušaju i doživljavaju priče, odabirom ove nastavne metode, učitelj unaprjeđuje svoj odgojno-obrazovni rad. Priče se ovdje pojavljuju kao posredni saveznici učiteljima u ostvarivanju njihovih namjera i odgojno-obrazovnih ciljeva. S obzirom na to da Beckmann (1980) kaže da metoda podrazumijeva način nastave, odnosno put



prenošenja uvida i znanja, odnosno poučavanja pravilnoga učenja, pripovijedanje priče kao metoda, upravo potvrđuje ovu sintagmu. Beckmann također kaže da metoda treba učenika dovesti do plodonosnog susreta s određenim sadržajima i pružiti mu pomoć pri njihovom shvaćanju i obradi (Beckmann 1980), što se pripovijedanjem priče uspješno postiže. Može se reći da je pripovijedanje priče metoda koja je „prostor organiziranog učenja koje integrira i sadržaje i izvore i iskustva (proces) učenja i organizaciju i komunikaciju i socijalnu interakciju" (Jelavić 2008: 283). Prednosti te metode su u tome što je ona interaktivna, zahtijeva dvosmjernu komunikaciju, tj. aktivno sudjelovanje i učitelja i učenika koji u tom uzajamnom odnosu utiču jedni na druge. Taj utjecaj vrši se na tjelesnoj razini (oponašanjem gesti, mimike, itd.), na emocionalnoj razini (opuštanjem, izazivanjem određenih emocija, poticanjem emocionalne pismenosti,...), na duhovnoj razini (prenošenjem drevnih mudrosti, intuitivnim razumijevanjem poruke priče) i na društvenoj/socijalnoj razini (utjecajem na stavove, znanje, motivaciju, ponašanje, socijalizaciju, iskustva, usvajanje jezika/pismenosti, načina rješavanja problema...). Pravilnim odabirom priče, svojim kapacitetom za pripovijedanje, voljom i željom za pripovijedanjem učitelj može unaprijediti odgojno-obrazovnu praksu i ovom metodom višestruko djelovati i utjecati na svoje učenike.

#### 1.3.7.1. *Određivanje pripovjedačkoga kapaciteta učitelja*

Razumijevanje percepcije o pripovijedanju priča doživljenom u djetinjstvu studenata – budućih učitelja, može pomoći u razumijevanju i predviđanju kako i koliko će ti budući učitelji rabiti pripovijedanje priče u nastavi (Nguyen i sur. 2016a). Na to kako će učitelj i hoće li se uopće služiti pripovijedanjem u svojem radu utječu njegova prethodna iskustva o pripovijedanju, pa se može reći da su učiteljeva iskustva pripovijedanja u djetinjstvu sastavni dio njegova **kapaciteta** za pripovijedanje priča u nastavi. Prema Nguyen i sur. (2016a) kapacitet neke osobe za pripovijedanje priče sastoji se od četiriju dimenzija: *intenziteta, vrste priče, utiska te preferencije pripovijedanja priče i vjerovanja*. Dimenzija *intenziteta* pokazuje učestalost kojom su se nekoj osobi u djetinjstvu pripovijedale priče. Dimenzija *vrsta priče* otkriva koje su vrste priča najčešće pripovijedane ispitaniku u njegovom djetinjstvu. Dimenzija *utisak* pokazuje ispitanikov odnos u djetinjstvu prema omiljenim pričama, otkriva prepričava li ispitanik sada u odrasloj dobi omiljene priče iz djetinjstva drugima, pomažu li priče iz djetinjstva ispitaniku da se bolje nosi s teškoćama na koje nailazi sada u odrasloj dobi te pomažu li te omiljene priče u osnaživanju vrijednota koje su ispitaniku važne. Dimenzija

*preferencije pripovijedanja priče i vjerovanja* pokazuje tko je ispitaniku najčešće pripovijedao priče u djetinjstvu, koju vrstu priča je ispitanik preferirao da mu se pripovijeda u djetinjstvu te kakva su sadašnja vjerovanja, kao odrasle osobe, o tome koja je svrha pripovijedanja. Uvidom u rezultate ispitivanja ovih četiriju dimenzija saznajemo koliki je kapacitet ispitanika za pripovijedanje priča (Nguyen i sur. 2016a). Ukoliko je kapacitet učitelja za pripovijedanje priča veći, za pretpostaviti je da će učitelj češće rabiti pripovijedanje priče u nastavi, da će pri pripovijedanju biti sigurniji, opušteniji, da će svojom usklađenošću verbalne i neverbalne komunikacije doprinijeti uvjerenosti i ostvarenju svojih ciljeva u nastavnome procesu.

#### *1.3.7.2. Istraživanja o dobrobiti pripovijedanja priče u nastavi*

Ključni zadatak učitelja nije obraditi sadržaje, nego pomoći učenicima da razumiju ono što uče, da spoznaju zašto nešto uče te u učenicima pobuditi želju za učenjem.

Učitelji su ti koji koristeći priče u nastavnome procesu mogu učenicima pomoći u propitivanju i razumijevanju svijeta u kojemu žive, propitivanju sebe (svojege identiteta), promišljanju o smislu života, istraživanju, kreiranju, stvaranju, mijenjanju sebe i svijeta oko sebe, maštanju. Pripovijedanje priča je komunikacijski model u nastavi i nastavna metoda kojom učitelj svoje ciljeve postiže posredovanjem, uvođenjem nekih likova i njihovih iskustava s kojima se učenici identificiraju. Bit tog komunikacijskoga modela u nastavi je persuazijsko djelovanje učitelja primjenom pripovijedanja priča, a s ciljem povećanja znatiželje, motivacije, samopouzdanja, smisla i razumijevanja, ali i na kraju konkretnih obrazovnih učinaka koji se daju egzaktno mjeriti.

Učenici vole slušati priče i često se poistovjećuju s likovima iz priča koje slušaju, proživljavaju njihova iskustva kao svoja čime se u učenika izaziva ili potiče „virtualno iskustvo“. Slušanjem priča učenici razumijevaju uzrok i posljedicu i tako otkrivaju smisao. Priča je medij pomoću kojega učenik upoznaje sebe, spoznaje svijet oko sebe i uči o odnosima koji vladaju u tom svijetu, spoznajući tako učinkovite metode i obrasce ponašanja i komuniciranja. „Stvarajući priče, koristeći metafore, djeci pružamo pojašnjenja i putokaze za mnoge situacije u kojima se nalaze ili u kojima će se naći. Bez posebnoga tumačenja, puštamo da ih priča dotakne, ne analizirajući, ostavljamo je da djeluje. Pritom je naročito važno da

priče, osim što mogu sadržavati pouku, sadrže i rješenje, ohrabrenje i smjernice za budućnost“ (Velički 2013: 128).

Slušanjem priča, na začudan način, uz puno veselja, mašte i uživanja učenici mogu steći mnoge kompetencije koje se od njih očekuju i to na mnogo ležerniji, bliskiji, učinkovitiji način. Priča pomaže učenicima da lakše izraze svoje osjećaje, da promijene svoje ponašanje, steknu bolju samokontrolu, poboljšaju vještinu slušanja, komunikacijsku kompetenciju, pozornost, povećaju znatiželju, motivaciju, uključenost u nastavni proces, poboljšaju svoje kognitivne i motoričke sposobnosti, samopouzdanje i sigurnost. Priče mogu aktivirati učeničke kreativne snage, maštu, nesputanost, igrivost, slobodu u izražavanju, veselje i humor.

Pripovijedanje priče pomaže u procesu učenja i razumijevanja jer pojedinci bolje razumijevaju jedni druge služeći se primjerima iz života, a ne rabeći apstrakcije i generalizacije koje nemaju vezu sa životnim iskustvima. Naime, razmjenjivanje iskustava međusobnim pripovijedanjem omogućuje pojedincima izgraditi most razumijevanja između sebe i drugih (Abrahamson 1998).

Bruner i Dewey ukazali su na pripovijedanje kao važan dio unutar konstruktivističke pedagogije koji omogućuje učenicima povezivanje prethodnih iskustava i znanja s novim iskustvima, kako bi se dogodila sinteza i učenje (Bruner 1986, Dewey 1944). Stanley i sur. kažu da je pripovijedanje priče konstruktivistički pristup poučavanja koje potiče duboko i osobno učenje (Stanley i sur. 2015).

Razlog više za pripovijedanje priča djeci jest što posredovano iskustvo jezika dijete može dobiti isključivo putem osjetila za sluh (Velički 2009). U usmenom pripovijedanju jezik je u središtu komunikacije. Da bismo mogli stvarati slike u svojem umu, moramo čuti i slušati jezik. Pripovijedanje razvija jezik i pismenost (Mottley i Telfer 1997, Tin, Nonis, Lim i Honig 2013).

Pripovijedanje priče snažno potiče dječju maštu. Montessori je naglasila da cilj pripovijedanja priče nije samo da dijete razumije, ili još manje da zapamti, nego da dodirne maštu i oduševi se do svoje najdublje srži (Montessori 1989 prema Foster 2016). Montessori nije time željela negirati važnost pamćenja, ali je željela spojiti priču s nadahnućem. To je učenje sa srcem. Snaga takve vrste učenja je često podcijenjena. Perrow (2010) ističe iscjeljujuće svojstvo priča. Kaže da tzv. terapijske priče pomažu radu učitelja jer pomažu u reguliranju ponašanja

učenika (od neravnoteže k ravnoteži), pomažu razvoju moralnosti, istinitosti, iskrenosti, poštovanju drugih, suradnji, zastupaju nenasilje, djeluju umirujuće na učenike, pomažu u ublažavanju i/ili otklanjanju različitih strahova ... Napominje da i samo iskustvo slušanja priče, bez obzira na sadržaj, može biti iscjeljujuće, može pomoći vratiti izgubljenu ravnotežu ili osjećaj cjelovitosti u učenika. Osim terapijskog svojstva, Perrow naglašava da redovito pripovijedanje u školama može u učenika aktivirati maštu i pomoći u razvijanju i jačanju koncentracije koja se prenosi i na druge aktivnosti (Perrow 2010).

Pripovijedanje priče razvija u djeteta važne osobne i društvene sposobnosti te pomaže u kognitivnom razvoju djece jer poboljšava usredotočenost (koncentraciju) i pamćenje, potiče vještine kritičkoga razmišljanja te uči o drugim kulturama i drugim vremenima. Također, utječe na društvene znanosti, na jezik umjetnosti, matematiku i ostale znanosti (Stanley i Dillingham 2009).

Predviđanje događaja u priči i mogućnosti prepričavanja koje pruža pripovijedanje priče također ima velik utjecaj na unaprjeđenje jezične kompetencije, obogaćuje djetetov rječnik i razvija pismenost u djece. Slušajući pripovijedanje, djeca razvijaju vještine kao što su kreativnost i komunikacija. Pripovijedanje priče pristup je u učenju usmjeren na učenika (*student centered learning approach*).

Ljudi, a posebno djeca, trebaju socijalne interakcije, poput iskustava pripovijedanja priča koje im pričaju roditelji, učitelji i vršnjaci kako bi učili o svojim kulturama. Govoreni jezik je temelj pismenosti, ali on je i snažan posredovatelj znanja i kulture (Foster, 2016). Kultura se smatra kao kolektivno programiranje uma koje razlikuje pripadnike jedne skupine ili kategorije ljudi od drugih (Hofstede i Hofstede 2001).

Istraživanja su potvrdila da postoje bitno različiti odnosi između istočne i zapadne kulture s obzirom na iskustva pripovijedanja priča u djetinjstvu, otpornosti i vrijednosti koje izražavaju odrasli. Studija koju su proveli Nguyen, Stanley i Stanley (2014) utvrdila je da se pripovijedanje, kao pristup u učenju usmjeren na učenika ne koristi naširoko u kineskim učionicama koje imaju tendenciju da budu manje kulturno raznolike i oslanjaju se više nego u zapadnoj kulturi na pristup u učenju usmjeren na nastavnika. Razlozi manjka pripovijedanja u domu kineskih i vijetnamskih obitelji mogli bi biti kulturni čimbenici jer je percepcija u Aziji da je uloga škole, a ne roditelja, opismenjavati djecu.

Stanley i sur. (2015) proveli su istraživanje o odnosima između pripovijedanja priča, vrijednosti i otpornosti studenata na uzorku od 889 studenata nastavničkoga smjera iz četiriju država: Kine, Njemačke, SAD-a i Vijetnama. Rezultati su pokazali da su Amerikanci i Nijemci kao djeca značajno više pričali i slušali priče od Vijetnamaca i Kineza. Ispitanici koji su izvještavali da imaju značajna iskustva pripovijedanja priča u djetinjstvu, bili su otvoreni za vrijednosti poput dobronamjernosti, samoregulacije i poticanja za češće pripovijedanje priča radi poboljšanja otpornosti. S druge strane, ispitanici koji su izvještavali da imaju manje značajna iskustva pripovijedanja priča iz djetinjstva, a vole konzervativne vrijednosti poput konformizma, tradicije i sigurnosti, rjeđe su pripovijedali priče radi poboljšanja otpornosti (Stanley i sur. 2015). Istraživanje ukazuje na činjenicu kako je malo vjerojatno da će se studenti koji nisu imali značajna iskustva pripovijedanja priča u djetinjstvu služiti pripovijedanjem priča u vlastitoj nastavi ili da će znati kako potaknuti i naučiti roditelje da u obitelji uključe obiteljsko pripovijedanje (*family storytelling*) kako bi potaknuli razvoj pismenosti (Stanley i Dillingham 2013).

Nguyen i sur. (2016a) također su proveli istraživanje na studentima nastavnčkih fakulteta iz četiriju država: Kine, Njemačke, SAD-a i Vijetnama želeći doznati kakva je njihova percepcija o pripovijedanju priče u promicanju pismenosti. Željeli su usporediti te percepcije i saznati koje su kulturološke sličnosti i razlike. U istraživanju je sudjelovalo 996 ispitanika. Rezultati su pokazali da američki studenti, budući učitelji, imaju najviše iskustva pripovijedanja priča u djetinjstvu. Također, rezultati su pokazali da američki i njemački studenti imaju znatno više iskustava pripovijedanja priča u djetinjstvu od vijetnamskih i kineskih studenata nastavnčkih fakulteta. U zapadnoj kulturi, studenti - budući učitelji, izloženiji su pripovijedanju u djetinjstvu od studenata u istočnoj kulturi te imaju različita stajališta o ulozi pripovijedanja. U Kini je, unatoč brojnim prednostima, pripovijedanje priče u poučavanju manje cijenjeno od akademskoga sadržaja (Nguyen, Stanley i Stanley 2014). Kineski i vijetnamski roditelji smatraju da je pripovijedanje priče samo za vrtićku djecu (Nguyen i sur. 2016a). Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da su najčešći pripovjedači u djetinjstvu studenata izvan njihovoga doma bili učitelji i to znatno češće među Amerikancima i Nijemcima nego Kinezima i Vijetnamcima. Pripovijedanje priče je pristup u učenju koji je usmjeren na učenika te se on češće i rabi u zapadnim obrazovnim sistemima koji se baziraju na individualizmu, autonomiji i otvorenosti, za razliku od obrazovnih sistema u istočnim zemljama koji su visoko centralizirani, usmjereni na učitelja i na služenje pojedinca zajednici.

Jedna od bitnih karakteristika pripovijedanja je da ono stvara osjećaj pripadnosti i povezanosti. Obiteljske povijesti važno su sredstvo kroz koje se stvara značenje i osjećaj međugeneracijske suštine. Pripovijedanje povezuje prošla iskustva sa sadašnjima, a pruža bogat izvor za emocionalno suočavanje i psihičku otpornost za suočavanje sa životnim događajima. Istraživači (Duke, Lazarus i Fivush 2008, Kiser, Baumgardner i Dorado 2010, Frude i Killick 2011) otkrili su kroz etnografska istraživanja da znanja o obiteljskoj povijesti kroz obiteljske priče, posebno iz pripovijedanja članova obitelji, mogu biti pokazatelj sposobnosti osobe u savladavanju psihičkih izazova. Učenici koji su znali više o svojim obiteljskim povijestima: imali su manju tjeskobu i probleme u ponašanju, veće samopoštovanje, unutarnju kontrolu, bolje djelovanje u obitelji i bolju obiteljsku povezanost (Nguyen i sur. 2016a). Pripovijedanje može igrati važnu ulogu u procesu razvoja pojedinca. Istraživanje Nguyen, Stanley, i Stanley (2014) je pokazalo da su najpopularnije priče koje su odrasli doživjeli kao djeca bile osobne priče, narodne priče, književne, vjerske i miješane priče (Nguyen, Stanley, i Stanley 2014).

Stručnjaci za pisanje i čitanje govore da čitanje s razumijevanjem ovisi o jezičnim sposobnostima razvijenim kroz pripovijedanje i druge usmene jezične aktivnosti koje se razvijaju od rođenja. Priče osiguravaju trajni mentalni rast i stimulaciju. Pripovijedanje nije isto što i čitanje priče s djetetom (Stanley i Dillingham 2009). Čitanje i pripovijedanje priče dva su različita kognitivna procesa. Pripovijedanje priče povezuje se s desnom stranom mozga gdje su holističke, vizualne i odnosne obrade, dok se čitanje i pisanje povezuju s lijevom stranom mozga koja je više zadužena za linearno, logičko, segmentirano i mehaničko (Schlain 1998).

Thomas i Mikesell navode sljedeće prednosti pripovijedanja: neposrednost, relevantnost, svestranost, nema vizualnih podražaja koji bi mogli ograničiti konceptualizaciju i prisutan je kontakt očima. Autorice naglašavaju da su priče dinamičan međusobni susret - ideja, misli i akcija pripovjedača koji ih stalno oblikuje prema slušateljevim reakcijama (Thomas i Mikesell 1980). Pripovjedačeve oblike (modele) verbalnoga ponašanja slušatelji mogu lako oponašati, što omogućuje pripovjedaču da, u svakom trenutku, ima neposredni doticaj s njima. Budući da je u nastavnome procesu učitelj taj koji je pripovjedač, on može pratiti neposredni učinak priče na slušatelje/učenike privlačeći njihovu pozornost.

Stanley i Dillingham (2009) kažu da je čitanje teksta formalnije od govora. Budući da čitatelj/učitelj ima knjigu u rukama, ima mnogo manje mogućnosti za pokret tijela i kontakt

očima sa slušateljima/učenicima. Za razliku od toga, pripovijedanje priče u nastavi često uključuje improvizacije i sudjelovanje učenika. Pri pripovijedanju, učenici pomažu stvoriti priču. Više je vjerojatno da će pripovjedač/učitelj uljepšati priču pomoću mimike lica, pokreta tijela, rekvizita i sudjelovanja publike/učenika. Pripovijedanje je više - senzorno miješanja emocija i poticanje mašte. Sadržaj i način pripovijedanja lako je modificirati kako bi se zadovoljile potrebe učenika. Ista priča može biti ispriповijedana vrlo različito ovisno o dobi učenika koji ju slušaju. Pripovijedanje može ponuditi nove ideje, obogatiti komunikaciju, prenijeti teški sadržaj i istražiti kulture učinkovitije od čitanja naglas. Perrow naglašava da se priča prenosi pripovijedanjem mnogo osobnije nego čitanjem. Kaže da se prilikom pripovijedanja pripovjedač izravnije povezuje sa slušateljstvom putem pogleda, gestā, glasa i neposrednosti. Slobodniji je u izražavanju jer nije sputan tiskanim tekstom, a njegove riječi potiču slušatelje na stvaranje mentalnih slika priče. Pripovjedačevo lice, glas, tijelo i osobnost pomažu prenijeti ugođaj i smisao priče (Perrow 2010).

Isbell i sur. (2004) istraživali su koji način prezentiranja priča više pridonosi učinkovitu razumijevanju priča i razvoju jezika u djece dobi od tri do pet godina: pripovijedanje priča ili čitanje priča naglas. Rezultati istraživanja pokazali su da oba načina (pripovijedanje priča i čitanje priča naglas) imaju pozitivne učinke na usmeno izražavanje. Pokazalo se da pripovijedanje priča učinkovitije djeluje u razumijevanju priča, a čitanje priča naglas djeluje na poboljšanje sveukupnoga jezičnoga izražavanja djece. Autori su naglasili da pripovijedanje priča potiče vizualnu maštu djece te je osobnije iskustvo nego čitanje. Zaključuju da je pripovijedanje priča učinkovita strategija za razvijanje vještine slušanja i aktiviranje učenika (Isbell i sur. 2004).

Hemmati, Gholamrezapour i Hessamy (2015) proveli su istraživanje o učinku pripovijedanja priča i glasnoga čitanja priča na vještine slušanja i na slušanje s razumijevanjem u iranskih učenika. Oba načina iznošenja priča pokazala su pozitivne rezultate kako o slušanju, tako o razumijevanju, no pokazalo se da je pripovijedanje priče polučilo znatno bolji učinak u slušanju i razumijevanju priča negoli glasno čitanje priče. Rezultati istraživanja pokazali su da pripovijedanje priča bolje povezuje učitelja i učenike, tj. pripovjedača i slušatelje, jer učitelj ne mora držati knjigu u ruci i čitati, nego može slobodno hodati i gestikulirati, služiti se mimikom i tako se izravno obraćati učenicima. Zbog svih tih razloga, učenici mogu biti pažljiviji slušatelji i usredotočiti se na priču (Hemmati, Gholamrezapour i Hessamy 2015).

Priča u kojoj se događaji nižu jedan za drugim ima velik utjecaj na učenje upravo stoga što priča u svojem jednostavnom obliku povezuje uzroke i posljedice. A to je upravo način kojim ljudi misle.

Pripovijedanje priče misaono i emocionalno uključuje i aktivira učenike. Poruke koje priča šalje učenicima/slušateljima snažno djeluju na njihov moralni razvoj. S obzirom na to da je učitelj taj koji pripovijeda priču, on kroz pripovijedanje priče dijeli svoje emocije s učenicima, ali i učenici dijele svoje emocije s učiteljem što rezultira većom povezanošću učitelja i učenika. Hinson prepoznaje važnost pripovijedanja u izgradnji osobne veze povjerenja i poštovanja među učenicima i nastavnicima, a učinak ima i na upravljanje razredom (Hinson 2010 prema Vitali 2016). Marija Bratanić kaže da o kvaliteti komunikacije na nastavnome satu uvelike ovisi razumijevanje i zadovoljstvo učenika (Marija Bratanić 1991). Upravo pripovijedanje priče unaprjeđuje komunikaciju na nastavnome satu, što se reflektira na razumijevanje i zadovoljstvo učenika, a time i učitelja. Rabeći pripovijedanje priče u nastavnome procesu, učitelj uključuje učenike i potiče dvosmjernu komunikaciju te na taj način doprinosi ostvarenju svrhe pedagoškog procesa.

Može se reći da je pripovijedanje čin uzajamnog djelovanja, u kojemu učitelj djeluje na učenike, ali i učenici na učitelja. Osluškujući fizičke i psihičke reakcije učenika na priču, učitelj može mijenjati priču kako bi zainteresirao učenike i održao njihovu pozornost. Učiteljeva je odgovornost kao pripovjedača da stvori ugodnu atmosferu, pruži svojim pripovijedanjem sigurnost, optimizam, učenje i rast učenicima, kao i da svojim nastupom i pripovijedanjem bude pozitivan model ponašanja. Pripovijedanjem priče učitelj prenosi i svoja stajališta koja utječu na učenike. Zato je odgovornost učitelja velika. Mora pažljivo odabirati priče koje će pripovijedati učenicima i paziti koje će osobne stavove kroz tu priču prenijeti.

#### *1.3.7.3. Istraživanje Karol Visinko provedeno u Republici Hrvatskoj na temu recepcije i interpretacije dječje priče*

U Republici Hrvatskoj Karol Visinko (2005) bavila se istraživanjem recepcije i interpretacije dječje priče u periodu od 1997. do 2004. godine. Ovdje se navode samo rezultati istraživanja koji se odnose na pripovijedanje priče jer su ti rezultati značajni za temu ovoga rada.



Istraživanje je obuhvatilo 1049 ispitanika od čega 52 učitelja, 60 odgojitelja, 244 roditelja predškolske djece, 278 roditelja osnovnoškolske djece, 315 učenika osnovne škole te 100 studenata, budućih učitelja. Od 1049 ispitanika, njih 83% izjasnilo se da su im u djetinjstvu njihovi stariji kazivali priče, dok je 17% ispitanika odgovorilo da im u djetinjstvu njihovi stariji nisu kazivali priče. Na pitanje o navikama da svojem djetetu kazivaju priče, roditelji predškolske i školske djece te studenti koji imaju to iskustvo u različitim životnim prilikama odgovorili su da su navikli kazivati ili su kazivali priče često (31%), katkad (47%), rijetko (16%), nikad (6%). Gotovo svi ispitanici su naveli da su im priče kazivali ili čitali najčešće roditelji, baka, djed, starija sestra, teta u vrtiću ili učitelj. Prema odgovorima učenika, u obitelji su mame te koje su najčešće kazivale i čitale priče (64%), potom bake (38%), slijede tate i tete u vrtiću (16%) te djedovi i starije sestre (7%). Rezultati istraživanja su pokazali da ipak postoje generacijski uvjetovane razlike. Roditeljima, starijim učiteljima i odgojiteljima u djetinjstvu su više kazivali nego što su im čitali priče dok se mlađim ispitanicima, osobito studentima i učenicima ipak više čitalo, iako im se i kazivalo. Ispitanici su izjavili da se rado sjećaju priča koje su izmišljali oba roditelja, otac, djed, mama, sjećaju se priča o djedovim i bakinim doživljajima iz djetinjstva te narodne ili biblijske priče koje su prepričavale mama i bake. Oko 30% roditelja je izjavilo da svojoj djeci pričaju priče koje su i sami slušali u svojem djetinjstvu ili pričaju priče iz svojega životnog iskustva ili sami stvaraju nove priče. Neki roditelji istakli su važnost priče u poučavanju djece. Roditelji mlađi od 38 godina izjavili su da djeca najradije prihvaćaju pričanje (29%), zatim gledanje videosnimke/filma (28%), a tek na trećem mjestu čitanje (26%). Istraživanje je pokazalo da neke roditelje oduševljava ali katkada i plaši što njihova djeca poistovjećuju priču sa svijetom stvarnosti kojoj pripadaju: događaje i likove iz života uspoređuju s događajima i likovima iz priča te katkad bivaju razočarana. Ti roditelji se boje da njihova djeca neće razlikovati stvarnost od priče pa zahtijevaju isključivo bavljenje realističnom pričom. Istraživanje je također pokazalo da je nužno educirati roditelje o vrijednostima i važnosti bajki i priča u razvoju djeteta kao i u životu čovjeka.

Djeca pokazuju zanimanje za priču na način da ponovno žele čuti priču, često postavljaju pitanja u vezi sa sadržajem priče, pokušavaju prepričavati priču iako se to od njih ne traži. Poneka djeca u prepričavanju priče unose svoje stvaralačke promjene: mijenjaju svršetak priče, uvode novi lik, uspoređuju s likovima iz drugih priča i sl. U ovome, Visinko prepoznaje dječju kreativnu i radosnu igru u jezičnome izražavanju. Učitelji i odgojitelji trebali bi odabirati priče koje imaju umjetničku vrijednost, trebali bi posjedovati teorijska znanja o

dječjoj priči i njezinu razvoju te pratiti osim starijih naslova i suvremenu dječju priču. Mnogi učitelji i odgojitelji smatraju da su u vrijeme njihova školovanja priče bile zanimljivije, razumljivije i primjerenije djeci nego što su to danas. Misle da se izgubilo mnogo od prisnosti između učitelja i djece koja se, između ostaloga, održavala i pripovijedanjem. Istraživanje je pokazalo da učitelji rabe priču najčešće kao odgojno sredstvo. Svojim načinom vođenja učenika svijetom priče zadovoljno je 56,6% učitelja, 6,6% nije zadovoljno dok 36,8% učitelja ne zna jesu li zadovoljni svojim načinom vođenja učenika svijetom priče. Učitelji s manje godina radnoga iskustva na postavljeno pitanje odgovaraju *ne znam* ili *nisam zadovoljan* češće nego učitelji koji dulje rade u nastavi. Učitelji koji dulje rade u nastavi zadovoljniji su svojim načinom rada. S gledišta stupnja obrazovanja, kod učitelja sa završenim visokim obrazovanjem odgovor *ne znam* gotovo se ne pojavljuje, a odgovor *nisam zadovoljan* potpuno izostaje. Rezultati su pokazali da učenici više vole da im se priče kazivaju (37,1%), nego čitaju (26%). Učenici u pričama vole događanje koje prati ponajprije humor i radost (67,3%). Učenici do šestoga razreda zainteresirani su za priče o prirodi i životinjama (69,5%) te za priče koje se tematsko-motivski odnose na igru i zabavu, a likovi su djeca i životinje (60,6%).

Ovo istraživanje je pokazalo da učenici vole pripovijedanje, da su se pojavile neke generacijski uvjetovane razlike, tj. da se ipak u djetinjstvu roditelja, starijih učitelja i odgojitelja više kazivalo nego čitalo priče dok se mlađim ispitanicima, osobito studentima i učenicima ipak više čitalo, iako im se i kazivalo. Učitelji s više godina radnoga staža su zadovoljniji svojim načinom vođenja učenika svijetom priče, dok učitelji s manje godina radnoga staža češće na postavljeno pitanje odgovaraju *ne znam* ili *nisam zadovoljan*. Rezultati ovoga istraživanja ukazuju da je potrebno ispitati kapacitet za pripovijedanje priče studenata učiteljskih fakulteta, mlađih i starijih učitelja te na temelju rezultata utvrditi postoje li generacijske razlike u kapacitetu učitelja za pripovijedanje priča u nastavi. Na temelju dobivenih rezultata trebalo bi načiniti plan za unaprjeđenje kapaciteta za pripovijedanje priče u skladu sa skupinom učitelja kod koje se pokazao niži kapacitet za pripovijedanje.

## 2. OBRAZOVNA KOMUNIKOLOGIJA

Obrazovna komunikologija je grana komunikologije koja se bavi komunikacijom u procesu obrazovanja. „Suvremeno obrazovanje ne može ostati samo na individualnoj i predmetnoj kompetenciji učitelja nego uključuje i socijalnu kompetenciju kao sposobnost razumijevanja učenika, osjetljivost za njihove potrebe i želje, sposobnost razboritog postupanja u odnosima, uvažavanje razlika, osposobljenost za timski rad, te kvalitetnu komunikaciju“ (Zrilić 2010: 234). Komunikacija je presudna kako u obrazovanju, tako i u odgoju. Kaže se da nema odgoja bez dobre komunikacije (Brajša 1994, Bratanić 1993, Mušanović i Lukaš 2011, Polić 1997). Kvalitetna komunikacija između učitelja i učenika utječe na njihovu interakciju i bolju međusobnu povezanost, a dobra interakcija i bolja međusobna povezanost rezultirat će uspješnijim odgojem.

### 2.1. Definiranje komunikacije

Za razvoj čovjeka od pradavnih dana do danas zaslužni su u prvom redu rad i govor. Već je 1909. američki psiholog Cooley rekao da je komuniciranje „mehanizam s kojim ljudski odnosi egzistiraju i razvijaju se; ovaj mehanizam uključuje u sebe sve simbole duha zajedno sa sredstvima njihovog transmitiranja kroz prostor i njihovo održavanje u vremenu. Taj mehanizam uključuje kao sredstvo transmitiranja simbola duha – izraz lica, stavove, gestove, ton glasa, riječi izgovorene, napisane, štampane...“ (Cooley 1909 prema Plenković 1993: 71). Petar definira komunikaciju kao prijenos ideja, misli, stavova i informacija od izvora do primatelja (Petar 2008). Za Weick i Browning komunikacija je proces prenošenja poruke od jedne osobe do druge (Weick i Browning 1986). Prema Fox komunikacija ima ključnu ulogu u stvaranju povoljnih ili nepovoljnih dojmova o pojedincu ili organizaciji, a komunikaciju (lat. *communicare* - učiniti općim) Fox definira kao razmjenu informacija, ideja i osjećaja verbalnim i neverbalnim sredstvima, prilagođenu društvenoj prirodi situacije, tj. situacijskom kontekstu (Fox 2001). Ljudi u komunikaciji, bez obzira na situaciju ili kontekst, pokušavaju nekoga uvjeriti, obavijestiti ili zabaviti, što znači da ljudska komunikacija uvijek ima svoju svrhu, cilj (McDaniel, Samovar i Porter 2012). Komunikacijska kompetencija važna je za ljude upravo zato što je ona mjerilo kvalitete međuljudskih odnosa (Spitzberg i Cupach 1984).

Komunikacijski proces počinje kada pošiljatelj oblikuje misao ili razmišlja što će i kako će reći, tj. izražava svrhu u obliku poruke. Kathleen K. Reardon naglašava da se sve poruke sastoje od nizova simbola. Simboli mogu biti: riječi, geste, slike, zvukovi ili pokreti, uporabljivi stoga što se ljudi više ili manje slažu u pogledu objekata, zbivanja i osjećaja na koje se ti simboli odnose (Reardon, 1998). Dakle, komunikacijski proces počinje slanjem poruke, bilo verbalno ili neverbalno, bilo da smo svjesni da šaljemo neku poruku ili toga nismo svjesni. Komuniciranje ide od izvora, tj. pošiljatelja do primatelja. Poruka se kodira. Kodiranje je oblikovanje misli u govorene ili pisane riječi. Te se kodirane poruke (npr. riječi koje su kodovi ili simboli za misli) prenose do primatelja glasom, pismom, videozapisom ili kakvim drugim kanalom. Da bi primatelj shvatio poruku, mora ju dekodirati, tj. razumjeti i objasniti. Michael J. Rouse i Sandra Rouse definiraju dekodiranje kao „interpretiranje kodirane poruke pri čemu se simbolima (zvukovima, riječima) pripisuje i iz njih izlučuje smisao kako bi poruka postala shvaćena. Što je veće podudaranje smisla poslana i primljene poruke, to je komunikacija uspješnija“ (Rouse i Rouse 2005: 43–44). U tom modelu komunikacije poruka je objekt koji se prenosi od jedne osobe do druge. To je prenošenje značenja od jedne osobe na drugu. Uspješnost komunikacije ovisi i o tome da taj prijenos poruke teče neometano. Noviji modeli komunikacije poruku ne doživljavaju kao statičnu već kao nešto što primatelj može lako preoblikovati. Ti modeli komunikacije komunikatorima pridijevaju „aktivnost predviđanja“ (Kelly 1955) ili prema Dervin (1983) nadimak „proizvođači značenja“ (sve prema Reardon 1998). Primatelji selekcioniraju i preoblikuju poruke na osnovi svojih potreba i želja, a značenja koja će iz njih izvesti pod utjecajem su povezivanja ili integracije s prethodnim iskustvom, kao i njihovih potreba i očekivanja (Reardon, 1998).

„Poruke se oblikuju na osnovi akumuliranog znanja o redanju simbola na gramatički ispravan način, jednako kao i na osnovi znanja o tome kada i kome te poruke možemo uputiti“ (Reardon, 1998: 18).

Bakić-Tomić smatra da se učinkovita komunikacija prepoznaje prema pet čimbenika, tj. kada je poruka „ispravno kodirana, kada je uspješno izvršen prijenos poruke, kada je poruka ispravno dekodirana, kada primatelj poruke ispravno interpretira i razumije poruku“ (Bakić-Tomić 2003: 67). Drugim riječima, komunikacija je uspješnija što je veće podudaranje smisla poslana i primljene poruke.

Kada je poruka primljena, dekodirana i interpretirana i kada se oblikuje odgovor, pošiljatelj i primatelj mijenjaju položaj. Sada primatelj, nakon što je primio poruku, postaje pošiljatelj koji oblikuje, kodira i šalje odgovor, odnosno povratnu informaciju. Upravo povratna informacija čini da taj proces postaje razgovor ili dvosmjerna komunikacija (Rouse i Rouse 2005). Često primatelj povratno izvješćuje pošiljatelja kako je dekodirao poruku te provjerava podudara li se primljena poruka s porukom koju je odaslao pošiljatelj. To se naziva *povratna obavijest* ili *feedback* (von Thun 2001).

Ukupni komunikacijski uspjeh sadržava vještinu govora, slušanja, čitanja i pisanja. Osoba često ima unaprijed formiran stav o nečemu i jasno je da taj stav utječe na komunikaciju te osobe. Isto tako, postoji ograničenje u komunikacijskoj aktivnosti kada je u pitanju domena znanja o nekoj temi. Teško je komunicirati o sadržaju kojega se nedovoljno poznaje.

## **2.2. Zaprjeke i problemi u komunikaciji**

### **2.2.1. Kongruentne i inkongruentne poruke**

Poruke koje pošiljatelj šalje primatelju mogu biti kongruentne i inkongruentne. Kongruentne su poruke one kod kojih se sadržajni aspekt poruke podudara s nejezičnim aspektima (bojom glasa, naglaskom, visinom glasa, mimikom, gestama...). Mogli bismo reći da su takve poruke iskrene. Za razliku od kongruentnih poruka, kod inkongruentnih poruka sadržaj poruke ne podudara se s nejezičnim aspektom poruke. Pošiljatelj govori jedno, a govorom tijela (mimikom, gestama), bojom glasa, načinom izgovora, visinom glasa može pokazivati sasvim drugo. Takve poruke upućuju na neiskrenost. Inkongruentne poruke su vrlo zbunjujuće za primatelje. Naročito je o tome važno povesti računa u školi u radu s učenicima. Zbunjujuće poruke učitelja stvaraju zbrku u učenika. Učenici ne znaju kako pravilno dekodirati takve poruke. Na taj način može doći do mnogih nesporazuma na sadržajnoj razini, ali i na odnosnoj razini između učitelja/pošiljatelja i učenika/primatelja poruke. Inkongruentne poruke stvaraju zbrku i nesigurnost, traže se pojašnjenja, ukoliko nema pojašnjenja, slijedi negodovanje, neprijateljstvo ili povlačenje (Leathers 1979). Nedosljedne i dvosmislene poruke utječu na konfuziju i tjeskobu/napetost kod učenika

(Volkmar i Siegel 1979). Učitelji bi trebali paziti da njihove poruke ne budu proturječne, već da budu usklađene, dosljedne, jasne, potpune i razumljive.

### 2.2.2. Šum u komunikaciji u obrazovanju

Šum je sve ono što prekida ili iskrivljava poruku te ometa prijenos i primanje kodirane poruke (Rouse i Rouse 2005). Šum može nastati na bilo kojem mjestu u komunikacijskom procesu. Šumovi mogu biti fizički/tehnološki problemi i problemi ljudskoga podrijetla. Rouse i Rouse (2005) navode da se **smetnje** u komunikaciji uglavnom odnose na tehnološke probleme u komunikaciji (fizičke šumove), a **zaprjeke** na probleme ljudskoga podrijetla. Fizički šumovi, tj. tehnološki problemi mogu uključivati kvar, smetnje na mobilnom telefonu, loše fotokopije, nedostatak prigodne opreme, buku i drugo. Problemi ljudskoga podrijetla mogu biti psihološki, sociokulturni i organizacijski. U psihološke šumove/zaprjeke u komunikaciji spadaju problem filtriranja informacija koji se događa kada ljudi ne slušaju pozorno poruke i ne čitaju pozorno te pogrešna osobna percepcija koja ljudima unaprijed priječi prihvaćanje poruke prenesene komunikacijom. Manjkavo pamćenje te loše slušanje su također psihološke zaprjeke koje rezultiraju neuspješnom komunikacijom. Emocije mogu predstavljati psihološke zaprjeke u komunikaciji u situaciji kada je bilo koji sudionik u komunikaciji pod psihičkim pritiskom, pod utjecajem straha, ljutnje ili nervoze. U psihološke šumove također spada govornikovo služenje jezikom koji je sugovornicima nerazumljiv, sugovornikova neusredotočenost ili nezainteresiranost za razgovor, govornikova previsoka očekivanja od sugovornika, unaprijed negativan stav prema sugovorniku, socijalna anksioznost te manipuliranje sugovornika. Sociokulturne zaprjeke mogu biti društvene norme i kulturna obilježja kulture u kojoj ljudi sudjeluju. Grupno mišljenje može postati jedna od sociokulturnih zaprjeka. To se događa kada poštivanje društvene norme ili želja za postizanjem konsenzusa u grupi nadjača odluku koja je u najboljem interesu grupe. Sljedeća moguća sociokulturna zaprjeka odnosi se na sukob vrijednosti i uvjerenja. Svaka kultura ima svoje vrijednosti i uvjerenja koje treba poznavati i poštovati ukoliko se želi uspješno uzajamno komunicirati. Neuspjela komunikacija može biti posljedica nepoznavanja i nepoštovanja temeljnih vrijednosti i normi neke kulture što može dovesti do napetosti i sukoba. Stereotipi i etnocentrizam također spadaju u sociokulturne zaprjeke. Etiketiranje pojedinca na temelju njegove pripadnosti nekoj skupini te na temelju toga predviđanje

njegovoga ponašanja spada u stereotipe koji zajedno s etnocentrizmom – veličanjem vlastite kulture kao superiorne ostalim kulturama vodi predrasudama i diskriminaciji. I na kraju, jezik i žargon mogu postati sociokulturna zaprjeka naročito ako se komunikacija odvija na različitom jeziku. Ponekad, kada se komunikacija odvija na istome jeziku, jezik može biti zaprjeka u komunikaciji zbog statusnih i klasnih razlika ljudi koji se sudjelujući u komunikaciji različito služe tim jezikom. Ljudi različitih profesija koriste različiti žargon koji ostali ljudi ne razumiju pa tada korištenje žargona također može postati zaprjeka u komunikaciji. U organizacijske zaprjeke spada preopterećenje ljudi različitim informacijama kao i konkurencija poruka koje se natječu za što veću pozornost ljudi. Iskrivljavanje informacija je organizacijska zaprjeka koja može biti izuzetno opasna za organizaciju, ali i za pojedinca, kao što to može biti i filtriranje poruka te slanje kontradiktornih poruka. Nadalje, u organizacijske zaprjeke spada i nepovoljna komunikacijska klima u organizaciji, razlike u statusu zaposlenih te strukturalni problemi kojima se onemogućava protok informacija/poruka i uspješna komunikacija.

Prema Velimiru Srići, **problemi** koji se mogu javiti u komunikacijskom procesu su:

- 1) problemi procesa komuniciranja (slanja ili primanja poruka, kodiranja ili dekodiranja, problemi medija ili problemi povratne veze)
- 2) fizičke zapreke (prethodni govor, nerazgovjetan govor....)
- 3) problemi razumijevanja poruka (semantički nesporazumi)
- 4) psihološke zapreke u komuniciranju (strahovi, želje, očekivanja, kulturni, zdravstveni, odgojni i osobni problemi) (Srića 1995: 184-185).

Može se reći da su šumovi u komunikaciji u obrazovanju svakodnevna pojava. Ovdje su spomenute samo neke tehnološke smetnje i ljudske zapreke kao podvrste šuma, a koje su važne u obrazovanju.

Fizički/tehnološki šumovi, naprimjer, mogu biti: neočekivana zvonjava mobitela usred sata, kvar na kompjutoru, zvukovi nastali pisanjem krede po ploči, škripanje parketa pri hodanju učionicom, zvukovi nastali pomicanjem klupe ili stolice po parketu, buka izvan učionice itd.

Psihološki šumovi u učitelja mogu biti: neusredotočenost, umor, neraspoloženje, nervoza, okupiranost osobnim problemima, loše zdravstveno stanje, ljutnja, služenje nerazumljivim jezikom prilikom izlaganja sadržaja, pogrešna percepcija učenika, previsoka očekivanja od učenika i drugo.

Psihološki šumovi koji se mogu javiti u učenika su: tuga, trema, nerazumljiv govor, smijanje za vrijeme sata, nadvikivanje u razgovoru, umor, neusredotočenost, nezainteresiranost za razgovor, nepažnja, strah, ljutnja, nervoza itd.

### 2.2.3. Prevladavanje zaprjeka u komunikaciji učitelj – učenik

Učitelji, komunicirajući s učenicima na odgovarajući način mogu utjecati na mnoge zaprjeka u komunikaciji. Mogu smanjiti određenu vrstu buke koja utječe na razgovor u učionici (npr. učeničko nadvikivanje u razgovoru, smijanje, neprimjereno ispuštanje glasova, zvonjava mobitela i dr.) boljim nadziranjem discipline u učionici postavljanjem jasnih pravila i sankcija za kršenje istih. Mogu prilagoditi svoja očekivanja učenicovim mogućnostima, smireno razgovarati u situaciji kada je netko od učenika prestrašen, ljut ili nervozan. Učitelji se mogu učenicima obraćati govorom koji je dovoljno glasan, slati poruke koje su jasne, razumljive i nedvosmislene te tražiti povratne informacije o tome jesu li učenici razumjeli značenje poruke. Slušajući povratnu informaciju, učitelji će prema potrebi dopuniti poruku ili ispraviti dio poruke koji je pogrešno shvaćen. U komunikaciji s učenicima učitelji moraju biti iskreni, precizni, vjerodostojni, otvoreni za različita mišljenja, moraju kontrolirati ono što govore, poštivati dogovor, ali i zahtijevati od učenika to isto. Mogu s učenicima razgovarati o njihovim strahovima, željama, očekivanjima te im na taj način, barem djelomično, pomoći u prevladavanju nekih strahova, nervoze, u smanjenju pritiska zbog prevelikih očekivanja odraslih itd. I učitelji imaju svoje strahove, želje, očekivanja, zdravstvene i osobne probleme. Da bi mogli učinkovito upravljati disciplinom u razrednom odjelu i prevladati zaprjeka koje se javljaju u komunikaciji s učenicima, učitelji trebaju osnažiti sebe. Trebaju osvijestiti svoje slabosti i snage te naučiti prevladati svoje slabosti, a konstruktivno koristiti svoje snage. U tome im mogu pomoći prijatelji, obitelj, stručni suradnici u školi, stručne edukacije, itd. Učitelji koji brinu o sebi, zadovoljniji su i imaju više energije za rad s učenicima. Šimić-Šašić, Klarin i Lapić kažu da su zadovoljni učitelji sposobniji angažirati se na odgovoran, pozitivan i konzistentan način u interakciji s djecom te da pozitivnije utječu na učenike (Šimić-Šašić, Klarin i Lapić 2011). Takvi učitelji mogu jasnije sagledati kakva je komunikacija između njih i učenika te pravovremeno reagirati i spriječiti neke zaprjeka u toj komunikaciji.

Pripovijedanje priče jedan je od načina kojim učitelj može privući pozornost učenika, zainteresirati učenike za razgovor, razvijati kulturu govorenja i strpljivog slušanja drugoga,



razvijati slobodno iskazivanje osjećaja, mišljenja i doživljaja, poticati maštu učenika, aktivno sudjelovanje, logičko i kritičko mišljenje, unaprijediti odnose između učenika, poboljšati disciplinu u razredu te ublažiti neke kulturne, odgojne i osobne probleme učenika. Pripovijedanje priče umiruje i slušatelje/učenike i samog pripovjedača/učitelja. Doprinosi vedrijoj i opuštenijoj atmosferi u učionici što smanjuje napetost, strah i nervozu i u učitelja i u učenika. Smanjenjem napetosti i nervoze, a povećanjem pažnje i interesa učenika, dolazi do smanjenja ili čak nestajanja nekih šumova u komunikaciji između učenika i učitelja te učenika međusobno. Emocije koje se javljaju tijekom pripovijedanja u učenika i učitelja povezuju ih na dubljoj razini. Ta povezanost rezultira boljim međusobnim odnosom i razumijevanjem. Stoga se može reći da pripovijedanjem priče učitelj može ublažiti ili ukloniti neke šumove u komunikaciji i na taj način unaprijediti komunikaciju i odnose između sebe i učenika ali i između učenika međusobno.

#### 2.2.4. Komunikacijske vještine učitelja u različitim odnosima s drugima

Vještine u odnosima s ljudima danas su ključan element uspjeha u raznim profesionalnim područjima, a naročito su važne učiteljima. Te vještine predstavljaju kombinaciju dobrih interpersonalnih vještina (sposobnost suradnje s drugima) i intrapersonalnih vještina (sposobnost upravljanja vlastitim stavovima i emocijama) (McDaniel, Samovar i Porter 2012). Učitelji su ti koji moraju surađivati s drugima (učenicima, roditeljima, stručnim suradnicima, ravnateljem) te uspješno upravljati vlastitim stavovima i emocijama kako bi bili uspješni u svojem poslu. Uspješno upravljati vlastitim stavovima znači dobro razmisliti koje svoje stavove učitelj želi prenijeti učenicima, jesu li ti stavovi etični i u skladu s pedagoško-psihološkim zadaćama odgojno obrazovnoga procesa, na koji način će ih prenijeti da budu primjereni dobi učenika. Uspješno upravljati vlastitim emocijama znači da učitelj može kontrolirati svoje emocije u svakodnevnim, a naročito u kriznim situacijama na način da one ne budu preburne, da ne plaše i ne štete učenicima, da ne narušavaju odnos učenik-učitelj, učitelj-roditelj, učitelj-ravnatelj itd. Učitelji koji imaju visoku razinu samokontrole imaju snažnije i bolje odnose s učenicima, kolegama i roditeljima učenika te doživljavaju manje stresa, manje problema u disciplini i manje međuljudskih sukoba nego oni sa niskim razinama samokontrole (Parkay, Greenwood, Olejnik i Proller 1988). Osim što učitelji moraju surađivati s drugima, uspješno upravljati vlastitim stavovima i emocijama, od njih se očekuje da imaju dobro razvijenu komunikacijsku kompetenciju jer prema Tatković, Diković i

Tatković (2016) komunikacijska kompetencija sastavni je dio svih komunikacija u odgojno-obrazovnome radu. Kakvi bi trebali biti učinkoviti komunikatori? Rezultati istraživanja Feingold (1977) pokazali su da se učinkoviti komunikatori percipiraju kao oni koji su orijentirani na druge u onoj mjeri u kojoj su:

- a) sposobni prilagoditi komunikaciju na određeni način
- b) posvećeni svojoj poruci
- c) empatični slušatelji (Feingold 1977 prema Spitzberg i Cupach 1984).

Upravo bi učitelji trebali imati ove osobine učinkovitih komunikatora jer su oni primjer učenicima ali i odgovorni za pedagoški proces. Pripovijedajući priče svojim učenicima, učitelji unaprjeđuju svoje komunikacijske vještine, prilagođavaju svoju komunikaciju učenicima, šalju poruke koje utječu na mišljenje i stavove učenika, pažljivo slušaju povratne informacije učenika te izražavaju empatiju za učenikove osjećaje pobuđene pripovijedanjem priče.

### **2.3. Verbalna komunikacija, neverbalna komunikacija i šutnja**

#### **2.3.1. Verbalna komunikacija**

Verbalna komunikacija je izmjenjivanje poruka govorom, odnosno riječima. Razlikuju se tri razine verbalne komunikacije: govorna razina, jezična razina i tekstualna razina. Vodopija i Vajs (2010) objašnjavajući te tri razine navode da se na govornoj razini verbalno sporazumijevanje odvija govorom, dok je na jezičnoj razini sredstvo verbalne komunikacije i oblik izražavanja jezik kojim se pospješuje povezanost unutar određene zajednice koja je prostorno i vremenski zadana. Tekstualna razina odnosi se na razinu sporazumijevanja sudionika u razgovoru. Na tekstualnoj razini prisutni su osim verbalne i neverbalne komunikacije, određeno razumijevanje, iskustvo o predmetu razgovora koje dijelimo sa sugovornikom, prethodna zajednička znanja, uvjerenja, tumačenja, pretpostavke itd. koje utječu na dekodiranje primljene poruke. Verbalnom komunikacijom informiramo o objektivnom stanju, o zbivanjima i predmetima oko nas, o nama samima: o našim subjektivnim stanjima i idejama (Bratanić 1991).

Verbalna komunikacija se obično dijeli na usmenu komunikaciju i pisanu komunikaciju. Fox dodaje da su i zviždanje ili bubnjanje te Morseovi znakovi oblici verbalne komunikacije (Fox 2001).

### 2.3.1.1. *Usmena komunikacija*

Kada se govori o usmenoj komunikaciji, misli se na razgovore u kojima je glavni kod komunikacije izgovorena riječ. Kanali putem kojih se prenosi usmena komunikacija su: telefon, razgovori licem u lice, video, televizija, radio i zvuk na internetu. Prednosti takve komunikacije su brzi prijenos podataka i brza povratna informacija kojom se može provjeriti razumijevanje poruke koju pošiljatelj šalje primatelju kao i one koju primatelj šalje pošiljatelju. Ako primatelj nije siguran je li razumio što mu pošiljatelj želi reći, brza povratna informacija omogućuje pošiljatelju da poruku pojasni, upotpuni ili ispravi. Nedostatak je usmene komunikacije u tome što ukoliko se poruka prenosi preko velikog broja ljudi, poruka može postati neprepoznatljiva, potpuno različita od izvorne poruke, što zbog ljudskoga faktora (npr. zaboravljanje dijelova poruke, pretihog govora, namjernoga izostavljanja važnoga dijela poruke, lošeg slušanja) ili zbog drugih problema u komunikaciji (npr. prekid telefonske veze, buka itd.).

Razgovor je osnovni oblik usmene komunikacije. Prema Pavlu Brajši, razgovor je „namjerno i nenamjerno, svjesno i podsvjesno, planirano i neplanirano, iskreno i neiskreno, sadržajno, odnosno i osobno slanje, primanje i djelovanje poruka, unutar neposrednih međuljudskih odnosa“ (Brajša 2013: 25). Razgovor uključuje dvije temeljne komunikacijske vještine: govorenje i slušanje. **Govor** je temeljni oblik demokratskog komuniciranja (Škarić 1988). „Govor je poruka jezikom, proces u jezičnom komunikacijskom krugu i skup zakona ponašanja tog komunikacijskog lanca, dok je s druge strane jezik kôd, sistem i norma“ (Škarić 1967: 31). Iako je govorna predispozicija čovjeku prirodno dana, to ne znači da je svaki čovjek dobar govornik. Čovjek uči govor od rođenja, a da bi bio dobar govornik, mora se neprestano usavršavati.

„Struktura govorne izvedbe odražava psihološki i intelektualni status govornika, ona je dinamična kategorija jer se dobar govornik, da bi mogao ostvariti komunikaciju, prilagođava

statusu slušatelja i on je idealan govornik sa stajališta primatelja poruke“ (Jakobson i Halle 1988 prema Granić 2003: 101).

Prema Argyle postoji osam različitih funkcija korištenja govora. Govor se koristi za: postavljanje pitanja, priopćavanje podataka, naređivanje i upućivanje, neformalni razgovor, poticanje na akciju, izražavanje skrivenih značenja (npr. ironija), izjašnjavanje o samoj interakciji, za rituale i kao socijalna rutina (pozdravljanje, telefoniranje...) (Argyle 1990).

S obzirom na to da je razmjena govora (raz-govor) osnova interakcijske komunikacije, nužno je razviti neke vještine i sposobnosti da bi se razvila sposobnost dobrog razgovaranja u kojem će prepreke i nesporazumi biti svedeni na najmanju moguću mjeru.

Erikson kaže da su temeljne vještine za kvalitetno razgovaranje sljedeće: primanje i davanje, zadržavanje i puštanje, rad, rad s drugima te prihvaćanje sebe i drugih u razgovoru (Erikson 1966). Uvježbavanjem primanja i davanja poruka u međusobnoj komunikaciji prvotno nepovjerenje pretvaramo u povjerenje. Ovladavanjem sposobnosti zadržavanja i puštanja, prvotnu nesigurnost i nesamostalnost pretvaramo u sigurnost i samostalnost. Radeći napuštamo pasivnost i preuzimamo inicijativu, a radeći s drugima razvijamo suradnju. Komuniciranje s drugima ogledalo je razvijenosti ovih temeljnih socijalnih vještina koje su nužne za kvalitetno komuniciranje i razvijaju se putem komuniciranja. Sukladno razvijenim socijalnim vještinama relevantnim za razgovor (interpersonalno komuniciranje) možemo govoriti o kvalitetnom razgovoru (obostrano primanje i davanje informacija, obostrana mogućnost - sloboda odabira informacija, aktivni razgovor, dijalog, prihvaćanje sebe i drugih u razgovoru) ili nekvalitetnom razgovoru kao posljedicu nerazvijenih socijalnih vještina.

Druga temeljna komunikacijska vještina je **slušanje**.

Imaginativno, logičko i anticipacijsko slušanje su tri temeljna postupka slušanja govora (Škarić 1988). Imaginativno slušanje je ono pri kojemu slušatelj sam sebi slikovito predočava ono što sluša. Kod logičkog slušanja slušatelj u govoru uočava logičku povezanost i redoslijed. Anticipacijsko slušanje je ono kod kojega slušatelj na temelju onoga što je čuo predviđa što će kasnije biti rečeno. To je tehnika slušanja unaprijed.

U komunikacijskom procesu je važno aktivno slušanje. „Aktivno slušanje ili reflektiranje je vrsta parafraziranja, 'odražavanja' govorniku nazad onoga što je rekao ili rekla“ (Ajduković i Pečnik 1993: 34). Aktivno slušanje podrazumijeva točno razumijevanje onoga što sugovornik kaže, ali i davanje na znanje sugovorniku da se to što je rekao razumjelo. Leinert Novosel

kaže da se aktivno slušanje sastoji u aktivnosti slušača kojom slušač sebi i govorniku pomaže u razjašnjavanju primljenih poruka (Leinert Novosel 2012). Zbog svega toga, aktivno slušanje zahtijeva specifične vještine primanja i odašiljanja poruka (Vizek Vidović i sur. 2003). Aktivno slušanje uključuje uspostavljanje i održavanje kontakta očima s govornikom, neometanje govornika pri govoru, uočavanje neverbalne komunikacije govornika, svijest o položaju vlastitoga tijela (položaj ruku, nogu, nagnutost tijela...) pri slušanju, potvrđivanje primanja i razumijevanja poruke kimanjem glave ili riječima, provjeravanje točnosti i razumijevanja primljene poruke parafraziranjem, postavljanje pitanja kako bi se razjasnili dijelovi poruke koji su nejasni, nepotpuni ili slabije shvaćeni. Tatković, Diković i Tatković kažu da je aktivno slušanje dekodiranje osjećaja i potreba sugovornika (Tatković, Diković i Tatković 2016).

Efektivno slušanje je ono slušanje u kojemu primatelj poruke želi primiti poruku, usmjerava pozornost na poruku, provjerava njezino značenje, strukturira primljenu poruku, traži objašnjenja i postavlja pitanja (Bormann i Bormann 1988 prema Brajša 1994). Ukratko, primatelj poruke stalno traži, prima i daje povratne informacije.

Škarić zaključuje da je dobro slušanje ono kada se dogodi dijalog u slušaču i kada slušač svoja htijenja, svoje slike, svoje misli suočava s govornikovim, kada prima i vrjednuje govornikove misli i riječi i kada dopušta da govornikove riječi u njemu potiču mišljenje, emocije, osjetila, maštu, stvaralaštvo, uznemiruju njegovu svijest (Škarić 1988).

Glavna je zadaća komunikacije povezivanje s drugima, a da bi se komunikacija pravilno odvijala i razumijevala, ključno je slušanje. Dobre vještine slušanja od izuzetne su važnosti u komunikacijskom procesu. Vodopija i Vajs ukazale su na vrijeme koje ljudi troše na pojedine aspekte procesa komunikacije. Kažu da ljudi u procesu komuniciranja 40% vremena slušaju, 35% vremena govore, 16% čitaju i 9% vremena pišu (Vodopija i Vajs 2010). Galton, Simon i Croll (1980) svojim istraživanjem pokazali su da učitelji u osnovnoj školi 78% vremena govore, a učenici 84% vremena govorno ne sudjeluju odnosno slušaju. Istraživanja pokazuju da odrasli otprilike pola svojega vremena provedu slušajući, dok je to kod učenika od 65 do 90% vremena (Gilbert 2005). Promatrajući ove rezultate moglo bi se zaključiti da učenici imaju razvijenu vještinu slušanja, što nažalost nije točno. Da se to ne bi dešavalo, učitelji moraju osvijestiti način na koji komuniciraju s učenicima. Ta komunikacija mora biti stručna, namjerna, planirana i svjesna (Brajša, 1994) kako bi bila učinkovita. Učinkoviti učitelji razgovaraju s učenicima ali ih i pažljivo slušaju, tj. imaju razvijene vještine slušanja na

temelju kojih donose bolje i učinkovitije odluke. Većina učitelja ima malo ili nimalo formalnoga obrazovanja o učenju ili poučavanju slušanja (Gilbert 1988, 1989 prema Gilbert 2005). S obzirom na to da je učitelj nositelj promjena u odgoju i obrazovanju, da o njemu ovise učeničke kompetencije jer je on uzor učenicima, važna je spremnost učitelja na cjeloživotno učenje u koje spada i unaprjeđivanje osobnoga slušanja. Prema Brajši kvalitetno slušanje razvija učiteljevu i učeničku osobnost što je osnova svakog odgoja (Brajša 2013). Učitelj koji zna slušati druge, svojim znanjem i primjerom poučit će učenike kako da unaprijede svoje slušanje i na taj se način bolje povežu s drugima.

### 2.3.1.2. *Pisana komunikacija*

Pisana komunikacija odvija se putem pisanih riječi ili nekih simbola npr. između dvoje ili više ljudi, između pojedinca i raznih organizacija, unutar jedne organizacije, između dvije ili više organizacija itd. Prenosi se putem pošte, interneta i drugih kanala. Poruka prenesena na taj način može se trajno pohraniti i višekratno čitati i analizirati kako bi se mogao interpretirati njezin sadržaj. Trajan zapis sprječava zaboravljanje poruke. Za razliku od usmene poruke, pisana poruka iziskuje pažljiviji pristup i temeljitije razmišljanje o onome što njome želimo prenijeti. Jednako kao i usmena komunikacija, i pisana komunikacija ima negativne strane. Pisana komunikacija oduzima mnogo više vremena od usmene komunikacije, uvijek je vezana uz neki oblik tehnologije, a povratna se informacija ne dobije istoga trena. Ponekad povratna informacija može i izostati ukoliko primatelj ne želi odgovoriti na primljeno pismo, mail ili što drugo.

### 2.3.2. *Neverbalna komunikacija*

Mark Knapp i Judith Hall kažu da je neverbalna komunikacija svaka komunikacija koja se odvija nekim drugim sredstvima mimo riječi kao verbalnoga elementa (Knapp i Hall 2010). Na neverbalnu komunikaciju utječu komunikacijska okolina, fizičke značajke osoba koje komuniciraju te kretnje i položaj tijela. Komunikacijska okolina može biti fizička i spacijalna. Sudionici komunikacije mogu mijenjati fizičku okolinu kako bi postigli svoje ciljeve u komunikaciji, a u isto vrijeme okolina može utjecati na raspoloženje, izbor riječi i postupaka

sudionika komunikacije. Dio proksemike poznat kao ekologija male grupe, područje je istraživanja koje se bavi proučavanjem načina na koji se ljudi koriste spacijalnim odnosima u raznim formalnim i neformalnim grupama te kako reagiraju na te odnose (Hall 1959). Proučava se način na koji ljudi određuju osobni prostor, odnosno udaljenost tijekom komunikacije ovisno o spolu, statusu, ulogama, emotivnom stanju, kulturalnim orijentacijama itd.

Fizičke značajke osoba koje komuniciraju su neverbalni znakovi koji ne spadaju u pokrete, a obuhvaćaju građu ili oblik tijela, opću atraktivnost, visinu, težinu, kosu, boju kože i dr. Na neverbalnu komunikaciju također utječu kretnje i položaj tijela. Kretnje i položaj tijela uključuju geste, držanje tijela, pokrete tijela, dodirivanje, izraze lica i usmjeravanje pogleda (Knapp i Hall 2010).

Geste se mogu podijeliti na one koje su povezane s govorom i one koje nisu povezane s govorom. Geste povezane s govorom često potvrđuju ono što je verbalno rečeno naglašavajući ili ističući neku riječ, prikazujući neki prostorni odnos, ritam ili tempo događaja, neku tjelesnu radnju itd. Geste ili pokreti koji prate i dopunjuju govor zovu se ilustratori, a oni kojima se kontrolira komunikacija zovu se regulatori. Postoje geste koje nisu povezane s govorom a rabe se među pripadnicima neke kulture gdje postoji visoko slaganje u vezi verbalnoga značenja ovih signala, npr. palac okrenut prema gore (znak da je sve dobro), podizanje kažiprsta i srednjega prsta u obliku slova V (znak za pobjedu) (Knapp i Hall 2010). Te geste, odnosno pokreti koji zamjenjuju riječi nazivaju se amblemi.

Osnovni elementi neverbalne komunikacije su univerzalni kažu Hill i sur. (2007), ali pravila korištenja neverbalnih znakova u komunikaciji kao i značenja koja se pripisuju različitim neverbalnim znakovima su različita od kulture do kulture i zato se, kako bi međuljudska komunikacija bila učinkovita, treba dobro paziti koji se neverbalni znakovi mogu, a koji ne mogu rabiti u pojedinoj kulturi.

Držanje tijela zajedno s drugim neverbalnim signalima ukazuje na stupanj pažnje ili sudjelovanja, na intenzitet nekih emocionalnih stanja, na status osobe u interakciji, stupanj svidanja određenoj osobi u interakciji te na (dobar) odnos sudionika u komunikaciji (Knapp i Hall 2010).

Dodiri koji su usmjereni na vlastito tijelo mogu odražavati određeno stanje ili naviku pojedinca. Neki ih nazivaju adapterima. Oni mogu uključivati različite vrste dodirivanja

vlastitoga tijela poput čačkanja, pridržavanja, lizanja, štipkanja, češanja i dr. (Knapp i Hall 2010). Dodiri koji su usmjereni na druge ljude najčešće se koriste u prijateljskim vezama, u intimnim vezama dvoje ljudi te u odnosima između roditelja i djece i drugim (obiteljskim) odnosima. Dodiri ljudi jedan su od najsnažnijih oblika neverbalne komunikacije. No nisu svi dodiri isti. Osobi koju se dodiruje neki dodiri mogu biti ugodni, a neki neugodni. Dodiri koji izazivaju ugodu su oni koji se rabe prilikom čestitanja, veselja, pozdravljanja, opraštanja, uvjeravanja nekoga u nešto, za smirivanje uznemirene osobe, za pokazivanje bliskosti, ljubavi i dr. Dodiri koji izazivaju neugodu su oni kojima se pokazuje ljutnja ili dominacija nad nekime. Ti dodiri mogu biti neprimjereni, naelektrizirani, iritantni, koji izazivaju strah, odbojnost ili ljutnju.

Ljudsko lice može pokazivati različite pokrete kao što su: podizanje obrva, zatvorene ili poluzatvorene oči, širenje nosnica, položaj usta i drugo čime se pokazuju različita emocionalna stanja. Istraživači su se u najvećoj mjeri bavili proučavanjem sedam primarnih osjećaja koje ljudsko lice pokazuje, a to su: srdžba, tuga, iznenađenje, sreća, strah, gađenje – prezir i zanimanje (Rouse i Rouse 2005). S obzirom na to da izrazi lica daju povratnu informaciju tijekom komunikacije i upravljaju njezinim tijekom, neki istraživači smatraju da osnovna funkcija lica nije izražavanje emocija nego komuniciranje. Pokreti koji prate izraze lica ponekad direktnije izražavaju emocije nego lice. Ti pokreti nazivaju se pokazivači afekta. Istraživači proučavaju gdje, kako i koliko dugo osobe tijekom komunikacije gledaju. Npr. duljina gledanja sugovornika u oči može ovisiti o spolu, socioekonomskom statusu, moći i o kulturi. Gledanje sugovornika u oči ovisi i o bliskosti sugovornika, poštovanju, simpatijama, zanimljivosti teme razgovora te o načinu usmene prezentacije. Ponekad ovisi i o emocionalnom stanju osobe u komunikacijskom procesu te o njezinome samopouzdanju.

Neverbalni glasovni znakovi koji prate govor nazivaju se parajezik. Tu spadaju glasovi/zvukovi (koji nisu riječi) i stanke u govoru. Tijekom govora glasnice proizvode zvukove. Ti zvukovi mogu biti različite visine, volumena (glasno ili tiho), intenziteta, trajanja i rezonancije. Sudionici u komunikaciji tijekom govora ponekad ubacuju zvukove „uh“ ili „hm“, prave stanke u govoru, jasno ili nejasno izgovaraju riječi, mucaju, mijenjaju brzinu i ritam govorenja što sve spada u glasovno ponašanje. Knapp i Hall kažu da postoji i druga vrsta zvukova koje proizvode ždrijelna, usna i nosna šupljina uz pomoć glasnica, a to su smijanje, podrigivanje, zijevanje, gutanje, stenjanje i slični zvukovi koji mogu utjecati na ishod komunikacije (Knapp i Hall 2010).



Neverbalna je komunikacija važna u razgovoru. Neverbalne poruke imaju sadržajnu, osobnu, odnosnu i utjecajnu razinu. Prema Brajši neverbalne poruke na sadržajnoj razini mijenjaju ili potvrđuju verbalne poruke, zamjenjuju ih, dopunjuju i proširuju. Na osobnoj razini odražavaju emocionalna stanja, namjere i očekivanja sudionika u razgovoru. Odnosna razina neverbalnih poruka očituje se u tome što njima izražavamo stavove prema izgovorenim sadržajima, određujemo uzajamne odnose te održavamo i reguliramo strukture moći i socijalni poredak. Na utjecajnoj razini neverbalne su poruke snažno sredstvo priopćavanja i utjecaja koje potiče ili koči razgovor (Brajša 1996). Ovo su osnovne funkcije neverbalne komunikacije koje pokazuju njezinu važnost u interpersonalnoj komunikaciji.

Govor tijela prožima sve ljudske međusobne odnose i otkriva značenje tih odnosa. On je moćno komunikacijsko sredstvo koje ljudi nisu u stanju kontrolirati onako kako bi željeli (Morris 1997).

Isključivo promatranjem neverbalnoga ponašanja neke osobe ne može se sa sigurnošću otkriti značenje, tj. razumjeti ponašanje. Neverbalne poruke često mogu imati dvojako značenje, ali i različite poruke mogu imati isto značenje. Ponekad su neka psihička stanja osobe razlog pojavljivanja određenih neverbalnih ponašanja, a ponekad neverbalno ponašanje osobe ovisi o nekim drugim čimbenicima. U svakom slučaju, za interpretaciju neverbalnoga ponašanja treba promatrati više neverbalnih znakova kako bi se vidjelo slažu li se međusobno, ali treba promatrati i situaciju i kontekst u kojemu se određeno ponašanje pojavljuje kako bi se ono moglo razumjeti. Ponekad stajalište promatrača utječe na interpretaciju neverbalnoga ponašanja osobe. U situaciji kada ljudi govore jedno, a neverbalnim znakovima odašilju drugu poruku, obično je neverbalna poruka iskrenija i točnija zbog toga što ljudi nad neverbalnim ponašanjem imaju slabiju kontrolu.

Kod razgovora licem u lice, sugovornici mogu procijeniti simboličku i neverbalnu komunikaciju. U društvenoj interakciji koja se odvija licem u lice kod izražavanja osjećaja i stavova čak je 93% neverbalnih poruka (od čega se 38% odnosi na ton glasa ili način na koji se poruka priopćava, a 55% na govor tijela odnosno na izraz lica), a samo 7% verbalnih poruka (Mehrabian 1971).

Mnogi autori verbalnu i neverbalnu komunikaciju smatraju jednom neodvojivom cjelinom (Kendon 1983, McNeil 2000). Verbalne poruke možemo rabiti za izražavanje ideja, činjeničnih podataka, ali i emocija. Neverbalne poruke možemo rabiti u izražavanju emocija ali i ideja, odnosno mišljenja.

Burgoon proučavala je mnoge studije koje su se bavile pitanjem vjeruju li ljudi više verbalnim ili neverbalnim signalima u suočavanju s konfliktnim porukama. Rezultati njezinoga proučavanja pokazali su da ljudi više vjeruju neverbalnim signalima nego verbalnima, kao i da više vjeruju vizualnim znakovima nego vokalnima (Burgoon 1980). Sean Neill kaže da je slična situacija i u školi te da učitelji i učenici često više vjeruju neverbalnoj nego verbalnoj poruci (Neill 1994).

Čovjekova sposobnost primanja i slanja neverbalnih poruka počinje od rođenja i u najvećoj je mjeri rezultat učenja oponašanjem drugih važnih ljudi. Tijekom života čovjek mijenja sebe i regulira odnosno prilagođava svoje reakcije ovisno o povratnoj informaciji okoline. Neki su ljudi izuzetno uspješni u korištenju verbalnih i neverbalnih znakova kako bi drugima uspješno projicirali točno onu sliku o sebi koju žele. Moglo bi se reći da su socijalno kompetentni. Drugi ljudi nisu toliko uspješni, odnosno nemaju toliko razvijenu tu sposobnost. Snažna želja ili motivacija za poboljšanjem tih vještina, pozitivan stav prema njihovu učenju, pravilno razumijevanje spoznaja o neverbalnom ponašanju te uvježbavanje tih vještina u različitim situacijama pod vodstvom stručnjaka može pridonijeti razvoju neverbalnih vještina (Knapp i Hall 2010).

Da bi uspješno radio svoj posao, učitelju su potrebna znanja o neverbalnoj komunikaciji. Svojom neverbalnom komunikacijom učitelj može privući i održati pozornost slušača/učenika. To će učiniti npr. gledajući u učenike, pokretanjem ruku, laganim kretanjem, svojim izgledom, odjećom itd. (Španjol Marković 2008). Uporabom otvorenoga stava tijela doprinijet će uključivanju učenika u komunikaciju. Svoju neverbalnu komunikaciju prilagodit će verbalnoj kako bi olakšao razumijevanje. Također, neverbalnim znakovima učitelj će kontrolirati i nadzirati razred, činiti svoje izlaganje interesantnijim ta ohrabrivati i motivirati učenike. Prema Neillu djelotvoran učitelj odlikuje se mirnim nadzorom, oduševljenjem i prijateljskim pristupom dok lošeg učitelja karakterizira nesigurnost, napetost i nedostatak savjesnosti. Neill (1994) smatra da je utjecaj učiteljevih neverbalnih strategija mnogo manji u osnovnom obrazovanju gdje su djeca spremnija na učenje, a osobito je to izraženo u razredima gdje je nastava usmjerena na učenika. Mišljenja je da bi se na studijima za buduće učitelje trebali provoditi programi za učenje neverbalne komunikacije kako bi budući učitelji naučili kako odašiljati pozitivne neverbalne znakove te kako prepoznati i pravilno tumačiti neverbalnu komunikaciju učenika (Neill 1994). Prepoznavanjem i tumačenjem neverbalne komunikacije učenika, učitelj procjenjuje situaciju u razrednom odjelu i u skladu sa

situacijom može ispraviti neke probleme u komunikaciji ili može pomoći u razumijevanju komunikacije.

Učitelji koje učenici doživljavaju kao one koji pokušavaju stvoriti fizičku i psihološku blizinu putem neverbalnoga ponašanja imaju pozitivne rezultate u poučavanju (Knapp i Hall 2010). Leinert Novosel kaže da se učenici više zalažu u nastavi kada ih njihov nastavnik više gleda (Leinert Novosel 2012).

### 2.3.3. Šutnja

Šutnja se može definirati kao stanje prekida ili izostanka govora. Neverbalne je naravi. Može biti korisna i štetna. Korisna je onda ako je znak pažljivoga slušanja, razmišljanja, pristojnosti, ako doprinosi privlačenju pozornosti, sređivanju dojmova, prikupljanju snage, kao predah... Štetna je onda kada se njome prikriva istina, uskraćuju potrebne informacije, nekome nameće krivnja, nelagoda, kada se njome nekoga kažnjava, obmanjuje, zastrašuje, manipulira, zlostavlja, kada je znak otuđenosti, suicidalnosti... U komunikaciji postoji informativna, personalna, kontaktna i apelativna razina primanja i slanja poruka. Iskazivanje, priopćavanje, pitanje, odgovaranje i citiranje spadaju u informativnu razinu komunikacije. Tvrdnje ljudi, uvjeravanja, njihova priznanja, objašnjenja, nade, želje i strahovi spadaju u personalnu razinu komunikacije. Na kontaktnoj razini komunikacije ljudi nekome nešto obećavaju, priznaju, nekoga savjetuju, ohrabruju, upozoravaju i nekome nešto opraštaju. Na apelativnoj razini mogu se izražavati zahtjevi, molbe, naredbe, zabrane, dopuštanja i preporuke. Te četiri razine komuniciranja nisu karakteristične samo za govor već i za šutnju. U komunikaciji, umjesto govora, šutnja može biti odgovor na svakoj od spomenutih razina primanja i slanja poruka.

Profesionalni govornici u komunikaciji s drugima ne rabe preduge šutnje, paze da šutnja bude upotrijebljena na pravome mjestu i u pravo vrijeme vodeći računa o tome da šutnjom omogućuju organiziranje svojih misli, a sugovornicima omogućuju da razmisle o onome što je rečeno. Dobri govornici su uvjerljivi, pouzdani, zanimljivi, posjeduju potrebno samopouzdanje i barataju potrebnim informacijama. Oni ne rabe prečesto šutnju u svojem govoru, a šutnja koju rabe nije preduga. Pozorni su slušači. Šute dok sugovornik govori, prateći pritom i sugovornika i njegov govor. Gledaju sugovornika u oči, slušaju sa zanimanjem, kimanjem glave daju sugovorniku do znanja da ga razumiju i da se slažu s

njime, bodre ga u govoru te ponekad daju primjedbe ukoliko osjete da je to potrebno. Slušajući, nastoje bolje upoznati osobu s kojom komuniciraju.

U školi, od učitelja se očekuje da budu dobri govornici. Za to je potrebno vježbanje govora, samopouzdanje, stručno znanje iz određenoga predmeta, baratanje potrebnim pedagoškim i psihološkim znanjima kako bi učitelj bio sigurniji u nastupu i ophođenju s učenicima. U nastavnome procesu učitelji koji su dobri govornici govore polako, smireno i promišljeno, a tempo svojega govora i duljinu pauza između govora prilagođavaju učenicima i situaciji u komunikaciji. Ispitujući učenika, svojom šutnjom učeniku omogućuju dovoljno vremena da se skoncentrira i odgovori na postavljeno pitanje. Rabe šutnju kako bi pažljivije slušali svoje učenike. Poštuju mjesto i vrijeme iznošenja određenih informacija, tj. šute dok se ne steknu potrebni odgovarajući uvjeti za to. Učitelji, promatrajući svoje učenike, uočavaju koji od njih prečesto šuti. Je li to zbog straha od ispita, od govora pred drugim učenicima u razrednom odjelu, je li posljedica zlostavljanja, nasilja, straha od posljedica nečega što se nije smjelo učiniti, posljedica kakvih drugih problema, konflikata. Učitelji ne ignoriraju takve probleme već razgovaraju s učenicima o njima. Konfliktne situacije između djece također rješavaju razgovorom, a ne šutnjom. Šutnju ne rabe za zastrašivanje učenika, za kazne, za prijetnje i manipuliranje. Učitelji koji ne znaju pravilno rabiti šutnju, tj. ne znaju slušati, komuniciraju jednosmjerno. Samo ocjenjuju, kritiziraju i naređuju. Ne zanimaju ih povratne informacije o učenicima, ne zanimaju ih učenikove želje, motivi, strahovi...

#### 2.3.4. Važnost usklađenosti verbalne komunikacije, neverbalne komunikacije i šutnje prilikom pripovijedanja priče

Ako učitelj voli pripovijedati priče, on tu svoju strast iskazuje usklađivanjem svoje neverbalne komunikacije sa sadržajem priče, sa svojom verbalnom komunikacijom i sa stanjem učenika. Jasan je u ekspresiji, slobodno se kreće učionicom u onoj mjeri koju zahtijeva priča. Lako uspostavlja odnos s učenicima, potiče interakciju između učenika i sebe te učenika međusobno, pobuđuje pozitivne emocije koje doprinose opuštеноj atmosferi u učionici te boljim međuljudskim odnosima. Takva atmosfera u učionici je i za učenike i za učitelja motivirajuća i ohrabrujuća. Prilikom pripovijedanja priče učitelj rabi šutnju na točno određenome mjestu kako bi postigao što jači doživljaj određenoga prizora u priči. Time učitelj pojačava neizvjesnost, naglašava važnost onoga što će slijediti. Ta neizvjesnost će doprinijeti

da će neki učenici usmjeriti veću pozornost na priču, neki će izraziti svoje uzbuđenje glasom, neki motoričkim nemirom, a neki šutnjom očekujući nastavak koji će razriješiti tu napetost koju stvara učiteljeva šutnja prilikom pripovijedanja priče. Učitelj koji se ne boji rabiti šutnju u pripovijedanju, kojemu šutnja nije nelagodna, iskazuje svoje samopouzdanje, za njega je šutnja moćan alat komunikacije. Šutnja po završetku pripovijedanja priče daje učenicima mogućnost da srede svoje dojmove, shvate poruku priče. Razgovarajući s učenicima o utiscima koje je na njih ostavila ispričana priča, učitelj šutnjom učenike potiče na odgovor. Dakle, pripovijedanje priče doprinosi poticanju i usklađivanju verbalne i neverbalne komunikacije kako kod učitelja, tako i kod učenika. S obzirom na to da je učitelj model učenicima, učenici oponašajući učitelja usvajaju interakcijske i komunikacijske obrasce ponašanja.

#### **2.4. Interpersonalna komunikacija**

Da bismo mogli uspješno razgovarati, trebali bismo poznavati osnove interpersonalne komunikologije - suvremene znanosti o razgovoru. „Interpersonalna je komunikologija suvremena znanstvena disciplina koja se bavi problematikom interpersonalnog komuniciranja“ (Brajša 1994: 21).

Reardon navodi da se interpersonalna komunikacija sve donedavna definirala prema značajkama situacije, odnosno broju onih koji sudjeluju, fizičkoj udaljenosti među njima, mogućnosti povratne informacije (*feedbacka*) i tome slično. Ona interpersonalnu komunikaciju definira kao komunikaciju, interakciju ili međusobno djelovanje dviju ili više osoba licem u lice, uz mogućnost trenutačnog (za razliku od odgođenog) dobivanja povratnih informacija (Reardon, 1998).

Prema Brajši interpersonalna komunikacija je namjerno ili nenamjerno, svjesno ili nesvjesno, planirano ili neplanirano slanje, primanje i djelovanje poruka unutar neposrednih „licem u lice“ odnosa među ljudima. Namjerno, planirano i svjesno slanje poruke uz traženje i primanje povratnih informacija o njihovom prihvaćanju i djelovanju, čini komunikaciju potpunom i stručnom (Brajša 1994).

Interpersonalna komunikacija je komunikacija koja uključuje i verbalna i neverbalna ponašanja sudionika u komunikacijskom procesu. Sudionici toga procesa mogu međusobno dijeliti svoja mišljenja i osjećaje koristeći spontana, uvježbana i planirana ponašanja.

Reardon (1998) navodi sedam ključnih značajki po kojima se može prepoznati interpersonalna komunikacija:

- Interpersonalna komunikacija uključuje verbalno, ali i neverbalno ponašanje.
- Interpersonalna komunikacija uključuje spontano, uvježbano i planirano ponašanje, ili neku njihovu kombinaciju.
- Interpersonalna komunikacija nije statična, nego razvojna.
- Interpersonalna komunikacija uključuje izravnu povratnu vezu, interakciju i suvislost ili koherentnost.
- Interpersonalna se komunikacija odvija u skladu s nekim nutarnjim i vanjskim pravilima.
- Interpersonalna je komunikacija aktivnost.
- Interpersonalna komunikacija može uključivati uvjeravanje ili persuaziju (Reardon 1998: 20-21).

Bratanić (1993), objašnjavajući karakteristike interpersonalne komunikacije navodi da:

- Verbalno i neverbalno komuniciranje čini veći dio interpersonalne komunikacije. Verbalni je dio povezan sa sadržajnim aspektom komunikacije, a neverbalni s odnosnim aspektom komunikacije.
- Spontana je komunikacija ona koja uključuje emocije, a može biti verbalna i neverbalna. Karakterizira ju odsutnost racionalne kontrole.
- Interpersonalna komunikacija je dinamična i ovisi o tome kakav odnos imaju osobe koje međusobno komuniciraju. Više šanse za postizanje cilja komunikacije imat će osobe koje se međusobno bolje poznaju i koje su prisnije.
- U interpersonalnoj komunikaciji sudjeluju najmanje dvije osobe: pošiljatelj i primatelj informacija. Povratna veza (*feedback*) je odgovor primatelja na verbalnu ili neverbalnu poruku pošiljatelja. Interakcija može biti na različitim stupnjevima, a ovisi o tome u kojoj mjeri verbalno i neverbalno ponašanje jedne osobe utječe na drugu osobu ili na više njih.

- Interpersonalna komunikacija koja se odvija između bliskih osoba bit će više pod utjecajem unutarnjih pravila za razliku od komunikacije između osoba koje se ne poznaju i čija će komunikacija biti pod utjecajem vanjskih pravila.
- Interpersonalna je komunikacija zajednička aktivnost osoba koje komuniciraju. Sve osobe koje su u toj komunikaciji utječu na međusobno komuniciranje kao i na ishod komunikacije.
- Komunikacijom, osobe u interakciji mogu utjecati jedna na drugu u smislu poticanja, uvjeravanja ili nagovaranja na promjenu stavova (mišljenja, osjećaja ili ponašanja).

#### 2.4.1. Specifičnosti interpersonalne komunikacije u školi

Brajša navodi da je čovjek rezultat interpersonalne komunikacije te da o njezinu intenzitetu i kvaliteti ovise tempo razvoja i kvaliteta njegovog mozga, ličnosti i identiteta. Škola je ona koja intenzitetom i kvalitetom komunikacije djeluje na razvijanje i održavanje dječjega mozga. Škola također djeluje na razvoj, dovršavanje i rođenje ličnosti učenika putem interpersonalne komunikacije između učitelja i učenika. U učionici se događa interpersonalna komunikacija „licem u lice“ između učitelja i učenika, jer svaki učenik doživljava učiteljeve poruke kao osobnu komunikaciju s njim (Brajša 1994). Stoga je interpersonalna komunikacija za nastavu u školi iznimno važna. U toj interpersonalnoj komunikaciji mora biti dovoljno prostora za diferenciranje, eksperimentiranje, slobodno ponovno približavanje i individuaciju. Učeniku se dopušta različito mišljenje i izražavanje, poštuju se i slušaju učenikova iskustva, nastoji ga se zainteresirati za učitelja i za sadržaj razgovora između njega i učitelja. Učitelj u razgovoru prihvaća i priznaje učenikovu samostalnost i individualnost, omogućuje mu razvijanje osobnoga stila i načina komuniciranja, osobnoga stila života i ponašanja. Interpersonalna komunikacija koja se odvija u školi također djeluje na razvoj učenikovog identiteta. Primajući i dajući informacije u komunikaciji s učiteljem, učenik će razvijati svoj identitet. Da bi se taj proces izgradnje identiteta mogao odvijati, nužno je postojanje međusobnog povjerenja između učitelja i učenika, mogućnost da obje strane slobodno odabiru informacije, da i učitelji i učenici aktivno sudjeluju u razgovoru, da razgovaraju s drugima (vode dijalog) i surađuju s drugima te prihvaćaju sebe u razgovoru. Kvalitetni međuljudski odnosi učitelja i učenika doprinose uspjehu odgojno-obrazovnog procesa (Bratanić 1993, Neill 1994, Šimić Šašić, Klarin i Grbin 2013). To je proces u kojemu obje strane putem

interpersonalne komunikacije međusobno utječu jedna na drugu i pritom se mijenjaju u odnosu na sebe i prema drugima.

Interpersonalna komunikacija u školi je potpuna i stručna ukoliko učitelj šalje učenicima poruke namjerno, planirano i svjesno te traži povratne informacije o tome kako su te poruke primljene i shvaćene. Učitelj je odgovoran za slanje, primanje i kvalitetu poruka koje odašilje učenicima. Stručnost i odgovornost u komunikaciji s učenicima očituje se u stalnoj kontroli i uvidu učitelja u utjecaj poruka koje šalje učeniku. Učitelj bi trebao slati potpune i konkretne poruke koje potiču učenika na suradnju i komunikaciju. Pritom bi trebao neprestano provjeravati jesu li učenici razumjeli sadržaj poruke verbalnim komunikacijskim *feedbackom*. „Učitelj bi trebao biti školovani komunikator, strateg i arhitekt svoje komunikacije i u razredu i u zbornici. Uza znanje svojeg predmeta, pedagogije i didaktike, on bi trebao poznavati i interpersonalnu komunikologiju, ali ne samo kao teoriju, nego i kao svakodnevnu praksu“ (Brajša 2013: 179).

Kvaliteta interakcije koju nastavnik ostvaruje s učenicima ključna je determinanta učenja (Dorman, Fisher i Waldrip 2006). Stil komunikacije kojim se učitelj služi u nastavnome procesu utječe na dinamiku odnosa učenik-učitelj te na učenikove rezultate učenja (Frymier i Houser 2000).

**Kako pripovijedanje priče može unaprijediti interpersonalnu komunikaciju u školi?** Da bi učitelj u školi na nastavnome satu pripovijedao priču, on mora planirati uvođenje priče u nastavni proces. Treba povezati priču s određenom namjerom, tj. što pričom želi na određenome satu postići, koju poruku pričom želi poslati. Prilikom pripovijedanja, učitelj mora uskladiti svoju neverbalnu komunikaciju sa sadržajem priče, sa svojom verbalnom komunikacijom i sa stanjem slušatelja/učenika. Učitelj će tijekom pripovijedanja svjesno svojim glasom, mimikom i gestama popratiti sadržaj priče naglašavajući ono što je bitno, poruku priče. Učenici će slušati priču/poruku. Učitelj će provjeriti jesu li učenici primili i ispravno razumjeli poruku na više načina: može to učiniti razgovorom, pisanim putem, izvođenjem igrokaza... Povratna će informacija (*feedback*) učitelju pokazati jesu li učenici shvatili poruku i u kojoj mjeri. Ukoliko su učenici primili i pravilno shvatili poslanu poruku, tada se smatra da je komunikacija bila potpuna i stručna. Odgovornost za takvu komunikaciju uvijek je na učitelju. Pripovijedanje priče poziva učenike na interakciju. Učenici s veseljem komuniciraju međusobno i s učiteljem. Pritom se smanjuje ili nestaje strah učenika od komuniciranja. Nastava postaje istinski ljudski susret (Bratanić 1997).



## 2.5. Istraživanja o komunikaciji u nastavi

U Republici Hrvatskoj Danijela Kožić, Ana Globočnik Žunac i Ljubica Bakić-Tomić (2013) provele su istraživanje o neverbalnoj komunikaciji u učionici s naglaskom na neverbalno ponašanje učitelja. Proučavajući neverbalno ponašanje učitelja razredne nastave i studenata završnih godina Učiteljskoga fakulteta željele su otkriti oblike neverbalnoga ponašanja koji se rabe u nastavi. Rezultati ovoga istraživanja su pokazali da i učitelji i studenti trebaju razvijati i podizati svijest o važnosti neverbalnoga ponašanja u učionicama, da su neverbalni kanali komunikacije neadekvatni i nedovoljno iskorišteni te da atmosfera u učionici nije dovoljno motivirajuća, ohrabrujuća, opuštena i interaktivna. Učitelji i studenti trebaju pripaziti na svoje izraze lica tijekom nastavnoga procesa, na kretanje kroz učionicu, vizualnu komunikaciju, jasnoću u ekspresiji, kako uspostavljaju odnose sa učenicima, a posebnu pozornost trebaju obratiti na veću uporabu humora kojim se stvara opuštena i topla atmosfera u učionici (Kožić, Globočnik Žunac i Bakić-Tomić 2013).

Ljiljana Buhač (2017) je za potrebe svojega doktorskoga rada istraživala kakve su razlike u aktivnosti učenika na nastavi u odnosu na procijenjeni stupanj komunikacijske kompetencije nastavnika. U tu svrhu, željela je saznati kakva je učenička percepcija komunikacijske kompetencije nastavnika, kakve su samoprocijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika te kakve su razlike između učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika i samoprocijenjene komunikacijske kompetencije samih nastavnika. Istraživanje je provela na populaciji 275 učenika četvrte godine jedne gimnazije u Zagrebu i njihovih sedam nastavnika. Rezultati su pokazali variranje učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika, kao i samoprocijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika ovisno o razredima i nastavnicima. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika u smjeru pozitivnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika. Također je utvrđena statistički značajna povezanost između procijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika na nastavi. Suprotno očekivanom, rezultati istraživanja pokazali su da je učenička procjena veće komunikacijske kompetencije nastavnika povezana s negativnim oblicima aktivnosti učenika na nastavi (Buhač 2017).

Semir Šejtanić (2018) istraživao je mišljenja učenika i nastavnika o tome poučavaju li nastavnici učenike tijekom izvođenja nastavnoga procesa i izvannastavnih aktivnosti

vještinama komuniciranja. Istraživanje je provedeno u Hercegovačko-neretvanskoj županiji na uzorku 590 učenika završnoga razreda osnovnih škola i učenika prvoga i drugoga razreda srednjih škola te njihovih 315 nastavnika. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i nastavnika osnovne i srednje škole o vještinama poučavanja komunikacije u izvođenju nastave ( $\chi^2=63,362$ ). Da nastavnici uvijek tijekom izvođenja nastave učenike poučavaju komunikacijskim vještinama smatra 34,90% učenika, taj se postotak u nastavnika udvostručuje i iznosi 62,90%. U poučavanju komunikacijskih vještina u izvođenju nastave, učenici su u nastavnika najvećom ocjenom procijenili nastavnikov zahtjev da učenici slušaju izlaganje drugog učenika dok govori ( $M=4,52$ ), dok je na drugome mjestu nastavnikovo uvažavanje različitih mišljenja ( $M=4,38$ ). Nastavnici u najvećoj mjeri misle da obraćaju pozornost dok učenik govori ( $M=4,83$ ) te da od ostalih učenika traže da slušaju druge učenike kada govore ( $M=4,81$ ). Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na različite procjene učenika i nastavnika o vještinama poučavanja komunikacije u nastavi i upućuju na to da bi nastavnici trebali češće razgovarati s učenicima i čuti njihova mišljenja o poučavanju komunikacijskih vještina, analizirati mišljenja učenika, preispitati svoje procjene, prema potrebi ih korigirati i promijeniti praksu (Šejtanić 2018).

Kevin J. Loy (2006) je na uzorku od 52 učitelja četvrtih razreda šk. god. 2004./05. u središnjem dijelu Ohia proveo istraživanje kako bi saznao kakve su komunikacijske vještine učitelja i kako one utječu na akademska postignuća njihovih učenika. Istraživanjem su se posebno ispitivale različite varijable koje opisuju učinkovitu komunikaciju učitelja te se nastojao pronaći odnos između tih različitih varijabli i rezultata akademskoga postignuća učenika u tri područja: Matematici, Građanskom odgoju i Prirodoslovlju. Rezultati su pokazali da nema razlika u komunikacijskim vještinama između učitelja i učiteljica. Rezultati istraživanja su također pokazali da komunikacijske vještine učitelja mogu imati značajni utjecaj na postignuća učenika u dva akademska područja: u Građanskom odgoju i Prirodoslovlju (Loy 2006).

Rezultati navedenih istraživanja pokazali su da su komunikacijske vještine učitelja važne jer mogu imati značajni utjecaj na učenikovo usvajanje znanja, ponašanje na nastavi, atmosferu u razredu kao i na odnose između učitelja i učenika. Rezultati ovih istraživanja su također pokazali da su učitelji pozitivnije procjenjivali svoje komunikacijske kompetencije nego što su njihove komunikacijske kompetencije procjenjivali učenici. Isto tako, daleko veći postotak učitelja smatrao je da tijekom izvođenja nastave učenike poučava komunikacijskim vještinama nego što su to mislili njihovi učenici. Što se tiče neverbalne komunikacije učitelja,

pokazalo se da i učitelji i studenti trebaju posvetiti veću pozornost svojem neverbalnom ponašanju u učionicama. Pokazuju li ovi rezultati da učitelji imaju puno bolje mišljenje o svojim kompetencijama nego što je realno stanje? Branko Bognar smatra da učitelji često nisu u stanju prepoznati probleme u svojoj praksi što često onemogućuje unaprjeđenje iste. On predlaže da se u praksu uvedu kritički prijatelji, tj. da učitelji/nastavnici zamole druge osobe (sustručnjake, pedagoge) da ih savjetuju i daju povratne informacije o njihovom radu u nastavi (Bognar 2009). Uvođenje kritičkih prijatelja doprinijelo bi osvješćivanju realnih komunikacijskih kompetencija učitelja/nastavnika te unaprjeđivanju istih.

Osim toga, da bi se dobila realna slika o komunikacijskim kompetencijama učitelja/nastavnika u Republici Hrvatskoj, potrebno je istraživanje provesti na većem uzorku učenika/studenata (ujednačenih po rodu i socio-ekonomskom statusu) i većem uzorku učitelja/nastavnika (osnovnoškolskih, srednjoškolskih, sveučilišnih). Tako dobiveni rezultati mogli bi ukazati na širu sliku komunikacijskih kompetencija hrvatskih učitelja/nastavnika. Rezultati bi mogli ukazati na moguće postojanje potrebe za unaprjeđenjem komunikacijskih vještina hrvatskih učitelja/nastavnika uvođenjem kritičkih prijatelja u nastavu te pojačanim stručnim usavršavanjem koje bi uključivalo više prakse, samoevaluacije, procjene sustručnjaka, usporedbe samoprocjena učitelja/nastavnika i procjena sustručnjaka kako bi učitelji/nastavnici imali što objektivniju sliku o svojim komunikacijskim kompetencijama. Dobra bi praksa bila da učitelji/nastavnici s vremena na vrijeme razgovaraju s učenicima o tome kako oni doživljavaju i procjenjuju komunikacijske kompetencije svojih učitelja/nastavnika te uvažavaju neke prijedloge učenika.

### 3. PERSUAZIJA U INTERPERSONALNOJ KOMUNIKACIJI

Proučavajući persuaziju, valja naglasiti da je to jedan oblik komunikacije koji do danas nije u potpunosti istražen. Brojne definicije persuazije ukazuju na složenost toga fenomena, ali i na brojne mogućnosti proučavanja.

Persuazija je oblik međusobne (interpersonalne) komunikacije. To je „oblik komunikacije u kojem se racionalnim sredstvima (argumentima, informacijama i sl.) nastoji djelovati, na sudove, stavove, vjerovanja ili akcije pojedinca“ (Petz, 1992: 312). Persuazija je „aktivnost u kojoj najmanje jedna osoba namjerno mijenja mišljenja, osjećaje ili ponašanja barem jedne druge osobe“ (Reardon 1998: 117). Benoit i Benoit definiraju persuaziju kao proces u kojemu se uvjerenatelj služi porukom kako bi mogao stvarati, mijenjati ili jačati stavove primatelja poruke (Benoit i Benoit 2013). Von Thun naglašava da gotovo sve poruke imaju zadaću utjecati na primatelje na način da ih potaknu da nešto učine ili propuste učiniti ili da u primatelja pobude neke misli i osjećaje (von Thun 2001).

Razlike između interpersonalne komunikacije i persuazije očituju se u tome što interpersonalna komunikacija osim uvježbanog i planiranog ponašanja može biti i posve spontana, dok kod persuazije spontanosti nema. S obzirom na to da je cilj persuazije mijenjanje stavova i ponašanja druge osobe, ona taj cilj nastoji ostvariti dobro uvježbanim i planiranim ponašanjem.

U većini slučajeva uvjerenatelj može postići da osoba koju uvjerava reagira na njegovo uvjeravanje. Uvjeravana osoba može prihvatiti uvjeravanje i promijeniti svoje mišljenje, osjećaje ili ponašanje, ali isto tako može pokušati promijeniti mišljenje, osjećaje i ponašanje uvjerenatelja. Takva međusobna interakcija rezultira time da osoba koju uvjeravaju može i sama postati uvjerenatelj. U nekim komunikacijskim situacijama uloge uvjerenatelja i uvjeravanoga mogu se izmjenjivati, a u nekima se mogu i istodobno ostvarivati. Sudionici komunikacije najčešće su i uvjerenatelji i osobe koje se uvjerava.

Robert B. Cialdini (2007) bavio se proučavanjem persuazije. Uočio je da je kod ljudi jako prisutno automatsko, stereotipno ponašanje. Ljudi danas žive u izuzetno složenom društvu sa svakodnevnim velikim promjenama u svojoj okolini. Kako bi se nosili s takvim izazovima potrebni su im mentalni prečaci. S obzirom na to da zbog nedostatka energije i vremena, ljudi ne mogu prepoznati i analizirati sve događaje, osobe i situacije koje im se događaju na dnevnoj bazi, često koriste stereotipe i razna pravila, tj. mentalne prečace te u mnogim

situacijama reagiraju bez razmišljanja. Cialdini kaže da će u budućnosti ljudi sve više ovisiti o mentalnim prečacima zbog sve kompliciranijih i promjenjivijih životnih okolnosti. Smatra da su upravo ti mentalni prečaci ponekad uzrok ljudskih pogrešaka i razlog što ljudi dozvoljavaju da drugi persuazijski utječu na njih (Cialdini 2007).

Rezultati istraživanja Burgoon, Birk i Pfau pokazali su da su neki vokalni znakovi povezani s većom percipiranom uvjerljivošću, vjerodostojnošću, stručnošću i promjenama stava. Vokalni znakovi koji su povezani s procesom persuazije su: tečan, odlučan govor bez dugotrajnih stanki, raznolikost u mijenjanju visine glasa govornika te njegov glasniji govor. U vokalne znakove također spada i brži govor govornika koji slušateljima djeluje dominantno i dinamično (Burgoon, Birk i Pfau 1990).

Od svih navedenih znakova najviše se istraživala povezanost bržeg govora i persuazije. Miller i sur. tvrde da govornikov brzi govor može pojačati persuazijski učinak na slušatelja zbog povećanoga napora kojega slušatelj mora uložiti kako bi u ograničenom vremenu obradio i adekvatno razumio sadržaj govora (Miller i sur. 1976). Možda je brži govor uvjerljiviji jer čini govornika vjerodostojnim što je snažan čimbenik u persuaziji (Hass 1981).

Rezultati istraživanja o povezanosti brzine govora i persuazije koje su poduzeli Smith i Shaffer pokazali su da je brzi govor bio povezan s povećanim uvjeravanjem samo u slušateljâ koji su bili umjereno uključeni u slušanje (Smith i Shaffer 1995).

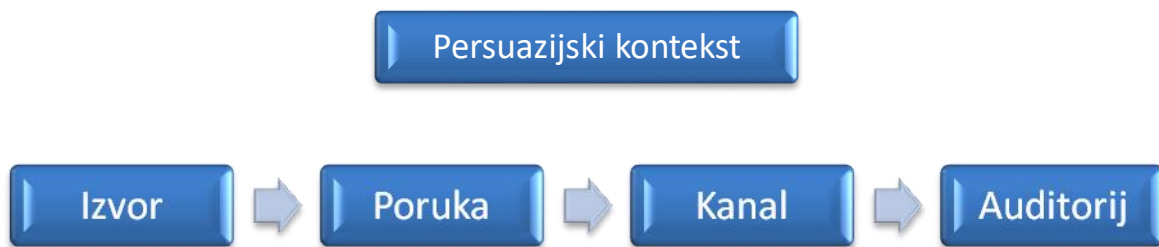
Rezultati istraživanja pokazali su da je tečan govor najjači prediktor kompetentnosti i jedan od dvaju najjačih prediktora percipirane uvjerljivosti govornika u uvjetima kada se kontroliraju druga neverbalna ponašanja govornika (Burgoon, Birk i Pfau 1990). Knapp i Hall zaključuju da su se određeni neverbalni znakovi u ljudskoj interakciji u istraživanjima proučavali izolirano od ostalih čimbenika te da oni u svakodnevnom životu ne djeluju zasebno pa zapravo ne znamo kakva je njihova uloga u kombinaciji s drugim znakovima i situacijama izvan laboratorija (Knapp i Hall 2010).

Leinert Novosel smatra da sljedeći savjeti koji proizlaze iz komunikacijskih načela djeluju na povećanje povjerenja u komunikatora i na njegov bolji utjecaj:

- ljudi dozvoljavaju da na njih utječu ljudi visokog statusa, obrazovaniji, sa titulama, na važnijim funkcijama, stručnjaci na svom području, ljudi dobrog izgleda, koji nose uniformu, uspješni, slični njima...

- bolji utjecaj na druge imaju oni komunikatori koji prihvaćaju onog drugog čak i kada se s njime ne slažu. Komunikatori koji priznaju vrijednost i ulogu sugovornika i iznose razloge vlastitog neslaganja s mišljenjem te osobe povećavaju svoj utjecaj u tom komunikacijskom odnosu,
- komunikatori koji pojačavaju sličnosti između sebe i sugovornika omogućuju bliskost i identifikaciju u komunikaciji. Takvi komunikatori prilagođavaju svoju verbalnu i neverbalnu komunikaciju sugovorniku i na taj način ostvaruju veći utjecaj (Leinert Novosel 2012: 33-34).

### Persuazijski proces



Slika 1. Elementi persuazijskog procesa (Čorkalo Biruški 2009: 379)

Čorkalo Biruški navodeći pravila američkoga teoretičara komunikacije Harolda Laswella kaže da „svaka komunikacija mora sadržavati sljedeće elemente: tko (kaže), što (kaže), kome (kaže), kojim putem (kaže) i s kojim efektom“ (Čorkalo Biruški 2009: 378). U persuazijskom procesu izvorom poruke naziva se pojedinca, instituciju ili grupu koji odašilju poruku. Izuzetno je važno tko šalje poruku. Poruka neće imati isti efekt šalje li ju netko koga ljudi/primatelji poruke smatraju kompetentnim, stručnjakom, u koga vjeruju, koji je privlačniji, koji ima moć, i kada ju šalje netko koga ljudi ne smatraju kompetentnim, za koga smatraju da je nestručnjak, u koga ne vjeruju, koji je manje privlačan i koji nema moć. U persuazijskom procesu, nadalje, važna je poruka. Ona mora biti argumentirana, efikasna, više puta izrečena (ponavljana) uz neke izmjene. Put odašiljanja poruke nazivamo kanalom. Za različite vrste poruka prikladni su različiti kanali odašiljanja. Poruka se može odašiljati osobno licem u lice, putem televizije ili radija, novinskoga članka, interneta... Tim kanalima poruka dolazi do pojedinca ili grupe (auditorija) koji primaju tu poruku. Persuazijski učinak poruke bit će veći ukoliko su primatelji raspoloženi, sretniji i zadovoljniji, bez neke velike

potrebe za spoznajom ili analizom argumenata te ukoliko su primatelji žene. Također, persuazijski učinak poruke bit će veći kada je primatelj poruke manje uključen u persuazijsku komunikaciju, kada ga nešto ometa tijekom komunikacije, kada nije prethodno upozoren o temi u persuazijskoj komunikaciji, kada ne zna stav koji pošiljatelj zastupa te kada su pošiljateljevi argumenti dovoljno snažni da mogu promijeniti stav primatelja poruke. Ukoliko primatelj misli da je imun na persuazijsku poruku, on neće pridavati preveliku pozornost toj poruci. Ta samouvjerenost primatelja poruke može dovesti do toga da poruka na koju neće obraćati pozornost i na koju misli da je imun upravo polučiti promjenu koju je pošiljatelj želio.

U persuazijskom procesu važne su i specifične okolnosti iznošenja poruke, točnije kontekst poruke. Kontekst poruke može imati velike efekte na ishod persuazije, jer nije svejedno gdje ljudi čuju određenu poruku, da li na predavanju, na ulici, na televiziji... Navedeni elementi persuazijskoga procesa imaju utjecaj na ishod uvjeravanja, odnosno na stavove, emocije i ponašanje primatelja.

### **3.1. Strategije u persuazijskoj komunikaciji**

Pri odabiru strategije u persuazijskoj komunikaciji važni su stavovi, emocije i raspoloženje uvjeravanoga. Charles Berger navodi da prilikom odabira strategije uvjeravatelj mora uzeti u obzir nekoliko varijabla:

1. Vrijeme koje stoji na raspolaganju za postizanje cilja
2. Prijašnja uspješnost neke strategije
3. Legitimnost strategije
4. Posljedica za odnose
5. Stupanj intimnosti s uvjeravanim
6. Odnos snaga uvjeravatelja i uvjeravanog
7. Uvjeravateljeva ličnost“ (Berger 1985: 487).

Ukoliko uvjeravatelj ima više vremena na raspolaganju, može iskušati više strategija, a ukoliko nema vremena, može se dogoditi da će odabrati pogrešnu strategiju koja neće polučiti očekivani rezultat. Vrlo je vjerojatno da će uvjeravatelj strategije koje su se u prošlosti pokazale kao korisne, rabiti i u budućnosti. Što se tiče legitimnosti, uvjeravatelj treba rabiti zakonom dozvoljene strategije, strategije koje su u skladu s društvenim pravilima te sa

statusom osobe koju uvjerava. Odabir strategije utječe na odnose uvjeravatelja i uvjeravanoga. Ukoliko uvjeravatelj želi zadržati dobre odnose s uvjeravanim, on će unaprijed razmišljati o tome koja će strategija izazvati kakvu reakciju kod uvjeravanoga te će biti pažljiviji pri odabiru strategije. Što se tiče stupnja intimnosti ili prisne veze s uvjeravanim, ponekad uvjeravatelj više brine o tome koje će strategije upotrijebiti u odnosima prema neznancima nego o strategijama koje će rabiti u bliskim i prisnim vezama, premda i u „jednokratnim“ odnosima može rabiti negativne strategije. Status ili ugled uvjeravatelja i uvjeravanoga utječe na njihov odnos snaga. Izbor strategija ovisi o moći uvjeravatelja. Uvjeravatelji male moći pažljivo odabiru strategije te će vrlo rijetko primijeniti izravne i negativne strategije. Uvjeravatelji velike moći sigurniji su u sebe i suverenije vladaju situacijom nego uvjeravatelji male moći te stoga pri uvjeravanju imaju na raspolaganju više različitih strategija koje kombiniraju ovisno o situaciji ili uvjeravanoj osobi.

Istraživači su definirali nekoliko taksonomija strategija koje uvjeravatelju stoje na raspolaganju. Postoje strategije dobivanja pristanka, strategije smanjivanja nelagode, strategije zbližavanja, strategije tješjenja, strategije zavaravanja i strategije razrješavanja sukoba (Reardon 1998).

Neke od ovih strategija uvjeravatelji rabe da bi bezobzirno ostvarili svoje ciljeve, a nekim se strategijama služe pri stvaranju prijateljskih odnosa, kako bi izbjegli nelagodu, smirili nekoga i riješili konflikte. Ponekad osoba pod utjecajem persuazije slobodno pristane na ponašanje koje nije u skladu s njezinim stavom. Dakle, osoba javno zastupa stav oprečan svom stavu. Aronson, Wilson i Akert kažu kako se nakon takvog ponašanja osobe njezina vrijednost osobnoga stava pomiče u smjeru stava koji je javno zagovarala. Na taj način osoba racionalizacijom smanjuje nelagodu uzrokovanu tim neskladom (Aronson, Wilson i Akert 2005). Kako bi uklonio ili smanjio negativne osjećaje u razgovoru, uvjeravatelj primjenjuje strategije smanjivanja nelagode. U strategije smanjivanja nelagode spada: „(1) obrambeno mijenjanje teme; (2) uvođenje informacija koje će opravdati počinjeno; (3) uvođenje informacija koje će iskupiti počinitelja, ili ga staviti u pozitivnije svjetlo; (4) opovrgavanje ili smanjivanje pogreške; (5) skriveno traženje identifikacije; (6) pronalaženje krivca ili grešnog jarca; (7) povlačenje i (8) traženje mogućnosti pokajanja“ (Petronijeva 1984 prema Reardon 1998: 136). Ovih osam strategija mogu se dalje dijeliti na obrambene i zaštitničke strategije smanjivanja nelagode. Obrambene se strategije rabe u slučajevima kada netko želi sačuvati vlastiti ugled, a zaštitničke, kada se želi sačuvati ugled drugih ljudi. Za uspješan odnos s drugim ljudima važne su strategije tješjenja. Svakom je čovjeku ponekad potrebna utjeha.



Obitelj i prijatelji su najčešće ti koji pružaju utjehu. Da bi ljudi mogli jedni drugima pomoći rabeći strategiju tješnja, važno je da uoče, prepoznaju i razumiju osjećaje druge osobe. Ljudi najčešće koriste strategije zblizavanja da bi pridobili naklonost drugih ljudi. Na izbor strategije zblizavanja mogu utjecati razni čimbenici kao što su: nelagoda u komunikaciji, stil komuniciranja, rod osobe, osobnost komunikanata, status osoba u komunikaciji... Ponekad su neki ljudi spremni popustiti i prepustiti kontrolu drugima, a u svrhu dobivanja naklonosti i zblizavanja. Strategija razrješavanja sukoba predstavlja također jednu važnu strategiju. Kako su sukobi u svakodnevnom životu neizbježni, pogotovo kada je riječ o odnosima u obitelji, prijateljstvu, školi, važno je izgraditi dobru strategiju da bi ti sukobi prerasli u dobru, zdravu komunikaciju i pomogli u razvitku odnosa. Strategija zavaravanja ljudi rabi se kako bi se prikrija istina koja bi mogla povrijediti druge ili izazvati ljutnju, otpor, nelagodu i slično. Ponekad ljudi znaju neke stvari prešutjeti drugim ljudima. To se najčešće događa kada je istina neugodna i previše bolna za sugovornika kojega se ne želi povrijediti. Naravno, ovo je primjer dobronamjernosti, ali isto tako ovakvu vrstu strategije ljudi mogu koristiti i za razloge koji nisu dobronamjerni. S obzirom na navedene grupacije strategija koje uvjeravatelju stoje na raspolaganju, može se zaključiti da je dobar odnos između uvjeravatelja i uvjeravanih vrlo važan. Da bi taj odnos bio dobar, a uvjeravanje uspješno, osim uvjeravateljeve ličnosti, važno je i uvjeravateljevo poznavanje osobnosti ljudi koje želi u nešto uvjeriti. Sposobnost prepoznavanja osobnosti i sklonosti ljudi s kojima komunicira pomaže uvjeravatelju u pridobivanju ljudi i podržavanju njegovih ideja. Do određivanja sklonosti ljudi dolazi se promatranjem njihova ponašanja i slušanjem njihova govora. Uvjeravateljevo prepoznavanje i klasificiranje određenoga tipa sklonosti kod ljudi s kojima komunicira pomoći će mu u odluci o strategiji koju će primijeniti u pokušaju nagovaranja tih ljudi da slijede određenu aktivnost. Osobnost pojedinca određuje njegove stavove, percepciju i uvjerenja, stoga prepoznavanje tipa osobnosti može pomoći u međusobnoj komunikaciji (Borg 2010). Dobra pregovaračka vještina uvjeravatelja također je važan čimbenik jer predstavlja zadnju fazu na putu uvjeravanja.

### **3.2. Ishodi persuazijske komunikacije**

Persuazijsko komuniciranje ima neki rezultat, tj. određeni ishod. Miller navodi tri moguće vrste ishoda persuazije: „oblikovanje reakcija, potvrđivanje reakcija i mijenjanje reakcija“ (Miller 1980 prema Reardon 1998: 115).

Oblikovanje reakcija događa se kada je uvjeravana osoba u nedoumici kako reagirati u nekoj za nju nepoznatoj situaciji ili u situaciji kada se suočava s nekim njoj nepoznatim sadržajem. Nagrađivanjem poželjnog ponašanja, kada se ono pojavi, nastoji se potaknuti sklonost takvim ponašanjima u budućnosti. Kada su poželjni stavovi i ponašanja već usvojeni, prijeko je potrebno potvrđivati uspostavljene reakcije kako bi se usvojeni stavovi i ponašanja učvrstili. Potvrđivanje uspostavljenih reakcija treba biti trajno jer ukoliko se određeno ponašanje bar povremeno ne potkrepljuje, ono se gubi.

Kada se govori o persuazijskome djelovanju onda se obično misli na svjestan, namjeran pokušaj uvjeravatelja da promijeni reakcije uvjeravanih. Ukoliko uvjeravani imaju stavove i ponašanja koji su im do sada koristili, oni se tih stavova i ponašanja neće tako lako odreći. Stoga je mijenjanje reakcije oblik persuazije kojim se upravo žele mijenjati nekadašnji uspješni stavovi i ponašanja ljudi. To je vrlo težak, postupan i dugotrajan (može se reći i trajan) proces zato što su ljudi spremni na promjenu samo ako imaju jake razloge za to. Sva tri ishoda persuazije govore o tome da persuaziju moramo sagledati kao jedan trajan proces kako bi njena efikasnost bila potvrđena.

### **3.3. Uloga stava u persuazijskoj komunikaciji**

Definicija stava koju je dala Reardon glasi: „Mišljenja i osjećaji prema nekoj osobi, predmetu ili događaju dijelovi su stavova. Stav je zapravo sklonost za određeni način reagiranja na neki objekt ili skupinu objekata“ (Reardon, 1998: 117). Zvonarević definira stav kao: „...stečenu tendenciju da se reagira bilo pozitivno bilo negativno prema osobama, objektima ili situacijama izvan nas, bilo prema vlastitim osobinama, idejama i postupcima“ (Zvonarević 1989: 124). Iz ove definicije se može vidjeti da Zvonarević, za razliku od Reardon, definirajući stav, obuhvaća i to da čovjek zauzima stavove i prema samome sebi, a ne samo

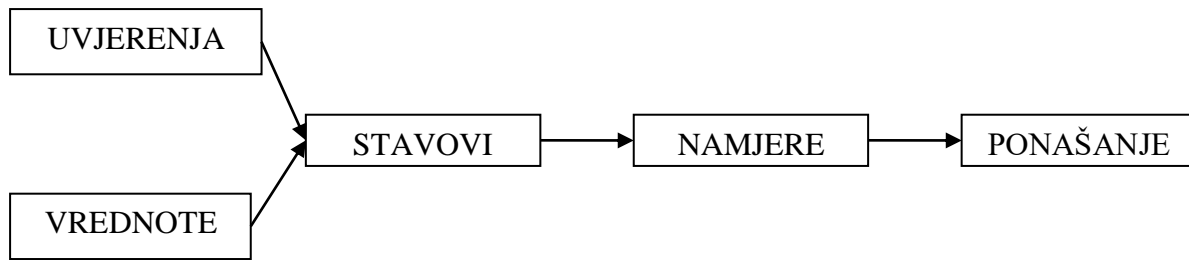
prema okolini. Ovo su samo neke od mnogobrojnih definicija stavova. Općenito, definiranje stava je prilično kompleksno stoga što stav neke osobe uključuje cijeli skup psiholoških fenomena. Stav nije oku drugih osoba vidljiva kategorija. O tome kakav stav ima neka osoba može se samo pretpostaviti na temelju njezinoga ponašanja.

Socijalni psiholozi pokušali su odgovoriti na pitanje što su stavovi na dva različita načina. Jedan se pristup usredotočio na strukturu stavova, a drugi na različite funkcije koje stavovi imaju za neku osobu. Svaki pristup zasebno ne može dati odgovor na pitanje što su stavovi već uzeti zajedno daju prihvatljiv odgovor.

### 3.3.1. Strukturalni pristup

Strukturalni pristup u namjeri da objasni stavove, stavove povezuje s pojmovima kao što su: uvjerenje, ponašanje, vrijednosti i namjera. Stavovi se sastoje od emocionalne, spoznajne i ponašajne komponente. Emocionalna komponenta odnosi se na emocionalno vrjednovanje (dobro ili loše) objekta stava i stoga odražava vrijednosni sustav neke osobe, spoznajna komponenta odnosi se procjenu ljudi o prednostima i nedostacima objekta stava (kognitivna reakcija) i na osnovu toga stvaranja uvjerenja o objektu stava, dok se ponašajna komponenta odnosi na ponašanje i ophođenje osobe s obzirom na objekt ili osobu stava (Aronson, Wilson i Akert 2005). Ovakva analiza daje mogućnost definiranja stava. Unatoč mnoštvu definicija, definicija koju je predložio Newcomb obuhvaća temeljno gledište pa se prema njoj stav može definirati kao „naučena sklonost reagiranju na dosljedno povoljan ili nepovoljan način s obzirom na dani objekt“ (Newcomb 1950 prema Pennington 1997: 85). Ova definicija uključuje četiri važna aspekta stavova prema strukturalnome pristupu: stavovi se uče kroz iskustvo, stavovi čine ljude sklonima da se ponašaju na određeni način, stavovi i ponašanje podčinjavaju se načelu dosljednosti i nepovoljan ili povoljan način ponašanja odražava evaluativnu komponentu stavova (Pennington1997).

Slika 2. pokazuje da se stav oblikuje spajanjem uvjerenja i vrijednosti neke osobe; nadalje stav uzrokuje namjeru ponašanja na određeni način, koji zauzvrat uzrokuje samo ponašanje.



*Slika 2.* Strukturalna analiza stavova koja pokazuje vezu između uvjerenja, vrijednosti, namjera i ponašanja (Pennington 1997: 85)

Strukturalni pristup govori samo o tome što stavovi zapravo jesu, ali ne uključuje odgovor o tome koja je uopće funkcija stavova u životu čovjeka.

### 3.3.2. Funkcionalni pristup

Osnovna ideja ovoga pristupa je da stavovi vrše četiri funkcije (funkciju prilagodbe, spoznajnu funkciju, funkciju samoizražavanja i funkciju obrane ega) i tako pomažu osobi u posredovanju između unutrašnjih zahtjeva vlastitoga ja i vanjskoga svijeta (Katz 1960).

Funkcija prilagodbe odnosi se na stavove koji pojedincu omogućavaju postizanje željenoga cilja i izbjegavanje neugode. Ostvaruje svoju svrhu na način da povećava zadovoljstvo i izbjegava kazne. Osoba razvija stavove slične stavovima svojih bližnjih i traži prijatelje sličnih stavova.

Fizički i društveni svijet koji okružuju pojedinca te informacije koje pojedinac o njima ima čine spoznajnu funkciju stavova. Spoznajna funkcija čini svijet poznatijim, predvidljivijim i manje opasnim mjestom za pojedinca bilo da mu se takve informacije nameću ili da pojedinac svijet tako percipira. Pojedincu se nastoji olakšati nošenje sa tragedijama i situacijama koje ga plaše. Nedostatak je spoznajne funkcije stavova u tome što previše pojednostavljivanja društvene okoline i želje za predvidljivošću društvenoga svijeta može pojedincima donijeti više štete nego koristi.

Funkcija samoizražavanja govori o potrebi ljudi da drugima pričaju stvari o sebi tj. da drugi budu svjesni njihovih osjećaja, vjerovanja i vrijednosti.

Funkcija obrane ega odnosi se na stavove koji mogu služiti ljudima u obrani od samih sebe i drugih ljudi. Pozitivan stav prema samome sebi pomaže održavanju samopoštovanja i pozitivne slike o sebi. Što se tiče funkcije obrane ega i drugih ljudi, čest je slučaj da u postupanju sa stvarima koje prijete egu neke osobe, osoba projicira svoja vlastita proturječja na druge ljude. Kako bi promijenili stav neke osobe potrebno je poznavati stav koji ta osoba posjeduje i funkciju koju taj stav vrši za tu osobu (Pennington 1997).

### **3.4. Stavovi kao uzrok ponašanja**

Mnogi znanstvenici drže se pretpostavke da se stavovi i ponašanje slažu na dosljedan način, tj. da stavovi na neki način uzrokuju ponašanje. No neka su istraživanja pokazala slabu povezanost između stavova i ponašanja. Pozitivan stav prema nekom objektu ne jamči i pozitivno ponašanje prema njemu i obrnuto.

Socijalni psiholog LaPiere svojim je istraživanjem uspio pokazati kako stavovi nisu uvijek pouzdan izvor za predviđanje ponašanja (LaPiere 1934). LaPiereovo istraživanje naišlo je na kritike, razlog slabe veze između stavova i ponašanja može se očitovati u lošem nacrtu eksperimenta. Istraživanje odnosa stavova i ponašanja opterećeno je pitanjem zašto ljudi kažu jedno, a rade drugo?! Postoje dva razloga. Jedan je razlog taj što socijalni psiholozi nisu razvili dovoljno točne i osjetljive postupke mjerenja stavova. Drugi je razlog što se u istraživanjima, ne samo LaPierea, već i u mnogim drugim, opći stavovi pokušavaju povezati sa specifičnim ponašanjem. Provodila su se mnoga istraživanja kojima se nastojalo izbjeći probleme u istraživanju s kojima se suočio LaPiere. Npr. De Fleur i Westie u svojem istraživanju povezali su specifične stavove sa specifičnim ponašanjem (De Fleur i Westie 1958). Wicker je u svojem istraživanju osim povezivanja specifičnih stavova i specifičnog ponašanja uzeo u obzir norme i navike te je ustanovio da ljudi svoje ponašanje povezuju s mišljenjem o tome kakve su posljedice toga ponašanja (ostavljaju dobar dojam, pružaju drugima dobar primjer), a sa stavovima o nekom pitanju uz koje je vezano to njihovo ponašanje (Wicker 1969). Fishbein i Ajzen svojim pristupom tvrde da je moguće predviđati namjere ponašanja tek kada se zna stav osobe prema tom ponašanju i društvene norme (Fishbein i Ajzen 1975). Poznavajući namjeru trebali bi predvidjeti ponašanje u visokom postotku točnosti. Pristup Fishbeina i Ajzena pokazao se uspješnijim od ranijih pristupa

LaPiere i drugih istraživača zbog toga što se predviđanja ponašanja isključivo temelje na uvjerenjima, stavovima i normama ponašanja te se na taj način izbjegava zamka općenitosti-specifičnosti. Na prvi pogled se čini kako je vrlo jednostavno predvidjeti nečije ponašanje na temelju njegovoga stava, no socijalni su psiholozi istraživanjem ustanovili da ipak postoji slabija veza. Nešto točnije, ali ne opet tako točno kako to socijalni psiholozi priželjkuju, predviđanje ponašanja zahtijeva poznavanje normi, navika, kao i razlika u ličnosti kao što ih mjeri skala samomotrenja. Uzimajući u obzir ove faktore moguće je predvidjeti ponašanje pouzdanije i točnije ali nikako sa 100% sigurnošću jer osim ovih faktora na ponašanje ljudi u određenim situacijama često utječe pritisak drugih ljudi ili društvenih normi koje nisu u skladu s osjećajima ili vjerovanjima pojedinca.

### **3.5. Teorije persuazije**

Teoretičari komunikacije bili su izrazito zainteresirani za proučavanje persuazije. Ta su komunikacijska istraživanja naročito bila intenzivna do 1970. godine. Nakon toga je interes za proučavanje persuazije oslabio. Interes za persuaziju ponovno jača u novije doba. Potreba za primjenom persuazije naročito se iskazuje u poslovnome svijetu, u području diplomacije, politike i odnosima s javnošću. Nastaju nove teorije kojima se nastoji objasniti interpersonalni i masovnomedijski oblici takvoga oblika komunikacije (Reardon 1998).

Nema jedinstvene teorije koja bi mogla objasniti sve aspekte persuazije. Svaka od njih ima svoja ograničenja, ali je isto tako i svaka od tih teorija doprinijela boljem shvaćanju persuazije. U literaturi se spominju tri skupine teorija: teorije učenja, teorije konzistencije i teorije društvenog prosuđivanja.

#### **3.5.1. Teorije učenja**

Čovjek uči od rođenja i to učenje proteže se kroz cijeli njegov život. Tijekom života, čovjek uči savladavati neku novu vještinu ili novo znanje. Uči tijekom svojega emocionalnog razvoja i razvoja ličnosti. Učenje je važno i u socijalnim interakcijama. Uči se kako se ponašati prema drugima te kako kontrolirati vlastito ponašanje da bude u skladu sa društvenim standardima.

Atkinson i Hilgard učenje definiraju kao relativno trajnu promjenu ponašanja izazvanu iskustvom (Atkinson i Hilgard 2007). „Teorijama učenja objašnjava se proces usvajanja novih stavova i ponašanja, a također i načini njihova mijenjanja“ (Reardon 1998: 119).

### 3.5.1.1. Klasično uvjetovanje

Početak i sredinom 20. stoljeća znanstvenici koji su se bavili persuazijom mislili su da ljude možemo navesti na pozitivno ili negativno reagiranje prema nekom predmetu, osobi ili događaju na način da to povežemo s predmetima, osobama i događajima, prema kojima su već stekli pozitivne ili negativne reakcije. Oblik učenja koji se događa povezivanjem ili asocijativno nazivamo klasično uvjetovanje. Klasično uvjetovanje je proces učenja u kojemu se ponovljenim uparivanjem stvara veza između nekog neutralnog podražaja i podražaja s kojim je bio uparivan (Atkinson i Hilgard 2007). Da bi došlo do klasičnog uvjetovanja, uvjetovani podražaj mora dosljedno prethoditi nekom bezuvjetnom podražaju kao što uvjetovani podražaj mora pouzdano i predviđati bezuvjetni podražaj. Na taj način, procesom povezivanja, nastaju i stavovi, kažu istraživači persuazije koji pripadaju školi klasičnog uvjetovanja (Reardon 1998). Osobi se neke stvari sviđaju zbog toga što ih u svojoj svijesti povezuje sa stvarima koje voli iz prošlosti. To je pozitivan stav, no ima i onih negativnih koje čovjek povezuje s osobama, zbivanjima ili predmetima prema kojima već otprije ima negativne stavove. Npr. čovjek može stvoriti negativan stav prema osobi koju zapravo ne poznaje na temelju njezinoga druženja s osobom koju on inače ne voli. To ponašanje potvrđuje teoriju klasičnog uvjetovanja.

Svrha persuazije ne mora uvijek biti stvaranje novoga stava. Persuazijom se može mijenjati i već postojeći stav kod ljudi što se naziva protuuuvjetovanjem. Protuuuvjetovanjem se nastoji mijenjati postojeće stavove ljudi na način da se predmet, osobu ili događaj o kojemu ljudi imaju pozitivan stav poveže s nečim što u njima izaziva negativne reakcije, ili obrnuto, da se predmet, osobu ili događaj o kojemu imaju negativan stav poveže s nečim što u njima izaziva pozitivne reakcije. Svrha persuazije je ispunjena ukoliko na taj način dođe da promjene stava. Svaka teorija ima ograničenu primjenjivost. Tako se danas smatra i za klasično uvjetovanje. Postoje dokazi da je klasično uvjetovanje povezivanjem ipak uspješno u persuaziji. Jedan je od dokaza taj što mnogi ljudi stvaraju pozitivne dojmove o drugim osobama koje prvi puta vide upravo zato što ih te osobe asociiraju na nekoga koga poznaju, a tko im je simpatičan.

Drugi dokaz ukazuje na to da se neki ljudi u prisutnosti osobe koju su tek upoznali osjećaju nelagodno što se možda događa zbog nesvjesnog asociranja i povezivanja s nekim tko im nije simpatičan (Reardon 1998).

### 3.5.1.2. *Operantno uvjetovanje*

Operantno ili instrumentalno uvjetovanje oblik je persuazije sličan klasičnom uvjetovanju. Odnosi se na situacije u kojima reakcija djeluje ili utječe na okolinu izazivajući određene promjene, a da pritom reakcija nije izazvana bezuvjetnim podražajem. Za ovu postavku zaslužan je američki psiholog Skinner. Kod ovoga uvjetovanja dolazi do svjesnoga pojačavanja ili slabljenja određenoga ponašanja ovisno o pozitivnim i negativnim potkrepljivačima, nagradi ili kazni. Kako bi se uspostavljeno poželjno ponašanje i zadržalo, potrebno ga je stalno ili povremeno potkrepljivati. Osim ponašanja, uvjetovanjem se mogu mijenjati i emocije i stavovi (Zarevski 1995).

Albert Bandura podvrgao je kritici ovo uvjetovanje. On smatra kako ova teorija zanemaruje razlike u situacijama, osobama i u vremenu. Predložio je teoriju socijalnoga učenja, prema kojoj ponašanje (čovjekova vlastita aktivnost), osobine ličnosti i činitelji u socijalnom okruženju djeluju u međusobnoj interakciji. Smatrao je da se veći dio ljudskoga ponašanja uči promatranjem uzora ili modela. Odnosno, da ljudi stječu nove i složenije oblike ponašanja promatrajući ta ponašanja i njihove posljedice kod drugih ljudi (Mummendey 2001). Kasnije je socijalno kognitivističkom teorijom obrazložio da se kognicija koja ima centralni utjecaj na ponašanje ne smije isključiti iz teorije o objašnjenju čovjekova ponašanja. Socijalno kognitivističkom teorijom objasnio je da do nekog ponašanja dolazi kombinacijom unutarnjih kognitivnih procesa, vanjskim potkrepljenjem i samopotkrepljenjem te učenjem po modelu (Albert Bandura 1977 prema Gudjons 1994).

### 3.5.1.3. *Teorija inokulacije ili cijepjenja*

Ljudi koji nemaju potpune informacije o nečemu ili nisu svjesni postojanja više različitih stajališta o nekom pitanju, podložni su uvjeravanju. Argumenti uvjeravatelja snažno djeluju na njih. „Jedan način smanjivanja njihove ranjivosti sastoji se u inokulaciji ili cijepjenju



negativnim argumentima“ (Reardon, 1998: 121). Prema toj teoriji, bolje je ljude opskrbiti negativnim informacijama/argumentima nego da budu nepripremljeni za suprotstavljanje nečijim argumentima i stajalištima. Na taj način ljudi će unaprijed aktivirati svoje obrambene reakcije.

### 3.5.2. Teorije konzistencije

Jedne od najpopularnijih teorija persuazije su teorije spoznajne konzistencije. Sama riječ konzistencija označuje skladnost između stvari ili između dijelova nekih predmeta. Sklad između postupaka, ideja ili događaja koji se zbivaju istovremeno ili jedan za drugim. Teorije spoznajne konzistencije polaze od pretpostavke da su ljudima neugodne njihove nekonzistentne (kontradiktorne) misli. Takve nekonzistentne misli mogu za posljedicu imati promjenu stava. Postoji niz teorija konzistencije, a ovdje se navode tri važne teorije konzistencije: teorija ravnoteže (Heider 1958), teorija kongruentnosti (Osgood i Tannenbaum 1955) i teorija kognitivne disonance (Festinger 1957).

#### 3.5.2.1. *Teorija ravnoteže*

Ljudi se ne osjećaju ugodno ukoliko imaju proturječna mišljenja o nečemu. Ne žele da njihove spoznaje budu neuravnotežene stoga izbjegavaju ili mijenjaju situacije u kojima postoji mogućnost proturječnosti njihovih sklonosti, uvjerenja ili stajališta. Ili jednostavno pokušavaju postići ravnotežu na način da promijene svoj osobni stav.

Fritz Heider, autor teorije ravnoteže, smatra kako se okolina neke osobe sastoji od različitih entiteta (ljudi, ideja, događaja) i odnosa između tih entiteta. Prema Heiderovoj terminologiji, postoje tri entiteta koji čine trijadu: opažač, druga osoba i neki objekt koji nije osoba (Bohner 2003). Odnosi između tih triju entiteta su pozitivni ili negativni, a mogu biti emotivni, koji se tiču principa sviđanja-nesviđanja te odnosi zajedništva koji se tiču pripadanja. Uravnoteženo stanje između ta tri entiteta „postoji kada umnožak predznaka sva tri odnosa daje pozitivan predznak“ (Bohner 2003: 203). Ukoliko su spoznajna stanja u neke osobe neuravnotežena, tada je osoba podložnija persuaziji (Heider 1958 prema Pennington 1997). Nedostatak te teorije je u tome što ne uzima u obzir da odnosi između ljudi nisu samo pozitivni ili negativni,

već postoji niz nijansi između tih dviju krajnosti. Isto tako teorija razmatra odnose između najviše tri entiteta ne uzimajući u obzir da u životu često postoje višestruki odnosi. Pennington zaključuje da teorija ravnoteže previše pojednostavljuje ljudske odnose (Pennington 1997). Međutim, iako teorija ima nedostataka, ona je važna za persuaziju zato što pod utjecajem persuazijske komunikacije proturječna mišljenja u ljudi mogu rezultirati promjenom njihova mišljenja ili osobnoga stava prema nekome ili nečemu.

#### 3.5.2.2. *Teorija kongruentnosti*

Osgood i Tannenbaum prigovorili su teoriji ravnoteže da govori samo o pozitivnom ili negativnom odnosu između entiteta (Osgood i Tannenbaum 1955 prema Benoit i Benoit 2013). Teorija kongruentnosti poseban je slučaj teorije ravnoteže. Teorija kongruentnosti proučava utjecaj persuazije na stavove uvjeravane osobe na način da ju zanimaju u kojem smjeru i u kojoj mjeri uvjeravana osoba mijenja stavove u persuazijskoj komunikaciji. Prema ovoj teoriji postoje tri elementa: osoba (P), izvor komunikacije (S), i sama poruka ili komunikacija (O) (Pennington 1997). Kongruentna odnosno dosljedna stanja su ona kod kojih su sva tri odnosa pozitivna ili su dva negativna, a jedan pozitivan kao i kod teorije ravnoteže. Kongruentnost se razlikuje od ravnoteže jer se odnosi na to kako komunikacija izvora o nekom objektu utječe na stavove osobe i prema izvoru i objektu stava. Kako bi se postiglo stanje kongruentnosti iz stanja nekongruentnosti potrebno je da se stav osobe promijeni i prema izvoru i prema objektu. S obzirom na to da teorija ravnoteže ne daje nikakva specifična predviđanja o promjeni stava, predviđanja koja daje teorija kongruentnosti da će nekongruentnost dovesti do promjene stava osobe i prema izvoru i prema objektu su prilično točna te je to jasno poboljšanje u odnosu na teoriju ravnoteže. Ograničenje ove teorije je u tome što poput svih teorija ravnoteže, zanemaruje sadržaj poruke (Benoit i Benoit 2013).

#### 3.5.2.3. *Teorija kognitivne disonance*

S obzirom na broj i raznovrsnost istraživanja koja je izazvala, teorija kognitivne disonance spada među najznačajnije teorije socijalne psihologije uopće.

Teoriju kognitivne disonance postavio je Leon Festinger. Festinger definira disonancu kao negativno nagonsko stanje koje se pojavljuje kod pojedinca kad god ima dvije psihički nedosljedne spoznaje (ideje, uvjerenja, stavove) koje djeluju neusklađeno s pojedinčevim vlastitim mišljenjem (Festinger 1957). Disonanca je neugodna jer osoba ima osjećaj nemira i nelagode zbog nesklada koji vlada između njezinoga ponašanja i stavova koje ona ima, a što ima utjecaj na sliku o sebi kao o moralnoj osobi (Aronson, Wilson, Akert 2005). Kada taj nemir i nelagoda postanu značajni, osoba ima potrebu smanjenja ili uklanjanja te napetosti. Ona to čini na način da izbjegava situacije koje bi mogle voditi do disonantnosti, izbjegava određene informacije i osobe koje proizvode napetosti (Fürst 1994), promijeni način svojega mišljenja, selektivno prihvaća nove spoznaje, pokušava promijeniti način mišljenja drugih osoba o svojoj odluci ili mijenja neke aspekte svojega ponašanja usklađujući ih više sa svojim karakterom. Prednost te teorije je što ona zastupa stajalište da ljudi odlučuju kako će riješiti disonancu, teorija može razmatrati više od dvije spoznaje odjednom, priznaje da su neke spoznaje važnije od drugih i tvrdi da važnost spoznaja utječe na količinu disonance. Dakle, teorija predviđa da omjer konsonantnih i disonantnih spoznaja i važnost tih spoznaja utječu na količinu disonance (Benoit i Benoit 2013).

Festinger (1957) kaže da osoba ima nekoliko razloga odnosno konsonantnih ili harmoničnih elemenata za nešto što radi i nekoliko razloga tj. disonantnih elemenata kojih je svjesna i zbog kojih ne bi smjela raditi to što radi. U slučaju konsonantnih i disonantnih elemenata jednake važnosti, disonantnih bi elemenata trebalo biti više kako bi osoba razmišljala o mogućoj promjeni ponašanja. U persuzijskom komuniciranju uvjeravateljeva zadaća je da osobi koju uvjerava izloži više konsonantnih elemenata u odnosu na disonantne elemente te da je na taj način uvjeri u potrebu promjene ponašanja. No da bi se u tome uspjelo potrebno je spriječiti uvjeravanog da put iz disonance pronađe racionalizacijom ili pronalaženjem izgovora (Reardon 1998). Naime, ljudi su skloni smanjiti disonancu izmišljanjem dodatnih konsonantnih argumenata kako bi promijenili omjer disonantnih i konsonantnih elemenata u korist onih koji im odgovaraju ili odluče biti svjesno neodgovorni ili pak omalovažavaju disonantne elemente. Ono što uvjeravatelj može učiniti je da ukaže uvjeravanoj osobi na postojanje disonance te da njeni izgovori, odnosno racionalizacija neće doprinijeti rješenju tj. potrebnoj promjeni. Kada uvjeravatelj uspije, uvjeravanome preostaje jedino iskrena promjena. Nedostatak te teorije je u tome što ona ne predviđa na koji će se način disonanca smanjiti te ne uzima u obzir individualne razlike ljudi koji imaju različitu toleranciju na disonancu (Benoit i Benoit 2013).

#### 3.5.2.4. *Samouvjeravanje u suprotno*

Samouvjeravanje u suprotno je teorija persuazije koja govori o tome da su ljudi zapravo svoji najbolji uvjeravatelji (Reardon 1998). Pri samouvjeravanju u suprotno, ljudi obično integriraju nova gledanja u svoj postojeći sustav vrijednota. To može biti vrlo uspješna metoda persuazije, ona navodi ljude ne samo na pristanak već i na pobijanje vlastitih stavova i prihvaćanje novih. Uspješnost uvjeravatelja da se postigne samouvjeravanje u suprotno može se postići i navođenjem osobe na empatiziranje - stavljanje sebe u položaj drugoga. Prema Aronson, Wilson i Akert jedan od načina je da se ljudi potiču na javno iznošenje mišljenja ili stavova koji se protive njihovim osobnim stavovima. Kada prilikom javnog iznošenja mišljenja ili stavova čovjek uvidi da su vanjska opravdanja za njegovo ponašanje minimalna, osobne stavove mijenja u smjeru javnih izjava. S obzirom na to da ljudi nisu baš skloni pobijati vlastite stavove, problem je ove teorije što je teško pridobiti ljude na suradnju u samouvjeravanju (Aronson, Wilson i Akert 2005).

#### 3.5.3. Teorije društvenoga i osobnog prosuđivanja

Ova skupina teorija govori o načinu kako uvjeravane osobe prosuđuju persuazijske argumente stavljajući naglasak na ličnost i društvene norme ili standarde.

##### 3.5.3.1. *Teorija društvenoga i osobnog prosuđivanja*

Teorija društvenoga i osobnog prosuđivanja bavi se načinom na koji uvjeravani prosuđuju persuazijske poruke te utjecajem društvenih normi ili standarda na reakcije uvjeravanog na persuazijske poruke. Sherif i sur. (1965 prema Reardon 1998) tumače da persuazija uključuje dva koraka. U prvom koraku uvjeravani prosuđuje je li poruka koju je čuo ili vidio, usklađena s njegovim vlastitim stavom i u skladu s time ju realizira. Nakon prosuđivanja usklađenosti poruke i stava, uvjeravani može eventualno promijeniti svoj stav. To se događa u drugom koraku. O tome hoće li uvjeravani promijeniti svoj stav tj. prihvatiti uvjeravateljev stav ovisit će o tome kakav je njegov polazni stav, kakav je uvjeravateljev stav te koliki je stupanj neslaganja između tih dvaju stavova. Polazni stav uvjeravanoga ima tri razine, pojasa. On se,

prema Reardon, može nalaziti unutar „pojasa prihvaćanja“, unutar „pojasa odbacivanja“, ili „unutar pojasa neutralnosti“ (Reardon 1998: 125).

Unutar pojasa prihvaćanja sve ovisi o uvjeravanome, o njegovim osnovnim stavovima u vezi neke teme ili tvrdnje. U pojasu prihvaćanja su obično teme koje uvjeravani preferira pa uvjeravatelj ima znatno lakši posao jer uvjeravani u većini slučajeva prihvaća i tvrdnje koje se u većoj ili manjoj mjeri razlikuju od njegovog stava. Dakle, u tom pojasu nije sve crno ili bijelo, već postoji određeni raspon prihvaćanja.

Kada uvjeravanome uvjeravateljeve tvrdnje ili stavovi nisu prihvatljivi, tada se stav uvjeravanoga nalazi unutar pojasa odbacivanja.

Ako je uvjeravani neutralan prema nekim uvjeravateljevim idejama ili tvrdnjama, tada se njegov stav nalazi u pojasu neutralnosti. U ovome pojasu uvjeravatelj ima dvojaku zadaću; najprije mora uvjeravanog uvjeriti u važnost teme, a tek ga onda eventualno uvjeriti da prihvati neko ponašanje ili stav. Dakle, važnost teme za uvjeravanoga je važan čimbenik za promjenu njegovoga stava.

Kritizirajući ovu teoriju Smith kaže da su prema njoj, „ljudi samo pasivni primatelji informacija“ (Smith 1982 prema Reardon 1998: 126). Prema ovoj teoriji o tvrdnjama/informacijama se ne razmišlja, one se ne analiziraju već se samo svrstavaju u tri razine, tri pojasa. No pozitivna strana teorije društvenog prosuđivanja leži u činjenici da ljudi u persuazijsku komunikaciju unose svoje standarde koji im pomažu u reagiranju na persuazijske poruke (Reardon 1998).

#### *3.5.3.2. Teorija sustava uvjerenja u stabilnost i promjene*

Predstavnici teorije sustava uvjerenja u stabilnost i promjene Ball-Rokeach, Rokeach i Grube stavljaju ličnost u središte prosuđivanja (Ball-Rokeach, Rokeach i Grube 1984 prema Reardon 1998). Navedeni autori tvrde da ljudi neprestano procjenjuju sami sebe i pitaju se je li njihovo ponašanje u skladu s pozitivnom slikom koju imaju o sebi. Nezadovoljstvo nastaje kada se neko njihovo ponašanje ne uklapa u tu njihovu sliku o sebi. Tada nastoje promijeniti to ponašanje. Ljudi su zadovoljni samima sobom kada se neko njihovo ponašanje uklapa u njihovu predodžbu o sebi i tada je mala vjerojatnost da će doći do bilo kakve promjene ponašanja.

Ball-Rokeach, Rokeach i Grube osjećaje zadovoljstva ili nezadovoljstva dijele na dvije vrste: difuzne i fokusirane. Difuzni osjećaji su osjećaji koji slabo potiču promjene upravo zbog toga što nisu vezani za neka konkretna zbivanja. Fokusirani osjećaji uključuju svijest o nekom konkretnom izvoru ili razlogu tih osjećaja stoga je ta svijest snažniji poticaj za mijenjanje uvjeta koji uzrokuju nezadovoljstvo ili zadržavanje onih uvjeta koji su podloga zadovoljstvu (Ball-Rokeach, Rokeach i Grube 1984 prema Reardon 1998).

„Ball-Rokeach, Rokeach i Grube navode sedam uvjeta koje je potrebno ispuniti da bi uvjeravani promijenio ponašanja ili, u pozitivnom slučaju, ustrajao na njima:

- 1) Informacije moraju potaknuti znatiželju ljudi o samima sebi.
- 2) Informacije moraju biti potencijalno korisne, to jest obećati dublje znanje o nečemu što je ljudima doista važno. Pretpostavlja se da su za ljude najvažnije informacije koje se tiču njih samih, dakle, one koje se izravno tiču njihovih sposobnosti i moralne ispravnosti. Nadalje, pretpostavlja se da će informacije o nečijim vrednotama, koje su ljudima općenito važne, zato što su vrednote standardi za prosuđivanje sebe i drugih, biti važnije od informacija o vlastitim stavovima i ponašanjima.
- 3) Informacije moraju biti jasne. One ne smiju tražiti specijalističko znanje ili poseban napor da bi bile shvaćene.
- 4) Informacije moraju biti uvjerljive ili intuitivno ispravne.
- 5) Informacije moraju izazivati ili osjećaj zadovoljstva ili osjećaj samozadovoljstva (jer potvrđuju predodžbu o sebi, vlastitim sposobnostima i moralu) ili osjećaj nezadovoljstva sobom (jer unose sumnju u sposobnost ili moralnost i tako daju poticaj za promjenu).
- 6) Reagirane na informacije mora biti u okviru mogućnosti osobe, bilo zbog uklanjanja jakih osjećaja nezadovoljstva bilo pak radi jačanja osjećaja samozadovoljstva.
- 7) Informacije moraju dolaziti u uvjetima koji minimaliziraju obranu vlastite ličnosti“ (Ball-Rokeach, Rokeach i Grube 1984 prema Reardon 1998: 126-127).

#### 3.5.3.3. ACE model persuazije

ACE model persuazije bavi se načinom na koji uvjeravani na osnovu osobnih i društvenih normi prosuđuje uvjeravateljeve poruke i kako mu navedene norme služe kao kriterij za

odbacivanje te poruke. Reardon kaže da se ljudi prema tom modelu oslanjanju na tri najvažnija kriterija:

a) adekvatnost ili prikladnost (A) - kriterij koji upozorava na utjecaj što ga drugi ljudi imaju na izbore ponašanja neke osobe, vrjednujući neko njezino ponašanje,

b) konzistencija ili dosljednost (C) - kriterij kojim se ljudi služe za procjenu svojeg ponašanja koje im je bitno za pozitivnu sliku o sebi i

c) efektivnost ili uspješnost (E) – kriterij kojim ljudi procjenjuju vjerojatnost da će neko njihovo ponašanje dovesti do uspjeha (Reardon 1998).

Adekvatnost ili prikladnost (A) iz modela ACE je kriterij koji ukazuje da izbor ponašanja pojedinca ovisi o tome kako će to ponašanje vrjednovati drugih ljudi (bili oni prisutni ili ne). Govori što se od pojedinca u određenoj društvenoj okolini očekuje, tj. koja su to ispravna/prikladna ponašanja/aktivnosti za uspješno djelovanje u društvu. Pojedinca koji žive u nekoj kulturnoj sredini trebaju poštovati neka opća pravila, jer bez njih život u društvu ne bi bio moguć. Naravno, treba poštovati i kulturološke razlike kao što se ne smiju zaobići niti druge društvene razlike (npr. obiteljske, religijske, socio-ekonomskog podrijetla).

Kod kriterija konzistencije ili dosljednosti (C) naglasak je na osobnim pravilima i stupnju u kojemu se neko ponašanje pojedinca uklapa u njegov vlastiti sustav vrjednota ili u njegovu sliku o sebi. Nekonzistentne misli i nedosljedno ponašanje smetaju ljudima. Ljudima je dosljednost važna osobina. Kada analiziraju neku osobu, bez obzira što se u mnogočemu s njom ne slažu, ljudi obično poštuju njezinu dosljednost, tj. postojanost njezinih stavova, uvjerenja i ponašanja. Ponekad se ipak događa da osoba žrtvuje svoja osobna pravila, uvjerenja, radi ostvarenja viših ciljeva ili zbog toga da bi nekome ugodila.

Procjenjujući svoje ponašanje, ljudi se služe između ostalih i kriterijem efektivnosti ili uspješnosti (E). Može se reći da svaki čovjek teži uspjehu, teži ostvarivanju svojih ciljeva pri čemu nastoji pronaći sredstva koja će mu pomoći u tome. Vlastito ponašanje ocjenjuje prema tome koliko je uspješno u ostvarivanju tih ciljeva. Efektivnost može biti nadređena, jednaka ili podređena drugim kriterijima. Važnost efektivnosti određuje se prema prioritetima i ciljevima pojedinca. Uvjeravatelj mora poznavati prioritete osobe koju uvjerava kako bi pri uvjeravanju uspješno apelirao na neki od ova tri kriterija, ali isto tako mora poznavati i putove ostvarivanja tih prioriteta i ciljeva.

Često je teško procijeniti koji je kriterij uvjeravanome najvažniji pa uvjeravatelj tada postupa u skladu sa svojom najboljom procjenom birajući strategiju koja obećava najveći uspjeh.

U ovisnosti o situaciji i postavljenim ciljevima određuju se moguće strategije. Uvjeravatelj će pokušati iz perspektive uvjeravanoga procijeniti adekvatnost, konzistentnost i potencijalnu uspješnost svake alternativne strategije kako bi odabrao najbolju strategiju (Reardon 1998). Uzimajući u obzir adekvatnost, uvjeravatelj će voditi računa o legitimnosti pojedinih strategija koje želi upotrijebiti, njihovoj korisnosti u postojećoj situaciji, o svojem odnosu s uvjeravanom osobom te o tome kakva je raspodjela moći u tom odnosu. Sa stajališta konzistencije ili dosljednosti uvjeravatelj će odabrati strategije koje su u skladu s njegovom ličnošću i predodžbom o sebi. Razmatrajući uspješnost ili efektivnost, uvjeravatelj će voditi računa o vremenu koje mu je na raspolaganju, o uspjehu svake strategije u prošlosti, sagledati posljedice njihove primjene i pravilno procijeniti odnose moći u određenoj situaciji.

#### 3.5.4. Drugi pristupi promjeni stava

U ovu skupinu teorija spadaju: teorija samopercepcije (samoopažanja), upravljanje dojmovima o sebi i samostvorena promjena stava. Prema ovim uvjerenjima ljudi su svoji najbolji uvjeravatelji.

##### 3.5.4.1. *Teorija samopercepcije (samoopažanja)*

Teorija samopercepcije govori kako samoopažanje vlastitog ponašanja formira stavove koje osoba ima. Ova teorija je korisna u razumijevanju formiranja stava tj. u slučajevima kada osoba još ne posjeduje stav prema nečemu, tada ponašanje postaje dobar vodič formiranju stava. No kada osoba ima snažan stav prema nečemu, teorija samopercepcije postaje manje produktivna (Pennington 1997).

##### 3.5.4.2. *Upravljanje dojmovima o sebi*

Zagovaratelji ove teorije Tedeschi, Schlenker i Bonoma tvrde kako osobi nije toliko važno održavanje unutrašnje dosljednosti između stavova i ponašanja već joj je važnije nadzirati, upravljati dojmovima koje drugi ljudi stvaraju o njoj (Tedeschi, Schlenker i Bonoma 1971



prema Pennington 1997). Kod ovakvoga pristupa ljudi nikada ne mogu biti sigurni ponaša li se neka osoba u skladu s vlastitim uvjerenjima ili kontrolira, manipulira i održava pojedine dojmove o sebi jer jednostavno pokušava stvoriti odgovarajući dojam i postići divljenje drugih ljudi.

#### 3.5.4.3. *Samostvorena promjena stava*

Stavovi ljudi se kristaliziraju dubokim i intenzivnim mišljenjem tijekom određenog vremenskog razdoblja. U svojim istraživanjima, Tesser i Conlee (1975 prema Pennington 1997) ispitivali su stavove određenih ispitanika o nekim pitanjima. Nakon određenoga vremenskog razdoblja u kojem su ispitanici razmišljali o jednom od tih pitanja, ponovno je izmjeren njihov stav. Rezultati istraživanja su pokazali da, što su duže ispitanici razmišljali o tom pitanju, njihov stav je postao ekstremniji. Samostvorena promjena stava može se percipirati kod osoba koje mišljenje neke druge osobe počinju promatrati s njezinog gledišta pa postaju skloniji tom gledištu, a ponekad mogu i promijeniti svoj stav.

### **3.6. Uloga osjećaja i raspoloženja u persuazijskom komuniciranju**

Pri odabiru strategije u persuazijskoj komunikaciji važni su stavovi, osjećaji i raspoloženje uvjeravanoga i uvjeravatelja. S obzirom na to da je o stavovima bilo riječi u prethodnim odlomcima, valja nešto reći o osjećajima i raspoloženjima sudionika u persuazijskoj komunikaciji.

#### 3.6.1. Osjećaji

Ponekad nisu dovoljne samo riječi kako bi ljudi ostvarili neku komunikacijsku zadaću. Potrebni su i osjećaji. Sve više znanstvenika, socijalnih psihologa, tvrde da osjećaj nije sinonim za emociju već je on samo jedna od komponenti emocije koja služi kao mehanizam za unaprjeđivanje regulacije i kontrole emocionalnog ponašanja (Scherer 2003). Osjećaj je

naziv za čovjekovu reakciju na neki događaj. On je oblik doživljavanja koji, nasuprot objektnom opažanju, izražava određeni emotivni odnos. Scherer, govoreći o osjećajima kaže: „...osjećaji ne odražavaju samo tjelesne promjene već i procjenu pojedinca o situaciji koja ih je pobudila“ (Scherer 2003: 134). Znanstvenici do danas nisu istražili tj. definirali u potpunosti osjećaje. Među njima postoje polemike u vezi istih; jedni tvrde kako su osjećaji djelomično spoznajni procesi (Schachter i Singer 1979 prema Reardon 1998). Pritom misle na fiziološke reakcije ljudi popraćene spoznajnim interpretacijama tih reakcija. Smatraju da reakcije ljudi ovise o njihovom načinu na koji misle o svojim osjećajima i o načinu na koji ih imenuju. Druga skupina znanstvenika smatra da osjećaji djeluju na ponašanje i bez spoznajne interpretacije, da su osjećaji spontane reakcije na podražaje iz okoline i da se njima ne može voljno upravljati (Buck 1984 prema Reardon 1998). Buck je jedan od istraživača koji se bavio ulogom osjećaja u persuaziji (Buck 1984 prema Reardon 1998). On je podijelio osjećaje na spontane i simbolične. Radost, tugu, strah, odvratnost, srdžbu i iznenađenje nazvao je primarnima. Takvi osjećaji izazivaju spontane reakcije. Društva u kojima je razum na cijeni zaziru od spontanih osjećaja. Simbolični se osjećaji svjesno razmatraju prije nego što se izražavaju, a uklapaju se u ponašanja koja su uvježbana i planirana.

Svjesnim korištenjem osjećaja ljudi postižu određene ciljeve. Žele nešto naglasiti, privući pozornost, zavarati nekoga ili manipulirati. U tom slučaju osjećaji su strategijska ponašanja. Osjećaji se, osim verbalno, pokazuju i neverbalno. Vanjski znaci čovjekovih unutarnjih stanja su izražaji njegova lica, pokreti i geste tijela, držanje, vokalni znaci i druga neverbalna ponašanja. Kod neverbalnog ponašanja najviše osjećaja otkrivaju lice i oči. Izražaji lica su bitni u prenošenju osjećaja. Ljudi se licem služe kada žele osnažiti verbalnu poruku koju žele odaslati. Više se vjeruje ljudima čiji su izrazi lica u skladu s riječima koje izgovaraju. Ponekad ljudi svojim izrazom lica mogu prikriti prave osjećaje, stoga nečije osjećaje ne bi trebalo prosuđivati samo na temelju izraza lica (Borg 2010).

Borg kaže da je sreća jedina pozitivna emocija koju možemo pokazati licem (Borg 2010). Uvjeravatelji svojim osmijehom mogu poticati osmijeh kod uvjeravanih. Pozitivniji osjećaji koje iskazuju uvjeravatelji, pomažu ostvarivanju pozitivnijih ishoda persuazije.

Osjećaji osobe koju se uvjerava utječu na primanje poruke te na ishod persuazije. Ponekad se događa da persuazijske poruke, umjesto da potaknu uvjeravanu osobu na promjenu stava, polučuju upravo suprotan efekt. Ovaj proces objašnjava teorija reaktivnosti ukazujući na činjenicu da ljudi ne vole kada im je ugrožena sloboda mišljenja i ponašanja pa ukoliko osjete

da se to događa, to će ih dodatno motivirati da još više učvrste svoj prijašnji stav i da se ponašaju upravo suprotno poruci uvjeravatelja (Aronson, Wilson, Akert 2005).

**Empatija** je važna u procesu persuazije. „Empatija je sposobnost prepoznavanja i razumijevanja osjećaja, ideja i situacija kod drugih ljudi. To je slušanje srcem i glavom. To je sposobnost čitanja tuđih emocija“ (Borg 2010: 20). Može se reći da je empatija sposobnost primjećivanja i razumijevanja emocija drugih osoba te emocionalno reagiranje na tuđe doživljaje. To je uživljavanje sebe u situaciju ili stajalište druge osobe, a da se pritom ne napušta perspektiva vlastite situacije. Empatija ima određene karakteristike koje ju mogu definirati kao altruističnu: ne izaziva ju vlastita nevolja, već nevolja drugoga, cilj nije pomoći sebi, nego pomoći drugome, moguće zadovoljstvo izvođača ovisi o njegovom djelovanju da pomogne drugome. Empatija može imati utjecaj na prosocijalno ponašanje samo u određenoj mjeri. Kada se ljudi nađu u situaciji u kojoj bol ili nevolja drugoga prelazi njihove sposobnosti nošenja s tom emocijom ili situacijom, događa se da počnu izbjegavati interakciju s drugim čovjekom u nevolji. Kognitivna empatija je prihvatanje uloge ili stajališta druge osobe. Na problem se gleda onako kako ga vidi druga osoba. To je razumijevanje osjećaja drugoga čovjeka no to ne znači da osoba i emocionalno reagira na problem. Emocionalna empatija je odgovaranje sličnim ili istim osjećajima u odnosu na osjećajne doživljaje druge osobe i za mnoge istraživače je upravo taj emocionalni dio svojstven empatiji. Empatija se temelji na svijesti o vlastitoj ličnosti: što smo otvoreniji prema vlastitim osjećajima, to ćemo biti vještiji u primjećivanju i razumijevanju tuđih osjećaja. Empatija je intelektualno-emocionalna sposobnost koja se očituje u uživljavanju u položaj druge osobe kako bi se osvijestili njezini stavovi, emocije i druge karakteristike ličnosti s kojom se došlo u dodir. Kao posljedica empatije dolazi do ulaganja napora da se druga osoba shvati, razumije i prihvati onakvom kakva ona jest. Empatija je nužna u svim vrstama interpersonalne komunikacije pa tako i u persuazijskoj komunikaciji. Ona je važna uvjeravateljima jer im omogućuje da saznaju informacije o uvjeravanima koje im mogu pomoći u izboru riječi, stilu prezentacije i izboru strategija u persuazijskoj komunikaciji. Uvjeravatelj koji je empatičan i iskren može učinkovitije komunicirati s drugima. Borg smatra da su empatija i iskrenost temelji uspješne persuazije (Borg 2010).

### 3.6.2. Raspoloženja

Raspoloženja su emocionalna stanja slabijega intenziteta, ali dugoga trajanja. Mogu trajati danima, tjednima, pa i mjesecima. Raspoloženja su manje intenzivna od osjećaja, i nisu u vezi s konkretnim osobama, predmetima ili zbivanjima (Reardon 1998).

Kada uvjeravatelj želi nekoga u nešto uvjeriti, mora voditi računa o tome kakvoga je raspoloženja dotična osoba. Raspoloženje uvjeravanoga utječe na to kako će on reagirati na uvjeravanje. Naprimjer, kada je osoba koju se želi u nešto uvjeriti nervozna, teško će uvjeravatelj uspjeti promijeniti njezin stav. Nervozno raspoloženje osobe zasigurno će izazvati protivljenje svakome prijedlogu ili uvjeravanju. Za razliku od osoba koje su lošeg raspoloženja, osobe dobroga raspoloženja lakše se uvjerava. Iz toga proizlazi da uvjeravatelj najprije mora promijeniti raspoloženje uvjeravanoga ukoliko je uvjeravani lošeg raspoloženja, a tek potom pokušati promijeniti njegov stav ili ponašanje. Uvjeravatelj mora uzeti u obzir da je raspoloženja teško mijenjati. S obzirom na to da su raspoloženja ljudi vrlo bitna u njihovoj interpretaciji zbivanja, kod lošijeg raspoloženja uvjeravanog, uvjeravatelj treba upotrijebiti snažniju i kompleksniju strategiju uvjeravanja.

Učinkovita interpersonalna persuazija od uvjeravatelja zahtijeva prepoznavanje i vođenje računa o vlastitim i tuđim osjećajima i raspoloženjima tj. zahtijeva njegovu empatiju. Zato komunikator koji ima persuazijske ambicije treba uključiti emocije radi boljega uvjeravanja, a poželjna je i uporaba humora.

### 3.6.3. Mijenjanje osjećaja i raspoloženja

Može se reći da osjećaji i raspoloženja djeluju na interpretaciju persuazijskih poruka što još više komplicira pokušaj mijenjanja stavova, jer je potrebno najprije prepoznati odgovarajuće raspoloženje uvjeravanog, pokušati promijeniti njegovo osjećajno ponašanje, a tek onda pokušati promijeniti njegov stav.

Postoje ljudi, doduše rijetki, koji mijenjaju svoje osjećaje pomoću osjećajnih reakcija na osjećajne reakcije. Npr. ako je osoba srdita i osjeti stid zbog vlastite srdžbe, moguće je da će zbog tog svojeg stida potisnuti svoju srdžbu (Reardon 1998).

Ponekad je moguće smanjiti intenzitet osjećaja tako da uvjerenosti ljudi navedu da razmišljaju o svojem osjećajnom ponašanju.

Osjećaji su vezani uz neke osobe, predmete, ukratko uz neki određeni objekt. Što više vremena osoba razmišlja o nekom objektu, njene osjećajne reakcije će se pojačavati što će rezultirati time da će u konačnici promjena ponašanja biti onemogućena. Zato je potrebno promijeniti mjesto boravka ili uvjerenosti odvući pozornost na neki drugi objekt; potičući razgovor o nekoj drugoj temi i sl. Oslabljena osjećajna reakcija uvjerenosti tada može biti podložna promjeni. Osim toga, ukoliko se kod neke osobe promijene uvjerenosti, promijenit će se i njezini osjećaji jer su osjećaji i uvjerenosti često međusobno povezani. Uvjerenost, ukoliko želi izazvati ugodne emocije kod uvjerenosti, on će govoriti o ljubavi, suosjećanju, ljudskim vrijednostima. Kako bi persuazijski djelovao na ljude, uvjerenost može rabiti i poruke koje izazivaju strah. Takvim porukama uvjerenost pokušava promijeniti stav uvjerenosti predočavanjem negativnih posljedica njegovoga ne pristanka na preporuke izražene u komunikaciji (Perloff 2003).

Poruke koje izazivaju strah su najdjelotvornije ako izazivaju manji strah, pružaju preporuku koja se čini učinkovitim načinom otklanjanja prijetnje i ako ljudi vjeruju da su sposobni upustiti se u ponašanje kojim će otkloniti tu prijetnju i umanjiti ili anulirati strah (Pratkanis i Aronson 2001). Ako je poruka previše zastrašujuća, ona će biti neuspješna. Kako bi persuazijski djelovao na ljude, uvjerenost može u njima pokušati izazvati umjereni osjećaj krivnje i/ili mržnje koja će polučiti određeni uspjeh kod određene skupine ljudi koji mogu postupati u skladu s tom persuazijskom porukom.

S obzirom na to da raspoloženja ljudi nisu povezana sa specifičnim objektima niti s konkretnim uvjerenostima, teško ih je mijenjati. Može se pokušati na način da se u postojećoj situaciji upotrijebi humor ili pak jednostavno da se razgovara o negativnom raspoloženju uvjerenosti što može dovesti do njegovog oslobađanja od takvog raspoloženja.

Persuazija zahtijeva od komunikatora osjetljivost na vlastite i tuđe osjećaje i raspoloženja jer su osjećaji i raspoloženja vrlo bitna karika u persuazijskom komuniciranju. Pri tome uvjerenosti trebaju paziti kako se ne bi dogodilo da prije osobu povrijede nego u nešto uvjerenosti.

### 3.7. Persuazija u školi

U formalnim institucijama, naročito u školama važno je baviti se problemom promjene mišljenja. Škole određuju nastavne planove i programe kako bi pomoću njih prenosile discipline koje kristaliziraju trenutačno stanje znanja, a imaju i odgovornost motriti kako i u kojem opsegu su se mišljenja, nazori i stajališta njihovih učenika uistinu promijenili. Sredine u kojima se zbivaju promjene u formalnom okruženju razlikuju se u širokom rasponu, od velikih predavanja namijenjenih velikom broju učenika, neformalnih poučavanja učitelja, do pojedinačnog djeteta u knjižnici ili pred kompjutorskim ekranom (Gardner 2006).

#### 3.7.1. Učitelji i persuazija

Persuazija je dio obrazovanja, odgoja i učenja (Benoit i Benoit 2013).

Učitelj u svomjenu persuazijskom komuniciranju upotrebljava različite razine uvjeravanja: verbalnu razinu (uporaba riječi, rječnik, stil), govornu razinu (glas, dikcija, tempo, intonacija), neverbalnu razinu (govor tijela, mimika, geste), tehničku razinu (baratanje tehničkim pomagalicama, mikrofoni, računalo, projektor) i dijalektičku razinu (interakcija s učenicima). Persuazija u školi ima važno mjesto jer učitelj koji se umješno služi elementima persuazije može zainteresirati i motivirati učenike.

Uspješan učitelj treba znati iskoristiti persuaziju u nastavnome procesu, ali naravno u pozitivnom smislu. Da bi učitelj bio uspješan on svakako treba biti dobar retoričar. „Ciceron je rekao da je retorika umijeće govorenja prilagođenog za uvjeravanje“ (Španjol Marković 2008: 31). Pitanje je može li se ta vještina naučiti ili je to talent? Naravno da je prirodna nadarenost prednost, ali također ni najtalentiraniji ne mogu biti dobri govornici i razviti vještinu uvjeravanja bez osnovnih znanja i vježbe. Činjenica je da neki ljudi brže usvajaju vještine od drugih, neki u startu posjeduju bolje predispozicije kao što je manja trema, ugodniji glas, bolji stas. Ali pritom je isto tako važno znati dobro argumentirati, poznavati strukturu govora i psihologiju učenika, dobro se pripremiti, motivirati učenike, biti svjesni ishoda koji se želi postići poučavanjem... Važan je način na koji će učitelj prezentirati svoje ideje kako bi postigao određeni cilj, a važna je i uvjerljivost učitelja. Vrijeme je sve cjenjenije, naročito u nastavnome procesu. U nastavi nema vremena za dugotrajno slušanje

zamornih i suhoparnih prezentacija punih digresija i nerazumljivih misli. Učenicima mora biti jasno što učitelj želi reći. Kako bi učitelj bio uspješniji u persuazijskoj komunikaciji, on mora poštovati svoje sugovornike/učenike. Ne smije zastupati stajalište da je njegovo mišljenje jedino ispravno već mora biti tolerantan prema argumentiranome mišljenju učenika koje može biti sasvim drugačije od njegovoga.

Za privlačenje i održavanje pozornosti učenika učitelju može poslužiti marketinška formula AITA koja se može prilagoditi retoričkim ciljevima:

A – Attention (privući pozornost)

I – Interest (stvoriti zanimanje za temu)

T – Theorie (izlaganje)

A – Action (publika prihvaća stavove govornika i postupa po njima) (Španjol Marković 2008: 32).

S obzirom na to da je učitelju u interesu da što brže, učinkovitije i upečatljivije prenese poruku, on će svojom verbalnom i neverbalnom komunikacijom, vizualnim efektima pokušati odmah na početku privući pozornost učenika. Izabiranjem interesantne teme/priče, učitelj će pobuditi zanimanje učenika. Učiteljevo izlaganje treba biti jasno, sažeto, slikovito (metaforično), iskreno, vjerodostojno, motivirajuće. Smirenost učitelja, uspostavljanje kontakta očima sa svim učenicima pridonijet će atmosferi sigurnosti, bliskosti i povjerenja. Usklađenost verbalne i neverbalne komunikacije učitelja uvelike će doprinijeti vjerodostojnosti onoga u što učitelj učenike želi uvjeriti. U nastavi, učitelj će rabiti neka tehnička sredstva persuaizije kao što su: kompjutori, pametne ploče, tableti, mobilni uređaji, panoi, slike, modeli, skice, crteži i slično. Svako od ovih sredstava može poslužiti za persuaiziju. Koristeći tehnička sredstva persuaizije, učitelj će aktivirati vizualnu percepciju učenika koja je važna u pamćenju.

Kako bi bio dobar uvjeravatelj, učitelj će u određenim situacijama rabiti humor. Humor će smanjiti tenzije, doprinijeti opuštenoj i vedroj atmosferi. Humor uz dosjetke čini vrlo značajan izvor kognitivne persuaizije u nastavi. Matijević smatra da je humor snažno sredstvo za obogaćivanje komunikacije i motiviranje učenika (Matijević 1994). Proveo je istraživanja u kojima je pronašao dvije vrste humora u učionici: nastavnu upotrebu humora i humor na račun nastave i učitelja. Govoreći o snazi humora u nastavi, Matijević (1994) smatra da smiješak na licu učitelja i njegova duhovitost omogućuju to isto i kod učenika. Nasmiješeno lice učitelja, učenika poziva na suradnju. Ponekad učiteljeva šala na vlastiti račun učenike

snažnije uvjeri u nešto nego niz argumenata o važnosti učenja određenih nastavnih sadržaja. Na primjer, neke priče iz učiteljevog školovanja o tome kako se plašio nekog učitelja ili je zakazao u određenoj situaciji prilikom odgovaranja osvojit će simpatije učenika jer će učitelj pokazati da ni on nije bio idealan i savršen učenik. Humor dakle pomaže i u razvijanju pozitivnih osjećaja prema učitelju, što isto tako pridonosi učinkovitosti uvjeravanja.

Kontrasti i apsurdni predstavljaju snažna sredstva persuazije. Ponekad i obične stvari mogu postati jako interesantne ako ih promatramo u kontrastu. Učitelj može zainteresirati učenike da im kaže npr. da zamisle kako bi njihov život izgledao bez izuma papira. Slično je i sa apsurdima. Na primjer učitelj, kada govori o ljudskim pravima, može reći učenicima: Čovjek je biće koje zastupa nenasilje. Ima li čovjek pravo ubijati i jesti životinje? Takvim pristupom učitelj navodi učenike na razmišljanje i može uvjeriti učenike o važnosti učenja određenih sadržaja. Učitelj koji želi persuazijski djelovati na učenike treba planirati ritam i dinamiku uporabe kontrasta i apsurdna u svojem izlaganju kako bi uvjerio učenike u važnost i interesantnost sadržaja koje obrađuje. Primjeri su snažno sredstvo persuazije. Najčešća greška koju učitelji čine je ta što prečesto uzimaju sebe kao primjer. Konkretno, učitelj koji priča kako je sjedio po osam do deset sati i učio, više će učenike uvjeriti kako je učenje teško i neugodno, nego što će ih pridobiti za učenje. Učitelj može motivirati učenike za učenje primjerima iz života drugih učenika, povijesnih ličnosti, znanstvenika te primjerima iz vlastitoga okruženja. Osim toga, primjeri koji pokazuju kako određeni sustav funkcionira, kako se koriste obrasci, uređaji ili kako upotrijebiti sadržaje koji se uče, imaju snažno persuazijsko djelovanje. Raspored, frekvenciju i intenzitet navođenja primjera učitelj treba unaprijed planirati, što ne znači da se primjerima ne može dobro improvizirati u toku izlaganja. Dobro predavanje treba imati dovoljno primjera. Predavanje bez primjera je najčešće dosadno i suhoparno i u pravilu ne može zainteresirati učenike.

Učinkovito slušanje ključno je za uspješnost u uvjeravanju jer pomaže u shvaćanju misli, osjećaja i postupaka druge osobe (Borg 2010). Slušanje, naročito empatijsko, doprinosi unaprjeđenju međuljudskih odnosa. Učitelj bi trebao imati razvijenu sposobnost empatijskog slušanja, jer na taj način može bolje razumjeti učenikove misli, osjećaje i postupke te biti uspješniji u uvjeravanju. Može doprinijeti boljim odnosima između sebe i učenika i učenika međusobno. Međusobno razumijevanje i bliskost između učitelja i učenika rezultirat će prihvaćanjem stavova učitelja i postupanjem po njima.

Osim navedenih sredstava, postoji niz čimbenika persuazije koje treba imati u vidu ako učitelj želi uvjeriti učenike u razrednom odjelu u nešto. To su, prema Suziću prvenstveno:



1) procjena razreda, 2) altruizam, 3) samopoštovanje, 4) konstruktivnost, 5) imitacija, 6) osobno uživanje u sadržaju i aktivnosti na kojoj se radi (Suzić 2005: 440).

Procjena slušatelja, učenika u razredu, uvjet je uspješne persuazije. Kako bi bio uvjerljiv, učitelj prilikom korištenja persuazije mora dobro procijeniti odjel ili grupu učenika. Isto tako, bilo bi dobro da se učitelj ponekad informira o učeničkim stavovima prema nastavnim sadržajima, izlaganju tih sadržaja, učenicima... Stav učenika o učitelju kao persuazijskom govorniku može biti vrlo različit. Jedni mogu biti zainteresirani, drugi ravnodušni, jedni mogu biti oduševljeni, a drugi razočarani. Sve će ovo dobar persuazijski učitelj vrlo brzo osjetiti i svoje izlaganje, svoj rad, prilagoditi tim procjenama. Za učitelja je korisno da se upozna i s negativnim stavovima učenika prema nastavnim sadržajima ili njegovom izlaganju tih sadržaja kako bi ih mogao analizirati i po potrebi, korigirati svoj rad.

Altruizam je još jedan od činitelja koji je izuzetno važan za uspješnu persuaziju u nastavnome procesu. Učitelj bi trebao biti empatičan, ali bi i svoje učenike trebao poticati na empatiju kako bi potaknuo altruizam. Učiteljski posao je sam po sebi altruističan. Učitelj pomaže učenicima, odgaja ih i obrazuje ne očekujući od njih ništa zauzvrat. Istina je da učitelj ima veću moć u odnosu na učenika, ali učitelj koji je spreman da moć koju ima ustupi djeci u mjeri u kojoj ona mogu nositi taj teret, imat će potrebne pretpostavke za uspješnu persuaziju. Svaki čovjek u sebi nosi altruizam u većoj ili manjoj mjeri. Ljudi imaju potrebu da pomažu drugima. Oslanjanje na ovu potrebu ima snažan persuazijski učinak. U tom prostoru leži snažan izvor motivacije učenika.

Dobro razvijena emocionalna pismenost učitelja pomaže mu u svim aspektima međuljudskih odnosa, a ima pozitivno djelovanje na samopoštovanje. Samopoštovanje osobe je važno u persuaziji. S jedne strane je samopoštovanje koje mora imati onaj tko se obraća slušateljima, a s druge strane je samopoštovanje koje treba osigurati onima kojima se obraća. Tradicionalna škola je malo brinula o samopoštovanju učenika. Često su se događale situacije u kojima se smanjivalo samopoštovanje učenika. Poticanjem straha u učenikā nastojalo se učenike disciplinirati i natjerati na učenje. U današnje vrijeme učenike se nastoji motivirati za učenje na razne načine, nastoji ih se afirmirati pred kolektivom kako bi stekli samopoštovanje koje je važno za njihov daljnji život. Izlaganje nastavnih sadržaja, predavanje, demonstracija ili bilo koji drugi vid rada ima mnogo veću persuazijsku snagu u nastavi ako učitelj polazi od samopoštovanja učenika. Učitelj koji sam posjeduje samopoštovanje, moći će ga poticati i u učenika. Osim toga, učenici najčešće uče iz primjera, a učitelj jest njihov primjer.

Učitelj koji nastupa sa pozicije uvrijeđenosti i nezadovoljstva, koji učenicima stalno priča o nepravdama koje su nanesele njemu osobno, sigurno će imati manje šanse da učenike uvjeri u nešto za razliku od učitelja koji nastupa sigurno, samouvjereno i s opravdanom kritikom. Imitacija je snažno persuazijsko sredstvo. Radi se o glumačkoj kvaliteti govornika, o sposobnosti da imitira ili odglumi određene osobe ili situacije. Podizanje i spuštanje tona, izraz lica, pokreti i pantomima te druga glumačka sredstva daju mogućnost da učitelj bude zaista uvjerljiv i autentičan u zastupanju teza, u iznošenju sadržaja ili ideja. Učitelj koji ima glumačke kvalitete, koji se ne sputava da odglumi ili imitira pojedine likove, pojedine povijesne ličnosti ili situacije, sigurno će za djecu biti uvjerljiviji od učitelja bez ovih kvaliteta.

Važan činitelj persuazije je i osobno uživanje u sadržaju koje se poučava. To podrazumijeva da će persuazijski učitelj biti efikasniji ako i sam uživa u sadržaju koji izlaže. Učitelj koji voli svoj posao, koji uživa u tome da učenicima objasni te da ih nauči, koji se raduje uspjehu svakog učenika puno lakše će pridobiti njihove stavove, emocije i akcije i uvjeriti ih kako sadržaj koji uče ima smisla u njihovom budućem životu.

Persuazijsko komuniciranje je vrlo složeno. Persuazija nije dramatičan preokret u kojem osoba s jedne krajnosti u mišljenju prelazi u suprotnu krajnost. Persuaziju treba sagledati kao jedan trajan proces.

Kada bi se u odgojno-obrazovnom procesu više koristile tehnike persuazije, manje bi bilo potrebe za kritikom i kaznom. Tamo gdje ima persuazije učenici su samostalniji, kreativniji, odgovorniji i spremni na samokritičnost, što su nezaobilazne vrijednosti odgojnoga rada i utjecaja na dijete. Bogatstvo persuazijskih tehnika pomaže učitelju da njegov rad ne postane monoton i dosadan. Učitelje bi trebalo upoznati i poučavati persuazijskim tehnikama kako bi im one, između ostaloga, pomogle i u stvaranju ozračja prijateljske i kreativne atmosfere za rad s učenicima. Ono što bi učiteljima također moglo pomoći u radu su savjeti koje je Šušnjić (1984) ponudio za dobro uvjeravanje tijekom komuniciranja. Ti savjeti glase:

- poruka postaje persuazivna ako se veže uz jedan moćan autoritet,
- između dvije poruke istoga bitovskog sadržaja, bolje će se usvojiti ona koja je nabijena mobitima, ona koja jače motivira i djeluje na emocije,
- bolje se usvaja poruka koja se služi jezikom primatelja,
- bolje se usvajaju poruke koje se stalno ponavljaju,
- uspjeh prijema poruke ovisi o redosljedu argumenata,

- bolje se usvajaju poruke kod kojih je namjera prikrivena,
- stavovi poruke ne smiju biti u suprotnosti sa stavovima primatelja,
- bolje se primaju poruke iskazane u pojednostavljenoj formi, metaforama i analogijama,
- aktualne poruke se rado primaju,
- bolje se usvajaju poruke sa redundancijom (dodatno i detaljno pojašnjene) ali se u redundatnosti ne smije pretjerivati (Šušnjić 1984: 60-68).

Krause i Rucker naglašavaju da priče imaju moć privući ljude i promijeniti njihove stavove i mišljenja (Krause i Rucker 2019). Osim što privlače odrasle, priče naročito privlače djecu te mogu promijeniti i njihove stavove i mišljenja. Pripovijedanje priče zasigurno će učiteljima pomoći u dobrom uvjeravanju tijekom komunikacije s učenicima. Učitelj treba prvo definirati sadržaj svoje poruke koju želi prenijeti, a potom naći prikladnu priču koja će tu poruku dovoljno dobro prenijeti kako bi mogla izazvati smislene i trajne promjene mišljenja u učenika (Gardner 2006). Učitelj je autoritet učenicima, pa poruka koju učitelj putem pripovijedanja priče prenosi učenicima postaje persuazijska jer se veže upravo za učitelja koji je moćan autoritet. Učitelj može učenicima slati poruke na različite načine. Poruke koje učitelj šalje putem priče bolje će se usvojiti jer su dobre priče te koje jako motiviraju i djeluju na emocije učenika. Priče su ispričane jezikom koji je blizak jeziku primatelja/učenika. S obzirom na to da djeca od ranoga djetinjstva vole slušati priče, a jezik kojim se služi u priči je blizak djeci, ona će bolje usvojiti poruku koju im se putem priče želi prenijeti. Učenici vole istu priču slušati i po nekoliko puta pa se na taj način poruke stalno ponavljaju i bolje usvajaju. S obzirom na to da u pričama postoji redosljed argumenata kojima se potkrepljuje poruka, učenici vrlo uspješno primaju tu poruku. Pripovijedanjem priče bolje se usvajaju poruke jer je njihova namjera prikrivena te je time poruka upečatljivija. Učitelj bira priče u skladu sa svojim stavovima, ali pritom mora paziti i na stavove primatelja/učenika. Priče su te koje imaju jednostavne forme, obiluju metaforama i analogijama što doprinosi boljem primanju poruka. Poruke koje prenose priče su uvijek aktualne pa ih učenici rado primaju. Priča sama dodatno i detaljno pojašnjava poruku pa se može reći da su priče pogodne za dobro uvjeravanje učenika tijekom komuniciranja jer sadrže poruke sa redundancijom. Dakle, za realizaciju Šušnjićevih savjeta, učitelji bi trebali izabrati određenu priču s porukom koju bi željeli prenijeti učenicima. Pripovijedanje priče je persuazijski oblik komunikacije u nastavi kojim se zadovoljavaju i gore navedeni čimbenici persuazije kao što su: procjena razreda,

altruizam, samopoštovanje, konstruktivnost, imitacija i osobno uživanje u sadržaju i aktivnosti na kojoj se radi. Naravno da će učitelj prije nego što odabere priču kojom želi učenicima poslati određenu poruku, dobro procijeniti učenike/slušatelje u razrednom odjelu. Pripovijedanjem priče učitelj će učenike poticati na empatiju kako bi potaknuo altruizam. Priče poručuju da pojedinac može pobijediti nedaće u životu svojom upornošću, hrabrošću, spretnošću, mudrošću... što može motivirati učenike i djelovati na njihovo samopoštovanje. Priče mogu potaknuti mnoge konstruktivne ideje: ilustriranje poruke priče, crtanje priče u stripu, osmišljavanje drugačijeg završetka priče, dramatizaciju priče pomoću lutaka, izvođenje igrokaza u kojima su učenici glumci... Učenici će slušajući pripovijedanje priče uočiti glumačke sposobnosti svojega učitelja te će procijeniti njegovu sposobnost imitacije. Isto tako će tijekom slušanja priče procijeniti učiteljevo pripovijedanje: govor, ton glasa, zvukove koje će učitelj rabiti prilikom pripovijedanja. Pratit će i njegovu neverbalnu komunikaciju. To će sve djelovati na uvjerljivost učitelja u prenošenju poruke. Naravno da učitelj mora i sam uživati u pripovijedanju priče kako bi bio što vjerodostojniji i kako bi mogao postići persuazijski učinak.

## 4. PRIPOVIJEDANJE PRIČE KAO PERSUAZIJSKI OBLIK KOMUNIKACIJE U NASTAVI I NJEZIN UTJECAJ NA KVALITETU ZNANJA I MOTIVACIJU UČENIKA

### 4.1. Neurološka osnova ljudske komunikacije i pripovijedanja

Čini se da mozak ne pravi velike razlike između pričanja o kakvu drugačijemu iskustvu od iskustva u stvarnom životu; jer u oba slučaja, stimulirana su ista neurološka područja. Slušajući priče ljudi stječu posredno iskustvo jer ljudski mozak može simulirati odgovore na izmišljene emocije kao da su stvarne (Nikolajeva 2014). Mozak obrađuje interakcije između izmišljenih likova u priči kao društvene susrete iz stvarnoga života. Romani, priče i drame mogu pomoći mladima da razumiju složenost društvenog života. Priče stimuliraju mozak, pa čak i mijenjaju način na koji ljudi djeluju u životu.

Greg Stephens, Lauren Silbert i Uri Hasson (2010) navode istraživanje Urija Hassona neuroznanstvenika na Sveučilištu Princeton koji istražuje neurološku osnovu ljudske komunikacije i pripovijedanja. Funkcionalna magnetska rezonancija (fMRI) iz njegova laboratorija otkriva da ljudski mozak pokazuje sličnu aktivnost kada se čuje ista priča. U jednoj je studiji, petero ljudi slušalo istu osobnu priču jednoga pripovjedača, svima njima (i pripovjedaču i slušateljima) mozak je bio istodobno skeniran od početka sve do konca pripovijedanja. Prije nego što je počelo pripovijedanje priče, mozgovi tih ljudi pokazivali su prilično različite aktivnosti, a kada je priča počela, aktivnosti njihovih mozgova postale su sinkronizirane, tj. te su se aktivnosti uskladile ili, kako Hasson kaže, *poravnale* (Stephens, Silbert i Hasson 2010). Ovaj nevjerojatni neuronski mehanizam omogućuje prijenos moždanih obrazaca, dijeljenje sjećanja i znanja. Mozak slušatelja je fizički spojen na zvučni val koji pošiljatelj/pripovjedač emitira u mozak primatelja/slušatelja. Kompleksni obrasci između slušatelja i pripovjedača zapravo dolaze iz pripovjedačeva mozga pa se proizvodnja i razumijevanje oslanjaju na vrlo slične procese. Hasson i njegovi suradnici tvrde da je tijekom pripovijedanja aktivnost mozga govornika, prostorno te često i vremenski, povezana s aktivnošću mozga slušatelja tijekom razumijevanja.

Pripovjedač pripovijedanjem izaziva zrcalnu aktivnost u mozgu slušatelja tijekom razumijevanja tj. aktivnost u mozgu slušatelja odražava aktivnost u mozgu pripovjedača. Opaženo usklađivanje ili poravnanje proizvodnje i procesa razumijevanja služi kao mehanizam kojim mozgovi prenose informacije. Što je jača neuronska veza/sličnost između

slušateljevog mozga i pripovjedačeva mozga, to je bolja komunikacija i razumijevanje. I drugo, pošiljalac i slušatelj razvijaju zajednički neuronski kôd koji im omogućuje takvu komunikaciju (Stephens, Silbert i Hasson 2010).

Istraživanja Dikker i sur. također su pokazala da je stupanj sličnosti obrazaca aktivnosti mozga između pripovjedača i slušatelja tijekom jezične interakcije u međuovisnosti s uspjehom u komunikaciji (Dikker i sur. 2014).

Stephens, Silbert i Hasson zaključuju da je pripovijedanje priče među najmoćnijim vještinama za komuniciranje i motiviranje ljudi (Stephens, Silbert i Hasson 2010). Povezuje se sa slušateljevim životnim iskustvima, koristi jednostavan jezik, potiče djelovanje mozga pripovjedača i slušatelja te poboljšava njihovu uključenost i pamćenje. To je činjenica od iznimne važnosti za učitelje i učenike. Može se pretpostaviti kako za vrijeme učiteljeva pripovijedanja priče, primjerice na početku nastavnoga sata, može doći do usklađivanja moždanih aktivnosti učenika i učitelja. Kada dođe do usklađenosti, tada nastupa bolja komunikacija i razumijevanje. Zbog toga i treba pripovijedati priču upravo na **početku sata** – ako se usklađivanjem povećava razumijevanje, moći će se povećati motiviranost učenika, a time kvaliteta znanja.

## **4.2. Kvaliteta znanja u nastavi i motivacija učenika**

S obzirom na to da se istraživanjem željelo doznati kakav je utjecaj pripovijedanja priče kao persuazijskog oblika komunikacije na kvalitetu znanja u nastavi i motivaciju učenika, valja nešto reći o tome što se podrazumijeva pod kvalitetom znanja i motivacijom učenika.

### **4.2.1. Kvaliteta znanja**

Znanje je sustav ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti (Poljak 1980). Benjamin Bloom kreirao je taksonomiju znanja 1956. godine. U odgojno-obrazovnim sustavima najčešće se koristi Bloomova taksonomija vezana uz kognitivno područje. Bloomova taksonomija ima šest razina: znanje ili dosjećanje, razumijevanje, primjena, raščlamba (analiza), povezivanje

(sinteza) i vrjednovanje (evaluacija). Matijević navodi da je bitna značajka znanja kakvoća i trajnost, a stupnjevi mjerenja kvalitete ili kakvoće znanja mogu biti različiti i ovisiti o autorskim podjelama (klasifikacijama). Navodi da je kvalitetno znanje djelatno, tj. znanje koje je primjenjivo u poznatim ili nepoznatim novim okolnostima te se takvo znanje dá samooploditi i podijeliti s drugima. Stoga kvalitetno znanje stvara svaka nastava u kojoj učenici razmišljaju o zadatku, donose zaključke i povezuju prethodna iskustva s novim iskustvima (Matijević 2000).

„Uloga je stoga tih čimbenika – nastavnika, sadržaja, metoda, oblika... – da svojom poželjnošću i umreženim djelovanjem, prije svega, pobude interese učenika, a potom i ostvare učinke (znanje, op. a.) za koje učenik u samom početku nije bio ni zainteresiran niti ih je bio svjestan. Takvo znanje, utemeljeno na samoaktivnosti i podizanju samopouzdanja učenika, kritičkoj preradi sadržaja i njegovu aktivnom odnosu prema sadržaju, omogućuje podizanje razine znanja prema operativnosti i kreativnosti, a što je temeljna zadaća obrazovanja za budućnost“ (Ruić 2006 prema Arbunić i Kostović-Vranješ 2007: 99).

Dorman, Fisher i Waldrip kažu da je kvaliteta interakcije koju nastavnik ostvaruje s učenicima ključna determinanta učenja (Dorman, Fisher i Waldrip 2006 prema Šimić Šašić, Klarin i Grbin 2013). Brojni autori ukazuju na povezanost ponašanja nastavnika i ishoda učenja u učenika, bilo da su ta ponašanja operacionalizirana kroz metode poučavanja (Carpenter 2006, de Caprariis, Barman i Magee 2001, Perkins i Saris 2001, Yoder i Hochevar 2005, Vizek-Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec i Miljković 2003, Zahed i Moeni 2010), način rukovođenja (Wang i sur. 1993), interpersonalni odnos (Brekelmans, Wubbels i Levy 1993, Koul i Fisher 2006, Šimić Šašić 2012) ili na neki drugi način (sve prema Šimić Šašić, Klarin i Grbin 2013).

#### 4.2.2. Motivacija

Motivacija se određuje kao ponašanje koje je usmjereno cilju i koje se javlja pod utjecajem očekivanja o ishodima djelovanja i percepciji samoefikasnosti (Bandura 1988). Prema Grginu motivacija je sve ono što dovodi do učenja i što određuje smjer, intenzitet i trajanje učenja (Grgin 1997). Motivacija proizlazi iz Glasserove teorije izbora u kojoj Glasser tvrdi da je sve što ljudi čine ponašanje (djelovanje), da su gotovo sva ponašanja izabrana te da ljude pokreće želja za zadovoljavanjem pet osnovnih potreba: potreba za preživljavanjem, za ljubavlju i

pripadanjem, za moći, za zabavom i za slobodom (Glasser 2000). Ljudi su motivirani da zadovolje svoje potrebe. Oni kroz proces socijalizacije uče na koji način zadovoljiti svoje potrebe, a da to bude društveno prihvatljivo. Grgin (1997) naglašava da svaka motivacijska situacija ima tri povezane faze koje se često prezentiraju u obliku tzv. motivacijskoga ciklusa: motiv, instrumentalno ponašanje i cilj. Javljanje motiva povezano je s nekom potrebom, interesom, željom ili nečim drugim. Nakon javljanja motiva slijedi aktivnost koju poduzimamo da bismo zadovoljili motiv. Tu aktivnost autor naziva instrumentalno ponašanje. Svako instrumentalno ponašanje usmjereno je nekom cilju. Kada se dostigne cilj, motiv je zadovoljen, a instrumentalno ponašanje se dokida kao i motivacijski ciklus. Pojavom novih motiva, ponovno se obnavlja motivacijski ciklus (Grgin 1997). Kultura u kojoj čovjek živi ima jak utjecaj na njegovo zadovoljavanje bioloških potreba pa se i motivacijski ciklus može mijenjati utjecajem različitih čimbenika. Na motivaciju utječu biološki čimbenici, navike i znanja te poticaji iz okoline. Kada se govori o motivaciji, utvrđeno je da postoje dvije temeljne vrste motivacije: unutarnja (intrinzična) i vanjska (ekstrinzična). Kada su učenicima neki sadržaji zanimljivi, učitelj će ih s radošću i interesom te neće očekivati nagradu. Kaže se da su tada učenici intrinzično motivirani. Za razliku od intrinzične, ekstrinzična je motivacija ona koja je pod utjecajem vanjskih čimbenika te joj otuda i naziv vanjska motivacija. Takva motivacija može biti dobra ocjena, pohvala, priznanje ili neka druga nagrada.

#### **4.3. Učinkovitost utjecaja pripovijedanja priče kao persuazijskoga oblika komunikacije u nastavi na kvalitetu znanja i motivaciju učenika**

Komunikološki gledano, u nastavnom procesu učitelj je pošiljalac koji odabire ili osmišljava priču koju će pripovijedati. Priča je poruka koju učitelj kodira, tj. određuje za uspostavljanje komunikacije s učenicima. Kodiranu poruku, tj. priču učitelj pripovijeda (prenosi glasom) primateljima – učenicima. Tu priču – poruku učenici trebaju dekodirati. Kako su učenici razumjeli priču – poruku, tj. je li komunikacijski proces uspješan učitelj će zaključiti prema povratnim informacijama. Uspješnost komunikacijskoga procesa učitelj će doznati provjeravajući kvalitetu znanja i motiviranost učenika. Pritom će učitelju pripovijedanje priče poslužiti kao komunikacijski model kojim će učinkovito persuazijski djelovati na učenike. Pripovijedanje priče je nastavna metoda koja je jako važna u nastavi svih predmeta zbog toga što učitelj pričom koju pripovijeda želi postići točno određeni cilj, želi utjecati na učenikove



vrijednosti, stavove, uvjerenja i ponašanje. Priče su te koje mogu privući pažnju učenika, pobuditi emocije i ući u slušatelje na način koji smanjuje otpor prema poruci (Krause i Rucker 2019) što olakšava persuazijski utjecaj.

Dobro odabrana priča može učinkovitije polučiti rezultat, tj. pozvati na djelovanje nego neko predavanje, moraliziranje, naređivanje i sl. Priča je ta koja učenicima na metaforički način najbolje otkriva skriveni značaj životnih situacija i smisao učenja. Ona pomaže odgovoriti na ključno pitanje zašto nešto učimo. Dakle, putem ove nastavne metode učitelji prenose ključne informacije koje će učenici na taj način bolje zapamtiti ujedno djelujući persuazijski u smislu poticanja pozitivnoga stava prema sadržaju koji se nastoji poučavati povezujući ga sa stvarnim životom te ujedno otkrivajući smisao učenja.

Vrijednost tog novog komunikacijskog modela u nastavi je u tome što priča, osim svojim persuazijskim djelovanjem i utjecajem unosi više smisla i razumijevanja u sam obrazovni proces, ona pridonosi boljoj i svrsishodnijoj interpersonalnoj komunikaciji.

Pripovjedač Judy Kuke rekao je kada učenicima pročitamo priču, učenici će se spojiti sa slikama, a kada im ispričamo priču, učenici će se povezati s nama (Kuke 1992 prema Vitali 2016). Dakle, priče pomažu da se učitelji emocionalno povežu s učenicima i obrnuto, da se učenici povežu s učiteljima. Priča je ključ koji usmjerava učitelje da se bave učenikom kao osobom i da ga osposobljavaju za stvarni život. „Učinkovite su priče upravo to. One pametno prenose informacije, ideje, emocionalna stanja i vrijednosti koje pripovjedač želi usaditi u srca i um svojih slušatelja. Zahvaljujući svojem čarobnom tkanju i privlačnosti priče emocionalno dopiru do publike koja uopće ne shvaća da je upravo primila skrivenu poruku. Slušatelji samo shvate da su nakon ispričane priče čuli i osjetili pripovjedačev poziv na djelovanje. Učinkovita priča može poslati beskrajno mnogo poziva na djelovanje“ (Guber 2014: 32).

Upravo se ovim istraživanjem željelo provjeriti pozivaju li priče zaista na djelovanje, tj. ima li pripovijedanje priče kao persuazijski oblik komunikacije u nastavi utjecaj na kvalitetu znaja i motivaciju učenika u nastavi. Stephens, Silbert i Hasson u svojem su radu naveli rezultate istraživanja neuroznanstvenika Urija Hassona koji su pokazali da pripovijedanje priče sinkronizira aktivnosti mozga pripovjedača i primatelja te da taj neuronski mehanizam omogućuje prijenos moždanih obrazaca, dijeljenje sjećanja i **znanja** (Stephens, Silbert i Hasson 2010). Autori su naglasili da pripovijedanje priče također poboljšava razumijevanje, uključenost i pamćenje. U eksperimentalnoj grupi učenika (koji su slušali pripovijedanje priče

na početku nastavnoga sata) provjeravanjem kvalitete znanja učenika na kraju nastavnoga sata određenoga predmeta, željela se ispitati Hassonova tvrdnja o usklađivanju moždanih aktivnosti između pripovjedača i slušatelja tj. željelo se doznati djeluje li taj neuronski mehanizam i u nastavnoj situaciji između učitelja i učenika u razredu. Osim toga, Bruner (1986) i Dewey (1944) ukazali su na pripovijedanje kao važan dio unutar konstruktivističke pedagogije koje omogućava učenicima povezivanje prethodnih iskustava i znanja s novim iskustvima, kako bi se dogodila sinteza i učenje (prema Garrety 2008), a Perrow (2010) je naglasio da redovito pripovijedanje u školama može učenicima pomoći u razvijanju i jačanju koncentracije pa je zbog svih tih dobrobiti pripovijedanja, u ovome istraživanju pretpostavka bila da će pomno odabrane priče koje se na neki način mogu povezati sa nastavnim sadržajima koji se obrađuju u nastavi Hrvatskoga jezika, Matematike i Prirode i društva u trećemu i četvrtomu razredu osnovne škole utjecati na kvalitetu znaja učenika na kraju nastavnih sati navedenih predmeta. S obzirom na to da su Stephens, Silbert i Hasson (2010) zaključili da je pripovijedanje priče među najmoćnijim vještinama za komuniciranje i **motiviranje** ljudi, u ovome istraživanju je pretpostavljeno da će pripovijedanje priče potaknuti motivaciju učenika za učenje. Persuazijski utjecaj priče provjeravao se na način da su učenici odgovarali na pitanja postavljena u vezi s pričom. Na taj način se željelo doznati jesu li učenici shvatili poruku priče (persuazijski element priče).

## **5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE O PRIPOVIJEDANJU PRIČE KAO PERSUAZIJSKOM OBLIKU KOMUNIKACIJE U NASTAVI**

### **5.1. Cilj i problemi istraživanja**

Ovo je istraživanje poduzeto kako bi se provjerila tvrdnja o pripovijedanju priče kao persuazijskom obliku komunikacije u nastavi koji ne utječe samo na osvještavanje svrhe učenja pojedinih nastavnih sadržaja već i na motivaciju i kvalitetu znanja učenika.

S obzirom na to da učenici - sudionici u istraživanju spadaju u niže razrede primarnoga obrazovanja, smatralo se da je priča najprikladniji naziv i najbliskija vrsta (žanr) za navedeni uzrast i za navedeno istraživanje. U istraživanju koristile su se priče koje spadaju u predaje.

**Cilj** je ovoga doktorskoga istraživanja ispitati sposobnost (kapacitet) učitelja primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj za pripovijedanje priče kao oblika persuazijske komunikacije u nastavi te usporediti rezultate s međunarodnim rezultatima dobivenim na populaciji studenata učiteljskih i nastavničkih fakulteta u Europi, Americi i Aziji koje su dobili Nguyen i sur. 2016. godine. Nadalje, cilj je bio ispitati učeničko razumijevanje priče i njezine poruke kao persuazijskog oblika komunikacije u nastavi te ispitati postoji li povezanost između učenikove motivacije i kvalitete znanja s uvođenjem eksperimentalnoga faktora – pripovijedanja priče.

### **Problemi istraživanja**

U skladu s postavljenim ciljem postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati sposobnost (kapacitet) učitelja za pripovijedanje priča.
2. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u sposobnosti (kapacitetu) učitelja za pripovijedanje priče s obzirom na dob učitelja.
3. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u sposobnosti (kapacitetu) učitelja za pripovijedanje priče s obzirom na godine radnoga staža učitelja.
4. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u sposobnosti (kapacitetu) učitelja za pripovijedanje priče s obzirom na rod učitelja.
5. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u sposobnosti (kapacitetu) za pripovijedanje priče između učitelja u Republici Hrvatskoj i studenata učiteljskih fakulteta u Americi, Aziji i Europi.

6. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u kvaliteti znanja između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.
7. Utvrditi postoji li statistički značajna povezanost između razumijevanja priče i kvalitete znanja učenika eksperimentalne grupe.
8. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i kvalitete znanja učenika eksperimentalne grupe s obzirom na rod učenika.
9. Utvrditi postoji li u eksperimentalnoj grupi statistički značajna razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi.
10. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče kod učenika eksperimentalne grupe, i razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi učenika eksperimentalne grupe.
11. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi u eksperimentalnoj grupi s obzirom na rod učenika.
12. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika.
13. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod.
14. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u kvaliteti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod.

## **5.2. Hipoteze istraživanja**

### **Hipoteze vezane za učitelje:**

**H<sub>0</sub>** – Učitelji primarnoga obrazovanja u Hrvatskoj imaju razvijenu visoku sposobnost (kapacitet) za pripovijedanje priča. (Međunarodnim upitnikom će se ispitati stupanj razvijenosti sposobnosti pripovijedanja priče kod učitelja primarnog obrazovanja u Hrvatskoj te će se usporediti s međunarodnim rezultatima (Europa, Amerika, Azija).

**H<sub>1</sub>** – Stariji učitelji primarnoga obrazovanja imaju razvijeniji kapacitet za pripovijedanje priča od mlađih učitelja.

**H<sub>2</sub>** – Učitelji s više radnoga staža imaju razvijeniji kapacitet za pripovijedanje priča od učitelja s manje radnoga staža.

**H<sub>3</sub>** – Postoje razlike u kapacitetu za pripovijedanje priče s obzirom na rod učitelja.

**H<sub>4</sub>** – Učitelji u Republici Hrvatskoj se u kapacitetu za pripovijedanje priče ne razlikuju od studenata učiteljskih fakulteta u Americi, Aziji i Europi.

### **Hipoteze vezane za učenike:**

**H<sub>1</sub>** – Eksperimentalni faktor - pripovijedanje priče ima veliki učinak na kvalitetu znanja. Postoji statistički značajna razlika u kvaliteti znanja između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.

**H<sub>2</sub>** – Što je bolje razumijevanje priče kod učenika eksperimentalne grupe, njihova kvaliteta znanja je veća.

**H<sub>3</sub>** – Postoji statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i kvalitete znanja učenika eksperimentalne grupe s obzirom na rod učenika. U eksperimentalnoj grupi učenika, djevojčice će nakon slušanja priče bolje razumjeti priču i iskazati veću kvalitetu znanja u odnosu na dječake.

**H<sub>4</sub>** – U eksperimentalnoj grupi učenika postoji statistički značajna razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi.

**H<sub>5</sub>** – Što je bolje razumijevanje priče kod učenika eksperimentalne grupe, statistički je značajnija razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi učenika eksperimentalne grupe.

**H<sub>6</sub>** – Postoji statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi u eksperimentalnoj grupi s obzirom na rod učenika. U eksperimentalnoj grupi učenika, djevojčice će nakon slušanja priče bolje razumjeti priču i iskazati veće razlike između prvoga

i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi u odnosu na dječake u eksperimentalnoj grupi.

**H<sub>7</sub>** – Postoji statistički značajna razlika u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika nakon drugoga mjerenja.

**H<sub>8</sub>** – Postoji statistički značajna razlika u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod.

**H<sub>9</sub>** – Postoji statistički značajna razlika u kvaliteti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod.

### 5.3. Sudionici istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učitelji i učenici primarnoga obrazovanja.

Dio istraživanja koji se odnosio na ispitivanje sposobnosti (kapaciteta) učitelja primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj za pripovijedanje priče kao oblika persuazijske komunikacije u nastavi, poduzeto je na uzorku učitelja primarnoga obrazovanja koji rade na teritoriju Republike Hrvatske (N=470). S obzirom na to da je u cijeloj populaciji ispitanih učitelja bilo 96,40% učiteljica i samo 3,60% učitelja, razlike u zastupljenosti prema spolu u tumačenju rezultata nisu se koristile (Tablica 1).

Tablica 1. Distribucija ispitanika – učitelja s obzirom na rodnu zastupljenost

| Varijabla | Kategorija | N   | %       |
|-----------|------------|-----|---------|
| Rod       | M          | 17  | 3,60%   |
|           | Ž          | 453 | 96,40%  |
|           | Total      | 470 | 100,00% |

Analizom podataka o dobi i radnome stažu ispitanika utvrđeno je da je najmlađi učitelj u uzorku imao 24 godine (Min=24), a najstariji učitelj 65 godina (Max=65). Srednja vrijednost dobi učitelja iznosila je  $M=44,36$  uz raspršenje  $SD=9,55$ . Staž učitelja je varirao od 1 godine staža učitelja u uzorku do 43 godine staža. Srednja vrijednost staža učitelja iznosila je  $M=19,75$  uz  $SD=10,45$ . Prema dobi i stažu možemo zaključiti da je uzorak reprezentativan jer uglavnom slijedi zvonoliku krivulju raspodijeljenosti kao što je to slučaj i u realnoj populaciji učitelja u Republici Hrvatskoj (Tablica 2).

Tablica 2. Distribucija ispitanika - učitelja s obzirom na zastupljenost prema dobi i radnome stažu

| Varijabla | N   | Min   | Max   | M     | SD     | C     | Q1    | Q3    |
|-----------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| Dob       | 470 | 24,00 | 65,00 | 44,36 | 9,549  | 37,00 | 37,00 | 52,00 |
| Staż      | 468 | 1,00  | 43,00 | 19,75 | 10,450 | 11,50 | 11,50 | 28,00 |

Dio istraživanja u kojemu su sudjelovali učenici bilo je provedeno u OŠ Malešnica u Zagrebu na uzorku od 154 učenika primarnoga obrazovanja. Od toga je broja bilo 72 učenika trećega razreda (46,80%) i 82 učenika četvrtoga razreda (53,20%) (Tablica 3)

Tablica 3. Distribucija ispitanika - učenika s obzirom na razred koji pohađaju

| Razred    | f   | %      |
|-----------|-----|--------|
| 3. razred | 72  | 46,80  |
| 4. razred | 82  | 53,20  |
| Total     | 154 | 100,00 |

Istraživanje je provedeno u 7 razrednih odjela (tri odjela trećega razreda i četiri odjela četvrtoga razreda). S obzirom na to da je svaki razredni odjel bio podijeljen na eksperimentalnu i kontrolnu grupu, bilo je 7 eksperimentalnih ( $N=77$  učenika) i 7 kontrolnih ( $N=77$  učenika) grupa. U kontrolnim je grupama bilo 58,40% dječaka i 41,60% djevojčica, a u eksperimentalnim 46,80% dječaka i 53,20% djevojčica (Tablica 4).

Tablica 4. Distribucija ispitanika - učenika s obzirom na rodnu zastupljenost

|            | <b>Kontrolna grupa</b> | <b>Eksperimentalna grupa</b> |
|------------|------------------------|------------------------------|
| Broj grupa | 7 (N=77)               | 7 (N=77)                     |
| M          | 58,40%                 | 46,80%                       |
| Ž          | 41,60%                 | 53,20%                       |
| Total      | 100,00%                | 100,00%                      |

Na temelju aritmetičke sredine općega uspjeha na kraju prethodne školske godine i općega uspjeha iz predmeta Matematika, Hrvatski jezik, Priroda i društvo na kraju prethodne školske godine, učenice i učenici su bili ravnomjerno raspoređeni u kontrolnu ( $M=4,63$ ;  $SD=0,52$ ) i eksperimentalnu grupu ( $M=4,64$ ;  $SD=0,48$ ) unutar svakoga razrednoga odjela obuhvaćena ovim eksperimentom (Tablica 5).

Tablica 5. Aritmetičke sredine općega uspjeha učenika na kraju prethodne školske godine i općega uspjeha iz predmeta Matematika, Hrvatski jezik, Priroda i društvo

|                | <b>Kontrolna grupa</b> | <b>Eksperimentalna grupa</b> |
|----------------|------------------------|------------------------------|
| Broj grupa     | 7 (N=77)               | 7 (N=77)                     |
| Uspjeh učenika | $M=4,63$ ; $SD=0,52$   | $M=4,64$ ; $SD=0,48$         |

#### **5.4. Metoda istraživanja**

1. U istraživanju je bila primijenjena kauzalna metoda i to eksperiment s paralelnim grupama (eksperimentalna i kontrolna).
2. Provedeno je anketiranje učitelja kako bi se izmjerila njihova sposobnost (kapacitet) za pripovijedanje priče.
3. Anketni upitnik o motivaciji za učenje proveden je sa svim učenicima prije početka i po završetku eksperimenta kako bi se izmjerio stupanj motiviranosti učenika i ispitala razlike u motiviranosti za učenje između kontrolne i eksperimentalne grupe.



4. Učenici eksperimentalne grupe odgovarali su na postavljena pitanja u vezi priče koju su slušali. Na taj način se želio provjeriti stupanj razumijevanja svake priče te razumijevanje poruke priče tj. persuazijski element komunikacije.

5. Na kraju svakoga nastavnog sata obuhvaćenoga ovim eksperimentom, učenici i kontrolne i eksperimentalne grupe rješavali su zadatke u vezi s obrađenim sadržajima na tim satima. Usporedbom rezultata učenika kontrolne i eksperimentalne grupe procijenilo se kakav je utjecaj pripovijedanja priče učitelja na kvalitetu znaja učenika.

6. Po završetku eksperimenta, učiteljice koje su sudjelovale sa svojim razrednim odjelima u istraživanju, popunile su polustrukturirani upitnik te obavile intervju s istraživačicom o svojim dojmovima tijekom istraživanja.

## **5.5. Postupak istraživanja**

U različitim etapama istraživanja korišteni su različiti postupci i instrumenti istraživanja.

### **Prva etapa istraživanja**

Prije početka istraživanja bilo je potrebno pregledati i iščitati literaturu i teorije radi boljeg uvida u cjelokupno istraživanje. Građa za istraživanje, između ostalog, prikupljala se na način da su se istraživali i odabrali odgovarajući upitnici o učeničkoj motivaciji za učenje i o učiteljskom kapacitetu za pripovijedanje priča. Pristupilo se osmišljavanju polustrukturiranoga upitnika za učiteljice koje će sa svojim učenicima sudjelovati u provođenju eksperimenta. Nakon toga je bilo potrebno učiteljice trećega i četvrtoga razreda upoznati s istraživanjem, dobiti njihov pristanak za sudjelovanje u istraživanju te odabrati sedam učiteljica primarnoga obrazovanja koje će sa svojim učenicima sudjelovati u eksperimentu. Prethodno su pribavljena potrebna odobrenja za provođenje istraživanja (pisano odobrenje ravnatelja škole, Etičkoga povjerenstva, Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta).

Učiteljice koje su sa svojim učenicima u odjelu sudjelovale u istraživanju, na roditeljskim su sastancima detaljno upoznale roditelje učenika o cilju i svrsi istraživanja, o trajanju istraživanja, ulozi učenika kao ispitanika u istraživanju, o prednostima i koristi sudjelovanja u eksperimentu za učenike, o dobrovoljnosti sudjelovanja, povjerljivosti i zaštiti osobnih

podataka (djetetovo ime se nigdje neće navoditi jer će svako dijete imati svoju zaporku). Roditelji su također upoznati s time da će se podatci dobiveni ovim istraživanjem koristiti u svrhu daljnjega unaprjeđenja nastavne prakse i u svrhu izrade doktorske disertacije te da će se u cijelosti poštovati Etički kodeks istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić 2003). Roditelji su potpisom dali pristanak da njihovo dijete može sudjelovati u istraživanju. Roditeljima je također objašnjeno da njihovo dijete može u bilo kojem trenutku odustati od istraživanja bez objašnjenja. Također svoj djeci koja su sudjelovala u eksperimentu objašnjen je istraživački proces, anonimnost u tom procesu, mogućnost odustajanja od istraživanja bez objašnjenja te je tražen i njihov pristanak za sudjelovanje u eksperimentu. Roditeljima i učenicima je rečeno da će po završetku eksperimenta i nakon obrade rezultata biti upoznati s dobivenim rezultatima istraživanja. Planirano je da se o rezultatima istraživanja upoznaju zainteresirani učitelji i učiteljice, kako u školi u kojoj je provedeno istraživanje tako i na teritorijalnim županijskim stručnim vijećima učitelja Grada Zagreba.

Nakon upoznavanja učenika i roditelja s postupkom istraživanja, sastavljen je evidencioni list. Evidencioni list je instrument koji je sadržavao podatke o uspjehu učenika. Na temelju aritmetičke sredine općega uspjeha na kraju prethodne školske godine i općega uspjeha iz predmeta Matematika, Hrvatski jezik, Priroda i društvo na kraju prethodne školske godine, učenice i učenici ravnomjerno su raspoređeni u eksperimentalnu i kontrolnu grupu.

S obzirom na to da je jedna od faza istraživanja bila pripovijedanje priča na satima obrade nastavnih sadržaja u eksperimentalnim grupama učenika, bilo je potrebno odabrati odgovarajuće priče. Nakon odabira priča, pristupilo se osmišljavanju pitanja za učenike o pričama čiji je cilj bio vidjeti jesu li učenici (eksperimentalne grupe) shvatili priču i njezinu poruku (persuazijski element priče). Nakon toga se pristupilo osmišljavanju zadataka objektivnoga tipa putem kojih se željela provjeriti kvaliteta znanja učenika na kraju svakoga nastavnoga sata tijekom trajanja eksperimentalnoga programa.

Prije provođenja eksperimenta, učiteljice su zajedno s istraživačicom napravile plan obrade odgovarajućih nastavnih sadržaja predmeta na čijim se satima provodio eksperiment u okviru tri tjedna u svim odjelima koji su sudjelovali u eksperimentu. Trebalo je uskladiti termine obrade nastavnih sadržaja iz nastavnih predmeta na kojima se provodio eksperiment u svim odjelima trećega razreda i u svim odjelima četvrtoga razreda. Kotinuiranim sastancima i dogovorima istraživačice i učiteljica – sudionica u eksperimentu, nastojale su se spriječiti eventualne kolizije u rasporedu sati. Također je trebalo, barem donekle, uskladiti nastavne

sadržaje u trećemu i u četvrtomu razredu s obzirom na to da se ista priča planirala pripovijedati na satima Hrvatskoga jezika u svim eksperimentalnim grupama (i trećega i četvrtoga razreda), druga priča na satima Matematike, a treća priča na satima Prirode i društva u svim eksperimentalnim grupama učenika.

## **Druga etapa istraživanja**

Svih sedam učiteljica koje su sa svojim razrednim odjelom sudjelovale u eksperimentu, početkom drugoga polugodišta školske godine 2016./17. ispunile su upitnik kojim se želio izmjeriti njihov kapacitet za pripovijedanje priče. Korišten je upitnik *Percepcije odraslih o iskustvima pripovijedanja iz djetinjstva* (eng. *The Adults Perceptions about Childhood Experiences with Storytelling*) (Nguyen i sur. 2016) za ispitivanje sposobnosti (kapaciteta) učitelja za pripovijedanje priče. Kako bi se izmjerio kapacitet hrvatskih učitelja za pripovijedanje priče, taj isti upitnik ispunjavali su učitelji koji su sudjelovali na Državnom skupu učitelja koji je bio održan u lipnju 2017. godine u Osijeku.

Prije uvođenja eksperimentalnoga programa i u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi učenika provedeno je prvo (inicijalno) mjerenje motiviranosti učenika za aktivno sudjelovanje u nastavi upitnikom *Motivacija* koji je preuzet iz Skale Motivacijske strategije učenja (eng. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire; MSLQ*) (Pintrich i sur. 1991).

Po završetku eksperimentalnoga programa na isti se način provelo i drugo (finalno) mjerenje motiviranosti učenika za aktivno sudjelovanje u nastavi.

Eksperimentalni se program sastojao u uvođenju eksperimentalne varijable (pripovijedanje priče) na početku svakoga nastavnog sata u eksperimentalnoj grupi učenika. Pripovijedanje priče bilo je provedeno u okviru nastave Hrvatskoga jezika, Matematike i Prirode i društva u 3. i 4. razredu osnovne škole tijekom tri tjedna u drugom polugodištu 2016./17. školske godine. U eksperimentu je ukupno sudjelovalo sedam razrednih odjela. Svaki je razredni odjel bio podijeljen na eksperimentalnu i na kontrolnu grupu učenika. U objema grupama, eksperimentalnoj i kontrolnoj, održavali su se identični nastavni sati iz triju nastavnih predmeta: Hrvatski jezik, Matematika i Priroda i društvo. I u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi nastavu je izvodila ista učiteljica – razrednica toga razrednog odjela. Jedina je razlika bila u tome što je svaka učiteljica u eksperimentalnoj grupi učenika na početku navedenih nastavnih sati pripovijedala priče. Istraživačica je odabrala priče prikladne nastavnomu sadržaju svakoga odabranoga predmeta. Tako su učiteljice, primjerice na satu Hrvatskoga

jezika, pripovijedale jednu te istu priču učenicima eksperimentalne grupe u svim odjelima trećega razreda na istome satu te u svim odjelima četvrtoga razreda. Dakle, sadržaji i metode rada te iste učiteljice su bili identični u obje grupe učenika (i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi), a jedina razlika bila je u pripovijedanju priče na početku nastavnoga sata u eksperimentalnoj grupi učenika.

Učiteljice koje su sa svojim razrednim odjelom sudjelovale u eksperimentu dva su puta izvodile iste nastavne sadržaje svakoga predmeta tijekom istraživanja (npr. jedan sat su obrađivale nastavne sadržaje iz Hrvatskoga jezika s eksperimentalnom, a drugi sat te iste sadržaje s kontrolnom grupom učenika tako i na satima Matematike i Prirode i društva). Svaka je učiteljica tijekom eksperimenta ukupno održala šest nastavnih sati (tri sata s eksperimentalnom i tri sata s kontrolnom grupom učenika).

S obzirom na to da su se isti nastavni sadržaji obrađivali na jednome satu s polovicom učenika u odjelu (s eksperimentalnom grupom), a na drugome satu s drugom polovicom učenika (s kontrolnom grupom), nastojalo se mijenjati termine rada s eksperimentalnim i kontrolnim grupama. Pri provođenju eksperimenta, ako je jedan dan prvi nastavni sat bila obrada sadržaja određenoga predmeta s eksperimentalnom grupom, a drugi sat s kontrolnom grupom, drugoga dana je prvi nastavni sat imala kontrolna grupa, a drugi eksperimentalna. Za vrijeme dok je učiteljica imala nastavni sat s eksperimentalnom grupom (s polovicom učenika u odjelu), trebalo je „zbrinuti“ ostalu polovicu učenika koji su pripadali kontrolnoj grupi, i obrnuto. To je bio zadatak istraživačice koja je (u dogovoru s učiteljicama) s preostalom polovicom učenika održavala sate Tjelesne i zdravstvene kulture. Osim toga, istraživačica je također učiteljica primarnoga obrazovanja koja je morala svoju nastavu uskladiti s istraživanjem, tj. s vremenom u kojemu je morala biti s drugom polovicom učenika iz odjela u kojemu se provodio eksperiment.

Priče su bile pripovijedane na početku nastavnoga sata koje su učiteljice izvodile s eksperimentalnom grupom učenika, nakon čega je slijedila obrada nastavnih sadržaja određenoga nastavnog predmeta. Zbog vremenske nemogućnosti dublje analize odslušane priče, pripovijedale su se priče koje spadaju u predaje, a koje su jednostavnijega sadržaja čiji odnos između likova nije zamršen, koje su kratke, upravo zbog lakše usredotočenosti učenika na priču i lakšega prihvaćanja. Osim toga odabrane su priče/predaje koje su bliske i usklađene s nastavnim sadržajima koji su se trebali obrađivati u okviru zadanih nastavnih predmeta (Hrvatski jezik, Matematika i Priroda i društvo) i koje u sebi sadrže snažnu poruku koju mogu

učenici trećega i četvrtoga razreda razumjeti. Svaka učiteljica koja je sudjelovala u eksperimentu sa svojim odjelom, dobila je mjesec dana prije početka eksperimenta sve tri priče koje je trebala naučiti napamet i usmeno ih izvesti na određenome nastavnom satu. Učiteljice su priče učile napamet upravo zbog toga da budu sigurnije prilikom pripovijedanja te da se, koliko god je moguće, umanjuje razlika utjecaja kvalitete same priče i njezine poruke od utjecaja (različitoga) pripovijedačkog umijeća učiteljice – pripovjedačice.

Učiteljice su na nastavnome satu Hrvatskoga jezika pripovijedale priču *Najskuplja ogrlica* (Zlokić, T. i Bralić, J. 2008. Hrvatska čitanka: *Tajna slova 4*: 158-159) o ljudskim vrijednostima - moralnosti i o emocijama; na nastavnome satu Matematike *Legendu o šahovskoj ploči* (Perške, J. i Klepić, D. s.a. *Moja prva matematika. Za školu i kviz, 9-12*) koja govori o vještini računanja, znanju i neznanju, mudrosti i gluposti, bahatosti i skromnosti i na satu Prirode i društva priču *Lovac i njegova žena* (Turza-Bogdan, T. i Pospiš, S. 2008. Čitanka za četvrti razred osnovne škole: *Svijet igre, 93-94*) koja kroz povijest prikazuje evoluciju ljudskoga roda ali i paralelno, razvoj i razornu snagu ljudske pohlepe, potrebu za imanjem pod svaku cijenu. Pripovijedajući priče, učiteljice su učenicima osim o temama koje su se mogle povezati sa sadržajima nastavnih predmeta, prenosile snažnu poruku o moralu, ljudskim vrijednostima, ljubavi, posljedicama ljudske pohlepe, bahatosti i gluposti. Na taj način učiteljice su persuzijskim oblikom komunikacije u učenika nastojale potaknuti motivaciju za usvajanjem potrebnih znanja iz određenih nastavnih predmeta te otkrivanje smisla učenja nastavnih sadržaja. Učenici su iz priče koja je bila pripovijedana na satima Matematike shvatili koji je smisao učenja računanja koje je u životu važno kako nas netko ne bi prevario i kako se ne bi svojim neznanjem osramotili. Iz priče koja je bila pripovijedana na satima Prirode i društva, učenici su shvatili da iz povijesti ljudskoga roda moramo nešto naučiti, primijeniti u svojem svakodnevnom životu i da posljedice ljudske pohlepe mogu biti nesagledive i samouništavajuće za čovjeka i cijeli ljudski rod. Na satima Hrvatskoga jezika pričom se učenike željelo poučiti o moralnosti – dati drugome najviše što možeš, željelo se u učenikā potaknuti empatiju te shvaćanje vrijednosti i važnosti emocija za čovjeka što je upravo jedno od svojstava persuzijske komunikacije.

Zadacima objektivnoga tipa mjerila se kvaliteta stečenoga znanja učenika (u objema grupama) na kraju svakoga nastavnoga sata tijekom trajanja eksperimentalnoga programa. Tim zadacima željele su se ispitati razlike u kvaliteti znanja učenika na kraju nastavnoga sata između kontrolne grupe koja nije slušala pripovijedanje priče i eksperimentalne grupe koja je na početku nastavnoga sata slušala pripovijedanje priče. Na taj način željelo se doznati utječe

li pripovijedanje priče na početku nastavnoga sata na veću kvalitetu znanja učenika na kraju toga nastavnoga sata. U eksperimentalnim grupama se pisanim zadacima provjeravalo razumijevanje priče i njezine poruke (persuazijski dio priče). Primjena upitnika, zadataka objektivnoga tipa te zadataka za provjeru razumijevanja priče je bila anonimna, a rezultati svih ispitivanja bili su uspoređivani pomoću zaporki učenika.

### **Treća etapa istraživanja**

Nakon provedbe eksperimenta u kojemu su učiteljice pripovijedale priče na nastavnim satima, bio je održan sastanak s učiteljicama koje su sudjelovale u eksperimentu. Na tome sastanku, učiteljice su ispunjavale polustrukturirani upitnik. Upitnikom se željelo doznati pripovijedaju li navedene učiteljice priče i inače u nastavi na nastavnim satima ostalih predmeta (osim na satima Hrvatskoga jezika) i ako pripovijedaju, na nastavi kojih predmeta. Zatim se željelo doznati koje su reakcije učenika – ispitanika na pripovijedanje priče u nastavi Hrvatskoga jezika, Matematike i Prirode i društva tijekom provedenoga eksperimenta zapazile učiteljice te koje su bile razlike u reakcijama ispitanika prilikom pripovijedanja različitih priča. Htjelo se doznati kakvo je mišljenje učiteljica o primjeni pripovijedanja priče u nastavi, ima li priča, po njihovom mišljenju, utjecaj na kvalitetu znanja, koncentraciju, zainteresiranost i motivaciju učenika te kakva su njihova očekivanja o utjecaju priče na učenike. Učiteljice su također trebale iznijeti kako su se osjećale dok su pripovijedale priču na svakom pojedinom satu posebno. Mogle su odabrati jedan od navedenih odgovora: *osjećala sam se posve neprirodno, uglavnom neprirodno, niti prirodno niti neprirodno, uglavnom prirodno i potpuno prirodno.*

Nakon ispunjavanja polustrukturiranoga upitnika, učiteljice su razgovarale s istraživačicom o svojim dojmovima i mišljenju o primjeni pripovijedanja priče u nastavi primarnoga obrazovanja. Iznijele su snage, slabosti, prilike i prijetnje implementacije pripovijedanja priče u nastavni proces.

### **5.6. Instrumenti istraživanja**

Upitnik Percepcije odraslih o iskustvima pripovijedanja iz djetinjstva (eng. *The Adults Perceptions about Childhood Experiences with Storytelling - APCES*) (Nguyen i sur. 2015).

Kako bi se ispitala sposobnost (kapacitet) učitelja primarnoga obrazovanja za pripovijedanje priče, učitelji su popunili ovaj upitnik. Upitnik je korišten u studiji koju su poduzeli Stanley i sur. (2015) te Nguyen i sur. (2016) na uzorku od 996 studenata iz četiriju zemalja: Kine, Njemačke, Vijetnama i Sjedinjenih Američkih Država kako bi doznali kakve su percepcije odraslih o iskustvima pripovijedanja priče iz njihovoga djetinjstva. Upitnik (Prilog 3) se sastoji od 18 tvrdnji kojima se mjere dimenzije: *intenzitet* pripovijedanja priča u djetinjstvu, najčešća *vrsta priče* koja se pripovijedala, *utisak* ili dojam kojeg je priča ostavila na učitelja u djetinjstvu te učiteljske *preferencije pripovijedanja priča i vjerovanja* o svrsi pripovijedanja. Ispitanici su u ovome istraživanju odgovarali na ponuđene tvrdnje u upitniku zaokruživanjem odgovora na skali Likertova tipa od 1 do 5 (gdje je 1 = nikada/ne sjećam se, a 5 = uvijek/svakodnevno) ili zaokruživanjem ostalih ponuđenih odgovora.

Upitnik mjeri sljedeće dimenzije:

1. *Intenzitet* – šest čestica: 1, 2, 3, 4, 5, 6 (pr. *Kada ste bili dijete jesu li vam članovi obitelji pričali priče kod kuće?*)
2. *Rodovi ili žanrovi priča* – pet čestica: 7, 8, 9, 10, 11 (pr. *Kada ste bili dijete jesu li vam pričali priče o osobnim iskustvima članova obitelji?*)
3. *Utisak* – četiri čestice: 12, 13, 14, 15 (pr. *Jeste li tražili da vam omiljene priče budu iznova pričane?*)
4. *Preferencije pripovijedanja priča i vjerovanja* – tri čestice: 16, 17, 18 (pr. *Kada ste bili dijete, tko vam je (najčešće) pričao priče?*)

Upitnik Motivacija; preuzet je iz Skale Motivacijske strategije učenja (eng. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; MSLQ) (Pintrich i sur. 1991) (Prilog 1). Cijeli, originalni upitnik sastoji se od dvije dimenzije: prvi dio upitnika odnosi se na motivacijske skale (eng. *Motivation Scales*), dok se drugi dio upitnika odnosi na skale strategija učenja (eng. *Learning Strategies Scales*).

U istraživanju, učenici su ispunjavali prvi dio upitnika koji se sastojao od skala motivacije. Nije korišten dio upitnika koji se sastoji od dimenzije strategija učenja. Dimenzija motivacije sastoji se od tri subdimenzije: *vrijednosnih komponenata*, *komponenta očekivanja* i *afektivne komponente*. Upitnik se sastoji od 31 tvrdnje. Učenici su na skali Likertova tipa od 1 do 5 (gdje je 1 = uopće se ne slažem, a 5 = u potpunosti se slažem) procjenjivali u kojoj mjeri se slažu s tvrdnjama u upitniku.

Upitnik mjeri:

1. *Vrijednosne komponente* - 14 čestica koje čine sljedeće tri podljestvice:

- *Intrinzična usmjerenost na cilj* – četiri čestice: 1, 16, 22, 24 (pr. *Volim zadatke koji su izazovni za mene i u kojima mogu naučiti nove stvari.*)
- *Ekstrinzična usmjerenost na cilj* – četiri čestice: 7, 11, 13, 30 (pr. *Dobivanje dobre ocjene iz nekog predmeta trenutno je za mene najvažnija stvar.*)
- *Vrijednost uratka* – šest čestica: 4, 10, 17, 23, 26, 27 (pr. *Smatram da ću ono što naučim na jednom predmetu moći koristiti i u drugim predmetima.*)

2. *Komponente očekivanja* – dvanaest čestica koje čine dvije podljestvice:

- *Kontrola vjerovanja o učenju* - četiri čestice: 2, 9, 18, 25 (pr. *Ako učim na prikladne načine, tada ću biti sposoban naučiti ono što učimo u školi.*)
- *Samodjelotvornost u učenju i radu* – osam čestica: 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31 (pr. *Vjerujem da ću dobiti izvrsnu ocjenu u školi.*)

3. *Afektivna komponenta* – pet čestica koje čine podljestvicu:

- *Ispitna anksioznost* – 5 čestica: 3, 8, 14, 19, 28 (pr. *Kada pišem ispit razmišljam o tome koliko sam lošiji od drugih učenika.*)

Upitnik je korišten u istraživanjima (npr. Eret 2016, Lončarić 2014, Mujagić i Buško 2013, Pintrich i sur. 1993, Pintrich i sur. 1991). Instrument je primijenjen na različita područja i predmete i pokazao zadovoljavajuću valjanost.

### **Polustrukturirani upitnik za učitelje**

Polustrukturirani upitnik korišten je za utvrđivanje stavova učiteljica koje su sudjelovale u eksperimentu o pripovijedanju priče. Sastojao se od ukupno pet pitanja, od čega četiri pitanja otvorenoga tipa i jednoga pitanja u kojemu su učiteljice za svaki nastavni predmet trebale izraziti ocjenom od jedan do pet kako su se osjećale dok su pripovijedale priču.

Upitnikom se željelo doznati kakva su dosadašnja iskustva učiteljica u pripovijedanju priče na satima pojedinih nastavnih predmeta te o tome što misle o utjecaju priče kao nastavne metode na kvalitetu znanja, na koncentraciju, interes i motivaciju učenika. Putem upitnika se željelo doznati jesu li učiteljice tijekom eksperimenta uočile neke reakcije učenika na pripovijedanje na pojedinome nastavnom satu u eksperimentalnoj grupi učenika, zatim se željelo doznati



koja su očekivanja učiteljica o utjecaju pripovijedanja priče na učenike u eksperimentu te kako su se učiteljice osjećale dok su pripovijedale priču na pojedinome nastavnom satu.

### **Zadatci za provjeru kvalitete znanja**

Zadatci za provjeru kvalitete znanja bili su primijenjeni i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi učenika na kraju nastavnih sati Hrvatskoga jezika, Matematike te Prirode i društva na kojima su se obrađivali novi nastavni sadržaji s ciljem utvrđivanja kvalitete znanja učenika stečene na tim satima. Zadatke objektivnoga tipa za provjeru kvalitete znanja autorica je izradila sama s obzirom na to da ne postoje standardizirani testovi koji bi mjerili kvalitetu znanja samo toga (uvodnog) dijela sadržaja koji se obrađivao na svakom od navedenih nastavnih sati. Zadatke objektivnoga tipa recenzirale su učiteljice/razrednice razrednih odjela koji su sudjelovali u eksperimentu. Zadatci su, također, dani na recenziju profesoricama Hrvatskoga jezika, Matematike te Povijesti i Zemljopisa.

Provjera kvalitete znanja iz svakog od navedenih predmeta sastojala se od 5 zadataka/pitanja u vezi s obrađenim sadržajima na tim satima. Svaki točno riješen zadatak nosio je 1 bod, a netočno riješen zadatak 0 bodova. Dakle, ukoliko je učenik točno riješio sve zadatke na kraju nastavnoga sata određenoga predmeta, mogao je ukupno ostvariti 5 bodova.

### **Provjera razumijevanja priče**

Kako bi se provjerilo učenikovo razumijevanje priče i njezine poruke (persuazijski dio), sastavljena su pitanja za svaku priču koja je bila pripovijedana u eksperimentu. S obzirom na to da su se iste priče pripovijedale na satima Hrvatskoga jezika i u trećemu i u četvrtome razredu, a isto je tako bilo i na nastavnim satima Matematike i Prirode i društva dakle bile su tri priče i tri skupine pitanja. Za priču pripovijedanu na satima Hrvatskoga jezika postavljeno je sedam pitanja, dok je za priču koja je bila pripovijedana na satima Matematike bilo postavljeno šest pitanja kao i za priču koja je bila pripovijedana na satima Prirode i društva. Odgovor na svako pitanje nosio je jedan bod. Ukupno je bilo moguće ostvariti sedam bodova za priču pripovijedanu na satima Hrvatskoga jezika i šest bodova za priče pripovijedane na satima Matematike i Prirode i društva. Pitanja postavljena u vezi s razumijevanjem priča recenzirale su učiteljice/razrednice razrednih odjela koje su sudjelovale u eksperimentu. Također, pitanja su dana na recenziju profesorici Hrvatskoga jezika.

## 6. ANALIZA REZULTATA EKSPERIMENTALNOGA ISTRAŽIVANJA PRIPOVIJEDANJA PRIČE

### 6.1. Analiza rezultata istraživanja kapaciteta za pripovijedanje priče poduzetog na uzorku hrvatskih učitelja, usporedba s rezultatima studenata učiteljskih fakulteta različitih zemalja svijeta

#### 6.1.1. Rezultati mjerenja kapaciteta za pripovijedanje priče u hrvatskih učitelja

Tablica 6. Osnovni statistički pokazatelji preferencije i vjerovanja hrvatskih učitelja o pripovijedanju priče u djetinjstvu

| Varijabla   | Total |      |       | 1     | 2     | 3            | 4            | 5     |
|---|-------|------|-------|-------|-------|--------------|--------------|-------|
|   | N     | M    | SD    | %     | %     | %            | %            | %     |
| 1. Kada ste bili dijete jesu li vam članovi obitelji pričali priče kod kuće?  | 470   | 3,58 | ,960  | 3,0%  | 8,7%  | 31,7%        | <b>40,4%</b> | 16,2% |
| 2. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali priče izvan obiteljskog doma?   | 470   | 2,98 | ,909  | 6,4%  | 20,0% | <b>45,5%</b> | 25,1%        | 3,0%  |
| 3. Koliko su vam često pričali priče?   | 470   | 3,43 | ,868  | 2,8%  | 9,6%  | 37,2%        | <b>43,0%</b> | 7,4%  |
| 4. Kada ste slušali priče, koliko dugo su vam one bile pričane?   | 470   | 3,27 | 1,392 | 20,4% | 4,5%  | 23,8%        | <b>30,2%</b> | 21,1% |
| 5. Kada ste bili dijete jesu li vam kod kuće čitali knjige naglas?  | 470   | 3,04 | 1,130 | 10,2% | 20,9% | <b>33,6%</b> | 25,1%        | 10,2% |
| 6. Kada ste bili dijete jesu li vam čitali knjige naglas izvan obiteljskog doma?  | 470   | 2,57 | ,994  | 14,3% | 33,8% | <b>36,0%</b> | 12,6%        | 3,4%  |
| 7. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali priče o osobnim iskustvima članova obitelji?  | 470   | 3,81 | ,853  | 2,3%  | 3,2%  | 24,3%        | <b>51,9%</b> | 18,3% |
| 8. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali narodne priče? (priče o nestvarnom, magiji, dobru i zlu)  | 470   | 3,29 | 1,020 | 5,5%  | 14,5% | <b>36,4%</b> | 33,0%        | 10,6% |
| 9. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali književne priče? (priče iz knjiga i filmova)  | 470   | 3,05 | 1,018 | 7,2%  | 20,2% | <b>39,8%</b> | 25,5%        | 7,2%  |
| 10. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali religijske priče?  | 470   | 2,85 | 1,082 | 13,4% | 21,3% | <b>37,2%</b> | 22,8%        | 5,3%  |
| 11. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali pomiješane priče? (kombinacija osobne, narodne, književne i/ili religijske priče)                        | 470   | 2,81 | ,983  | 11,9% | 20,9% | <b>45,1%</b> | 18,9%        | 3,2%  |
| 12. Jeste li tražili da vam omiljene priče budu iznova pričane?   | 470   | 3,76 | 1,010 | 5,3%  | 4,0%  | 21,5%        | <b>47,2%</b> | 21,9% |
| 13. Sada kao odrasla osoba prepričavate li omiljene priče iz djetinjstva drugima?   | 470   | 3,63 | ,815  | 0,9%  | 6,6%  | 33,4%        | <b>46,8%</b> | 12,3% |
| 14. Pomaže li vam prisjećanje priča koje ste čuli i kojih se sjećate iz djetinjstva da se nosite s teškoćama s kojima se susrećete kao odrasla osoba? | 470   | 3,10 | ,945  | 5,1%  | 18,5% | <b>43,6%</b> | 26,6%        | 6,2%  |
| 15. Kao odrasla osoba sjećate li se omiljene priče iz djetinjstva koja vam pomaže da učvrstite/osnažite vrednote koje su vam važne?                   | 470   | 3,28 | 1,070 | 6,6%  | 15,7% | 31,9%        | <b>34,3%</b> | 11,5% |

Iz tablice je razvidno da su se učitelji u najvećem postotku izjasnili da su im u djetinjstvu članovi obitelji **često** pripovijedali priče (40,40%), općenito **često** pripovijedali priče (43,00%), pripovijedali priče o osobnim iskustvima članova obitelji (51,90%). Priče su bile pripovijedane **15 min. ili manje** (30,20%), Učitelji su u djetinjstvu **često** tražili da im omiljene priče budu iznova pripovijedane (47,20%). Sada, u odrasloj dobi, učitelji **često** preporučavaju omiljene priče iz djetinjstva drugima (46,80%).

Najveći postotak učitelja izjasnio se da su im u djetinjstvu **ponekad** pripovijedali priče izvan obiteljskoga doma (45,50%), kod kuće čitali knjige naglas (33,60%), čitali knjige naglas izvan obiteljskoga doma (36,00%), pripovijedali narodne priče (36,40%), pripovijedali književne priče (39,80%), pripovijedali religijske priče (37,20%) i pripovijedali pomiješane priče (45,10%). Također, 43,60% učitelja se **ponekad** prisjeća priča iz djetinjstva koje im pomažu da se nose s teškoćama s kojima se susreću sada kao odrasle osobe (43,60%).

Skoro podjednaki postotak učitelja izjasnio se da se kao odrasla osoba **često** (34,30%) i **ponekad** (31,90%) sjeća omiljene priče iz djetinjstva. Sjećanje na omiljene priče pomaže učiteljima da učvrste/osnaže vrijednote koje su im u životu važne. Rezultati istraživanja su pokazali da su učiteljima u djetinjstvu članovi obitelji pripovijedali priče vrlo rijetko (8,70%), ponekad (31,70%), često (40,40%), svakodnevno (16,20%). Mali postotak učitelja, njih 3%, navodi da im u djetinjstvu članovi obitelji nikada nisu pripovijedali priče ili se ne sjeća da su im pripovijedali.

Rezultati Karol Visinko (2005) koja se bavila istraživanjem recepcije i interpretacije dječje priče na uzorku od 1049 ispitanika (učitelja, odgojitelja, roditelja predškolske djece, roditelja osnovnoškolske djece, učenika osnovne škole te studenata, budućih učitelja), pokazali su da se 83,00% ispitanika izjasnilo da su im u djetinjstvu njihovi stariji kazivali priče, dok je 17,00% ispitanika odgovorilo da im u djetinjstvu njihovi stariji nisu kazivali priče. Autorica navodi da su rezultati njezinoga istraživanja pokazali da ipak postoje generacijski uvjetovane razlike. Roditeljima, starijim učiteljima i odgojiteljima su u njihovome djetinjstvu više kazivali nego što su im čitali priče dok se mlađim ispitanicima, osobito studentima i učenicima ipak više čitalo, iako im se i kazivalo. Prema rezultatima ovoga istraživanja, poduzetog na uzorku hrvatskih učitelja, 97,00% učitelja izjasnilo se da su im u djetinjstvu članovi obitelji (kod kuće) pripovijedali priče, a 93,60% učitelja da su im pripovijedali izvan obiteljskoga doma. Od ukupnoga broja učitelja 89,80% učitelja izjasnilo se da su im kod kuće čitali, dok se 85,70% učitelja izjasnilo da su im čitali izvan obiteljskoga doma. Na temelju

ovih rezultata može se zaključiti da se hrvatskim učiteljima u djetinjstvu ipak malo više pripovijedalo nego što im se čitalo, što je u skladu s rezultatima istraživanja kojega je poduzela Visinko (2005). Mottley i Telfer proveli su istraživanje na uzorku od 106 američkih studenata, budućih učitelja osnovne škole s ciljem da doznaju kakva su njihova iskustva pripovijedanja priča u djetinjstvu, koliko je njihovo razumijevanje utjecaja pripovijedanja priča na razvoj jezika tj. promicanje pismenosti i koje su potrebe i brige studenata kao potencijalnih pripovijedača u njihovomu budućem radu. Autori smatraju da budući učitelji mogu dati uvid u ono što bi trebalo učiniti kako bi se potaknulo veće korištenje pripovijedanja u nastavi. Rezultati istraživanja su pokazali da je 92,40% studenata odgovorilo da su im u djetinjstvu kod kuće pripovijedali priče. Da su im priče pripovijedali izvan obiteljskoga doma, odgovorilo je 89,50% studenata. U djetinjstvu je 88,70% studenata tražilo da im se omiljene priče iznova pripovijedaju. Najvećem postotku studenata (77,00%) su priče pripovijedane u trajanju od 15 minuta i manje. Od 92,40% studenata, njih 86,00% je odgovorilo da kao odrasla osoba prepričava omiljene priče iz djetinjstva drugima (Mottley i Telfer 1997).

Tablica 7. Cronbach alpha pokazatelji pouzdanosti varijabli - obilježja pripovijedanja priča učiteljima u djetinjstvu

| Varijabla                          | N   | Min  | Max  | M    | SD    | C    | $\alpha$ |
|------------------------------------|-----|------|------|------|-------|------|----------|
| Intenzitet                         | 470 | 1,00 | 5,00 | 3,15 | 0,796 | 2,67 | 0,847    |
| Vrsta priče                        | 470 | 1,00 | 5,00 | 3,16 | 0,699 | 2,80 | 0,745    |
| Utisak                             | 470 | 1,00 | 5,00 | 3,45 | 0,722 | 3,00 | 0,737    |
| Preferencije i vjerovanja - ukupno | 470 | 1,00 | 4,80 | 3,23 | 0,640 | 2,87 | 0,893    |

$\alpha$  – Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti

Na temelju Cronbach alfa koeficijenata pouzdanosti prikazanih u Tablici 7 može se zaključiti da se primijenjene mjerne ljestvice za mjerenje kapaciteta za pripovijedanje priče potvrđuju kao valjani instrumenti za mjerenje *intenziteta* pripovijedanja priča, najčešće *vrste priče* koja se pripovijedala, *utiska* ili dojma kojega je priča ostavila na učitelja u djetinjstvu te njegove *preferencije i vjerovanja*. Štoviše, varijable *intenzitet* i *preferencije i vjerovanja* imaju Cronbach alpha koeficijente veće od 0,8 što je pokazatelj vrlo dobre pouzdanosti, dok

varijable *vrsta priče* i *utisak* imaju Cronbach alfa koeficijente čije su vrijednosti iznad 0,7 što je također pokazatelj dobre pouzdanosti.

Tablica 8. Najčešći pripovjedači priče hrvatskim učiteljima u djetinjstvu (N=470)

| Varijabla   | Total | Ne    | Da    |
|---|-------|-------|-------|
|   | N     | %     | %     |
| Tko je najčešće pričao priče - majka              | 470   | 28,3% | 71,7% |
| Tko je najčešće pričao priče - otac               | 470   | 69,6% | 30,4% |
| Tko je najčešće pričao priče - djed i/ili baka    | 470   | 28,3% | 71,7% |
| Tko je najčešće pričao priče - braća i/ili sestre | 470   | 91,3% | 8,7%  |
| Tko je najčešće pričao priče - učitelji           | 470   | 52,8% | 47,2% |
| Tko je najčešće pričao priče - ostali             | 470   | 83,8% | 16,2% |

Iz tablice je razvidno da su priče hrvatskim učiteljima u djetinjstvu najviše pripovijedale majke (71,70%) i bake i djedovi (71,70%), zatim učitelji u školi (47,20%), dok su očevi (30,40%) bili rjeđe uključeni u pripovijedanje priča. Rezultati dobiveni u istraživanju recepcije i interpretacije dječje priče na uzorku 315 učenika osnovne škole koje je poduzela Visinko (2005) pokazuju da učenicima najčešće u obitelji kazivaju i čitaju priče mame (64,00%) i bake (38,00%), tate i tete u vrtiću (16,00%) te djedovi i starije sestre (7,00%). Može se uočiti sličnost rezultata u oba istraživanja s time da je u istraživanju poduzetom na uzorku hrvatskih učitelja veći postotak učitelja izjavio da su im u djetinjstvu najviše pripovijedale majke, bake i djedovi pa i očevi nego što su to izjavili učenici u istraživanju Karol Visinko. Moguće je da su nekada majke, bake, pa i djedovi hrvatskih učitelja bili nezaposleni pa su imali više vremena za pripovijedanje priča. Moguće je i da su učitelji u djetinjstvu osim sa svojim roditeljima, u zajedničkom kućanstvu živjeli sa svojim bakama i djedovima, pa je bilo i više prilika za pripovijedanje priča, za razliku od današnje djece čiji bake i djedovi u većini slučajeva ne žive u istome kućanstvu sa svojom djecom i unučadi pa su i prilike za pripovijedanje priča rjeđe. Rezultati istraživanja Visinko (2005) navode na mogućnost da su osim roditelja djece, i bake i djedovi još uvijek u radnome odnosu pa ne čuvaju u tolikoj mjeri unučad kao prije i nemaju više toliko vremena za pripovijedanje priča. U istraživanju Mottley i Telfer (1997) američkim studentima su priče u djetinjstvu kod kuće najčešće pripovijedale majke (79,20%) i bake i djedovi (50,90%), a izvan obiteljskoga doma

su im priče najčešće pripovijedali učitelji (83,00%) ili su priče slušali u crkvi (50,90%). Nguyen i sur. (2016a) proveli su istraživanje na uzorku od 996 kineskih, vijetnamskih, američkih i njemačkih studenata budućih učitelja kako bi saznali kakva su njihova iskustva u vezi s pripovijedanjem priče i kakva je njihova percepcija o ulozi pripovijedanja u promicanju pismenosti. Rezultati istraživanja pokazali su da su u djetinjstvu američkim (78,00%) i njemačkim studentima (88,00%) najčešće pripovijedale majke. To su rezultati koji su bliži rezultatima istraživanja dobivenih na 71,70% uzorka hrvatskih učitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Samo 43,00% kineskih i 52,00% vijetnamskih studenata izjavilo je da su im u djetinjstvu pripovijedale majke što pokazuje da su njihove majke rjeđe bile uključene u pripovijedanje priča nego što je to bio slučaj u ovom istraživanju u kojemu su sudjelovali hrvatski učitelji. Bake i djedovi su u djetinjstvu više pripovijedali američkim (65,00%) i njemačkim studentima (68,00%) nego kineskim (43,00%) i vijetnamskim (51,00%). Rezultati istraživanja dobiveni na uzorku hrvatskih učitelja (71,10%) bliži su rezultatima koji su dobiveni na uzorku američkih i njemačkih studenata.

O tome da su njihovi očevi bili uključeni u pripovijedanje priča u njihovom djetinjstvu, izjasnilo se 59,00% američkih i 58,00% njemačkih studenata dok je to izjavilo 28,00% kineskih i 32,00% vijetnamskih studenata. Rezultati istraživanja dobiveni na uzorku hrvatskih učitelja (30,40%), a koji se odnose na uključenost očeva u pripovijedanje priča u djetinjstvu hrvatskih učitelja bliži su rezultatima kineskih i vijetnamskih studenata. Da su im učitelji pripovijedali priče u djetinjstvu, izjasnilo se 69,00% američkih studenata, 44,00% njemačkih, 31,00% kineskih, 42,00% vijetnamskih studenata i 47,20% hrvatskih učitelja. Rezultati istraživanja dobiveni na uzorku hrvatskih učitelja bliži su rezultatima istraživanja vijetnamskih i naročito njemačkih studenata. Rezultati dobiveni na uzorku američkih studenata pokazali su da su njihovi učitelji bili češće uključeni u pripovijedanje priča nego što su to izjavili hrvatski učitelji te njemački, vijetnamski i kineski studenti.

Tablica 9. Najčešće preferirane vrste priča u djetinjstvu hrvatskih učitelja

| Varijabla  | Kategorija  | N   | %      |
|--|---|-----|--------|
| Kao dijete, kakvu vrstu priča ste preferirali da vam se pripovijeda? | nikakve, nemam preferencije ili se ne sjećam  | 45  | 9,6%   |
|  | bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima  | 103 | 22,0%  |
|  | dokumentarna literatura: biografske priče, dokumentarne priče, priče iz svijeta znanosti, priče iz svijeta sporta | 27  | 5,8%   |
|  | religijske, poučne priče  | 23  | 4,9%   |
|  | različite vrste priča   | 271 | 57,8%  |
|  | Total   | 469 | 100,0% |

Rezultati istraživanja pokazuju da su hrvatski učitelji u djetinjstvu preferirali različite vrste priča (57,80%), bajke, narodne priče, legende i priče o duhovima i anđelima (22,00%) te religijske i poučne priče (4,90). Nisu preferirali nikakve priče, nisu imali preferencija ili se ne sjećaju 9,60% učitelja. Rezultati istraživanja Visinko (2005) su pokazali da je 69,50% učenika do šestoga razreda zainteresirano za priče o prirodi i životinjama, a 60,60% učenika za priče koje se tematsko-motivski odnose na igru i zabavu, a likovi su djeca i životinje. Crnković je naveo da djeca od sedme do osme godine života vole slušati i čitati bajke, od osme do desete godine života vole realističke pripovijetke o djeci i životinjama, od desete do trinaeste godine vole čitati avanturističke romane i pripovijetke. Javlja se i interes za znanstveno-popularnu literaturu, a u djevojčica i interes za djela s ljubavnom tematikom (Crnković 1990).

Tablica 10. Procjene hrvatskih učitelja o svrsi pripovijedanja priča (N=470)

| Varijabla   | Da    |
|---|-------|
|   | %     |
| Priča bi trebala sadržavati životnu lekciju ili pouku.  | 78,1% |
| Priča bi trebala pomoći djeci da pamte važne osobe iz njihova života.                           | 42,1% |
| Priča bi trebala zabaviti, nasmijati i opustiti.  | 79,6% |
| Priča bi trebala poučiti o bitnim činjenicama, proširivati vokabular te poticati uspjeh u školi | 61,3% |

Najveći postotak hrvatskih učitelja misli da bi priča trebala zabaviti, nasmijati i opustiti (79,60%) kao i da bi priča trebala sadržavati životnu lekciju ili pouku (78,10%). U nešto manjem postotku učitelji misle da bi priča trebala poučiti o bitnim činjenicama, proširivati vokabular te poticati uspjeh u školi, dakle biti poučna (61,30%). Samo se 42,10% učitelja opredijelilo za to da je smisao pripovijedanja u tome da se pomogne djeci da pamte važne osobe iz njihova života.

Prema istraživanju Visinko (2005) učenici u pričama vole događanje koje prati ponajprije humor i radost (67,30%). Rezultati Nguyen i sur. (2016a) pokazali su da najveći postotak američkih (77,00%), kineskih (72,00%) i vijetnamskih studenata (69,00%), budućih učitelja smatra da bi priča trebala sadržavati životnu lekciju ili pouku. Izuzetak su njemački studenti, njih 90,00% koji misle da bi priča najprije trebala zabaviti, nasmijati i opustiti, a tek onda sadržavati životnu lekciju ili pouku (61,00%). Svrha pripovijedanja u kojemu bi priča trebala zabaviti, nasmijati i opustiti, prema mišljenju kineskih (28,00%) i vijetnamskih studenata (43,00%) tek je na trećemu mjestu.



Tablica 11. Korelacijska matrica povezanosti varijabli kapaciteta za pripovijedanje priča sa dobi i stažom učitelja

| Br. | Varijabla                          | Dob    | Stož  | Intenzitet | Rod ili žanr | Utisak |
|-----|------------------------------------|--------|-------|------------|--------------|--------|
| 1   | Dob                                | -      |       |            |              |        |
| 2   | Stož                               | ,959** | -     |            |              |        |
| 3   | Intenzitet                         | -,014  | -,020 | -          |              |        |
| 4   | Vrsta priče                        | ,012   | ,009  | ,658**     | -            |        |
| 5   | Utisak                             | ,089   | ,070  | ,525**     | ,618**       | -      |
| 6   | Preferencije i vjerovanja - ukupno | ,024   | ,014  | ,894**     | ,877**       | ,787** |

Zanimljivo je da varijabla *preferencije i vjerovanja* učitelja statistički značajno utječe na sva pojedinačna obilježja kapaciteta za pripovijedanje priča, nešto manje jedino na *intenzitet*. Na varijablu *preferencije i vjerovanja* najviše je utjecao *intenzitet*, *vrsta priče* te *utisak*. Iz Tablice 11 je vidljivo da nema povezanosti *preferencije i vjerovanja* s dobi i stažom, ali su subskele *preferencije i vjerovanja* visoko povezane.

Tablica 12. Razlike između kapaciteta za pripovijedanje priče i roda hrvatskih učitelja

| Varijabla                          | Grupa | N   | M    | SD    | t     | df  | p     |
|------------------------------------|-------|-----|------|-------|-------|-----|-------|
| Intenzitet                         | M     | 17  | 3,11 | 0,848 | -0,20 | 468 | 0,842 |
|                                    | Ž     | 453 | 3,15 | 0,795 |       |     |       |
| Vrsta priče                        | M     | 17  | 3,18 | 0,583 | 0,09  | 468 | 0,927 |
|                                    | Ž     | 453 | 3,16 | 0,704 |       |     |       |
| Utisak                             | M     | 17  | 3,38 | 0,815 | -0,37 | 468 | 0,715 |
|                                    | Ž     | 453 | 3,45 | 0,719 |       |     |       |
| Preferencije i vjerovanja - ukupno | M     | 17  | 3,20 | 0,677 | -0,18 | 468 | 0,860 |
|                                    | Ž     | 453 | 3,23 | 0,640 |       |     |       |

Budući da je broj muških ispitanika (učitelja) u cjelokupnom uzorku iznimno mali (što je slučaj i u cijeloj populaciji učitelja u Republici Hrvatskoj), stoga je poduzorak muških ispitanika teško usporediv s prevladavajućim ženskim dijelom uzorka. Ipak, usporedbe nisu pokazale nikakve razlike, pa čak ni tendencije u razlikama između muških i ženskih ispitanika. S obzirom na to da su realizirane t - vrijednosti (svih varijabla kapaciteta za pripovijedanje priča) manje od granične tablične vrijednosti  $t=1,96$  za  $p>0,05$ , pretpostavlja se da rod učitelja ne utječe na kapacitet za pripovijedanje priča iako to nije statistički dokazano.

Tablica 13. Analiza varijance za utvrđivanje razlika u varijablama kapaciteta za pripovijedanje priče učitelja u Republici Hrvatskoj prema gradovima u kojima učitelji rade

| Varijabla          | Br. | Grupa          | N   | M    | SD    | F<br>(p)       |
|--------------------|-----|----------------|-----|------|-------|----------------|
| <b>Intenzitet</b>  | 1   | Zagreb         | 105 | 3,20 | 0,706 | 0,64<br>(,805) |
|                    | 2   | Osijek         | 58  | 2,99 | 0,750 |                |
|                    | 3   | Koprivnica     | 17  | 3,25 | 1,043 |                |
|                    | 4   | Pula           | 23  | 3,17 | 0,734 |                |
|                    | 5   | Split          | 47  | 3,13 | 0,848 |                |
|                    | 6   | Čakovec        | 28  | 2,96 | 1,008 |                |
|                    | 7   | Sisak          | 32  | 3,19 | 0,809 |                |
|                    | 8   | Varaždin       | 37  | 3,25 | 0,792 |                |
|                    | 9   | Vukovar        | 31  | 3,14 | 0,638 |                |
|                    | 10  | Rijeka         | 23  | 3,10 | 1,063 |                |
|                    | 11  | Slavonski Brod | 35  | 3,22 | 0,722 |                |
|                    | 12  | Dubrovnik      | 16  | 2,95 | 0,724 |                |
|                    | 13  | Šibenik        | 18  | 3,34 | 0,868 |                |
| <b>Vrste priča</b> | 1   | Zagreb         | 105 | 3,18 | 0,623 | 1,25<br>(,249) |
|                    | 2   | Osijek         | 58  | 3,22 | 0,752 |                |
|                    | 3   | Koprivnica     | 17  | 3,39 | 0,918 |                |
|                    | 4   | Pula           | 23  | 2,87 | 0,668 |                |
|                    | 5   | Split          | 47  | 3,29 | 0,690 |                |
|                    | 6   | Čakovec        | 28  | 3,00 | 0,802 |                |
|                    | 7   | Sisak          | 32  | 3,01 | 0,648 |                |
|                    | 8   | Varaždin       | 37  | 3,29 | 0,674 |                |
|                    | 9   | Vukovar        | 31  | 3,17 | 0,584 |                |
|                    | 10  | Rijeka         | 23  | 2,93 | 0,869 |                |
|                    | 11  | Slavonski Brod | 35  | 3,23 | 0,676 |                |
|                    | 12  | Dubrovnik      | 16  | 3,10 | 0,669 |                |
|                    | 13  | Šibenik        | 18  | 3,17 | 0,700 |                |

|   |    |                |     |      |       |                |
|---|----|----------------|-----|------|-------|----------------|
| <b>Utisak</b>                                     | 1  | Zagreb         | 105 | 3,46 | 0,656 | 0,62<br>(,830) |
|   | 2  | Osijek         | 58  | 3,46 | 0,797 |                |
|   | 3  | Koprivnica     | 17  | 3,43 | 0,799 |                |
|   | 4  | Pula           | 23  | 3,43 | 0,667 |                |
|   | 5  | Split          | 47  | 3,44 | 0,826 |                |
|   | 6  | Čakovec        | 28  | 3,32 | 0,816 |                |
|   | 7  | Sisak          | 32  | 3,42 | 0,649 |                |
|   | 8  | Varaždin       | 37  | 3,34 | 0,717 |                |
|   | 9  | Vukovar        | 31  | 3,44 | 0,562 |                |
|   | 10 | Rijeka         | 23  | 3,26 | 0,964 |                |
|   | 11 | Slavonski Brod | 35  | 3,61 | 0,659 |                |
|   | 12 | Dubrovnik      | 16  | 3,44 | 0,674 |                |
|   | 13 | Šibenik        | 18  | 3,71 | 0,632 |                |
| <b>Preferencije<br/>i vjerovanja -<br/>ukupno</b> | 1  | Zagreb         | 105 | 3,26 | 0,526 | 0,59<br>(,851) |
|   | 2  | Osijek         | 58  | 3,19 | 0,688 |                |
|   | 3  | Koprivnica     | 17  | 3,35 | 0,839 |                |
|   | 4  | Pula           | 23  | 3,14 | 0,621 |                |
|   | 5  | Split          | 47  | 3,27 | 0,688 |                |
|   | 6  | Čakovec        | 28  | 3,07 | 0,805 |                |
|   | 7  | Sisak          | 32  | 3,19 | 0,617 |                |
|   | 8  | Varaždin       | 37  | 3,28 | 0,641 |                |
|   | 9  | Vukovar        | 31  | 3,23 | 0,488 |                |
|   | 10 | Rijeka         | 23  | 3,09 | 0,895 |                |
|   | 11 | Slavonski Brod | 35  | 3,33 | 0,553 |                |
|   | 12 | Dubrovnik      | 16  | 3,13 | 0,580 |                |
|   | 13 | Šibenik        | 18  | 3,38 | 0,678 |                |

Za analizu razlika u varijablama kapaciteta za pripovijedanje priča učitelja prema gradovima u kojima rade, korištena je analiza varijance. Dobivene vrijednosti ( $F=0,64$ ;  $p=0,805$ ), ( $F=1,25$ ;  $p=0,249$ ), ( $F=0,62$ ;  $p=0,830$ ), ( $F=0,59$ ;  $p=0,851$ ) pokazatelji su da ne postoje statistički značajne razlike među učiteljima u kapacitetu za pripovijedanje priča bez obzira u kojem dijelu Republike Hrvatske žive i rade, što znači da teritorijalne razlike ne utječu ni na koji način na kapacitet pripovijedanja priča hrvatskih učitelja (Tablica 13).

Tablica 14. Razlike u varijablama kapaciteta za pripovijedanje priče između sedam učiteljica – sudionica u eksperimentalnome programu i ostalih anketiranih učitelja u Republici Hrvatskoj

| Varijabla                          | Grupa        | N   | M   | SD   | t     | df  | p     |
|------------------------------------|--------------|-----|-----|------|-------|-----|-------|
| Intenzitet                         | 7 učiteljica | 7   | 3,1 | 0,62 | -0,17 | 468 | 0,866 |
|                                    | Ostali       | 463 | 3,1 | 0,80 |       |     |       |
| Vrste priča                        | 7 učiteljica | 7   | 2,9 | 0,51 | -0,83 | 468 | 0,406 |
|                                    | Ostali       | 463 | 3,2 | 0,70 |       |     |       |
| Utisak                             | 7 učiteljica | 7   | 3,4 | 0,59 | -0,19 | 468 | 0,847 |
|                                    | Ostali       | 463 | 3,4 | 0,72 |       |     |       |
| Preferencije i vjerovanja - ukupno | 7 učiteljica | 7   | 3,1 | 0,34 | -0,44 | 468 | 0,657 |
|                                    | Ostali       | 463 | 3,2 | 0,64 |       |     |       |

Rezultati pokazuju da su realizirane t – vrijednosti (svih varijabli) manje od granične tablične vrijednosti za  $t=1,96$  i  $p>0,05$  (Tablica 14).

Budući da se radilo o jako malom poduzorku učitelja koji su sudjelovali u eksperimentalnom programu (7 učiteljica) u odnosu na ostali broj hrvatskih učitelja u uzorku (463) kod kojih je ispitivan kapacitet za pripovijedanje priča, teško je statistički meritorno zaključivati, ali svejedno možemo reći da nisu nađene statistički značajne razlike u kapacitetu za pripovijedanje priče između sedam učiteljica – sudionica u eksperimentalnome programu i ostalih anketiranih učitelja iako to ne može biti generalni statistički prihvatljiv zaključak.

6.1.2. Usporedba kapaciteta za pripovijedanje priča između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta različitih zemalja svijeta

U tablicama 15.a, 15.b, 15.c i 15.d prikazana je usporedba kapaciteta za pripovijedanje priča između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta različitih zemalja svijeta. Kapacitet za pripovijedanje priča je razdijeljen za potrebe istraživanja i obrade dobivenih rezultata u četiri kategorije: *intenzitet, vrsta priče, utisak i preferencije i vjerovanja*.

Tablica 15.a. Razlike u *intenzitetu* pripovijedanja priča u djetinjstvu između ispitanika iz različitih zemalja

| Zemlja   | N   | M    | SD   | t      | df     | p     |
|----------|-----|------|------|--------|--------|-------|
| Hrvatska | 470 | 3,15 | 0,80 | -      | -      | -     |
| Amerike  | 153 | 3,20 | 0,64 | -0,788 | 317,53 | 0,431 |
| Njemačka | 163 | 3,06 | 0,56 | 1,573  | 40,63  | 0,116 |
| Kina     | 324 | 2,67 | 0,54 | 10,124 | 791,82 | 0,000 |
| Vijetnam | 356 | 2,95 | 0,54 | 4,290  | 814,71 | 0,000 |

Iz Tablice 15.a vidljivo je da je nađena statistički značajna razlika u *intenzitetu* pripovijedanja priča u djetinjstvu između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Kini ( $t=10,124$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ) i Vijetnamu ( $t=4,290$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,01$ ), a nije nađena statistički značajna razlika između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Americi ( $t= -0,788$ ;  $p=0,431$ ;  $p>0,05$ ) i Njemačkoj ( $t=1,573$ ;  $p=0,116$ ;  $p>0,05$ ). Američki ( $M=3,20$ ;  $SD=0,64$ ) i njemački studenti ( $M=3,06$ ;  $SD=0,56$ ) te hrvatski učitelji ( $M=3,15$ ;  $SD=0,80$ ) su izjavili da imaju iskustvo češćega i duljeg pripovijedanja priča u djetinjstvu nego vijetnamski ( $M=2,95$ ;  $SD=0,54$ ) i kineski ( $M=2,67$ ;  $SD=0,54$ ) studenti.

Ovi rezultati istraživanja možda mogu ukazivati na to da je hrvatska tradicija u pripovijedanju priča kulturološki daleko bliža zapadnoj civilizaciji nego istočnoj te da se istočna tradicija u pripovijedanju priča dosta razlikuje od zapadne civilizacije.

Tablica 15.b. Razlike u vrsti priča slušanih u djetinjstvu između ispitanika iz različitih zemalja

| Zemlja   | N   | M    | SD    | t      | df     | p     |
|----------|-----|------|-------|--------|--------|-------|
| Hrvatska | 470 | 3,16 | 0,699 | -      | -      | -     |
| Amerike  | 153 | 3,41 | 0,720 | -3,757 | 251,90 | 0,000 |
| Njemačka | 163 | 3,43 | 0,660 | -4,432 | 297,03 | 0,000 |
| Kina     | 324 | 2,78 | 0,630 | 7,985  | 737,86 | 0,000 |
| Vijetnam | 356 | 2,95 | 0,670 | 4,378  | 780,23 | 0,000 |

U Tablici 15.b rezultati pokazuju da su američki ( $M=3,41$ ;  $SD=0,720$ ) i njemački studenti ( $M=3,43$ ;  $SD=0,660$ ) u djetinjstvu slušali više različitih vrsta priča nego hrvatski učitelji ( $M=3,16$ ;  $SD=0,699$ ), dok su hrvatski učitelji ( $M=3,16$ ;  $SD=0,699$ ) u djetinjstvu slušali više različitih vrsta priča nego vijetnamski ( $M=2,95$ ;  $SD=0,670$ ) i kineski studenti ( $M=2,78$ ;  $SD=0,630$ ). Dakle, što se tiče vrste priča slušanih u djetinjstvu nađene su statistički značajne razlike među sudionicima istraživanja različitih zemalja, a te statistički značajne razlike naročito su izražene između hrvatskih učitelja i kineskih studenata ( $t=7,985$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ) i između hrvatskih učitelja i vijetnamskih studenata ( $t=4,378$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ).

Ovo je istraživanje pokazalo da su hrvatski učitelji u djetinjstvu preferirali različite vrste priča (57,80%) bajke, narodne priče, legende i priče o duhovima i anđelima (22,00%). Nisu preferirali nikakve priče, nisu imali preferencija ili se ne sjećaju koje su priče preferirali 9,60% hrvatskih učitelja. Rezultati istraživanja Nguyen i sur. (2016a) pokazali su da su njemački studenti u djetinjstvu preferirali različite vrste priča (53,00%), bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima (30,00%), a da u djetinjstvu nisu preferirali nikakve priče, nisu imali preferencija ili se ne sjećaju izjasnilo se 5,00% njemačkih studenata. Najveći je postotak američkih studenata (47,00%) u djetinjstvu preferirao bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima, slijede različite vrste priča koje je preferiralo 32,00% studenata, a 7,00% američkih studenata je izjavilo da nisu preferirali nikakve priče, nisu imali preferencija ili se ne sjećaju. 33,00% kineskih studenata je izjavilo da su u djetinjstvu preferirali bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima, 27,00% različite vrste priča, a 18,00% kineskih studenata nije preferiralo nikakve priče, nisu imali preferencija ili ih se ne sjećaju. Interesantno je da najveći postotak vijetnamskih studenata (36,00%) u djetinjstvu nije preferirao nikakve priče, nisu imali preferencija ili ih se ne sjećaju, dok je 25,00% studenata izjavilo da su preferirali bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima. Rezultati pokazuju neke kulturološke razlike između istočne i zapadne kulture.

Postotak kineskih i vijetnamskih studenata koji nije preferirao nikakve priče u djetinjstvu, nije imao preferencija ili se ne sjeća je velik, a može se povezati s time da tim studentima u djetinjstvu nisu u tolikoj mjeri pripovijedali kao što je to slučaj kod njemačkih i američkih studenata te hrvatskih učitelja.

*Tablica 15.c.* Razlike u utisku koji su ostavile priče slušane u djetinjstvu između ispitanika iz različitih zemalja

| Zemlja   | N   | M    | SD    | t      | df     | p     |
|----------|-----|------|-------|--------|--------|-------|
| Hrvatska | 470 | 3,45 | 0,722 | -      | -      | -     |
| Amerike  | 153 | 3,10 | 0,710 | 5,274  | 261,94 | 0,000 |
| Njemačka | 163 | 2,96 | 0,670 | 7,884  | 301,85 | 0,000 |
| Kina     | 324 | 2,54 | 0,620 | 18,993 | 754,86 | 0,000 |
| Vijetnam | 356 | 2,89 | 0,610 | 12,065 | 814,19 | 0,000 |

Isto se događa i s *utiskom* kao i sa *vrstom priča*, nađene su statistički značajne razlike među sudionicima istraživanja različitih zemalja ( $t=5,274$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ), ( $t=7,884$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ), ( $t=18,993$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ) i ( $t=12,065$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ), ali bez nekog grupiranja ili pokazivanja tendencija, tako da niti varijablu *utiska* ne možemo posebno istaći u odnosu na pojedinu zemlju. Iako iz rezultata prikazanih u tablici možemo zaključiti da hrvatski učitelji osjećaju da su pod utjecajem iskustva pripovijedanja u djetinjstvu u većoj mjeri ( $M=3,45$ ;  $SD=0,722$ ) nego što to osjećaju studenti učiteljskih fakulteta u provedenome svjetskom istraživanju.



Tablica 15.d. Welchov t-test za analizu povezanosti varijable *preferencije i vjerovanja* s ostalim elementima kapaciteta za pripovijedanje priča i s ispitanicima iz različitih zemalja

| Zemlja   | N   | M    | SD    | t      | df     | p     |
|----------|-----|------|-------|--------|--------|-------|
| Hrvatska | 470 | 3,23 | 0,640 | -      | -      | -     |
| Amerike  | 153 | 3,02 | 0,740 | 3,148  | 230,60 | 0,002 |
| Njemačka | 163 | 2,70 | 0,720 | 8,326  | 256,30 | 0,000 |
| Kina     | 324 | 2,62 | 0,680 | 12,723 | 666,70 | 0,000 |
| Vijetnam | 356 | 3,06 | 0,730 | 3,493  | 707,23 | 0,001 |

Kako bi se napravila analiza povezanosti varijable *preferencije i vjerovanja* s ostalim elementima kapaciteta učitelja za pripovijedanje priča, korišten je Welchov t-test u R programskom paketu (BSDA). Uspoređuju se rezultati dobiveni u istraživanju na uzorku hrvatskih učitelja s rezultatima koje su proveli Nguyen i sur. (2016a) na uzorku američkih, njemačkih, kineskih i vijetnamskih studenata, budućih učitelja. Možemo zaključiti kao i u prethodne dvije tablice (Tablica 15.c i Tablica 15.b) da među zemljama postoji razlika u *preferencijama i vjerovanjima* ispitanika u odnosu na njihov kapacitet pripovijedanja priča ( $t=3,148$ ;  $p=0,002$ ;  $p<0,01$ ), ( $t=8,326$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ), ( $t=12,723$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ) i ( $t=3,493$ ;  $p=0,001$ ;  $p<0,01$ ), ali se ne mogu uočiti nikakve tendencije pa stoga niti ove rezultate ne možemo uzeti u obzir pri tumačenju razlika.

### 6.1.3. Analiza hipoteza vezanih za učitelje primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj

#### **Hipoteze vezane za učitelje:**

**H<sub>0</sub>** - Učitelji primarnoga obrazovanja u Hrvatskoj imaju razvijenu visoku sposobnost (kapacitet) za pripovijedanje priča. (Međunarodnim upitnikom će se ispitati stupanj razvijenosti sposobnosti pripovijedanja priče kod učitelja primarnoga obrazovanja u Hrvatskoj te će se usporediti s međunarodnim rezultatima (Europa, Amerika, Azija).

Elementi (varijable) koje čine kapacitet za pripovijedanje priča su: *intenzitet* slušanja priča u djetinjstvu učitelja, *vrste priča* koje su učitelji najčešće slušali u djetinjstvu, *utisak* koji su te

priče ostavile na njih, *preferencije i vjerovanja* tj. koje su vrste priča preferirali u djetinjstvu te kao odrasle osobe, što učitelji misle o svrsi pripovijedanja.

S obzirom na *intenzitet* slušanja priča u djetinjstvu učitelja možemo zaključiti da je 88,30% učitelja slušalo priče u rasponu od ponekad do svakodnevno (Tablica 6). Priče su im najčešće pripovijedale majke, bake i djedovi (71,70%) (Tablica 8). Možemo zaključiti da je *intenzitet* pripovijedanja priča u djetinjstvu hrvatskih učitelja bio vrlo visok (Tablica 6). Najčešće vrste priča koje su bile pripovijedane hrvatskim učiteljima u djetinjstvu su bile priče o osobnim iskustvima članova obitelji (70,20%), a potom slijede narodne priče (43,60%).

Većina učitelja iz uzorka preferirala je različite priče koje su željeli slušati u djetinjstvu (njih 57,70%), dok ih se 22,00% opredijelilo za bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima (Tablica 9). Što se tiče *utiska* kao obilježja kapaciteta pripovijedanja priča u učitelja, 92,50% učitelja ponekad, često ili svakodnevno kao odrasla osoba prepričava omiljene priče iz djetinjstva drugima. Ono što je iznimno važno je da se 70,20% učitelja izjasnilo da se ponekad ili često sjete priča iz djetinjstva kada se trebaju nositi s nekim teškoćama u odrasloj dobi, a također 77,70% učitelja tvrdi da se ponekad, često ili svakodnevno sjećaju omiljenih priča iz djetinjstva koje im pomažu osnažiti vrijednosti koje su im u životu važne (Tablica 6). Možemo zaključiti da je *utisak* koji je imalo pripovijedanje priča (učiteljima) u djetinjstvu ostavio umjereno snažan dojam na učitelje u odrasloj dobi. Svrha pripovijedanja u djetinjstvu prema mišljenju 79,60% učitelja iz uzorka istraživanja jest zabava, smijeh i opuštanje, a da bi priča trebala sadržavati životnu lekciju ili pouku misli njih 78,10% (Tablica 10).

Kako su postotci važnih varijabli koje određuju kapacitet pripovijedanja priča preko 70,00% možemo zaključiti da se hipoteza **H<sub>0</sub> prihvaća**, to jest da **učitelji primarnoga obrazovanja u Hrvatskoj imaju razvijenu visoku sposobnost (kapacitet) za pripovijedanje priča**. Također je nađeno da ne postoje statistički značajne razlike u *intenzitetu* pripovijedanja priča između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Njemačkoj i Americi (zapadna kultura), ali su nađene statistički značajne razlike u *intenzitetu* pripovijedanja priča između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Kini i Vijetnamu (istočna kultura) (Tablica 15a). Razlog tomu je što u istočnoj kulturi smatraju da je zadaća škole, a ne roditelja, opismenjivati djecu pa djeci roditelji, bake i djedovi ne pripovijedaju u djetinjstvu u tolikoj mjeri kao u zapadnoj kulturi (Nguyen, Stanley i Stanley 2014 prema Stanley i sur. 2015). Što se tiče ostalih varijabli koje čine kapacitet za pripovijedanje priča (*vrste priča, utisak, preferencije i vjerovanja*), rezultati su pokazali da među zemljama postoje razlike ali se ne

moгу uočiti nikakve preferencije ili tendencije pa stoga te rezultate ne možemo uzeti u obzir kod tumačenja razlika (Tablica 15.b, Tablica 15.c i Tablica 15.d).

**H<sub>1</sub>** – Stariji učitelji primarnoga obrazovanja imaju razvijeniji kapacitet za pripovijedanje priča od mlađih učitelja.

Ova hipoteza se **odbacuje** jer nisu nađene statistički značajne razlike u pogledu kapaciteta za pripovijedanje priča među učiteljima različite životne dobi (Tablica 11). Postoji vjerojatnost da je percepcija pojedinih varijabli u kapacitetu za pripovijedanje priča stvorena još u djetinjstvu i nije se mijenjala s odrastanjem i starenjem.

**H<sub>2</sub>** – Učitelji s više radnoga staža imaju razvijeniji kapacitet za pripovijedanje priča od učitelja s manje radnoga staža.

Ova hipoteza se također **odbacuje** jer nisu nađene statistički značajne razlike u pogledu kapaciteta za pripovijedanje priča među učiteljima različitoga radnog staža (Tablica 11). Vjerojatno zato što je percepcija pojedinih varijabli u kapacitetu za pripovijedanje priča stvorena još u djetinjstvu i nije se mijenjala pod utjecajem radnoga staža učitelja.

**H<sub>3</sub>** – Postoje razlike u kapacitetu za pripovijedanje priče s obzirom na rod učitelja.

Kako je muških ispitanika u uzorku bilo svega 3,60%, što pokazuje neuravnoteženost uzorka prema rodu učitelja, sukladno tome nije bilo moguće kvalitetno statistički uspoređivati poduzorke muških i ženskih ispitanika, iako je pokušaj uspoređivanja pokazao da razlike među njima nisu statistički značajne (Tablica 12). Međutim, zbog malog broja muške populacije, ova se hipoteza **odbacuje**.

**H<sub>4</sub>** – Učitelji u Republici Hrvatskoj se u kapacitetu za pripovijedanje priče ne razlikuju od studenata učiteljskih fakulteta u Americi, Aziji i Europi.

Rezultati su pokazali da su prema pojedinim obilježjima kapaciteta za pripovijedanje priča nađene statističke razlike po svim karakteristikama i svim zemljama, ali za varijablu *intenzitet* je nađena statistički značajna razlika u *intenzitetu* pripovijedanja priča u djetinjstvu između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Kini ( $t=10,124$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ) i

Vijetnamu ( $t=4,290$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,01$ ), a nije nađena statistički značajna razlika između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Americi ( $t= -0,788$ ;  $p=0,431$ ;  $p>0,05$ ) i Njemačkoj ( $t=1,573$ ;  $p=0,116$ ;  $p>0,05$ ) (Tablica 15a). Ono što je interesantno, a što se pojavilo u rezultatima jest da je varijabla *preferencije i vjerovanja* svih učitelja statistički značajno povezana sa *intenzitetom* slušanja priča, *vrstom priče* te *utiskom* kojega je priča iz djetinjstva ostavila na učitelje i u odrasloj dobi (Tablica 11). Možemo zaključiti da je hipoteza: *Učitelji u Republici Hrvatskoj se u kapacitetu za pripovijedanje priče ne razlikuju od studenata učiteljskih fakulteta u Americi, Aziji i Europi* **potvrđena** osim u dijelu *intenziteta* pripovijedanja priča (Tablica 15a) koji je daleko veći u studenata koji pripadaju tzv. zapadnoj kulturi nego u onih koji pripadaju istočnoj kulturi.

## 6.2. Analiza rezultata istraživanja poduzetog na uzorku učenika

### 6.2.1. Razlike u motivaciji učenika između prvoga i drugoga mjerenja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi

Motivacija učenika mjerena je u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi na početku, prije započinjanja eksperimentalnoga programa (prvo mjerenje) te na kraju po završetku eksperimentalnoga programa (drugo mjerenje). U Tablici 16. prikazane su varijable korištene u istraživanju, prosječne procjene i njihova odstupanja u prvoj i drugoj točki mjerenja na cijelom uzorku.

Tablica 16. Motivacija učenika za učenje – deskriptivna statistika na cijelom uzorku u prvoj i drugoj točki mjerenja

| Varijabla  | Mjerenje | Skupina | Total |      |       | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     |
|--|----------|---------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  |          |         | N     | M    | SD    | %     | %     | %     | %     | %     |
| 1. Volim zadatke koji su izazovni za mene i u kojima mogu naučiti nove stvari.                 | 1.       | K       | 77    | 4,13 | 1,030 | 2,6%  | 5,2%  | 15,6% | 29,9% | 46,8% |
|  |          | E       | 77    | 4,00 | 1,170 | 7,8%  | 3,9%  | 9,1%  | 39,0% | 40,3% |
|  | 2.       | K       | 77    | 4,12 | 1,076 | 2,6%  | 6,5%  | 16,9% | 24,7% | 49,4% |
|  |          | E       | 77    | 4,23 | 1,037 | 2,6%  | 3,9%  | 16,9% | 20,8% | 55,8% |
| 2. Ako učim na prikladne načine, tada ću biti sposoban/sposobna naučiti ono što učimo u školi. | 1.       | K       | 77    | 4,51 | ,821  | 2,6%  | 0,0%  | 5,2%  | 28,6% | 63,6% |
|  |          | E       | 77    | 4,53 | ,771  | 1,3%  | 0,0%  | 9,1%  | 23,4% | 66,2% |
|  | 2.       | K       | 77    | 4,64 | ,724  | 1,3%  | 0,0%  | 6,5%  | 18,2% | 74,0% |
|  |          | E       | 77    | 4,35 | ,943  | 1,3%  | 3,9%  | 13,0% | 22,1% | 59,7% |
| 3. Kada pišem ispit razmišljam o tome koliko sam lošiji/lošija od drugih učenika.              | 1.       | K       | 77    | 1,69 | 1,173 | 68,8% | 7,8%  | 14,3% | 3,9%  | 5,2%  |
|  |          | E       | 77    | 1,45 | 1,020 | 77,9% | 10,4% | 3,9%  | 3,9%  | 3,9%  |
|  | 2.       | K       | 77    | 1,56 | 1,164 | 76,6% | 6,5%  | 7,8%  | 2,6%  | 6,5%  |
|  |          | E       | 77    | 1,62 | 1,089 | 67,5% | 15,6% | 7,8%  | 5,2%  | 3,9%  |
| 4. Smatram da ću ono što naučim na jednom predmetu moći koristiti i u drugim predmetima.       | 1.       | K       | 77    | 3,79 | 1,311 | 10,4% | 5,2%  | 19,5% | 24,7% | 40,3% |
|  |          | E       | 77    | 3,70 | 1,236 | 7,8%  | 7,8%  | 24,7% | 26,0% | 33,8% |
|  | 2.       | K       | 77    | 3,90 | 1,209 | 9,1%  | 2,6%  | 15,6% | 35,1% | 37,7% |
|  |          | E       | 77    | 3,94 | 1,151 | 5,2%  | 5,2%  | 22,1% | 26,0% | 41,6% |
| 5. Vjerujem da ću dobiti izvrsnu ocjenu u školi.   | 1.       | K       | 77    | 4,39 | ,710  | 0,0%  | 1,3%  | 9,1%  | 39,0% | 50,6% |
|  |          | E       | 77    | 4,43 | ,865  | 2,6%  | 0,0%  | 9,1%  | 28,6% | 59,7% |
|  | 2.       | K       | 77    | 4,29 | ,916  | 1,3%  | 2,6%  | 15,6% | 27,3% | 53,2% |
|  |          | E       | 77    | 4,44 | ,910  | 2,6%  | 1,3%  | 9,1%  | 23,4% | 63,6% |
| 6. Siguran/sigurna sam da razumijem i najteže sadržaje koje učimo u školi.                     | 1.       | K       | 77    | 3,12 | 1,088 | 10,4% | 16,9% | 28,6% | 39,0% | 5,2%  |
|  |          | E       | 77    | 3,34 | 1,131 | 10,4% | 7,8%  | 32,5% | 36,4% | 13,0% |
|  | 2.       | K       | 77    | 3,35 | 1,156 | 7,8%  | 14,3% | 29,9% | 31,2% | 16,9% |
|  |          | E       | 77    | 3,65 | ,997  | 2,6%  | 9,1%  | 29,9% | 37,7% | 20,8% |
| 7. Dobivanje dobre ocjene iz nekog predmeta trenutno je za mene najvažnija stvar.              | 1.       | K       | 77    | 3,92 | 1,345 | 10,4% | 5,2%  | 15,6% | 19,5% | 49,4% |
|  |          | E       | 77    | 4,13 | ,937  | 1,3%  | 2,6%  | 22,1% | 29,9% | 44,2% |
|  | 2.       | K       | 77    | 4,08 | 1,121 | 5,2%  | 3,9%  | 15,6% | 28,6% | 46,8% |
|  |          | E       | 77    | 3,97 | 1,076 | 3,9%  | 5,2%  | 19,5% | 32,5% | 39,0% |
| 8. Kada pišem ispit razmišljam o pitanjima u drugim dijelovima ispita na koje ne znam odgovor. | 1.       | K       | 77    | 2,94 | 1,301 | 22,1% | 6,5%  | 41,6% | 15,6% | 14,3% |
|  |          | E       | 77    | 2,83 | 1,342 | 20,8% | 24,7% | 16,9% | 26,0% | 11,7% |
|  | 2.       | K       | 77    | 2,87 | 1,516 | 31,2% | 10,4% | 15,6% | 26,0% | 16,9% |
|  |          | E       | 77    | 2,79 | 1,490 | 29,9% | 14,3% | 20,8% | 16,9% | 18,2% |
| 9. Moja je krivnja ako ne usvojim sadržaje nekog predmeta.                                     | 1.       | K       | 77    | 4,09 | 1,041 | 2,6%  | 7,8%  | 10,4% | 36,4% | 42,9% |
|  |          | E       | 77    | 4,03 | 1,308 | 7,8%  | 6,5%  | 16,9% | 13,0% | 55,8% |
|  | 2.       | K       | 77    | 4,01 | 1,272 | 7,8%  | 5,2%  | 16,9% | 18,2% | 51,9% |
|  |          | E       | 77    | 4,03 | 1,170 | 5,2%  | 5,2%  | 19,5% | 22,1% | 48,1% |
| 10. Važno mi je da naučim sadržaje nekog predmeta.   | 1.       | K       | 77    | 4,84 | ,515  | 0,0%  | 1,3%  | 2,6%  | 6,5%  | 89,6% |
|  |          | E       | 77    | 4,74 | ,715  | 1,3%  | 2,6%  | 0,0%  | 13,0% | 83,1% |
|  | 2.       | K       | 77    | 4,68 | ,768  | 1,3%  | 2,6%  | 2,6%  | 14,3% | 79,2% |
|  |          | E       | 77    | 4,68 | ,677  | 0,0%  | 2,6%  | 3,9%  | 16,9% | 76,6% |

|     |   |    |   |    |      |       |       |       |       |       |       |
|-----|---|----|---|----|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 11. | Trenutno najvažnija stvar za mene je poboljšanje mog ukupnog prosjeka ocjena tako da je moj glavni cilj dobivanje dobre ocjene. | 1. | K | 77 | 4,48 | ,883  | 2,6%  | 2,6%  | 2,6%  | 28,6% | 63,6% |
|     |   |    | E | 77 | 4,51 | ,821  | 1,3%  | 1,3%  | 9,1%  | 22,1% | 66,2% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,43 | ,952  | 3,9%  | 0,0%  | 9,1%  | 23,4% | 63,6% |
|     |   |    | E | 77 | 4,25 | ,975  | 2,6%  | 3,9%  | 10,4% | 32,5% | 50,6% |
| 12. | Siguran/sigurna sam da mogu usvojiti osnovne pojmove koji se uče u školi.   | 1. | K | 77 | 4,34 | ,736  | 0,0%  | 1,3%  | 11,7% | 39,0% | 48,1% |
|     |   |    | E | 77 | 4,27 | ,868  | 1,3%  | 2,6%  | 11,7% | 36,4% | 48,1% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,27 | ,883  | 1,3%  | 1,3%  | 16,9% | 29,9% | 50,6% |
|     |   |    | E | 77 | 4,48 | ,837  | 1,3%  | 1,3%  | 10,4% | 22,1% | 64,9% |
| 13. | Ako mogu, želim dobiti bolje ocjene iz nekog predmeta od većine učenika u razredu.  | 1. | K | 77 | 3,96 | 1,117 | 5,2%  | 6,5%  | 13,0% | 37,7% | 37,7% |
|     |   |    | E | 77 | 3,81 | 1,278 | 9,1%  | 5,2%  | 22,1% | 23,4% | 40,3% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,83 | 1,174 | 5,2%  | 7,8%  | 23,4% | 26,0% | 37,7% |
|     |   |    | E | 77 | 3,91 | 1,310 | 9,1%  | 5,2%  | 19,5% | 18,2% | 48,1% |
| 14. | Kada pišem ispit, razmišljam o posljedicama neuspjeha na ispit.   | 1. | K | 77 | 2,18 | 1,383 | 44,2% | 26,0% | 7,8%  | 11,7% | 10,4% |
|     |   |    | E | 77 | 2,21 | 1,291 | 40,3% | 24,7% | 16,9% | 10,4% | 7,8%  |
|     |   | 2. | K | 77 | 2,06 | 1,361 | 53,2% | 13,0% | 16,9% | 7,8%  | 9,1%  |
|     |   |    | E | 77 | 2,32 | 1,446 | 44,2% | 16,9% | 11,7% | 16,9% | 10,4% |
| 15. | Siguran/sigurna sam da mogu razumjeti i najteže sadržaje koje učitelj poučava na satu.  | 1. | K | 77 | 3,39 | 1,126 | 5,2%  | 16,9% | 29,9% | 29,9% | 18,2% |
|     |   |    | E | 77 | 3,57 | 1,163 | 5,2%  | 14,3% | 23,4% | 32,5% | 24,7% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,60 | 1,228 | 6,5%  | 10,4% | 32,5% | 18,2% | 32,5% |
|     |   |    | E | 77 | 3,81 | 1,170 | 7,8%  | 5,2%  | 16,9% | 39,0% | 31,2% |
| 16. | Volim zadatke koji potiču moju znatiželju čak i ako ih je teško naučiti.  | 1. | K | 77 | 4,35 | 1,085 | 5,2%  | 1,3%  | 11,7% | 16,9% | 64,9% |
|     |   |    | E | 77 | 4,16 | 1,236 | 7,8%  | 3,9%  | 10,4% | 20,8% | 57,1% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,18 | 1,085 | 2,6%  | 7,8%  | 11,7% | 24,7% | 53,2% |
|     |   |    | E | 77 | 4,19 | 1,113 | 2,6%  | 10,4% | 6,5%  | 26,0% | 54,5% |
| 17. | Vrlo sam zainteresiran/a za sadržaje koje učimo u školi.  | 1. | K | 77 | 3,90 | 1,071 | 5,2%  | 3,9%  | 19,5% | 39,0% | 32,5% |
|     |   |    | E | 77 | 3,83 | 1,081 | 5,2%  | 5,2%  | 20,8% | 39,0% | 29,9% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,74 | 1,185 | 6,5%  | 9,1%  | 19,5% | 33,8% | 31,2% |
|     |   |    | E | 77 | 3,82 | 1,178 | 6,5%  | 6,5%  | 20,8% | 31,2% | 35,1% |
| 18. | Ako se dovoljno trudim tada ću razumjeti sve što učimo u školi.   | 1. | K | 77 | 4,70 | ,689  | 1,3%  | 0,0%  | 5,2%  | 14,3% | 79,2% |
|     |   |    | E | 77 | 4,62 | ,726  | 0,0%  | 2,6%  | 6,5%  | 16,9% | 74,0% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,73 | ,529  | 0,0%  | 0,0%  | 3,9%  | 19,5% | 76,6% |
|     |   |    | E | 77 | 4,71 | ,559  | 0,0%  | 0,0%  | 5,2%  | 18,2% | 76,6% |
| 19. | Osjećam se nelagodno i nervozno kada pišem ispit.   | 1. | K | 77 | 3,39 | 1,461 | 19,5% | 6,5%  | 18,2% | 27,3% | 28,6% |
|     |   |    | E | 77 | 3,45 | 1,303 | 11,7% | 9,1%  | 28,6% | 23,4% | 27,3% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,35 | 1,502 | 19,5% | 11,7% | 13,0% | 26,0% | 29,9% |
|     |   |    | E | 77 | 3,18 | 1,493 | 20,8% | 14,3% | 16,9% | 22,1% | 26,0% |
| 20. | Siguran/sigurna sam da mogu uspješno riješiti zadatke i ispite koje pišemo u školi.   | 1. | K | 77 | 4,27 | ,868  | 0,0%  | 3,9%  | 15,6% | 29,9% | 50,6% |
|     |   |    | E | 77 | 4,26 | ,750  | 0,0%  | 1,3%  | 14,3% | 41,6% | 42,9% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,27 | ,837  | 0,0%  | 2,6%  | 16,9% | 31,2% | 49,4% |
|     |   |    | E | 77 | 4,27 | ,772  | 0,0%  | 1,3%  | 15,6% | 37,7% | 45,5% |
| 21. | Očekujem da ću biti uspješan/uspješna u školi.  | 1. | K | 77 | 4,57 | ,715  | 0,0%  | 2,6%  | 5,2%  | 24,7% | 67,5% |
|     |   |    | E | 77 | 4,68 | ,572  | 0,0%  | 0,0%  | 5,2%  | 22,1% | 72,7% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,61 | ,710  | 1,3%  | 0,0%  | 5,2%  | 23,4% | 70,1% |
|     |   |    | E | 77 | 4,69 | ,693  | 0,0%  | 2,6%  | 5,2%  | 13,0% | 79,2% |

|     |   |    |   |    |      |       |       |       |       |       |       |
|-----|---|----|---|----|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 22. | Najdraže mi je kada detaljno mogu proučiti i razumjeti ono što učimo u školi.   | 1. | K | 77 | 4,21 | 1,104 | 6,5%  | 1,3%  | 9,1%  | 31,2% | 51,9% |
|     |   |    | E | 77 | 4,14 | 1,085 | 3,9%  | 2,6%  | 20,8% | 20,8% | 51,9% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,27 | ,995  | 1,3%  | 5,2%  | 15,6% | 20,8% | 57,1% |
|     |   |    | E | 77 | 4,34 | ,883  | 1,3%  | 3,9%  | 7,8%  | 33,8% | 53,2% |
| 23. | Mislim da je za mene korisno učiti sadržaje školskih predmeta.  | 1. | K | 77 | 4,55 | ,753  | 1,3%  | 1,3%  | 3,9%  | 28,6% | 64,9% |
|     |   |    | E | 77 | 4,53 | ,754  | 0,0%  | 2,6%  | 7,8%  | 23,4% | 66,2% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,71 | ,646  | 1,3%  | 0,0%  | 2,6%  | 18,2% | 77,9% |
|     |   |    | E | 77 | 4,53 | ,852  | 1,3%  | 2,6%  | 7,8%  | 18,2% | 70,1% |
| 24. | Kada mogu birati, odabirem zadatke iz kojih mogu puno naučiti čak i onda kada ne znam hoću li iz njih dobiti dobru ocjenu.    | 1. | K | 77 | 3,77 | 1,062 | 3,9%  | 6,5%  | 27,3% | 33,8% | 28,6% |
|     |   |    | E | 77 | 3,71 | 1,074 | 3,9%  | 9,1%  | 24,7% | 36,4% | 26,0% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,81 | 1,181 | 7,8%  | 2,6%  | 26,0% | 28,6% | 35,1% |
|     |   |    | E | 77 | 3,77 | 1,123 | 6,5%  | 5,2%  | 22,1% | 37,7% | 28,6% |
| 25. | Ako ne razumijem sadržaje iz nekog predmeta to je stoga što se nisam dovoljno trudio/trudila.                                 | 1. | K | 77 | 3,94 | 1,196 | 6,5%  | 5,2%  | 19,5% | 26,0% | 42,9% |
|     |   |    | E | 77 | 3,81 | 1,278 | 6,5%  | 10,4% | 22,1% | 18,2% | 42,9% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,00 | 1,181 | 6,5%  | 3,9%  | 18,2% | 26,0% | 45,5% |
|     |   |    | E | 77 | 3,86 | 1,211 | 6,5%  | 5,2%  | 26,0% | 20,8% | 41,6% |
| 26. | Sviđa mi se sve što učimo u školi.  | 1. | K | 77 | 3,48 | 1,199 | 11,7% | 6,5%  | 20,8% | 44,2% | 16,9% |
|     |   |    | E | 77 | 3,52 | 1,242 | 9,1%  | 10,4% | 26,0% | 28,6% | 26,0% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,48 | 1,252 | 11,7% | 6,5%  | 27,3% | 31,2% | 23,4% |
|     |   |    | E | 77 | 3,55 | 1,220 | 7,8%  | 11,7% | 24,7% | 29,9% | 26,0% |
| 27. | Vrlo mi je važno razumjeti sve što učimo u školi.   | 1. | K | 77 | 4,62 | ,689  | 0,0%  | 2,6%  | 3,9%  | 22,1% | 71,4% |
|     |   |    | E | 77 | 4,55 | ,753  | 0,0%  | 1,3%  | 11,7% | 18,2% | 68,8% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,69 | ,634  | 1,3%  | 0,0%  | 1,3%  | 23,4% | 74,0% |
|     |   |    | E | 77 | 4,57 | ,818  | 1,3%  | 2,6%  | 5,2%  | 19,5% | 71,4% |
| 28. | Osjećam kako mi srce lupa kada pišem ispit.   | 1. | K | 77 | 3,77 | 1,366 | 10,4% | 7,8%  | 20,8% | 16,9% | 44,2% |
|     |   |    | E | 77 | 3,38 | 1,539 | 19,5% | 11,7% | 15,6% | 18,2% | 35,1% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,35 | 1,660 | 24,7% | 9,1%  | 14,3% | 10,4% | 41,6% |
|     |   |    | E | 77 | 3,25 | 1,514 | 22,1% | 9,1%  | 19,5% | 20,8% | 28,6% |
| 29. | Siguran/sigurna sam da mogu ovladati vještinama kojima nas učitelji poučavaju u školi.  | 1. | K | 77 | 4,14 | ,869  | 1,3%  | 0,0%  | 23,4% | 33,8% | 41,6% |
|     |   |    | E | 77 | 4,01 | ,980  | 2,6%  | 5,2%  | 15,6% | 41,6% | 35,1% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,09 | 1,015 | 2,6%  | 3,9%  | 19,5% | 29,9% | 44,2% |
|     |   |    | E | 77 | 4,32 | ,834  | 0,0%  | 1,3%  | 19,5% | 24,7% | 54,5% |
| 30. | Želim biti uspješan/uspješna u školi zato što mi je važno pokazati svoju sposobnost obitelji, prijateljima ili drugima.       | 1. | K | 77 | 3,82 | 1,335 | 11,7% | 5,2%  | 13,0% | 29,9% | 40,3% |
|     |   |    | E | 77 | 3,91 | 1,279 | 6,5%  | 11,7% | 11,7% | 24,7% | 45,5% |
|     |   | 2. | K | 77 | 3,82 | 1,374 | 13,0% | 3,9%  | 14,3% | 26,0% | 42,9% |
|     |   |    | E | 77 | 3,90 | 1,294 | 9,1%  | 6,5%  | 14,3% | 26,0% | 44,2% |
| 31. | Uzimajući u obzir težinu školskih predmeta, zahtjeve učitelja i svoje vještine, mislim da ću biti uspješan/ uspješna u školi. | 1. | K | 77 | 4,16 | 1,027 | 3,9%  | 1,3%  | 18,2% | 28,6% | 48,1% |
|     |   |    | E | 77 | 4,43 | ,751  | 0,0%  | 1,3%  | 11,7% | 29,9% | 57,1% |
|     |   | 2. | K | 77 | 4,30 | ,828  | 1,3%  | 0,0%  | 15,6% | 33,8% | 49,4% |
|     |   |    | E | 77 | 4,40 | ,782  | 0,0%  | 1,3%  | 14,3% | 27,3% | 57,1% |

Sve tvrdnje iz upitnika *Motivacija* mogu se grupirati u skale motivacije koje su pretočene u sljedeće varijable: *intrinzična usmjerenost na cilj*, *ekstrinzična usmjerenost na cilj*, *vrijednost uratka*, *kontrola vjerovanja o učenju*, *samodjelotvornost u učenju i radu* te *ispitna anksioznost*. Slijedi analiza motivacije prema tvrdnjama iz upitnika. Pregled dobivenih rezultata prikazan je usporedno za eksperimentalnu i kontrolnu grupu u prvom i drugom mjerenju. Najveća odstupanja u dobivenim rezultatima mogu se vidjeti za tvrdnje u varijabli *ispitna anksioznost*. Dobiveni prosječni rezultati za tvrdnju: *Kada pišem ispit razmišljam o tome koliko sam lošiji/lošija od drugih učenika* su manji od 2, ( $M < 2$ ) što znači da se učenici uglavnom ne slažu s ovom tvrdnjom. Mogući je razlog u tome što nervoza zbog pisanja ispita nije u učenika izražena u većoj mjeri ili možda učenici imaju veće samopouzdanje pa ne razmišljaju da su lošiji od drugih. Prosječna ocjena za tvrdnju: *Kada pišem ispit razmišljam o pitanjima u drugim dijelovima ispita na koje ne znam odgovor* iznosila je  $M < 3$  (više se ne slažem, nego se slažem), što znači da veći broj učenika unaprijed ne hvata panika zbog eventualnoga neznanja u pojedinim dijelovima ispita. Kod tvrdnje: *Kada pišem ispit, razmišljam o posljedicama neuspjeha na ispitu*, stupanj slaganja učenika s ovom tvrdnjom je nizak ( $M < 2,40$ ) što pokazuje da učenici uglavnom nemaju straha od neuspjeha i da o tome ne razmišljaju tijekom rješavanja ispita, što predstavlja zdrav odnos prema uspjehu, odnosno neuspjehu. Dobiveni prosječni rezultati za ostale tvrdnje su veći od 3 ( $M > 3$ ) što znači da se veći broj učenika uglavnom slaže ili u potpunosti slaže s navedenim tvrdnjama. Važno je spomenuti sljedeće tvrdnje kod kojih su pronađene prosječne vrijednosti  $M > 4,50$  što znači da se učenici u potpunosti slažu s tim tvrdnjama: *Ako učim na prikladne načine, tada ću biti sposoban/sposobna naučiti ono što učimo u školi. Važno mi je da naučim sadržaje nekog predmeta. Ako se dovoljno trudim tada ću razumjeti sve što učimo u školi. Očekujem da ću biti uspješan/uspješna u školi. Mislim da je za mene korisno učiti sadržaje školskih predmeta. Vrlo mi je važno razumjeti sve što učimo u školi*. Rezultati pokazuju da je učenicima važno razumjeti sve ono što uče, svjesni su da treba uložiti trud kako bi razumjeli sadržaje koje uče, važno im je naučiti sadržaje školskih predmeta jer smatraju da je to za njih korisno i svjesni su da je način na koji uče važan u usvajanju nastavnih sadržaja. Također, učenici su pokazali vrlo visok stupanj slaganja s tvrdnjom *Očekujem da ću biti uspješan/uspješna u školi* što znači da učenici vjeruju u svoje sposobnosti, marljivost i zalaganje tj. da imaju potrebno samopouzdanje.



Tablica 17. Skale motivacije učenika za učenje - deskriptivna statistika na cijelom uzorku u prvoj i drugoj točki mjerenja

| Varijabla                         | Mjerenje | Grupa | N  | Min | Max | M            | SD    | C  | Q1 | Q3 |
|-----------------------------------|----------|-------|----|-----|-----|--------------|-------|----|----|----|
| Intrinzična usmjerenost na cilj   | 1.       | K     | 77 | 6   | 20  | 16,45        | 2,822 | 17 | 15 | 19 |
|                                   |          | E     | 77 | 6   | 20  | 16,01        | 3,230 | 17 | 15 | 19 |
| Ekstrinzična usmjerenost na cilj  | 1.       | K     | 77 | 9   | 20  | 16,18        | 2,684 | 17 | 15 | 18 |
|                                   |          | E     | 77 | 10  | 20  | 16,35        | 2,470 | 16 | 15 | 18 |
| Vrijednost uratka                 | 1.       | K     | 77 | 18  | 30  | 25,18        | 2,818 | 26 | 24 | 27 |
|                                   |          | E     | 77 | 16  | 30  | 24,87        | 3,618 | 25 | 22 | 28 |
| Kontrola vjerovanja o učenju      | 1.       | K     | 77 | 8   | 20  | 17,23        | 2,133 | 18 | 16 | 19 |
|                                   |          | E     | 77 | 9   | 20  | 16,99        | 2,835 | 18 | 15 | 19 |
| Samodjelotvornost u učenju i radu | 1.       | K     | 77 | 18  | 40  | <b>32,38</b> | 4,931 | 33 | 29 | 36 |
|                                   |          | E     | 77 | 22  | 40  | <b>32,99</b> | 4,447 | 33 | 30 | 36 |
| Ispitna anksioznost               | 1.       | K     | 77 | 6   | 25  | 13,96        | 4,089 | 14 | 12 | 17 |
|                                   |          | E     | 77 | 5   | 23  | 13,32        | 3,868 | 13 | 11 | 16 |
| Intrinzična usmjerenost na cilj   | 2.       | K     | 77 | 7   | 20  | 16,38        | 2,965 | 17 | 15 | 18 |
|                                   |          | E     | 77 | 4   | 20  | 16,53        | 3,194 | 17 | 15 | 19 |
| Ekstrinzična usmjerenost na cilj  | 2.       | K     | 77 | 7   | 20  | 16,16        | 2,686 | 16 | 15 | 18 |
|                                   |          | E     | 77 | 10  | 20  | 16,03        | 2,929 | 16 | 14 | 19 |
| Vrijednost uratka                 | 2.       | K     | 77 | 15  | 30  | 25,19        | 3,620 | 26 | 23 | 28 |
|                                   |          | E     | 77 | 13  | 30  | 25,08        | 4,061 | 26 | 23 | 28 |
| Kontrola vjerovanja o učenju      | 2.       | K     | 77 | 11  | 20  | 17,38        | 2,439 | 18 | 15 | 19 |
|                                   |          | E     | 77 | 8   | 20  | 16,95        | 2,585 | 17 | 16 | 19 |
| Samodjelotvornost u učenju i radu | 2.       | K     | 77 | 18  | 40  | <b>32,78</b> | 5,476 | 33 | 29 | 38 |
|                                   |          | E     | 77 | 20  | 40  | <b>34,06</b> | 4,849 | 35 | 31 | 38 |
| Ispitna anksioznost               | 2.       | K     | 77 | 5   | 25  | 13,19        | 4,891 | 13 | 10 | 16 |
|                                   |          | E     | 77 | 5   | 24  | 13,17        | 4,595 | 13 | 9  | 16 |

Promatrajući varijablu *samodjelotvornost u učenju i radu* može se uočiti da je prosječna ocjena na ovoj varijabli iznosila iznad 3,  $M > 3$  (više se slažem, nego se ne slažem), što znači da učenici uglavnom vjeruju u svoje sposobnosti da mogu razumjeti i ovladati sadržajima i vještinama koje se poučavaju u školi i uglavnom vjeruju u svoj školski uspjeh što potvrđuje tvrdnja *Očekujem da ću biti uspješan/uspješna u školi* s prosječnom ocjenom većom od 4,50.

### 6.2.2. Razlike u kvaliteti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika

Tablica 18. Razlike u kvaliteti znanja po predmetima između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika

| Varijabla                            | Skupina | N  | Min | Max | M           | SD    | C | Q1 | Q3 |
|--------------------------------------|---------|----|-----|-----|-------------|-------|---|----|----|
| Kvaliteta znanja - Hrvatski          | K       | 77 | 1   | 5   | 3,69        | 1,195 | 4 | 3  | 5  |
|                                      | E       | 77 | 1   | 5   | <b>4,25</b> | 1,002 | 5 | 4  | 5  |
| Kvaliteta znanja - Matematika        | K       | 77 | 0   | 5   | 3,88        | 1,246 | 4 | 3  | 5  |
|                                      | E       | 77 | 0   | 5   | <b>4,35</b> | 0,997 | 5 | 4  | 5  |
| Kvaliteta znanja - Priroda i društvo | K       | 77 | 1   | 5   | 3,61        | 1,028 | 4 | 3  | 4  |
|                                      | E       | 77 | 1   | 5   | <b>4,13</b> | 0,978 | 4 | 4  | 5  |

Rezultati ispitivanja znanja učenika u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi pokazali su da je eksperimentalna grupa koja je slušala priču na početku sata uvijek imala rezultate za nijansu bolje od kontrolne grupe, što znači da je eksperimentalni program pozitivno djelovao na znanje učenika, u smislu da ga je povećavao. To znači da pripovijedanje priča djeluje na intelektualnu razinu učenika (motivaciju i koncentraciju, pažnju i razumijevanje), što su potvrdila i mnogobrojna dosadašnja istraživanja (Isbell i sur. 2004, Nguyen i sur. 2016a, Perrow 2010, Stanley i sur. 2015, Stephens, Silbert i Hasson 2010).

### 6.2.3. Razlike u razumijevanju priče pripovijedane na pojedinome nastavnome satu u eksperimentalnoj grupi učenika

Tablica 19. Razlike u razumijevanju priče pripovijedane na pojedinome nastavnome satu u eksperimentalnoj grupi učenika

| Varijabla                               | N  | Min | Max | M    | SD    | C | Q1 | Q3 |
|---|----|-----|-----|------|-------|---|----|----|
| Razumijevanje priče - Hrvatski          | 77 | 0   | 7   | 6,22 | 1,071 | 6 | 6  | 7  |
| Razumijevanje priče - Matematika        | 77 | 2   | 6   | 4,99 | 0,993 | 5 | 5  | 6  |
| Razumijevanje priče - Priroda i društvo | 77 | 1   | 6   | 4,42 | 1,174 | 4 | 4  | 5  |

Analiza razumijevanja odabrane priče prema izboru priče vezanom za pojedini nastavni predmet provodi se samo u eksperimentalnoj grupi budući da u kontrolnoj grupi učenici nisu slušali priče. Priča pripovijedana na satu Hrvatskoga jezika je priča koja je najviše emocionalno dotaknula učenike što su potvrdili i učitelji komentarom da su se neka djeca rasplakala kada su čula tu priču. I rezultati pokazuju da su učenici priču koja je bila pripovijedana na satu Hrvatskoga jezika najbolje razumjeli. Zatim po rezultatima u razumijevanju slijedi priča pripovijedana na satu Matematike. Razumijevanje priče pripovijedane na satu Prirode i društva bilo je nešto niže u prosjeku u odnosu na razumijevanje ostalih priča. Uglavnom, gledajući samo razumijevanje pripovijedanih priča, učenici su postigli natprosječne rezultate što znači da su razumjeli priče kao i njihove poruke tj. persuazijski dio priča.

#### 6.2.4. Analiza hipoteza vezanih za učenike primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj

**H<sub>1</sub>** – Eksperimentalni faktor - pripovijedanje priče ima veliki učinak na kvalitetu znanja. Postoji statistički značajna razlika u kvaliteti znanja između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.

Radila se složena analiza varijance s obzirom na to da postoji jedna nezavisna varijabla (grupa: kontrolna ili eksperimentalna) i tri zavisne varijable (kvaliteta znanja iz Hrvatskoga jezika, kvaliteta znanja iz Matematike i kvaliteta znanja iz Prirode i društva). Najprije se izračunao multivarijantni efekt.

Rezultati složene analize varijance (MANOVA) pokazuju statistički značajan efekt ( $F=5,628$ ;  $df=3/150$ ;  $p=0,001$ ). Kako bi se provjerilo na kojim varijablama postoje razlike provedeni su univarijantni testovi čiji su rezultati prikazani u Tablici 20.

Tablica 20. Razlike u kvaliteti znanja na pojedinome nastavnom satu između eksperimentalne i kontrolne grupe

| Varijabla                            | Grupa | N  | M    | SD    | F<br>(p) |
|--------------------------------------|-------|----|------|-------|----------|
| Kvaliteta znanja – Hrvatski jezik    | K     | 77 | 3,69 | 1,195 | 9,87     |
|                                      | E     | 77 | 4,25 | 1,002 | (,002)   |
| Kvaliteta znanja - Matematika        | K     | 77 | 3,88 | 1,246 | 6,61     |
|                                      | E     | 77 | 4,35 | 0,997 | (,011)   |
| Kvaliteta znanja - Priroda i društvo | K     | 77 | 3,61 | 1,028 | 10,32    |
|                                      | E     | 77 | 4,13 | 0,978 | (,002)   |

Uvidom u Tablicu 20 možemo vidjeti da su na sve tri varijable dobivene statistički značajne razlike ( $F < 0,002$  i  $F < 0,011$ ), pri čemu učenici iz eksperimentalne grupe ostvaruju veću kvalitetu znanja u odnosu na učenike iz kontrolne grupe, stoga možemo reći da se ova hipoteza **prihvaća**.

**H<sub>2</sub>** – Što je bolje razumijevanje priče kod učenika eksperimentalne grupe, njihova kvaliteta znanja je veća.

Tablica 21. Prikaz pokazatelja korelacije između razumijevanja priča i kvalitete znanja

| Br. | Varijabla                               | 1             | 2             | 3             | 4      | 5      | 6      |
|-----|---|---------------|---------------|---------------|--------|--------|--------|
| 1   | Razumijevanje priče - Hrvatski          | 1             | ,238*         | ,345**        | ,561** | ,037   | ,299** |
| 2   | Razumijevanje priče - Matematika        | ,238*         | 1             | ,411**        | ,479** | ,470** | ,273*  |
| 3   | Razumijevanje priče - Priroda i društvo | ,345**        | ,411**        | 1             | ,527** | ,402** | ,365** |
| 4   | Kvaliteta znanja - Hrvatski             | <b>,561**</b> | ,479**        | ,527**        | 1      | ,259** | ,387** |
| 5   | Kvaliteta znanja - Matematika           | ,037          | <b>,470**</b> | ,402**        | ,259** | 1      | ,321** |
| 6   | Kvaliteta znanja - Priroda i društvo    | ,299**        | ,273*         | <b>,365**</b> | ,387** | ,321** | 1      |

\*\*  $p < ,01$ .

\*  $p < ,05$ .

Istaknuti rezultati su bitni i pokazuju: što je bolje razumijevanje priče pripovijedane na satu nekoga predmeta, veća je i kvaliteta znanja obrađenih sadržaja toga predmeta provjerena na kraju sata. Istovremeno se uočavaju i druge korelacije, npr. kvaliteta znanja iz Hrvatskoga jezika najbolji je prediktor razumijevanja priča pripovijedanih na satima sva tri predmeta, jer je korelacija između kvalitete znanja u pojedinim nastavnim predmetima sa znanjem u Hrvatskome jeziku vrlo visoka i kreće se oko 99,00% pouzdanosti. Postavljena se hipoteza **prihvaća.**

**H<sub>3</sub>** – Postoji statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i kvalitete znanja učenika eksperimentalne grupe s obzirom na rod učenika. U eksperimentalnoj grupi učenika, djevojčice će nakon slušanja priče bolje razumjeti priču i iskazati veću kvalitetu znanja u odnosu na dječake.

Tablica 22. Deskriptivna statistika po grupama s obzirom na rod učenika, a prema kvaliteti znanja i razumijevanju priča u eksperimentalnoj grupi

| Varijabla                               | Grupa | N  | Min | Max | M    | SD    | C | Q1  | Q3  |
|---|-------|----|-----|-----|------|-------|---|-----|-----|
| Kvaliteta znanja - Hrvatski             | M     | 36 | 1   | 5   | 4,06 | 1,094 | 4 | 3,5 | 5   |
|   | Ž     | 41 | 1   | 5   | 4,41 | 0,894 | 5 | 4   | 5   |
| Kvaliteta znanja - Matematika           | M     | 36 | 0   | 5   | 4,19 | 1,283 | 5 | 4   | 5   |
|   | Ž     | 41 | 3   | 5   | 4,49 | 0,637 | 5 | 4   | 5   |
| Kvaliteta znanja - Priroda i društvo    | M     | 36 | 1   | 5   | 3,83 | 1,082 | 4 | 3   | 5   |
|   | Ž     | 41 | 2   | 5   | 4,39 | 0,802 | 5 | 4   | 5   |
| Razumijevanje priče - Hrvatski          | M     | 36 | 3   | 7   | 6,11 | 0,919 | 6 | 6   | 7   |
|   | Ž     | 41 | 0   | 7   | 6,32 | 1,192 | 7 | 6   | 7   |
| Razumijevanje priče - Matematika        | M     | 36 | 2   | 6   | 4,94 | 1,170 | 5 | 5   | 6   |
|   | Ž     | 41 | 3   | 6   | 5,02 | 0,821 | 5 | 4   | 6   |
| Razumijevanje priče - Priroda i društvo | M     | 36 | 1   | 6   | 4,33 | 1,331 | 4 | 3,5 | 5,5 |
|   | Ž     | 41 | 2   | 6   | 4,49 | 1,028 | 4 | 4   | 5   |

Zbog kompleksnosti hipoteze, napravljene su dvije varijante statističke analize. U prvoj varijanti korištena je složena analiza varijance MANOVA s jednom nezavisnom (rod) i 6 zavisnih varijabli (kvaliteta znanja i razumijevanje priča prema nastavnim predmetima). Rezultati složene analize pokazuju kako nema razlika u eksperimentalnoj grupi učenika u kvaliteti znanja i razumijevanju priča s obzirom na rod ( $F=1,322$ ;  $df=6/70$ ;  $p=0,259$ ).

U drugoj varijanti korištena je MANOVA s jednom nezavisnom (rod) i 3 po 3 zavisne varijable. Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da rezultati složene analize varijance ne pokazuju statistički značajnu razliku u kvaliteti znanja eksperimentalne grupe učenika s obzirom na rod ( $F=2,337$ ;  $df=3/73$ ;  $p=0,081$ ).

Isto tako rezultati složene analize varijance nisu pokazali statistički značajnu razliku u razumijevanju priča u eksperimentalnoj grupi učenika s obzirom na rod ( $F=0,260$ ;  $df=3/73$ ;  $p=0,854$ ). Zaključujemo da se ova hipoteza **ne može prihvatiti**.

**H<sub>4</sub>** – U eksperimentalnoj grupi učenika postoji statistički značajna razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi.

*Tablica 23.* T-test razlika između prvog i drugog mjerenja motivacije učenika u eksperimentalnoj grupi

| Varijabla                         | Mjerenje | N  | M     | SD    | t      | df | p            | r     |
|-----------------------------------|----------|----|-------|-------|--------|----|--------------|-------|
| Intrizična usmjerenost na cilj    | 1.       | 77 | 16,01 | 3,230 | -2,03  | 76 | <b>0,046</b> | 0,756 |
|                                   | 2.       | 77 | 16,53 | 3,194 |        |    |              |       |
| Ekstrinzična usmjerenost na cilj  | 1.       | 77 | 16,35 | 2,470 | 1,017  | 76 | 0,313        | 0,472 |
|                                   | 2.       | 77 | 16,03 | 2,929 |        |    |              |       |
| Vrijednost uratka                 | 1.       | 77 | 24,87 | 3,618 | -0,607 | 76 | 0,545        | 0,700 |
|                                   | 2.       | 77 | 25,08 | 4,061 |        |    |              |       |
| Kontrola vjerovanja o učenju      | 1.       | 77 | 16,99 | 2,835 | 0,143  | 76 | 0,886        | 0,616 |
|                                   | 2.       | 77 | 16,95 | 2,585 |        |    |              |       |
| Samodjelotvornost u učenju i radu | 1.       | 77 | 32,99 | 4,447 | -2,419 | 76 | <b>0,018</b> | 0,649 |
|                                   | 2.       | 77 | 34,06 | 4,849 |        |    |              |       |
| Ispitna anksioznost               | 1.       | 77 | 13,32 | 3,868 | 0,397  | 76 | 0,693        | 0,681 |
|                                   | 2.       | 77 | 13,17 | 4,595 |        |    |              |       |

Testiranjem razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika unutar eksperimentalne grupe t-testom za zavisne uzorke, pokazale su se statistički značajne razlike u varijablama *intrinzična usmjerenost na cilj* ( $t = -2,03$ ;  $p = 0,046$ ;  $p < 0,05$ ) i *samodjelotvornost u učenju i radu* ( $t = -2,419$ ;  $p = 0,018$ ;  $p < 0,05$ ). S obzirom na to da su razlike između prosječnih rezultata u *intrinzičnoj usmjerenosti na cilj* i u *samodjelotvornosti u učenju i radu* statistički značajne moglo bi se zaključiti da se pod utjecajem pripovijedanja priča povećala *intrinzična usmjerenost na cilj* i *samodjelotvornost u učenju i radu* učenika eksperimentalne grupe.

Kod ostalih varijabli nije nađena statistički značajna razlika pa možemo pretpostaviti da pripovijedanje priče nije utjecalo na ostale varijable motivacije učenika.

Možemo zaključiti da se ova hipoteza može **djelomično prihvatiti**.

**H<sub>5</sub>** – Što je bolje razumijevanje priče kod učenika eksperimentalne grupe, statistički je značajnija razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi učenika eksperimentalne grupe.

*Tablica 24.* Korelacije između razumijevanja priče i razlike u motivaciji učenika eksperimentalne grupe (ukupno i razdvojeno prema rodu)

| Varijabla                                   | Ukupno |       |       | Muški |              |       | Ženski |              |       |
|---|--------|-------|-------|-------|--------------|-------|--------|--------------|-------|
|   | HRV    | MAT   | PID   | HRV   | MAT          | PID   | HRV    | MAT          | PID   |
| Razlika - Intrinzična usmjerenost na cilj   | -,026  | ,103  | -,033 | ,000  | ,080         | ,023  | -,061  | ,150         | -,138 |
| Razlika - Ekstrinzična usmjerenost na cilj  | ,046   | ,098  | -,046 | ,103  | ,166         | -,134 | ,006   | ,014         | ,051  |
| Razlika - Vrijednost uratka                 | -,019  | ,010  | -,025 | -,222 | ,004         | ,078  | ,204   | ,025         | -,205 |
| Razlika - Kontrola vjerovanja o učenju      | ,220   | -,017 | ,119  | ,278  | ,147         | ,210  | ,218   | -,195        | ,053  |
| Razlika - Samodjelotvornost u učenju i radu | -,007  | ,105  | ,013  | -,176 | ,148         | ,012  | ,182   | ,020         | ,017  |
| Razlika - Ispitna anksioznost               | ,038   | -,204 | ,062  | -,100 | <b>-,317</b> | ,034  | ,138   | <b>-,061</b> | ,096  |

Uvidom u Tablicu 24 možemo uočiti da nema značajnih povezanosti između razumijevanja priče u učenika i razlike između prvoga (inicijalnoga) i drugoga (finalnoga) mjerenja motivacije učenika eksperimentalne grupe, osim u *ispitnoj anksioznosti* koja se smanjuje u dječaka više nego u djevojčica na satima Matematike ( $\delta = -0,317$  za M i  $\delta = -0,061$  za Ž). Stoga se ta hipoteza **odbacuje**.



**H<sub>6</sub>** – Postoji statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi u eksperimentalnoj grupi s obzirom na rod učenika. U eksperimentalnoj grupi učenika, djevojčice će nakon slušanja priče bolje razumjeti priču i iskazati veće razlike između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi u odnosu na dječake u eksperimentalnoj grupi.

Uvidom u Tablicu 22 možemo vidjeti da se učenici eksperimentalne grupe ne razlikuju po rodu u stupnju razumijevanja priče, a uvidom u Tablicu 24 gdje su prikazane korelacije razumijevanja i razlike u motivaciji razdvojene po rodu možemo uočiti da nema značajnih povezanosti između razumijevanja priče u učenika i razlike između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika s obzirom na rod učenika pa se ta hipoteza **odbacuje**.

**H<sub>7</sub>** – Postoji statistički značajna razlika u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika nakon drugoga mjerenja.

Tablica 25. T-test za prvo i drugo mjerenje motivacije učenika između eksperimentalne (N=77) i kontrolne grupe učenika (N=77)

| Varijabla                         | Skupina | 1. mjerenje |       | 2. mjerenje |       | t      | df | p           |
|-----------------------------------|---------|-------------|-------|-------------|-------|--------|----|-------------|
|                                   |         | M           | SD    | M           | SD    |        |    |             |
| Intrinzična usmjerenost na cilj   | K       | 16,45       | 2,822 | 16,38       | 2,965 | ,292   | 76 | ,771        |
|                                   | E       | 16,01       | 3,230 | 16,53       | 3,194 | -2,030 | 76 | <b>,046</b> |
| Ekstrinzična usmjerenost na cilj  | K       | 16,18       | 2,684 | 16,16       | 2,686 | ,098   | 76 | ,922        |
|                                   | E       | 16,35       | 2,470 | 16,03       | 2,929 | 1,017  | 76 | ,313        |
| Vrijednost uratka                 | K       | 25,18       | 2,818 | 25,19       | 3,620 | -,044  | 76 | ,965        |
|                                   | E       | 24,87       | 3,618 | 25,08       | 4,061 | -,607  | 76 | ,545        |
| Kontrola vjerovanja o učenju      | K       | 17,23       | 2,133 | 17,38       | 2,439 | -,482  | 76 | ,631        |
|                                   | E       | 16,99       | 2,835 | 16,95       | 2,585 | ,143   | 76 | ,886        |
| Samodjelotvornost u učenju i radu | K       | 32,38       | 4,931 | 32,78       | 5,476 | -1,032 | 76 | ,305        |
|                                   | E       | 32,99       | 4,447 | 34,06       | 4,849 | -2,419 | 76 | <b>,018</b> |
| Ispitna anksioznost               | K       | 13,96       | 4,089 | 13,19       | 4,891 | 2,292  | 76 | ,025        |
|                                   | E       | 13,32       | 3,868 | 13,17       | 4,595 | ,397   | 76 | ,693        |

Rezultati testiranja značajnosti razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika unutar kontrolne i eksperimentalne grupe t-testom za zavisne uzorke mogu se uočiti statistički značajne razlike u varijablama *intrinzična usmjerenost na cilj* ( $t = -2,03$ ;  $p = 0,046$ ;  $p < 0,05$ ) i *samodjelotvornost u učenju i radu* ( $t = -2,419$ ;  $p = 0,018$ ;  $p < 0,05$ ) u učenika eksperimentalne grupe, dok u učenika kontrolne grupe u navedenim varijablama nije uočena statistički značajna razlika (Tablica 25). Nakon primjene metode pripovijedanja priče povećala se *intrinzična*

usmjerenost na cilj i samodjelotvornost u učenju i radu učenika eksperimentalne grupe. Možemo zaključiti da se ova hipoteza može **djelomično prihvatiti**.

**H<sub>8</sub>** – Postoji statistički značajna razlika u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod.

Da bi se testirala ova hipoteza najprije je napravljen deskriptivni prikaz rezultata istraživanja motivacijske skale i roda učenika te eksperimentalne i kontrolne grupe, nakon toga korištena je MANOVA kojom se testirala interakcija grupe i utjecaj roda učenika.

Tablica 26. Deskriptivni prikaz rezultata istraživanja motivacijske skale i roda učenika te grupe (eksperimentalna i kontrolna)

| Skupina                                    | Grupa | Spol  | N   | M     | SD    |
|--|-------|-------|-----|-------|-------|
| FIN-Intrizična<br>usmjerenost na<br>cilj   | K     | M     | 45  | 16,27 | 3,107 |
|  |       | Ž     | 32  | 16,53 | 2,794 |
|  |       | Total | 77  | 16,38 | 2,965 |
|  | E     | M     | 36  | 16,69 | 3,520 |
|  |       | Ž     | 41  | 16,39 | 2,914 |
|  |       | Total | 77  | 16,53 | 3,194 |
|  | Total | M     | 81  | 16,46 | 3,283 |
|  |       | Ž     | 73  | 16,45 | 2,843 |
|  |       | Total | 154 | 16,45 | 3,072 |
| FIN-Ekstrinzična<br>usmjerenost na<br>cilj | K     | M     | 45  | 15,82 | 2,879 |
|  |       | Ž     | 32  | 16,63 | 2,352 |
|  |       | Total | 77  | 16,16 | 2,686 |
|  | E     | M     | 36  | 16,25 | 2,931 |
|  |       | Ž     | 41  | 15,83 | 2,949 |
|  |       | Total | 77  | 16,03 | 2,929 |
|  | Total | M     | 81  | 16,01 | 2,892 |
|  |       | Ž     | 73  | 16,18 | 2,715 |
|  |       | Total | 154 | 16,09 | 2,801 |

|                                       |       |       |     |       |       |
|---------------------------------------|-------|-------|-----|-------|-------|
| FIN-Vrijednost uratka                 | K     | M     | 45  | 25,07 | 3,614 |
|                                       |       | Ž     | 32  | 25,38 | 3,679 |
|                                       |       | Total | 77  | 25,19 | 3,620 |
|                                       | E     | M     | 36  | 24,81 | 4,432 |
|                                       |       | Ž     | 41  | 25,32 | 3,745 |
|                                       |       | Total | 77  | 25,08 | 4,061 |
|                                       | Total | M     | 81  | 24,95 | 3,975 |
|                                       |       | Ž     | 73  | 25,34 | 3,690 |
|                                       |       | Total | 154 | 25,14 | 3,835 |
| FIN-Kontrola vjerovanja o učenju      | K     | M     | 45  | 17,31 | 2,401 |
|                                       |       | Ž     | 32  | 17,47 | 2,527 |
|                                       |       | Total | 77  | 17,38 | 2,439 |
|                                       | E     | M     | 36  | 16,97 | 2,635 |
|                                       |       | Ž     | 41  | 16,93 | 2,573 |
|                                       |       | Total | 77  | 16,95 | 2,585 |
|                                       | Total | M     | 81  | 17,16 | 2,497 |
|                                       |       | Ž     | 73  | 17,16 | 2,550 |
|                                       |       | Total | 154 | 17,16 | 2,514 |
| FIN-Samodjelotvornost u učenju i radu | K     | M     | 45  | 32,44 | 5,480 |
|                                       |       | Ž     | 32  | 33,25 | 5,524 |
|                                       |       | Total | 77  | 32,78 | 5,476 |
|                                       | E     | M     | 36  | 33,86 | 5,216 |
|                                       |       | Ž     | 41  | 34,24 | 4,559 |
|                                       |       | Total | 77  | 34,06 | 4,849 |
|                                       | Total | M     | 81  | 33,07 | 5,378 |
|                                       |       | Ž     | 73  | 33,81 | 4,993 |
|                                       |       | Total | 154 | 33,42 | 5,195 |
| FIN- Ispitna anksioznost              | K     | M     | 45  | 12,38 | 5,047 |
|                                       |       | Ž     | 32  | 14,34 | 4,491 |
|                                       |       | Total | 77  | 13,19 | 4,891 |
|                                       | E     | M     | 36  | 13,42 | 4,345 |
|                                       |       | Ž     | 41  | 12,95 | 4,847 |
|                                       |       | Total | 77  | 13,17 | 4,595 |
|                                       | Total | M     | 81  | 12,84 | 4,747 |
|                                       |       | Ž     | 73  | 13,56 | 4,714 |
|                                       |       | Total | 154 | 13,18 | 4,730 |

Tablica 27. Pregled statističke značajnosti razlika grupa i roda međusobno

| Efekt     | F     | Df    | P     | $\eta_p^2$ |
|-----------|-------|-------|-------|------------|
| Grupa     | 0,790 | 6/145 | 0,579 | 0,032      |
| Rod       | 0,454 | 6/145 | 0,841 | 0,018      |
| Grupa*Rod | 0,814 | 6/145 | 0,561 | 0,033      |

Rezultati MANOVE su pokazali da nema statistički značajnih razlika u pogledu motivacijske skale između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod (Tablica 27) pa se stoga ova hipoteza **odbacuje**.

**H<sub>9</sub>** – Postoji statistički značajna razlika u kvaliteti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod.

Da bi se testirala ova hipoteza najprije je napravljen deskriptivni prikaz rezultata istraživanja kvalitete znanja, roda učenika te eksperimentalne i kontrolne grupe, nakon toga korištena je MANOVA kojom se testirala interakcija grupe i roda.

Tablica 28. Deskriptivni prikaz rezultata istraživanja kvalitete znanja, roda učenika te skupine (eksperimentalna i kontrolna)

| Varijabla                               | Skupina | Rod   | N   | M    | SD    |
|---|---------|-------|-----|------|-------|
| Kvaliteta znanja –<br>Hrvatski<br>jezik | K       | M     | 45  | 3,44 | 1,289 |
|   |         | Ž     | 32  | 4,03 | 0,967 |
|   |         | Total | 77  | 3,69 | 1,195 |
|   | E       | M     | 36  | 4,06 | 1,094 |
|   |         | Ž     | 41  | 4,41 | 0,894 |
|   |         | Total | 77  | 4,25 | 1,002 |
|   | Total   | M     | 81  | 3,72 | 1,237 |
|   |         | Ž     | 73  | 4,25 | 0,940 |
|   |         | Total | 154 | 3,97 | 1,134 |
| Kvaliteta znanja -<br>Matematika        | K       | M     | 45  | 3,89 | 1,335 |
|   |         | Ž     | 32  | 3,88 | 1,129 |
|   |         | Total | 77  | 3,88 | 1,246 |
|   | E       | M     | 36  | 4,19 | 1,283 |
|   |         | Ž     | 41  | 4,49 | 0,637 |
|   |         | Total | 77  | 4,35 | 0,997 |
|   | Total   | M     | 81  | 4,02 | 1,313 |
|   |         | Ž     | 73  | 4,22 | 0,932 |
|   |         | Total | 154 | 4,12 | 1,149 |
| Kvaliteta znanja -<br>Priroda i društvo | K       | M     | 45  | 3,62 | 0,960 |
|   |         | Ž     | 32  | 3,59 | 1,132 |
|   |         | Total | 77  | 3,61 | 1,028 |
|   | E       | M     | 36  | 3,83 | 1,082 |
|   |         | Ž     | 41  | 4,39 | 0,802 |
|   |         | Total | 77  | 4,13 | 0,978 |
|   | Total   | M     | 81  | 3,72 | 1,015 |
|   |         | Ž     | 73  | 4,04 | 1,033 |
|   |         | Total | 154 | 3,87 | 1,033 |

Tablica 29. Pregled statističke značajnosti razlika grupa i roda međusobno

| Efekt     | F     | df    | p     | $\eta_p^2$ |
|-----------|-------|-------|-------|------------|
| Grupa     | 5,086 | 3/148 | 0,002 | 0,093      |
| Rod       | 2,573 | 3/148 | 0,056 | 0,050      |
| Grupa*Rod | 1,780 | 3/148 | 0,154 | 0,035      |

Rezultati MANOVE su pokazali da nema statistički značajnih razlika u kvaliteti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika s obzirom na rod.

S obzirom na to da nema značajnog efekta interakcije, ova se hipoteza **odbacuje**. Značajna je razlika samo s obzirom na skupinu, a to je već dokazano u prvoj hipotezi.

### 6.3. Polustrukturirani upitnik i intervju s učiteljicama koje su sudjelovale u eksperimentu

Istraživanje je završilo krajem šk. god. 2016./17. U lipnju 2017. održan je završni sastanak učiteljica koje su sudjelovale u eksperimentu sa svojim razrednim odjelom. Učiteljice su zamoljene da popune polustrukturirani upitnik koji se sastojao od pet pitanja, od čega je jedno pitanje zatvorenoga tipa i četiri pitanja otvorenoga tipa.

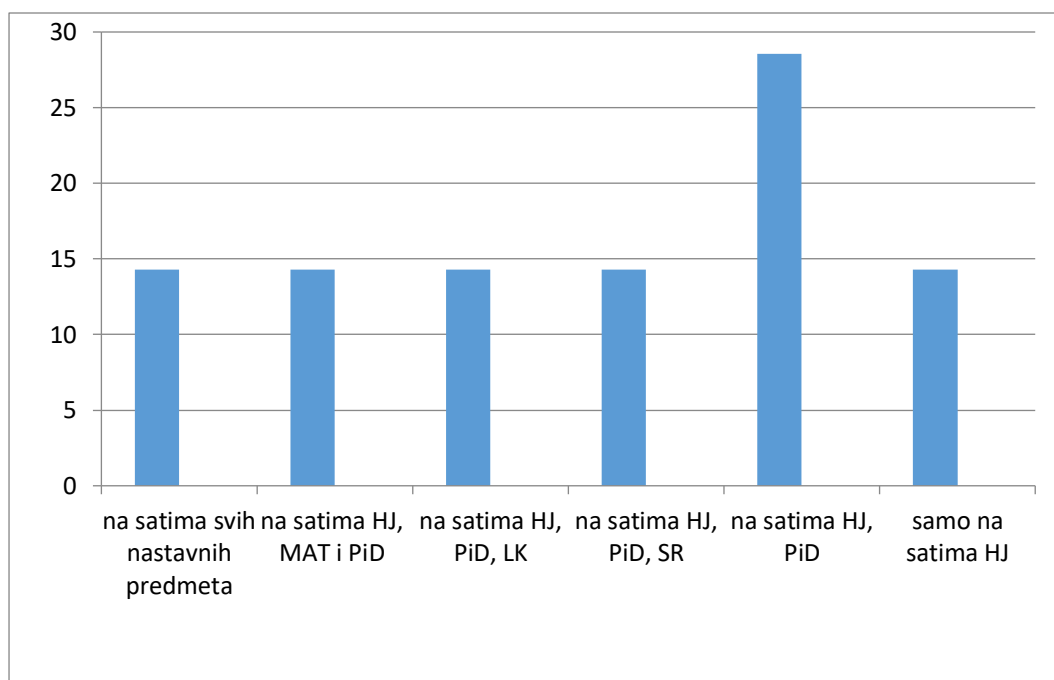
Kod pitanja zatvorenoga tipa (*Kako ste se Vi osjećali dok ste pripovijedali priču?*) učiteljice su izrazile svoje osjećaje prilikom pripovijedanja priče na početku svakoga nastavnoga sata u eksperimentalnoj grupi na Likertovoj skali od pet stupnjeva: 1 = posve neprirodno, 2 = uglavnom neprirodno, 3 = niti prirodno niti neprirodno, 4 = uglavnom prirodno, 5 = potpuno prirodno. Niti jedna učiteljica koja je sudjelovala u eksperimentu nije se izjasnila da se tijekom pripovijedanja priče osjećala: 1 = posve neprirodno, 2 = uglavnom neprirodno ili 3 = ni prirodno ni neprirodno na niti jednom od nastavnih sati tijekom provedbe ovoga eksperimenta. Od sedam učiteljica koje su sudjelovale u eksperimentu, njih pet (71,43%), je odgovorilo da su se na satu Hrvatskoga jezika prilikom pripovijedanja priče osjećale *potpuno prirodno*, a dvije učiteljice (28,57%) da su se osjećale *uglavnom prirodno*. Na satu Matematike četiri učiteljice (57,14%) su odgovorile da su se osjećale *potpuno prirodno* dok su pripovijedale priču, a tri učiteljice (42,86%) da su se osjećale *uglavnom prirodno*. Na satu

Prirode i društva, isto kao i na satu Hrvatskoga jezika, rezultati su isti: pet učiteljica (71,43%), je odgovorilo da su se na satu Prirode i društva prilikom pripovijedanja priče osjećale *potpuno prirodno*, a dvije učiteljice (28,57%) da su se osjećale *uglavnom prirodno* (Slika 3.).



Slika 3. Prikaz kako su se osjećale učiteljice pripovijedajući priču po udjelu broja učiteljica koje su se osjećale *uglavnom prirodno* i *potpuno prirodno* (postotak) u ukupnom broju učiteljica (100%); N=7.

Iako je mali uzorak ispitanika, ipak se i na tom uzorku pokazalo da se sve učiteljice ne osjećaju *potpuno prirodno* pripovijedajući priče na početku nastavnih sati navedenih predmeta. Razlika je najviše izražena kod pripovijedanja priče na satima Matematike. To je i u skladu s odgovorima učiteljica u dijelu upitnika s pitanjima otvorenoga tipa. Na pitanje o korištenju pripovijedanja priče osim u nastavi Hrvatskoga jezika i u ostalim predmetima, jedna je učiteljica odgovorila da pripovijeda na satima svih nastavnih predmeta, jedna je odgovorila da rabi pripovijedanje na satima Hrvatskoga jezika, Matematike i Prirode i društva, jedna da pripovijeda na satima Hrvatskoga jezika, Prirode i društva i Likovne kulture, jedna da pripovijeda na satima Hrvatskoga jezika, Prirode i društva te na Satima razrednika, dvije učiteljice pripovijedaju osim na satima Hrvatskoga jezika i na satima Prirode i društva. Samo je jedna učiteljica izjavila da pripovijeda priče samo na satima Hrvatskoga jezika (Slika 4.).

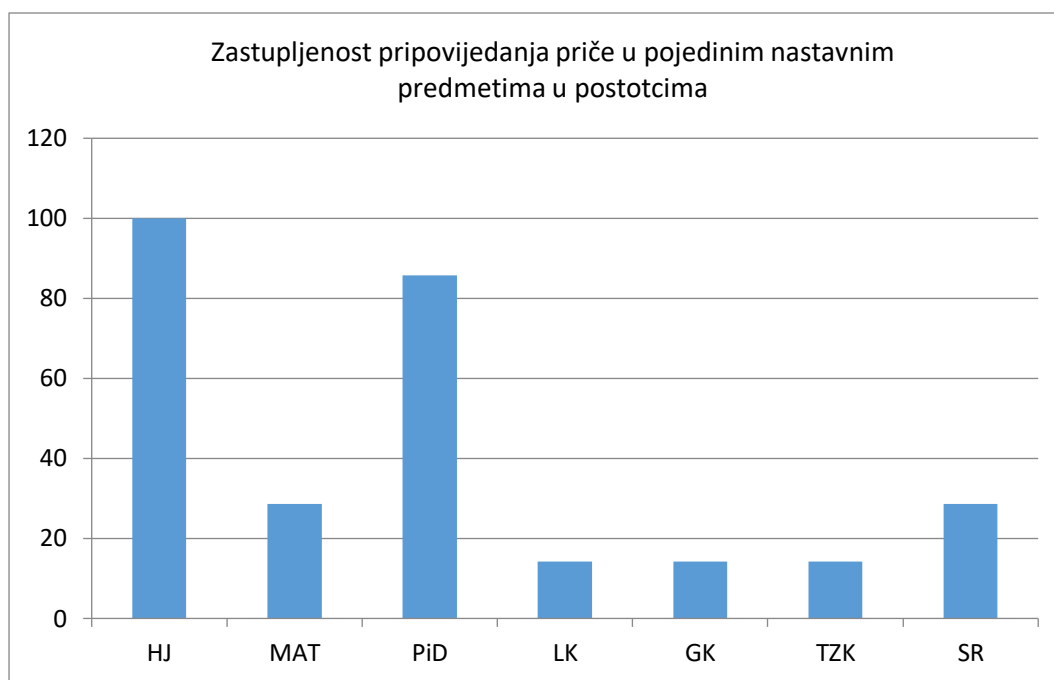


Legenda: HJ - Hrvatski jezik, MAT – Matematika, PiD – Priroda i društvo, LK – Likovna kultura, SR – Sat razrednika

*Slika 4.* Broj učiteljica koje pripovijedaju priče u pojedinim nastavnim predmetima (izražen u postotcima) u ukupnom broju ispitanih učiteljica (100%); N=7.

Rezultati su pokazali da učiteljice koje su sudjelovale u eksperimentu najviše rabe pripovijedanje priče na satima Hrvatskoga jezika (100%), zatim na satima Prirode i društva (85,71%), na satima Matematike i na Satu razrednika (28,57%), a najmanje na satima Likovne kulture, Glazbene kulture te Tjelesne i zdravstvene kulture (14,29%) (slika 5.).





Legenda: HJ - Hrvatski jezik, MAT – Matematika, PiD – Priroda i društvo, LK – Likovna kultura, GK – Glazbena kultura, TZK – Tjelesna i zdravstvena kultura, SR – Sat razrednika

*Slika 5.* Zastupljenost pripovijedanja priče u pojedinim nastavnim predmetima izražena u postotcima.

Na pitanje o reakcijama učenika na pripovijedanje priče u nastavi Hrvatskoga jezika, Matematike i Prirode i društva te možebitnim razlikama u tim reakcijama dvije su učiteljice odgovorile da su priče učenicima bile jako zanimljive i da su ih se dojmile te da su ih slušali s velikom pažnjom i interesom. Reakcije učenika na svim satima bile su oduševljenje pripovijedanjem priče i pažljivo slušanje. Učiteljice nisu osjetile razliku u reakciji učenika prilikom pripovijedanja tih priča. Jedna je učiteljica izjavila da je svaka priča na svoj način ostavila utisak na učenike, a da su učenici najviše bili iznenađeni pripovijedanjem priče na satima Prirode i društva i Matematike s obzirom na to da imaju iskustvo pripovijedanja priča samo na satima Hrvatskoga jezika. Jedna je učiteljica napisala da su učenici s istom pažnjom slušali priče na svim nastavnim satima, da su rado razgovarali o pričama i iznosili svoje mišljenje i donosili zaključke. Učenike se posebno dojmila priča pripovijedana na satu Hrvatskoga jezika. Još je jedna učiteljica napisala da su učenici pozorno slušali priče, a da ih se posebno dojmila priča na satu Hrvatskoga jezika. U tom odjelu pet djevojčica je nakon

odslušane priče na satu Hrvatskoga jezika reklo da su im „*suze došle na oči*“, jedna je djevojčica izjavila „*ova priča je vrlo dirljiva i u meni izaziva i tugu i sreću*“, dvojica su dječaka izjavila da je priča „*vrlo lijepa i u nama izaziva osjećaje*“, a jedan je dječak izjavio „*nešto mi je stajalo u grlu kad sam slušao tu priču*“. Učiteljica je i sama primijetila da su reakcije učenika na svakome satu prilikom pripovijedanja priče bile veselje, iščekivanje priče, pozorno slušanje priče, a prilikom slušanja priče na satu Hrvatskoga jezika vladala je potpuna tišina, muk koji se zadržao neko vrijeme i nakon završetka pripovijedanja. Očito je učenicima bilo potrebno određeno vrijeme da „*poslože*“ svoje dojmove i emocije koje je u njima izazvala priča. Na satima Matematike i Prirode i društva, učiteljica je uočila da su učenici pozorno slušali priče te da su, što se više bližio kraj priča, svojim gestama i mimikom lica pokazivali svoje reakcije. Nakon slušanja priča, žustro su ih komentirali i sa strašću iskazivali svoje slaganje/neslaganje s postupcima likova i sa završetkom priče. Dvije su učiteljice napisale da su učenici bili iznenađeni pričom na početku nastavnoga sata Matematike, ali su dobro reagirali i prihvatili to kao uvod u obradu nastavnih sadržaja. Prilikom pripovijedanja priče na nastavnim satima Prirode i društva i Hrvatskoga jezika nije bilo iznenađenja, a zainteresiranost za rad je bila veća nego na satima bez pripovijedanja priče.

Na pitanje *Imate li osjećaj da priča kao nastavna metoda može utjecati na kvalitetu znanja, koncentraciju, zainteresiranost i motivaciju učenika?* svih sedam učiteljica izjasnilo se da priča kao nastavna metoda može pozitivno utjecati na kvalitetu znanja, koncentraciju, zainteresiranost i motivaciju učenika. Utjecaj te metode na kvalitetu znanja očituje se u tome što učenici uz priču lakše pamte sadržaje koje su učili toga dana. Kvaliteta znanja je veća jer priče povezuju sadržaje učenja sa svakodnevnim životom. Učiteljice su posebno naglasile da su se učenici prilikom usmenoga provjeravanja vrlo često prisjećali pripovijedanih priča, da su ih vrlo detaljno znali prepričati te da su ih često povezivali sa sadržajima koje su učili na satu na kojemu je bila ispričovijedana određena priča. Jedna je učiteljica napisala da uvođenje priče u nastavu motivira učenike, povećava njihovu pažnju, djeluje na to da su učenici usmjereniji na sadržaje koje uče te da su opušteniji.

Na pitanje o očekivanjima o utjecaju priče na učenike, učiteljice su navele da očekuju da priča utječe na interes i motivaciju učenika za učenje, na pozornost i na kvalitetu znanja (bolje razumijevanje sadržaja, bolje pamćenje i prisjećanje sadržaja). Također, očekuju da se putem priče utječe na moralni odgoj učenika. S obzirom na to da priče djeluju umirujuće na učenike, učiteljice očekuju manje konflikata u učenika i bolje međusobne odnose. Očekuju unaprjeđenje jezične kompetencije u učenika i razvoj kreativnoga mišljenja.

Učiteljice su naglašavale da se nakon pripovijedanja priča stvorila drugačija atmosfera, atmosfera topline, bliskosti, smirenosti, veće usmjerenosti na sadržaj rada, bolja koncentracija i veća aktivnost. Pripovijedanje priče kao da je stvorilo neku zajedničku nit, povezanost, zajednički doživljaj nečeg bliskog, sudjelovanje u čarobnom doživljaju. Jedna je učiteljica rekla da je imala doživljaj da je dio svoje intimnosti pripovijedanjem priče podijelila s učenicima i na taj način potaknula veću bliskost i bolju suradnju tijekom sata. Učenici su s nestrpljenjem čekali novu priču. Učiteljica koja ima tri godine staža, a sudjelovala je u eksperimentu rekla je da neovisno o predmetu, pripovijedanju nije dana važnost u izobrazbi učitelja. Njezino je mišljenje da se jako malo učitelja pripravnika priprema za pripovijedanje priča u nastavi te je i njezin osjećaj prilikom pripovijedanja priče bio *uglavnom prirodan*. Smatra da bi se pripovijedanju priče u nastavi, u svim nastavnim predmetima, trebalo dati veće značenje i da bi pripovijedanje trebalo više promovirati, kako na učiteljskim fakultetima, tako i u profesionalnome usavršavanju učitelja. Kako bi se učitelji pripravnici i početnici osjećali *potpuno prirodno* prilikom pripovijedanja, smatra da su potrebne edukacije i treninzi.

#### 6.3.1. SWOT analiza implementacije metode pripovijedanja priče u nastavni proces

Tijekom razgovora učiteljice su analizirale proces i implementaciju metode pripovijedanja priče u nastavni proces u primarnome obrazovanju. To je prikazano SWOT – analizom procesa uvođenja metode pripovijedanja priče.

Tablica 30. SWOT analiza implementacije metode pripovijedanja priče u nastavni proces

| Prednosti / Snage (S)   | Nedostatci / Slabosti (W)   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- pripovijedanje omogućuje veću koncentraciju na sadržaje koji će se obrađivati</li> <li>- osigurava pozitivno razredno ozračje</li> <li>- jedna je od metoda Odgoja u duhu općih ljudskih vrijednosti</li> <li>- doprinosi većoj povezanost učitelja i učenika</li> <li>- omogućuje nastavu usmjerenu na učenika</li> <li>- na zahtijeva financijsku podršku</li> <li>- persuzijski utječe na učenike otkrivajući im razloge učenja određenih sadržaja</li> <li>- djeluje na na emocije (empatiju) učenika</li> <li>- usklađene priče s nastavnim sadržajem potiču interes za nastavne sadržaje</li> <li>- doprinosi boljoj disciplini učenika</li> <li>- doprinosi bogatijem rječniku učenika</li> <li>- potiče maštu</li> <li>- doprinosi komunikacijskim kompetencijama učenika</li> <li>- doprinosi većoj motivaciji učenika za rad</li> <li>- pomoć je u koncentraciji učenicima s posebnim potrebama</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ponekad je teško pronaći odgovarajuće priče koje će učenicima pomoći shvatiti zašto nešto uče</li> <li>- zahtijeva dodatno vrijeme i angažman učitelja (traženje odgovarajuće priče, priprema priče za pripovijedanje, uvježbavanje pripovijedanja)</li> <li>- ponekad je teško uskladiti priču sa sadržajima koji se poučavaju</li> <li>- potrebno je izdvojiti vrijeme unutar nastavnoga sata za pripovijedanje priče, za provjeru razumijevanja priče kao i za učenički komentar</li> <li>- potrebne su edukacije o važnosti pripovijedanja priče u svim predmetima ne samo na satima Hrvatskoga jezika</li> <li>- za učitelje početnike su potrebni treninzi kako bi se osjećali što prirodnije prilikom pripovijedanja</li> </ul> |
| Mogućnosti / Prilike (O)  | Opasnosti / Prijetnje (T)   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- može pomoći učenicima u razumijevanju važnosti sadržaja koji se uče za život</li> <li>- može pomoći kritičkom mišljenju učenika</li> <li>- može djelovati na povećanje psihičke otpornosti učenika</li> <li>- može biti uobičajena metoda u nastavi koja će se rabiti na svim nastavnim satima, a ne samo na satima Hrvatskoga jezika</li> <li>- može doprinijeti povezivanju učitelja u pronalaznju odgovarajućih priča i razmjeni te stvaranju fundusa priča za svaki nastavni predmet</li> <li>- može doprinijeti nastavi usmjerenoj na učenika</li> <li>- proživljavanje „virtualne“ stvarnosti koja doprinosi iskustvu učenika</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- nemotivirani učitelji</li> <li>- fiksni raspored sati onemogućava optimalnu primjenu pripovijedanja priče unutar ostalih predmeta</li> <li>- nedovoljna podrška ostalih učitelja i ravnatelja</li> <li>- nerazumijevanje nastavnika predmetne nastave</li> <li>- nedovoljna fleksibilnost učitelja i nespremnost na promjene u radu</li> <li>- nepostojanje edukacije učitelja u treniranju pripovijedanja</li> <li>- nepostojanje volje da se dalje promovira ova metoda u nastavi</li> </ul>   |

Uvidom u SWOT analizu mogu se uočiti mnogostruke prednosti implementacije pripovijedanja priče u nastavni proces. Pripovijedanje priče djeluje na osobu učenika u cijelosti, ne samo na obrazovni nego i na odgojni aspekt koji se često stavlja u drugi plan. Pripovijedanje priče doprinosi razvoju kritičkoga mišljenja učenika, potiče motivaciju i strast za učenjem otkrivajući razloge učenja određenih sadržaja i povezujući te sadržaje sa stvarnim životom. Uvođenje i korištenje pripovijedanja priče u nastavni proces ne zahtijeva financijsku podršku, ali zahtijeva energiju i trud učitelja u pronalaženju odgovarajućih priča, strast za pripovijedanjem priča te razumijevanje i podršku ostalih učitelja, nastavnika, ravnatelja i savjetodavne službe. Novom kurikularnom reformom koja omogućuje povezivanje različitih predmeta u integrirane tematske cjeline, omogućuje se lakša primjena pripovijedanja priče. Ono što je potrebno je volja i motivacija učitelja/nastavnika za promjene i strast za pripovijedanjem priče koju će osjetiti i učenici. Učitelji/nastavnici moraju osvijestiti činjenicu da putem priče mogu persuzijski djelovati na stavove, emocije i ponašanje učenika te na dublje razumijevanje i povezivanje sadržaja učenja sa stvarnim životom. Nadomještajući „virtualnim“ iskustvom iz priče realno iskustvo u životu, učenicima se pomaže u prevladavanju mnogih teškoća. Pripovijedanje priče potiče razvoj komunikacijske kompetencije u učenika. Uloga učitelja je motivirati učenike, a pripovijedanjem priče upravo se to i događa.

Problem je nedovoljna povezanost teorije i prakse, odnosno znanstvenika/istraživača s praktičarima/učiteljima. Nedovoljno je stručno usavršavanje učitelja i upoznavanje s najnovijim znanstvenim istraživanjima, rezultatima i dostignućima u obrazovanju i odgoju u svijetu i kod nas. Učenicima s posebnim potrebama pripovijedanje priče omogućuje veću koncentraciju i pažnju, veću usmjerenost na zadatke, „ispušni ventil“ za emocije, umirujući i opuštajući učinak, poboljšava raspoloženje. Prolazeći zajednički kroz „virtualno“ iskustvo i dijeleći emocije koje izaziva priča, povećava se povjerenje i povezanost s učiteljem i ostalim učenicima. Persuzijski učinak priče amortizira dosadno moraliziranje o ponašanju, o odnosima s drugima, o ljudskim vrijednostima. Jasno je da je informatizacija važan dio kurikularne reforme, ali se ne smije zaboraviti cjeloviti razvoj djeteta, ne smije se staviti isključivo naglasak na informatizaciju. Ne smije se dozvoliti da djeca, koja su i inače „digitalni urođenici“ (Prensky 2005) većinu svojega slobodnog vremena provode družeći se isključivo preko društvenih mreža. Pripovijedanje priče prenosi mudrost, pobuđuje osjećaje, povezuje pripovjedača i slušatelje, doprinosi boljoj pažnji i koncentraciji, boljem pamćenju sadržaja. Pripovijedanje priče je komunikacijski čin usmjeren na učenika koji doprinosi, među

ostalim, socijalizaciji, prirodnome kontaktu, stvarnim emocijama, odgoju u duhu ljudskih vrijednosti, zbližavanju učitelja/pripovjedača s učenicima i učenika međusobno. Slušajući priču učenici proživljavaju i međusobno dijele najdublje emocije. Priča povezuje na dubljoj ljudskoj razini, mogli bismo reći – na duhovnoj razini, jer dotiče srce i dušu i malih i velikih. Stoga je nemjerljiva njezina vrijednost u odgoju i obrazovanju mladih kako bi u eri sveopće informatizacije zadržali poveznicu sa stvarnim životom, svojim osjećajima za sebe i za druge.

Novije generacije svakodnevno koriste Internet i dostupno im je mnoštvo informacija. Problem je u tome što oni nisu u stanju procesuirati i objediniti te informacije. Naravno, neki se zauzimaju za digitalni storytelling. To nije loše, ali nedostaje onaj kontakt očima koji je važan za slušatelje i za pripovjedača. Taj kontakt očima omogućuje prisnost, moduliranje glasa pripovjedača prema raspoloženju i pokazanom interesu slušatelja, omogućuje interakciju pripovjedača i slušatelja koja izostaje kod slušanja priče putem kompjutera. Naročito učitelji mogu svojim glasom: visinom glasa, stankama, bojom glasa, različitim tempom, zvukovima zadržati pozornost i interes učenika pri slušanju priče. Govorom tijela, učitelji učenicima prenose svoje raspoloženje, daruju pripovijedanju posebnu draž i toplinu, što kompjutor ne može. Učitelji odgajaju učenike cijelom svojom pojavom, ne samo glasom. Govor tijela od životne je važnosti i zbog svoje univerzalnosti trebao bi poslužiti ljudima da zbiju svoje redove u svrhu opstanka ljudske vrste (Morris 1997).

## 7. RASPRAVA

Važnost ovoga istraživanja je u tome što se po prvi puta u Republici Hrvatskoj mjerio kapacitet učitelja primarnoga obrazovanja za pripovijedanje priče. Rezultati su pokazali da učitelji imaju visoki kapacitet za pripovijedanje priče. Osim toga, rezultati ovoga istraživanja su pokazali da pripovijedanje priče kao persuazijski oblik komunikacije u nastavi utječe na neke varijable iz skale motivacije učenika za učenje i na kvalitetu znanja učenika.

Učiteljice koje su sudjelovale u istraživanju naglasile su da su učenici bili zadovoljni svojim sudjelovanjem u istraživanju. Učenicima su priče koje su im učiteljice pripovijedale bile zanimljive. Bili su iznenađeni što se u nastavi događa nešto drugačije, čega ranije na satima nekih predmeta nije bilo ili je bilo vrlo rijetko. Neke je učenike najviše iznenadilo pripovijedanje priče na satima Matematike zato što učitelji na tim satima rijetko, a neki učitelji uopće ne pripovijedaju priče. Učenici su bili ponosni što su sudjelovali u eksperimentu jer im je objašnjena važnost eksperimenta za buduću nastavnu praksu. Učenici vole inovacije, vole kada im se posvećuje pozornost veća nego inače, kada ih se pita da nešto komentiraju. Nakon odslušanih priča komentirali su kako su ih priče dotakle, pokrenule emocije, doprinijele drugačijoj atmosferi u učionici. Učiteljice su tijekom eksperimentalnoga programa osjećale malo psihičko opterećenje, ali su bile zadovoljne postignutim rezultatima i rekle su da će pokušati nastaviti s primjenom ove metode pripovijedanja priče jer su se i same uvjerile da to učenici vole i da ih to zaista potiče na bolje i kvalitetnije učenje, koncentraciju, razumijevanje, motivaciju i disciplinu.

Cjelokupno istraživanje se sastojalo od tri dijela: istraživanje na uzorku od 470 učitelja, istraživanje na uzorku 154 učenika primarnoga obrazovanja te provođenje intervjua i upitnika s učiteljicama koje su sa svojim učenicima sudjelovale u eksperimentu pripovijedajući priče. Istraživanje je bilo vrlo kompleksno i zahtjevno za provođenje. Trebalo je uskladiti priče s nastavnim sadržajima koji su se obrađivali u trećem i četvrtom razredu. Trebalo je pronaći priče koje imaju odgovarajuću poruku koju učenici mogu razumjeti. Najlakše je bilo pronaći priče koje će učiteljice pripovijedati na satima Hrvatskoga jezika i Prirode i društva. Najviše je vremena utrošeno na pronalazak priče koja se može povezati sa sadržajima koji su se obrađivali na satima Matematike. To ukazuje na potrebu stvaranja zajedničkoga fonda priča koje bi učitelji prikupljali te međusobno razmjenjivali i primijenili u nastavi u ovisnosti o nastavnim sadržajima pojedinoga predmeta i o poruci koju žele prenijeti učenicima. Poteškoća je bila u provođenju upitnika Motivacija na uzorku učenika. Upitnik je bio

proveden prije početka eksperimentalnoga istraživanja i po završetku istraživanja na cjelokupnome uzorku ispitanika. Između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika znalo je proći i tri tjedna. U tom periodu su i drugi faktori utjecali na motivaciju učenika, a ne samo pripovijedanje priča. Bilo je nemoguće u potpunosti eliminirati utjecaje na eksperimentalnu i kontrolnu grupu učenika jer se radi o djeci koja su u stalnoj međusobnoj interakciji, a imaju vrlo različite utjecaje i od strane roditelja u obitelji. Da je bilo moguće provesti prvo mjerenje motivacije prije početka istraživanja te odmah po obradi sva tri sata – drugo mjerenje motivacije učenika, možda bi se dobili nešto drugačiji rezultati. Ipak se pokazalo da su hipoteze vrlo dobro postavljene jer se na kraju istraživanja statističkim pokazateljima moglo utvrditi jesu li hipoteze potvrđene ili nisu statističkom značajnošću razlika. Rezultati istraživanja pokazuju da su hipoteze vezane uz učitelje **H<sub>0</sub>** i **H<sub>4</sub>** potvrđene, dok hipoteze H<sub>1</sub>, H<sub>2</sub> i H<sub>3</sub> nisu potvrđene. Hipoteze vezane uz učitelje kod kojih se pretpostavilo da godine života, radni staž i rod učitelja utječu na kapacitet za pripovijedanje priča nisu potvrđene. Pretpostavilo se kako stariji učitelji imaju veći kapacitet od mlađih učitelja zbog mogućeg većeg iskustva pripovijedanja, što se nije pokazalo točnim. Što se tiče roda učitelja, zbog maloga poduzorka muških ispitanika (3,60%) u cjelokupnome uzorku, nije bilo moguće kvalitetno statistički uspoređivati poduzorke muških i ženskih ispitanika (učitelja), iako je pokušaj uspoređivanja pokazao da razlike među njima nisu statistički značajne (Tablica 12). Međutim, zbog maloga broja muške populacije, ova hipoteza je bila odbačena.

Rezultati istraživanja su pokazali da su hipoteze vezane uz učenike koje propituju njihovu kvalitetu znanja i razumijevanje priča **H<sub>1</sub>** i **H<sub>2</sub>** potvrđene. Djelomično su potvrđene hipoteze koje propituju motivaciju učenika, npr. hipoteza H<sub>4</sub>: *U eksperimentalnoj grupi učenika postoji statistički značajna razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi* kod koje su se pokazale statistički značajne razlike u varijablama *intrinzična usmjerenost na cilj* ( $t = -2,03$ ;  $p = 0,046$ ;  $p < 0,05$ ) i *samodjelotvornost u učenju i radu* ( $t = -2,419$ ;  $p = 0,018$ ;  $p < 0,05$ ), dok u ostalim varijablama nije bilo statistički značajnih razlika. Djelomično je potvrđena i hipoteza H<sub>7</sub> – *Postoji statistički značajna razlika u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika nakon drugoga mjerenja*. Rezultati su pokazali statistički značajne razlike u varijablama *intrinzična usmjerenost na cilj* ( $t = -2,03$ ;  $p = 0,046$ ;  $p < 0,05$ ) i *samodjelotvornost u učenju i radu* ( $t = -2,419$ ;  $p = 0,018$ ;  $p < 0,05$ ). Što znači da se pod utjecajem pripovijedanja priče u eksperimentalnoj grupi učenika povećala *intrinzična usmjerenost na cilj* i *samodjelotvornost*



*u učenju i radu, dok kod varijabla ekstrinzična usmjerenost na cilj, vrijednost uratka i kontrola vjerovanja o učenju nije bilo statistički značajnih razlika.*

Nisu prihvaćene hipoteze H<sub>3</sub>, H<sub>5</sub>, H<sub>6</sub>, H<sub>8</sub> i H<sub>9</sub> kod kojih je pretpostavka bila da postoji statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i kvalitete znanja učenika eksperimentalne grupe s obzirom na rod. Razumijevanje priče nije utjecalo na motivaciju učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi te se nije pojavila statistički značajna razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika eksperimentalne grupe. Nije potvrđeno da postoji statistički značajna razlika između stupnja razumijevanja priče i razlika između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi u eksperimentalnoj grupi s obzirom na rod učenika. Također je utvrđeno da rod učenika ni na koji način ne utječe na razlike u motivaciji za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi te na razlike u kvaliteti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika. Iz Tablice 24 razvidno je da se na satima Matematike pod utjecajem pripovijedanja priča kod dječaka smanjila ispitna anksioznost puno više nego kod djevojčica ( $\delta = -0,317$  za dječake i  $\delta = -0,061$  za djevojčice). Upravo je ovaj rezultat pokazatelj važnosti pripovijedanja priča i na satima Matematike, što u praksi učitelji rijetko čine. Iz Tablice 8 je razvidno da su priče hrvatskim učiteljima u djetinjstvu najviše pripovijedale majke (71,70%) i bake i djedovi (71,70%), zatim učitelji u školi (47,20%), dok su očevi (30,40%) bili rjeđe uključeni u pripovijedanje priča. Ne znamo što bi se dogodilo da su umjesto učiteljica, u eksperimentu priče pripovijedali učitelji. Bi li rezultati koji pokazuju kakva je motivacija učenika i kvaliteta znanja pod utjecajem pripovijedanja priče bili drugačiji? Bi li rod učitelja utjecao obrnuto proporcionalno na rod učenika ili se to ne bi dogodilo? U svakom slučaju, to bi možda trebalo provjeriti u nekom budućem istraživanju. Isto tako možda bi trebalo u nekom budućem istraživanju ispitati kako pripovijedanje priče utječe na učenike s poteškoćama u koncentraciji i pažnji te kako utječe na „hiperaktivne“ učenike. Autorica ovoga rada je iz osobnoga iskustva zapazila da pripovijedanje priče ima pozitivne učinke na sve učenike, a naročito na učenike s poteškoćama u koncentraciji i na „hiperaktivne“ učenike. Pripovijedanje potiče pažnju i koncentraciju te djeluje smirujuće. Djeluje na učenikove emocije, na međusobnu povezanost učenika i na njihovu povezanost s učiteljem.

U ovome istraživanju je postavljeno pitanje kako razlučiti utjecaj same priče od utjecaja pripovjedačkog umijeća nastavnika – pripovjedača. Sama istraživačica je mogla pripovijedati priče na početku nastavnoga sata s eksperimentalnim grupama učenika, ali bi tada eksperimentalni faktor koji bi unijeli (osoba istraživača) utjecao na rezultate istraživanja.

Dakle, u eksperimentalnim grupama bi se pojavljivala istraživačica i pripovijedala priče na početku nastavnoga sata, a u kontrolnim grupama, gdje nema pripovijedanja priče, istraživačice ne bi bilo. Tijekom provođenja eksperimenta, moglo se snimati pripovijedanje učiteljica na početku nastavnoga sata u eksperimentalnim grupama kako bi se moglo detaljnije procijeniti pripovjedačko umijeće učiteljica, međutim to bi iziskivalo snimanje kamerom (kako bi se moglo procijeniti i pripovijedanje i mimika lica, geste, pokreti tijela...), koju istraživačica nije imala, a također bi netko trebao učiteljice snimati kamerom, što opet istraživačica nije mogla učiniti jer je morala u to vrijeme biti s polovicom učenika koji su činili kontrolnu grupu. Osim toga, snimatelj bi bio faktor koji bi također utjecao na rezultate toga istraživanja. Prisutnost snimatelja utjecala bi na pripovijedanje učiteljica, na fokusiranje učenika na kameru, a ne na priču, utjecala bi na emocije i učenika i učiteljica, a možda bi prisutnost snimatelja stvorila nelagodu kod učiteljica što bi se odrazilo na obradu novih nastavnih sadržaja i na kvalitetu znanja učenika eksperimentalne grupe na čijim bi se satima snimalo. Stoga se pokušalo putem upitnika izmjeriti kapacitet za pripovijedanje priče svake učiteljice koja je sudjelovala u eksperimentu. U budućim istraživanjima bi možda bilo dobro da se rabi kamera i da se snima pripovijedanje učitelja stoga što bi se možda uočilo kako verbalna i neverbalna komunikacija učitelja prilikom pripovijedanja djeluju na prihvaćanje priče, imaju li dodatni utjecaj na motivaciju i kvalitetu znanja te pojačavaju li persuazijski utjecaj priče.

### **7.1. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja**

U ovome istraživanju uočeni su određeni nedostaci i ograničenja. Poteškoća je bila u dosta dugome vremenskom periodu koji je protekao između prvoga i drugoga mjerenja motivacije učenika za aktivno sudjelovanje u nastavi. S obzirom na različito planirane termine obrade istih nastavnih sadržaja od strane učiteljica koje su sudjelovale u eksperimentu, od početne provedbe motivacijskih upitnika pa do završne provedbe znalo je proći i tri tjedna. Ovo istraživanje se provodilo po tri školska sata sa svakom eksperimentalnom grupom i tri školska sata sa svakom kontrolnom grupom. Pretpostavlja se da bi primjena metode pripovijedanja priče tijekom dužeg vremenskog perioda, na satima i drugih nastavnih predmeta te većim brojem učenika iz različitih razreda osnovne škole (ujednačenih po rodu i socio-ekonomskom statusu) mogla dati sveobuhvatnije rezultate koji bi mogli utjecati na češću primjenu ove

metode u nastavi ne samo u nižim razredima osnovne škole već i u predmetnoj nastavi. Kada bi se provelo ovakvo istraživanje sa svim učenicima osnovne škole i na nekoliko škola, to bi dalo potpunije rezultate, a ujedno bi djelovalo motivacijski (marketinški) na učitelje i nastavnike u popularizaciji primjene ove metode u nastavi.

U ispunjavanju polustrukturiranoga upitnika i intervjuu sudjelovalo je samo sedam učiteljica koje su sa svojim razrednim odjelima sudjelovale u eksperimentu pripovijedajući priče. U daljnjem istraživanju mogao bi se uključiti veći broj učiteljica i učitelja, ali i predmetnih nastavnika koji bi svojim sudjelovanjem mogli upotpuniti sliku o praksi pripovijedanja priče u nastavnome procesu. Možda bi se u budućim istraživanjima veća pozornost mogla posvetiti neverbalnoj komunikaciji učitelja prilikom pripovijedanja priče. U tu svrhu istraživači bi mogli rabiti kameru kojom bi snimili učitelja prilikom pripovijedanja priče učenicima i pokazati kakav je utjecaj neverbalne komunikacije i u kojoj mjeri ona utječe na rezultate persuazijskoga komuniciranja u nastavi. Zbog kompleksnosti samoga istraživanja, nije se istraživala povezanost između učenikove motivacije i kvalitete znanja s učiteljevom sposobnošću (kapacitetom) za pripovijedanje priče, što bi se u budućim istraživanjima moglo učiniti.

## 8. ZAKLJUČAK

Raznolikost metoda i primjena novih metodologija još uvijek nije dovoljan poticaj učenicima da sa strašću i zanimanjem sudjeluju u nastavnom procesu jer učenici katkada jednostavno ne vide svrhu i smisao učenja. Stručnjaci i znanstvenici koji se bave komunikacijama razmišljajući o sličnim problemima u edukaciji menadžera ili stručnjaka u različitim područjima poslovanja došli su na ideju da u svojem radu primijene pripovijedanje priče, odnosno na engleskome, *storytelling* s novom namjerom i svrhom. Pripovijedanjem priče željeli su postići snažniji učinak na slušatelje i utjecati na njihove prosudbe, stavove i djelovanje. Takav bi se oblik komunikacije mogao (češće) primijeniti i u školi.

Svrha pripovijedanja priča je propitivanje svijeta, propitivanje sebe, istraživanje, kreiranje, stvaranje, virtualno proširivanje iskustva, mijenjanje sebe i svijeta oko sebe, maštanje. Pripovijedanjem priče u djece potičemo hrabrost, samopouzdanje, spontanost, osvještavanje osobnih osjećaja, prepoznavanje tuđih osjećaja, tj. bolje razumijevanje sebe i drugih, bolju socijalizaciju. Pripovijedanje priče također potiče bolju koncentraciju, motivaciju i lakše učenje što sve skupa doprinosi boljim obrazovnim i odgojnim rezultatima.

U radu su se koristile dvije teorijske postavke. Prva je neuroznanstvenika Urija Hassona koji je sa suradnicima istraživao neurološku osnovu ljudske komunikacije i pripovijedanja. Hasson i sur. su svojim istraživanjima pokazali da pripovijedanje priče sinkronizira aktivnosti mozga pripovjedača i primatelja te da taj neuronski mehanizam omogućuje prijenos moždanih obrazaca, dijeljenje sjećanja i **znanja**. Pritom su zaključili da je pripovijedanje priče među najmoćnijim vještinama za komuniciranje i **motiviranje** ljudi (Stephens, Silbert i Hasson 2010). Upravo se ovim doktorskim istraživanjem željelo dokazati da se te tvrdnje o utjecaju pripovijedanja na znanje i motivaciju ljudi mogu potvrditi i kod učenika primarnoga obrazovanja. Druga teorijska postavka koja se rabila u ovome doktorskom radu je postavka Nguyen i sur. (2016a) koji su istraživali kapacitet za pripovijedanje priča studenata učiteljskih i nastavničkih fakulteta u Americi, Njemačkoj, Kini i Vijetnamu dovodeći u vezu kapacitet za pripovijedanje priče s korištenjem pripovijedanja u budućem radu u nastavnome procesu. U ovome doktorskom istraživanju izmjerio se kapacitet učitelja primarnoga obrazovanja i ti rezultati su bili uspoređeni s međunarodnim rezultatima koje su dobili Nguyen i sur. (2016a) na populaciji studenata učiteljskih i nastavničkih fakulteta. Kapacitet za pripovijedanje priče u učitelja važan je zato što je on jedan od pokazatelja toga hoće li učitelj i u kojoj mjeri pripovijedati priče učenicima u nastavnome procesu.

Cilj ovoga doktorskoga istraživanja bio je ispitati sposobnost (kapacitet) hrvatskih učitelja primarnoga obrazovanja za pripovijedanje priče kao persuazijskoga oblika komunikacije u nastavi te usporediti dobivene rezultate s međunarodnim rezultatima. Također željela se dokazati povezanost pripovijedanja priče kao persuazijskoga oblika komunikacije u nastavi s učenikovom motivacijom i kvalitetom znanja.

Školske godine 2016./17. poduzeta su tri istraživanja.

U **prvom** istraživanju koje je provedeno na uzorku od 470 učitelja željelo se utvrditi kakav je pripovijedački kapacitet učitelja primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Rezultati istraživanja potvrdili su hipotezu da **učitelji primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj imaju razvijenu visoku sposobnost (kapacitet) za pripovijedanje** (postotci važnih varijabli koje određuju kapacitet pripovijedanja priče iznose preko 70,00%). Ne postoji statistički značajna razlika u kapacitetu učitelja za pripovijedanje priče s obzirom na dob učitelja, rod učitelja, kao ni s obzirom na godine radnoga staža. Također ne postoje statistički značajne razlike među učiteljima u kapacitetu za pripovijedanje priča s obzirom na to u kojem dijelu Republike Hrvatske žive i rade.

Interesantno je bilo provjeriti kako će se pozicionirati hrvatski učitelji s obzirom na svoj kapacitet za pripovijedanje priče u odnosu na studente učiteljskih i nastavničkih fakulteta iz svijeta. Pretpostavka je bila da se kapacitet hrvatskih učitelja neće razlikovati od kapaciteta studenata učiteljskih fakulteta u Americi, Aziji i Europi što je i **potvrđeno** osim u dijelu **intenziteta** pripovijedanja priče u djetinjstvu gdje je nađena statistički značajna razlika između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Kini ( $t=10,124$ ;  $p=0,000$ ;  $p<0,01$ ) i Vijetnamu ( $t=4,290$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,01$ ), a nije nađena statistički značajna razlika između hrvatskih učitelja i studenata učiteljskih fakulteta u Americi ( $t= -0,788$ ;  $p=0,431$ ;  $p>0,05$ ) i Njemačkoj ( $t=1,573$ ;  $p=0,116$ ;  $p>0,05$ ). Dakle, rezultati dobiveni za varijablu **intenzitet** pripovijedanja priče pokazuju da su hrvatski učitelji u tom dijelu kapaciteta za pripovijedanje priče po rezultatima bliži rezultatima studenata zapadne kulturne tradicije. Razlike u **intenzitetu** pripovijedanja kao dijelu kapaciteta studenata koji pripadaju istočnoj kulturnoj tradiciji i studenata zapadne kulturne tradicije upravo se i pojavljuju iz kulturoloških razloga te uloge i funkcije obitelji. U istočnoj kulturnoj tradiciji obrazovni sistemi su visoko centralizirani, usmjereni na učitelja, a ne na učenika. U nastavnome procesu učitelji rjeđe pripovijedaju priče nego učitelji u Americi i Njemačkoj (Nguyen i sur. 2016a). U istočnoj kulturnoj tradiciji postoji vjerovanje da je škola ta koja treba opismenjivati djecu, a ne obitelj.

Osim toga, obitelji imaju veći broj djece pa se roditelji njima manje bave. To su mogući razlozi zašto je pripovijedanje zastupljeno u manjoj mjeri nego na Zapadu.

U **drugom** je eksperimentalnom istraživanju cilj bio dokazati da je pripovijedanje priče persuazijski oblik komunikacije u nastavi primarnoga obrazovanja koji utječe na kvalitetu znanja i motivaciju učenika za rad. U istraživanju je sudjelovalo 154 učenika trećih i četvrtih razreda Osnovne škole Malešnica u Zagrebu. Od ukupnoga broja učenika, jedna polovica je predstavljala kontrolnu grupu (M=77), a druga eksperimentalnu (M=77). Istraživanjem se mjerila i motivacija učenika za rad i njihova kvaliteta znanja. U istraživanju se **dokazalo** da postoji statistički značajna razlika u nekim varijablama motivacije za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika, u korist učenika eksperimentalne grupe. Pod utjecajem pripovijedanja priče kod učenika eksperimentalne grupe povećala se *intrinzična usmjerenost na cilj* ( $t = -2,03$ ;  $p = 0,046$ ;  $p < 0,05$ ) i *samodjelotvornost u učenju i radu* ( $t = -2,419$ ;  $p = 0,018$ ;  $p < 0,05$ ).

Ispitivanje motivacije i kvalitete znanja provodilo se na cijelom uzorku učenika kako bi se uočile razlike nastale uvođenjem eksperimentalnoga faktora – pripovijedanja priče. Rezultati istraživanja su pokazali da su učenici eksperimentalne grupe jako dobro razumjeli priče i njihove poruke (persuazijski dio): Hrvatski jezik (M=6,22), Matematika (M=4,99), Priroda i društvo (M=4,42). Rezultati istraživanja su također pokazali da eksperimentalni faktor - pripovijedanje priče ima veliki učinak na kvalitetu znanja učenika. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u kvaliteti znanja između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe u smislu da su učenici eksperimentalne grupe postigli veću kvalitetu znanja nego učenici kontrolne grupe ( $F = 5,628$ ;  $df = 3/150$ ;  $p = 0,001$ ) i to na način što je učenik **bolje razumio priču** pripovijedanu na satu nekoga predmeta, to je njegova **kvaliteta znanja** obrađenih sadržaja toga predmeta provjerena na kraju sata bila **veća**. Rod učenika se pokazao nevažnim za bilo koji faktor u procesu istraživanja. Ovo navodi na zaključak da pripovijedanje priča ima vrlo jako persuazijsko djelovanje na učenike te se primjenom persuazije kroz pripovijedanje priča u nastavi poboljšava kvaliteta znanja, to jest u učenika se poboljšava proces učenja i razumijevanja nastavnih sadržaja kao i intrinzična usmjerenost na cilj, odnosno rezultate učenja, a povećava se i samodjelotvornost učenika u učenju i radu. To znači da se primjenom pripovijedanja priča može znatno utjecati na učenike kako intrinzično tako i s obzirom na rezultate učenja i rada, što je iznimno korisno saznanje!

U **trećem se** istraživanju ispitalo kako učitelji prihvaćaju pripovijedanje priče kao nastavnu metodu. Također se željelo doznati kakve su promjene primijetili kod sebe i kod učenika

pripovijedajući priče tijekom eksperimenta. U ovome istraživanju je sudjelovalo 7 učiteljica. Učiteljice su ispunjavale polustrukturirani upitnik, nakon čega su u intervjuu analizirale proces i implementaciju metode pripovijedanja priče u nastavu u primarnome obrazovanju. Rezultati istraživanja su pokazali da su se učiteljice pripovijedajući priče osjećale *potpuno prirodno* ili *uglavnom prirodno*. Najveća razlika je bila na satima Matematike gdje su se učiteljice u manjem postotku osjećale *potpuno prirodno* (57,14% učiteljica osjećalo se *potpuno prirodno*, a 42,86% *uglavnom prirodno*) nego na satima Hrvatskoga jezika i Prirode i društva (71,43% učiteljica se osjećalo *potpuno prirodno*, a 28,57% *uglavnom prirodno*). To su potvrdili i rezultati zastupljenosti pripovijedanja priče u pojedinim nastavnim predmetima iz kojih se vidi da učiteljice najviše pripovijedaju priče na satima Hrvatskoga jezika (100%), zatim na satima Prirode i društva (85,71%), a tek onda slijedi pripovijedanje na satima Matematike (28,57%). Učenici su u nekim eksperimentalnim grupama bili iznenađeni pričama koje su se pripovijedale na satima Matematike, neke učiteljice se nisu osjećale *potpuno prirodno* pripovijedajući priče na satima Matematike upravo zato što se na satima Matematike rjeđe pripovijeda što se potvrdilo i u ovome istraživanju. Samo je jedna učiteljica izjavila da rabi pripovijedanje priče na svim nastavnim predmetima, kao što je jedna učiteljica izjavila da rabi pripovijedanje samo na satima Hrvatskoga jezika. Učiteljica koja rabi pripovijedanje samo na satima Hrvatskoga jezika na kraju istraživanja, kada je stekla svoja iskustva u praksi s pripovijedanjem na ostalim nastavnim predmetima te vidjela kako pripovijedanje utječe na kvalitetu znanja, motivaciju, disciplinu i pažnju na satima, izjavila je da joj je žao što tu metodu i prije nije primjenjivala i na satima ostalih predmeta. Učenici su s oduševljenjem prihvatili priče koje su im učiteljice pripovijedale. Učiteljice su uočile da su učenici slušali priče s pažnjom, interesom, iznosili svoje mišljenje, pokazivali različite osjećaje i bili na satu zainteresiraniji za rad, usmjereniji na sadržaje koji se uče i koncentriraniji od učenika koji nisu slušali priče. Sve učiteljice koje su sudjelovale u eksperimentu mišljenja su da priča kao nastavna metoda može pozitivno utjecati na kvalitetu znanja, koncentraciju, zainteresiranost i motivaciju učenika. Napomenule su da su se kasnije učenici često prisjećali sadržaja koje su učili povezujući ih s pričom koju su slušali. Učiteljice su izjavile da od ove nastavne metode očekuju povećani interes i motivaciju učenika za učenje, bolje obrazovne i odgojne rezultate. Bolje međusobne odnose, manje konflikata i bolju atmosferu u razrednome odjelu.

Istraživanje je rezultiralo SWOT analizom implementacije metode pripovijedanja priče u nastavni proces. SWOT analiza pokazuje prednosti/snage, nedostatke/slabosti,

možnosti/prilike te opasnosti/prijetnje uvođenja ove nastavne metode u nastavni proces. SWOT analizom prikazan je stav učiteljica koji je jako važan za pripovijedanje u nastavi. Ako učitelji nisu motivirani, ako nemaju znanstvene dokaze da pripovijedanje pomaže učenicima, ako nemaju podrške drugih učitelja u prikupljanju priča kojima se može persuzijski djelovati na učenike, ako nisu spremni na pripovijedanje jer nemaju volje, ako smatraju da će im pripovijedanje uzeti previše „dragocjenog vremena“ tijekom sata, tada neće rabiti tu metodu. Nažalost, na štetu i učenika i svoju osobnu. Iako SWOT analiza daje isključivo subjektivnu procjenu učiteljica u vezi te metode, bilo bi dobro u budućnosti napraviti i objektivno mjerenje.

Rezultati ovih triju istraživanja su pokazali da pripovijedanje priče persuzijski utječe na učenike u smislu da djeluje na njihove emocije, da im na neizravan način objašnjava svrhu i smisao učenja nastavnih sadržaja, povezujući sadržaje sa stvarnim životom, odnosno nadomještajući iskustvo učenika u pojedinim nastavnim sadržajima makar kroz virtualnu stvarnost u pričama. Rezultati mjerenja učenikove motivacije i kvalitete znanja te rezultati provjere razumijevanja priče i njezine poruke (persuzijski dio) potvrdili su pretpostavku o postojanju povezanosti persuzijskoga oblika pripovijedanja učitelja primarnoga obrazovanja i pozitivnih odgojnih i obrazovnih učinaka koje takvo pripovijedanje ima na učenike. Osim toga, pripovijedanje priče pridonosi boljoj i svrsishodnijoj interpersonalnoj komunikaciji. Potiču se pozitivni stavovi u učenika. Slušajući priče, učenici prepoznaju i razumiju sebe kroz identifikaciju s likovima iz priče usvajajući pritom pozitivne obrasce ponašanja. Slušanjem pripovijedanja učitelja, učenici usvajaju pozitivne obrasce komuniciranja, kako verbalnoga tako i neverbalnoga. Ovim se istraživanjem na uzorku učenika dokazalo ono što su neuroznanstvenici dokazali na odraslim ljudima, a to je da pripovijedanje priče sinkronizira aktivnosti mozga pripovjedača i primatelja te da taj neuronski mehanizam omogućuje prijenos moždanih obrazaca, dijeljenje **znanja**, poboljšava razumijevanje, uključenost i pamćenje te povećava **motivaciju** (Stephens, Silbert i Hasson 2010).

Priče svojim metaforama djeci pomažu spoznati svijet oko njih i njih same, virtualno proširuju njihova iskustva, doprinose razumijevanju međuljudskih odnosa, uče djecu razlikovati dobro od zla. Pozitivnim razrješenjem borbe dobra i zla, priče umanjuju strahove i pružaju optimističku sliku svijeta u kojem je borba dobra i zla konstanta. Slušajući pripovijedanje priča doživljava se svijet magije gdje je sve moguće. Svijet u kojem se svako dobro i trud na kraju nagrađuju. U kojemu dobri i hrabri pobjeđuju.



Svrha pripovijedanja priča je propitivanje svijeta, propitivanje sebe, istraživanje, kreiranje, stvaranje, mijenjanje sebe i svijeta oko sebe, maštanje. Pripovijedanjem priče u djece potičemo hrabrost, samopouzdanje, spontanost, bolje razumijevanje sebe i drugih, bolju socijalizaciju, bolju koncentraciju i lakše učenje.

Rezultati istraživanja koje je poduzela Visinko na uzorku od 949 ispitanika su pokazali da 57,85% ispitanika smatra da im je priča ostala u dragom sjećanju pretežito zbog učitelja, posebice učitelja primarnoga obrazovanja, koji su u njima pobudili ljubav prema prema umjetničkoj riječi. 37,50% ispitanika je izvijestilo o negativnim iskustvima koja su izazvali učitelji neosjetljivi na književnu riječ, koji su bili previše ozbiljni, kruti, strogi, bez mašte i smisla za rad s djecom, bez ljubavi prema književnosti, prema jeziku i prema učenicima. Bilo bi dobro osvijestiti učiteljima koja je vrijednost priče ne samo za učenike nego i za njih same (Visinko 2005).

Razvijenost sposobnosti (kapaciteta) za pripovijedanje priče kod učitelja iznimno je važna kako bi priča postigla persuazijski učinak. Na persuazijski učinak pripovijedanja priče utječe unošenje stavova, emocija i raspoloženja samoga pripovjedača. Stoga je važno kakve stavove, emocije i raspoloženje učitelj prenosi učenicima. Važno je i koju će poruku učitelj putem priče prenijeti učenicima. Zato učitelji moraju pomno birati priče koje će prenijeti odgovarajuću poruku koju će učenici moći prepoznati. Pripovijedanjem priče pobuđuju se emocije, kako u učitelja, tako i u učenika. Te emocije pridonose otvorenijemu, neposrednijemu i iskrenijemu odnosu učitelj - učenik. Pripovijedanjem priče učitelji bi mogli lakše kontrolirati ponašanje učenika u razredu, lakše rješavati probleme, agresiju, lakše doprijeti do stidljive i djece s posebnim potrebama, mogli bi uz pomoć priče unijeti prijeko potreban humor u učionice koji bi doprinio vedrijoj i opuštenijoj atmosferi u kojoj bi bilo lakše učiti i zajedno surađivati. Osim toga, učitelj bi se pomoću priče mogao više približiti svakom učeniku, uspostaviti prisniji kontakt i bolje upoznati svako dijete. „Tek na stupnju empatijskog komuniciranja smatramo da možemo govoriti o mogućnosti odgojnog djelovanja“ (Bratanić 1990: 97). Učitelji su od neprocjenjive važnosti za psihički i emocionalni razvoj djeteta. Oni pomažu učenicima da razviju odgovornost, samodisciplinu i samopouzdanje koji su važni za daljnji napredak svakog učenika u svim područjima njegovoga života, stoga je važno da učitelji međusobno surađuju kao i da surađuju s drugim stručnjacima koji se bave obrazovanjem te da se permanentno usavršavaju. S obzirom na to da je cjeloživotni sustav obrazovanja osnovna pretpostavka rasta i razvoja te da postaje nužan u vrijeme brzih promjena u potrebnim vještinama i znanjima, obrazovni sustav cjeloživotnog

obrazovanja mora biti usmjereniji učenicima. Upravo pripovijedanje priče učinkovito uključuje učenike i potiče ih da postanu aktivnim sudionicima obrazovnog procesa. Potiče razvoj osobnosti učenika što uključuje: kreativnost, inicijativu, kritičnost, moralnu prosudbu (što je dobro, a što loše), slobodu stvaranja, pravo na vlastitost. Dakle, pripovijedanje priče ne doprinosi samo obrazovnim postignućima već i odgojno djeluje na učenike. Ta odgojna djelatnost se mora odvijati dvosmjerno, što znači da se u tom susretu bića (odgajatelja/učitelja i odgajnika/učenika) odvija međusobno (obostrano) učenje, mijenjanje i rast. Tuđman (2014) kaže da je danas čovjek izgubio neposredno iskustvo o događajima i pojavama i da je postao ovisan o njihovom prikazu u javnim informacijskim i komunikacijskim sustavima što uzrokuje neimanje neposrednih iskustava realnosti. Raspoložive informacije su te koje postaju realnost na temelju koje ljudi organiziraju svoj život, odluke i ponašanja. „Virtualni svijet“ kojeg oblikuju ICT tehnologije postaje stvarni. Komunikacija je važnija od spoznaje, a relevantnost informacije važnija od istinitosti. Internet i nove informacijske tehnologije stvorile su novu realnost tako što su djelovale na razdvajanje značenja poruke od njenog smisla te oblikovale neobjektivno i neistinito znanje (Tuđman 2014). Upravo „virtualni svijet“ koje stvaraju **priče** omogućuje učenicima da na siguran način prožive iskustva realnosti koja još nisu prošli, da sagledaju smisao i svrhovitost informacija i učenja kako bi mogli stvoriti svoju sliku o svijetu, svoju filozofiju života.

„Poučavanje u Finskoj je ugledno zanimanje, nastavnička struka je za mlade Fince na prvome mjestu, a nastavnički studij je jedan od najtraženijih na finskim sveučilištima. Rad nastavnika u finskom društvu temelji se na ugledu struke i poštovanju u društvu. Finci učiteljsko zvanje smatraju plemenitim i prestižnim. Samo najbolji i najpožrtvovniji rade taj posao iz snova. Načelo učiteljskog studija utemeljenog na istraživanju promiče povezivanje. Finski učitelji očekuju autonomiju svojega zvanja, ugled, poštovanje i povjerenje u njihov rad. U nastavničko zvanje dolaze najbolji i najnadareniji pojedinci, fakulteti na kojima se obrazuju nastavnici blisko surađuju, nastavnički studiji usmjereni su na istraživanje“ (Sahlberg 2012: 32).

Možda bi bilo dobro da se i u Republici Hrvatskoj zapitamo kakve učitelje želimo. Želimo li učitelje koji će kao u Finskoj imati ugled i poštovanje u društvu? Želimo li da taj posao rade najbolji i najpožrtvovniji? Tada trebamo drugačiju selekciju budućih studenata. Osim toga, učiteljski studiji bi trebali povezivati znanost i praksu. Trebali bi biti usmjereniji na istraživanja čije bi rezultate studenti mogli primjenjivati u praksi, u svojem budućem radu u nastavnome procesu.

**Znanstveni doprinos** doktorske disertacije informacijskim i komunikacijskim znanostima je u području komunikologije obrazovanja, gdje metoda pripovijedanja priče pridonosi ostvarenju persuazijske komunikacije u nastavi potičući konceptualizaciju strateškoga komuniciranja učitelja. Time se ostvaruje smisljena cjelovitost svih odgojnih i obrazovnih čimbenika u nastavi što utječe na stvaranje vlastite filozofije života i svijeta kod učenika. Također je utvrđeno da se metodom pripovijedanja priča značajno povećava persuazijsko djelovanje učitelja na učenike, što dokazuje da je komunikacija između učitelja i učenika iznimno značajan proces kojim se može poboljšati kvaliteta nastave u osnovnoj školi i utjecati na njezino unaprjeđenje i na odgojnom planu (intrinzično djelovanje) i na obrazovnom planu (povećanje kvalitete stečenoga znanja učenika).

**Praktični doprinos** doktorske disertacije je popularizacija i implementacija metode pripovijedanja priče kod učitelja kao persuazijskoga oblika komuniciranja u nastavi. Priče potiču kod učenika suosjećajno i kritičko promišljanje, svijest o angažiranju u rješavanju problema, otpornost prema životnim nedaćama i razvoj samopouzdanja.

## 9. LITERATURA:

1. Abrahamson, C. E. 1998. Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-451.
2. Aguilar Cubillo, S. i Alcántara Manzanares, J. 2017. Storytelling as a tool for science teaching in bilingual primary education. Sevilla: X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Preuzeto 10. veljače 2020. s: [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017nEXTRA/62\\_storytelling\\_as\\_a\\_tool\\_for\\_s\\_cience\\_teaching\\_in\\_bilingual\\_primary\\_education.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/62_storytelling_as_a_tool_for_s_cience_teaching_in_bilingual_primary_education.pdf)
3. Ailes, R. i Kraushar, J. 2004. *Poruka – to ste vi: kako dobiti što želite a biti što jeste?* Zagreb: Libera editio.
4. Ajduković, M. i Pečnik, N. 1993. *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
5. Ajduković, M. i Kolesarić, V. (ur.). 2003. *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
6. Andrews, D. H., Hull, T. D. i Donahue, J. A. 2009. Storytelling as an Instructional Method: Descriptions and Research Questions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 3(2), 6-23.
7. Arbunić, A. i Kostović-Vranješ, V. 2007. Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti* 9(2), 97-111.
8. Archibald, J-A. 2008. *Indigenous Storywork: Educating The Heart, Mind, Body and Spirit*. Vancouver: UBC Press.
9. Argyle, M. 1990. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. London: Penguin Books.
10. Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. 2005. *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
11. Atkinson, R. L. i Hilgard, E. R. 2007. *Uvod u psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Auton, J. 2009. *Priručnik za odgoj i obrazovanje u duhu univerzalnih, moralnih i duhovnih vrijednosti*. Zagreb: Sathya Sai središnje vijeće Hrvatske.
13. Barker, R. T. i Gower, K. 2010. Strategic application of storytelling in organizations toward effective communication in a diverse world. *Journal of Business Communication*, 47(3), 295-312.
14. Bakić-Tomić, Lj. 2003. *Komunikološko-menadžerski profil rukovoditelja u hrvatskoj policiji*. Zagreb: Filozofski fakultet. Doktorska disertacija.
15. Barbour, R. 2015. *The Power of Storytelling as a Teaching Tool*. U: G. Brewer and R. Hogarth (ur.). *Creative Education, Teaching and Learning. Creativity,*

- Engagement and the Student Experience. UK, London: Palgrave Macmillan, 178-189.
16. Barthes, R. 1992. *Uvod u strukturalnu analizu pripovjednih tekstova*. U: V. Biti (prir.). *Suvremena teorija pripovijedanja*. Zagreb: Globus.
  17. Bašić, I. 2019. *Što je smisao nastave književnosti? Knjiga koja traži sugovornika*. Zagreb: Balans centar za logopediju i biblioterapiju.
  18. Bausinger, H. 2010. *Predmet i funkcija*. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). *Folkloristička čitanka*. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku, 107-118. Prevela Milka Car.
  19. Beckmann, H. K. 1980. *Didaktik und Methodik*. U: H. Balmer (ur.). *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. 11: Konsequenzen für die Pädagogik. Zürich: Kindler, 779-805.
  20. Belet, Ş. D. i Sibel, D. 2010. The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1830–1834.
  21. Ben-Amos, D. 2010. *Prema definiciji folkloru u kontekstu*. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). *Folkloristička čitanka*. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku, 121–137. Preveo Mateusz-Milan Stanojević.
  22. Bennett, E. M. 2019. *Storytelling and the Moral Tradition: An Examination of the Pedagogy of Storytelling for Moral Enculturation*. U: M. Rohse, J. Jean Infanti, N. Sabnani i M. Nivargi (ur.). *The Many Facets of Storytelling: Global Reflections on Narrative Complexity*. Netherlands, Leiden: Brill Publishers, 13-21.
  23. Benoit, L. W. i Benoit J. P. (2013). *Persuazivne poruke – Proces utjecanja*. Zagreb: Naklada Slap.
  24. Berger, C. R. 1985. Social power and interpersonal communication. U: M. L. Knapp i G. R. Miller (ur.). *Handbook of interpersonal communication*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc., 439-499.
  25. Bettelheim, B. 2000. *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić.
  26. Biti, V. (prir.). 1992. *Suvremena teorija pripovijedanja*. Zagreb: Globus.
  27. Biti, V. 1997. *Pojmovnik suvremene književne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.
  28. Bognar, B. 2009. *Učitelj i učenici – akcijski istraživači*. U: V. Puževski i V. Strugar (ur.). *Škola danas, za budućnost: Poruke XV. križevačkih pedagoških dana*. Varaždin: Nakladnička kuća Tonimir, Križevci-Bjelovar: Hrvatski pedagoško-književni zbor Ogranak Bjelovar i Ogranak Križevci, 195-204.

29. Bognar, L. 2009. *Priča i lutka u sveučilišnoj nastavi*. U: L. Bognar, J. Whitehead, B. Bognar, M. Perić Kraljik i K. Munk (ur.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil International, 34-41.
30. Bohner, G. 2003. *Stavovi*. U: M. Hewstone i W. Stroebe (ur.). *Uvod u socijalnu psihologiju: europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 195-234.
31. Borg, J. 2010. *Moć uvjeravanja*. Zagreb: Veble commerce.
32. Bošković–Stulli M. 1978. *Usmena književnost*. U: M. Bošković–Stulli i D. Zečević (ur.). *Povijest hrvatske književnosti u sedam knjiga sv. 1. Usmena i pučka književnost*. Zagreb: Liber- Mladost, 7–353, 641–645.
33. Bošković–Stulli, M. 1983. *Usmena književnost nekad i danas*. Beograd: Prosveta.
34. Bošković–Stulli, M. (ur.). 1997a. *Usmene pripovijetke i predaje. Stoljeća hrvatske književnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
35. Bošković–Stulli M. 1997b. *Priče i pričanje: stoljeća usmene hrvatske proze*. Zagreb: Matica hrvatska.
36. Bošković–Stulli, M. 2009. *Bajka*. Hrvatska književna enciklopedija. V. Visković (ur.). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2009–2012. Sv. 1. 2009., 86-88.
37. Bošković–Stulli, M. 2012. *Bajka*. *Libri et liberi: časopis za istraživanje dječje književnosti*, 1(2), 279-292.
38. Botica, S. 1995. *Hrvatska usmenoknjiževna čitanka*. Zagreb: Školska knjiga.
39. Botica, S. 2013. *Povijest hrvatske usmene književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
40. Brajša, P. 1994. *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Alinea.
41. Brajša, P. 1995. *Sedam tajni uspješne škole*. Zagreb: Školske novine.
42. Brajša, P. 1996. *Umijeće razgovora*. Pula: C. A. S. H.
43. Brajša, P. 2013. *Bez razgovora se ne može. Kvalitetnijim razgovorom do sebe i drugih*. Zagreb: Glas Koncila.
44. Bratanić, M. 1993. *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. *Priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
45. Bratanić, M. 1997. *Susreti u nastavi: mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga.
46. Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

47. Buhač, Lj. 2017. *Međudnos komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika u nastavi*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu. Doktorska disertacija.
48. Buljubašić, Ivana. 2017. Pojam parateksta Gèrarda Genettea u okviru suvremene naratologije. *Anafora IV*(1), 15-35.
49. Burgoon, J. K. 1980. Nonverbal communication research in the 1970s: An overview. U: D. Nimmo (ur.). *Annals of the International Communication Association 4*(1): Communication yearbook 4. New Brunswick, NJ: Transaction, 179-197.
50. Burgoon, J. K., Birk, T. i Pfau, M. 1990. Nonverbal Behaviors, Persuasion, and Credibility. *Human Communication Research 17*(1), 140-169. Preuzeto 10. ožujka 2019. s:  
[https://www.academia.edu/21999607/Nonverbal Behaviors Persuasion and Credibility](https://www.academia.edu/21999607/Nonverbal_Behaviors_Persuasion_and_Credibility)
51. Carr, D. 1986. Narrative and the Real World: An Argument for Continuity. *History and Theory 25* (2), 117-131.
52. Carter, K. 1993. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Researcher*, 22(1), 5-18.
53. Cialdini, R. B. 2007. *Utjecaj: znanost i praksa*. Zagreb: MATE d.o.o.
54. Cialdini, R. B. 2016. *Pre-Suasion: A Revolutionary Way to Influence and Persuade*. New York: Simon and Schuster.
55. Crnković, M. 1978. *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX. stoljeća*. Zagreb: Školska knjiga.
56. Crnković, M. 1987. *Sto lica priče, antologija dječje priče s interpretacijama*. Zagreb: Školska knjiga.
57. Crnković, M. (1990): *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
58. Crnković, M. i Težak, D. 2002. *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
59. Čistov, K. V. 2010. *Specifičnosti folkloru u svjetlu teorije informacije*. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). *Folkloristička čitanka*. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku, 139-158. Prevela Danijela Lugarić.
60. Čorkalo Biruški, D. 2009. *Primijenjena psihologija: Pitanja i odgovori*. Zagreb: Školska knjiga.
61. Dahlstrom, M. F. i Ho, S. S. 2012. Ethical considerations of using narrative to communicate science. *Science Communication 34*(5), 592–617.

62. DeFleur, M. L. i Westie, F. R. 1958. Verbal Attitudes and Overt Acts: An Experiment on the Salience of Attitudes. *American Sociological Review* 23(6), 667-673.
63. Denning, S. 2005. *The Leader's Guide to Storytelling: Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*. San Francisco: Wiley and Sons.
64. Denning, S. 2006. Effective storytelling: strategic business narrative techniques. *Strategy and Leadership*, 34(1), 42-48.
65. DeVellis, R. F. 1991. *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
66. Dewey, J. 1944. *Democracy and education*. New York: The Free Press.
67. Dikker, S., Silbert, L. J., Hasson, U. i Zevin, J. D. 2014. On the Same Wavelength: Predictable Language Enhances Speaker–Listener Brain-to-Brain Synchrony in Posterior Superior Temporal Gyrus. *The Journal of Neuroscience*, 34(18), 6267–6272.
68. Diklić, Z., Težak, D. i Zalar, I. 1996. *Primjeri iz dječje književnosti*. Zagreb: DiVič.
69. Dillingham, B. i Stanley, N. 2011. Culturally responsive performance literacy through storytelling. Preuzeto 10. svibnja 2017. s: <https://www.researchgate.net/publication/236596390>
70. Dingfielder, S. 2008. Storytelling, American style. *Monitor* 39/10. Preuzeto 28. lipnja 2019. s: <http://www.apa.org/monitor/2008/11/storytelling.aspx>
71. Dorman, J. P., Fisher, D. L. i Waldrip, B. G. 2006. *Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis*. U: D. L. Fisher i M. S. Khine (ur.). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments Worldviews*. Singapore: World Scientific, 1-28.
72. Dragić, M. 2007. *Poetika i povijest hrvatske usmene književnosti. Fakultetski udžbenik*. Split: Filozofski fakultet Split.
73. Dujmović, M. 2006. Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* 1(1), 75-87.
74. Dundes, A. 2010. *Tekstura, tekst i kontekst*. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). *Folkloristička čitanka*. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku, 91-105. Preveo Mateusz-Milan Stanojević.
75. Dyras, M. 2010. U potrazi za novim identitetom: naracije o hrvatskom identitetu u devedesetim godinama dvadesetoga stoljeća. *Kroatologija* 1(2), 57–66.



76. Eagleton, T. 1987. *Književna teorija*. Zagreb: SNL, Biblioteka „L“ Izdanja Zavoda za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
77. Encyclopaedia Britannica. 2015. *Persuasion*. Preuzeto 19. listopada 2020. s: <https://www.britannica.com/science/persuasion-psychology>
78. Eret, L. 2016. *Multimedijska nastava matematike u osnovnoj školi u kontekstu unapređenja nastave matematike i motiviranosti učenika*. Zagreb: Učiteljski fakultet. Doktorska disertacija.
79. Erikson, E. H. 1966. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
80. Fairbairn, G. 2019. *Changing the World through the Stories We Tell*. U: M. Rohse, J. Jean Infanti, N. Sabnani i M. Nivargi (ur.). *The Many Facets of Storytelling: Global Reflections on Narrative Complexity*. Netherlands, Leiden: Brill Publishers, 3-11.
81. Festinger, L. A. 1957. *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Stanford University Press.
82. Fishbein, M. A. i Ajzen, I. 1975. *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
83. Fox, R. 2001. *Poslovna komunikacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
84. Foster, C. 2016. Wondering Aloud. *The NAMTA Journal*, 41(1), 51-68. Preuzeto 19. prosinca 2019. s: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094698.pdf>
85. Frude, N. i Killick, S. 2011. Family storytelling and the attachment relationship. *Psychodynamic Practice*, 17, 441-455.
86. Frymier, A. B. i Houser, M. L. 2000. The Teacher Student Relationship as an Interpersonal Relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
87. Fürst, M. 1994. *Psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.
88. Gallagher, K. M. 2011. In search of a theoretical basis for storytelling in education research: story as method. *International Journal of Research and Method in education*, 34(1), 49-61.
89. Galton, M. Simon, B. i Croll, P. 1980. *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
90. Gardner, H. 2006. *Promijeniti mišljenje: umijeće i znanost o mijenjanju našeg i mišljenja drugih ljudi*. Zagreb: Algoritam.
91. Garrety, C. M. 2008. *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University. Doctoral dissertation. Preuzeto 10. ožujka 2018. s: <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16780&context=rted>

92. Gazibara, S. 2018. *Aktivno učenje kao didaktičkometodička paradigma nastave*. Zagreb: Filozofski fakultet. Doktorska disertacija.
93. Genette, G. 1980. *Narrative Discourse: an Essay in Method*. Ithaca: Cornell University Press.
94. Gilbert, M. B. 2005. An examination of listening effectiveness of educators: Performance and preference. *The Professional Educator*, 27(1-2), 1-16.
95. Giesecke, H. 1993. *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
96. Gill, R. 2011. Using storytelling to maintain employee loyalty during change. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 23-32.
97. Gillard, M. 1996. *Storyteller, storyteacher: Discovering the power of storytelling for teaching and living*. York, ME: Stenhouse.
98. Glasser, W. 2000. *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
99. Gobé, M. 2001. *Emotional branding: The new paradigm for connecting brands to people*. New York: Allworth Press.
100. Goleman, D. 1997. *Emocionalna inteligencija – Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
101. Graesser, A. C., Olde, B. i Klettke, B. 2002. *How does the mind construct and represent stories?* U: M. Green, J. Strange i T. Brock (ur.). *Narrative impact: social and cognitive foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 231-263.
102. Granić, J. 2003. Idealne govorne izvedbe – idealni govornici i idealni slušatelji. *Govor* 20(1-2), 99-106.
103. Grgin, T. 1997. *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
104. Guber, P. 2014. *Pričom do uspjeha*. Zagreb: Profil.
105. Gudjons, H. 1994. *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
106. Hall, E. T. 1959. *The silent language*. Greenwich, CT: Fawcett Publications, Inc.
107. Hameršak, M. 2008. *Tvorbe djetinjstva i preobrazbe bajke u hrvatskoj dječjoj književnosti*. Zagreb: Filozofski fakultet. Doktorska disertacija.
108. Hameršak, M. 2009. Usmenost za djecu u hrvatskoj etnologiji i folkloristici. *Studia ethnologica Croatica*, 21, 233-254.
109. Hameršak, M. 2011. *Pričalice: o povijesti djetinjstva i bajke*. Zagreb: Algoritam.
110. Hameršak, M. i Zima, D. 2015. *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
111. Hameršak, M. i Marjanić, S. (ur.). 2010. *Folkloristička čitanka*. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku.

112. Hass, R. G. 1981. *Effects of source characteristics on cognitive responses and persuasion*. U: R. E. Petty, T. M. Ostrom i T. C. Brock (ur.). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 141-172.
113. Heider, F. 1958. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley and Sons.
114. Hemmati, F., Gholamrezapour, Z. i Hessamy, G. 2015. The Effect of Teachers' Storytelling and Reading Story Aloud on the Listening Comprehension of Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies* 5(7), 1482-1488.
115. Hibbin, R. 2016. The psychosocial benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Pastoral Care in Education* 34(4), 218-231.
116. Hill, A., Watson, J., Rivers, D. i Joyce, M. 2007. *Key Themes in Interpersonal Communication: Culture, Identities and Performance*. Buckingham: Open University Press.
117. Hofstede, G. H. i Hofstede, G. 2001. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
118. Hogan, P. C. 2003. *The Mind and Its Stories. Narrative Universals and Human Emotion*. New York: Cambridge University Press.
119. Hogan, P. C. 2011. *Affective Narratology. The Emotional Structure of Stories*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
120. Hranjec, S. 2011. *Vitezov stih između interpretacije i interferencije*. U: I. Vodopija i D. Smajić (ur.). *Dijete i jezik danas - dijete i tekst*. Zbornik radova. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet, 15-25.
121. Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. i Lowrance, A. 2004. The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3) 157–163.
122. Jakobson, R. i Halle, M. 1988. *Temelji jezika*. Zagreb: Globus.
123. Jakobson, R. i Bogatirjov, P. 2010. *Folklor kao naročit oblik stvaralaštva*. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). *Folkloristička čitanka*. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku, 31–43. Preveo Stjepan Stepanov.
124. Jelavić, F. 2008. *Didaktika*. Zagreb: Naklada Slap.
125. Jolles, A. 2000. *Jednostavni oblici*. Zagreb: Matica hrvatska.

126. Jonassen, D. H. i Hernandez-Serrano, J. 2002. Case-based reasoning and instructional design using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65-77.
127. Jukić, M., Božić, J. i Globočnik Žunac, A. 2009. *Listening and understanding speech communication competence of the Croatian teachers in primary education*. Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on 8th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society, on The 3th International Conference on Advances and Systems Research, Zadar, 33-41.
128. Juraid, R. A. i Ibrahim, M. M. 2016. The effect of storytelling on developing communication skills of EFL female students and their attitudes toward it. *Educational Research International*, 5(4). Preuzeto 1. svibnja 2018. s: <http://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.5.4/ERInt.2016-5.4-09.pdf>.
129. Katz, D. 1960. The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
130. Kearney, R. 2009. *O pričama*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
131. Kekez, J. 1986. *Usmena književnost*. U: Z. Škreb i A. Stamać (ur.). Uvod u književnost. Zagreb: Nakladni zavod Globus, 175-252.
132. Kekez, J. 1998. *Usmena književnost*. U: A. Stamać i Z. Škreb (ur.). Uvod u književnost: teorija, metodologija. Zagreb: Nakladni zavod Globus, 133-188.
133. Kendon, A. 1983. *Gesture and speech: How they interact*. U: J. M. Wiemann i R. P. Harrison (ur.). Nonverbal interaction. Beverly Hills, CA: Sage.
134. Klafki, W. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
135. Knapp, M. L. i Hall, J. A. 2010. *Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
136. Kožić, D., Globočnik Žunac, A. i Bakić-Tomić, Lj. 2013. Use of Non-verbal Communication Channels in the Classroom. *Croatian Journal of Education* 15(1), 141-153.
137. Kraljević, A. 2003. *Lutka iz kutka*. Zagreb: Naša djeca.
138. Krause, R. J. i Rucker, D. D. 2019. Strategic Storytelling: When Narratives Help Versus Hurt the Persuasive Power of Facts. *Personality and Social Psychology Bulletin* 46(2), 216–227.
139. Krumes Šimunović, I. i Vukoja, S. 2013. *Razvoj komunikacijskih vještina djece pričanjem priča*. Mednarodna konferenca EDUvision 2013. Sodobni pristupi

- pučevanja prihajajočih generacij. M. Orel (ur.). Ljubljana: EDUvision, 2013., 644-667.
140. Kruse, M. 2008. *Lovac i njegova žena*. U: T. Turza-Bogdan i S. Pospiš (ur.). Svijet igre. Čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa, 93-94.
  141. Kujundžić, N. 1991. *Nastavne metode*. U: A. Bežen, F. Jelavić, N. Kujundžić i V. Pletenac (ur.). Osnove didaktike. Zagreb: Školske novine, 91-95.
  142. Kuvač, J. 2005. *Bila jednom jedna – o strukturi dječje priče*. Zbornik radova Stručnog odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece 5. Zadar: Sveučilište u Zadru, 25-42.
  143. Landrum, R. E., Brakke, K. i McCarthy, M. A. 2019. The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 5(3), 247-253.
  144. Langer, R. i Thorup, S. 2006. Building trust in times of crisis: Storytelling and change communication in an airline company. *Corporate Communications. An International Journal*, 11(4), 371-390.
  145. LaPiere, R. T. 1934. Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, vol. 13: 230-237. Preuzeto 19. rujna. 2019. s: <http://acs.ist.psu.edu/ist521/papers/lapiere36.pdf>
  146. Leathers, D. G. 1979. The impact of multichannel message inconsistency on verbal and nonverbal decoding behavior. *Communication Monographs* 46: 88-100.
  147. Leinert Novosel, S. 2012. *Komunikacijski kompas*. Zagreb: Plejada.
  148. Lozica, I. 1990. Favorizirani i zanemareni žanrovi u usmenoj tradiciji. *Narodna umjetnost* 27, 111-119.
  149. Lozica, I. 2010. *Metateorija u folkloristici i filozofiji*. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). Folkloristička čitanka. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku, 159–180.
  150. Loy, K. J. 2006. *Effective teacher communication skills and teacher quality*. The Ohio State University. Doctoral Thesis. Preuzeto 10. lipnja 2018. s: <https://goo.gl/Ag65me>
  151. Lwin, S. M. i Teo, P. 2015. Crossing Borders: A Multimodal Perspective on Storytelling. *Storytelling, Self, Society*, 11(2), 211-245.
  152. Marković, J. 2009. Dječja usmenost i usmenost o djetinjstvu u hrvatskoj etnologiji i folkloristici. *Studia ethnologica Croatica*, 21, 255-284.
  153. Marković, J. 2012. *Pričanja o djetinjstvu. Život priča u svakodnevnoj komunikaciji*. Zagreb: Nova etnografija.

154. Marks, Lj. 1987. Usmena priča u školskim udžbenicima. *Narodna umjetnost. Hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku* 24, 147-156.
155. Marks, Lj. i Lozica, I. 1998. Finitis decem lustris. Pola stoljeća folklorističkih (filoloških, etnoteatroloških i njima srodnih) istraživanja u institutu. *Narodna umjetnost* 35(2), 67-101.
156. Marks, Lj. 2011. Predaja. Hrvatska književna enciklopedija. V. Visković (ur.). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2009–2012. Sv. 3. 2011., 445-448.
157. Marks, Lj. i Lozica, I. 2012. Usmena (folklorna) književnost. Hrvatska književna enciklopedija. V. Visković (ur.). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2009–2012. Sv. 4. 2012., 370-377.
158. Marks, Lj. 2018. *Osobit i samosvojan svijet usmene predaje: stara i nova čitanja*. U: Lj. Marks i E. Rudan (ur.). Predaja: temelji žanra. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 393-421.
159. Marshall, J. i Adamic, M. 2010. The story is the message: shaping corporate culture. *Journal of Business Strategy* 31(2), 18-23.
160. Matijević, M. 1994. *Humor u nastavi*. Zagreb: UNA-MTV.
161. McCarthy, J. F. 2008. Short Stories at Work: Storytelling as an Indicator of Organizational Commitment. *Group & Organization Management* 33(2), 163-193.
162. McDaniel, E. R., Samovar, L. A. i Porter, R. E. 2012. *Using Intercultural Communication: The Building Blocks*. U: L. A. Samovar, R. E. Porter i E. R. McDaniel (ur.). *Intercultural Communication: A Reader*, 13th ed. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning, 4-19.
163. McDrury, J. i Alterio, M. 2001. Achieving reflective learning using storytelling pathways. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(1), 63-73.
164. McDrury, J. i Alterio, M. 2002. *Learning through storytelling in higher education*. London: Kogan Page.
165. McNeill, D. (ur.). 2000. *Language and gesture*. New York: Cambridge University Press.
166. Mehrabian, A. 1971. *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
167. Meyer, H. 2002. *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
168. Miller, N., Maruyama, G., Beaber, R. J. i Valone, K. 1976. Speed of speech and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(4), 615-624.

169. Miller, S. i Pennycuff, L. 2008. The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education* 1(1), 36-43.
170. Morgan, S. i Dennehy, R. F. 1997. The power of organizational storytelling: a management development perspective. *Journal of Management Development* 16(7), 494-501.
171. Morris, D. 1997. *I čovjek je životinja. Moje gledanje na ljudsku vrstu*. Zagreb: Prosvjeta.
172. Morris, D. 2002. *Peopewatching: The Desmond Morris Guide to Body Language*. London: Vintage books.
173. Mottley, R. i Telfer, R. 1997. *Storytelling to promote emergent literacy: Prospective teachers' storytelling experiences and expectations*. U: K. Camperell, B. L. Hayes i R. Telfer (ur.). Promises, progress and possibilities: Perspectives of literacy education. Seventeenth Yearbook of the American Reading Forum. Logan, Utah: American Reading Forum, 127-147.
174. Mujagić, A. i Buško, V. 2013. Motivacijska uvjerenja i strategije samoregulacije u kontekstu modela samoreguliranog učenja. *Psihologijske teme*, 22 (1), 93-115.
175. Mummendey, A. 2001. *Agresivno ponašanje*. U: M. Hewstone i W. Stroebe (ur.). Uvod u socijalnu psihologiju. Europske perspektive. Jastrebarsko: Naklada Slap, 261-289.
176. Mušanović, M. i Lukaš, M. 2011. *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
177. Mutiarani, R. i Izzah, L. 2015. *The Power of Storytelling in Teaching English to Young Learners*. Proceeding the 1st International Seminar of Early Childhood Care and Education – Aisiyah's Awareness on Early Childhood Care and Education. Jakarta, Indonesia. At Muhammadiyah University of Prof. dr. Hamka (UHAMKA), 557-570.
178. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. 2010. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
179. Neill, S. 1994. *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb: Educa.
180. Neuhauser, P. C. 1993. *Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a Management Tool*. New York: McGraw-Hill.

181. Nguyen, K., Stanley, N. i Stanley, L. 2014. Storytelling in teaching Chinese as a second/foreign Language. *Linguistic and Literature Studies*, 2(1), 29-38. Preuzeto 10. rujna 2016. s : <http://www.hrpub.org/download/20131215/LLS4-19301475.pdf>
182. Nguyen, K., Stanley, N., Stanley, L. i Wang, Y. 2015. Resilience in language learners and the relationship to storytelling. *Cogent Education* 2. Preuzeto 1. rujna 2016. s: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.991160>
183. Nguyen, K., Stanley, N., Stanley, L., Rank, A. i Wang, Y. 2016a. A Comparative Study on Storytelling Perceptions of Chinese, Vietnamese, American and German Education Students. *Reading Psychology*, 37(5), 728-752.
184. Nguyen, K., Stanley, N., Rank, A., Stanley, L. i Wang Y. 2016b. The relationship among storytelling, values, and resilience of college students from Eastern and Western cultural backgrounds. *Journal of Poetry Therapy* 29(2), 73-88. Preuzeto 10. lipnja 2017. s: <http://dx.doi.org/10.1080/08893675.2016.1176162>
185. Nikolajeva M. 2014. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Philadelphia: John Benjamins.
186. Nikolić Đerić, T. 2012. Istra u putopisu Charlesa Yriarte. Analiza putopisa kao književnog teksta i teksta kulture. *Etnološka tribina* 35(42), 137-151.
187. Noltemeyer, A. L. i Bush, K. R. 2013. Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International* 34(5), 474-487. Preuzeto 28. ožujka. 2019. s: <https://doi.org/10.1177/0143034312472758>
188. Oaklander, V. 1996. *Put do dječjeg srca. Geštaltistički psihoterapijski pristup djeci*. Zagreb: Školska knjiga.
189. Pandžić, V. 2001. *Govorno i pismeno izražavanje u srednjoj školi: Priručnik za srednjoškolske profesore i studente hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Profil.
190. Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S. i Proller, N. 1988. A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research & Development in Education*, 21(4), 13-22.
191. Pavin, T., Rijavec, M i Miljević-Ridički, R. 2005. Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: V. Vizek Vidović (ur.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 95-124.
192. Pavličević-Franić, D. 2005. *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.



193. Pease, A. 2002. *Govor tijela: kako misli drugih ljudi pročitati iz njihovih kretnji*. Zagreb: AGM.
194. Pennington, D. C. 1997. *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
195. Pennebaker, J. W. 2000. Telling stories: The health benefits of narrative. *Literature and Medicine*, 19(1), 3-18.
196. Perloff, R. M. 2003. *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21st Century* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
197. Perrow, S. 2010. *Bajke i priče za laku noć. Terapeutske priče za djecu*. Velika Mlaka: Ostvarenje d. o. o.
198. Perške, J. P. i Klepić, D. (s.a.). *Legenda o šahovskoj ploči*. U: J. P. Perške i D. Klepić (ur.). *Moja prva matematika*. Zagreb: IROS, 9-12.
199. Petar, S. 2008. *Kako se uspješno prodati: osnove uspješnog komuniciranja u obitelji, s prijateljima, poslovnim partnerima i svima koji vas gledaju i slušaju (i kupuju nešto od vas)*. Zagreb: Mozaik knjiga.
200. Peternai Andrić, K. 2014. Kontekstualnost i interdisciplinarnost suvremene naratologije. *Književna smotra XLVI*, 171(1), 31–36.
201. Peternai Andrić, K. 2016. Zašto je književnost važna: etički i empatički aspekti suvremene naratologije. *Croatica XL*, 60, 89-99.
202. Peternai Andrić, K. i Kluiser, V. 2017. Djelokrug kognitivne naratologije. *Anafora IV*(1), 1-13.
203. Petz, B. 1992. *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
204. Pintrich, P. R. i De Groot, E. V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
205. Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. i McKeachie, W. 1991. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Preuzeto 19. rujna 2016. s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
206. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. 1993. Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
207. Plas, P. 2012. *Etnologija i etnografija u Hrvatskoj 1939.–1947.: prema kritičkom vrednovanju djelatnosti i diskursa*. U: D. Roksandić i I. Cvijović Javorina (ur.).

- Intelektualci i rat 1939.- 1947. Zbornik radova s međunarodnog skupa Desničini susreti 2011. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu i Plejada, 157-166.
208. Plenković, M. 1993. *Komunikologija masovnih medija*. Zagreb: Barbat.
209. Polletta, F. 2006. *It Was Like a Fever: Storytelling in Protest and Politics*. Chicago: The University of Chicago Press.
210. Polić, M. 1997. *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: KruZak.
211. Poljak, V. 1988. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
212. Pomerantz, A. 1997. Who is Telling Stories and Whose Stories are Being Told? *Working Papers in Educational Linguistics* 13(1), 71-81.
213. Potkonjak, S. 2014. *Teren za etnologue početnike*. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo, HED biblioteka – Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF press.
214. Pratkanis, A. R. i Aronson, E. 2001. *Age of Propaganda: The Everyday Use and Abuse of Persuasion*. New York: W. H. Freeman.
215. Prensky, M. 2005. Digitalni urođenici, digitalne pridošlice: Razmišljaju li doista drugačije? *Edupoint* 5(32). Preuzeto 19. prosinca 2017. s: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/32/clanci/2>
216. Propp, V. J. 2018. *Principi klasifikacije folklornih žanrova*. U: Lj. Marks i E. Rudan (ur.). Predaja: temelji žanra. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 69-81. Prevela Jasmina Vojvodić.
217. Radovan–Burja, M. 2017. Filozofija odgoja i odgojna uloga pričanja priča o kršenju ljudskih prava. *Metodički ogledi*, 24(2), 9-21.
218. Reardon, Kathleen K. (1998). *Interpersonalna komunikacija – gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
219. Relja, R. 2009. Suvremena etnografija kao integrativni metodološki pristup: teorijsko-metodološki doprinosi socio-kulturološkim istraživanjima. *God. Titius* 2(2), 119-134.
220. Rohse, M. 2019. *From a Narrative Understanding of Conflict to a Narrative Resolution of Conflict: The Challenges of Storytelling in Conflict Transformation*. U: M. Rohse, J. Jean Infanti, N. Sabnani i M. Nivargi (ur.). *The Many Facets of Storytelling: Global Reflections on Narrative Complexity*. Netherlands, Leiden: Brill Publishers, 55-67.
221. Roney, R. C. 2009. A Case for Storytelling in the K-12 Language Arts Curriculum. *Storytelling, Self, Society* 5(1): 45-54.
222. Rosandić, D. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

223. Rouse, J. M. i Rouse, S. 2005. *Poslovne komunikacije: kulturološki i strateški pristup*. Zagreb: Masmedia.
224. Rudan, E. 2016. *Vile s Učke: žanr, kontekst, izvedba i nadnaravna bića predaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada – Pula: Povijesni i pomorski muzej Istre.
225. (S. a.) 2008. *Najskuplja ogrlica*. U: T. Zlokić i J. Bralić (ur.). *Tajna slova 4*. Hrvatska čitanka. Zagreb: Školska knjiga, 158-159.
226. Sahlberg, P. 2012. *Lekcije iz Finske. Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
227. Scherer, K. R. 2003. *Emocije*. U: M. Hewstone i W. Stroebe (ur.) *Uvod u socijalnu psihologiju: europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 123-157.
228. Schlain, L. 1998. *The alphabet versus the goddess: The conflict between word and image*. New York: Viking (Penguin Group).
229. Shultz von Thun, F. 2001. *Kako međusobno razgovaramo 1: Smetnje i razjašnjenja*. Zagreb: Erudita.
230. Siikala, A.-L. (ur.). 2002a. *Myth and Mentality. Studies in Folklore and Popular Thought*. *Studia Fennica Folkloristica* 8. Helsinki: Finnish Literature Society, 7-12.
231. Siikala, A.-L. 2002b. *What Myths Tell about Past Finno-Ugric Modes of Thinking*. U: A.-L. Siikala (ur.). *Myth and Mentality. Studies in Folklore and Popular Thought*. *Studia Fennica Folkloristica* 8. Helsinki: Finnish Literature Society, 15-32.
232. Smith, S. M. i Shafer, D. R. 1995. Speed of Speech and Persuasion: Evidence for Multiple Effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1051–60.
233. Solar, M. 1974. *Ideja i priča. Aspekti teorije proze*. Zagreb: Liber. Izdanja Instituta za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
234. Solar, M. 1989. *Teorija proze*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
235. Solar, M. 1997. *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
236. Spitzberg, B. H. i Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
237. Srića, V. 1995. *Inventivni menedžer: putokazi za hrvatski gospodarski preporod*. Zagreb: Croman: MEP Consult.
238. Stanley, N. i Dillingham, B. 2009. *Performance Literacy through Storytelling*. Gainesville, FL: Maupin House Publishing, Inc.
239. Stanley, N. i Dillingham, B. 2013. Family storytelling: A powerful parenting strategy for developing intellect, language, literacy, and values. *Language Magazine*. Preuzeto 19. prosinca 2018. s: [http://languagemagazine.com/?page\\_id=6133](http://languagemagazine.com/?page_id=6133)

240. Stanley, N., Nguyen, K., Wilson, H., Stanley, L., Rank, A., Wang, Y. 2015. Storytelling, Values and Perceived Resilience among Chinese, Vietnamese, American and German Prospective Teachers. *Universal Journal of Educational Research* 3(8): 520-529.
241. Stephens, G. J., Silbert, L. J. i Hasson, U. 2010. Speaker–listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(32): 14425-30.
242. Suzić, N. 2005. *Pedagogija za XXI. vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
243. Šejtanić, S. 2018. Kvalitete komunikacije učenika i nastavnika tijekom nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. *Školski vjesnik* 67(2), 331-342.
244. Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Grbin, K. 2013. Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra Iadertina*, 8(1), 7-27.
245. Škarić, I. 1967. Govori u sukobu. *Govor* 2(1), 31-52.
246. Škarić, I. 1988. *U potrazi za izgubljenim govorom*. Zagreb: Školska knjiga.
247. Škrbić Alempijević, N., Potkonjak, S. i Rubić, T. 2016. *Misliti etnografski. Kvalitativni pristupi i metode u etnologiji i kulturnoj antropologiji*. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo, HED biblioteka – Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF press.
248. Španjol Marković, M. 2008. *Moć uvjeravanja. Govornišтво za menadžere (i one koji to žele postati)*. Zagreb: Profil International d.o.o.
249. Tatković, N., Diković, M. i Tatković, S. 2016. *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
250. Taylor, S. S., Fisher, D. i Dufresne, R. L. 2002. The Aesthetics of Management Storytelling: A Key to Organizational Learning. *Management Learning*, 33(3), 313-330.
251. Terhart, E. 2001. *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
252. Težak, D. 1991. *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.
253. Težak, S. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
254. Thomas, M. M. i Mikesell, S. 1980. Oral Story-Telling: The Whys and Hows. Preuzeto 19. rujna 2017. s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED183283.pdf>
255. Thoms, W. J. 2010. *Folklor*. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). *Folkloristička čitanka*. Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku, 25-28. Preveo Mateusz-Milan Stanojević

256. Tillman, K. J. (ur.). 1994. *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
257. Tin, H. W., Nonis, K. P., Lim, S. E. i Honig, A. S. 2013. Teachers' perceptions of the importance of stories in the lives of children in Myanmar. *Early Child Development and Care*, 183, 1449–1467.
258. Tuđman, M. 2014. *Teorija informacijske znanosti*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada i Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu.
259. Velički, V. 2009. Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika*, 10(18), 80-91.
260. Velički, V. 2013. *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.
261. Vidich, A. J. 1974. Antropologija u modernom svijetu. *Revija za sociologiju*, 4(1), 13-28.
262. Visinko, K. 2005. *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
263. Vitali, F. 2016. Teaching with Stories as the Content and Context for Learning. *Global Education Review*, 3(1), 27-44.
264. Vizek Vidović i sur. 2003. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
265. Volkmar, F. R. i Siegel, A. E. 1979. Young children's responses to discrepant social communications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 20, 139-149.
266. Vrcić-Mataija, S. i Perković, S. 2011. *Odnos klasične i moderne bajke*. U: I. Vodopija i D. Smajić (ur.). *Dijete i jezik danas - dijete i tekst*. Zbornik radova. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet, 123-137.
267. von Franz, M.-L. 2007. *Interpretacija bajki*. Zagreb: Scarabeus – naklada.
268. Weick, K. E. i Browning, L. D. 1986. Argument and Narration in Organizational Communication. *Journal of Management Studies* 12, 234-259.
269. Williams, K. 1991. Storytelling as a bridge to literacy: An examination of personal storytelling among black middle class mothers and children. *Journal of Negro Education* 603, 299-405.
270. Wilson, M. 2006. *Storytelling and Theatre: Contemporary Storytellers and Their Art*. New York: Palgrave Macmillan.
271. Winnicott, D. W. 1975. *Through Paediatrics to Psycho-analysis*. London: The Hogarth Press.
272. Zarevski, P. 1995. *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

273. Zečević, D. 1990. Ozračje pučkog nabožnog štiva, vjere i vjerovanja u pripovijedanju o zbivanjima iz svakodnevnog i osobnog života. Na primjerima kazivanja snimljenih u Cerniku kraj Nove Gradiške, 1987. godine. *Narodna umjetnost* 27, 211-244.
274. Zima, D. 1998. *Fantastika u suvremenoj dječjoj prozi*. U: R. Javor (ur.). Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 40-50.
275. Zima, D. 2001. *Moderna bajka u hrvatskoj dječjoj književnosti*. U: A. Pintarić (ur.). Zlatni danci 3, Bajke od davnina pa do naših dana. Osijek: Pedagoški fakultet, 164-176.
276. Zivkovic, S. 2016. *Storytelling in the Curriculum*. U: M. Heitkemper-Yates i A. Penjak (ur.). *The Practice of Narrative: Storytelling in a Global Context*. UK, Oxford: Inter-Disciplinary Press, 3-12.
277. Zrilić, S. 2010. Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagoška istraživanja* 7(2), 231-242.
278. Zvonarević, M. 1989. *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.
279. Yorke, J. 2013. *Into the Woods: How Stories Work and Why We Tell Them*. London: Penguin.

## 10. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik motivacije preuzet iz Skale Motivacijske strategije učenja (eng. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; MSLQ) (Pintrich i sur. 1991)

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

SPOL (molim zaokružite): M    Ž

Ocjene na kraju 3. razreda: iz Hrvatskoga jezika \_\_\_\_\_, iz Matematike: \_\_\_\_\_, iz Prirode i društva: \_\_\_\_\_. Opći uspjeh na kraju 3. razreda: \_\_\_\_\_

Draga učenice, dragi učenice, upitnik koji ćeš ispunjavati u svrhu je istraživanja tvoje motivacije u učenju. Naznači u kojoj se mjeri slažeš s određenom izjavom **zaokruživanjem jednoga** broja u svakom retku. Nema točnih i netočnih odgovora, zanima nas samo tvoje mišljenje.

|   |   |                               |
|---|---|-------------------------------|
| 1 | - | uopće se ne slažem            |
| 2 | - | uglavnom se ne slažem         |
| 3 | - | niti se slažem niti ne slažem |
| 4 | - | uglavnom se slažem            |
| 5 | - | u potpunosti se slažem        |

|    |  | 1<br>uopće<br>se ne<br>slažem | 2<br>uglavnom<br>se ne<br>slažem | 3<br>niti se<br>slažem<br>niti ne<br>slažem | 4<br>uglavnom<br>se slažem | 5<br>u<br>potpunost<br>i se<br>slažem |
|----|--|-------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------|---------------------------------------|
| 1. | Volim zadatke koji su izazovni za mene i u kojima mogu naučiti nove stvari.        | 1                             | 2                                | 3   | 4                          | 5                                     |
| 2. | Ako učim na prikladne načine, tada ću biti sposoban naučiti ono što učimo u školi. | 1                             | 2                                | 3   | 4                          | 5                                     |
| 3. | Kada pišem ispit razmišljam o tome koliko sam lošiji od drugih učenika.            | 1                             | 2                                | 3   | 4                          | 5                                     |

|     |   | <b>1</b><br>uopće<br>se ne<br>slažem | <b>2</b><br>uglavnom<br>se ne<br>slažem | <b>3</b><br>niti se<br>slažem<br>niti ne<br>slažem | <b>4</b><br>uglavnom<br>se slažem | <b>5</b><br>u<br>potpunost<br>i se<br>slažem |
|-----|---|--------------------------------------|---|--|-----------------------------------|--|
| 4.  | Smatram da ću ono što naučim na jednom predmetu moći koristiti i u drugim predmetima.   | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 5.  | Vjerujem da ću dobiti izvrsnu ocjenu u školi.   | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 6.  | Siguran sam da razumijem i najteže sadržaje koje učimo u školi.   | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 7.  | Dobivanje dobre ocjene iz nekog predmeta trenutno je za mene najvažnija stvar.  | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 8.  | Kada pišem ispit razmišljam o pitanjima u drugim dijelovima ispita na koje ne znam odgovor.                                     | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 9.  | Moja je krivnja ako ne usvojim sadržaje nekog predmeta.   | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 10. | Važno mi je da naučim sadržaje nekog predmeta.  | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 11. | Trenutno najvažnija stvar za mene je poboljšanje mog ukupnog prosjeka ocjena tako da je moj glavni cilj dobivanje dobre ocjene. | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |
| 12. | Siguran sam da mogu usvojiti osnovne pojmove koji se uče u školi.   | 1                                    | 2                                       | 3  | 4                                 | 5  |



|     |  | <b>1<br/>uopće<br/>se ne<br/>slažem</b> | <b>2<br/>uglavnom<br/>se ne<br/>slažem</b> | <b>3<br/>niti se<br/>slažem<br/>niti ne<br/>slažem</b> | <b>4<br/>uglavnom<br/>se slažem</b> | <b>5<br/>u<br/>potpunost<br/>i se<br/>slažem</b> |
|-----|--|---|--|--|-------------------------------------|--|
| 13. | Ako mogu, želim dobiti bolje ocjene iz nekog predmeta od većine učenika u razredu. | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 14. | Kada pišem ispit, razmišljam o posljedicama neuspjeha na ispitu.                   | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 15. | Siguran sam da mogu razumjeti i najteže sadržaje koje učitelj poučava na satu.     | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 16. | Volim zadatke koji potiču moju znatiželju čak i ako ih je teško naučiti.           | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 17. | Vrlo sam zainteresiran za sadržaje koje učimo u školi.                             | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 18. | Ako se dovoljno trudim tada ću razumjeti sve što učimo u školi.                    | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 19. | Osjećam se nelagodno i nervozno kada pišem ispit.                                  | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 20. | Siguran sam da mogu uspješno riješiti zadatke i ispite koje pišemo u školi.        | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 21. | Očekujem da ću biti uspješan u školi.  | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 22. | Najdraže mi je kada detaljno mogu proučiti i razumjeti ono što učimo u školi.      | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |

|     |  | <b>1<br/>uopće<br/>se ne<br/>slažem</b> | <b>2<br/>uglavnom<br/>se ne<br/>slažem</b> | <b>3<br/>niti se<br/>slažem<br/>niti ne<br/>slažem</b> | <b>4<br/>uglavnom<br/>se slažem</b> | <b>5<br/>u<br/>potpunost<br/>i se<br/>slažem</b> |
|-----|--|---|--|--|-------------------------------------|--|
| 23. | Mislím da je za mene korisno učiti sadržaje školskih predmeta.   | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 24. | Kada mogu birati, odabirem zadatke iz kojih mogu puno naučiti čak i onda kada ne znam hoću li iz njih dobiti dobru ocjenu. | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 25. | Ako ne razumijem sadržaje iz nekog predmeta to je stoga što se nisam dovoljno trudio.                                      | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 26. | Sviđa mi se sve što učimo u školi.   | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 27. | Vrlo mi je važno razumjeti sve što učimo u školi.  | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 28. | Osjećam kako mi srce lupa kada pišem ispit.  | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 29. | Siguran sam da mogu ovladati vještinama kojima nas učitelji poučavaju u školi.   | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 30. | Želim biti uspješan u školi zato što mi je važno pokazati svoju sposobnost obitelji, prijateljima ili drugima.             | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |
| 31. | Uzimajući u obzir težinu školskih predmeta, zahtjeve učitelja i svoje vještine, mislim da ću biti uspješan u školi.        | 1                                       | 2  | 3  | 4                                   | 5  |

Prilog 2. *Skala Motivacijske strategije učenja* (eng. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; MSLQ) (Pintrich i sur. 1991) s podskalama *Intrinzična usmjerenost na cilj*, *Ekstrinzična usmjerenost na cilj*, *Vrijednost uratka*, *Kontrola vjerovanja o učenju*, *Samodjelotvornost u učenju i radu* i *Ispitna anksioznost*.

### **Podskale i tvrdnje:**

#### **Intrinzična usmjerenost na cilj**

1. Volim zadatke koji su izazovni za mene i u kojima mogu naučiti nove stvari.
16. Volim zadatke koji potiču moju znatiželju čak i ako ih je teško naučiti
22. Najdraže mi je kada detaljno mogu proučiti i razumjeti ono što učimo u školi.
24. Kada mogu birati, odabirem zadatke iz kojih mogu puno naučiti čak i onda kada ne znam hoću li iz njih dobiti dobru ocjenu.

#### **Ekstrinzična usmjerenost na cilj**

7. Dobivanje dobre ocjene iz nekog predmeta trenutno je za mene najvažnija stvar.
11. Trenutno najvažnija stvar za mene je poboljšanje mog ukupnog prosjeka ocjena tako da je moj glavni cilj dobivanje dobre ocjene.
13. Ako mogu, želim dobiti bolje ocjene iz nekog predmeta od većine učenika u razredu.
30. Želim biti uspješan/uspješna u školi zato što mi je važno pokazati svoju sposobnost obitelji, prijateljima ili drugima.

#### **Vrijednost uratka**

4. Smatram da ću ono što naučim na jednom predmetu moći koristiti i u drugim predmetima.
10. Važno mi je da naučim sadržaje nekog predmeta.
16. Vrlo sam zainteresiran/zainteresirana za sadržaje koje učimo u školi.
22. Mislim da je za mene korisno učiti sadržaje školskih predmeta.
26. Sviđa mi se sve što učimo u školi.
27. Vrlo mi je važno razumjeti sve što učimo u školi.

#### **Kontrola vjerovanja o učenju**

2. Ako učim na prikladne načine, tada ću biti sposoban/sposobna naučiti ono što učimo u školi.
9. Moja je krivnja ako ne usvojim sadržaje nekog predmeta.
18. Ako se dovoljno trudim tada ću razumjeti sve što učimo u školi.

25. Ako ne razumijem sadržaje iz nekog predmeta to je stoga što se nisam dovoljno trudio/trudila.

### **Samodjelotvornost u učenju i radu**

- 5. Vjerujem da ću dobiti izvrsnu ocjenu u školi.
- 6. Siguran/sigurna sam da razumijem i najteže sadržaje koje učimo u školi.
- 12. Siguran/sigurna sam da mogu usvojiti osnovne pojmove koji se uče u školi.
- 15. Siguran/sigurna sam da mogu razumjeti i najteže sadržaje koje učitelj poučava na satu.
- 20. Siguran/sigurna sam da mogu uspješno riješiti zadatke i ispite koje pišemo u školi.
- 21. Očekujem da ću biti uspješan u školi.
- 29. Siguran/sigurna sam da mogu ovladati vještinama kojima nas učitelji poučavaju u školi.
- 31. Uzimajući u obzir težinu školskih predmeta, zahtjeve učitelja i svoje vještine, mislim da ću biti uspješan/uspješna u školi.

### **Ispitna anksioznost**

- 3. Kada pišem ispit razmišljam o tome koliko sam lošiji/lošija od drugih učenika.
- 8. Kada pišem ispit razmišljam o pitanjima u drugim dijelovima ispita na koje ne znam odgovor.
- 14. Kada pišem ispit, razmišljam o posljedicama neuspjeha na ispitu.
- 19. Osjećam se nelagodno i nervozno kada pišem ispit.
- 28. Osjećam kako mi srce lupa kada pišem ispit.

Prilog 3. Upitnik Percepcije odraslih o iskustvima pripovijedanja u djetinjstvu (eng. *The Adults Perceptions about Childhood Experiences with Storytelling*) (Nguyen i sur. 2015).

**Poštovani učitelji!**

Molimo Vas da odvojite malo vremena i ispunite ovaj upitnik u svrhu izrade doktorske disertacije. Odgovorite na pitanja u tablici **zaokruživanjem jednog** od odgovora pod brojevima od 1 do 5 u svakom retku ove tablice. Upitnik je anonimn.

|     |   | 1<br>nikada/<br>ne sjećam se | 2<br>vrlo<br>rijetko | 3<br>ponekad        | 4<br>često          | 5<br>uvijek/<br>svakodnevno |
|-----|---|------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1.  | Kada ste bili dijete jesu li vam članovi obitelji pripovijedali priče kod kuće?                         | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 2.  | Kada ste bili dijete jesu li vam pripovijedali priče izvan obiteljskog doma?                            | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 3.  | Koliko su vam često pripovijedali priče?  | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 4.  | Kada ste slušali priče, koliko dugo su vam one bile pripovijedane?                                      | ne sjećam se                 | 5 min<br>ili manje   | 10 min<br>ili manje | 15 min<br>ili manje | više od 15 min              |
| 5.  | Kada ste bili dijete jesu li vam kod kuće čitali knjige naglas?   | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 6.  | Kada ste bili dijete jesu li vam čitali knjige naglas izvan obiteljskog doma?                           | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 7.  | Kada ste bili dijete jesu li vam pripovijedali priče o osobnim iskustvima članova obitelji?             | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 8.  | Kada ste bili dijete jesu li vam pripovijedali narodne priče? (priče o nestvarnom, magiji, dobru i zlu) | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 9.  | Kada ste bili dijete jesu li vam pripovijedali književne priče? (priče iz knjiga i filmova)             | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |
| 10. | Kada ste bili dijete jesu li vam pripovijedali religijske priče?  | 1                            | 2                    | 3                   | 4                   | 5                           |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 11. | Kada ste bili dijete jesu li vam pripovijedali pomiješane priče? (kombinacija osobne, narodne, književne i/ili religijske priče)                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Jeste li tražili da vam omiljene priče budu iznova pripovijedane?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Sada kao odrasla osoba prepričavate li omiljene priče iz djetinjstva drugima?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Pomaže li vam prisjećanje priča koje ste čuli i kojih se sjećate iz djetinjstva da se nosite s teškoćama s kojima se susrećete kao odrasla osoba? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Kao odrasla osoba sjećate li se omiljene priče iz djetinjstva koja vam pomaže da učvrstite/osnažite vrednote koje su vam važne?                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Kad ste bili dijete, tko vam je (najčešće) pripovijedao priče? (Zaokružite **sve** odgovore koji su točni.)

- a) majka
- b) otac
- c) djed i/ili baka
- d) braća i/ili sestre
- e) učitelji
- f) ostali

17. Kao dijete, kakvu vrstu priča ste preferirali da vam se pripovijeda? (Zaokružite **samo jedan** odgovor.)

- a) nikakve, nemam preferencije ili se ne sjećam
- b) bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima
- c) dokumentarna literatura: biografske priče, dokumentarne priče, priče iz svijeta znanosti, priče iz svijeta sporta
- d) religijske, poučne priče
- e) različite vrste priča.

18. Kao odrasla osoba, da pripovijedate priču svom djetetu, djetetu rođaka ili prijatelja – odredite svoja vjerovanja o tome što mislite o svrsi pripovijedanja? (Zaokružite **sve** što smatrate da vrijedi za vas.)

- a) Priča bi trebala sadržavati životnu lekciju ili pouku.
- b) Priča bi trebala pomoći djeci da pamte važne osobe iz njihova života.
- c) Priča bi trebala zabaviti, nasmijati i opustiti.
- d) Priča bi trebala poučiti o bitnim činjenicama, proširivati vokabular te poticati uspjeh u školi.

Molimo zaokružite slovo ispred odgovora!

Rod:                      a) muški                      b) ženski

1. Imam \_\_\_\_\_ godina.
2. Moj radni staž u profesiji učitelja je: \_\_\_\_\_.
3. Grad/mjesto u kojemu radim: \_\_\_\_\_.

**Puno Vam hvala na trudu i vremenu!**

Prilog 4. Skala Percepcije odraslih o iskustvima pripovijedanja iz djetinjstva (eng. *The Adults Perceptions about Childhood Experiences with Storytelling*) (Nguyen i sur. 2015) s dimenzijama: *Intenzitet, Rodovi ili žanrovi priča, Utisak i Preferencije storytellinga i vjerovanja.*

### **Intenzitet**

1. Kada ste bili dijete jesu li vam članovi obitelji pričali priče kod kuće?
2. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali priče izvan obiteljskog doma?
3. Koliko su vam često pričali priče?
4. Kada ste slušali priče, koliko dugo su vam one bile pričane?
5. Kada ste bili dijete jesu li vam kod kuće čitali knjige na glas?
6. Kada ste bili dijete jesu li vam čitali knjige naglas izvan obiteljskog doma?

### **Vrste priča**

7. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali priče o osobnim iskustvima članova obitelji?
8. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali narodne priče? (priče o nestvarnom, magiji, dobru i zlu)
9. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali književne priče? (priče iz knjiga i filmova)
10. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali religijske priče?
11. Kada ste bili dijete jesu li vam pričali pomiješane priče? (kombinacija osobne, narodne, književne i/ili religijske priče).

### **Utisak**

12. Jeste li tražili da vam omiljene priče budu iznova pričane?
13. Sada kao odrasla osoba preporučavate li omiljene priče iz djetinjstva drugima?
14. Pomaže li vam prisjećanje priča koje ste čuli i kojih se sjećate iz djetinjstva da se nosite s teškoćama s kojima se susrećete kao odrasla osoba?
15. Kao odrasla osoba sjećate li se omiljene priče iz djetinjstva koja vam pomaže da učvrstite/osnažite vrednote koje su vam važne?

### **Preferencije storytellinga i vjerovanja**

16. Kada ste bili dijete, tko vam je (najčešće) pričao priče? (Zaokružite sve odgovore koji su točni.)
  - a) Majka



- b) Otac
- c) Djed i/ili baka
- d) Braća i/ili sestre
- e) Učitelji
- f) Ostali

17. Kao dijete, kakvu vrstu priča ste preferirali da vam se pripovijeda? (Zaokružite samo jedan odgovor.)

- a) nikakve, nemam preferencije ili se ne sjećam
- b) bajke, narodne priče, legende, priče o duhovima i anđelima
- c) dokumentarna literatura: biografske priče, dokumentarne priče, priče iz svijeta znanosti, priče iz svijeta sporta
- d) religijske, poučne priče
- e) različite vrste priča.

18. Kao odrasla osoba, da pripovijedate priču svom djetetu, djetetu rođaka ili prijatelja - odredite svoja vjerovanja o tome što mislite o svrsi pripovijedanja? (Označite sve što smatrate da vrijedi za vas.)

- a) Priča bi trebala sadržavati životnu lekciju ili pouku.
- b) Priča bi trebala pomoći djeci da pamte važne osobe iz njihova života.
- c) Priča bi trebala zabaviti, nasmijati i opustiti.
- d) Priča bi trebala poučiti o bitnim činjenicama, proširivati vokabular te poticati uspjeh u školi.

## Prilog 5. Polustrukturirani upitnik za učitelje

Ime i prezime: \_\_\_\_\_, datum: \_\_\_\_\_

Razred u kojemu poučavate: \_\_\_\_\_

### Polustrukturirani upitnik za učitelje

1. Koristite li ponekad pripovijedanje priče osim u nastavi Hrvatskoga jezika i u ostalim predmetima? Ako da, u kojim sve predmetima?

---

---

---

2. Kako su djeca prilikom provođenja eksperimenta reagirala na pripovijedanje priče u nastavi Hrvatskoga jezika, kako u nastavi Matematike, a kako u nastavi Prirode i društva? Jeste li osjetili neku razliku u reakciji djece prilikom pripovijedanja?

---

---

---

3. Imate li osjećaj da priča kao nastavna metoda može utjecati na kvalitetu znanja, koncentraciju, zainteresiranost i motivaciju učenika?

---

---

---

4. Kakva su Vaša očekivanja o utjecaju priče na učenike? Kakve rezultate očekujete?

---

---

---

5. Kako ste se Vi osjećali dok ste pripovijedali priču? Izrazite ocjenom od jedan do pet za svaki predmet.

Na satu Hrvatskog jezika:

1. posve neprirodno, 2. uglavnom neprirodno, 3. niti prirodno niti neprirodno,
4. uglavnom prirodno, 5. potpuno prirodno

Na satu Matematike:

1. posve neprirodno, 2. uglavnom neprirodno, 3. niti prirodno niti neprirodno,
4. uglavnom prirodno, 5. potpuno prirodno

Na satu Prirode i društva:

1. posve neprirodno, 2. uglavnom neprirodno, 3. niti prirodno niti neprirodno,
4. uglavnom prirodno, 5. potpuno prirodno

**Puno Vam hvala na trudu i vremenu!**

## Prilog 6. Priča pripovijedana na satu Hrvatskoga jezika u eksperimentalnoj grupi

### Najskuplja ogrlica

Promatrajući prolaznike kroz izlog svoje otmjene prodavaonice, draguljar je odjednom spazio djevojčicu koja je svoj nosić prislonila na izlog. Oči joj radosno zasjaše kad je ugledala jedan od izloženih predmeta. Uđe u draguljarnicu i prstom pokaže na ogrlicu od modrog tirkiza.

**„Kupila bih ovu ogrlicu za svoju sestru. Možete li mi je, molim vas, zapakirati?“**

Trgovac s nevjericom pogleda djevojčicu i upita:

**„Koliko novca imaš?“ Djevojčica se podigne na prste te iz malene kutije isprazni na stol nekoliko manjih novčanica, šaku sitniša i jednu figuricu.**

**„Hoće li ovo biti dovoljno?“ upita ponosno. „Željela bih starijoj sestri nešto darovati. Otkako nam je majka umrla, ona obavlja sve kućne poslove i brine se o meni. Danas joj je rođendan, a oči su joj boje te ogrlice. Sigurno će se veoma razveseliti.“**

Trgovca je dirnula njezina iskrenost te joj spakira ogrlicu. **„Uzmi i odnesi sestri“ reče djevojčici. Ona uzme paketić kao pobjednički pehar i ponosno izađe iz trgovine.**

Sat vremena poslije u trgovinu uđe mlada djevojka s lijepim modrim očima. Na stol stavi paketić i upita:

**„Je li ova ogrlica kupljena ovdje?“**

**„Jest, gospođice“ odgovori trgovac.**

**„Koliko je koštala?“**

**„U mojoj trgovini cijene su stvar povjerenja i tiču se samo mene i mojih kupaca“ odgovori joj trgovac.**

**„Moja sestra nije imala dovoljno novca za ovako skupu ogrlicu.“**

Trgovac zatvori paketić i vrati ga djevojci.

**„Vaša je sestra platila njaveću cijenu: dala je sve što je imala.“**

**Izvornik: Internet, autor nepoznat**

Zlokić, T. i Bralić, J. 2008. *Tajna slova 4*. Hrvatska čitanka. Zagreb: Školska knjiga, 158-159.

## Prilog 7. Priča pripovijedana na satu Matematike u eksperimentalnoj grupi

### Legenda o šahovskoj ploči

Šah je jedna od najstarijih igara. Igra se već stoljećima. O njemu postoje mnoga predanja i legende.

Jedna od tih legendi je i ova. Da bi je razumio, nije potrebno da znaš igrati šah. Dovoljno je znati da se šah igra na ploči kvadratnog oblika, koja ima 64 polja – mala kvadratića (naizmjenično crna i bijela).

\* \* \*

Šah je pronađen u Indiji. Kada je indijski car Šeram upoznao i naučio igrati šah, bio je ushićen ljepotom te igre. Saznavši da je tu igru izmislio jedan od njegovih podanika, naredio je da ga pronađu i dovedu kako bi ga osobno nagradio.

Pronalazač, kojega su zvali Seta, došao je pred cara. Bio je to skromno odjeven učenjak koji je dobivao sredstva za život od svojih učenika.

*„Želim te dostojno nagraditi, Seta, za prekrasnu igru koju si pronašao”,* rekao je car. Mudrac se poklonio.

*„Dovoljno sam bogat i mogu ispuniti svaku tvoju želju”,* produžio je car. *„Kaži koju bi nagradu najviše volio i dobit ćeš je.”*

Seta je šutio.

*„Ne snebivaj se”,* bodrio ga je car, *„kaži svoju želju! Ničega neću žaliti da bih ti je ispunio.”*

*„Velika je dobrota vaša, gospodaru. Ali dajte mi vremena za odgovor. Sutra, kada dobro razmislim, saopćit ću vam želju.”*

Drugog dana Seta je ponovo došao pred cara i iznenadio ga vrlo skromnom molbom. *„Gospodaru”,* rekao je Seta, *„naredite da mi se za prvo polje šahovske ploče da jedno pšenično zrno...”*

*„Obično pšenično zrno?!”* iznenadio se car.

*„Da, gospodaru. Za drugo polje naredite da mi se daju 2 zrna, za treće - 4, za četvrto - 8, za peto - 16, za šesto - 32...”*

*„Dosta!”* ljutito ga je prekinuo car. *„Dobit ćeš zrna na svih 64 polja šahovske ploče prema svojoj želji: za svako polje dvaput više nego za prethodno. Ali znaj da tvoja molba nije dostojna moje darežljivosti, jer moleći takvu ništavu nagradu omalovažavaš moju milostivost. Kao učitelj zaista bi mogao pokazati više pažnje i poštovanja prema dobroti svoga gospodara. Odlazi! Moje sluge donijet će ti tvoju vreću s pšenicom.”*

Seta se osmijehnuo, napustio dvoranu i u carskom vrtu čekao na carsku nagradu.

\* \* \*

Za vrijeme ručka car se interesirao da li je Seta dobio željenu nagradu.

„Gospodaru“, odgovorili su mu, „*vaše se naređenje izvršava. Dvorski matematičari izračunavaju broj zrna koja pripadaju Seti.*“

Car se natmurio, jer nije bio navikao da se njegova naređenja izvršavaju tako sporo.

Uveče, prije spavanja, car se još jednom interesirao da je li Seta sa svojom vrećom pšenice napustio carski vrt.

„Gospodaru“, odgovorili su mu, „*vaši matematičari rade bez odmora i nadaju se da će do svanuća završiti račun.*“

„*Zašto oklijevate s tom isporukom?!*“ gnjevno je podviknuo car.

„*Sutra, prije nego što svane, sve do posljednjeg zrna treba da bude isporučeno Seti! Ja dvaput ne zapovijedam!*“

Izjutra su caru najavili da starješina dvorskih učenjaka moli da car sasluša važan izvještaj. Car je naredio da ga dovedu.

„*Prije nego mi kažeš o čemu se radi*“, rekao je car, „*želim čuti da li je, konačno, Seti isporučena ništavna nagrada, koju je sam sebi naznačio*“.

„*Zbog toga sam i usudio pojaviti se pred vama u ovaj rani čas*“, odgovorio je starješina. „*Savjesno smo izračunali količinu zrna koje želi dobiti Seta. Taj broj je toliko velik da ...*“

„*Koliko velik bio da bio*“, naduveno mu je u riječ upao car, „*moje žitnice ne oskudijevaju. Nagrada je obećana i treba je predati Seti.*“

„*Nije u vašoj moći, gospodaru, da isporučite obećanu nagradu. U svim vašim ambarima nema toliko zrna koliko treba isporučiti Seti. Nema ga dovoljno ni u žitnicama cijelog carstva. Ne može se naći toliki broj zrna ni na svim prostranstvima Zemlje. Ako želite isporučiti obećanu nagradu, tada naredite da se sva zemaljska carstva pretvore u oranice; naredite da se isuše sva mora i oceani; naredite da se otopi sav led i snijeg koji pokriva daleke sjeverne i južne krajeve. Neka sva ta prostranstva potpuno budu zasijana pšenicom. I sve to, što rodi na tim poljima, naredite da daju Seti, tek tada bi on dobio svoju nagradu.*“

Car je zapanjeno pratio riječi starješine učenjaka.

„*Kaži mi taj čudovišni broj*“, na kraju je izustio car.

„*Osamnaest kvadrilijuna četiri stotine četrdeset šest trilijuna sedam stotina četrdeset četiri bilijuna sedamdeset tri milijarde sedam stotina devet milijuna pet stotina pedeset jedna tisuća šest stotina petnaest*“, glasio je odgovor starješine.

Tako kaže legenda. Da li se to, o čemu se u njoj govori, zaista i dogodilo - ostalo je nepoznato, ali da je nagrada o kojoj govori predanje, bila izražena takvim brojem, u to se možete i sami uvjeriti strpljivim računanjem.

Počevši od jedinice, treba sabrati brojeve: 1, 2, 4, 8 itd. Rezultat 63 polja, uvećan dvaput, pokazuje koliko zrna pripada 64. polju šahovske ploče. Traženi broj napisan brojevima izgleda ovako:

18 446 744 073 709 551 615

Ako biste željeli sebi predočiti svu ogromnost toga broja - velikana, zamislite kako bi morao biti velik ambar u koji bi stalo toliko zrnja. Poznato je da u jednom kubnom metru pšenice ima približno oko 15 milijuna zrna. Znači, nagrada koja bi pripala izumitelju šaha - zauzela bi približno:

12 000 000 000 m<sup>3</sup> ili 12 000 km<sup>3</sup>.

Ako bi visina ambara bila 4 m i širina 10 m, onda bi se njegova dužina prostirala na 300 000 000 km, tj. dvaput dalje nego od Zemlje do Sunca!

Indijski car nije mogao isporučiti obećanu nagradu. Ali mogao je lako, da je bio car i u matematici, osloboditi se tolikog duga. Trebao je samo predložiti Seti da sam odbrojava, zrno po zrno, svu pšenicu koja mu kao nagrada pripada.

Kada bi Seta pristao da sam odbrojava zrno po zrno, neprekidno dan i noć, odbrojavajući po zrno u sekundi, on bi prvog dana odbrojio ukupno 86 400 zrna. Da bi odbrojio milijun zrna, trebalo bi mu oko 10 dana neprekidnog brojenja. Jedan kubni metar pšenice odbrojio bi za pola godine. Za 10 godina neprekidnog brojanja odbrojio bi 20 kubnih metara. Ako bi odbrojivao tako i dalje, Seta bi za vrijeme života izbrojio tek ništavni dio nagrade koja mu pripada.

Izvor: Perške, J. i Klepić, D. (s.a.) *Moja prva matematika. Za školu i kviz*. Zagreb: IROS, 9-12.

## Prilog 8. Priča pripovijedana na satu Prirode i društva u eksperimentalnoj grupi

### Lovac i njegova žena

Živješe na zemlji lovac i njegova žena. Oko njihove kolibe led i sijeg. Bilo je vrlo hladno i njima je bilo vrlo teško. Strašno se smrzavaše. I žena reče: „Čovječe, kad bismo imali nešto što bi nas grijalo!“

Na to je čovjek porazmislio i otkrio vatru.

Čovjek je lovio divlje životinje. Drugi ljudi lovili su s njim. Životinje su uistinu bile divlje, snažne i opasne. Čovjek i njegovi prijatelji mogli su međusobno razgovarati, mogli su se i savjetovati kako na najbolji način životinje nadmudriti. I uspjelo im je. Osim toga, pritom su postajali sve mudriji i lukaviji: da, upravo zato jer su međusobno razgovarali i zajedno razmišljali. Uskoro su bili tako silni i uspješni lovci da su životinje istrijebili. Onda je žena razmišljala i rekla: „Mužu, mi životinje više ne smijemo nasumice ubijati, moramo ih uhvatiti i pripitomiti. Ja ću ih onda voditi na pašu i uzgajati. Tako ćemo uvijek imati dovoljno mesa za jelo.“

I učiniše tako. I u to doba na zemlji postade opet toplije. Led i snijeg povukoše se. Lovac je živio najboljim životom. A njegova žena je počela obrađivati polja i saditi žitarice. Njihov je život postao još bolji. Sve dok žena jednoga dana nije mužu rekla: „Mužu, naš susjed ima više stoke nego mi!“

„Na to ja već dugo mislim“, odgovorio je muž. „A osim toga, on ima i više polja!“

I čovjek je uzeo kamen, od kamena načinio sjekiru, zatukao susjeda, oduzeo mu i stoku i polja. Na taj je način čovjek postao vrlo moćan, a ljudi iz njegovog sela proglasiše ga za kralja. Pod njegovom vlašću napadali su druga sela i nazvali se narod i hvalili se i ponosili svojim junačkim djelima.

Sad je žena poželjela grimizno crvenu tkaninu, a muž se uresio zlatom i draguljima. Oboje je htjelo sve raskošnije i raskošnije dvorce, priređivalo i slavilo sve luđa i mahnitija slavlja. Njihove zemlje postajahu sve veće i oni su morali pronalaziti sve bolja i bolja oružja kako bi osvajali nove zemlje ili kako bi ih branili. Uskoro su pucali iz puščanih cijevi, a zatim iz topova. Zemlje im postade tako velike da čovjek pješice više nije stizao od granice do granice. Najprije su još jahali na konjima, ali kasnije su izmislili željeznice i automobile, čak i zrakoplove. Da, budući su postali tako brzi sad im je i Zemlja postala premalena, i oni su htjeli na druge planete. Ali: u međuvremenu su zemlju toliko nastanili ljudima da skoro više nije bilo stoke, ni polja da bi se prehranili. Svo željezo pretopljeno je u oružje, sve šume posječene. Jednoga dana više nije bilo drva da se zapali vatra.



Da - i zato su lovac i njegova žena opet sjedili u maloj kolibi okruženi ledom i snijegom. Jer na zemlji je ponovno postalo hladno. I oboje se strašno smrzavahu. „Sjećaš li se još kako nam je nekad bilo lijepo?“ - rekoše jedno drugome. A onda iznenada povikaše jedno na drugo: „Ali sve se pokvarilo, jer tebi nikada nije bilo dosta!“

A onda su ušutjeli.

Max Kruse

Preveo s njemačkoga: Dubravko Torjanac

Izvor: Turza-Bogdan, T. i Pospiš, S. 2008. *Svijet igre*. Čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa, 93-94.

Prilog 9. Zadatci za ispitivanje obrazovnih postignuća (kvalitete znanja) iz **Hrvatskoga jezika** u 3. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Dragi učenice, draga učenice pažljivo pročitaj sljedeća pitanja, razmisli, pa odgovori.**

**1. Dopuni!**

Pridjevi su \_\_\_\_\_ koje dodajemo \_\_\_\_\_ kako bismo ih opisali.

**2. Ako je tvrdnja točna, zaokruži DA, ako je netočna, zaokruži NE.**

Riječi kojima izričemo što netko radi zovu se pridjevi.      DA      NE

**3. Prepoznaj i zaokruži pridjeve među ponudnim riječima.**

Ići, sunce, Anina, hodati, književnikov, Maja.

**4. Napiši pravilno sljedeću rečenicu.**

Višnje od Višnje su ukusne.

\_\_\_\_\_

**5. Pridjeve Ivanov i dječji uvrsti u sljedeću rečenicu. Paži da rečenica ima smisao.**

\_\_\_\_\_ kolica su jako lijepa.

Prilog 10. Zadatci za ispitivanje obrazovnih postignuća (kvalitete znanja) iz **Matematike** u 3. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Pozorno čitaj zadatke!**

1. Pisanim postupkom pomnoži brojeve na najkraći način.

$$13 \cdot 3$$

2. Izračunaj na najkraći način.

$$21 \cdot 4$$

3. Za nogometni susret prijavilo se 6 momčadi. U svakoj momčadi igra 11 igrača. Koliko ukupno igrača sudjeluje u nogometnom susretu?

Račun:

Odgovor: \_\_\_\_\_.

4. Seljanka u kokošinjcu dnevno pokupi 2 jaja. Koliko će jaja sakupiti u 2 tjedna?

Račun:

Odgovor: \_\_\_\_\_.

5. Maja je kupila 5 vrećica bombona. Svaka vrećica stoji 11 kuna. Koliko joj je kuna ostalo ako je račun u trgovini platila dvjema novčanicama od 50 kuna?

Račun:

Odgovor: \_\_\_\_\_.

Prilog 11. Zadatci za ispitivanje obrazovnih postignuća (kvalitete znanja) iz **Prirode i društva** u 3. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Dragi učenice, draga učenice pažljivo pročitaj sljedeća pitanja, razmisli, pa odgovori.**

**1. Ako je tvrdnja točna, zaokruži DA, ako je netočna, zaokruži NE.**

Kulturno-povijesni spomenici su predmeti i građevine nastale u prošlosti. **DA NE**

**2. Zaokruži slovo ispred točnog odgovora.**

Stare knjige čuvaju se u:

a) knjižarama      b) knjižnicama      c) papirnicama

**3. Crtama spoji parove.**

Povijesni dokumenti

Knjižnica

Stari predmeti

Arhiv

Stare građevine

Muzej

Bajke, legende

Prostor oko nas

**4. Navedi što sve spada u stare građevine (najmanje tri primjera).**

---

---

**5. U kojem se kraju (zavičaju) Republike Hrvatske nalazi kip bana Josipa Jelačića u Zagrebu? Zaokruži slovo ispred točnog odgovora.**

a) gorskom kraju      b) nizinskom kraju      c) brežuljkastom kraju      d) primorskom kraju

Prilog 12. Zadatci za ispitivanje obrazovnih postignuća (kvalitete znanja) iz **Hrvatskoga jezika** u 4. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Dragi učenice, draga učenice pažljivo pročitaj sljedeća pitanja, razmisli, pa odgovori.**

1. Doslovno navođenje tuđih riječi zove se \_\_\_\_\_.

2. U pisanju upravnog govora koristimo \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_.

3. **Zaokruži slovo** ispred rečenice u kojoj se nalazi **upravni govor**.

a) Djevojčica je rekla trgovcu: „Kupila bih ogrlicu za svoju sestru.“

b) Djevojčica je rekla trgovcu da bi kupila ogrlicu za svoju sestru.

4. U sljedećoj rečenici **označi** upravni govor pravopisnim znakovima.

Trgovac je upitao    Koliko novaca imaš

5. Zaokruži **slovo** ispred točnog odgovora.

Kada se u upravnom govoru **izjavna rečenica** nalazi ispred rečenice objašnjenja, tada na kraju izjavne rečenice umjesto točke stavljamo:

a) uskličnik      b) dvotočku      c) zarez      d) točku      e) upitnik

Prilog 13. Zadatci za ispitivanje obrazovnih postignuća (kvalitete znanja) iz **Matematike** u 4. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Pozorno čitaj zadatke!**

**1. Podijeli bez tablice.**

$$848 : 4 =$$

**2. Podijeli bez tablice.**

$$723 : 3 =$$

**3. Djeljenik je 707, a djelitelj 7. Izračunaj količnik.**

Račun:

**4. Od 334 učenika jedne škole pola ih doručkuje. Koliko učenika doručkuje u školi?**

Račun:

Odgovor: \_\_\_\_\_.

**5. Razliku brojeva 710 i 75 umanji 5 puta.**

Postavi zadatak: \_\_\_\_\_

Računi:

Prilog 14. Zadatci za ispitivanje obrazovnih postignuća (kvalitete znanja) iz **Prirode i društva** u 4. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Dragi učenice, draga učenice pažljivo pročitaj sljedeća pitanja, razmisli, pa odgovori.**

1. Ako je tvrdnja točna, zaokruži **DA**, ako je netočna, zaokruži **NE**.

Plitvička jezera su spomenik prirodne baštine upisan u UNESCO-vu listu svjetske baštine.

DA                      NE

2. U Republici Hrvatskoj pod zaštitom **UNESCO-a** dva su stara grada:  
\_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_.

3. Crtama spoji grad i znamenitost.

Eufrazijeva bazilika                      otok Hvar

Dioklecijanova palača                      Šibenik

Katedrala svetoga Jakova                      Poreč

Starogradsko polje                      Split

4. Navedi barem tri primjera hrvatske nematerijalne baštine koja su pod zaštitom UNESCO-a.

\_\_\_\_\_.

5. U kojem se dijelu Republike Hrvatske nalaze građevine pod zaštitom UNESCO-a?

a) brežuljkastom kraju    b) gorskom kraju    c) primorskom kraju    d) nizinskom kraju

Prilog 15. Zadatci za provjeravanje razumijevanja priče „Najskuplja ogrlica“ pripovijedane na satima **Hrvatskoga jezika** u 3. i u 4. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Dragi učenice, draga učenice pažljivo pročitaj sljedeća pitanja o priči „Najskuplja ogrlica“ koju si slušao/slušala na početku sata, razmisli, pa odgovori.**

**1. Što je djevojčica željela kupiti?**

\_\_\_\_\_

**2. Komu je djevojčica kupovala ogrlicu?**

\_\_\_\_\_

**3. Je li djevojčica imala dovoljno novaca?**

\_\_\_\_\_

**4. Je li trgovac prodao ogrlicu djevojčici?**

\_\_\_\_\_

**5. Tko je došao u draguljarnicu sat vremena nakon djevojčice?**

\_\_\_\_\_

**6. Je li trgovac uzeo natrag ogrlicu?**

\_\_\_\_\_

**7. Objasni rečenicu koju je izrekao trgovac: „Vaša je sestra platila najveću cijenu: dala je sve što je imala.“**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Prilog 16. Zadatci za provjeravanje razumijevanja priče „**Legenda o šahovskoj ploči**“ pripovijedane na satima **Matematike** u 3. i u 4. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Dragi učenice, draga učenice pažljivo pročitaj sljedeća pitanja o priči „Legenda o šahovskoj ploči“ koju si slušao/slušala na početku sata, razmisli, pa odgovori.**

**1. U kojoj zemlji je pronađen šah?**

\_\_\_\_\_

**2. Tko je želio nagraditi mudraca koji je izmislio šah?**

\_\_\_\_\_

**3. Čime je Seta želio da ga car nagradi?**

\_\_\_\_\_

**4. Je li car odmah shvatio o kojoj se količini pšenice radi?**

\_\_\_\_\_

**5. Je li Seti nagrada bila isporučena?**

\_\_\_\_\_

**6. Da je car bio „car i u matematici“ je li se mogao osloboditi duga? Objasni svoje mišljenje.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Prilog 17. Zadatci za provjeravanje razumijevanja priče „Lovac i njegova žena“  
pripovijedane na satima **Prirode i društva** u 3. i u 4. razredu.

ŠIFRA: \_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

**Dragi učenice, draga učenice pažljivo pročitaj sljedeća pitanja o priči „Lovac i njegova žena“ koju si slušao/slušala na početku sata, razmisli, pa odgovori.**

**Dopuni rečenice.**

- 1. U početku je čovjek lovio snažne i opasne \_\_\_\_\_.**
- 2. Žena je rekla mužu da ne smiju životinje samo ubijati, već ih moraju uhvatiti i \_\_\_\_\_.**
- 3. Lovac i njegova žena nisu bili zadovoljni svojim dobrim životom. Primijetili su da susjed ima više \_\_\_\_\_ i polja od njih.**
- 4. Čovjek je postao moćan, živio je sve raskošnije i raskošnije. Ratovanjem je osvajao nove zemlje. Budući da je zemlja bila toliko nastanjena ljudima, prijetila im je \_\_\_\_\_.**
- 5. Zašto se sve pokvarilo? Objasni.**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6. Na što nas je pisac htio upozoriti svojom pričom? Objasni.**  
\_\_\_\_\_

## **Prilog 18. Popis tablica u radu**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Tablica 1.</i> Distribucija ispitanika – učitelja s obzirom na rodnu zastupljenost .....   | 123 |
| <i>Tablica 2.</i> Distribucija ispitanika - učitelja s obzirom na zastupljenost prema dobi i radnome stažu .....  | 124 |
| <i>Tablica 3.</i> Distribucija ispitanika - učenika s obzirom na razred koji pohađaju .....   | 124 |
| <i>Tablica 4.</i> Distribucija ispitanika - učenika s obzirom na rodnu zastupljenost .....  | 125 |
| <i>Tablica 5.</i> Aritmetičke sredine općega uspjeha učenika na kraju prethodne školske godine i općega uspjeha iz predmeta Matematika, Hrvatski jezik, Priroda i društvo .....                         | 125 |
| <i>Tablica 6.</i> Osnovni statistički pokazatelji preferencije i vjerovanja hrvatskih učitelja o pripovijedanju priče u djetinjstvu .....   | 135 |
| <i>Tablica 7.</i> Cronbach alpha pokazatelji pouzdanosti varijabli - obilježja pripovijedanja priča učiteljima u djetinjstvu .....  | 137 |
| <i>Tablica 8.</i> Najčešći pripovjedači priče hrvatskim učiteljima u djetinjstvu (N=470) .....  | 138 |
| <i>Tablica 9.</i> Najčešće preferirane vrste priča u djetinjstvu hrvatskih učitelja .....   | 140 |
| <i>Tablica 10.</i> Procjene hrvatskih učitelja o svrsi pripovijedanja priča (N=470) .....   | 141 |
| <i>Tablica 11.</i> Korelacijska matrica povezanosti varijabli kapaciteta za pripovijedanje priča sa dobi i stažom učitelja .....  | 142 |
| <i>Tablica 12.</i> Razlike između kapaciteta za pripovijedanje priče i roda hrvatskih učitelja .....  | 142 |
| <i>Tablica 13.</i> Analiza varijance za utvrđivanje razlika u varijablama kapaciteta za pripovijedanje priče učitelja u Republici Hrvatskoj prema gradovima u kojima učitelji rade .....                | 144 |
| <i>Tablica 14.</i> Razlike u varijablama kapaciteta za pripovijedanje priče između sedam učiteljica – sudionica u eksperimentalnome programu i ostalih anketiranih učitelja u Republici Hrvatskoj ..... | 146 |
| <i>Tablica 15.a.</i> Razlike u intenzitetu pripovijedanja priča u djetinjstvu između ispitanika iz različitih zemalja .....   | 147 |
| <i>Tablica 15.b.</i> Razlike u vrsti priča slušanih u djetinjstvu između ispitanika iz različitih zemalja .....   | 148 |
| <i>Tablica 15.c.</i> Razlike u utisku koji su ostavile priče slušane u djetinjstvu između ispitanika iz različitih zemalja .....  | 149 |
| <i>Tablica 15.d.</i> Welchov t-test za analizu povezanosti varijable preferencije i vjerovanja s ostalim elementima kapaciteta za pripovijedanje priča i s ispitanicima iz različitih zemalja .....     | 150 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Tablica 16.</i> Motivacija učenika za učenje – deskriptivna statistika na cijelom uzorku u prvoj i drugoj točki mjerenja.....                             | 154 |
| <i>Tablica 17.</i> Skale motivacije učenika za učenje - deskriptivna statistika na cijelom uzorku u prvoj i drugoj točki mjerenja.....                       | 158 |
| <i>Tablica 18.</i> Razlike u kvaliteti znanja po predmetima između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika .....   | 159 |
| <i>Tablica 19.</i> Razlike u razumijevanju priče pripovijedane na pojedinome nastavnome satu u eksperimentalnoj grupi učenika .....                          | 159 |
| <i>Tablica 20.</i> Razlike u kvaliteti znanja na pojedinome nastavnom satu između eksperimentalne i kontrolne grupe .....                                    | 161 |
| <i>Tablica 21.</i> Prikaz pokazatelja korelacije između razumijevanja priča i kvalitete znanja .....   | 161 |
| <i>Tablica 22.</i> Deskriptivna statistika po grupama s obzirom na rod učenika, a prema kvaliteti znanja i razumijevanju priča u eksperimentalnoj grupi..... | 163 |
| <i>Tablica 23.</i> T-test razlika između prvog i drugog mjerenja motivacije učenika u eksperimentalnoj grupi .....   | 164 |
| <i>Tablica 24.</i> Korelacije između razumijevanja priče i razlike u motivaciji učenika eksperimentalne grupe (ukupno i razdvojeno prema rodu) .....         | 165 |
| <i>Tablica 25.</i> T-test za prvo i drugo mjerenje motivacije učenika između eksperimentalne (N=77) i kontrolne grupe učenika (N=77).....                    | 166 |
| <i>Tablica 26.</i> Deskriptivni prikaz rezultata istraživanja motivacijske skale i roda učenika te grupe (eksperimentalna i kontrolna).....                  | 167 |
| <i>Tablica 27.</i> Pregled statističke značajnosti razlika grupa i roda međusobno .....  | 169 |
| <i>Tablica 28.</i> Deskriptivni prikaz rezultata istraživanja kvalitete znanja, roda učenika te skupine (eksperimentalna i kontrolna) .....                  | 170 |
| <i>Tablica 29.</i> Pregled statističke značajnosti razlika grupa i roda međusobno .....  | 171 |
| <i>Tablica 30.</i> SWOT analiza implementacije metode pripovijedanja priče u nastavni proces .   | 177 |

## **Prilog 19. Popis slika u radu**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Slika 1.</i> Elementi persuzijskog procesa (Čorkalo Biruški 2009: 379) .....   | 83  |
| <i>Slika 2.</i> Strukturalna analiza stavova koja pokazuje vezu između uvjerenja, vrijednosti, namjera i ponašanja (Pennington 1997: 85).....   | 89  |
| <i>Slika 3.</i> Prikaz kako su se osjećale učiteljice pripovijedajući priču po udjelu broja učiteljica koje su se osjećale uglavnom prirodno i potpuno prirodno (postotak) u ukupnom broju učiteljica (100%); N=7. .... | 172 |
| <i>Slika 4.</i> Broj učiteljica koje pripovijedaju priče u pojedinim nastavnim predmetima (izražen u postotcima) u ukupnom broju ispitanih učiteljica (100%); N=7.....  | 173 |
| <i>Slika 5.</i> Zastupljenost pripovijedanja priče u pojedinim nastavnim predmetima izražena u postotcima. ....   | 174 |

## 11. ŽIVOTOPIS AUTORICE I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Autorica rada, Mirjana Gregurić, rođena je 19. svibnja 1962. godine u Zagrebu gdje pohađa osnovnu i srednju školu.

1984. godine je diplomirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu - OOUR Pedagogijske znanosti i stekla zvanje nastavnika razredne nastave.

Godine 2001. godine na Učiteljskoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu upisuje stručni diplomski studij razredne nastave s pojačanim programom iz nastavnog predmeta Matematika. Diplomirala je 2003. godine i stekla zvanje magistre primarnoga obrazovanja.

Godine 2009. na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisuje poslijediplomski doktorski studij *Rani odgoj i obvezno obrazovanje*. Zbog velikoga interesa za područje komunikologije 2015. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisala je poslijediplomski studij iz područja *Informacijskih i komunikacijskih znanosti*.

Od 1984. godine radi u Osnovnoj školi Ante Kovačića, a od 1990. godine pa do sada u Osnovnoj školi Malešnica u Zagrebu kao učiteljica razredne nastave.

Tijekom radnoga staža pomagala je studentima Učiteljskog fakulteta u ostvarivanju stručno-pedagoške prakse. Godine 2006. izabrana je za zamjenicu ravnatelja.

### Popis objavljenih radova:

Gregurić, Mirjana; Bakić-Tomić, Ljubica i Globočnik Žunac, Ana

Primary School Teachers' Competence in Solving Interpersonal Conflicts.// Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on 8<sup>th</sup> ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society// Šimović, Vladimir; Bakić-Tomić, Ljubica, Hubinkova, Zuzana (ur.). Zagreb: The Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, 2009, 9-20. ISBN 978-953-7210-22-9.

Gregurić, Mirjana i Jukić, Marija

Effects of Relaxation, Visualization and Breathing Exercises on Differences in Characteristics of Pupils' Behaviour. ECNSI-2010. // The 4th International Conference on Advances and Systems Research First Part of the Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on 10th ICESKS: Information, Communication, and Economic Sciences in the

Knowledge Society Zagreb: The Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, 2010, 83-91. ISBN 987-953-7210-31-1.

Gregurić, Mirjana i Bakić-Tomić, Ljubica

Primjena metode pripovijedanja priče u nastavi. International Conference EDUvision. Ljubljana, 2017. »Modern Approaches to Teaching the Coming Generations«. // Orel, Mojca, Jurjevčič, Stanislav (ur.). 609-617. ISBN broj je 978-961-94307-3-6.

Gregurić, Mirjana i Bakić-Tomić, Ljubica

Razlike u storytellingu (kapacitetu za pripovijedanje priča) između studenata istočne i zapadne kulturne tradicije. 2020. DHS – Društvene i humanističke studije, časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli. // Vedad Spahić (ur.). Tuzla: Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli. God. V, br.2 (11), 409-426. ISSN 2490-3604.