Pristup u radu s djecom predškolske dobi koja manifestiraju probleme u ponašanju

Mikelić, Tanja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:839814

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

Tanja Mikelić

PRISTUPI U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI KOJA MANIFESTIRAJU PROBLEME U PONAŠANJU

DIPLOMSKI RAD

Split, 2020.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU

ODSJEK ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Tanja Mikelić

PRISTUPI U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI KOJA MANIFESTIRAJU PROBLEME U PONAŠANJU

DIPLOMSKI RAD

MENTORICA: doc.dr.sc. Esmeralda Sunko

KOMENTOR: dr.sc Toni Maglica

Split, 2020.

ZAHVALE

Hvala prije svega mojoj mami, tati i sestri što su uvijek bili uz mene i odgajali me u ambiciji da mogu i trebam više. Hvala nekom mom „unutarnjem vodstvu“ koje me uvijek usmjeravalo i odvelo točno tamo gdje trebam biti. Hvala mom Toniju na beskrajnom strpljenju i podršci za vrijeme mog rada i studiranja, nije uvijek bilo lako.

Hvala Filozofskom fakultetu u Splitu i svim mojim profesorima od kojih su neki bili moja velika inspiracija i naučili me koliko je odgajateljski poziv velik i značajan svojim primjerom i iskustvima te koliko težnja za napredovanjem i radom na sebi mora biti stalni dio mene i mog poziva kako bi onima koji me trebaju dala najbolje od sebe. Naučili su me kako se neki pozivi istinski žive, a ne samo „odrađuju“.

Posebna hvala svim mojim „malim prijateljima“ koji svakodnevno moj život čine ispunjenim toplinom, ljubavlju, smijehom i čije životne priče nekada ostaju urezane u mene zauvijek ispunjavajući me mirom da sam im pomogla koliko je bilo u mojoj moći na njihovom putu odrastanja i da su njihova mala srca to uvijek osjetila čak i onda kada se više od toga nije moglo. Ponosna sam na svakog od njih; na moje male, ali velike učitelje.

SAŽETAK

U diplomskom radu istaknuta je problematika sve većeg broja djece u ranom i predškolskom razdoblju koja pokazuju neke od problema ponašanja, bilo na socijalnom, emocionalnom području ili neke iz skupine poremećaja navika. S obzirom da djeca jako puno vremena provode u vrtiću i da je to prva organizirana odgojno obrazovna institucija u koju djeca ulaze, ona ima svoju odgovornost u ranom prepoznavanju i prevenciji poremećaja. Odgajatelji su prvi koji mogu primjetiti neuobičajna ponašanja te u skladu sa svojim kompetencijama pomoći djeci. Međutim, često pomoć izostane jer nemaju dovoljno alata, znanja ili se ne osjećaju sposobnima za to.Također pomoći se može na više načina; odgajatelji nisu psihoterapeuti ali sve aktivnosti koje koriste u svom radu mogu se promišljeno i ciljano iskoristiti kod djece koja pokazuju neke znakove problematičnog ponašanja. Cilj ovog rada bio je osvijestiti i prikazati koji su to najučestaliji problemi ponašanja te pristupi u radu sa djecom koja manifestiraju neke probleme ponašanja koji bi pomogli odgajateljima u svakodnevnom radu.

Ključne riječi: *djeca sa problemima u ponašanju, odgajatelj, vrtić, pristupi u radu sa djecom*

SUMMARY

The subject of this master thesis is the problem of an increasing number of children in the early and preschool period who show some of the behavioral problems, either in the social, emotional area or some of the group of habit disorders. Since children spend a lot of time in kindergarten and it is the first organized educational institution that children enter, it has its responsibility in the early detection and prevention of disorders. Educators are the first to notice unusual behaviors and in accordance with their competencies to help children. However, help is often lacking because they do not have enough tools, knowledge or do not feel capable of it. There is also a help in many ways; educators are not psychotherapists but all the activities they use in their work can be thoughtfully and purposefully used with children who show some signs of problematic behavior. The aim of this paper was to raise awareness and show what are the most common behavioral problems and approaches when working with children that manifest some behavioral problems that would help educators in their daily work.

Keywords: *children with behavioral problems, educator, kindergarten, approaches in working with children*

SADRŽAJ

1. UVOD 1
2. PROBLEMI U PONAŠANJU..... 3
3. PROBLEMI U PONAŠANJU KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI.. 8
   3.1. Poremećaji u socijalnom razvoju..... 13
   3.2. Poremećaji u emocionalnom razvoju..... 19
   3.3. Poremećaji navika..... 24
4. ULOGA I KOMPETENCIJE ODGAJATELJA U RADU SA DJECOM KOJA MANIFESTIRAJU PROBLEME U PONAŠANJU……..... 27
   4.1. Uloga dječjeg vrtića u otkrivanju problema ponašanja..... 27
   4.2. Uloga i kompetencije odgajatelja……. 32
5. DJELOTVORNI PRISTUPI U RADU S PUPOM KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI……..... 39
   5.1. Socioemocionalni pristup u radu sa djecom..... 39
   5.2. Kreativni pristupi u radu sa djecom ……. 47
      5.2.1. Terapeutska priča …… 48
      5.2.2. Terapeutska igra…… 51
      5.2.3. Lutka kao terapeutsko sredstvo…… 54
      5.2.4. Igra pijeskom,glinom,vodom…… 56
      5.2.5. Art terapija …… 58
      5.2.6. Glazboterapija i terapija plesom i pokretom…….. 62
6. ZAKLJUČAK..... 66
7. LITERATURA…… 67

1. UVOD

„Sva djeca rađaju se sa sedam prava: da budu željena, da budu rođena zdrava, da žive u zdravoj okolini, da zadovolje svoje osnovne potrebe, da im je osigurana kontinuirana briga i ljubav, da razviju intelektualne i emocionalne vještine koje će upotrijebiti za vlastita dostignuća i težnje surađujući sa drugima te da dobiju potrebnu brigu i tretman“ (Morgan 1985 prema Bašić 1995, 563). Ali često tomu nije tako. Nemaju sva djeca optimalne uvjete u kojima odrastaju, roditelje koji odgajaju na adekvatan način i s primjerenim metodama; često su izloženi nekim stresnim situacijama, traumama, događajima koji negativno utječu na njih, a da to nitko ne prepozna ili bude prekasno.

Problemi u ponašanju djece i mladih, obuhvaćaju rizična ponašanja, teškoće u ponašanju pa sve do poremećaja u ponašanju. Oni utječu loše na dijete, ometaju ga i koče i svakodnevnom funkcioniranju te otežavaju pravilan socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Uz takva ponašanja vezane su posljedice i stanja koja treba usmjeravati, mijenjati i/ili rješavati, a kojima se bave stručnjaci različitih struka i unutar različitih područja (Zrilić i Šimurina, 2017). Problemi u ponašanju vidljivi su već u ranoj i predškolskoj dobi i ukoliko se na vrijeme ne detektiraju postoji mogućnost njihovog intenziviranja.

Ono što predstavlja problem djeci sa poremećajima ponašanja ili djeci koja manifestiraju neke probleme ponašanja je činjenica da odrasli često neka djetetova ponašanja doživljavaju i interpretiraju kao asocijalna, a ona su ustvari očajnički pokušaj djeteta da uspostavi kontrolu, održi socijalne kontakte ili dođe u posjed nečega (npr. igračke), a nema razvijene socijalno prihvatljive načine kako bi to učinio (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2010).

Uz obitelj vrtić je najvažniji čimbenik u odgoju djeteta. Odgajatelji su oni koji prvi poslije roditelja zapažaju eventualna odstupanja ili rizična ponašanja. Kako bi uspješno preventivno djelovao odgajatelj mora znati prepoznati, razumjeti i pravilno odgovoriti na individualne razvojne specifičnosti svakog djeteta (Đuranović i Opić, 2013). Odgajatelj mora imati potrebna znanja i metode koje će moći primjenjivati ovisno o problemima i karakteru djeteta te tako olakšati cijeli proces i sebi i njemu prije uključivanja ili uz savjetovanje sa stručnim suradnikom; ovisno o težini problema.

Cilj ovog rada je dati pregled relevantnih znanja o problemima u ponašanju djece rane i predškolske dobi, s posebnim fokusom na pristupe u radu s djecom koja manifestiraju takve oblike ponašanja.

U prvom dijelu rada definirat će se problemi ponašanja kroz mišljenja različitih profesija, dok će se u drugom dijelu staviti veći fokus na probleme u ponašanju kod djece rane i predškolske dobi. Nadalje, bit će opisani najučestaliji problemi u ponašanju kako bi se dobila cjelovita slika o tome što oni zapravo jesu i što sve obuhvaćaju. Podijeljeni su u tri kategorije a to su poremećaji u socijalnom, emocionalnom razvoju te poremećaji navika.

U trećem dijelu rada bit će definirana važnost i uloga vrtića u ranom otkirvanju i prepoznavanju problema ponašanja kod djece te uloga odgajatelja u cijelom procesu i kompetencije koje mora posjedovati.

U četvrtom dijelu rada bit će govora o socioemocionalnom pristupu u radu sa djecom koja manifestiraju neke probleme ponašanja kao temelj na kojem počiva djetetov socijalni i emocionalni razvoj; odakle potječe, tko sve na njega utječe te koje su bitne odrednice u pravilnom poticanju istoga te također i neki od kreativnih pristupa koje odgajatelji mogu svakodnevno primjenjivati u svom radu kako bi pomogli djeci sa problemima ponašanja i uspostavili bolju komunikaciju.

Svaki pristup je medij koji je na svoj način upotrebljiv samo treba otkriti njegov potencijal i onaj koji će najbolje pomoći djetetu sa problemom da se izrazi. Spomenut će se terapeutske priče, terapija igrom, utjecaj i korištenje lutke u radu, igra s vodom, glinom i pijeskom, art terapija te muzikoterapija i pokret.

2. PROBLEMI U PONAŠANJU

Glasser (2000) prema Bouillet i Uzelac (2007) definira ponašanje kao način na koji netko vlada sa sobom. „Ponašati se“ Anić (2003) prema Koller-Trbović, Žižak i Jeđud (2010) definira i kao odnositi se prema drugima; „ponašanje“ su i svi oblici verbalnih, motoričkih i fizioloških reakcija organizma na neposredno ili posredno podraživanje. Postoje četiri komponente koje zajedno čine način na koji netko vlada sa sobom tj. svojim ponašanjem. Prva je aktivnost (šetanje, govorenje, jedenje i sl.), druga mišljenje, treća osjećaji (emocije), a četvrta fiziologija. Budući da sve četiri djeluju istodobno, teorija izbora prema Glasseru (2000) proširuje jednu riječ „ponašanje“ na dvije riječi „cjelokupno ponašanje“ neke osobe, jer se sastoji od svih navedenih komponenti-aktivnosti, mišljenja, emocija i fiziologije.

Svako naše ponašanje naš je najbolji izbor u trenutku kada odabiremo kako ćemo zadovoljiti jednu potrebu ili više osnovnih potreba:

- potrebu za preživljavanjem, koja je karakteristična za sva živa bića
- potrebu za ljubavlju i pripadanjem, koja se odnosi na postizanje i zadržavanje vjerovanja da drugi do kojih nam je stalo o nama brinu dovoljno, tako da će nam dati i primiti od nas ljubav, brigu , prijateljstvo koje želimo
- potrebu za moći, koja se odnosi na postizanje i zadržavanje vjerovanja da smo u nekom trenutku od nekih ljudi priznati kao netko tko ima nešto za reći ili učiniti za što oni vjeruju, a mi se slažemo da je važno
- potrebu za slobodom, odnosi se na postizanje i zadržavanje vjerovanja da možemo raditi i misliti, a da nas drugi ne ograničavaju, sve dok znatno ne interferiramo s njihovim nastojanjem da imaju istu slobodu koju želimo mi
- potrebu za zabavom, koja je bitna jer zabavljajući se najbolje učimo, a da bismo zadržali vjerovanje da se zabavljamo, moramo se upustiti u neko ponašanje koje podrazumijeva uživanje i u kojem su smijeh i dobro raspoloženje prisutni u svih koji su uključeni u tu situaciju (Glasser, 2000 prema Bouillet i Uzelac, 2007).

Ljudi dakle biraju ponašanja kojima nastoje zadovoljiti svoje potrebe, pri čemu mogu izabrati i ponašanje koje ima obilježja poremećaja u ponašanju. Kako bi definirali problem ili poremećaj ponašanja važno je pronaći granicu između normalnog i poremećenog. Primjerice, sa statističkog stajališta normalno je ono što je jednako prosjeku ili ne odstupa previše od

prosjeka, a sa socijalnog stajališta normalno je ono što odgovara nekim socijalnim standardima (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963 prema Bouillet i Uzelac, 2007) .

Lebedina-Manzoni (2007) prema Zrilić i Šimurina (2017) smatra da poremećaj u ponašanju karakterizira odstupanje od određenih normi i standarda. Takva ponašanja pojedinca ometaju u njegovom svakodnevnom funkcioniranju i štetna su za njega i njegovo okruženje.

M i T. Košiček (1967) prema Bouillet i Uzelac (2007) poremećaje u ponašanju definiraju kao sve one pojave u ponašanju mlade osobe kojima ona iskazuje negativan stav prema odgojiteljima u obitelji i izvan nje, odnosno:

- prema braći, sestrama i prijateljima u školi, igri i drugdje,
- prema radu, učenju i drugim korisnim aktivnostima i
- prema pozitivnim društvenim normama i korisnim pravilima života u zajednici.

Prema DSM-IV poremećaji ponašanja su ustrajni obrasci antisocijalnog ponašanja koji narušavaju socijalna prava i/ili osnovna prava drugih te uključuju agresiju prema ljudima i životinjama, destrukciju imovine, varanje, krađu i ozbiljno kršenje pravila. Osnovni kriterij za sve poremećaje je da uzrokuje kliničke smetnje ili oštećenja u socijalnom, radnom ili nekom drugom životnom području (DSM-IV 1996; prema Koller-Trbović, Žižak i Jeđud , 2010). Prema novom DSM-V kod poremećaja ponašanja obično se ne radi o ispoljavanju neobičnih obrazaca ponašanja već o bihevioralnim manifestacijama koje se mogu vidjeti i kod tipično razvijene djece s tim da su ovdje učestalije, intezivnije i trajnije, a s obzirom na težinu poremećaja mogu biti blagi, umjereni i teški poremećaji. Također dijagnoza se postavlja u periodu od 12 mjeseci kada se pojave najmanje tri od 15 kriterija od kojih su neki agresivno ponašanje prema ljudima i životinjama, često započimanje tučnjava, zastrašivanje i prijetnje drugima, fizička okrutnost prema životinjama, namjerno uništavanje tuđe imovine, često laganje kako bi se dobili predmeti ili usluge ili izbjegle obaveze, često ostajanje vani bez obzira na roditeljske zabrane s početkom prije 13.godine i dr (APA, 2014).

Obzirom na vremenski period pojave prvih simptoma poremećaj u ponašanju se dijeli na tri podtipa :

1. Tip sa početkom u djetinjstvu : osobe pokazuju najmanje jedan simptom karakterističan za poremećaj ophođenja (ponašanja) prije 10.godine.

2. Tip sa početkom u adolescenciji : prije dobi od 10 godina nisu se pojavljivali simptomi karakteristični za poremećaj ophođenja.
3. Nespecifični početak : Zadovoljeni su kriteriji za postavljanje dijagnoze poremećaja ponašanja (ophođenja), ali nema dovoljno podataka jesu li se prvi simptomi javili prije ili poslije 10.godine (APA, 2014).

Dobrenić i Poldrugač (1974) prema Koller-Trbović, Žižak i Jeđud (2010) navode kako pojam poremećaji u ponašanju predstavlja skupni naziv za sve one pojave biološke, psihološke i socijalne geneze koje manje ili više pogađaju pojedinca te nepovoljno djeluju na njegovu aktivnost i reaktivnost, te neugodno čak štetno i opasno djeluju na druge pojedince i društvene organizacije (obitelj, dječje ustanove, škole, užu i širu zajednicu).

Termin poremećaji u ponašanju jedinstven je i općeprihvaćen u Hrvatskoj, a obuhvaća ponašanje koje se znatno razlikuje od uobičajnog ponašanja, koje je štetno i/ili opasno za pojedinca koji ga manifestira i za zajednicu u kojoj boravi te ponašanje koje iziskuje dodatnu stručnu pomoć. Ovakva su ponašanja često različitih inteziteta, manifestacija, obilježja, trajanja, složenosti ili štetnosti (Koller-Trbović, 2003 prema Zrilić i Šimurina, 2017).

Među najčešće citirane definicije u Hrvatskoj spada i ona koju je ponudio Uzelac (1995). Po njemu su „poremećaji u ponašanju ona ponašanja koja se znatnije razlikuju od uobičajnog ponašanja većine mladih određene sredine, ponašanja koja su štetna/opasna kako za osobu koja se tako ponaša, tako i za njezinu širu okolinu te ponašanja koja zbog toga iziskuju dodatnu i/ili stručnu društvenu pomoć radi uspješne integracije takve osobe“ (Uzelac, 1995 prema Zrilić i Šimurina, 2017, 28).

Koller-Trbović, Žižak i Jeđud (2010) predlažu usvajanje općeg termina „problemi u ponašanju djece i mladih“ koji bi bio središnji, krovni pojam za kontinuum oblika ponašanja od jednostavnijih, manje težine i opasnosti do onih propisima definiranih i sankcioniranih i često težih po posljedicama i potrebama za tretmanom.

Problemi u ponašanju djece i mladih predstavlja središnji pojam koji obuhvaća rizična ponašanja preko teškoća u ponašanju pa sve do poremećaja u ponašanju. Uz takva ponašanja vezane su posljedice i stanja koja treba usmjeravati, mijenjati i/ili rješavati, a kojima se bave stručnjaci različitih struka i unutar različitih područja. Prema spomenutim autoricama termin rizična ponašanja označavao bi ponašanja kojima osoba dovodi u opasnost

prvenstveno sebe ali i druge; međutim posljedice takvih ponašanja niskog su inteziteta u sadašnjosti, ali mogu predstavljati podlogu za loše ishode u budućnosti (kršenje pravila, povučenost, neučenje i dr.). Odnosi se na mlade i djecu koji su u riziku od razvoja nekih ozbiljnijih poremećaja u ponašanju (Zrilić i Šimurina, 2017). Autorice Đuranović i Opić (2013) termin rizična ponašanja koriste za djecu niske kronološke dobi jer još uvijek ima prostora i vremena za intervenciju kako se ta rizična ponašanja ne bi razvila u ozbiljne poremećaje ponašanja.

Teškoće u ponašanju bila bi ponašanja u više različitih sredina kroz određeno vremensko razdoblje ili iznenada (krađa, bježanje, socijalna izoliranost, samoozljeđivanje), posljedice traže stručnu intervenciju; često ne moraju biti visokog inteziteta u sadašnjosti, ali su ozbiljnja prijetnja za budući razvoj. Zadnja grupa bili bi poremećaju u ponašanju; to su ponašanja jačeg inteziteta i kroz dulje vrijeme trajanja; čije su posljedice mnogobrojne i izrazito negativne i u sadašnjosti i u budućnosti. Zahtijevaju reakciju specijaliziranih stručnjaka i institucija, u pravilu čak više sektora odjednom (teža kaznena djela, prekršaji, nasilja).

Najvažnije je naglasiti da se unatoč postojanju određenih razlika u klasificiranju uglavnom svi reflektiraju na vrlo široku lepezu ponašanja djece i mladih u različitim sredinama i odnosima te da se govori o kontinumu u ponašanju, od blažih prema težim, opasnijim ponašanjima odnosno; od šireg prema užem pojmu (Koller-Trbović, Žižak i Jeđud , 2010).

Poremećaji u ponašanju djece i mladih svakako, čine sva ona ponašanja koja dijete ili mladog čovjeka na neki način ometaju u redovitom funkcioniranju, a mogu biti štetna i opasna za tog pojedinca i njegovo okruženje i uz to:

- odstupaju od normi uobičajnih ponašanja za tu dob, spol, situaciju i okruženje,
- mogu biti prisutna na osobnom planu i/ili u socijalnom okruženju i
- zahtijevaju stručnu pomoć (Koller-Trbović, Žižak i Bašić, 2001 prema Bouillet i Uzelac, 2007).

Autorice također naglašavaju da postojanje određenih poremećaja i odstupanja u svakodnevnom funkcioniranju ne mora nužno značiti da je riječ o poremećajima u ponašanju. Za takvu je kategorizaciju potrebno udovoljiti brojnim kriterijima, među kojima se ističu ovi:

- trajanje poremećaja, pri čemu se o poremećajima u ponašanju može govoriti ako određena odstupanja traju dulje vrijeme (tri do šest mjeseci i dulje) ili ako nastane nagla promjena u ponašanju.
- intezitet, odnosno težina poremećaja, pri čemu se najčešće spominju blagi, umjereni i teški poremećaji, odnosno niska, umjerena, visoka i vrlo visoka rizičnost.
- prisutnost poremećaja u određenoj sredini, pri čemu su opasniji i teži poremećaji koji se pojavljuju u više različitih sredina (npr. obitelj, društvo vršnjaka, škola..)
- prisutnost većeg broja različitih poremećaja, pri čemu se smatra da se poremećaji inteziviraju i da se pojavljuju novi oblici ukoliko se na vrijeme ne reagira.
- socijalni ili kulturni kriterij, što znači da se određeni poremećaji ne procjenjuju na isti način u različitim sredinama ili za različiti spol ili dob itd.
- hitnost intervencije
- prije poduzete intervencije i njihovi rezultati (Koller-Trbović, Žižak i Bašić, 2001 prema Zrilić i Šimurina, 2017).

Poremećaji u ponašanju često su, kao što smo već i naveli, klasificirani od strane raznih autora i iz raznih područja, bilo da govorimo o psihološkoj, psihijatrijskoj, socijološkoj ili socijalnopedagoškoj literaturi. Jedna od najuobičajenijih socijalnopedagoških podjela poremećaja ponašanja djece i mladih koju ćemo koristit u ovom radu prema Bouillet i Uzelac (2007) dijeli se na dvije skupine:

1. *eksternalizirani ili pretežito aktivni* poremećaji u ponašanju koji se odnose na nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena ponašanja (npr. nametljivost, prkos, laganje, hiperaktivnost, neposlušnost, bježanje od kuće i iz drugih odgojnih sredina, suprostavljanje, nepokornost, negativističko ponašanje, agresivnost, destruktivnost, delikvencija)
2. *internalizirani ili pretežno pasivni* poremećaji u ponašanju koji se odnose na ponašanja koja se pretjerano kontroliraju i usmjerena su prema sebi (npr. plašljivost, povučenost, nemarnost).

Lebedina Manzoni (2007) prema Maglica i Jerković (2014) u definiciji poremećaja u ponašanju također govori o podjeli na dvije široke skupine simptoma koji su komplementarni sa gore navedenom podjelom na eksternalizirane i internalizirane tj. skupina koja stvara problem okolini i skupina koja stvara problem samoj djeci/mladima.

Za naglasiti je kako se internalizirani i eksternalizirani poremećaji često ne isključuju te je na mnogo razina utvrđena upravo njihova pozitivna veza (Novak i Bašić, 2008 prema Maglica i Jerković, 2014).

3. PROBLEMI U PONAŠANJU KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Rizična ponašanja ili poremećaji u razvoju i ponašanju obuhvaćaju različite oblike poremećaja u redovnom razvoju i ponašanju, koji mogu biti štetni za daljnji djetetov razvoj. Budući da je riječ o prijelaznoj etapi događa se da se brojne smetnje u ponašanju gube kroz dalji razvojni proces (Ekkehard, 1977 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Autori se slažu kako treba biti oprezan kada je riječ o djeci rane i predškolske dobi u korištenju termina poremećaji u ponašanju kako zbog etiketiranja tog djeteta, tako i zbog činjenice da je neke probleme u ponašanju (npr. plačljivost, agresivnost, povučenost) moguće relativno lako ukloniti uobičajnim pedagoškim postupcima (uvjeravanje, osobni primjer, nagrada-kazna, navikavanje i sl.), ali i prilagođavanjem odgojnog konteksta stvarnim potrebama djece. Bilo bi primjerenije reći „mane u ponašanju“ (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2010) .

Treba pažljivo razlikovati smetnje ili poremećaje koji su samo epizoda u redovnom razvoju ili su prolaznog karaktera, od onih koji predstavljaju rizik i smetnja su daljnjem razvoju navode Bašić, Žižak i Trbović (1993).

Ukoliko bi se ovi oblici ponašanja intezivirali te predstavljali opasnost za djecu i okolinu tada bismo ih mogli nazvati poremećajima u ponašanju (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2010).

Kraljic, Babić i Vejmelka (2015) ističu kako je razvoj djeteta slijed promjena u osobinama, sposobnostima, ponašanjima zbog kojih se dijete mijenja te postaje sve veće, spretnije, sposobnije, društvenije i prilagodljivije. Brojna istraživanja tijekom dvadesetog stoljeća dovela su do spoznaja da razvoj djece nije pravocrtan te da svaka psihološka, emocionalna, fizička i kognitivna faza razvoja nosi promjene u oba smjera (napredak u jednom području prati zastoj u drugom) te moramo biti oprezni u definiranju poremećaja ponašanja. U najranijoj dječjoj dobi prevladava insturmentalna težnja za postignućem nekih vanjskih ciljeva, a rezultat emocionalnih i kognitivnih čimbenika nije povređivanje nekoga već ostvarenje nekog željenog cilja pa je npr. agresivno ponašanje djece direktno i prevladavaju fizički oblici nasilja (Caplan i sur, 1991 prema Keresteš, 1999 prema Kraljic

Babić i Vejmelka, 2015). Tek pri kraju predškolskog i početkom školskog razdoblja dolazi do izražaja verbalna i indirektna agresija.

Ugur, Yurumez i Yilmazer (2018) smatraju kako su obitelj, okruženje i socio-ekonomski status uvelike povezani sa visokim rizikom za ponašajne i emocionalne probleme kod djece. Brojne studije navode autori; pokazuju kako su nisko obrazovanje roditelja, niska starosna dob roditelja, stresan život te lošiji socio-ekonomski status povezani sa rizikom od pojave eksternaliziranih i internaliziranih problema ponašanja među djecom. Istraživanje provedeno u Turskoj od strane istoimenih autora nad 355 djece među najučestalije probleme ponašanja izdvajaju: usporen razvoj govora, problemi sa granicama u ponašanju, poremećaji navika (sisanje prsta, kontrola stolice), problemi sa spavanjem, poremećaji hranjenja, anksioznost, ljubomora. Također, dolaze do zaključka kako neki roditelji ne prepoznaju na vrijeme probleme u ponašanju svoje djece dok se ta ista djeca ne uključe u strukturirano okruženje kao npr. vrtić ili školu, što potvrđuje važnost odgojno obrazovnih institucija u ranom prepoznavanju i intervenciji.

Nadalje, u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14, čl.65) spominju se učenici s posebnim potrebama unutar kojih stoji jasna podjela na učenike sa teškoćama i darovite učenike. U skupinu učenika sa teškoćama spadala bi djeca sa teškoćama u razvoju, djeca sa teškoćama učenja, emocionalnim i ponašajnim problemima te djeca sa teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima. Također u Državnom pedagoškom standardu za predškolski odgoj i naobrazbu (NN 63/2008, čl.4) koji je bitan dokument u radu vrtića također se govori o djeci sa poremećajima ponašanja kao podskupini djece sa posebnim potrebama što implicira nužnost postojanja adekvatnih kompetencija odgajatelja i učitelja u radu s njima kao i njihovu zakonsku obavezu prema istima.

Prema Đuranović i Opić (2013) dijete kojemu nisu zadovoljena neka od osnovnih prava dijete je „u riziku“. Ovaj termin počeo se koristiti u prošlom desetljeću u literaturi psihologije, pedagogije, socijalnog rada, medicine. Rizična ponašanja djece predškolske dobi o kojima će u ovom radu biti više riječi, razlikuju se od rizičnih ponašanja djece osnovnoškolske i srednjoškolske dobi po svojim manifestacijama, učestalosti i kontekstu u kojem se javljaju (Đuranović i Opić, 2013).

McWhirter i suradnici (1993) prema Bašić i Ferić (2004) ističu kako termin „u riziku“ označava pretpostavljene uzroke/učinke koji stavljaju dijete u opasnost od budućih negativnih

događaja. Riječ je o specifičnim ponašanjima, stavovima ili nedostacima koji se pojavljaju kao inicijalni markeri kasnijih problema u ponašanju. Npr. agresija, niska uspješnost u školi, neučenje, povučenost postat će signali koji će biti prediktori antisocijalnog i delikventnog ponašanja u adolescenciji. Za navedene autore „u riziku“ označava situaciju koja nije nužno trenutačni problem, ali može biti rizik u pomanjkanju pravovaljanih intervencija što su definirale i već spomenute autorice.

„Niski rizik opisuje se kao onaj koji nanosi minimalnu štetu dobrobiti djeteta/mladog čovjeka, dok se visoki rizik opisuje kao onaj koji nanosi ozbiljnu štetu dobrobiti djeteta/mladog čovjeka ili ozbiljno šteti njegovom razvoju“ (McWhirter i sur. 1993 prema Bašić i Ferić, 2004).

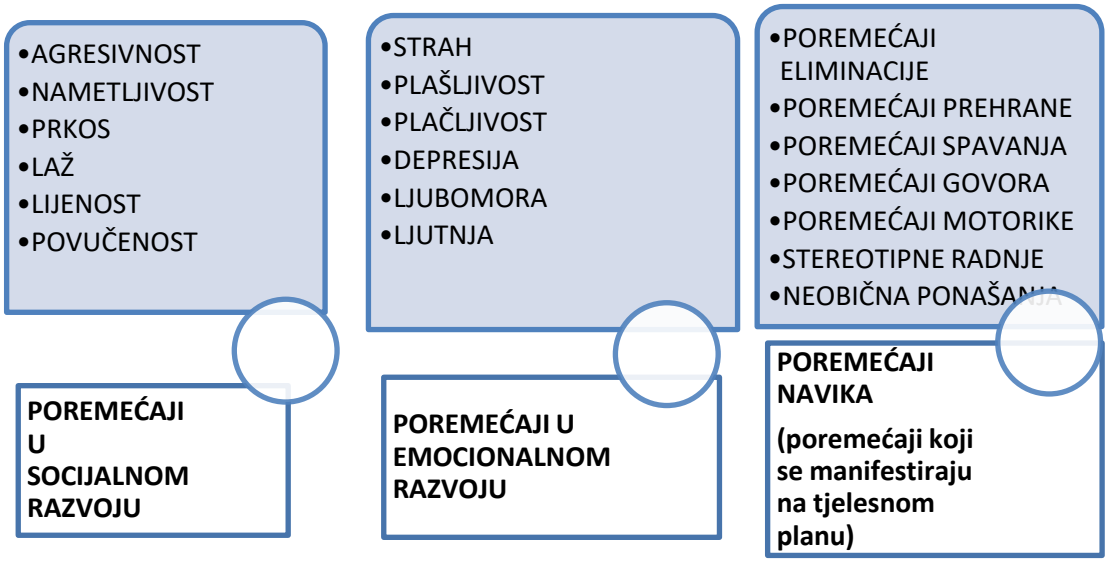
Koller-Trbović, Žižak i Jeđud (2010) ističu kako rizično ponašanje zahtijeva reakciju prije svega obitelji, ali i drugih osoba iz djetetovih životnih sredina (kao što su profesionalaci iz nekog specifičnog područja), kako ta ponašanja ne bi bili podloga za loše ishode u budućnosti.

Prema autorima Bašić, Urli i Cavor (1988) istraživanje ponašanja i uvjeta života djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj jasno upozorava na kulminiranje rizičnosti koje dolaze iz životnih okruženja djeteta, ali koja se također povezuju i kumuliraju kroz vidljiva ponašanja predškolske djece. Oko 7% tada ispitane predškolske djece manifestiralo je šest i više različitih simptoma koji upućuju na problem ponašanja, bilo prema internaliziranim ili eksternaliziranim ponašanjima, dok se jedan oblik pojavio kod 20% do 30% predškolske djece. Prema tim podacima vidljiv je određeni rizik neke djece za zdravu budućnost i kvalitetno odrastanje. Također, kroz istraživanje se utvrđuje kako djeca koja manifestiraju neke simptome rizičnih ponašanja imaju roditelje doseljenike, njihova mobilnost je učestala, podstanari su, niže obrazovani, djeca u vrtić dolaze najranije i odlaze posljednja, često po njih dolaze ili ih odvode starija braća, sestre, susjedi i sl. Očita je povezanost i vanjskih čimbenika rizika kao i onih na individualnoj razini (Bašić, Urli i Marin Cavor 1988 prema Bouillet i Uzelac, 2007) .

Zakonitosti u razvoju poremećaja u ponašanju moguće je pratiti u odnosu na okruženje tj. sredine u kojima ih mladi i djeca izražavaju te je često riječ o poremećajima koji se počnu očitovati u kući, obitelji, a zatim šire preko vrtića, škole na susjedstvo, vršnjake te lokalnu zajednicu. Poznato je da se poremećaji u ponašanju kod djece i mladih najčešće razvijaju postupno od blagih, manje ometajućih i manje primjetnih prema težim i opasnijim

poremećajima (Bašić, Žižak, Koller-Trbović 2004 prema Žeger, 2018) što naglašava važnost ranog prepoznavanja i pravovremenih intervencija.

Respektirajući prethodno navedeno u ovom poglavlju, ne čudi kako su klasfikacije poremećaja u ponašanju djece predškolske dobi mnogobrojne, složene i susreću se s brojnim izazovima. Za potrebe ovog rada spomenut će se podjela prema Bašić, Trbović i Žižak (1993) na poremećaje socijalnog i emocionalnog razvoja te poremećaje navika.



Slika 1 Poremećaji na socijalno-emocionalnom planu

Istraživanja na temu problema u ponašanju djece predškolske dobi nema mnogo. Vlah i Ferić (2016) u svom radu ističu kako osim djece sa posebnim potrebama koja su uključena u vrtiće i imaju službene dijagnoze u skladu s kojima se i odvija njihov odgojno-obrazovni rad, veliki se broj djece nalazi u „sivoj zoni“. To su sva ona djeca koja trebaju dodatnu profesionalnu podršku i pomoć, ali je nemaju jer izostaju službeni dokumenti o njihovom problemu. Roditelji i odgajatelji smatraju kako ta djeca imaju određena kašnjenja u razvoju koja zahtijevaju dodatnu podršku u svakodnevnom pohađanju vrtića, nažalost to ovisi i o mogućnosti dodatne podrške od strane vtića te uvjetima rada. Autorice su provele istraživanje nad 236 djece u gradu Rijeci te pokušale doći do rezultata koliki broj djece treba dodatnu podršku (bilo da je riječ o individualiziranom pristupu odgajatelja ili intervenciji stručnog tima vrtića), te koja su to specifična ponašanja. Dolaze do rezultata da 8.9 % djece u dobi od

13 do 48 mjeseci treba individualizirani pristup iako nemaju službeno mišljenje, a 6.8% njih zahtijeva dodatnu profesionalnu pomoć od strane stručnjaka zajedno sa individulanim pristupom od strane odgajatelja. Odgajatelji su najveću brigu iskazali oko problema govora, ponašanja, socijalizacije te ponajviše poremećaja navika i to kod osmero djece. Za razliku od istraživanja Mikas (2007) prema Vlah i Ferić (2016) koji utvrđuje najveći problem na području agresivnog ponašanja i problema sa pažnjom kod Vlah i Ferić (2016) su to poremećaji navika. Također navode kako su čest problem ne samo manjak dodatne stručne pomoći već i roditelji koji često nisu svjesni ili poriču mogućnost postojanja problema kod svog djeteta.

Đuranović i Opić (2013) navode kako se broj djece koja imaju problema u ponašanju svakodnevno povećava. Odrasli (roditelji, odgojitelji) postaju sve nemoćniji pred učestalim i različitim oblicima dječjih „ispada". Neprimjerena dječja ponašanja manifestiraju se na svim mjestima u obitelji, na ulici, u vrtiću, u parku, trgovini itd. Za mnoga od tih neprihvatljivih ponašanja djece odgovorni su upravo odrasli. Oni su ti koji moraju zadovoljiti već spomenute djetetove osnovne potrebe, poticati i razvijati njihovu socijalnu kompetenciju, samopoštovanje i samopouzdanje te ih na taj način osposobiti za uspješno funkcioniranje u društvu. Nažalost, veliki broj djece još je uvijek i zanemaren, ne žive u toplim i sigurnim obiteljskim domovima i društvenom okruženju. Obitelji se mijenjaju , teži se stjecanju što većeg materijalnog bogatstva. Novac koji je nekad bio na dnu ljestvice društvenih vrijednosti danas dolazi na sam vrh, sukladno tome roditelji teže karijerama, radno vrijeme je sve dulje, a djeca ostavljena na brigu institucijama. Vrijeme provedeno sa obitelji sve je kraće, a upitna je i njegova kvaliteta. Sve to doprinosi činjenici da ne čudi da djeca ostavljena sama sebi, ponekad i ne primjećena, manifestiraju neki problem u ponašanju čak i u ovako ranoj dobi (Đuranović i Opić, 2013). Neka ponašanja djeteta mogu biti teška za okolinu, ali predstavljaju samo prolaznu razvojnu fazu u životu djeteta, dok se druga zadržavaju, prolongiraju i inteziviraju te zahtijevaju stručan pristup. 3-10% djece u vrtićima pokazuju trajna odstupanja u ponašanju u mjeri koja prelaze okvire neke razvojne faze ili manifestiraju ozbiljne probleme emocionalnih i ponašajnih problema (Jurčević-Lozančić, 2005; Kuperschmidt i sur, 2000, Benedict i sur, 2007 prema Vlah, Mirosavljević i Katić, 2018).

Ukoliko se rani ponašajni i emocionalni problemi ne identificiraju i prema njima pravovremeno i adekvatno ne reagira, oni mogu uzrokovati daljnje probleme u školi i probleme uspostavljanja kvalitetnih odnosa (Fallucco i sur., 2016 prema Maglica, 2019). Predviđanje ranih dječjih ponašajnih problema te njihov utjecaj na kasniji život u školskom

okruženju može nam olašati kasniju identifikaciju tog istog djeteta u školi te mu sa tom spoznajom možemo pružiti adekvatno dodatnu potporu u procesu učenja i interakcijama sa učiteljima i vršnjacima u školskom okruženju (Maglica, 2019). Intervencija u ranoj dobi djeteta može biti jako učinkovita jer problemi u ponašanju nisu još stabilizirani; oni su u razvoju kao i samo dijete pa se na njih može učinkovito djelovati te ih mijenjati (Keenan i sur., 2007 prema Maglica, 2019).

Široka je lepeza rizičnih ponašanja koja mogu manifestirati djeca predškolske dobi navode Đuranović i Opić (2013), a u ovom radu će se kratko opisati sva ona koja se spominju u već navedenoj podjeli na području socijalnog i emocionalnog razvoja te neke poremećaje navika.

3.1.Poremećaji u socijalnom razvoju

3.1.1 Agresivnost

Agresivno ponašanje u literaturi se definira kao društveno nepoželjno ponašanje s namjerom nanošenja štete drugoj osobi ili objektu (Jurčević Lozančić, 2016) . Agresiju bismo mogli definirati i kao svako ponašanje koje nekom nanosi povredu ili uništava imovinu te koje se odnosi na samu namjeru nanošenja štete više nego na posljedice (Vasta, Haith i Miller, 2004).

Često je agresivnost uzrokovana nedovoljno zadovoljenim potrebama, njihovom pomanjkanju ili težnji da dijete zadovolji neku potrebu (Rumpf, 2006 prema Jurčević Lozančić, 2016). Izostanak obiteljskog nadzora, nedovoljna kompetentnost roditelja, zanemarivanje, slabija emocionalna potpora i prihvaćanje djeteta također su samo neki od mogućih uvjeta koji potiču agresivna ponašanja kod djece (Greenspan i Salmon, 2004 prema Jurčević Lozančić, 2016). Također, prema teoriji socijalnog učenja koju je predstavio Bandura agresivna ponašanja uče se i kroz promatranje i oponašanje modela u djetetovom životu (Vasta i sur., 2004 prema Jurčević Lozančić, 2016).

O agresivnosti predškolskog djeteta govorimo onda kada je dijete, barem djelomično sposobno ocijeniti domašaj svoga postupka, namjerno čini zlo i raduje se tuđoj šteti i uživa u tuđem bolu (Vodak-Šulc, 1966 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Jurčević Lozančić (2016) smatra kako treba razlikovati ljutnju koja je privremeno emocionalno stanje najčešće potaknuto nekom frustracijom; od agresije koja je pokušaj da se nekoga namjerno ozljedi ili nešto uništi.

Bouillet i Uzelac (2007) prema Žeger (2018) navode kako se agresivna ponašanja kod djece, kao i kod odraslih pojavljuju u različitim oblicima i s različitom svrhom. Prema jednoj od najpoznatijih i najčešćih podjela razlikuju se tri vrste agresije: fizička (udarci, guranje, razbijanje) koja se još zove instrumentalna (agresivna ponašanja usmjerena nekom cilju), psihološka (verbalne uvrede, dobacivanja, ponižavanja). Fizička i psihološka agresija spadaju u direktan oblik agresivnosti jer su usmjerene izravno na žrtvu. Socijalna ili indirektna agresija je ona u kojoj se povreda nanosi posredno, ugrožavanjem socijalnih odnosa te osobe (žrtve).

Sukladno razvoju kognitivnih sposobnosti tjelesnu i instrumentalnu agresiju do polaska u školu djeca sve više zamjenjuju sa verbalnom (Bouillet i Uzelac, 2007, prema Žeger, 2018). Tek kada agresija postane nekontrolirana i neprimjerena dobi, znak je poremećaja u razvoju (Gajer, 1985 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

U predškolskoj dobi agresivnost se kod djevojčica ispoljuje kroz ponašanja kao što su ogovaranje, isključivanje iz društva, vrijeđanje dok dječaci više ispoljuju fizičku agresivnost (instrumentalnu i neprijateljsku), navode Cakić i Velki (2014). Agresivnost je važan koncept jer je rano agresivno i antisocijalno ponašanje prediktor kasnijih problema u prilagodbi (Farington, 2001, Liu, 2004 prema Cakić i Velki, 2014) .

Bašić, Trbović i Žižak (1993) ističu kako dijete treba naučiti kako na društveno prihvatljiv način doći do željenog cilja, kako da kontrolira svoje emocije u trenutcima kada se u njemu budi agresivnost, kako da uvažava tuđe emocije i mišljenja te kako da i njega drugi uvažavaju.

3.1.2 Nametljivost

Nametljivo ponašanje svojstveno je djeci predškolske dobi kada tim ponašanjem žele privući pozornost na sebe, zabaviti druge, istaknuti se i sl. Međutim kada takvo ponašanje postane intezivno, smatra se odstupanjem u razvoju i ponašanju. Ono se može različito manifestirati: izvođenje različitih ceremonija u redovnim situacijama, prenemaganje, upadanje u riječ odraslima, brbljivost, uobraženost, budalasto ponašanje, hvalisanje, nametanje za vođu drugoj djeci i sl (Košiček, 1965 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Osnovni cilj ovog ponašanja je privući na sebe pozornost okoline, biti predmet tuđeg divljenja, zabaviti sve oko sebe i dr (Bouillet i Uzelac, 2007).

Takvo se ponašanje obično javlja u razmažene djece kojoj nedostaje samopouzdanja i prihvaćenosti, pa se ne znaju ponašati na konstruktivan način (Dler 1984 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993**)**. Nametljivost se javlja i kao odraz djetetove želje da skrene pozornost na sebe. Nametljivo dijete se uvijek želi istaknuti i biti u prvom planu. Sklono je prenemaganju, budalastom ponašanju, napadnom oblačenju i sl. Uzroci takva ponašanja često mogu biti ljubomora, razmaženost, nesigurnost, osjećaj nevoljenosti (Zrilić, 2011 prema Đuranović i Opić, 2013).

Također nametljivost je primjećena i kod djece koja se osjećaju osamljenima, koja imaju osjećaj da se roditelji ne bave dovoljno s njima i da za njih nemaju vremena (Bouillet i Uzelac, 2007).

Za preveniranje takvog ponašanja često je potrebno jačati djetetovu sliku o sebi i poticati konstruktivne načine putem kojih može doći do željenog statusa u vršnjačkoj grupi (Bašić, Trbović i Žižak, 1993). Također, Bouillet i Uzelac (2007) smatraju kako takvo ponašanje treba ignorirati, dosljedno i mirno provoditi svoje zahtijeve, ne obazirući se na izazove djeteta dajući mu dovoljno pažnje u važnim trenutcima. Jačanjem samopuzdanja i razvijanjem pozitivne slike o sebi moguće je prevenirati takve oblike ponašanja (Ljubetić, 2001).

3.1.3 Prkos (neposlušnost, negativizam)

Prkos se vrlo često javlja u ponašanju djece predškolske dobi. To je oblik pobune protiv roditelja, autoriteta čijoj se riječi mora pokoravati (Čuturić, 1994 prema Đuranović, Opić, 2013). Ovaj oblik ponašanja često je dio normalne razvojne faze svakog djeteta koja se obično javlja sa sviješću o sebi, a iskazuje se otporom prema zahtjevima odraslih ili druge djece. Pojava prkosnog ponašanja javlja se na kraju treće godine kada dijete pravi svoje prve korake prema otkriću svog vlastitog Ja te isprobava vlastitu volju i htijenje (Rumpf, 2006 prema Đuranović i Opić, 2013). Ukoliko se ovakvo ponašanje zadrži duže vremena, može prijeći i u agresivno ponašanje. Prkos, odnosno neposlušnost može se manifestirati otvoreno ili prikriveno, privremeno ili trajno (Košićek, 1965 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993). Otvoreni način iskazuje se kroz drsko, otresito, razdražljivo ponašanje, a prikriveno kroz mokrenje, mucanje, noćni strah.

Prkosnim ponašanjem dijete želi skrenuti pažnju na sebe zato takvo ponašanje ukoliko se manifestira u ekstremnom obliku ne treba podržavati već sprečavati, preusmjeravati i poticati razvoj nekih odgovarajućih oblika ponašanja (Bašić, Trbović i Žižak 1993). Prkosno ponašanje predstavlja pokušaj djeteta da putem prisile skrene pozornost na sebe i postigne posebne povlastice, pa je takva djetetova ponašanja potrebno preusmjeravati u prihvatljive oblike ponašanja (Ljubetić, 2001).

3.1.4. Laž

Prvi oblici laganja najčešće se pojavljuju u ranom djetinjstvu između četvrte i pete godine života. Djeca lažu radi postizanja određenog cilja, opravdavanja, prikrivanja i izbjegavanja kazni, dobivanja nagrade i sl. Lažima dijete nastoji postići izravnu ili neizravnu korist, a ponekad su i rezultat oponašnja odraslih. Važno je znati da dijete nije sposobno uočiti razliku između društveno korisne laži i (ne)moralnosti pojedinih laži te bilo kakvo upućivanje djeteta na „bezazleno“ laganje znatno pridonosi usvajanju tog modela ponašanja (Bouillet i Uzelac, 2007).

Važno je kako neki autori navode razlikovati dječju maštu od neistine, što se u ovoj dobi često isprepliće (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Ako se takav oblik ponašanja kod djeteta razvija i traje dolazi do stila ponašanja i reagiranja, fiksiranja, koji postane sastavnim dijelom dječje ličnosti te utječe na sve aspekte života; jer je laž rijetko izolirana uz nju se vežu nedisciplina, lijenost, loše radne navike itd (Vodak i Šulc, 1966 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

U predškolskoj se dobi mogu namjerna laž i dječja mašta isprepletati te ih treba pozorno razlikovati (Ljubetić, 2001). Laganje kao obrazac ponašanja često se razvija u okruženju koje nije laganje korigiralo, u kojem se nije na laganje reagiralo i u kojem izostaju pozitivni odgojni utjecaji (Bouillet i Uzelac, 2007).

Da bi dijete razvilo pravilan odnos prema istini treba dostići zrelost , ali i nužno je i dosljedno njegovati kod djeteta osjećaj odgovornosti navode Bašić, Trbović i Žižak (1993). Što se tiče socijalnopedagoških postupaka nije potrebno posebno reagirati jer su dječje zablude i neistine normalna razvojna pojava i prolaze sa sazrijevanjem, ali ukoliko odgajatelji prosude da dijete laže neprestano, i iz navike kako bi postiglo neku korist onda je to potencijalni problem te zahtijeva intervenciju. Potrebno je stvarati okruženje u kojem dijete osjeća kako nije potrebno lagati (Bouillet i Uzelac, 2007).

3.1.5 Lijenost/nemarnost

Obaveze, kao i uspjeh, dio su sastavnog života od najranije dobi svakog čovjeka. Kada dijete prihvaća svoju odgovornost i „daje si truda“ tada i teži uspjehu. Ukoliko taj njegov trud urodi uspjehom, razvija se unutarnja motivacija koja dovodi do novog truda i zalaganja. Međutim u obrnutim slučajevima ima djece koja postaju nemarna i lijena. Nemarnost označava pasivno ponašanje koje je prepoznato u nedostatku radnih navika kao i u lošem odnosu prema radu (Boljunčić Punčikar, 2017).

Bouillet i Uzelac (2007) smatraju da kada dijete razumije i prihvaća svoju odgovornost i obaveze ponosno je na vlastiti uspjeh koji je posljedica njegovog truda i rada te će težiti tome da ga opet ponovi. Međutim sastavni dio života su i neuspjesi koji za neke mogu biti dodatni poticaj dok kod nekih ukoliko se ponavljaju može dovesti do dubokog traga i nepovoljno djelovati na samopuzdanje i motivaciju za daljni rad. Djeca tada odustaju od pokušaja i onda kada se nešto može napraviti što vodi razvoju nemarnosti. Nemarnost označava pasivno ponašanje i nedovoljno odgovoran odnos prema radnim zadaćama te korištenje često kreativnih izgovora (Uzelac, 1995 prema Bouillet i Uzelac, 2007).

Ona se može uočiti i kod djece predškolske dobi, takva djeca su troma, lijena, bez inicijative, ne prihvaćaju spontano nikakve aktivnosti, u svemu očekuju pomoć odraslih i poticaj, sve rade preko volje i neuredno. Ono što obilježava ovo ponašanje jest da dijete nije u svim situacijama i uvijek ovakvo (Košićek i Košićek, 1967 prema Bouillet i Uzelac, 2007).

Najčešće je dijete izrazito sporo kada se treba obući, umiti, pospremati, otići u trgovinu itd. To isto dijete postaje živahno, aktivno i poduzetno kada se igra ili kada obavlja neku aktivnost koja u njemu izaziva osjećaj ugode. Nemarnost ne podrazumijeva potpunu neaktivnost već izbjegavanje rada kao prisilne i modelima korisne aktivnosti što nije u skladu sa djetetovim željama. S druge strane autori navode kako je lijenost nedostatak želje za bilo kakvom aktivnošću ili radom (Bouillet i Uzelac, 2007). Ono što treba uzeti u obzir jest da su mnoge mlade osobe izabrale pasivan način suprostavljanja strahovima i situacijama koje u njima izazivaju osjećaj nesigurnosti te se doimaju lijenima. Npr. autori daju primjer djeteta koje ima poteškoće sa učenjem i često manifestira ponašanje koje izgleda kao lijenost jer osjeća visoku razinu frustracije kad se suočava sa zadacima kojima nije dorastao (Bouillet i Uzelac, 2007) .Često takvu djecu stigmatiziraju pod uzrečicom „može, ali neće“.

Bouillet i Uzelac (2007) smatraju kako nemarna djeca simptome bespomoćnog ponašanja manifestiraju samo kada su izložena zahtijevima pri čemu pružaju i aktivan otpor. Odbijaju se pokoriti zahtijevima, demonstrativno biraju ponašanja koja su suprotna zahtjevu, izazivaju sukobe s odgajateljima i sl.

Najčešći motiv nemarnosti i lijenosti je osjećaj bespomoćnosti, tj. osjećaj nemoći u određenoj situaciji ili vjerovanje da će sve završiti negativno po tu osobu/dijete (Bouillet i Uzelac, 2007).

Uzroci ovakva ponašanja su različiti npr. tjelesni (razna oboljenja), intelektualni (nedovoljna mentalna razvijenost), odgojni postupci itd. Razvoju nemarnosti i lijenosti ponajviše pridonosi pretjerano maženje i popustljivost roditelja prema djetetu, kao i pretjerano strogi i autoritativni odgojni stil. Ponekad je u pozadini i ljubomora, osvetoljubivost, neprikladan nastavni program i dr (Bouillet i Uzelac, 2007).

Da bi se prevenirao ovakav oblik ponašanja porebno je dijete navikavati na svakodnevne obaveze koje su primjerene njegovoj dobi te biti dosljedan u tome (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

3.1.6. Povučenost (neduželjubivost)

Povučenost označuje ponašanje djeteta koje je pretežito mirno, tiho, osamljeno, koje mnogo mašta, nema stalne prijatelje. Takvo ponašanje obično je odraz osobne nesigurnosti i nepovjerenja u druge (Bouillet i Uzelac, 2007 prema Đuranović i Opić, 2013).

Povučena djeca teže se prilagođavaju i slabije uspostavljaju kontakte. Obično su to poslušna djeca, mirna koja odaju dojam „uzornog djeteta“. U tome često i leži njihov problem-ostaju neprimjećena jer ne predstavljaju problem odraslima ni drugoj djeci. Stoga se takva ponašanja često ne evidentiraju na vrijeme, ne preveniraju te mogu evoluirati i stvarati kasnije probleme djetetu u njegovom socijalnom životu. U osnovi ovog ponašanja je obično plašljivost, nesigurnost, strah od prijašnjih negativnih iskustava, osjećaj da nije željeno itd. Krajnja točka ovog ponašanja jest usamljenost, izrazit manjak socijalnih odnosa. Također potrebno je razlikovati samoću od usamljenosti. Samoća je izbor djeteta, a u nekim slučajevima postaje i obilježje njegove ličnosti dok kod usamljenosti imamo socijalno izolirano dijete kojemu je to nametnuto jer se sam ne uspijeva prilagoditi pa njegova potreba za druženjem ostaje nezadovoljena (Bouillet i Uzelac, 2007) .

Krajnje stidljiva djeca mogu odbijati i kazati ma i jednu riječ u novim socijalnim okolnostima te se to opisuje kao selektivni mutizam. U prostorijama sa mnogo ljudi oni se skrivaju iza roditelja, šapću im, zavlače se u kuteve i sl. Povučena djeca obično kod kuće imaju tople i zadovoljavajuće obiteljske odnose što je suprotno ponašanju izvan obiteljskog doma. Iako ne mora nužno biti tako (Davison i Neale, 2002). DSM-4 klasificira selektivni mutizam kao poremećaj koji se prvi puta dijagnosticira u dojenačkoj dobi, djetinjstvu ili adolescenciji. DSM-5 donosi veće promjene te selektivni mutizam razvrstava u opću kategoriju anksioznih poremećaja. Definiran je kao poremećaj u kojem djeca odbijaju govoriti u specifičnim siutacijama uz zadržanu sposobnost govorenja u drugim okolnostima npr. pričaju kod kuće odnosno u situacijama u kojima se osjećaju ugodno i korisno. Najčešće se javlja između 4 i 6 godine te češće kod djevojčica nego kod dječaka. Djeca razumiju što im se govori i mogu komunicirati normalno sa roditeljima i bliskim osobama. Odbijaju govoriti najčešće u školi, vrtiću ili situacijama u kojima se osjećaju uplašeno. Loš ishod poremećaja povezan je sa lošim obiteljskim okruženjem, pogrešnim tumačenjima da se radi o oštećenjima sluha i dr (Poljak i Begić, 2016).

Zbog svoje povučenosti možda ne uspiju steći vještine niti sudjelovati u aktivnostima koja su izvor zadovoljstva za većinu njihovih vršnjaka. Postoji nekoliko objašnjenja za takvo ponašanje. Lebedina Manzoni (2007) prema Žeger (2018) nudi objašnjenje o načinu provođenja vremena prije javljanja problema. Naime, djeca koja su puno vremena provodila kod kuće sa odraslim osobama te bebe s kojima majke nisu puno razgovarale dok su vodile uredno brigu o njima, manje su socijabilne nego u obrnutom slučaju.

Kendal (2000) prema Žeger (2018) navodi kako treba uzeti u obzir i učenje po modelu, gdje dijete upravo gledajući i slušajući roditelje može razviti disfunkcionalno ponašanje. Na taj način dijete može razviti anksiozni stil ponašanja bez direktnog iskustva u provokativnoj situaciji.

3.2. Poremećaji u emocionalnom razvoju

3.2.1. Strah

Strah je prva emocija koja se razvije u čovjekovom životu (Lebedina Manzoni, 2007 prema Žeger, 2018) Djeca oživljavaju strah kao normalni emocionalni izazov, a izraz je poremećaja samo ako je intezivan, dugotrajan i interferirajući s ostalim ponašanjem (Žeger, 2018). Strah je i normalni obrambeni stav djeteta, ali ako nije razmjeran uzroku, niti objektu

straha ili ako prijeđe određenu mjere, postaje bolesnim stanjem (Vodak, Šulc, 1966 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Strah je emocija koja se javlja u situacijama koje ugrožavaju pojedinca, a kojima se on ne može prikladno suprotstaviti. Mnogobrojna su ispitivanja pokazala da je strah urođena reakcija, ali i da se uči. Urođene refleksne reakcije straha se javljaju na iznenadni zvuk i izmicanje podloge već u dojenačkoj dobi, dok se neki drugi strahovi stječu kroz negativna iskustva. Iskustva se mogu i generalizirati, tako da se strah od jedne neugodne i opasne situacije može proširiti i na druge, slične situacije. Uz emociju straha povećava se tlak, ubrzavaju se puls i disanje, suše usta i grlo, šire zjenice, a mišići se grče (Vasta i sur., 2004 prema Balog, 2019).

Normalan strah bio bi onaj kada je on jednak opasnosti, dok je patološki onaj koji je veći od same opasnosti ili se javlja kada opasnost niti ne postoji. U ranoj dobi strahovi su intezivniji, ali se smanjuju sa odrastanjem, međutim i veća djeca se mogu bojati nečega, čega se možda netko mlađi neće bojati. Postoje različite vrste straha kao npr. anksioznost-tjeskoba (kada strah nije vezan za neku situaciju ili objekt), fobija-nerealan strah od određenih situacija, pojava, predmeta, osoba koji se stalno ponavlja, separacijski strah-strah od odvajanja , napuštanja, noćni strah itd.

Prva godina života nosi strah od razdvajanja od majke, strah od nepoznatih osoba i novih prostora ako nije nazočna bliska osoba. Druga godina života predstavlja izrazito plašljivo doba kada je karakterističan strah od jakih zvukova (npr. grmljavine), tamnih boja, velikih objekata, promjena u prostoru, odvajanja od majke za vrijeme odlaska na spavanje, vjetra i kiše te divljih životinja. Treća godina života nosi strah od maski, nakaza i ružnih lica, strah od mraka, životinja, policajaca i lopova. U četvrtoj godini života navedeni strahovi se manifestiraju većom ili manjom jačinom. U petoj godini života smanjuju se neki strahovi kao primjerice strah od maski i nakaza, a pojavljuju se strahovi od ozljeđivanja, padova, pasa, a izražen je strah da se mama neće vratiti kući. Šesta godina života izražena je kao vrlo strašljivo doba – prevladavaju strahovi od raznih zvukova (zvono, telefon), od duhova, vještica i raznih imaginarnih bića, strahovi od prirodnih nepogoda, vode, vatre, grmljavine i oluje, strah od samoće, strah da će se mami nešto dogoditi ili da bi mogla umrijeti (Starc i Žižak, 2014 prema Rožarić, 2016).

Uzroci straha također mogu biti različiti, neko se boji boli, mraka, smrti, napuštanja, životinja i sl. Rekacije na strah također su raznolike: plač, znojenje, drhtanje, gubitak teka,

mokrenje, gušenje itd. Kod djece je važno pronaći uzrok straha i djelovati na njega jer on djeluje negativno i na tjelesne i na duševne funkcije samog djeteta. Potrebno je preventivno jačati osjećaj sigurnosti kod djece, povjerenja i samopuzdanja (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

3.2.2 Plašljivost

U određenoj fazi emocionalnog razvoja sva se djeca više ili manje boje mraka, nepoznatih ljudi novih i nepredvidivih situacija. Plašljvost je u ranom djetinjstvu normalna pojava, a o poremećaju ponašanja govorimo onda ako osjećaj straha nije proporcionalan uzroku (Bouillet, Uzelac, 2007), dakle ako se javi pretjerani strah od određene situacije ili više njih (Vodak i Šulc, 1966 prema Bouillet i Uzelac, 2007).

Plašljivost se smatra snažnom urođenom crtom koja se može ustanoviti već u prvim tjednima života, a ovisno od načina na koji se roditelji odnose prema plahom djetetu, ta se osobina može preoblikovati. Neki istraživači smatraju da su djeca rođena s povučenim i plašljivim temperamentom zbog načina na koji njihov mozak reagira na okolinu. Ističe se preosjetljivost amigdale koja je emocionalni kontrolni centar mozga i samim time glavni izazivač plašljivosti, a razvija se između osmog i devetog mjeseca (doba kada mnoga djeca prolaze razdoblje pojačanog nemira). Plašljiva djeca mogu prevladati urođenu sklonost ako roditelji ne potkrepljuju njegovu preosjetljivost, dok roditelji koji nastoje zaštititi dijete od svega što bi ga moglo uznemiriti ili uplašiti povećavaju plašljivost koja se manifestira tijekom života. Učinak ne previše zaštitničkog roditeljstva jest da preosjetljiva amigdala plahovite djece, kroz trenutke u kojima se trebaju smiriti, vjerojatno oblikuje sve više živčanih veza između misaonog i emocionalnog mozga, te na taj način dijete preraste plašljivost (Shapiro, 2002 prema Rožmarić, 2016).

Plašljivost kao patološka pojava (Košićek, 1965 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993) češća je u starije djece i ukazuje na to da se dijete osjeća nesigurno, ugroženo, bespomoćno, bez samopuzdanja, u svemu oko sebe vidi opasnost i ne može se tome samo oduprijeti. Ona koči i spontanost kod djece te se takva djeca ne mogu opustiti, natjecati sa drugima, neodlučni su te uspjeh rijetko doživljavaju u skladu sa svojim mogućnostima (Bašić, Trbović i Žižak, 1993). Ono što često prati plašljivost kao oblik ponašanja jesu mokrenje, mucanje, noćni strahovi. Različiti su uzroci koji dijete mogu učiniti plašljivim, smatra se da su neki od njih: autoritativan odgoj temeljen na strahu, tjelesno i duševno kažnjavanje, ali i pretjerano maženje i prezaštićenost, popustljivost, nedosljednost, nedovoljna emocionalna prihvaćenost

od strane roditelja i dr. (Bašić, Trbović i Žižak, 1993). Ponekad i pretjerane ambicije roditelja kojima dijete još nije doraslo smatraju Bouillet i Uzelac (2007).

Izostanak socijalnopedagoškog tretmana plašljivosti može dovesti i do razvoja različitih vrsta fobija i paničnih strahova koji onda mogu zahtijevati i psihijatrijsko liječenje (Bouillet i Uzelac, 2007).

3.2.3 Plačljivost

Plač se javlja rano u razvoju djeteta, a prema nekim autorima plačljiva djeca procjenjuju se kao teže odgojiva. Riječ je o djeci koja često plaču, uz što se vežu i drugi problemi kao što su problemi sa hranjenjem i spavanjem. Uzrastom se plač diferencira, pa razlikujemo plač zbog gladi, plač zbog boli ili straha, plač s ciljem privlačenja pažnje. Ukoliko se plač prepozna kako je navedeno, ne treba obraćati pažnju i treba zadovoljavati samo opravdane potrebe (Bašić, Trbović i Žižak 1993).

3.2.4 Potištenost (depresija)

Potištenost je emocionalni poremećaj koji se javlja u predškolskoj dobi, ali je obično povremen i kratkotrajan. Budući da ova pojava nije ometajuća za okolinu obično joj se ne poklanja dostatna pozornost (Ljubetić, 2001).

Depresija je mnogo više od uobičajene tuge i žalosti ona je patološko stanje u kojem intezitet i trajanje žalosti nisu u skladu s pretrpljenim gubitkom i izvorom emocionalnog problema. Potištenost je preteča depresivnosti, često prati plašljivost i povučenost osobito kod djece koja neprestano doživljavaju zlostavljanje, nevoljena su, zapostavljena ili odbačena (Bouillet i Uzelac, 2007). Kada potištenost postane učestala odrasli joj moraju pokloniti pažnju jer ona može biti preteča dubljih emocionalnih poremećaja (Đuranović i Opić, 2013).

Žitnik i Maglica (1967) prema Bouillet i Uzelac (2007) navode kako je stručnu pomoć potrebno potražiti ukoliko se kod djece i mladih pojavi nagla promjena ponašanja koja traje dulje od dva tjedna i uključuje neke simptome poput: nedostatak zanimanja za aktivnosti, za odnose sa drugima, promjena apetita, ritma spavanja, gubitak energije, negativno mišljenje o sebi, osjećaj tuge, misli o smrti, agresivno ponašanje itd.

Ukoliko se potištenost javlja povremeno i kratkog je trajanja to se smatra normalnom pojavom u djetetovom odrastanju i sa uzrastom se smanjuje. Međutim tzv. kronična potištenost (Košićek, 1965 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993) posljedica je nekih mučnih

iskustava i znak nepravilnog razvoja djeteta koja kasnije ukoliko se intezivira dovodi do depresije pa i samoubojstva u odrasloj dobi.

Depresivna stanja predškolske djece rijetka su pojava, a manifestiraju se ne samo kroz tugu, potištenost, povučenost nego i kroz nemir, impulzivnost i hiperaktivnost te na području hranjenja i spavanja također (Bašić, Trbović i Žižak 1993).

U predškolskoj dobi uglavnom su prisutni neverbalni znakovi depresije (tužno i bezizražajno lice, neraspoloženo dijete koje se rijetko smije), a u ranoj školskoj dobi više su prisutne tjelesne pritužbe, strahovi i gubitak teka (Kendall, 2002 prema Lebedina Manzoni, 2007 prema Žeger, 2018). Također depresiju kod predškolske djece često karakterizira smanjeno uključivanje u igru te plačljivost (Boričević Maršanić i sur., 2017).

3.2.5 Ljubomora

Ljubomora kao oblik ponašanja javlja se kod sve djece i vrlo često svoj vrhunac doseže negdje oko treće, četvrte godine navode Bašić, Trbović i Žižak (1993). Također lako se događa da se kod mažene i prezaštićene djece ona ipak zadrži i nešto duže te utječe na to da je dijete ostaje emocionalno nezrelo. Ona se može izražavati otvoreno ili prikriveno (tada se i teže prepoznaje). Ovaj otvoreni oblik izražava se putem uvreda, durenja, plača, agresije. Ona se može pojaviti i kao reakcija na stvarni ili potencijalni gubitak ljubavi (dolazak novog člana obitelj i sl.). Smatra se da su djeca koja pokazuju ljubomoru češće sebična, razmažena, nesigurna, a ona se često više javlja kod djevojčica nego kod dječaka. Kako bi se prevenirao razvoj ove emocije koja se sastoji i od straha, srdžbe, boli, potištenosti, zabrinutosti i sl. potrebno je razvijati pozitivne emocije kod djeteta, jačati samopoudanje i izbjegavati situacije koje mogu biti izravan povod za ovakva ponašanja (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

3.2.6 Ljutnja (gnjev, bijes)

Ljutnja je učestala emocija kod djece jer se dijete kroz svoj razvoj susreće sa mnogo provocirajućih situacija, a ponekad i brzo nauči kako je putem ljutnje brže doći do onoga što želi. Često su to situacije sukoba oko igračaka, higijene, oblačenja, nagrada, poraza itd. U mlađoj dobi dijete će se bacati, vikati, plakati a u starijoj biti mrzovoljno i plačljivo (Bašić, Trbović i Žižak, 1993). Gnjev je oblik ponašanja kada se djecu vrijeđa, neopravdano kažnjava, ismijava ili sprečava. Kako bi spriječili nepovoljan emocionalni razvoj predškolskog djeteta potrebno je uvažavati dijete, poticati pozitivne načine nošenja sa

frustracijom te preusmjeravati interese (Bašić, Trbović i Žižak, 1993). Ljutnja je emocionalna reakcija koja se javlja kada se neopravdano ograniči željena aktivnost ili kada procijenimo da se netko ponaša na način koji ugrožava nas ili nešto što je nama vrijedno. Tako se najčešće ljutimo ako neka prepreka onemogući ostvarenje naše želje. Što prepreka traje duže, to ljutnja sve više raste. Tada se javljaju nekontrolirane reakcije koje mogu biti usmjerene prema drugim ljudima ili stvarima. Djeca mogu iskazivati ljutnju na način da energično udaraju nogama i rukama i slično. Kako odrastaju, reagiraju sličnije odraslima, u vidu prijezira, podcjenjivanja ili podsmjehivanja. Ponekad je ljutnja ambivalentna emocija, tj. istovremeno je i ugodna i neugodna. Ako je slabijeg intenziteta i ako je usmjerena u pozitivnom smjeru, ljutnja može mobilizirati energiju te biti dobar poticaj da se svladaju prepreke. Manifestacije ljutnje su mrštenje, stezanje vilice, stezanje šaka, ukrućivanje tijela, variranje jačine glasa (smanjuje se ili pojačava u odnosu na uobičajenu jačinu). Ljutnja je u osnovi doživljaja ogorčenosti, uzrujanosti, gnjeva, uznemirenosti, razdražljivosti i mržnje, a izraz lica za ljutnju su stisnute oči i stisnuta usta (Vasta i sur., 2004 prema Balog, 2019).

3.3. POREMEĆAJI NAVIKA

3.3.1 POREMEĆAJI ELIMINACIJA :

Eneureza ili mokrenje najčešće ulazi u poremećaje dječje dobi navode Bašić, Trbović i Žižak (1993). Obično nestaje sa odrastanjem. Ono se manifestira kao dnevno i noćno (koje je češće). Kao mogući uzroci eneureze spominju se obiteljske dispozicije, nepravilni odgojni postupci, rekacija na nepovoljne životne okolnosti, anksioznost itd. Mokrenje je često prolazno i izolirana smetnja jer dijete na drugim poljima često može biti urednog razvoja. Međutim ukoliko to nije izolirana smetnja dijete uz mokrenje ima i druge probleme npr. strah, prkos, agresiju, tjeskobu ponekad i nedostatak teka, mucanje sl (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Enkopreza je ispuštanje ili zadržavanje stolice koje predstavlja neurotsku smetnju ukoliko traje dulje od četvrte godine. Može se javiti i kod djece sa dobro prilagođenim ponašanjem te je tada izraz prkosa, agresije, plašljivosti, povučenosti, želje da se napakosti roditeljima i sl. Uzroci ovakovog ponašanja često su u zapuštanju djeteta od strane roditelja, grubom odgoju, kažnjavanju, ranom i strogom navikavanju na čistoću (Bašić, Trbović i Žižak 1993).

- Poremećaji hranjenja kao npr. nedostatak teka, pretjerana potreba za hranom ili psihogeno povraćanje često su odraz emocionalnih problema kod djeteta ili prkosa, otpora prema odraslima te strahom pred neuspjehom, često kod zlostavljane djece, a ponekad i zbog prisiljavanja djeteta na jelo (psihogeno povraćanje).
- Poremećaji spavanja usko su povezani sa emocionalnim stanjem djeteta a manifestiraju se kroz nesanicu, nemiran san te noćne strahove. Mogu se pojaviti i kod dobro prilagođene djece, iako češće koz razmažene djece koja su doživjeli neki šok te djece koja se grubo odgajaju, tjelesno kažnjavaju pa se kod njih javlja prkos, strah i otpor prema odraslima.
- Poremećaji govora kao npr. mucanje istovjetno je navedenim poremećajima spavanja, uzroci nastanka i razvoja vrlo su slični.
- Poremećaji motorike:

Tik je ponavljanje pokreta različitih mišića (žmirkanje, trzanje, kašljanje) (Gajer, 1985 prema Bašić, Trbović i Žižak , 1993). Često se javljaju u dječjoj dobi te se mogu povezati sa agresivno-sadističkom notom, javljaju se kod hiperaktivne djece i izraz su sukoba djeteta sa okolinom. Autori tvrde kako tikovi nastaju poslije pete godine te da nestaju s odrastanjem (Košićek, 1965 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Masturbacija ili igra sa vlastitim spolnim organima (Vodak i Šulc, 1966 prema Bašić, Trbović i Žižak, 1993). Postaje zabrinjavajuća ukoliko je učestala, intezivna i središte djetetova interesa. Obično se javlja kod emocionalno zapuštene djece, prepuštene sebi, ali i zbog neredovite higijene ili nadraživanja od strane odraslih i sl (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Sisanje prsta obično se javlja kod male djece prilikom uspavljivanja ili utjehe, međutim ako se ono zadrži duže, ima sličnosti kao i masturbacija mogu biti posljedica razmaženosti djeteta posebice u novim i zahtjevnim situacijama za dijete (Bašić, Trbović, Žižak, 1993).

Griženje noktiju signal je dječje napetosti, uzrujanosti, duševne patnje, straha od iskazivanja određenih emocija i sl (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Čupkanje kose predstavlja oblik autoagresije. Uzroci ovog ponašanja slični su kao i kod prethodno spomenutih oblika ponašanja (Bašić, Trbović i Žižak, 1993).

Ono što predstavlja problem djeci sa poremećajima ponašanja ili djeci koja manifestiraju neke probleme ponašanja je činjenica da odrasli često neka djetetova ponašanja

doživljavaju i interpretiraju kao asocijalna, a ona su ustvari očajnički pokušaj djeteta da uspostavi kontrolu, održi socijalne kontakte ili dođe u posjed nečega (npr. igračke), a nema razvijene socijalno prihvatljive načine kako bi to učinio (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2010).

4. ULOGA I KOMPETENCIJE ODGAJATELJA U RADU S DJECOM SA PUP

4.1. ULOGA DJEČJEG VRTIĆA U OTKRIVANJU PROBLEMA PONAŠANJA

Đuranović i Opić (2013) smatraju kako je uz obitelj vrtić najvažniji čimbenik u rastu i razvoju djece. Osnovni cilj današnjih odgojno-obrazovnih ustanova tj. vrtića je stvaranje optimalnih uvjeta za uspješan i cjelovit rani razvoj djeteta. Danas se na dijete rane i predškolske dobi gleda kao na cjelovito biće koje se tako razvija i uči; subjekt svog vlastitog odgoja, obrazovanja i učenja, kreativna, aktivna, znatiželjna osoba, koja sukonstruira vlastita znanja, testira vlastite teorije; društveno biće koje je sposobno graditi, održavati, njegovati odnose s vršnjacima i odraslima; koja ima svoje potrebe, prava, osoba koja je spremna donositi izbore, preuzeti odgovornost itd (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2010). Djeca nisu „mali ljudi“. Osim što su fizički manja, ona su emocionalno nezrelija i nalaze se u procesu socijalnog i kognitivnog razvoja zbog čega im je teško prepoznati vlastite psihološke promjene (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić i Mišćenić, 2003).

Poremećaji u ponašanju djece javljaju se vrlo rano i to kao djetetova reakcija na deprivacije u socijalnom polju i/ili rjeđe kao posljedica nekih organskih smetnji ili oboljenja. Upravo je vrtić mjesto koje prednjači ranom otkrivanju poremećaja u ponašanju jer stručno osposobljeni djelatnici imaju jasniji uvid u ponašanje vrtičke populacije (Ljubetić, 2001).

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj (2014) vrtić je mjesto u kojem se osiguravaju dobrobiti za dijete; podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno obrazovnog procesa na dijete i njegovu dobrobit. Razumijevanje dobrobiti i njezinih dimenzija proizlazi iz znanja i očekivanja odgojitelja te njegovih shvaćanja djeteta, djetinjstva, socijalizacije, odgoja i obrazovanja, što znači da je psihološki, pedagoški i didaktički utemeljeno. Planiranje odgojno-obrazovnoga procesa usmjereno je na promišljanje dobrobiti i načine na koji se ona može ostvariti, a ne na parcijalne ciljeve, tj. područja i sadržaje učenja, nezavisno od individualnih značajki svakog djeteta. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uključuje: osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta.

Unutar ovih navedenih dobrobiti tj. unutar emocionalne i socijalne spadaju: otvorenost djeteta prema svijetu oko sebe i novim iskustvima, samoprihvaćanje djeteta (nepotiskivanje emocija, prihvaćanje sebe), samopoštovanje i samosvijest djeteta, razvoj identiteta (osobnog i

socijalnog), uspješno funkcioniranje i razvijanje osobnih potencijala, uspostavljanje, održavanje i razvijanje kvalitetnih odnosa djeteta s drugom djecom i odraslima, aktivno sudjelovanje, pregovaranje i konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija, osjećaj prihvaćenosti i pripadanja, percepciju sebe kao važnog dijela zajednice/okruženja, percepciju sebe kao člana zajednice koji ima priliku i mogućnosti pružanja doprinosa zajednici , odgovorno ponašanje djeteta prema sebi i drugima i dr (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014) .

Predškolska ustanova je dakle, institucija u kojoj dijete uz ostalo uči socijalne vještine, razvija stavove, odnose sa vršnjacima, razvija svoju osobnost. U takvoj ustanovi-zajednici u kojoj uči dijete također vidi različite oblike ponašanja druge djece te preuzima obrasce ponašanja od kojih su neki i društveno neprihvatljivi (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2010).

Ukoliko djeca u svojim razvojnim fazama ne usvoje osnovne navike, s vremenom neprimjerena ponašanja mogu prerasti i u poremećaje. Dijete koje u ranoj i predškolskoj dobi u obitelji i ustanovi razvija destruktivna i autodestruktivna ponašanja, asocijalna i antisocijalna ili je tomu svjedok u velikom je riziku da će takva ponašanja postati uobičajni obrazac za zadovoljenje njegovih potreba te s vremenom i sastavni dio njegove osobnosti (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2010).

Dječji vrtić i obitelj nalaze se na temelju piramide, a samim time igraju i jednu od najvažnijih uloga u prevenciji poremećaja u ponašanju. Ulažući u njihovu kvalitetu, imajući u vidu njihovo interaktivno djelovanje, računajući na njihovu međusobnu potporu i nadopunjavanje te na zajednički cilj, dobivamo značajno, veliko i utjecajno mjesto primarne prevencije najosjetljivijeg dijela populacije navodi Ljubetić (2001).

Rano prepoznavanje poremećaja u djetinjstvu izuzetno je važno. Osim što se ukoliko se ne tretiraju, mogu razviti u psihičke poremećaje u odrasloj dobi , čak i prolazni poremećaji u djetinjstvu mogu imati teže posljedice tako što ometaju djetetov prirodni proces razvoja i učenja; dijete teže savladava ključne razvojne zadatke pojedine dobi (razvoj samopoštovanja, uspostava socijalnih odnosa, rješavanje konflikata te usvajanje akademskih vještina (Živčić-Bećirević, Smojver, Ažić, Mišćenić, 2003). Reid, Littlefield i Hammon (2008) prema Vlah, Mirosavljević i Katić (2018) kao osobito važno razdoblje navode upravo period rane i predškolske dobi i to od treće do šeste godine života.

Pravovremena detekcija i procjena snaga i potreba djece u najranijoj dobi nužna je kako bi se mogle poduzeti daljnje primjerene intervencije (Vlah, Mirosavljević i Katić, 2018).

Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije (SZO) 10-20% djece do 18 godina ima neki poremećaj mentalnog zdravlja. U prepoznavanju poremećaja mentalnog zdravlja važna je uloga odraslih; ne samo roditelja već i ostalih osoba koje skrbe o djeci (nastavnici, odgojitelji i sl.). Međutim, odrasli često nemaju sposobnosti prepoznati poremećaje zbog nedostatka znanja ili negiranja težine i ozbiljnosti problema i potrebe liječenja (Boričević Maršanić i sur., 2017).

Gotovo svi stručnjaci u području mentalnog zdravlja, neovisno o modelu i teoriji koju zastupaju slažu se kako rane godine izuzetno važne za kasniju prilagodbu te da su teškoće tijekom tih godina prethodnice problema prilagodbe u kasnijoj dobi (Kendal, 2000 prema Živčić-Bećirević, Smojver Ažić i Miščenić 2003).

Rano otkrivanje problema u ponašanju kod djece izuzetno je značajno kako se blagi početni simptomi kasnije ne bi u školskom uzrastu razvili u teže teškoće koje su i otpornije na tretmane (Hinshaw,1994 prema Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Miščenić 2003). Rane intervencije na predškolskom uzrastu mogu biti puno efikasnije jer se ometajuća ponašanja još nisu toliko stabilizirala, a upravo u tom se periodu još razvija kontrola ponašanja i izražavanja negativnih emocija (Keenan i Wakschlag, 2000 prema Živčić-Bećirević, Smojver Ažić i Miščenić, 2003).

Nepravovremene rekacije i intervencije dovode do progrediranja (povećava se vjerojatnost lošeg obrazovnog postignuća, odbacivanja od vršnjaka, mentalnih problema u odrasloj dobi sl.); kvalitetno vrtićko okruženje i interakcija djeteta sa kompetentnim odgajateljem povezane su s manje ponašajnih problema i razvojem socijalnih kompetencija djeteta. Intervencije utemeljene na funkcionalnoj procjeni odnosa ponašanja i okruženja djeteta učinkovite su u smanjenju zahtijevnih ponašanja djeteta; multidimenzionalne intervencije koje traju duže vrijeme i dosljedno se primjenjuju u različitim djetetovim okruženjima (obitelj, vrtić itd) dovode do povećanja u prosocijalnom ponašanju i smanjenju rizičnih ponašanja te na koncu, uključivanje obitelji u planiranje i implementaciju intervencija doprinosi dugotrajnom smanjenju rizičnih ponašanja (Vlah, Mirosavljević i Katić, 2018).

Maglica i Jerković (2014) u svom radu navode kako škola ima ključnu ulogu u razvoju djeteta te kako se u tom razdoblju manifestiraju određene poteškoće. Bouillet i Uzelac (2008) prema Maglica, Jerković (2014) ističu kako školsko okruženje nije samo po sebi čimbenik poremećaja i poteškoća, ali je prvo mjesto na kojima se određene poteškoće manifestiraju u ozbiljnijim razmjerima. Ipak, uzevši u obzir da djeca prije škole pohađaju i vrtić koji je prvo odgojno-obrazovno i socijalizacijsko okruženje trebalo bi istražiti koliko je njegova uloga možda među ključnima u identifikaciji smetnji i problema prije samog odlaska u školu.

Škole su već dugo prepoznate kao prikladno mjesto za provođenje programa prevencije mentalnog zdravlja djece i adolescenata međutim, Boričević Maršanić i suradnici (2017) smatraju kako je probir (screening) nekog poremećaja preporučljiv te ključan za rano prepoznavanje pa onda i intervenciju te kako može početi još u predškolsko doba. Autori Fox i Swett (2017) prema Vlah, Mirosavljević i Katić (2018) smatraju kako su programi daleko učinkovitiji i dovode do dugotrajne promjene ako su multimodalni (fokusirani i na ponašajne, kognitivne, emocionalne i socijalne vještine), ako se primjenjuju u različitim kontekstima djetetova života (ustanova ranog i predškolskog odgoja, škola itd.) , ako uključuju sve važne osobe u djetetovom životu (roditelji i odgajatelji) te se primjenjuju što ranije.

Danas se već puno zna o prevenciji problema u ponašanju i ranim intervencijama. Sredina ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potencijalni je zaštitni element u zajednici s bitnom ulogom u prevenciji progredirajućih putanja iz rizičnih ponašanja ka kasnijim problemima u ponašanju. Stručnjaci koji rade u takvim ustanovama i svakodnevno oblikuju psihosocijalno okruženje djeteta su uz roditelje važni i značajni zaštitni čimbenici. Nažalost u Hrvatskoj nema dovoljno istraživanja o tome koliko su dosadašnja znanja o prevenciji implementirana u postojeće predškolske ustanove (Vlah, Mirosavljević i Katić, 2018).

U Gradu Zagrebu proveden je pilot projekt 2016. godine pod nazivom „Probir i rana detekcija psihičkih odstupanja/poremećaja kod djece u predškolskim ustanovama i adolescenata u osnovnim školama Grada Zagreba“, a za cilj je imao da edukativnim aktivnostima (predavanja, tiskane brošure) upoznaju roditelje, stručne suradnike, nastavnike i odgajatelje sa karakteristikama normalnog psihičkog razvoja rane dječje dobi te najčešćim odstupanjima, ranim znakovima poremećaja te utjecaju istih na cjelokupni socioemocionalni razvoj i funkcioniranje djece.

U sklopu projekta provodio se i probir mentalnog zdravlja i poteškoća djece u dobi od pet godina kako bi se što ranije detektirala djeca sa visokim rizikom. Rezultati su pokazali kako se odazvao 231 roditelj od 1010 djece (22.8%) dok je u probiru ostalo samo 136 roditelja (13,4%) djece u dobi od pet godina. Prema procjeni roditelja 122 djece (89,7%) nema probleme mentalnog zdravlja, njih 8 (5,9%) ima graničan rezultat (srednji rizik), a 6 (4,4%) povišen rezultat. Dakle, 14 djece (10,3%) ima simptome psihičkog poremećaja, odnosno granični i visoki rizik za neki psihički poremećaj. Najčešće su to simptomi emocionalnog poremećaja (anksioznost, depresija) kod njih 6 (20%) , simptomi poremećaja ponašanja kod njih 13 (43,3%) te kod 11 (36,6%) simptomi hiperaktivnosti i nepažnje. U usporedbi sa rezultatima osnovne škole djeca u vrtiću su imala statistički značajno veću razinu na području problema ponašanja dok su djeca u školi na području emocionalog razvoja, odnosa sa vršnjacima i sl. Kod djece predškolske dobi eksternalizirani problemi ponašanja su najučestaliji problemi mentalnog zdravlja i razlog traženja dodatne stručne pomoći od najranije dobi (Boričević Maršanić i sur., 2017).

Rezultati ovog pilot projekta dokazuju kako gotovo 11% djece predškolske dobi ima neki problem mentalnog zdravlja te važnost rane detekcije i povećanje svijesti o mentalnom zdravlju djece, roditelja i osoblja u odgojno obrazovnim institucijama.

Kada se problemi jave u ranoj dobi oni remete normalni socioemocionalni razvoj djeteta te je prognoza izostanka adekvatnog liječenja značajno lošija. Probir može biti dobar način identifikacije djece predškolske dobi s rizikom za probleme ponašanja kako bi se pravovremeno uključili u ranu intervenciju i time omogućili normalan razvoj, polazak i adaptaciju u školi (Boričević Maršanić i sur., 2017).

Dječji vrtić te stručno osposobljeni djelatnici koji su educirani za praćenje razvoja djece mogu pomoći obitelji u ranom otkrivanju poremećaja u ponašanju djeteta. Stoga ako se želi prevenirati u nastanku poremećaja u ponašanju djece predškolske dobi važno je podizati razinu kvalitete mikrosustava, koji se sastoji od aktivnosti i obrazaca interakcije prisutnih u neposrednoj okolini djeteta, ali potrebno je i sustavno raditi na njihovoj boljoj povezanosti i većoj kvaliteti komunikacije i suradnje (Ljubetić, 2001).

4.2 KOMPETENCIJE ODGAJATELJA U RADU S DJECOM SA PUP

Termin kompetencija (competere-dolikovati, težiti nečemu) latinskog je porijekla i znači područje u kom neka osoba posjeduje znanja i iskustva (Klaić, 1979 prema Ljubetić, 2007)

Bezinović (1988) prema Ljubetić (2007) kompetentnom osobom smatra onu koja posjeduje adekvatne sposobnosti i kvalitete, dok Katz i McClellan (1997) prema Ljubetić (2017) smatraju da je to osoba koja može iskoristiti poticaje iz okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate.

Stjecanje praktične kompetencije je složeno i važno kao i stjecanje teorijskog znanja. Vrlo je mali broj odgajatelja koji su „rođeni za odgajatelja“, kojima stjecanje praktične kompetencije ili stjecanje praktičnog umijeća ne predstavlja teškoće. Većini je odgajatelja potrebno stanovito razdoblje za postizanje ovog nivoa. Vrhunski praktičar intuitivno, bez razmišljanja donosi odluke, uspješno djeluje i rješava nove i nepredvidive okolnosti (Miljak, 1996). Prema Sindik i Sindik (2013) odgajatelji trebaju znati prepoznati, razumjeti i pravilno odgovoriti na niz kompleksnih odgojnih izazova, u suradnji sa stručnim suradnicima vrtića te s djetetovom obitelji.

Olson (1994) prema Šagud (2006) navodi kako postoje četiri područja koja određuju kvalitetu odgajatelja. To su znanja o djetetovom razvoju i teorijama učenja, o razvojnom pristupu kurikulumu, o tome kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu te razvijenu sposobnost promatranja djece i kvalitetnu komunikaciju.

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe u Republici Hrvatskoj, odgajatelj je „stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa“ (Državni pedagoški standard, 2008, čl.26).

S jedne strane sukladno novim zahtijevima današnje uloge odgajatelja neki sve više zagovaraju stav kako odgajatelji nisu samo osobe koje poučavaju nego trebaju biti eksperti u dijagnosticiranju teškoća subjekta s kojima rade te sposobni pristupiti rješenju problema

(Kadum, Dujmović, Kadum Bošnjak 2008 prema Bašić, 2008). Njima su potrebne specifične kompetencije iz područja problema ponašanja u ranoj dječjoj dobi.

Za rad s djecom s posebnim potrebama su bitne odgajateljeve kompetencije koje se stječu usavršavanjem, raznim edukacijama i praksom. Sukladno tome, Bouillet (2010) prema Bobanović (2019) navodi bitne kompetencije koje bi odgajatelji trebali imati za rad s djecom s posebnim potrebama, a to su: „razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojno-obrazovne skupine, komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama), poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, a pritom uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba poznavanje didaktičko metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala, a pritom uključujući informatičku tehnologiju, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama spremnost odgojitelja na timski rad u odgojno obrazovnoj ustanovi, suradnju s timom i roditeljima, članovima lokalne zajednice i spremnost odgojitelja na cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2010 prema Bobanović 2019, str.16).

Osjećaj kompetentnosti dovodi do osjećaja zadovoljstva, snage, upornosti dok osjećaj nekompetentnosti dovodi do apatije, bespomoćnosti, okrivljavanja sebe i sl (Gustović-Ercegovac, 1992 prema Bašić, 2008). Odgajateljeva kompetentnost, njegova znanja i vještine u značajnoj mjeri su važna za postignuća djeteta u procesu razvoja, ali i u prevenciji rizičnih ponašanja predškolske djece (Bašić, 2008).

Mikas i suradnici (2012) prema Bobanović (2019) navode da „odgojitelj treba osigurati emocionalno i socijalno potkrepljujuću sredinu kako bi uskraćeno dijete nadomjestilo emocionalnu glad i steklo osnovni osjećaj povjerenja. Postupno će kroz taj odnos dijete s posebnim potrebama steći osjećaj samopouzdanja, popraviti sliku o sebi i u znatnoj mjeri nadići probleme u uspostavljanju kvalitetnih odnosa s drugima“ (Mikas i sur. 2012 prema Bobanović, 2019, str 17).

Sukladno tome, odgajatelj mora biti svjestan činjenice da je on model djetetu. Prema tome, „poštivanje odraslih i djece, suradnja s drugima i djecom, konstruktivno rješavanje problema, izražavanje i regulacija emocija su samo neki od oblika ponašanja koje odgojitelj

treba svakodnevno koristiti (modelirati) kako bi potaknuo razvoj socijalnih vještina kod djece“ (Mikas i sur. 2012 prema Bobanović 2019, str.17).

Adekvatna reakcija djece uvelike će ovisiti o reakcijama odgojitelja te o njegovom načinu ophođenja i komuniciranja s drugim osobama, pristupanju problemima i snalaženju u pojedinim situacijama. Djeca će slijediti odgojiteljev primjer i reagirati oponašanjem na klimu i ton koje uspostavi odgojitelj (Mikas i sur. 2012 prema Bobanović 2019).

U Republici Hrvatskoj proveden je mali broj istraživanja na temu odgajatelja i rada sa djecom koja manfestiraju neke probleme u ponašanju ili njihovog osjećaja kompetentnosti u ovom području.

U svom radu iz 2008 godine Josipa Bašić je iznjela rezultate ankete provedene nad 212 odgajatelja predškolskih ustanova, a odnosi se na samoprocjene njihovih sveukupnih kompetencija na svim poljima rada. Za potrebe ove teme izdvajam jedan podatak iz područja samoprocjene znanja i vještina u radu sa djecom i/ili njihovim roditeljima u kom stoji da je 8.5% odgajatelja u kategoriji da *ne mogu učiniti ništa ili malo* po pitanju sposobnosti kojima trebaju kontrolirati ometajuća ponašanja djece.; *malo ili ne korištenje* alternativnih strategija u svom radu njih 5.6 %, *malo ili nikakvo* korištenje strategija u praćenju napredovanja djece, njih 7.5% te *mala ili nikakva* pomoć roditeljima da pomognu svojoj djeci u savladavanju različitih vještina, njih 7.0%.

Iako se radi o svega 5% do 8.5% odgajateljica ovog istraživanja koje percipiraju svoju (ne)kompetentnost i pripremljenost za rad na navedni način Bašić (2008) zaključuje kako ipak rezultat upućuje na potrebe ulaganja u specifične edukacije istih u navedenim područjima u kojima se percipiraju kao nekompetentne. Također, velik broj odgajateljica koje svoje kompetencije ocjenjuju visokima (*mogu učiniti dosta ili mnogo*) iz drugih kategorija, ipak se grupiraju u slabije kompetentne na područjima povezanim sa aktivnostima usmjerenim pozitivnom (mentalnom) razvoju djece te prevenciji rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. U aktivnostima koje su vezane za svakodnevni rad imaju najviše kompetencija (Bašić , 2008 smatra kako tome pridonosi standardno redovito obrazovanje odgajatelja). To omogućava zaključak da se nedovoljno osmišljavaju aktivnosti čiji bi sadržaj i način rada potpomogao u prevenciji poremećaja ponašanja i rizičnih ponašanja djece (Bašić, 2008).

Vlah i Ferić (2016) smatraju kako je nužno razvijati odgajateljske kompetencije i na području uspostavljanja partnerskih odnosa sa roditeljima te uvođenju ranih intervencijskih programa za koje bi odgajatelji bili educirani i sposobni provoditi ih.

Prema Tatalović Vorkapić, Slaviček i Vlah (2017) jako je važno da odgajatelji razvijaju svoje kompetencije na području psihologije i metodologije. Primjena instrumenata kao što je npr. SDQ test (Goodman, 1997) u svom poslu omogućava da dobiju objektivne i valjane rezultate ponašanja djece u skupini, detektiranju njihovih jakih snaga koje treba poticati te potencijalnih poteškoća u kojima traže dodatnu potporu. U svom istraživanju spomenute autorice su primjenile SDQ test nad 431 djetetom predškolske dobi Primorsko-goranske županije koja su pohađala vrtić. Upitnik je ispunjavalo 29 odgajatelja, a sastoji se od 25 tvrdnji (snage i poteškoće ponašanja). Ovim istraživanjem utvrdilo se kako bi se spomenuti SDQ test mogao primjenjivati u radu kao mjerni instrument u vrtićima, uz neke sitnije dorade.

Oaklander (1996) je mišljenja kako bi svi oni koji rade sa djecom trebali biti među ostalim, obrazovani i kao psihoterapeuti te da bi u procesu učenja prioritet trebao biti na emocionalnim potrebama djeteta. Mnogi od učitelja, nastavnika, odgajatelja osjećaju potrebu za takvom vrstom obrazovanja te odlaze na različite specifične edukacije, pronalaze ciljanu literaturu i sl, sve u cilju kako bi si pomogli u svom radu i izazovima po pitanju sve većeg broja djece sa posebnim potrebama (i djece sa razvojnim teškoćama, djece sa problemima ponašanja kao i darovite). Neke osnovne ideje, spoznaje i nove pristupe u radu s djecom samostalno pronalaze prema osobnim afinitetima i trenutnim zahtijevima grupe u kojoj rade. Na razini na kojoj im odgovara i na kojoj se osjećaju sigurni oni mogu primjenjivati neke od pristupa koje ćemo izložiti kao prijedloge u nastavku ovog rada (Oaklander, 1996).

Svaka se odgajateljica u dječjem vrtiću suočava sa zadatkom bavljenja upadljivim trogodišnjakom ili petogodišnjakom zaključuje Mehringer (2003). „To za njih ne bi smjela biti neka sporedna radnja ili opterećenje. Baš naprotiv, oni bi u tome trebali vidjeti jedan od najvažnijih i najljepših zadataka jer se radi o djeci koja su u svojim obiteljima uskraćena za nešto bitno, pa se zbog toga ukoliko im ne bude pružena dodatna pomoć na svom daljnjem putu mogu promaknuti u nesretne ili čak kriminalne osobenjake“ (Mehringer, 2003).

Mehringer (2003) također navodi kako su djeca sa problemima ponašanja gotovo često (ovisno o vrsti problema) teška, nemirna, nepovjerljiva, agresivna, zakočena, agresivna, nasilna, iznova narušavaju mir. Lako je zamislivo da se na to reagira odbojnošću prema njima, kaznama, zabranama i da ih se smatra nesimpatičnima ne pomišljajući na to da ih takav stav

odgojitelja (i cijele skupine) čini još više zatvorenima u njihovim „slijepim ulicama.“ Autor je također i stava kako stručne terapije imaju svoje liste čekanja i baziraju se na jedno određeno područje, a dijete nema vremena za to; njemu „terapija“ treba svaki dan i u tome je, uz ostalo uloga vrtića i odgajatelja.

S obzirom na profesionalni razvoj odgajatelja koji je i njegova dužnost uz ostalo, otvara nam se mogućnost stjecanja novih znanja i razvijanja nekih novih kompetencija potrebnih u području profesionalne prakse. Posebice se to odnosi na ciljana područja, programe i aktivnosti u kojima bi se nastojalo osnažiti odgajatelje za autentičnu praksu i preuzimanje odgovornosti za njenu kvalitetu. Šagud (2011) zaključuje kako već u inicijalnom obrazovanju odgajatelja treba pokrenuti značajne intervencije vezane za njihov društveni status i stupanj inicijative koja im je omogućena u procesu utjecanja na odgojno-obrazovnu praksu.

Šagud (2011) smatra da bi odgajatelji bili motivirani za uključivanje u cjeloživotno obrazovanje koje bi im moglo donijeti brojne benefite potrebna je:

- sredina koja osigurava povoljne uvjete za neformalno obrazovanje
- podrška (katkad i vođenje) onoga koji uči u profesionalnom i osobnom pogledu
- profesionalna informacija profesionalne sredine o napretku praktičara.

Prema Jurčević Lozančić (2018) inicijalno obrazovanje odgajatelja je tek prvi korak u profesionalnom radu te odgajatelji moraju biti otvoreni za učenje i rast što porazumijeva kontinuirano učenje i razvoj njihovih odgajateljskih vještina.

Odgajateljska uloga nije laka jer u svakodnevnom radu odgajatelji imaju brojne uloge i zadatke. Odgovorni su za cjelovit razvoj djeteta (Ministarstvo znanosti i sporta, 2014 prema Vlah, Mirosavljević i Katić, 2018) te posebno za socijalno-emocionalni razvoj i učenje djeteta.

Slee (2003) prema Vlah, Mirosavljević, Katić (2018) naglašava kako je važno da odgajatelji promišljaju i reflektiraju o svojim stavovima i uvejerenjima kako bi pomogli djeci s teškoćama u ponašanju (ali i svoj djeci) da budu socijalno kompetentnija. Williford i sur. (2017) prema Vlah, Mirosavljević i Katić (2018) ističu važnost interakcija odgajatelja i djece rizičnih ponašanja jer upravo o kvaliteti tih interakcija može ovisiti procjena djetetovih rizičnih ponašanja. Kvalitetna interakcija i procjena rizičnih ponašanja uvelike ovisi o

prethodnom obrazovanju odgajatelja kao i o završenim dodatnim edukacijama, odnosno o njegovim kompetencijama za stručni rad.

Uloga odgajatelja prema Đuranović, Opić (2013) je da stvara pozitivno i ugodno okruženje, zadovoljava dječje potrebe i organizira niz poticajnih aktivnosti, ali odgajatelj je također taj koji prvi iza roditelja zapaža eventualna odstupajuća ili rizična ponašanja predškolske djece. Kako bi uspješno i preventivno djelovao na rizična ponašanja, odgajatelj mora znati prepoznati, razumjeti i pravilno odgovoriti na razvojne specifičnosti svakog djeteta.

Poticanjem prosocijalnog ponašanja, nenasilnog rješavanja sukoba, usklađenim odgojnim postupcima na relaciji vrtić-obitelj, uvažavanjem drugih i njihovih potreba, stvaranjem ugodnog i poticajnog ozračja vrtić preventivno djeluje na razvoj rizičnih ponašanja predškolske djece (Jurčević-Lozančić, 2005 prema Đuranović i Opić, 2013).

Jolivette i Steed (2010) prema Vlah, Mirosavljević i Katić (2018) zaključuju kako odgajatelji moraju usvojiti znanja i vještine o različitim oblicima upravljanja odgojnom skupinom, grupnim i individualnim pristupima, brojnim metodama i tehnikama interveniranja kako bi smanjili rizična ponašanja i poticali socijalni razvoj djece.

Prema Jurčević Lozančić (2018) odgajatelji gaje pozitivan stav prema djeci sa problemima ponašanja međutim osjećaju se nekompetentnima u nošenju sa njihovim poteškoćama te ističu važnost inicijalne edukacije na području teorije i metodologije u radu.

U gradu Rijeci provedeno je istraživanje na temu „Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije u Rijeci kojim se među ostalim pokušalo doći do odgovora na neke ključne teme kao npr. „koji su to čimbenici koji doprinose adekvatnom nošenju odgajatelja s rizičnim ponašanjima djece“ gdje se pokazalo kako odgajatelji posjeduju znanja i njeguju pozitivan vrijednosni sud prema djeci sa poremećajima ponašanja, ali manje posjeduju vještine za suočavanje sa istim i oblicima i načinima interveniranja. Druga tema je „svijest o važnosti suvremenih pristupa i načela u radu s djecom rizičnih ponašanja“ gdje odgajatelji ističu kako je nužna suradnja i timski rad odgajtelja međusobno, stručne službe, roditelja i djeteta u nošenju sa problemima ponašanja. Unatoč velikoj važnosti koju daju roditeljima, često ističu kako ih smatraju i glavnim izvorima problema kod djeteta te kako njihova odgajateljska postignuća ovise o roditeljskim ponašanjima jer se suočavaju sa brojnim problemima upravo u radu sa njima. Najviše ističu

kako je razmjena informacija s kolegom izuzetno bitna te su jedan drugome oslonac i pomoć u radu. Nezadovoljstvo ističu na polju suradnje sa stručnim suradnicima i njihovim nedovoljnim angažmanom. Najčešće metode koje koriste u radu sa problemima su: poticanje, sprečavanje, prisiljavanje, navikavanje, uvjeravanje, strukturirajuće i aktivirajuće pedagoške postupke, dok rijetko spominju kreativne/alternativne metode i pristupe.

Treća tema su bili „čimbenici koji doprinose neučinkovitom nošenju odgajatelja s rizičnim ponašanjima djece“ gdje ističu nedovoljnu komunikaciju sa roditeljima, nedovoljna i neadekvatna suradnja sa stručnim timom i lokalnom zajednicom te nerazumijevanje od strane istih (rijetke dolaske članova u grupe, negativan doživljaj struke psihologa, jednokratne procjene od strane stručnog tima, ignoriraju upute odgajatelja sl.) i te osjećaj prevelike odgovornosti koja je na njima samima. Slažu se kako se dosadašnje procjene i intervenicije događaju prekasno te govore o potrebi pravovremene detekcije.

Slijedeće područje je „nekorištenje podrške i intervencija lokalne zajednice“ unutar koje ističu loš društveni status odgajatelja, neuvažavanje odgajatelja, organizacijske uvjete i probleme rada koji otežavaju rad s djecom u riziku (preveliki broj djece u grupama, preveliki dobni raspon u grupama, povećanje administrativnih poslova odgajatelja, smjenski rad vrtića, nedovoljan broj stručnih suradnika i njihova preopterećenost sl.). Ono što odgajatelji iz ovog istraživanja preporučuju u zadnjoj kategoriji su: češća i dostupnija stručna pomoć, dodatne edukacije i rad na sebi, promjene u edukaciji budućih odgajatelja, potreba za umrežavanjem sustava i intervencija van vrtića, uvođenje programa ranih intervencija i prevencije te bolju organizaciju rada (Vlah, Mirosavljević i Katić , 2017).

Zaključci ovog istraživanja potvrđuju rezultate stranih i malobrojnih hrvatskih istraživanja te idu u prilog tome kako postoji potreba za dodatnim osposobljavanjem djelatnika vrtića kako bi se osjećali kompetentnijima i kako bi osigurali bolje potrebne uvjete za odgoj i obrazovanje svakom djetetu te uvođenje većeg broja stručnik suradnika prema mišljenju autorica i socijalnih pedagoga koji se u službenim dokumentima i zakonskom okviru ne spominju, a educirani su za kreiranje i implementaciju programa za prevenciju rizičnih ponašanja i imaju kompetencije za rad s djecom koja iskazuju probleme u ponašanju, navode Vlah, Mirosavljević i Katić (2017).

Uključenost djeteta u odgoj i obrazovanje u lokalne ustanove ranog i predškolskog odgoja može biti njegov zaštitni faktor u optimalnom razvoju (Bašić, Ferić Šlehan i Kranželić Tavra, 2007 prema Vlah, Mirosavljević i Katić, 2018). Vrtić može pozitivno utjecati na razvoj

djeteta kada su njegovi elementi (poput kompetentnosti odgajatelja, organizacije, kulture vođenja ustanove, suradnje sa roditeljima, didaktičke i prostorne opremljenosti) stručno i znanstveno utemeljeni.

Odgajateljeva kompetentnost; njegova znanja, vještine, stavovi, vrijednosti i navike, kao i druge (posebice osobne) karakteristike i implicitne teorije izrazito su važne za postignuća u dječjem razvoju i prevenciju rizičnih ponašanja u budućnosti (Vlah, Mirosavljević i Katić, 2018).

5. DJELOTVORNI PRISTUPI U RADU S PUPOM KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

5.1 SOCIO-EMOCIONALNI PRISTUP

Uz tjelesni, motorički i spoznajni razvoj djeca postupno iz svoje okoline razvijaju i odnose prema samima sebi i ljudima iz svog okruženja, ovladavaju umijećima koja su im nužna za djelotvornu interakciju. Usvajanje i primjena adekvatnih ponašanja i emocija u tim interakcijama uz poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj dijete živi čine djetetov socio-emocionalni razvoj (Brajša-Žganec i Hanzec, 2012).

„Socio-emocionalni razvoj predstavlja ključan razvojni zadatak u djetetovu životu. Odnosi se na uspješno prepoznavanje i nošenje s vlastitim i tuđim emocijama u socijalnom kontekstu. Odvija se putem socio-emocionalnog učenja započevši od najranijih dana djetetova života te se kontinuirano nastavlja do odrasle dobi, putem različitih faza i različitim intezitetom“ (Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullotta, 2015 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019, str. 320).

Putem socio-emocionalnog učenja djeca uče uspostaviti i održavati pozitivne odnose sa drugima, adekvatno primijeniti vještine razumijevanja i upravljanja emocijama, osjetiti i pokazati suosjećanje za druge, smiriti se kada su uznemireni, donositi odgovorne odluke, prikladno reagirati u konfliktinim situacijama i ostalo (Kendziora i Osher, 2016, Weissberg i sur, 2015 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019). Socijalna iskustva tijekom prvih pet, šest godina djetetova života osiguravaju temelje na kojima se zasnivaju svi budući odnosi (Katz i McClellan, 2005 prema Jurčević Lozančić, 2016).

Socio-emocionalno ponašanje uvjetovano je sa dva bitna čimbenika. Prvi je socijalna kompetencija koja se čituje kroz uspješne socijalne interakcije sa drugima, a druga emocionalna kompetencija koja se očituje u prikladnom izražavanju emocija, razumijevanju vlastitih i emocija drugih ljudi; te uspješnoj samoregulaciji (Rose-Krasnor i Denham, 2009 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019).

Dosadašnja istraživanja su također utvrdila kako je dječje ponašanje potrebno promatrati uvijek u dinamičnom odnosu s okruženjem u kojem odrasta; što znači da je u svakom trenutku djetetova razvoja njegovo ponašanje rezultat transakcije između njegovih osobnih karakteristika i okoline. Potrebno je stoga socijalne kompetencije sagledavati unutar ukupnog konteksta koji čini fizičko i socijalno okruženje u kojem dijete odrasta kao i ukupnu organizaciju njihovog svakodnevnog života u obitelji i institucijama (Wiliamson i Ddoman, 2002 prema Jurčević Lozančić, 2016).

Od najranijih dana života djeca u obitelji usvajaju vještine potrebne za djelotvornu socijalnu interakciju, a odgojitelji u vrtiću organiziraju programske aktivnosti, stvaraju poticajno i ugodno ozračje za njihovo učenje i uvježbavanje. Odgojno-obrazovnim strategijama odgajatelj potiče socijalne interakcije djece u vrtiću i svojim vlastitim karakteristikama ponašanja pruža model za razvoj njihovih socijalnih vještina (Družinec i Velan, 2017).

Mnoga djeca nisu u obitelji naučila osnovne socijalne vještine. Njihov položaj u društvu može biti zbunjujući, a osjećaj nemoći, straha i neuspjeha vodi ih k povlačenju ili nekim drugim ekstremnim reakcijama. Odgajatelj i svi oni koji rade sa djecom moraju prepoznati takve situacije i poučiti dijete kako može izraziti svoje osjećaje i zadovoljiti svoje potrebe u odnosu na druge. Valja imati na umu kako tu djecu nitko nije naučio niti odgovornosti za svoje postupke niti kako donijeti prihvatljive odluke (Bilić i Zloković, 2004), a uz to moramo uzeti u obzir da kada pričamo o djeci predškolske dobi da uza sve to oni nemaju kognitivne ni emocionalne kapacitete te su u razvoju. Djeca izložena različitim životnim teškoćama u obitelji nisu navikla na postavljanje različitih socijalno prihvatljivih pravila ponašanja, kao što nisu ni naučena različitim odgovornostima (prema sebi, drugima, stvarima i dr) Osim mogućeg introvertiranog načina ponašanja oni mogu ometati rad, zadirkivati drugu djecu, imaju problema prilikom suradnje sa drugima i sl.

U istraživanju ranog socijalnog razvoja naglasak se stavlja na važnost proučavanja dječjeg socioemocionalnog razvoja unutar užeg i šireg konteksta u kojem se odvija. U tom

procesu dijete upravo uči emocionalne i socijalne vještine koje mu omogućuju daljni optimalni razvoj uz korištenje vlastitih poticaja kao i poticaja iz okoline što vodi zadovoljavajućem i kompetentnom sudjelovanju djeteta u zajednici kojoj pripada (Katz i McCellan, 1997, Rose-Krasnor, 1997 prema Brajša-Žganec i Hanzec, 2012). Temeljni socijalizacijski kontekst u kojem dijete uči i usvaja različite oblike ponašanja je upravo odnos roditelj-dijete. Taj je odnos dvosmjeran jer roditelj svojim postupcima i ponašanjima utječe na dijete, a dijete svojim rekacijama i ponašanjima utječe na ponašanje i postupke roditelja. Iako je dvosmjeran roditelji će ipak više svojim osobinama i ponašanjima utjecati na dijete nego obrnuto (Parke i Buriel, 1997 prema Peterson i Rolins, 1987 prema Brajša-Žganec i Hanzec, 2012). Zbog toga se i velik broj istraživanja bavi utjecajem roditeljskog ponašanja na dijete. Socijalizacija djece počinje od najranijih dana u interakcijama sa najužom obitelji. Dijete promatranjem i identifikacijom s članovima obitelji izgrađuje sustav vrijednosti,usvaja navike i ponašanja stoga su roditelji prvi čimbenik i najvažniji odgajatelji djece (Družinec i Velan, 2017).

Darlin i Steinberg (1993) prema Brajša-Žganec i Hanzec (2012) predlažu kako treba razlikovati roditeljski stil od roditeljskog ponašanja pri čemu roditeljski stil formira kontekst i emocionalnu klimu njihovog odnosa, dok roditeljski postupci predstavljaju specifično ponašanje koje roditelji koriste u umjeravanju djece prema postizanju socijalizacijskih ciljeva. Npr. emocionalni topli roditelji prihvaćaju svoju djecu, pružaju im brigu, pažnju, razumijevanje i podršku, koriste objašnjenja, ohrabrivanja i pohvale u odgoju. S druge strane emocionalno hladni roditelji neprijateljski se odnose prema djetetu, zanemaruju ga, odbacuju, kritiziraju i kažnjavaju. Prema mišljenju mnogih autora upravo je emocionalna toplina najvažniji apekt obiteljskog okruženja koji najviše utječe na dječji razvoj (Baumrind,1971 prema Darling i Steinberg, 1993 prema Brajša-Žganec i Hanzec , 2012).

Istraživanje Keresteš (2002) prema Brajša-Žganec i Hanzec (2012) pokazalo je da su djeca majki koji ih više prihvaćaju više prosocijalna i manje agresivna, dok su djeca majki koje ih manje prihvaćaju više agresivna, a manje prosocijalna. Dimenzija roditeljske kontrole važna je za razvoj različitih pozitivnih i negativnih oblika ponašanja kod djece. Roditelji koji strogo kontroliraju djetetovo ponašanje i paze da se djeca pridržavaju pravila koriste čvrstu kontrolu, dok roditelji koji koriste slabu kontrolu daju djetetu puno slobode, postavljaju malo pravila i manje nadziru dijete, dovodi do eksternaliziranih problema u ponašanju. Nalazi većine dosada provedenih istraživanja pokazuju da su neadekvatna disciplina i loš roditeljski nadzor ključni čimbenici u nastajanju i opstajanju antisocijalnog ponašanja, ali sve se više

istražuju i mogući okolinski uzroci individulnih razlika u prosocijalnom ponašanju i općenito razvoju socijalnih vještina djece (Paterson i Sanson, 1999 prema Smart i Sanson, 2001 prema Brajša-Žganec i Hanzec, 2012).

Danas je nemoguće ne zaključiti kako je rizik odrastanja i prilagođavanja uvjetima života svakog djeteta mnogo veći nego prošlih godina, kao i to da su stres i trauma svakodnevnica života velikog broja obitelji, lokanog okruženja i šireg društvenog konteksta (Bašić, 2012). McWhirter i sur. (1993) prema Bašić (2012) ukazuju kako se na rizicima za razvoj poremećaja u ponašanju djece ne može označiti područje bez rizika, nego u najboljem slučaju područje minimalnog rizika pa nadalje, misleći pri tom na činjenicu da su rizici u odrastanju neizbježni.

Uključivanjem djeteta u predškolske ustanove nastavlja se proces socijalizacije. Kroz igru i druženje s vršnjacima djeca uče rješavati probleme i pregovarati, dijeliti stvari, čekati na red, sudjelovati u grupnim aktivnostima, susreću se s pitanjima pravde i pravednosti te usvajaju pravila ponašanja (Logue, 2007 prema Družinec i Velan, 2017).

Bašić (2012) smatra kako su predškolske ustanove nedvojbeno važne za pozitivan razvoj i prevenciju rizičnih ponašanja. Rana iskustva predstavljaju jaku povezanost s kasnijim ishodima razvoja i funkcioniranja (Pevalin, Wade i Branningan, 2003 prema Bašić, 2012).

Također, autori tvrde kako odgajatelji, nastavnici i svi relevantni pojedinci u službi odgoja i obrazovanja koji svoju ulogu ne ispunjavaju sa interesom i prikladnim kompetencijama nisu ni svjesni negativnog učinka takvog rada na djecu. Djeca koja ne uspiju razviti socio-emocionalne kompetencije u vlastitom domu mogu imati velike koristi od odgojno obrazovnih institucija koje pohađaju (McCormick, Cappella, O“Connor i McClowry, 2015 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019). Cilj socijalizacije u obitelji, društvu i dječjem vrtiću je socijalno kompetentno dijete koje je ovladalo socijalnim vještinama i primjenjuje prosocijalne oblike ponašanja (Družinec i Velan, 2017).

Regulacija emocija razvija se za vrijeme prvih pet godina života. Samoregulacija je značajan razvojni zadatak sa ishodima koji utječu na široki dijapazon funkcioniranja djeteta (Macklem, 2008, prema Bašić, 2012). Neke psihopatološke pojave predškolske djece Wenar (2003) prema Bašić (2012) imaju tendenciju trajanja, a druge se uspješno preveniraju već u predškolskoj dobi.

Socio-emocionalni razvoj razvija se prvo, kao što smo već naveli unutar odnosa sa roditeljima i unutar obiteljskog okružja, a u daljnjem razvoju sve važnija postaje uloga prijatelja. Kvaliteta tih ranih odnosa ima izniman utjecaj na socioemocionalni razvoj djeteta s posljedicama koje se protežu sve do odrasle dobi (Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019).

Socio-emocionalne kompetencije obuhvaćaju kao što smo već naveli brojna znanja, stavove i vještine koje djeci omogućuju da razumiju i reguliraju vlastite emocije, pokazuju suosjećanje i održavaju pozitivne odnose sa drugima (Weissberg i sur. 2015, prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019). Kao iznimno bitne komponente ovih kompetencija spomenut ćemo empatiju, znanje o emocijama i regulaciju emocija čiji razvoj ima utjecaj na smanjenje interpsihičkih i intrapsihičkih problema kod djece (Allemand i sur, 2014 prema Denhram i sur. 2013 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019) .

- Empatija je važna sastavnica prosocijalnog ponašanja, koja uključuje kognitivnu (sposobnost razumijevanja što druga osoba osjeća), afektivnu (osjećanja onoga što ta osoba osjeća) te motivacijsku (namjeru da i mi suosjećamo) komponentu. U dobi oko tri godine javljaju se njeni prvi znakovi, a onda se nastavlja intezivno razvijati tijekom djetinjstva pa sve do adolescencije (Boričević Maršanić i sur, 2017 prema Decety i Jackson, 2004 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019).
- Znanje o emocijama uključuju razumijevanje emocije koju je prikladno izraziti u nekoj situaciji i imenovati emociju koja je suprotna onoj prikladnoj situaciji, što predstavlja višu razinu prepoznavanja emocija s obzirom da se od djeteta zahtijeva da svoje emocije „stavi sa strane“ dok se stavlja u položaj drugoga (Curby i sur, 2015 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019) .
- Regulacija emocija porazumijeva „inhibiciju i modifikaciju emocionalne reakcije i uključuje faze refleksije, planiranja i samoregulacije“ (Silkenbeumer, Schiller, Holodynski i Kartner, 2016 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019). Rana regulacija započinje u odnosu roditelj dijete koja je ključna za razvoj regulacije kod djeteta u kasnijoj dobi. Samoregulacija dolazi postepeno kada dijete iz emocionalnih odgovora odraslih ,imenovanja emocija i stanja i sami prepoznaju vlastite emocije (Silkenbeumer i sur, 2016 prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019) .

U poticanju i razvoju socijalnih vještina djece u vrtiću najvažniju ulogu ima odgajatelj koji posjeduje pedagoške kompetencije vezane uz promišljanje i oblikovanje metodičkih postupaka u radu sa djecom (Lučić, 2007 prema Družinec, Velan, 2017). Odgajatelj

organizira okolinu u vrtiću, stvara atmosferu za pozitivne socijalne interakcije, potiče na aktivnost i verbaliziranje mišljenja u rješavanju problema, komunicira sa djecom s ciljem prepoznavanja specifičnih dječjih interesa i vještina te pruža adekvatnu stimulacija; promatra dječje ponašanje, uočava obrasce i razumije ih te nastoji pravilno reagirati na odgojne izazove u skladu sa načelima razvoja djeteta. Kada djeluju u sinergiji: odnosi, okolina i igra stvara se poticajno okruženje za društveni i emocionalni razvoj djeteta u vrtiću (Kirk, MacCallum, prema Družinec, Velan, 2017).

Družinec i Velan (2017) navode kako je u istraživanju Ivon i Sindik (2008) utvrđeno da je povezana empatija odgajatelja i njegova maštovitost s prosocijalnim i agresivnim ponašanjima djece te je utvrđeno kako su djeca iz odgojnih skupina koje vode više empatične i maštovite odgajateljice procijenjena kao više prosocijalna u odnosu na onu koju vode manje empatične i maštovite odgajateljice gdje su djeca procijenjena kao više agresivna.

Katz i McClellan (1999) prema Družinec i Velan (2017) navode popis djelotvornih strategija kojima odgajatelji promiču dječju socijalnu kompetenciju a to su : otvorena komunikacija sa roditeljima, poštivanje dječjih osjećaja, uspostavljanje autoriteta i povjerenja, pozitivno „etiketiranje“ dječjih karaktera, poboljšano ovladavanje porivima, uvažavanje individualnih razlika, pojačavanje prosocijalnog umijeća, obraćanje dječjem zdravom razumu te pomoć djeci u prevladavanju nedaća. Demonstriranje i postavljanje jasnih pravila ponašanja također je jedna od nekoliko navedenih strategija kojima se primjenjujući ih interaktivno pokušava postići bolje ponašanje djeteta i poticati bolji socio-emocionalni razvoj. Obitelj, vrtić, škola moraju posvetiti dovoljno vremena i prostora za raspravu o djetetovim osjećajima, razmišljanjima, raspoloženjima, problemima i potrebama (Vrcelj i Zloković, 2002 prema Bilić i Zloković, 2004).

Ono što je potrebno unutar vrtića jest provođenje ciljanih preventivnih programa. Kako za djecu tako i za roditelje. Ayalon (1995) smatra kako djecu moramo „cijepiti“ protiv stresnih situacija misleći pritom na to da ih treba pripremiti za susret sa svim opasnostima i gubicima koji će se događati kao najbolji vid intervencije u rješavanju problema ponašanja tj oblik prevencije. Kao oblike pripreme spominje upravo usvajanje osnovnih socioemocionalnih vještina (samopouzdanje, komunikacijske vještine, vještine rješavanja problema, sposobnost procjene prijetnje i dr.). Prema spomenutom autoru emocionalni problemi proizlaze iz načina na koji pojedinac doživljava i procjenjuje situaciju,a

ne neposredne reakcije na tu situaciju te treba pokušati kod djece stvoriti otpornost na buduće stresore putem usvajanja spomenutih socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina.

Prevencija podrazumijeva učinkovitu provedbu preventivnih aktivnosti tj. primjenu metoda, tehnika i postupaka kojima će biti uspostavljeni uvjeti u kojima neće doći do pojave, jačanja ili napredovanja uzroka negativnih ponašanja, njihova eliminacija te omogućavanje učinkovitog suočavanja sa posljedicama negativnih ponašanja (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2011). Posredno učenje od kompetentnih odgajatelja i ostalih stručnjaka u ustanovi, razgovor o aktualnim temama u svezi djeteta i roditeljstva sa drugim roditeljima i stručnjacima te ustanove može znatno unaprijediti roditeljsko odgojno djelovanje te pozitivno utjecati na razvoj njegove pedagoške kompetencije. Roditelji, smatraju autorice koji se osjećaju prihvaćenima spremni su na izgradnju partnerskih odnosa s odgajateljima i stručnim suradnicima te najčešće prihvaćaju i djelatno sudjelovanje u različitim programima namijenjenim roditeljima. Programi su skup mjera i aktivnosti koji su tu s ciljem podupiranja pozitivnog razvoja djece i mladih i smanjivanju utjecaja čimbenika rizika na razvoj nekih rizičnih ponašanja i poremećaja u ponašanju prije njihovog pojavljivanja. Sama provedba ciljanih programa usmjerenih roditeljima predstavlja suptilnu i nenasilnu intervenciju stručnjaka ustanove u roditeljsko djelovanje smatraju Ljubetić, Mandarić i Zubac (2011).

Kada se radi o predškolskim ustanovama, svakako se misli na programe pozitivnog razvoja i univerzalne programe prevencije koji podupiru, promoviraju zaštitne čimbenike i dječju otpornost, ali i otpornost roditelja i konteksta dječje ustanove kao brižnog okruženja. (Bašić, 2012). Ovi programi osvještavali bi roditelje o važnosti socijalno-emocionalnog učenja koji je proces u kojem dijete uči prepoznavati i upravljati emocijama, brinuti o drugima, donositi dobre odluke, ponašati se etično i odgovorno, razviti pozitivne odnose i izbjegavati negativna ponašanja (Elias i sur, 1997 prema Zins, Weissberg, Wang i Walberg, 2004 prema Bašić, 2012). Mnogi su univerzalni preventivni programi u predškolskim i školski ustanovama usmjereni upravo razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija djece. Međutim, kod promicanja ovih programa ne radi se samo o onima koji su usmjereni na djecu. Misija preventivnih programa trebala bi obuhvaćati i programe na razini svih odgojnih grupa, pojedinca/djeteta te uključivanje roditelja jer je to integralni dio takvih programa te edukacija i osnaživanje odgajatelja i stručnih suradnika za provođenje ovakvih programa (Kranželić i Bašić, 2008 prema Bašić, 2012) .

Pristup na kojem se temelji integralna metoda koju Bašić (2012) spominje kao jedan preventivni program je da ona stvara program unutar kojeg će djeca učiti od važnih osoba te se ona temelji na humanističkom pristupu i integrira sve teorije iz područja učenja, potreba, komunikacije i sl.

Cilj integralne metode bio je definiran na dvije razine, a to su promicanje socijalno-emocionalnih kompetencija te preveniranje poremećaja u ponašanju. U tu svrhu definirane su socijalno-emocionalne vještine, kontekst vrtića kao uvjeta za razvoj prosocijalnih ponašanja, konkretiziran je i usklađen cjelokupni kontekst te aktivnosti za prepoznavanje i uvježbavanje socio-emocionalnih vještina. Konkretne aktivnosti odnosile su se istovremeno na svu djecu i njihove roditelje i na kontekst vrtića (Bašić, Žižak i Koller-Trbović, 1998 prema Bašić, 2012). Integralnu metodu prepoznali su i prihvatili stručnjaci u predškolskim ustanovama širom Hrvatske kao metodu promicanja socijalno-emocionalnih kompetencija, metodu za uspješnu komunikaciju s roditeljima i njihovo educiranje za kvalitetno roditeljstvo, metodu za razvoj konteksta vrtića te kao univerzalnu preventivnu strategiju/metodu (Bašić, Žižak i Koller-Trbović, 1998 prema Bašić, 2012) .

Bašić (2012) smatra kako je potrebno uvesti organiziranu, umreženu i kvalitetnu preventivnu praksu u predškolskim ustanovama, utemeljenima na dokazima o učinkovitosti i znanstvenim istraživanjima. Najučinkovitija preventivna praksa kao i praksa primjene pozitivnog razvoja predškolske djece, temelji se na socio-emocionalnom učenju, socio-emocionalnim kompetencijama kao najboljoj prevenciji rizičnih ponašanja i njihovog nastavljanja i trajanja u kasnijem školskom razdoblju i adolescenciji. Ona tvrdi kako se sve to ne provodi izolirano samo za djecu nego se prenosi na cjelokupni kontekst predškolske ustanove, kroz edukaciju i osoblja i roditelja.

S primarnom prevencijom poremećaja u ponašanju djece rane i predškolske dobi potrebno je započeti od njihovog rođenja, osposobljavanjem roditelja za kvalitetno roditeljstvo te stvaranjem uvjeta za kvalitetan razvoj i učenje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja.Visoka razina kvalitete života u obitelji i ustanovama temelj je zdravog i cjelovitog razvoja djeteta te preduvjet za rano otkirvanje i adekvatan tretman problema u ponašanju djece rane i predškolske dobi (Ljubetić, Mandarić i Zubac, 2001).

Ono s čim bi se svakako mogli složiti jest da su najučinkovitije metode prevencije one koje će započeti još prije rođenja djeteta i koje uključuju trajnu potporu obitelji, predškolske ustanove, škole i šire društvene zajednice (Tremblay, 2000 prema Jurčević Lozančić, 2016).

5.2. KREATIVNI PRISTUPI U RADU SA DJECOM

U kontaktu s djecom služimo se najčešće govornom komunikacijom, ali postoje i drugi oblici i druge mogućnosti upoznavanja djeteta kao što su: igra, crtanje, pričanje priča te različiti oblici umjetničkog izražavanja. Navedene aktivnosti omogućuju i olakšavaju djetetu izražavanje vlastitih emocija; što je dijete manje svoje emocije iskazuje na indirektniji način, a manje verbalno (Čuturić,1995).

Uspješna komunikacija s djecom snažan je čimbenik psihosocijalnog razvoja, uspjeh komunikacije s djecom ovisi o poznavanju specifičnosti za pojedinu fazu razvoja kao i razvoja osobnosti djeteta. Potrebno je u potpunosti prihvatiti da djeca u svakoj fazi svog razvoja imaju jedinstvene potrebe i vještine te da se izražavaju na različite načine, a jezik je samo jedan od oblika dječje komunikacije (Krpan, Klak Mršić i Cej, 2018). Umjesto razgovora sa djecom (ovisno o dobi) odgajatelj se mora koristiti i drugim komunikacijskim vještinama kao što su npr. pričanje priča, crtanje i kreativno pisanje te „prijelaznim objektima“; odnosno omiljenim igračkama i igrama za poticanje boljeg suočavanja: kreativnom, nestrukturiranom igrom, igranjem uloga i ostalim (Krpan, Klak Mršić i Cej, 2018) sredstvima i metodama za koje procijeni da su djetetov bliži oblik komunikacije i izražavanja.

Predškolske ustanove imaju neobično važan zadatak u ispunjavanju izgradnje samostalne i zdrave ličnosti djeteta. Kao i dobar roditelj, tako i dobar odgajatelj trebao bi poštovati djetetovu autoktonost i osigurati mu uvjete za samorealizaciju. Igra u dobrim uvjetima može dovesti do postupnog oslobađanja od mučnih događaja jer se oni u igri otkRivaju, prerađuju kao i odnosi sa okolinom. Djeci bi se moglo u vrtiću uz pažljivu indikaciju i procjenu te sa određenim znanjima odgajatelja pomoći. Postoje djeca čiji emocionalni problem i ponašanje nisu toliko veliki i duboki. Terapeutovi postupci (pedagog, psiholog, odgajatelj i dr.) pomažu djetetu da izrazi teškoće i pronađe osobni put, izražavaju povjerenje u dijete, potiču njegove kreativne sposobnosti u samostalnom izražavanju. Korijeni dječjih poteškoća često su u potiskivanju, negiranju ili nemogućnosti djece da izraze sebe (Bastašić, 1990), a mi im u tome možemo pomoći već u ovoj ranoj i predškolskoj dobi. Djeci je igra bliska i kao takvu je treba što češće koristiti. Platon je davno zaključio da je igra posao djetinjstva te je najprirodniji način usvajanja novih znanja upravo putem igre. Kada razumijemo koje su djetetove nezadovoljene potrebe zbog kojih odlazi u negativna ponašanja važno je poduzeti sve korake u svrhu njihova zadovoljavanja pravilnim usmjeravanjem, a svi

oblici kreativnog izražavanja u tome mogu pomoći. Djecu je važno naučiti da prepoznaju vlastite osjećaje kako bi im oni poslužili kao putokaz za daljnje ispravno djelovanje (Krpan, Klak Mršić i Cej, 2018).

Upravo sociopedagoški pristup spomenut prethodno dopušta primjenu ne samo klasičnih pedagoških postupaka nego i niza drugih humanistički usmjerenih metoda i pristupa. Tako je u traganju za postupcima koji omogućavaju transformaciju ponašanja nastala ideja da se u radu sa djecom ispitaju i koriste razni oblici kreativnih metoda rada (koji su i pedagoški i humani) s djecom s poremećajima ponašanja koja se nalaze u nekom odgojno obrazovnom sustavu (Žižak, Bašić i Poldrugač, 1987). U svakodnevnom radu s djecom treba koristiti različite vrste izražajnih (ekspresivnih) pristupa čiji je zajednički cilj poticanje razvoja djeteta, pobuđivanje pozitivnih emocija, poticanje govornog izričaja te lakše izražavanje i rješavanje problematičnih situacija u kojima se dijete našlo ili se nalazi. Tako odgajatelji mogu od djeteta dobiti informacije koje su im u standardnim uvjetima možda nedostupne (Šimunović, 2001) .

U daljnjem dijelu rada bit će navedene neke od ekspresivnih pristupa metoda koje bi odgajateljima mogle poslužiti u svakodnevnom radu.

5.2.1 TERAPEUTSKE PRIČE U RADU SA DJECOM

„Nije teško zaboraviti koliko su priče tajnovite i moćne. One svoj posao obavljaju u tišini i skrovitosti. Marljivo rade sa svim unutarnjim materijalima uma i sebstva. I mijenjajući vas, postaju dio nas!“ (Ben Okri 1996 prema Perrow, 2010, str 16) .

Perrow (2010) daje definiciju terapeutskih priča kao „priče koje pomažu vratiti ravnotežu, balans ili cjelovitost u slučajevima kada je ponašanje na neki način izašlo iz ravnoteže“. Sve su priče potencijalno iscjeljujuće ili terapeutske. Ako priča izaziva smijeh ili plač ona je iscjeljujuća. Narodne priče i bajke zahvaljujući svojim univerzalnim temama i rješenjima imaju iscjeljiteljske sposobnosti (Perrow, 2013). Bilo da se s tim interpretacijama slažemo ili ne one su djeci vrlo privlačne i vrijedne te progovaraju o bitkama, sukobima, tugama, radostima ljudi kroz vjekove. Bajke izravno pogađaju temeljne univerzalne emocije kao što su ljubav, mržnja, strah, bijes, osamljenost ali i osjećaje izoliranosti, bezvrijednosti i sl (Oaklander, 1996) .One djeci mogu ponuditi nadu i hrabrost za suočavanje sa svim životnim izazovima. Samo iskustvo slušanja priča bez obzira na njihov sadržaj može biti „iscjeljujuće“

za dijete tvrdi Perrow. Redovito pričanje priča može razviti i ojačati dječju koncentraciju te aktivirati maštu posebice na djecu današnjice koja su previše vremena izložena televizijskim i internetskim programima. Priča zahtijeva i stimulira maštovito kreiranje unutarnjih slika,dok današnji sveprisutni mediji daju unaprijed kreirane sadržaje koje gledatelj prihvaća bez korištenja vlastite kreativnosti. Određene priče mogu djelovati i na određena ponašanja djece u određenim situacijama ili ih promijeniti (Perrow, 2013).

Terapeutsko pričanje je lagan i nježan navodi Perrow (2013), a ipak učinkovit način za rješavanje problematičnih situacija s djecom. Oblik priče pruža medij za iscjeljenje koji omogućava djeci da započnu maštovito putovanje, umjesto da slušaju lekcije ili izravne upute za ponašanje, a identificirajući se sa glavnim likom dijete osnaženo može nadvladati i vlastite prepreke i doći do rješenja. Veliki broj djece nevoljko i s odbijanjem izražavaju verbalno svoje emocije pa pažljivo odabrana knjiga dozvoljava takvoj djeci da bolje razumiju sebe, uče iz iskustva drugih te pronalaze rješenja problema smatra Afolayan (1992).

Priča osmišljena kako bi iscjelila problematično ponašanje ne uključuje mijenjanje „lošeg“ ponašanja u „dobro“ ili pretvaranje „zločeste“ djece u „dobru“; umjesto toga ona pokušava ponovno doseći ravnotežu u djetetovom iskustvu. Bilo koji oblik dječjeg ponašanja ne možemo gledati i rješavati izolirano, ovo je samo jedan od mogućih pristupa i strategija koje odgajatelji mogu koristiti u svom radu sa svom djecom, a posebice sa djecom koja manifestiraju neke probleme u ponašanju. Svrha priče nipošto ne smije biti samo moraliziranje ili nametanje osjećaja krivnje na dijete. Cilj je odraziti ono što se događa kroz metafore i u priči ponuditi načine koji mogu utjecati na ponašanje i vrlo polako ga početi mijenjati nudeći realistična rješenja. Terapeutska priča bi trebala pustiti slušatelja da sam dođe do zaključka navodi autorica, te tada priča ima moć da djeluje „u tišini, nevidljivo“ kao što Ben Okri predlaže u spomenutom citatu (Perrow, 2013).

Biblioterapija je svaka planirana i unaprijed pripremljena upotreba književnih djela bilo koje vrste, namijenjena poticanju emocionalnog izražavanja, smanjenju emocionalne napetosti, razvijanju kreativnosti; ali i suočavanju sa stresom te tretmanu raznih poremećaja. Putem biblioterapije pomažemo djeci da izgrade sliku o sebi, o vlastitom tijelu i osobnim mogućnostima, pomažemo razviti svijest o vlastitom „ja“ i vlastitim željama i osjećajima (Šimunović, 2001).

Budući da se naglasak stavlja na izražavanje emocija i dojmova koje književni tekst pobuđuje kod čitatelja biblioterapija se može proširiti i uvođenjem drugih medija za

prenošenje i pojačavanje osjećaja kao što su ilustracije, fotografije i glazba. Ilustracije se najviše koriste u radu s predškolskom djecom koja još nisu naučila čitati te prilikom njihova izbora treba voditi računa o tome da sadrže brojne kvalitete. Kvalitetne ilustracije dobro opisuju pojedini sadržaj tako da ga dijete može razumijeti i doživjeti; te one kod djece također izazivaju osjećaje dok ih promatraju (Krpan, Klak Mršić i Cej, 2018). Likovi koji se susreću u pričama trebaju imati karakteristike koje djeci daju nadu i ohrabrenje te im pomoći pri njihovom suočavanju s različitim problemima. Na taj se način kod djece može ublažiti stres smatraju spomenute autorice. Ono što također sugeriraju je upotreba dramske ili lutkarske improvizacije nakon čitanja teksta jer je to posebno važan trenutak u percepciji književnog djela. Također prilikom čitanja treba voditi računa o intezitetu, intonaciji, ekspresivnosti i boji glasa, stankama jasnoći i izražajnosti, a upotreba scenske lutke tijekom interpretacije poželjna je za djecu mlađe dobi.

U predškolskom uzrastu djeci su omiljene priče o životinjama i pustolovne priče, dok ih kasnije privlače realistične teme o životu vršnjaka. Kod mlađe djece koja su tek naučila ili uče čitati treba obratiti pažnju na vizualni dojam knjige što podrazumijeva veličinu knjige, korištenje boja, izgled ilustracija i veličinu fonta i sl. (Krpan, Klak Mršić i Cej, 2018). Tijekom čitanja važno je paziti na dob i psihičku strukturu djece, emocionalnu osjetljivost, motiviranost i sve ostale elemente unutar neke skupine ili manje grupe kojoj čitamo. Što je dijete mlađe, priče bi trebale biti kraće i pune lijepih slika koji bi djetetu jasnije predočili moguće kompliciranije pojmove. Također Šimunović smatra kako je pravilo za ovu vrstu priča da ih odgajatelj ispriča što vjerodostojnije bez interveniranja u fabulu (jer su se one usavršavale neborojeno puta kako bi se pojačao učinak priča); te bez dodataka, naglasaka ili sudova samog pripovjedača (Šimunović, 2001).

Ono što je osnovni cilj biblioterapije jest: identifikacija ili poistovjećivanje, projekcija te katarza. Prilikom identifikacije dijete se poistovjećuje sa likovima te događaje iz svog života poistovjećuje s onima iz knjiga; ono prepoznaje sebe ili svoju životnu situaciju Afolayan (1992) smatra kako čitaoc tada shvaća da njegova situacija nije jedina ili izolirani problem i da se i drugi nalaze u istim ili sličnim problemima. Manje na sebe gledaju negativno ili sa sramom. Kroz projekciju dijete problem koji ima projicira u lik iz teksta te ga doživljava izvana i propituje vlastite stavove i isprobava različite načine rješavanja problema bez da izlaže sebe negativnim kritikama drugih. Te katarza koja čitatelju omogućuje oslobađanje nakupljenih emocija, rasterećuje i oslobađa napetosti (Krpan, Klak Mršić i Cej, 2018). Čitatelj

je također u mogućnosti shvatiti bolje motive i postupke koje je imao glavni lik priče (Afolayan, 1992).

Obzirom da učitelji i odgajatelji provode jako puno vremena sa djecom nekad i više nego sami roditelji, oni moraju biti uključeni u pomaganje djetetu; djeca koja imaju bilo kakav problem moraju shvatiti da nisu sami, da je netko već proživio to što se njima događa i da ih razumije. Djeci sa problemima ponašanja često je teško shvatiti njihove vlastite probleme bez da se povežu sa onima sa sličnim problemima ili iskustvima (DeFrances, 1982 prema Afolayan, 1992) a putem priča oni nenametljivo spoznaju i uče o svojim emocijama i uče pronalaziti rješenja.

Ayalon (1995) kao korisnu meotdu spominje i slobodno pisanje kao jednostavnu tehniku za koju je potrebna samo olovka i papir. Ona ne traži od odgajatelja da bude profesionalac u području mentalnog zdravlja. Slobodno pisnje je oblik projekcije koja otvara put unutrašnjim mislima i osjećajima te može biti vođeno ili potpuno slobodno pisanje ovisno o dobi djeteta. Ukoliko je vođeno pretpostavlja da djetetu nudimo neki sadržaj kao što je slika, snimak zvukova, nedovršene rečenice na temelju kojih dijete može stvoriti neku svoju priču prema asocijacijama koje se u njemu bude.

5.2.2 TERAPIJA IGROM

Dječja igra važan je dio aktivnosti djeteta posebno u ranoj i predškolskoj dobi. Igru su proučavali znanstvenici sa raznih gledišta te su nastale mnoge teorije o njenoj važnosti u dječjem odrastanju. Danas se ona koristi i u razne dijagnostičke i terapeutske svrhe te je postala važan dio u promatranju djece, njihovih osjećaja, napetosti i problema. Dok se dijete igra ono je u akciji; možemo ga promatrati kako se odnosi prema igračkama i kako sa njima manipulira. Igra mu omogućuje da izrazi svoju kreativnost, ali i sukobe sa svijetom koji ga okružuje. Roditelji često igru smatraju ne baš važnom ili gubitkom vremena zaboravljajući koliku važnost ona ima za dijete i razvoj njegove ličnosti. Igra ima terapeutsko djelovanje; ona liječi i pomaže da neke teškoće djeca lakše preprode. Dijete se kroz igru opušta i smiruje, izražava svoje potrebe, želje i osjećaje na društveno prihvatljiv način (Čuturić, 1995).

Djeca uživaju u igri ona im pruža osjećaj užitka, slobode i spontanosti. Pobuđuje njihovu znatiželju, maštu i kreativnost. Obogaćuje djetinjstvo te kroz igru istražuju sebe,

odnose sa drugima i svijet oko sebe. Ona je najprirodniji način kroz koji dijete izražava svoje osjećaje, misli i doživljaje (Gjurković, 2018.).

Postoji velika igrovna raznolikost u djetinjstvu, mnogostranost i složenost igre, međuodnos i preklapanja, ali se igrovna raznolikost djetinjstva najčešće u literaturi razvrstava u tri kategorije a to su: funkcionalna igra, simbolička igra te igra s pravilima. Svaka odgovara određenoj dobi i nosi svoje specifičnosti (Duran, 1995).

Također postoje i tri vrste tj. načina navodi Gjurković (2018) igranja sa djecom u kojima mi odrasli možemo sudjelovati, a to su : edukativna , slobodna i terapeutska igra. Za potrebe ove teme reći ćemo nešto više o terapeutskoj igri i elementima koje odgajatelji mogu koristiti u svom radu sa djecom.

Terapeutska igra sadrži elemente koji se koriste u samoj terapiji igrom. To su vještine poput empatičkog reflektiranja, riječi ohrabrivanja te postavljanje granica na način da dijete učimo da preuzme odgovornost. Ovim tipom igre možemo upoznati dijete i njegov unutrašnji svijet na posve drugi način. Kada roditelji primjete da se nešto događa sa djetetom, često ga pitaju što mu se događa, ali zaboravljamo kako se djeca ne mogu verbalno izraziti dovoljno jasno kao odrasli (nemaju dobro razvijen govor te njihov spoznajni razvoj još nije završen) te je igra dobar izvor informacija koji nam omogućava da doznamo što se s djecom događa. Tijekom igre djeca će prorađivati emocionalno proživljena iskustva, kao i razne situacije među koje spadaju i one stresne. Dijete spontano i nesvjesno projicira ono što je vidjelo, čulo i doživjelo te ukoliko promatramo igru, uključimo se u nju bez puno pitanja, nametanja ili našeg vodstva vrlo vjerojatno možemo steći dojam što se to događa sa djetetom (Gjurković, 2018).

Terapeutske vještine važno je pažljivo koristit i često je potrebno da ih svjesno i namjerno učimo te koristimo uz podršku osobe koja ih je već usvojila. Danas postoje i radionice, seminari na temu terapije igrom gdje roditelji, odgajatelji i stručni suradnici mogu dobiti potrebna znanja i vještine koje bi primjenili unutar svojih grupa i radu sa djecom, te na taj način možda puno prije i lakše proniknuli u svijet djece sa problemima ponašanja.

Elementi koje odgajatelj u svom radu sa svom djecom, a posebice djecom sa problemima ponašanja može koristiti su prije svega empatičko reflektiranje. To je aktivno slušanje koje se odnosi na posvećeno, pažljivo slušanje druge osobe kojoj na njezine riječi, izraze lica i ponašanja empatički reflektiramo. Jednostavno ponavljamo ono što smo vidjeli i

čuli. “Znam da ti je dosadno“ , „Razmišljaš s čime ćeš se igrati“ i sl. Drugo je terapeutsko postavljanje granica; to su granice postavljene s ljubavlju one su dosljedne te dijete postepeno uči kako da postavi vlastite granice te kako da samog sebe i druge poštuje. Ovim načinom potičemo dijete da razvija svoje samopuzdanje. U pozadini postavljanja granica je da djetetu iskazujemo poštovanje i učimo ga prihvaćati odgovornost koju ima za sebe. Dajemo mu okvir/strukturu a unutar nje ga potičemo da cijeni samog sebe i vodi brigu o sebi i svojim potrebama te će s vremenom to isto iskazati iprema drugima. Npr. “Znam da ti je teško prekinuti ovu igru“, „Možeš izabrati hoćeš li ti pospremiti ove igračke ili ćemo ih pospremiti zajedno“ i dr. Kao treći element su ohrabrujuće poruke putem kojih dijete jača pozitivnu sliku o sebi. To su konkretne poruke na osnovi onog što dijete u tom trenutku čini , poput: “jako si se potrudio/la da bi ovo napravilo/la, nisi odustao/la sve dok nisi shvatila/shvatio “ i sl. Ideja ohrabrujućih poruka je da naglasimo u čemu je dijete uspješno te njegov trud i sposobnost (Gjurković, 2018) .

Glavni ciljevi terapije igrom bez obzira na simptome navodi Gjurković (2018) jesu pomoći djetetu da procesuria svoje emocije ili zadovolji emocionalne potrebe koje mu otežavaju zdrav psihosocijalni razvoj; poboljšati djetetovo samopouzdanje, razviti strategije suočavanja s problemom i rješavanja problema. Terapija igrom može pomoći djetetu da nauči prihvatiti sebe i drugoga, kako doživjeti i izraziti osjećaje na društveno prihvatljiv način, razviti empatiju te pritom biti sigurniji u samog sebe. Zbog igre kao glavnog komunikacijskog sredstva terapija igrom korisna je u radu sa gotovo svakom problematikom kao na primjer agresivnog djeteta (udara, tuče, vrijeđa sebe ili druge), napetog ili anksioznog (može imati tikove, emocionalno jedenje, opsesivno kompulzivne radnje i dr.), depresivnog (izbjegava vršnjake, pretjerano povučeno, plačljivo, slabo jede i spava) i sl.

Za malu djecu igra je oblik improvizirane dramatizacije. Igrajući se dijete iskušava svijest i uči o njemu te je zato bitna za njegov razvoj. Djetetu je igra ozbiljan, svrsishodan posao kojim se mentalno, fizički i društveno razvija. Igra je djetetov oblik samoterapije kojom rješava zbunjenost, tjeskobu i sukob. Igra djetetu služi i kao jezik-simboli zamjenjuju riječi. Ono ima mnogo više iskustava nego što može izraziti jezikom, a koje može u potpunosti proraditi u igri (Oaklander, 1996).

Ono što mi odgajatelji možemo jest prije svega promatrati sadržaj dječje igre. Igra li se usamljenosti, nasilja, njegovanja, ima li u igri mnogo sukoba, koje likove koristi, u kakvim su oni odnosima, vole li se, razgovaraju; ponavljaju li se neki događaji i radnje i sl.

Usmjeravamo pažnju na osjećaje koji se bude kod djeteta, empatički ih reflektiramo i promatramo njihove izraze lica, geste i ponašanje cijelog tijela. Igra je dijagnostičko sredstvo i promatrajući je možemo mnogo uočiti o djetetovoj zrelosti, inteligenciji, mašti, kreativnosti, razini koncentracije, mogućnosti rješavanja problema, umijeću uspostavljanja odnosa itd (Oaklander, 1996). Naravno, čuvamo se donošenja brzopletih zaključaka ili dijagnoza jer ipak postoje stručnjaci za to; terapeuti koji se time bave, ali nama promatranje igre i igra sa djetetom uvelike mogu pomoći kako bi ga bolje razumjeli i pomogli mu da proradi neka iskustva te nam može biti podloga za daljne korake u radu i uključivanju stručnjaka i roditelja u cijeli proces.

5.2.3 LUTKA KAO TERAPEUTSKO SREDSTVO

Iako je lutka dio didaktičke opreme svakog vrtića njezina „oživljujuća“ komponenta čini je privilegiranim odgojno-obrazovnim sredstvom. Sugestivnost koja proizlazi iz oživljavanja lutke, njena mogućnost da simbolizira čovjeka i stvori neku vrstu dvojnika potiče kod djeteta mehanizme identifikacije i projekcije koje su bogate katrarzičnim i oslobađajućim vrijednostima (Broggini, 1995 prema Ivon 2005).

U grupnom radu s djecom lutka je naročito dobar medij smatra Bastašić (1990). Djeca u dobi već od tri godine u stanju su se koristiti lutkama u igri za stvaranje malih predstava. No nažalost lutka je danas pomalo izopćena, potisnuta isključivo u rano djetinjstvo, a već u školskom kreativnost se zanemauje u korist znanja ali „znanje bez određene ravnoteže u igri postaje mrtvi kapital“ zaključuje Bastašić (1990).

Na temelju animatorskih osobina i afektivne veze koju lutka stvara sa djetetom pružaju se mogućnosti kvalitetnijeg komuniciranja odgajatelja i djece te upoznavanja djetetovih stvarnih mogućnosti u razvojnim područjima (spoznajnom, emocionalnom, socijalnom i motoričkom). Lutkarstvo integrira gotovo sve discipline koje su važne za razvoj djeteta među kojima spadaju osnaživanje djetetove slike o sebi, nudi mu prihvatljive izlaze za oslobađanje emocija, potiče razvoj socijalnih vještina te omogućuje djetetu da doživi i spozna različite životne situacije (Hunt i Renfro,1985 prema Ivon, 2005) .

Lutka pomaže djeci da razviju sposobnosti razumijevanja stvari iz različitih perspektiva, što je preduvjet za toleranciju, empatiju i emocionalnu inteligenciju. Sve je to preduvjet uspješnih društvenih odnosa slažu se autori Ivon i Sindik (2011). Također , Vasta, Haith i Miller (1998)

prema Ivon i Sindik (2011) smatraju da je uvid u situaciju iz perspektive drugih, kao i empatija glavni preduvjet prosocijalnog ponašanja.

Ljutito ili tužno dijete može izgovoriti svoje unutrašnje brige kroz lutku bez preuzimanja odgovornosti za ono što lutka govori. Lutka kao lik u prividnom konfliktu može se osloboditi antagonizma kojeg dijete podsvjesno doživljava u svom životu. Dijete može preuzeti neku emociju, a da ona nema intezitet koji ima u stvarnosti i tako je može kontrolirati. Ono može na nju prenijeti svoju emotivnu uznemirenost ili neku drugu emociju te nesvjesno analizirati svoje emocionalno stanje. Tako igre s lutkom pored ostalog doprinose emotivnom rasterećenju djece i pružaju nam uvid u djetetove konflikte, brige i sva unutarnja stanja koje dijete ne može verbalno opisati (Ivon, 2005). Lutka će lakše preusmjeriti dječje neprihvatljivo ponašanje jer će igre s različitim tipovima lutaka ojačati djetetovu komunikaciju; oni će lakše dobiti uvid u vlastite emocije kao i u svoja ponašanja.

Odgajatelji u području predškolskog odgoja imaju izvrsnu priliku da utječu na ponašanje djece; uz odgovarajuću komunikaciju i odnose te uključujući uporabu lutke na različite načine. Kada djeci koja su npr. u svađi ponudimo lutku oni će moći verbalizirati svoj bijes i početi razumijevati zašto su se ljutili i svađali. U takvoj situaciji lutka može biti konstruktivan posrednik koji omogućuje djeci da pronađu potrebno rješenje u brojnim svakodnevnim situacijama. Odgajatelj može lutkom pomoći svoj djeci da se zainteresiraju, motiviraju za ono što im lutka želi poručiti te pomoću nje može djecu poučiti oblicima ponašanja koje želi da oni usvoje. Npr. u situacijama svakodnevnog života i navika grupe odgajatelji putem lutke djecu mogu poučiti ponašanju pri ulasku/izlasku iz vrtića, pri doručku/ručku, odlasku u wc, pospremanju igračaka i sl. Ona odgajatelju omogućava i održavanje pozitivne komunikacije sa djecom; potiče prijateljstvo, bolje razumijevanje pravila ponašanja, integraciju u različite situacije, smanjuje sukobe itd (Ivon i Sindik, 2011).

Ono što dijete teško izražava jednostavnije mu je reći pomoću lutke. Ona predstavlja odmak i dijete se osjeća sigurnijim u iskazivanju skrovitih misli na taj način. O djetetu se može saznati puno sudeći prema lutki koju izabere. Moguće je lutku pitati o tome što voli, a što ne, boji li se nečeg ili je nešto ljuti i sl. Djeca tada mnogo brže i lakše odgovaraju. Katkad pomoću lutkarskih predstava djeca uspijevaju riješiti neki svoj unutarnji ili vanjski sukob i uravnotežiti i inegrirati mnoge svoje aspekte (Oaklander, 1996). Odgajateljska interakcija s djecom pomoću lutke u dječjim vrtićima može biti koristan model za povećanje učestalosti

različitih oblika prosocijalnih ponašanja što pridonosi pravilnom emocionalnom i društvenom razvoju (Ivon i Sindik, 2011).

Majaron (2004) prema Ivon (2005) smatra kako lutka predstavlja jednu vrstu zaklona za dijete iza kojeg se ono može skriti i tražiti načine za rješavanje problema. Dok dijete ne postane sposobno verbalno izraziti sve što osjeća riječima „lutka junak“ mu pomaže u pronalaženju riječi i drugih načina izražavanja. Važno je da odgajatelji u interakciji s djecom putem lutaka i promicanjem suradnje u igri budu bogati u raznolikim pristupima. Odgajatelj dopušta djetetu da bude samo s lutkom, skriveno od javnosti te prepušteno nekim svojim intimnim osjećajima, potrebama i razmišljanjima. Ukoliko odgajatelj često koristi lutku u svom radu povećatt će se i vjerojatnost da se i djeca u skupini sve češće s njima igraju; odgajatelj je djetetov model ponašanja koji uspostavlja standarde o tome što je prihvatljivo, a što neprihvatljivo ponašanje (Ivon i Sindik, 2011).

Lutka je poseban „prijatelj“ koji ima pristup u djetetov unutarnji svijet i posrednik koji omogućava djetetu komunikaciju s vanjskim svijetom a upravo to je izvor mogućnosti za odgaiatelje i odgojno obrazovni rad sa svom djecom a posebice djecom koja imaju neke probleme (Hunt i Renfro, 1982 prema Ivon, 2005).

Lutka je važan odgojni, obrazovni i terapijski agens i poticaj je za kreativno izražavanje stoga; odgajatelji u dječjim vrtićima trebaju poznavati lutke kao medij mogućnosti, razumjeti vrste lutaka i težiti tome da ih uključe u svoj pedagoško rad i postizanje određenih programskih ali i odgojih ciljeva. Upotreba lutke u vrtićima je poželjna jer kao što smo već naveli pruža djeci mogućnosti za usvajanje različitih socijalnih iskustava i vještina potrebnih za rješavanje mnogih problema sa vršnjacima i odraslima. Upotreba lutke također je prikladna na razini prevencije problema agresivnog ponašanja djece (Ivon i Sindik, 2011). Istoimeni autori smatraju kako upotreba lutke u vrtiću ne bi trebala biti individualni izbor odgajatelja nego nužni pedagoški kontekst i pristup u pedagoškoj komunikaciji i interakciji s djecom u dječjem vrtiću.

5.2.4 IGRA PIJESKOM, VODOM, GLINOM

U svakodnevnom životu djetetu je potrebno opuštanje od napetosti koja nastaje zbog određenih želja, pravila sredine ili problema sa kojima se susreću. U igrama kao što su igre vodom, pijeskom, plastelinom, tijestom ili glinom mišići se opuštaju na prirodan način i dijete se postupno smiruje (Čuturić, 1995). U vrtićima se može mnogo učiniti na kanaliziranju

agresije na igre u kojima dominira fizička aktivnost i njeguju se pokret i suradnja. Radionica u kojoj se npr. oblikuju razni materijali (glina, plastelin, pijesak, plastika dr.) omogućuje pretvorbu agresivnog u konstruktivno. Isto vrijedi i za sve ostale stvaralačke aktivnosti (Bastašić, 1990).

Voda i pijesak imaju svoju terapijsku vrijednost pa ih tretiramo i kao elemente prevencije odnosno kao doprinos dječjem uravnoteženju i ublažavanju mogućih pojava nesklada između djeteta i njegova okruženja. Sličnu vrijednost imaju i različiti sitni elementi, glina, tijesto i plastelin s kojima se djeca rado igraju (Došen Dobud, 2005).

Voda je djeci privlačna jer je neoblikovana, podatna i istodobno umirujuća tvar s kojom je moguće djelovati na različite načine i s raznim predmetima i materijalima. Ona ih smiruje i uravnotežuje te utječe na razvoj njihovih psihofizičkih potencijala. Pomaže im da se isprazne od negativnih emocija te povoljno djeluje na neurotičnu i hiperaktivnu djecu kao i na agresivnu i povučenu što može ublažiti i neke razvojne krize stvorene neskladom između djeteta i najbližeg okruženja (Došen Dobud, 2005) .

Pijesak je osim vode djeci drugi najprivlačniji prirodni element. Rastresit, neizbrojiv materijal kakav je pijesak, sitniji ili nešto krupniji za djecu je gotovo jednako zanimljiv, umirujući i prohodan kroz prste. On ima višeznačnu vrijednost; kao element opuštanja i uravnoteženja, kao sredstvo poticanja dječjeg razvoja te kao eksplorativni ekspresivni medij (Došen Dobud, 2005) .

Da je pijesak je čudesan materijal s kojim se može raditi s djecom svih dobi smatra i autorica Oaklander (1996). Njegova upotreba nije novost još se davno pijesak koristio u teraputske svrhe u radu sa djecom. Dijete u pijesku može crtati, graditi, stvarati i koristiti razne sitne predmete i igračke koje tada dobivaju simboličku vrijednost. Pijesak je ugodan za prste i ruke i omogućava kinestetički doživljaj. Dijete u pijesku može stvarati svoj minijaturni svijet, te pomoću ovog medija može iskazati vrlo mnogo, a da ništa ne govori. U igri s pijeskom oni se mnogo slobodnije izražavaju (Oaklander, 1996).

Kao što tjelesno uranjanje u pijesak i vodu djeluje opuštajuće tako i uranjanje ruku u brašno dovodi do ugode. Slično je sa glinom, plastelinom, slanim tijestom i sl. Oni se mogu oblikovati do relativno poudane tvorevine (male skulpure i oblici, građevine). Rad s njima ne isključuje nego ponovno traži istraživanje tih elemenata i njihovo dovođenje u odnos sa drugim predmetima i materijalima pa djeci uvijek i ponudimo različite posudice, valjke,

“modlice“, drvene štapiće i dr. (Došen Dobud, 2005). Posebno su zabavni za djecu starije dobi jer od njih mogu raditi različite figure koje se na zraku skrutnjuju te se onda mogu i bojiti. Igranje tijestom, miješanje, modeliranje, upotreba različitih dodatnih pomagala pruža raznovrsna taktilna i osjetilna iskustva (Oaklander, 1996).

Oaklander (1996) ističe kako je glina najposebniji od svih materijala u radu sa djecom jer potiče naprimarnije unutrašnje procese. Nudi taktilno i kinestetičko iskustvo te mnoga djeca sa percepcijskim i motoričkim problemima trebaju baš takvo iskustvo. Agresivno dijete može upotrijebiti glinu za udaranje i bušenje, ljuta djeca pomoću gline mogu izraziti bijes na brojne načine, nesigurna i uplašena djeca mogu osjetiti doživljaj kontrole i umješnosti. To je medij koji nema jednoznačna ni posebna pravila upotrebe. Djeca kojoj treba omogućiti jačanje sampouzdanja radeći s glinom doživljavaju iznimno iskustvo sebe. To je naglašava autorica, sredstvo izražavanja koje mnoge riječi čini nepotrebnima, a promatrač puno toga može vidjeti gledajući što dijete radi sa glinom. Dijete u radu s glinom može uživati samo, a isti se posao može pretvoriti u zajedničku aktivnost sa drugom djecom u kojoj se događaju zanimljivi razgovori, izmjene iskustava, ideja i doživljaja. Oaklander nudi neke primjere u igri sa glinom koje bi odgajatelji mogli koristiti u svom radu, a to su npr: Djeca zažmire dok rade ovu vježbu, a ona im daje upute; „stisnite glinu, uštipnite je, štipajte je sporo objema rukama,..brže..pa jako..zagladite je, dotaknite površinu, opet je skupite u lopticu, pljesnite je, udarite, trgajte..otrgajte male pa velike komade, ponovno je skupite, podiginite i bacite s visoka, udarite jače, sad je opet skupite, prstom probušite rupu i sl.“, potičući djecu na aktivnosti kojima izbacuju iz sebe bilo kakve unutarnje procese koji ih ometaju.

5.2.5 ART TERAPIJA

Art terapija je oblik psihoterapije koji primjenjuje stvaralački likovni proces (crtanje, slikanje, modeliranje) kao sredstvo izražavanja i komunikacije. Cilj terapije je oslobađanje kreativnih snaga koje postaju katalizatori promjene. Još je odavno prepoznato kako čovjekove misli i osjećaji koji dolaze iz nesvjesnog i podsvjesnog puno prije nalaze svoj izraz u slikama nego riječima; likovno izražavanje može prije dovesti do razrješenja konflikata nego verbalno izražavanje. Art terapija se razvila početkom 20. stoljeća te spada u skupinu terapija umjetnošću u koju još spadaju i glazbena terapija, dramaterapija te terapija plesom i pokretom. Osnovni oblik rada je trosmjeran, odvija se kroz „treći subjekt“,a to je u ovom slučaju likovno djelo (Ivanović, Barun i Jovanović, 2014).

Tijekom rada prati se rukovanje materijalima, nošenje sa neizvjesnošću, način ostavljanja traga, izražavanje teme, prate se i prorađuju emocije i misli tokom i nakon završetka rada u korisnikovoj interpretaciji (Naumburg, 1953, Landgarten, 1981 prema Janković Shentser i Bokulić, 2016).

Art terapija se koristi i u radu sa djecom i adolescentima koji imaju emocionalne, razvojne te probleme ponašanja (Ivanović, Barun i Jovanović, 2014). Važno je naglasiti kako art terapiju smiju obavljati kvalificirani i registrirani art terapeuti koji rade sa djecom i mladima te odraslom populacijom te kako nije cilj da odgajatelji u dječjim vrtićima pristupaju na takav način. Osnovni cilj za odgajatelje bio bi osviještavanje o važnosti uporabe svih likovnih aktivnosti te kao pomoćnoj metodi u radu sa djecom koja imaju probleme ponašanja putem koje mogu ostvariti bolju komunikaciju sa djetetom, dobiti uvid u njihov unutarnji svijet i moguće probleme. Putem likovnih aktivnosti odgajatelji mogu dobiti odgovore na neka pitanja o djetetu koja im mogu poslužiti u daljnjem radu i traženju pomoći od strane stručnog tima jer je to važan način kojim pojedinac može izraziti sebe te kao takav može pružiti informacije o razvoju, emocionalnom i kognitivnom funkcioniranju, skrivenim i potisnutim traumama, prenositi i dvosmislene i kontradiktorne osjećaje i percepcije. Djeca likovnim izražavanjem istražuju, rješavaju probleme, daju vizualne forme svojim idejama i opservacijama svijeta (Škrbina, 2013).

Važan cilj emocionalnog učenja je pomoći djeci da se nauče nositi s događajima i osjećajima koji ih uznemiruju, a ustanove ranog i predškolskog odgoja prva su mjesta za promoviranje emocionalne inteligencije i razvoja emocionalne pismenosti. Iskazivanje emocija kroz likovni (neverbalni) proces može utjecati na razvoj emocionalne inteligencije; možda najpoželjnije čovjekove osobine danas smatraju autorice Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak (2012).

Tradicionalno je cilj likovnog izražavanja bio da dijete opažanjem dolazi do shvaćanja svijeta oko sebe te promatranjem otkriva oblike i pojave te se kreativno izrazi (Belamarić, 1986 prema Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak, 2012), a pri tome se kao poticaj najčešće koristilo usmjereno opažanje, razgovor o nečem što je dijete doživjelo (aktiviranje osjećaja) ili zamislilo nakon ispričane priče (ilustracija priče). Budući da dječji likovni radovi nisu samo proizvod perceptivnih i kognitivnih čimbenika već se u njima izdvajaju prije svega pozitivni i negativni osjećaji (Burkitt i sur., 2009 prema Bilić i sur, 2012) nevizualni poticaji

mogu otvoriti vrata prema unutarnjem svijetu i potaknuti veću kreativnost i pružiti bolju mogućnost djetetu da izrazi sebe i svoje emocije.

Crtež i slika imaju sve važniju ulogu u terapiji i prevenciji poteškoća i poremećaja jer brojni psihoterapijski smjerovi primjenjuju upravo kreativne tehnike kao jedno od značajnih sredstava podrške, a neke od njih su kreativnost stavili u središte svoje terapije smatrajući je najboljim vidom oslobađanja od stresnih i bolnih sadržaja koji mogu uzrokovati poremećaje (Kondić i Dulčić, 2009).

Dječji likovni radovi obiluju elementima svjesnog i nesvjesnog značenja predstavljajući tako prozor u osjećajna stanja djeteta. Ovi radovi pomažu djetetu prikazati pojave i osjećaje iz takozvane nevidljive stvarnosti pomažući im povremeno iskazati ono što ne mogu ili ne znaju riječima. Budući da djeca u crteže i slike unose ono što ih privlači ili ih emocionalno uznemiruje, likovna izražajnost može biti važna pomoć da se oslobode od psihičke napetosti te otpuste neke emocije poput tuge, nemira ili straha. Likovni izričaj pritom pridonosi i ublažavanju i smanjivanju emocionalne nelagode. Uz slikanje dobro je koristiti i oblikovanje (glina, plastelin, pijesak) kao izvrsno sredstvo za ublažavanje napetosti tvrde autori; što je i navedeno u prethodnom poglavlju (Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak, 2012).

Kada djeca crtaju crtež treba ih pažljivo poticati pitanjima o crtežu, a pritom ih se pita o njihovim osjećajima i doživljaju nacrtanog. Kako bi se smanjili otpori i povećala mogućnost slobodnog izražavanja, također im možemo ponuditi plastelin ili crtanje prstima i sl. Djeci se obično kaže da nacrtaju što žele ili im se ponudi neka tema (kuća, obitelj, drvo, čovjek). Kada to nacrtaju treba pažljivo obratiti pažnju na značenje, veličinu likova, na njihov polažaj te odnose između dijelova crteža; način crtanja nekog lika- s mnogo ili malo detalja, na povezanost između dijelova crteža i njihov odnos u stvarnosti, uporabu boja i ostalo. Kada je riječ o procjeni djeteta na temelju crteža treba biti oprezan pri donošenju zaključaka (Kondić i Dulčić, 2009). Prije svega odgajatelji nisu psihoterapeuti; drugo treba uzeti u obzir više faktora među kojima je i dob djeteta te tek onda kada se ista tema više puta ponavlja na isti način može se s većom sigurnošću imenovati neki problem (Kondić i Dulčić, 2009).

Slikanje se može iskoristiti na bezbrojne načine i sam čin slikanja bez ikakve terapeutske intervencije snažno je izražavanje sebe koje pomaže u pronalaženju identiteta i omogućuje izražavanje osjećaja. Mlađa djeca vole slikati bez uputa; vrlo su zauzeta miješanjem boja i nanošenjem. Kasnije će ispričati priču o svom crtežu (Oaklander, 1996). Slikanje prstima je tehnika koja se zapostavlja nakon predškolske dobi, a ima tolike kvalitete;

tvrdi Oaklander (1996). Slikar može naslikati loš crtež ili sliku i odmah ga obrisati, ne doživljava neuspjeh i ne mora biti osobito vješt. Može ispričati priču o slici onda kad sam odluči da je dovršena ili kada ga na nešto podsjeti. Djeca lakše iskazuju emocije slikanjem nego bilo kojim drugim umjetničkim sredstvom.

Modificiranu i djeci prilagođenu tehniku art terapije mogli bismo iz psihoterapijske ordinacije proširiti i u dječje vrtiće, škole, domove i dr. Zajedničko je za sva navedena mjesta da u njima borave djece te da likovno izražavanje predstavlja dio uobičajnih svakodnevnih organiziranih ili spontanih aktivnosti. Takva ekspanzija psihoterapijskog pristupa s pomoću modificiranih tehnika korisna je zbog unapređenja mentalnog zdravlja djece i prevencije psihičkih poremećaja u dječjoj dobi. Analizom, objašnjavanjem i interpretacijom crteža i slika mogla bi se odrediti skupina djece rizične za razvoj psihičkih problema i poremećaja, a daljnu brigu o takvoj skupini preuzeo bi psihoanalitički orijentiran psihoterapeut; bilo u mjestu gdje su smještena djeca ili u svom terapijskom prostoru sugerira De Zan (1994).

Odgajatelji ili terapeuti koji koriste igru u svom radu s djecom vide dječji crtež kao medij za neverbalnu komunikaciju, grafički prikaz problema i unapređenje terapije igrom (Malchiodi, 1998 prema Škrbina 2013).

Rubin (1984) prema Škrbina (2013) je integrirala likovne aktivnosti, kreativnu igru, edukaciju i psihoterapiju u svoj rad s djecom te je kroz svoje istraživanje s tipičnom djecom, djecom sa emocionalnim poteškoćama i djecom sa poteškoćama u razvoju uočila kako djeca koriste umjetnost u različite svrhe. Za samoizražavanje, za rješavanje stresa, emocionalnih problema i trauma. Likovno izražavanje doprinosi cjelokupnom razvoju djeteta; razvoj osnovnih spoznajnih funkcija (oblik, boja, veličina predmeta) kroz razvoj vizualne percepcije i vizualne memorije, razvoj prostorne orijentacije, razvoj fine motorike šake i prstiju, taktilno-kinestetski osjet, okulomotorne i grafomotorne koordinacije, auditivne percepcije, pažnje i koncentracije, kognitivni razvoj te razvoj samopouzdanja. Kroz likovno izražavanje može se poticati i podržavati djetetov emocionalni razvoj koji je najvažnija komponenta njegove ličnosti.

Glavna uloga odgajatelja jest pripremanje i osiguravanje poticajne okoline kako bi se djeci omogućilo učenje kroz igru, pokret i sva osjetila pri čemu veliku važnost imaju poticaji koji uključuju raznovrsnost materijala i objekata i mogućnost istraživanja i manipuliranja tim materijalima i objektima. Kvalitetno okružje unutar kojega dijete može učiti i sudjelovati na integrativan način stvara temelje za iskustveno učenje a likovne aktivnosti posebno potiču

dječju maštu, znatiželju i senzornu percepciju, omogućuju materijalizaciju, razvijanje i izražavanje unutarnjeg svijeta i razvoj kreativnog potencijala. Kako bi odgajatelj mogao biti organizator, motivator i suradnik u dječjem učenju nužno je da posjeduje teorijsko i praktično znanje o umjetnosti i likovnosti i kreativnom procesu, razumijevanje i poznavanje dječjeg razvoja te da je sposoban metodološki adekvatno pripremati likovne aktivnosti (Novaković, 2015 prema Trtanj 2018).

Čak i uz kvalitetno poznavanje stručne analize dječjeg likovnog izraza odgajatelj mora imati na umu da on nije dijagnostičar, psiholog niti psihijatar te da na uočavanje potencijalnog problema treba ući u suradnju sa stručnim timom. Ono što je uloga odgajatelja je da redovitim aktivnostima prati i potiče djecu, upoznaje ih i omogući im slobodu i sigurnost te adekvatno odgovara na njihove potrebe svjestan svojih znanja, sposobnosti i ograničenja. Osnova stvaranju takve okoline u grupi jest organiziranje aktivnosti senzibiliziranja djece s vanjskim podražajima, zvukovima, teksturama, materijalima i njihovim stvaralačkim potencijalima, izbor raznovrsnih likovnih materijala i medija svakodnevno i omogućavanje djeci da se s njima upoznaju u svom ritmu kako bi osvijestila svoje pokrete, tijelo i postojanost u prostoru te osjećaje koji se u njima nalaze (Trtanj, 2018).

5.2.6 GLAZBOTERAPIJA I TERAPIJA PLESOM I POKRETOM

Moglo bi se postaviti pitanje što to glazbu čini terapijskim sredstvom; to su vibracije zvuka koje djeluju na sve procese u mozgu i time direktno utječu na čovjekove kognitivne, emocionalne i tjelesne funkcije. Glazboterapija je socijalna aktivnost koja razvija svjesnost i identitet te pojačava samopuzdanje. Veliki je motivator kada se koristi u radu sa djecom jer stvara zabavnu okolinu za dijete u kojoj ono nije svjesno terapeutskog utiska koji dolazi putem slušanja glazbe, pjevanja, sviranja, pokreta (Škrbina, 2013).

Brojna istraživanja govore kako slušanje i izvođenje glazbe stimulira određene regije u mozgu i utječe na procese odgovorne za pamćenje, motoričku kontrolu i govorno-jezično izražavanje. Primjena glazbe može predstavljati medij u transformaciji ljutnje, frustracija, agresije i tuge te emocionalno prihvatljiva stanja putem imaginacije i samoizražavanja u procesu eksperimentiranja i poigravanja sa glazbom (Bujanović i Martinec, 2019).

Glazba i ritam su prastari oblici komunikacije i izražavanja te primjena te tehnike sjajno odgovara u radu sa djecom. Oaklander (1996) navodi kako radeći u vrtiću iz njenog

iskustva su pjesme ponekad i snažnije djelovale od priča na djecu. Ima pjesama o svakom osjećaju i o svakoj životnoj situaciji. Glazba se može koristit na mnogo načina u skupini, bilo da je puštamo za vrijeme nekih aktivnosti kao zvučnu kulisu ili da sama bude središte aktivnosti. Klasična je glazba posebno pogodna za suočavanje sa vlastitim osjećajima i izazivanje raspoloženja i slika. Djeca jako vole ritmične instrumente npr. bubnjeve na kojima i oni sa najmanje ritma mogu proizvesti neki ritam. Zvečke, zvonca, bubnjevi, sve što daje zvuk uz kretanje, koračanje, plesanje, ritmično gibanje glazbene su aktivnosti koje su nam dostupne u vrtićkim skupinama. Čak i najnemirnija djeca postaju uz glazbu mirnija i koncentriranija (Oaklander, 1996).

Muzikoterapija koristi glazbu i glazbene aktivnosti kako bi se postigli neglazbeni ciljevi kao što su socijalna interakcija, fizička aktivnost, komunikacija, pažnja, koncentracija, smanjenje i uklanjanje nepoželjnih ponašanja i sl. Glazba može biti oznaka početka ili kraja neke aktivnosti, vremenski okvir ili okvir za izvođenje pokreta, fokus pozornosti i dr. Ono što se uvelike koristi u radu sa osobama i djecom sa teškoćama jest Orff muzikoterapija gdje su glavni ciljevi razvoj dječje zaigranosti, spontanosti i kreativnosti,a specifični ciljevi ovise o individualnim obilježjima i potrebama svakog djeteta (Bujanović i Martinec, 2019). Također poznata je i kreativna muzikoterapija (Nordoff-Robinsonova metoda). Ona se primjenjuje u radu sa svom djecom, bez obzira na vrstu i izraženost poteškoća. Tako se primjenjuje i u radu sa djecom koja imaju poteškoće u učenju, u izražavanju emocija, sa autističnom djecom, sa djecom koja imaju određena tjelesna ili mentalnih oštećenja, ili kod djece s poteškoćama u govoru (Svalina, 2010).

Aktivno bavljenje glazbom ima utjecaj na razvoj kreativnosti, a to su potvrdila istraživanja provedena s djecom predškolske i rane školske dobi (Kalmar, 1982 prema Wolff, 1979 prema Sabo, 2019). Djeca predškolske i rane školske dobi koja su imala glazbeni program (pjevanje, plesanje, sviranje ritamskim udaraljkama) bila su u većoj mjeri spremna na suradnju, u rješavanju problema više su se međusobno pomagala nakon stvaranja glazbe (Kirchner i Tomasello, 2010 prema Sabo 2019).

Glazboterapijom se djecu ne uči o glazbi nego se preko glazbe pokušava ostvariti određena komunikacija kako bi se uočilo kakve su poteškoće određenog djeteta te da bi se pomoglo u jačanju njihovog fizičkog, mentalnog, društvenog i emocionalnog zdravlja. Osim tjelesnih oštećenja, pojavljuju se i određene poteškoće u učenju, problemi s izražavanjem emocija, poteškoće u komunikaciji, manje ili više izražena mentalna oštećenja. U svim tim

slučajevima nastoji se uz pomoć glazboterapije umanjiti poteškoće i to onako kako pojedinom djetetu najbolje odgovara. U okviru glazboterapije dijete može reproducirati, stvarati, improvizirati ili slušati glazbu. Te aktivnosti provode se u skupini ili individualno (Svalina, 2010).

Glazba nije samo izvor glazbenog razvoja djeteta, nego i sredstvo njegovog stvaralačkog izražavanja, kao i spoznajnog, socijalnog, emocionalnog, psihomotoričkog razvoja.Važno je da sve aktivnosti budu djeci zabavne, bez natjecateljskog duha, tako da sva djeca mogu uživati u tjelesnim aktivnostima s radošću i vedrinom. Ona treba biti u službi najvažnijih razvojnih i pedagoških ciljeva, a istovremeno za dijete predstavljati izvor zadovoljstva, življenja i estetskih doživljaja (Mirković, Radoš, 1989 prema Valter, 2017).

Poznato je da dječja pažnja traje kratko, stoga bi svaka aktivnost trebala biti prilagođena tome. Najčešće trajanje aktivnosti kod djece predškolske dobi je oko petnaest minuta, a to ovisi o zanimljivosti sadržaja i djetetovom interesu. Dječja pažnja najviše ovisi o odgajateljevoj sposobnosti kako će zainteresirati djecu, odnosno kakav će metodički postupak primijeniti. Svaka aktivnost treba biti puna raznolikosti i promjena. Cilj glazbene aktivnosti je da djeca što dulje budu okružena glazbom u kojoj uživaju, a usput će se ostvariti i zadaci – razvoj glazbenog sluha, senzibiliteta za ritam, metar, melodiju itd. (Gospodnetić, 2011 prema Valter, 2017).

Povučenijoj djeci koja imaju poteškoća u ostvarivanju socijalnih kontakata, glazbene aktivnosti omogućuju da se izraze, da kroz pjesmu i igru sudjeluju u aktivnosti i razviju osjećaj kolektivnog duha. Glazba potiče i socijalne vještine. Putem nje, djeca lakše razumiju sebe i druge, potiče se razvoj empatičnosti, lakše se izražavaju unutrašnje emocije, razvija se samopouzdanje, ljubav prema glazbi, djeca lakše ulaze u rasprave s drugima smatra Valter (2017). Može se zaključiti kako glazba djeluje povoljno na cjelokupni razvoj, uravnoteženost i osobnost djeteta (Marić i Nurkić, 2014).

Od prvih kontakata, od stupnja njihove jačine i ugode ovisi i daljnji stav djeteta prema određenoj pojavi. Prema tome i odnos djeteta prema glazbi ovisi o prvim kontaktima djeteta s glazbom. Ta činjenica povećava važnost uloge i odgovornosti odgajatelja. Upornim radom mogu se postići ona znanja i vještine koji su potrebni za ostvarivanje zadataka glazbenog odgoja (Manasteriotti, 1971 prema Valter 2017).

Dosadašnja istraživanja o pozitivnom utjecaju glazbe na dijete potvrđuju njenu višestruku ulogu kao medija u procesu razumijevanja simboličkih jezika djeteta (Slunjski, 2008 prema Marić i Nurkić, 2014) te nam služi kao iznimno vrijedno sredstvo upoznavanja djeteta i procesa koji se događaju u njegovoj svijesti koje je inače teško vidjeti. Dijete doživljaje izražava na različite načine preko medija, a medij je sve ono što djetetu omogućava „materijalizaciju“ njegove ideje na neki izvanjski poticaj (Marić i Nurkić, 2014).

Glazba kao medij svojim pozitivnim utjecajem na stanje duha i tijela potiče otkrivanje djetetovih doživljaja, pokreta i misli. Znanstvene spoznaje o ranom djetinjstvu ukazuju na to da je to rano i predškolsko doba važno za razvoj mnogih sposobnosti pa tako i glazbenih. Također znanstvenici koji su se bavili utjecajem glazbe na razvoj djeteta otkrili su da se slušanjem instrumentalne klasične glazbe poboljšava pamćenje, koncentracija i pažnja te dijete pomoću glazbe na lakši način izražava svoje najdublje misli i osjećaje. Glazba stvara osjećaj topline, ugode i radosti koji su nezaobilazni faktori kvalitetnog života djece (Marić i Nurkić, 2014). Radost proizvodi znatiželju, budi interes, potiče dijete na aktivnost i stvara preduvjete za intrizičnu motivaciju i aktivno učenje.

Odgajatelj ima važnu ulogu u razvoju glazbenog interesa djeteta jer se dijete treba izložiti glazbi kako bi ono razvilo određene glazbene sposobnosti i bilo glazbeno kreativno te da prepozna kojoj djeci posebno i kojim načinom glazbene aktivnosti mogu pomoći u izražavanju potisnutih emocija, rješavanju unutarnjih napetosti i frustracija te kao pomoć u preusmjeravanju određenih negativnih ponašanja. Neka djeca će bolje reagirati u svim oblicima art terapije, neki kroz glazbene aktivnosti, neke će dotaknuti terapeutske priče. Važno je da odgajatelj ima znanja i alate te može djeci ponuditi raznolikost u kojoj će svatko pronaći ono što mu najbolje odgovara (Valter, 2017).

Glazbene kao i spomenute likovne i ostale kreativne aktivnosti omogućuju odraslima da potpuno uđu u svijet svakog djeteta. Navedene spoznaje postaju izvor odgojno obrazovnih sadržaja uz uvažavanje djetetovih potreba i interesa. U svemu ovome jako je važan odgajatelj i njegova vještina motiviranja djece na sve oblike slobodnog izražavanja uz neprestano promatranje djeteta i osluškivanje njegovih stanja i potreba kako bi znao primjereno djelovati (Marić i Nurkić, 2014).

6. ZAKLJUČAK:

Uloga i odgajateljski poziv sa sobom nosi mnogo ugodnih emocija, ali i izazova. Današnja uloga odgajatelja jako se promijenila u odnosu na nekada, danas odgajatelj mora imati mnoga znanja i o djeci sa razvojnim teškoćama i djeci sa poremećajima ponašanja te alate kojima će takvoj djeci pomoći. Nije dosta samo primjetiti neobično ponašanje ili odstupanja, dužni smo učiniti sve što je u našoj moći kako bismo pružili pravovremenu i adekvatnu intervenciju. Današnje odgojne skupine sve su zahtjevnije kada su u pitanju djeca sa problemima u ponašanju. Stoga se kroz ovaj rad nastojalo pronaći načine koji su i inače u upotrebi u vrtićima samo možda ne sa ovom svrhom; dostupni, ne zahtijevaju ništa osim samoedukacije odgajatelja i njegove volje, želje i napora koji je spreman uložiti u ovom procesu, a ne smijemo zaboraviti da je kontinurana edukacija naša obaveza. Djece sa problemima u ponašanju sve je više i spomenuli smo više puta kroz rad da nekada ti problemi i nisu tako veliki, ali bez rane intervencije bi vrlo skoro postali. Problemi su progresivnog rasta i brzo nadovezuju na sebe nove probleme; dijete ulazi u „začarani krug“ iz kojeg teško može izaći, a odraslima je sve teže bez stručne pomoći na koju se još uvijek teško odlučuju misleći „proći će“. Ako se složimo sa onom „da dijete ima tisuću jezika“ onda postoji i tisuću načina koje možemo koristiti da dođemo do djeteta i progovorimo onim jezikom koji djetetu odgovara. Moramo izaći izvan okvira i biti otvoreni za razne načine rada koji su bliži djetetu od verbalne komunikacije koju najčešće koristimo kao dominantno sredstvo. Priča se i kroz umjetnost, slike, scensko izražavanje, glazbu i ples; priča se modeliranjem. Nekada i samo u tišini. Kao što je i Perrow (2013) naglasila kroz svoje knjige kako priče *znaju put do dječjeg srca* tako i svaki oblik kreativnog izražavanja koji ponudimo ciljano djetetu pronalazi put do njegovog srca i pomaže da njegovi problemi i blokirani osjećaji izađu na površinu. Na nama je da ne zaboravimo koliko je naš poziv velik i poseban i koliko je naša uloga odgovorna te da je *djetinjstvo predragocjeno da bude prepušteno djeci, a djeca predragocjena da budu prepuštena samima sebi* (Honore, 2009, str.13). Ako će neko dijete biti manje tužno ili nesretno nakon što je nas upoznalo mnogo smo učinili za njega; ako će otići od nas sa nešto većim krilima od onih sa kojima je došlo puno smo učinili na putu njegova odrastanja.

7. LITERATURA:

Američka psihijatrijska udruga. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje.* (DSM 5). Jastrebarsko : Naklada Slap

Andreas, M. (2003). *Mala specijalna pedagogija*, Zagreb: EDUCA

Afolayan, J.A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. Reading Horizonts.Vol 33. Dostupno na https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1498&context=reading_horizons (25.8.2020)

Ayalon,O. (1995). *Spasimo djecu*. Školska knjiga. Zagreb.

Bašić, J. (2008). *Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama*, Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/99119 (23.8.2020)

Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih.* Zagreb: Školska knjiga.

Bašić, J.(1995). *Obitelj,rano otkrivanje i preveniranje poremećaja u ponašanju djece i mladeži.* Dostupno na*:* https://hrcak.srce.hr/32358, (27.4.2020.)

Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija.* Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bašić, J., Koller Trbović, N., Žižak, A. (1993*). Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima*, Zagreb:Alineja.

Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

Bobanović, I. (2019). *Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama.* Diplomski rad. Sveučilište u Zadru. Odsjek za odgojitelje. Dostupno na:: https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A3048/datastream/PDF/view (28.4.2020.)

Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

Boričević Maršanić,V., Zečević, I., Paradžik, Lj., Karapetrić Bolfan, Lj. (2017). *Probir i rana detekcija psihičkih odstupanja/poremećaja kod djece u predškolskim ustanovama i*

adolescenata u osnivnim školama Grada Zagreba- rezultati probnog projekta. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/190347 (23.8.2020)

Bastašić, Z. (1990*). Lutka ima i srce i pamet*. Školska knjiga. Zagreb

Bilić, V; Balić Šimrak, A., Kiseljak, V. (2012). *Nevizualni poticaji za dječje likovno izražavanje i razvoj emocionalne pismenosti* u Dijete, vrtić, obitelj br.68,

Bilić,V., Zloković, J. (2004). *Fenomen maltretiranja djece*.Zagreb.Naklada Ljevak.

Cakić, L., Velki, T. (2014). *Agresivnost i prihvaćenost u skupini djece predškolske dobi*. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/131203 (7.5.2020.)

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (28.4.2020.)

Davison, G.C., Neale, J. M. (2002*). Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Duran, M. (1995). *Dijete i igra.* Naklada Slap.

Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete veliki istraživač*. Alinea. Zagreb.

De Zan, D. (1994). *Slika i crtež u psihoterapiji djece*. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Đuranović, M, Opić, K. (2013). Mogućnosti i prevencije rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/122644 (27.4.2020.)

Gjurković, T. (2018). *Terapija igrom*. Harfa d.o.o, Split.

Honore,C. (2009). *Pod pritiskom:Spašavanje naše djece od kulture hiperroditeljstva*. Algoritam. Zagreb.

Ivon, H. (2005). *Lutka u razvoju djeteta*. Dijete vrtić obitelj, broj 40, 6-11. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/178143 8.8.2020.

Ivon, H., Sindik, J . (2011). *Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi,ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom.* Dostupno na *:* https://hrcak.srce.hr/35618 8.8.2020.

Ivanović, N., Barun, I., Jovanović, N. (2014). *Art terapija-teorijske postavke, razvoj i klinička primjena* U: Socijalna psihijatrija, vol. 42. No. 3.1 90-198. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/134765 (23.8.2020.)

Janković Shentser, M., Bokulić, Z. (2016*). Art terapija u primjeni MKSS kod djece s PUP u institucionalnim uvjetima.* Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/176992 (23.8.2020.)

Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb

Jurčević Lozančić, A. (2018*). Social Competences of Kindergarten Teachers-Are We Applying Contemporary Knowledge?* Preuzeto: https://hrcak.srce.hr/200231 (6.10.2020)

Koller-Trbović, N. (2004). Poremećaji u ponašanju djece i mladih. U: Bašić, J.,Koller-Trbović,N.,Uzelac,S (Ur). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (str.83-97) Zagreb:Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kraljić-Babić, K.,Vejmelka, L. (2015). *Specifičnosti nasilja među djecom, prevencije i tretmana nasilničkog ponašanja u predškolskoj dobi.* Sveučilište u Zagrebu. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/177308 (6.5.2020)

Ljubetić, M., Mandarić, A., Zubac, V. (2010). Ustanove ranog i predškolskog odgoja – polja primarne prevencije poremećaja u ponašanju (Nove paradigme). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*,(1986-9886)1,47-56.

Kondić, LJ.; Dulčić, A. (2009). *Crtež i slika u dijagnostici i terapiji*. Alinea. Zagreb.

Krpan, K; Klak Mršić, I; Cej, V. (2018). *Primjena razvojne biblioterapije u radu s djecom i mladima u narodnoj knjižnici.* Vjesnik bibliotekara Hrvatske 61. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/206810 (25.8.2020)

Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor .

Ljubetić, M. (2001). *Važno je znati kako živjeti-rano otkrivanje poremećaja u ponašanju predškolske djece*. Zagreb, Alineja.

Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, Velika Gorica, Zagreb.

Maglica, T., Jerković, D. (2014). *Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju*. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/136090 28.4.2020

Maglica, T. (2019). *Social and emotional learning preventing childrens behavioural problems.* Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/1016786.Social_and_emotional_learning_preventing_childrens_behavioural_problems.pdf (13.9.2020)

Marić, M; Nurkić, D. (2014). *Uloga odgajatelja u poticanju dječje ekspresivnosti pokreta.* Dijete vrtić obitelj 16. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/159076 (26.8.2020.)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dostupno na : https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf, (1.4.2020)

Poljak, M. Begić, M. (2016). *Anksiozni poremećaji u djece i adolescenata*. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/174630 7.5.2020.

Svalina,V. (2019*). Glazboterapija i djeca s posebnim potrebama*. Znanstveni rad str. 33-40. Zagreb. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/445166.Svalina_Vesna_-_GLAZBOTERAPIJA_I_DJECA_S_POSEBNIM_POTREBAMA.pdf (23.8.2020)

Sabo, A. (2019). *Važnost glazbe kod djece s posebnim potrebama*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu. Odsjek za učiteljske studije. Dostupno na: https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A852/datastream/PDF/view (23.8.2020)

Sindik, Z., Sindik, J. (2013). *Taksonomizacija nepoželjnih oblika ponašanja i socijalnih vještina kod predškolske djece.* Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/113584 (28.4.2020)

Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*, Zagreb: Visoka učiteljska škola, Petrinja.

Šimunović, D. (2001). *Pričom do emocionalne stabilnosti*. Dijete, vrtić, obitelj. Vol 7. No 25. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/181974 (25.8.2020)

Trtanj, I. (2018). *Načela art terapije u radu s djecom rane i predškolske dobi.* Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet. Dostupno na

:https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A556/datastream/PDF/view (23.8.2020.)

Tatalović-Vorkapić, S., Slaviček, M., Vlah, N. (2017). *Strengths and difficulties in croatian preschool children:validation of the strengths and ifficulties questionnaire.* Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/193756 (23.8.2020)

Ugur, C.,Yilmarez,Y.,Yurumez, E. (2018*). Emotional and behavioral problems in infants and preschool children: prevalence and sociodemographic risk factors*. Preuzeto: https://www.researchgate.net/profile/Esra_Yueruemez/publication/324380071_Emotional_and_behavioral_problems_in_infants_and_preschool_children_prevalence_and_sociodemographic_risk_factors/links/5ace04224585154f3f4293b3/Emotional-and-behavioral-problems-in-infants-and-preschool-children-prevalence-and-sociodemographic-risk-factors.pdf (13.9.2020)

Vlah, N,. Ferić, M. (2016) . *The need for additional support for nursery school children and the reasons why it is not provided: a teachers perspectiv*. Dostupno na : https://www.bib.irb.hr/907008 (6.5.2020.)

Vlah, N., Mirosavljević, A., Katić, V. (2018). *Nošenje odgajatelja predškolskih ustanova sa rizičnim ponašanjima djece*. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/218680 (23.8.2020)

Zrilić, S., Šimurina, T. (2017). *Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih škola.* Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/186826 (7.5.2020.)

Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Mišćenić, G. (2003). *Problemi u ponašanju djece prema procjeni roditelja i odgojitelja.* Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/166696 (27.4.2020)

Žeger, A. (2018). *Eksternalizirani i internalizirani problemi u ponašanju djeteta.* Završni rad. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet. Dostupno na : https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A1150 (7.5.2020.)

Žižak,A.; Bašić, J., Poldrugač,V. (1987). *Mogućnosti primjene biblioterapije u radu s djecom i omladinom s poremećajima u ponašanju u institucionalnom tretmanu*. Defektologija.Vol 23. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/108332 (25.8.2020.)

Obrazac I.P.

Izjava o pohrani završnog/diplomskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: TANJA MIKELIĆ

Naslov rada: PRISTUPI U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI KOJA MANIFESTIRAJU PROBLEME U PONAŠANJU

Znanstveno područje: DRUŠTVENE ZNANOSTI

Znanstveno polje: PEDAGOGIJA

Vrsta rada: DIPLOMSKI RAD

Mentor/ica rada:

DOC. DR. SC. ESMERALDA SUNKO

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

DR. SC. TONI MAGLICA

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva:

DR. SC. TEA TERESA VIDOVIĆ SCHREIBER

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

(a) rad u otvorenom pristupu
b) rad dostupan studentima i djelatnicima FFST
c) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).
(zaokružite odgovarajuće)
U slučaju potrebe (dodatnog) ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: 24. 9. 2020.

Potpis studenta/studentice: _____

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja TANJA MIKELIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 24.9.2020

Potpis