

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Matea Babić

**Djeca s problemima u ponašanju u alternativnim programima Waldorf i
Montessori**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Djeca s problemima u ponašanju u alternativnim programima Waldorf i
Montessori**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Alternativni programi

Mentor: Vesna Katić, viši predavač

Student: Matea Babić

Matični broj: 0299010223

U Rijeci, rujan, 2018.

Zahvaljujem svojoj mentorici, prof. Vesni Katić za uloženo vrijeme i trud, te savjete i podršku tijekom pisanja ovog rada.

Zahvaljujem prijateljima Z.Š., A.Š., E.DŽ. i I.S. što su bili uz mene kada je to bilo najpotrebnije i kolegicama koje su mi uljepšale svaki dan studija i bile podrška tijekom ove tri godine. Posebno hvala mojim roditeljima i obitelji koji su vjerovali u mene i bez čije pomoći ne bih uspjela.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

SAŽETAK

Djeca s problemima u ponašanju vrlo često se pojavljuju u odgojno-obrazovnim skupinama vrtića. Osim u primarnom temeljnom programu rada, djeca s problemima u ponašanju uključuju se i u programe alternativnih programa koji djeluju u Republici Hrvatskoj. Ovisno o pogledu na dijete, osnovnim načelima rada i opremljenosti prostora i materijala, rad odgajatelja alternativnih programa Waldorf i Montessori uvelike se razlikuje od rada odgajatelja primarnog temeljnog programa. Cilj ovog istraživanja je utvrditi uključenost i postupanje s djecom sa problemima u ponašanju u Montessori i Waldorfskim vrtićima. Istraživanje je provedeno na ciljanom uzorku ravnatelja dvaju vrtića koji provode alternativne programe. Oba ravnatelja radila su u odgojno-obrazovnim skupinama, te se susretala sa djecom s problemima u ponašanju. Kao mjerni instrument korišten je intervju sastavljen od 11 pitanja. Rezultati su pokazali kako se djeca s eksternaliziranim problemima u ponašanju učestalije uključuju u odgojno-obrazovne skupine vrtića od djece s internaliziranim problemima u ponašanju, te kako se u Waldorfskom vrtiću prostor i materijali nisu znatno mijenjali, dok su u Montessori vrtiću odgajatelji djeci s problemima u ponašanju odgajatelji prilagođavali prostor i nudili materijale u skladu s njihovim potrebama. Oba ispitanika ističu važnost suradnje s roditeljima i užom djetetovom okolinom, te podršku stručnjaka i svih zaposlenika ustanove. Istraživanje može poslužiti kao temelj za daljnja propitivanja na temu uključenosti djece s problemima u ponašanju u alternativne programe.

Ključne riječi: problemi u ponašanju, Waldorfska pedagogija, Montessori pedagogija, alternativni programi

SUMMARY

Children with behavioral problems are often a part of educational groups in kindergartens. Except in a primary work, children with behavioral problems are included in alternative programs in Republic of Croatia. Depending on the view of a child, basic principles of work and equipment and materials, the work of the educators of Waldorf and Montessori alternative programmes varies greatly from the work of the primary program educator. The aim of this research is to determine the involvement and behavior of children with behavioral problems in Montessori and Waldorf kindergartens. The research was conducted on a targeted sample of principals in two alternative kindergartens. Both principals worked in educational groups and met with children with behavioral problems. As an instrument, an interview was made of 11 questions. The results have shown that children with externalised behavioral problems are more likely to be included in educational groups of kindergartens than children with internalized behavioral problems, and that the space and materials at Waldorf's kindergarten did not change significantly, while in Montessori kindergarten preschool teachers adapted the space and offered the materials according to the needs of children with behavioral problems. Both respondents emphasize the importance of co-operation with parents and the child's immediate environment, as well as the support of experts and all employees of the institution. The research can serve as a basis for further reflection on the issue of inclusion of children with behavioral problems in alternative programs.

KEYWORDS: behavioral problems, Waldorf method, Montessori method, alternative programs

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. ALTERNATIVNI PROGRAMI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	2
2.1 Zakonski okviri institucionalnog odgoja djece s problemima u ponašanju	2
2.2 Alternativni program Montessori.....	3
2.2.1 Pogled na dijete u Montessori pedagogiji	4
2.2.2 Osnovni principi Montessori pedagogije.....	6
2.2.3 Prostor i materijali u Montessori pedagogiji	9
2.3 Alternativni program Waldorf.....	12
2.3.1 Pogled na dijete u Waldorfskoj pedagogiji	13
2.3.2 Osnovna načela Waldorfske pedagogije	14
2.3.3 Prostor i materijali u Waldorfskoj pedagogiji	18
3. DJECA S PROBLEMIMA U PONAŠANJU.....	20
3.1 Uzroci pojave problema u ponašanju	20
3.2 Vrste problema u ponašanju.....	21
3.2.1 Poremećaj s deficitom pažnje i hiperaktivnošću	22
3.2.2. Agresivnost.....	23
3.2.3. Poremećaj prkošenja i suprotstavljanja	24
3.2.4. Depresija.....	25
3.2.5. Strahovi i fobije	26
4. DJECA S PROBLEMIMA U PONAŠANJU U ALTERNATIVNIM PROGRAMIMA	29
4.1 Rad odgajatelja primarnog temeljnog programa s djecom s problemima u ponašanju.....	29
4.2 Rad Waldorfskog odgajatelja s djecom s problemima u ponašanju	31

4.3 Rad Montessori odgajatelja s djecom s problemima u ponašanju	32
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	34
5.1 Predmet istraživanja	34
5.2 Cilj i svrha istraživanja.....	34
5.3 Istraživačka pitanja.....	34
5.4 Uzorak ispitanika	35
5.5 Metode, postupci i instrumenti istraživanja	35
5.6 Rezultati istraživanja i rasprava	36
6. ZAKLJUČAK.....	46
7. LITERATURA	48
8. PRILOZI.....	50

1. UVOD

U dječjem vrtiću, sve češće ćemo susresti odgojno-obrazovne skupine koje uključuju djecu s problemima u ponašanju. Proces uključivanja djece s problemima u ponašanju u redovite odgojno-obrazovne skupine naziva se inkluzija, a svrha inkluzivnih skupina je omogućiti svakom djetetu, kao individui za sebe, cjelovit razvoj i jednake mogućnosti u odgoju i obrazovanju.

Osim u primarni temeljni program, djeca s problemima u ponašanju uključuju se i u alternativne programe vrtića koji djeluju prema posebnim načelima i metodama rada. Rad odgajatelja alternativnih pedagogija bitno se razlikuje od rada odgajatelja u temeljnom primarnom programu, što utječe na izbor materijala, uređenje prostora i metodama rada kojima se odgajatelj koristi. Pedagoški pluralizam omogućuje slobodu izbora programa roditeljima i djeci, u svrhu dječjeg cjelovitog razvoja i pronalaska onog programa koji najbolje odgovara svakom pojedinom djetetu i njegovim potrebama.

U ovome radu objašnjenje su razlike u metodama rada odgajatelja u alternativnim programima Montessori i Waldorf, što omogućuje drugačiji pogled na vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i metode rada odgajatelja u temeljnim primarnim programima. Inkluziju djece s problemima u ponašanju smatram iznimno važnom jer se odgajatelji tijekom rada u odgojno-obrazovnoj skupini vrlo često susreću sa određenim problemima u ponašanju poput agresivnosti, prkosa i poremećaja deficita pažnje. Iako se problemi u ponašanju poput depresije i strahova pojavljuju rijetko, važno je da je odgajatelj upoznat sa istima, kako bi mogao primijetiti određene promjene kod djeteta i na vrijeme mu pružiti stručnu pomoć. Alternativni programi Montessori i Waldorf djeci s problemima u ponašanju pružaju drugačiji pristup, materijale i prostor.

U svrhu boljeg razumijevanja rada, navedeni su i konkretni primjeri iz prakse sudionika, što daje uvid u razlike i sličnosti pedagoškog rada.

2. ALTERNATIVNI PROGRAMI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Odgoj i obrazovanje predškolske djece u institucijama, u Republici Hrvatskoj započeo je 1872. godine. Prva osnovana ustanova nazvana je zabavište, a osnovala ju je Antonija Cvijić- Lukić, prema fröbelovom uzoru. Iako su na početku institucije djelovale kao zabavišta, čuvališta i njegovališta, sedamdesetih godina predškolski odgoj uključuje se u sustav odgoja i obrazovanja, te postaje dostupan svakom djetetu predškolske dobi (Milanović i sur., 2000).

Od 1991. godine u Republici Hrvatskoj predškolski odgoj u dječjim vrtićima ostvaruje se prema *Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997.)*, *Prijedlogu koncepcije razvoja predškolskog odgoja (1991.)* i *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)* (Milanović i sur., 2000). Od 2014. godine uz prethodno navedene zakonske okvire, predškolski odgoj djeluje i prema *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*.

2.1 Zakonski okviri institucionalnog odgoja djece s problemima u ponašanju

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997) u dječjim vrtićima programi za djecu predškolske dobi s teškoćama u razvoju organiziraju se prema posebnim uvjetima koje propisuje ministar prosvjete i športa. Također, vrstu i stupanj teškoće u razvoju djeteta utvrđuje stručno povjerenstvo ustrojeno prema zakonu u području socijalne skrbi, prema prijedlogu liječnika primarne zdravstvene zaštite.

Prema članku 4. Državnog pedagoškog standarda, djeca s problemima u ponašanju pripadaju kategoriji djece slakšim teškoćama u razvoju, te se prema članku 5. uključuju u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom ili posebne ustanove (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2014).

U Republici Hrvatskoj djeluju tri vrste predškolskih programa: cjeloviti razvojni programi, specijalizirani razvojni programi i interventni, kompenzacijski i rehabilitacijski programi. Djeca s teškoćama u razvoju najčešće se uključuju u skupinu rehabilitacijskih programa koji omogućuju pomoć djetetu u nošenju sa vlastitom teškoćom, jačanje njegovih sposobnosti i oblikovanje odgovarajućeg okruženja za

razvoj njegovih sposobnosti i potencijala. Djeca s problemima u ponašanju uključuju u terapijske programe za djecu s poremećajima navika, ponašanja i mišljenja i programe integracije djece s teškoćama u razvoju u razvojne predškolske programe (Milanović i sur., 2000). Način rada rehabilitacijskih programa reguliran je *Uputama za rad s djecom predškolskog uzrasta s teškoćama u razvoju u redovnim programima* (Milanović i sur. 2000. prema Zavodu za prosvjetno-pedagošku službu RH, 1981. i 1983)

Osim u primarni temeljni predškolski program dječjeg vrtića, djeca s problemima u ponašanju uključuju se i u alternativne programe. Cjeloviti programi alternativne orijentacije imaju organizacijsku strukturu poput primarnog temeljnog programa, no nastali su u drugim državama i u Republici Hrvatskoj uvedeni su kao zatvoreni modeli. Takvi programi u svojoj provedbi nisu identični originalnom programu, nego su prilagođeni potrebama djece i društvenim okruženjem. U cjelovite programe alternativne orijentacije pripada i Montessori alternativni program (Milanović i sur., 2000).

Specijalizirani programi alternativnih orijentacija osim cjelovitog razvoja djeteta, posebnu pozornost stavljaju na određeno područje ljudske djelatnosti, te dijete poučavaju specifičnim znanjima i vještinama. Ovakvi programi zastupaju netipična stajališta i pretpostavke i nisu u skladu sa razvojnom psihologijom. Iako u Republici Hrvatskoj specijalizirani programi alternativnih orijentacija nisu poznati, ovakva vrsta programa pojavljuje se u waldorfskim vrtićima (Milanović i sur., 2000).

2.2 Alternativni program Montessori

Začetnica Montessori pedagogije bila je Maria Montessori, koja je rođena 1870. godine u Italiji (Seitz i Hallwachs, 1996). Bila je prva žena u Italiji koja je diplomirala medicinu (Seitz i Hallwachs, 1996) kao doktor medicine i kirurgije i specijalist dječjih bolesti (Phillips, 1999). Iako je bila liječnica, tijekom istraživačkog rada u Rimu susrela se sa slaboumnom djecom, smještenom na odjel psihijatrijske klinike. Slaboumna djeca bila su ona koja se nisu mogla uklopiti u svoju okolinu, bila su smještena u male prostore, a čuvale su ih osobe koje su smatrale da su djeca neodgojena (Seitz i Hallwachs, 1996; Phillips, 1999). Maria Montessori zastupala je

mišljenje da je s takvom djecom potreban pedagoški rad uz razne materijale koji bi im omogućili razvoj (Seitz i Hallwachs, 1996). Tijekom rada primjenjivala je metode Itarda i Seguina, a nakon dvogodišnjeg rada sa bolesnom djecom, ona su položila javni ispit za učenike redovnih škola (Phillips, 1999; Kamenov i Spasojević, 2008).

Maria Montessori željela je otkriti „Tajnu djeteta“ koju je uvidjela u tome da djeca mogu sama ostvariti prirodne potencijale i biti odgovorne, neovisne i plemenite osobe ako mogu samostalno birati ono čime će se baviti u okruženju koje je usklađeno s njihovim razvojnim potrebama (Phillips, 1999). 1907. godine otvara prvu „Dječju kuću“ („*Casa dei bambini*“), koja je bila opremljena namještajem prema veličini djece i raznim senzomotoričkim materijalima. (Phillips, 1999; Seitz i Hallwachs, 1996). Njezinim radom razvila se pedagoška metoda u čijem središtu je dijete, gdje je cilj odgoja ostvarenje djetetovih prirodnih potencijala (Phillips, 1999). Održavala je edukacije Montessori metode gdje su sudjelovali ljudi iz cijeloga svijeta, a 1929. godine zajedno sa sinom, Mariom Montessorijem, osnovala je Internacionalnu Montessori udruhu koja djeluje i danas (Seitz i Hallwachs, 1996).

2.2.1 Pogled na dijete u Montessori pedagogiji

Maria Montessori djetinjstvo je smatrala „različitim oblikom ljudskog života“, a ne isključivo razvojnom fazom na putu do odraslosti, (Lillard, 1973:29 prema Kamenov i Spasojević, 2008) što znači da se dijete razvija prema vlastitim zakonima, te ima vlastiti prirodni ritam i specifične potrebe (Kamenov i Spasojević, 2008). Svrha odgoja mora biti proučavanje samog djeteta od trenutka njegova začeca jer dijete nije smanjeni odrasli (Kamenov i Spasojević, 2008), nego ga Montessori smatra „duhovnim embriom“ koji ima „tajni unutarnji plan duše“ (Seitz i Hallwachs, 1996). Kroz sustavno promatranje djece, Montessori je uvidjela da ona u sebi imaju vrlo veliku motivaciju da samo izgrađivanjem, a da bi dijete bilo uspješno u tome pomažu mu periodi osjetljivosti i upijajući um. (Kamenov i Spasojević, 2008).

Periodi osjetljivosti kod djece nazivaju se još i senzibilne faze. Montessori smatra kako je prvih šest godina života iznimno važno jer je dijete „osjetljivo“ za razvoj sposobnosti i učenje (Seitz i Hallwachs, 1996). U različitim fazama razvoja dijete se izuzetno zanima za određene stvari ili funkcije u svojoj okolini, čime pokazuje veliku

sposobnost koncentracije. Tu sposobnost Montessori je nazvala „polarizacijom pažnje“, a cilj Montessori pedagogije je podržavati tu pažnju djeteta i poticati njegov rad. Kako bi dijete imalo mogućnost učiti i razvijati se kroz svaku senzibilnu fazu, potrebna mu je poticajna okolina. Iako prirodno ima mogućnost samo izgradnje, ono se ne može razvijati u „praznom prostoru“ (Schäfer, 2015). U prve tri godine života, posebno je izražena osjetljivost za govor (Seitz i Hallwachs, 1996), gdje dijete uči jezik brže od ijednog odraslog (Schäfer, 2015). Iduće razdoblje je razdoblje posebne osjetljivosti za red, koje se javlja od djetetove prve godine života (Seitz i Hallwachs, 1996), a uključuje redovito odvijanje dnevnih aktivnosti, pridržavanje uobičajenog rasporeda i postojanje stalnog mjesta za svaki predmet (Phillips, 1999). Posebna urednost u ovom razdoblju ne ističe nužno čistoću, već njegovanu i harmoničnu okolinu (Seitz i Hallwachs, 1996). Maria Montessori uočila je fenomen osjetljivosti za uočavanje malih dijelova cjeline, što se ni ne smatra dijelom dječjeg razvoja. Pojavljuje se u dobi od petnaest mjeseci, a dijete se posebno interesira za sitne predmete i detalje većih cjelina. Ovaj fenomen povezan je sa perceptivnim procesom programiranja globalnog i pojedinačnih funkcionalnih sustava mozga gdje se postupno razvija konstantnost percepcije. Razdoblje osjetljivosti za poboljšanje osjetljivih sposobnosti javlja se u dobi od druge do četvrte godine i snažno utječe na sposobnosti umjetničkog izražavanja. Razdoblje osjetljivosti za spretnost u kretanju javlja se još dok je dijete u majčinoj utrobi kroz pokretanje nogama i rukama, a u kasnijoj dobi dijete puzi, hoda, hvata, skače. Posljednje razdoblje je razdoblje osjetljivosti za društveno ponašanje koje je usmjereno na usvajanje primjerenih društvenih odnosa, a javlja se između druge i šeste godine (Phillips, 1999). Ukoliko se jedan od perioda osjetljivosti propusti, dijete gubi posebnu osjetljivost, što može naštetiti njegovu razvoju (Kamenov i Spasojević, 2008).

„Upijajući um“ djetetu omogućuje da nesvjesno prime doživljaje iz svoje okoline, te se u njemu postepeno budi svijest koja izgrađuje dječje pamćenje i sposobnost mišljenja (Kamenov i Spasojević, 2008). Djeca žive kroz svoja osjetila i znatiželju, što mu omogućuje drugačiji odnos sa okolinom nego kod odraslih. Kao primjer upijajućeg uma može se uzeti dječji razvoj govora, koji se najbrže razvija u prvim godinama života, a što je dijete starije, to teže usvaja jezik. Kako bi moglo učiti, dijete mora

pokazivati određenu spremnost ili „predznanje“. Sve što dijete uči, uči integrirano, kroz svoj duh i um koji mu omogućuju da „upija“ (Seitz i Hallwachs, 1996).

Osim razdoblja osjetljivosti i „upijajućeg uma“, Montessori naglašava i slobodu i disciplinu kao jedan od temeljnih karakteristika razvoja djeteta. Unutarnja sloboda djeteta omogućuje mu razvoj samostalnosti bez vanjskog vođenja. Ona je indirektna pomoć djetetu da vodi samo sebe. Montessori smatra kako odgojem dijete postaje slobodno i upoznaje se sa svojstvima vlastite okoline (Phillips, 1999). No, sloboda nije neobuzdanost, te je ona razvojni proces gdje dijete uči biti neovisno, ali uz disciplinu, tj. „poštivanje određenog poretka ili pokoravanje neizbježnom“ (Phillips, 1999:44) i odgovornost. Iako je dijete slobodno, njemu nije sve dopušteno, te mora slijediti izbor onoga što je dobro. U Montessori vrtiću dijete ima slobodu kretanja, slobodu biranja, slobodu ponavljanja, slobodu izražavanja osjećaja, slobodu stupanja u socijalne kontakte i slobodu mirovanja (Phillips, 1999).

2.2.2 Osnovni principi Montessori pedagogije

Tijekom razvoja djeteta, na njega djeluju prirodni principi koje Maria Montessori koristi u svojoj metodi odgoja (Kamenov i Spasojević, 2008):

1. Princip rada

Djelatnost kojom se djeca bave vrlo djeluje na njihovu osobnost, te im pomaže da postanu ono što zaista jesu, uz ulaganje velikog napora u ono što čine i zadovoljava njihove potrebe. Nakon napornog rada, dijete je često mirno i smanjuje se broj sukoba i nepoželjnih ponašanja (Kamenov i Spasojević, 2008).

2. Princip nezavisnosti

Svako dijete kroz vlastiti razvoj teži što većoj nezavisnosti i slobodi. Kroz nezavisnost dijete ostvaruje svoje potencijale, motivacijom koja dolazi iznutra. Ako netko ometa njegovu nezavisnost, može doći do neostvarenja djetetovih potencijala i sprječava se njegov cjelovit razvoj (Kamenov i Spasojević, 2008).

3. Princip snage dječje pažnje

Tijekom razvoja djeteta počinje pokazivati izrazitu znatiželju prema određenim predmetima u svojoj okolini. Snaga njegove pažnje mora se poticati kako bi postala dio njegove osobnosti (Kamenov i Spasojević, 2008).

4. Princip dječje volje

Dječja volja iskazuje se kada djeteta izabire određeni cilj, a zatim se ponaša u skladu s tim ciljem, kontrolirajući impulse koji nisu važni za ostvarenje njegova cilja. Iako je u početku djeteta instinktivno odbijeno npr. nekom osobinom materijala, širenjem iskustva i intelektualnim zanimanjem ono voljno usmjerava pažnju i koncentraciju na materijal i stječe novo iskustvo. (Kamenov i Spasojević, 2008).

5. Princip koji govori o tome da je razvoj inteligencije ključ za razumijevanje života

Prema autorima Kamenov i Spasojević (2008:37 prema Lillard, 1973) inteligencija je: „skup onih refleksnih i asocijativnih ili reproduktivnih aktivnosti koje osposobljavaju duh da izgrađuje samog sebe, stavljajući ga u odnos sa okolinom“, te ona ima velik značaj za odgoj djeteta. Intelektualni razvoj počinje pojavom svijesti o razlikama koje se javljaju u djetetovom okruženju, a djeteta ih opaža pomoću svojih osjetila i u glavi slaže vlastita opažanja. Kako bi intelektualni razvoj bio uspješan, djeteta je potrebno usmjeravati i pomoći mu da razumije vlastita opažanja uz poticajnu i raznovrsnu okolinu (Kamenov i Spasojević, 2008).

6. Princip razvoja dječje mašte i kreativnosti

Dječja mašta i kreativnost su urođene kod djece, ali se jednako tako kao i intelektualne sposobnosti razvijaju kroz interakciju s okolinom. Okolina koja potiče razvoj mašte i kreativnosti je harmonična i zasnovana na stvarnosti, kako bi djeteta moglo shvatiti stečene dojmove o njoj. Kada djeteta ima realne dojmove o životu oko sebe i ovlada određenim znanjima, moći će stvarati i iskazati vlastitu kreativnost. Maria Montessori dječju sklonost maštanju povezuje sa podređenom ulogom djeteta, gdje ono zbog svoje uloge stvara iluzije. Smatra kako bajke nisu korisne za djeteta jer pružaju već gotovu priču i ne omogućuju da djeteta konstruktivno mašta. Stoga, djetetu treba pružiti mogućnost da samostalno pronalazi probleme i rješava ih, bez ometanja drugih. (Kamenov i Spasojević, 2008).

7. Princip razvoja emocionalnog i duhovnog života djeteta

Maria Montessori vjerovala je da dijete ima urođenu sposobnost da voli i vlastitu potrebu za Bogom. Razvoj emocionalne i duhovne sposobnosti djeteta zasniva se na odnosima sa drugim ljudima u okolini. Započinje od majčine ljubavi prema djetetu, a kasnije dijete počinje voljeti i primati ljubav od drugih osoba. Kako bi se omogućio razvoj emocionalne i duhovne sposobnosti, djetetu treba omogućiti slobodan izbor, ali i podršku odraslih koji će zadovoljiti njegove potrebe i pomagati mu. Osim ljubavi, dijete treba razviti i moralni osjećaj. Iako je on urođen, djetetu je potrebna sredina koja jasno razlikuje dobro od zla, uz postavljene čvrste granice protiv asocijalnog i destruktivnog ponašanja (Kamenov i Spasojević, 2008).

8. Princip stadija dječjeg razvoja

Dječji razvoj Montessori je podijelila na pet razdoblja:

- a. Period od rođenja do šeste godine
- b. Period od šeste do devete godine
- c. Period od devete do 12. godine
- d. Period od 12. do 18. godine

U radu će biti detaljnije objašnjeno prvo razdoblje jer se odnosi na ranu i predškolsku dob djeteta.

Razdoblje od rođenja do šeste godine dijeli se na dva razdoblja: od rođenja do treće godine i od treće do šeste godine (Phillips, 1999).

Razdoblje od rođenja do treće godine, Montessori je nazvala i razdobljem adaptacije ili prilagođavanja. Smatrala je kako sve što okružuje dijete oblikuje njegov um, a dijete se prilagođava okolini koja ga okružuje i osjetilima „upija“ nesvjesno, sve što ga okružuje. U ovom razdoblju, dijete uči kako učiti i integrirati različite sposobnosti, vještine i pravila (Phillips, 1999). Prve godine života bitno se razlikuju od ostalih jer dijete nema sposobnost svjesnog percipiranja, te sve što čini, čini nesvjesno. Apstraktne pojmove razumije isključivo pomoću usporedbe s onim što je već doživjelo. Ono postepeno razvija svijest o sebi i tako postaje sve samostalnije (Schäfer, 2015).

U razdoblju od treće do šeste godine djeteta i dalje vodi upijajući um, te postaje svjesno vlastite okoline i postupaka. Lako komunicira sa odraslima i sve više razvija razumijevanje i volju. Tijekom ovog razdoblja najviše se ističe razvoj stvaralaštva i govora, uz odgovarajuću poticajnu okolinu i slobodno umjetničko izražavanje i uvježbavanje grafomotoričkih vještina. Također, djeteta razvija sposobnosti koncentracije, pažnje i ustrajnosti tijekom aktivnosti. Maria Montessori je posebno naglasila da tijekom ovog razdoblja djeca sakupljaju informacije i oblikuju pojmove o svijetu oko sebe (Phillips, 1999).

2.2.3 Prostor i materijali u Montessori pedagogiji

U Montessori pedagogiji jedan od najvažnijih čimbenika dobro je pripremljena okolina. Ona mora nuditi djetetu sve što mu treba za tjelesni, umni, duhovni i duševni razvoj i ispunjava njegove stvarne trenutačne potrebe (Phillips, 1999). Montessori je dala konkretne upute kako bi pripremljena okolina trebala izgledati, te je smatrala da je pripremljena okoline istovremeno znak slobode djeteta, ali i odgojno sredstvo. Takva okolina živi preko djece i uređena je poput kućanstva (Seitz i Hallwachs, 1996). Svi materijali i pribor imaju svoje mjesto u prostoru i uređeni su tako da kreću od lakšeg prema težem. Pripremljena okolina omogućuje odgajatelju da radi individualno s djetetom, u manjim skupinama i jednako tako pruža neovisnost i samostalnost u radu. Montessori prostor je uređen tako da namještaj veličinom odgovara dječjem uzrastu i pruža mogućnost razmještanja (Phillips, 1999). Treba biti oblikovan kako bi djecu podsjećao na vlastiti dom, uz preglednost i jasnu postavu prostora (Schäfer, 2015). U prostoru se nalaze površine za individualni rad (tepisi i stolovi), a materijali su posloženi na stalcima gdje su lako dostupni djeci (Phillips, 1999). Pogotovo privlačan i uzbudljiv materijal mora biti smješten tako da djeci bude stalno dostupan, na otvorenim i niskim policama (Schäfer, 2015). Prostor može biti ukrašen stvarnim slikama prirode, uz uklanjanje kiča koji ne postoji u stvarnosti djeteta i biljkama o kojima odgajatelj i djeca zajedno brinu. Mora biti dovoljno mjesta za kretanje, te je na podu označena elipsa gdje djeca mogu vježbati ravnotežu. Također, poželjno je postojanje kuhinjske opreme kako bi djeca mogla samostalno prati posuđe kao u kućanstvo. Osim unutrašnjeg prostora, važan je i vanjski prostor, gdje se može nalaziti vrt koji pruža mogućnost provođenja mnogih aktivnosti poput sadnje i uzgoja biljaka

(Phillips, 1999). Vanjski prostor djeci mora omogućiti i slobodnu igru, tako da se djeca mogu ljuljati, spuštati s tobogana, igrati u pijesku ili penjati (Schäfer, 2015).

Svaki od Montessori materijala ima svoje mjesto u prostoru. On je pripremljen na podlošku, u kutiji ili košari gdje je vidljiv i lako dostupan djeci, te nema potrebe za traženjem materijala čime interes djeteta nije ometen. Materijal je čist, potpun i pravilno složen, te je estetski lijep, odgovarajućih i skladnih boja. Važno je naglasiti da se u cijelom prostoru nalazi samo jedan primjerak materijala, što djecu potiče na čekanje i rješavanje problema. Nakon korištenja, svaki materijal dijete vraća na mjesto u prvobitnom stanju (Phillips, 1999).

Montessori pribor je poseban didaktički materijal koji je nastao znanstvenim opažanjem i provjerom od same Marie Montessori. Od originalnih Montessori materijala, zadržao se samo onaj koji je uspio pridobiti potpunu dječju pažnju i zaokupljenost. Najvažnije osobina Montessori materijala je da omogućuju djetetu uočavanje pogreške prilikom korištenja istog. Dijete samostalno uočava pogrešku i ispravlja je, bez direktnog uplitanja odraslih osoba. No, prije prvog korištenja pribora, odgajatelj djetetu pokazuje kako se on upotrebljava i time služi kao posrednik. Odgajatelj ne komunicira previše sa djetetom i radi s njime individualno, sa svakim djetetom na jednak način (Phillips, 1999).

Autori Kamenov i Spasojević (2008) navode pet osnovnih zahtjeva Montessori materijala:

1. Pogreška na koji dijete nailazi prilikom korištenja materijala mora biti svedena na jednu osobinu kako bi se dijete potpuno usmjerilo na materijal.
2. Materijal svojim izgledom i načinom uporabe započinje od jednostavnog k složenom.
3. Materijali indirektno pripremaju dijete za učenje (npr. izbočine na materijalu kojim dijete rukuje motorički pripremaju njegove prste za pisanje).
4. Materijal na početku mora biti konkretan izraz neke ideje, a tek kasnije može biti apstraktan.
5. Sav materijal mora biti autodidaktički, što znači da odgajatelj ne ispravlja dijete, nego mu sam materijal omogućuje provjeru mogućih pogrešaka.

Autorica Schäfer (2015) navodi još nekoliko kriterija za kvalitetan odabir materijala: mali broj materijala uz korištenje samo jednog primjerka, postojanost i trajnost materijala, estetska privlačnost, oblikom, veličinom i težinom prilagođeni djeci, jednostavni, bezopasni i neotrovni i sl.

Montessori materijali podijeljeni su na pet različitih područja (Seitz i Hallwachs, 1996):

1. Materijali za vježbe za praktičan život

Materijali za vježbe za praktičan život polaze od prethodno stečenog iskustva djeteta iz vlastite okoline, te djetetu omogućuju samostalnost i organizaciju, samoocjenjivanje i koncentraciju (Kamenov i Spasojević, 2008). Materijali se odnose na tri područja: briga za samog sebe (npr. pranje ruku, vezanje cipela, oblačenje...), briga za okolinu (npr. rad u vrtu, pranje posuđa, čišćenje...) i briga za zajednicu (npr. pozdravljanje, postavljanje stola, ulijevanje pića...). Djeca do treće godine najviše koriste navedene materijale, dok starija nisu više toliko zainteresirana (Seitz i Hallwachs, 1996).

2. Osjetilni materijali

Osjetilni materijali pomažu učenju djece kroz konkretno iskustvo materijala pomoću sluha, vida, opipa, mirisa i okusa (Kamenov i Spasojević, 2008). Iznimno su važni u Montessori pedagogiji jer postižu mir i koncentraciju kod djeteta. Svaki materijal uključuje jedno osjetilo, kako bi percepcija i koncentracija djeteta bila veća. Pomoću osjetilnih materijala dijete spoznaje i zakonitosti i sami bit stvari, te njihova primarna zadaća nije razvoj kreativnosti. Kao primjer za osjetilni materijal navodi se deset crvenih šipki koje su dugačke od 10 do 100 centimetara, pomoću kojih dijete može doživjeti razliku u dužini i uči pojmove kratko i dugačko (Seitz i Hallwachs, 1996).

3. Materijal za matematiku

Prije samog korištenja materijala za matematiku, djeca su indirektno pripremljena za učenje pomoću materijala za praktičan život i osjetilnog materijala koji nude logički slijed aktivnosti i apstraktno mišljenje. Pomoću materijala za matematiku dijete može savladati zakonitosti i pravila na lakši način, uz rješavanje poteškoća koje se mogu pojaviti. Najpoznatiji Montessori materijal za matematiku su „Zlatne kuglice“. Po deset kuglica pričvršćeno je na šipke, koje zatim čine kvadratiće od sto kuglica, a zatim

kocka sa tisuću kuglica. Pomoću njih dijete prepoznaje strukturu decimalnog sustava i razvija njegove matematičke sposobnosti (Seitz i Hallwachs, 1996).

4. Materijal za jezik

Materijal za jezik u Montessori pedagogiji usklađen je sa osjetilnim materijalom i omogućuje djeci da spontano i indirektno usvajaju čitanje i pisanje. Pomoću konkretnog materijala za jezik, proširuje se dječji rječnik i svijest o jeziku. Montessori je isticala da „mišići pamte“ stoga djeci nudi materijale koji djetetu pomažu osjećati oblik slova vršcima prstiju, kako bi iskusili slova i nizali riječi, a nakraju i rečenice. Tako su najpoznatiji Montessori materijal za jezik upravo slova na brusnom papiru, gdje su crveno obojani konsonanti, a plavo vokali i nalijepljeni su na drvene pločice (Seitz i Hallwachs, 1996).

5. Materijal za kozmički odgoj

Područja koja uključuje kozmički odgoj u Montessori pedagogiji su: zemljopis, zoologija, botanika, povijest, umjetnost, etika, antropologija, evolucija, ekologija, astronomija i informatika, te se za svako od područja odgajatelj mora ponuditi materijale, ovisno o kulturi u kojoj dijete odrasta (Phillips, 1999). Pomoću ovakvih materijala dijete uspostavlja kontakt sa svijetom bez nagomilavanja pojedinačnih informacija, već kroz interdisciplinarno učenje istražuje i otkriva svijet oko sebe. Cilj materijala za kozmički odgoj je stjecanje odgovornosti prema prirodi i kulturi, te se u tu svrhu najčešće koriste globusi, temeljni zemljopisni pojmovi, karte, zastave, biljke i životinje u prostorima vrtića, povijesne priče, umjetničke slike, priče o dobru i zlu, zoološke i botaničke klasifikacije, Sunčev sustav, planet Zemlja i sl. (Phillips, 1999; Seitz i Hallwachs, 1996).

2.3 Alternativni program Waldorf

Rudolf Steiner, utemeljitelj Waldorfske pedagogije, rođen je 1861. godine na granici Austrije i Ugarske. Iako se bavio matematikom i prirodnim znanostima, Steiner se zanimao i za filozofiju, književnost, medicinu i psihologiju. Nakon završetka studija, radio je kao odgajatelj desetogodišnjeg dječaka koji je imao „vodenu glavu“ i ocjenjen je nesposobnim za školovanje. Nakon dvije godine rada sa Steinerom, dječak je bio

primljen u redovnu školu u razred sa svojim vršnjacima, a Steiner se počeo baviti pedagogijom (Seitz i Hallwachs, 1996).

1902. godine zbog njegova govora u Berlinu deklariran je kao teozof, a njegov rad bio je prepoznat u teozofskom društvu u kojemu je počeo i predavati. Znanost kojom se bavio nazvao je antropozofija, što dolazi od grčke riječi *antrophos* što znači čovjek i *sophia* što znači mudrost. Stvorio je i novu umjetnost osobitih pokreta koji naglašavaju kvalitetu glasa i tona, a nazvao ju je euritmija (Carlgren, 1991).

Nakon Prvog svjetskog rata, vjerovao je u koncept novog socijalnog poretka, te je počeo predavati radnicima u malim predavaonicama u tvornicama. Njegova pedagogija bila je usmjerena na buduće društvo. 1919. godine nastala je prva waldorfska škola, u tvornici cigareta „Waldorf-Astoria“ u Stuttgartu. Steiner je govorio o ideji integriranog školovanja u trajanju od 12 godina koje bi bilo dostupno svima, bez obzira na socijalni status. Zastupao je mišljenje da škola mora omogućiti izobrazbu za one koji se žele opredijeliti za određeno zanimanje kroz dodatne radionice. Osim radionica, u programu treba postojati i zajednička nastava koja obuhvaća povijest, geografiju i prirodne znanosti. Cilj ovakve škole je da čovjek postane čovjekom (Carlgren, 1991).

Na Steinerovim pedagoškim načelima nastala su mnoga udruženja i pokreti antropozofije. Waldorfski vrtići nastali su iz Waldorfskih škola, pod vodstvom učenice Rudolfa Steinera, Caroline von Heydebrand. Iako je nailazio na mnoštvo protivnika, Steiner je nastavio sa svojim radom sve do svoje smrti 1935. godine (Seitz i Hallwachs, 1996).

2.3.1 Pogled na dijete u Waldorfskoj pedagogiji

U Waldorfskoj pedagogiji pogled na dijete gleda na kroz tri dimenzije: reinkarnacija i karma, prareligioznost i četveročlanost čovjeka (Seitz i Hallwachs, 1996)

Reinkarnacija i karma pomažu boljem razumijevanju čovjeka, gdje se Steiner oslanja na teoriju da se ljudska duša kreće prema svom fizičkom tijelu kako bi ispunila vlastitu zadaću na Zemlji. Nakon smrti, duša se vraća u duhovni svijet i kasnije ponovno utjelovljuje u fizičko tijelo. Osim što čovjek donosi određena iskustva iz svake reinkarnacije, duša ima određenu sudbinu s kojom se rađa. Karma je ona koja vodi

dušu prema njezinoj zadaći, sve dok ju ona ne ispuni. Teška sudbina neke reinkarnacije uzrok pronalazi u neuspjehu prethodnog života, što se pripisuje utjecaju karme (Seitz i Hallwachs, 1996).

Prareligioznost ili Krist kao centralna snaga čovjeka polazi od toga da je kršćanstvo temelj spoznaje duhovne znanosti. Krist je središnji lik svakog čovjeka, pa tako i odgajatelja. Dijete pri rođenju sa sobom donosi izvornu religioznost jer dolazi iz duhovnog svijeta, te ju odrasli trebaju sačuvati i njegovati (Seitz i Hallwachs, 1996).

Četveročlanost čovjeka u Waldorfskoj pedagogiji odnosi se na postojanje četiri dimenzije čovjeka: fizičko tijelo, eterično tijelo, astralno tijelo i svoje ja. Fizičko tijelo obuhvaća materijalističko shvaćanje života, dok je ono što ga izgrađuje: stanice, snaga i trajnost- eterično tijelo. Astralno tijelo ili osjećajno tijelo donosi bol, tugu, radost, instinkte, te ga posjeduju životinje i ljudi. Posljednje JA tijelo posjeduje samo čovjek i to ga razlikuje od ostalih živih bića (Seitz i Hallwachs, 1996).

2.3.2 Osnovna načela Waldorfske pedagogije

Waldorfska pedagogija polazi od sedam temeljnih načela:

1. Strahopoštovanje prema duhovnom podrijetlu djeteta

Steiner novorođenče smatra individuum koja se reinkarnirala kod određenih roditelja sa vlastitom sudbinom. Zbog toga, dijete ne smijemo smatrati bićem sa nedostacima, a zadaća odgajatelja i učitelja je uskladiti duhovne dijelove djeteta. (Seitz i Hallwachs, 1996).

2. Odgoj onoga što čovjek donosi sa sobom

U odgoju djeteta ne smije se zanemariti naslijeđe koje dijete donosi iz duhovnog svijeta, kako bi se odgojem postigli iznimni rezultati. No, koliko god da je važno, naslijeđe nije jedino što određuje dijete, jer bi se u tom slučaju moglo sasvim odustati od odgoja. Ne postoji univerzalna odgojna metoda i plan i program, već odgajatelj mora osluškiivati i razvijati svoju intuiciju za svako dijete (Seitz i Hallwachs, 1996).

3. Temperament

Temperament čvrsto utjelovljen u ljudskom biću, no tijekom života čovjeka on se često mijenja (Carlgren, 1991).

Autor Thompson (2002) oslanjajući se na Steinerovu tipologiju temperamenata, navodi četiri različita temperamenta: kolerik, sangvinik, flegmatik i melankolik.

Kolerik je dijete koje je otvoreno, želi biti vođa, te mu treba dati mnogo poštovanja. Vrlo je ekstrovertne naravi i energično je, stoga ga treba usmjeravati (Thompson, 2002).

Sangvinik je najčešće bezbrižan i lakomislen, te teže može usredotočiti na jednu stvar kroz duži vremenski period. Kao i kolerik, ekstrovertne je naravi, ali nedostaje mu „skrovita vatrenost“ kao kod kolerika, te na njegovo ponašanje više utječe okolina (Thompson, 2002). Sangviničnost je pravo obilježje djetinjstva i najviše se javlja u predškolskoj dobi djeteta (Carlgren, 1991).

Flegmatik se teže uključuje u zbivanja u svojoj okolini i često ne pokazuje nikakav interes za određene aktivnosti. Introvertne je naravi, miran i rijetko pokazuje ljutnju. Potrebno ga je poticati na druženje sa drugima, ali kada se zainteresira za nešto postaje iznimno privržen. Također je metodičan i vlastite stvari drži urednima (Thompson, 2002).

Melankolik često izbjegava društveni život, te vrijeme provodi u samostalnoj igri. Izabire aktivnosti koje mu se sviđaju i neće se zainteresirati za ništa drugo. Zaokupljen je vlastitom maštom, što nekad može djelovati i egocentrično. Posjeduje iznimnu unutrašnju koncentraciju, ali vrlo lako se osjeća povrijeđeno i dugo pamti dobivene primjedbe. Potrebno mu je mnogo razumijevanja i ljubavi, te bogato društveno okruženje kako bi se oslobodio (Thompson, 2002).

Svako životno razdoblje donosi karakterističan temperament: djeca su najčešće sangvinici, mladi čovjek kolerik, odrasli čovjek melankolik, a čovjek starije dobi flegmatik. No, u svakom čovjeku pojavljuje se mješavina različitih karakteristika svakog od temperamenata, a čisti temperamenti vrlo su rijetki (Carlgren, 1991). Steiner ističe kako na svaki temperament treba djelovati onim istim, homeopatskim načelom,

što znači da na flegmatiku treba mir i sporost, koleriku snaga, sangviniku promjena i melankoliku materijal koji potiče na razmišljanje (Seitz i Hallwachs, 1996).

4. Sedmogodišnja razdoblja

Sedmogodišnja razdoblja života u skladu su sa četveročlanošću čovjeka. Tako prvo razdoblje započinje rođenjem fizičkog tijela i traje do sedme godine života, gdje dijete upija sve u svojoj okolini pomoću osjetila (Seitz i Hallwachs, 1996). U prvom sedmogodišnjem razdoblju posebno se ističe prirodna volja i energija djeteta koje omogućuju razvoj sposobnosti samodiscipline i vlasti nad sobom. Steiner je razvoj u ranome djetinjstvu nazivao i tjelesnom religijom jer je ono u potpunosti posvećeno kretanju djeteta. U kasnijoj dobi, dijete se najviše koristi maštom i kreativnošću kako bi vlastitom voljom mijenjalo svijet (Thompson, 2002). Nakraju prvog razdoblja, oslobađa se eterično tijelo koje je do tada zaštićeno (Seitz i Hallwachs, 1996).

Drugo razdoblje započinje izmjenom zuba i oslobađanjem eteričnog tijela, a dijete uči putem autoriteta, kako bi kasnije razvilo samostalnost. Nakraju drugog razdoblja oslobađa se astralno tijelo (Seitz i Hallwachs, 1996).

Treće razdoblje obilježeno je pubertetom, te je dijete nezadovoljno sobom i okolinom i potišteno. U trećem razdoblju dijete pokazuje što je naučilo od svoje okoline kroz prosuđivanje i svjesno djelovanje, te se nakraju razdoblja oslobađa vlastito „ja“ (Seitz i Hallwachs, 1996).

U posljednjem razdoblju, čovjek postaje potpuno biće i on može prosuđivati, te je sjedinjen sam sa sobom i svojom okolinom (Seitz i Hallwachs, 1996).

5. Sveobuhvatno shvaćanje

Sveobuhvatno shvaćanje odnosi se na integrirano shvaćanje materijalnog i duhovnog svijeta u čovjeku, gdje Steiner ističe ujedinjenje umjetnosti, znanosti i religije. Smatra kako pedagogija koja je primjerena čovjeku treba ujediniti mišljenje, osjećanje i htijenje, uz jednako obrazovanje „glave, srca i ruke“. Sve što dijete uči, stječe preko iskustva tijelom, osjećajima i glavom, a ono stvara cjelovit doživljaj njega samog.

Umjetnost i religija trebaju biti dio svakodnevnog rada s djecom, kako bi naučili biti u skladu sa sobom i svemirom, ali bez prenošenja činjenica (Seitz i Hallwachs, 1996).

6. Osposobljavanje osjetila

Tijekom prvog sedmogodišnjeg razdoblja djeteta, ono uči isključivo pomoću svojih osjetila. Svi dojmovi dobiveni putem osjetila istiniti su, dobri i lijepi, a dijete ih oponaša. U Waldorfskoj pedagogiji, cilj je uključiti sva djetetova osjetila, kroz sva područja učenja i doživljavanja, a ne isključivo kroz estetski odgoj. Ako se jedno od osjetila ne uključi, ono će se „ugasiti“, pa Steiner naglašava kako osjetila svakodnevno treba njegovati i hraniti. On navodi dvanaest osjetila: ja-osjetilo, osjetilo za razmišljanje, osjetilo za riječi i osjetilo sluha kao vanjska osjetila; osjetilo za toplotu, osjetilo vida, osjetila ukusa i osjetilo mirisa kao vanjsko-unutarnja osjetila i osjetilo ravnoteže, osjetilo za kretanje, osjetilo života i osjetilo opipa kao unutarnja osjetila. Iako svako osjetilo treba uključiti, nije potrebno koristiti previše podražaja jer može doći do zatupljivanja (Seitz i Hallwachs, 1996).

Autor Thompson (2002) navodi da u prve dvije godine djeteta najveću ulogu u razvoju čine roditelji. Trebaju pružati podršku, ljubav i hranu za osjetila kroz različite aktivnosti.

7. Samoodgoj odgajatelja

Osim potrebe da odgajatelj dobro poznaje teorijsko znanje o djeci i primjerene metode rada, iznimno je važno da odgajatelj kontrolira vlastiti karakter i temperament, kako bi djetetu omogućio da nakraju školovanja bude samostalno i da pronađe vlastito određenje (Seitz i Hallwachs, 1996). Odgajatelj mora imati volju da ostavi svoj temperament sa strane, kao i trenutno raspoloženje, da bi mogao pravilno reagirati u svakoj situaciji. Promjenom vlastitog karaktera i temperamenta, uvelike može utjecati na promjene u ponašanju djece, te među njima nastaje novi odnos (Carlgren, 1991). Steiner navodi konkretne vježbe i postupke kojima će odgajatelj savladati vlastiti temperament prije suočavanja sa djetetom. (Seitz i Hallwachs, 1996).

2.3.3 Prostor i materijali u Waldorfskoj pedagogiji

Prostor i materijali koju okružuju dijete vrlo su važni za njegov razvoj. Ono treba biti zaštićeno od svega što mu je strano, poput raznih šumova s ulice, radija, vikanja i bijesa. Također, sve što može ometati prirodnost i živost djeteta treba ukloniti iz njegove okoline, te mu pružiti isključivo prirodne materijale i prirodnu prehranu (Seitz i Hallwachs, 1996).

Prostor Waldorfskog vrtića obojen je bojom breskve, a zid je ukrašen umjetničkim slikama. U određeno godišnje doba ili u vrijeme svetkovine, prostor je ukrašen odgovarajućim dekoracijama (Seitz i Hallwachs, 1996). Prostor ne sadrži gotove igračke ni igračke za konstruiranje, nego prirodne materijale poput: kamenčića, grančica, oblikovanih trupaca i sl., koje djeca koriste prema vlastitom izboru (Seitz i Hallwachs, 1996; Carlgren, 1991). Iako, podrazumijeva se da prostor ipak sadrži olovke, krede, boje, kistove i druge slične materijale (Carlgren, 1991). U prostoru se nalazi i stol sa stolicama koji služi za razne svetkovine (Seitz i Hallwachs, 1996). Svetkovine u Waldorfskoj pedagogiji slave se korištenjem raznih ukrasa i materijala koji su u skladu sa svetkovinom (npr. adventski kalendar i božićne jasllice tijekom božićnih blagdana) (Carlgren, 1991). Dijete sve do devete godine nema potrebu razumjeti bit svetkovine, ali je treba doživjeti aktivno sudjelujući (Thompson, 2002).

Zbog toga što je dijete osjetilno biće, njemu nije potrebno mnogo igračaka, posebno ne gotovih igračaka (Seitz i Hallwachs, 1996; Carlgren, 1991). Nedostatak igračaka kod djece pobuđuje izumiteljski dar i kreativnost u igri (Carlgren, 1991). Od igračaka, u prostoru se nalaze i krpene lutke, životinje i drvene igračke, a slikovnice i slični materijali rijetko se koriste u radu. Materijali koje dijete koristi u igri moraju imati geometrijske oblike i biti osnovnih boja kako bi ih dijete moglo opaziti putem osjetila. Svaki materijal ima stalno mjesto u košari ili na polici, te postoji miran kutak gdje se djeca samostalno mogu igrati lutkama. Alat koji se koristi u kuhinji ili vrtu uvijek je pravi, a djeca od najranije dobi uče kako ga koristiti. Također, u ranom djetinjstvu, djecu treba poštediti rada sa strojevima i kućanskim aparatima jer će kvalitetnije učiti ako samostalno operu lutkino rublje ili zamijese tijesto (Seitz i Hallwachs, 1996).

Ako roditelji djetetu kupuju gotove igračke, potrebno je odabrati ih promišljeno. Gotove igračke moraju biti trajne i ne smiju sputavati maštu djeteta (Carlgren, 1991).

3. DJECA S PROBLEMIMA U PONAŠANJU

Termin „*problemi ili poremećaji u ponašanju*“ stručnjaci koriste kako bi opisali vrstu ponašanja koje sustavno krši društvene norme, pravila i zakone. Djeca koja pokazuju ovakav način ponašanja, često upadaju u nevolje i način ponašanja ih ometa u svakodnevnom radu (Sommers-Flanagan, 2006). No, nije svako negativno dječje ponašanje znak za zabrinutost. Ponekad je vrlo teško razlikovati problematično ponašanje od običnog dječjeg prkosa, te procjena o problematičnom ponašanju djeteta ovisi o stavovima njegove okoline i strukturi roditelja (Kocijan-Hercigonja, 1996). Uočena problematična ponašanja koja traju duže od šest mjeseci zahtijevaju pomoć stručnjaka koji će postaviti dijagnozu i prema potrebi preporučiti liječenje. Vrlo je zanimljivo da će djeca s problemima u ponašanju, iako uhvaćena na djelu, lažima i okrivljavanje drugih oko sebe zaniijekati vlastitu odgovornost (Sommers-Flanagan, 2006).

3.1 Uzroci pojave problema u ponašanju

Uzroci problema u ponašanju vrlo su složeni, što je uvjetovalo pojavom mnoštvo različitih teorija. Prva objašnjenja pojave problema u ponašanju odnosila su se na uzročno-posljedične veze uzroka i ponašanja (Regoli i Hewitt, 1991. prema Bouillet i Uzelac, 2007), dok se suvremeni pristupi temelje na utvrđivanju relevantnih činitelja koji mogu uzrokovati problem, ali i onih koji ga mogu riješiti, poput potreba djece i njihove obitelji, motivacije, životnih promjena i sl. (Bouillet i Uzelac, 2007).

Uzroci pojave problema u ponašanju zapravo su kombinacije više različitih činitelja, koje se nazivaju i rizični faktori. Osnovni rizični faktori nalaze se u primarnom okruženju djeteta, tj. u obitelji. Osobni problemi roditelja, neslaganje roditelja i djeteta, loša komunikacija, nesigurno privrženost, loše odgojne metode i dr. samo su neki od rizičnih faktora koji mogu utjecati na pojavu problema u ponašanju. Također, rizične faktore pronalazimo i u vršnjačkim grupama (antisocijalna i asocijalna ponašanja vršnjaka, rizična ponašanja i sl.) i crtama ličnosti djeteta (temperament, loša samokontrola, nerealistično samopouzdanje i sl.) (Bouillet i Uzelac, 2007).

Prilikom određivanja problema u ponašanju djeteta, važno je znati što je uobičajeno za kronološku dob djeteta, a što abnormalno. Primjerice, od dvogodišnjaka očekivat

ćemo neposlušnost i iznenadne izljeve bijesa, no ako se isto ponašanje manifestira kod djeteta starije dobi, možemo govoriti o problemima u ponašanju (Sommers-Flanagan, 2006).

Autori Bouillet i Uzelac (2007) navode da su za razvijanje otpornosti na razvoj problema u ponašanju djece iz visokorizičnih okruženja potrebne: emocionalna briga, otvorenost i prihvaćanje, samostalnost, nadzor, usmjerenost prema postignuću i razvoj pozitivnih normi i vrijednosti.

3.2 Vrste problema u ponašanju

Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za psihičke poremećaje IV, problemi u ponašanju dijele se u dvije skupine: eksternalizirane probleme ili poremećaje nedovoljno kontroliranog ponašanja i internalizirane probleme ili poremećaje osjećaja (Davison i Neale, 1999).

Eksternalizirani problemi u ponašanju manifestiraju se kroz djetetovu nedostatnu kontrolu ponašanja koje je usmjereno na druge osobe (Davison i Neale, 1999; Bouillet i Uzelac, 2007). Nazivaju se još i „*pretežito aktivni problemi u ponašanju*“ (Bouillet i Uzelac, 2007). Problemi u ponašanju koji pripadaju eksternaliziranim oblicima su: nametljivost, prkos, laganje, hiperaktivnost, neposlušnost, destruktivnost i dr. (Bouillet i Uzelac, 2007).

Internalizirani problemi u ponašanju utječu na emocionalno stanje samog djeteta koje pokazuje neugodne strahove, napetost, stidljivost i osjećaj nesretnosti. Iako ne utječu direktno na okolinu djeteta, izazivaju veliku zabrinutost roditelja djeteta, kao i njegovih odgajatelja i učitelja (Davison i Neale, 1999). Internalizirani problemi u ponašanju nazivaju se i „*pretežito pasivni poremećaji u ponašanju*“ i „*problemi raspoloženja*“, gdje je raspoloženje: „*djetetovo privremeno emocionalno stanje koje proizlazi iz dobrih ili loših događaja u jednome danu ili trajniji osjećaj i emocionalno stanje*“ (Sommers-Flanagan, 2006:80). U internalizirane probleme u ponašanju svrstavamo: strahove i fobije, depresiju, poremećaje u hranjenju i spavanju, enurezu, anksiozne poremećaje, opsesivno-kompulzivne poremećaje i dr. (Wenar, 2003; Davison i Neale, 1999).

U ovome radu opisani su najčešći eksternalizirani i internalizirani problemi u ponašanju koji se pojavljuju kod djece rane i predškolske dobi.

3.2.1 Poremećaj s deficitom pažnje i hiperaktivnošću

Poremećaj deficita pažnje i hiperaktivnosti danas se naziva još i ADHD, a smatra se da je njegov uzrok u biološkim osnovama, odnosno u neurološkoj disfunkciji mozga (Ferek, 2006), iako nitko nije pronašao specifičan biološki temeljni proces bolesti ili moždano oštećenje koje bi uzrokovalo ADHD (Sommers-Flanagan, 2006). ADHD pripada eksternaliziranim problemima u ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007).

Glavna obilježja ADHD-a su nepažnja, impulzivnost i hiperaktivnost koje se manifestiraju od dojenja, ali se do predškolske dobi teško razlikuju od uobičajenog ponašanja djeteta rane dobi. Dijete sa ADHD-om teško održava pažnju na zadatak ili određenu aktivnost (Wenar, 2003), ne posvećuje pažnju detaljima, čini se da ne sluša i kada im se netko izravno obraća, često ne prati upute i ne dovršava određeni zadatak, ima teškoće sa organiziranjem zadataka i aktivnosti, ometa ih vanjski podražaji i sl. (Ferek, 2006). Douglas (1983) navodi kako ADHD utječe na djetetovu mogućnost da se zaustavi, pogleda, posluša i razmisli (prema Wenar, 2003), što povezujemo sa teškoćama u čekanju na red i prekidanjem i ometanjem drugih (Ferek, 2006). Također, istraživanja su pokazala da su djeca sa ADHD-om motorički aktivnija tijekom 24 sata od zdrave djece, te da se koriste pokretima nevezanim za određeni zadatak, primjerice: ustajanjem sa stolca, pomicanjem dijelova tijela tijekom određenog zadatka (Wenar, 2003), trče i penju se tijekom situacija u kojima je to neprimjereno, ne mogu obavljati aktivnosti mirno i tiho, te često previše govore (Ferek, 2006).

Prema pojavi tri glavna obilježja, autori Sommer-Flanagan (2006) i Ferek (2006) navode tri tipa ADHD-a:

1. Pretežito nepažljiv tip
2. Pretežito hiperaktivan/impulzivan tip
3. Kombinirani tip (nepažljiv i hiperaktivan/impulzivan tip)

Liječenje simptoma ADHD-a najčešće uključuje farmakoterapiju i bihevioralni pristup (Wenar, 2003). Sve vrste lijekova prepisane za suzbijanje simptoma ADHD-a utječu na um i osobnost, te omogućuju djetetu da lakše obavlja zahtjeve okoline (Ferek,

2006). Lijekovi ne ubrzavaju ili usporavaju ponašanje, već ga čine prihvatljivijim s obzirom na okolnosti u kojima se dijete nalazi (Wenar, 2003). Bihevioralni pristup temelji se na kognitivnim tehnikama davanja uputa samome sebi radi povećavanje samokontrole. Ove terapije uspješno su korištene u postizanju da dijete sjedi mirno tijekom nastave i uspješno obavlja zadatke (Wenar, 2003).

Iako postoje različite metode kojima je cilj ublažavanja simptoma, ADHD ne može se izliječiti, ali u 30% slučajeva djeca kojoj je dijagnosticiran ADHD, oporavljaju se od njega u dobi od 15 ili 16 godina (Sommers-Flanagan, 2006).

3.2.2. Agresivnost

Prema autorima Bouillet i Uzelac (2007) agresivno ponašanje manifestira se kroz širok raspon ponašanja kojima je obilježje namjerno nanošenje štete ili povreda drugih osoba ili stvari. Agresivnosti se često pripisuju negativno i pozitivno značenje, gdje je prema negativnom značenju agresija vanjska manifestacija bijesa, neprijateljstva i mržnje, a prema pozitivnom značenju društvenost, borbenost i težnja za moći (Kocijan-Hercigonja, 1996).

Uzroci agresije opisani su ovisno o teorijskom pristupu, te različiti istraživači navode različite uzroke (Rumpf, 2009). Više autora se slaže kako je najčešći uzrok agresivnog ponašanja u predškolskoj dobi nedovoljno zadovoljenje djetetove potrebe, primjerice u odnosima hranjenja, spavanja, primanja pažnje i sl., što izaziva frustraciju kod djeteta (Bouillet i Uzelac, 2007; Rumpf, 2009).

Autorica Haugh-Schnabel (1996) primjećuje tri tipa agresivnosti: fizički napad, verbalnu agresivnost i tihu agresivnost. Fizička agresivnost, najimpozantnija je vrsta agresivnosti, te rijetko prolazi nezapaženo. U vrtiću ona najčešće uključuje kratki i snažni sukob, ponekad i bez direktnog kontakta, poput naglog oduzimanja igračke. Verbalna agresivnost uključuje nazivanje pogrđnim imenima, agresivne rečenice (npr. „Daj mi to!) i ponekad psovke. Verbalni sukobi često se događaju usput i time ostaju i neprimijećeni. Tiha agresivnost vrlo je slična verbalnoj, no razlikuje se po nekim osobinama. Uglavnom se očituje kroz izolaciju određenog djeteta koje na dijete može utjecati i više od fizičkog napada (Haug-Schnabel, 1996).

Prema autoru Žužul (Žužul, 1989 prema Bouillet i Uzelac, 2007) navedene su četiri vrste agresivnosti:

1. Instrumentalna ili specifična agresija koja je usmjerena dobivanju ili zadržavanju objekata ili pozicija ili prihvaćanju željenih aktivnosti
2. Hostilna ili „zadirkujuća“ agresija koja je usmjerena provociranju ili ozljeđivanju drugih osoba
3. Defenzivna ili reaktivna agresija koja je izazvana reakcijom drugih
4. Agresivna igra koja je nastala kao posljedica fizičke igre a uključuje nanošenje ozljeda drugima (Žužul 1989. prema Bouillet i Uzelac, 2007).

Agresivno ponašanje kod djece može se ublažiti promjenom neprijateljskog i negativnog ponašanja kod djece. Važno je postaviti granice i pokazati da agresivno ponašanje nije dopušteno, te dogovoriti pravila ponašanja i dosljedno inzistirati na poštivanju istih (Bouillet i Uzelac, 2007).

3.2.3. Poremećaj prkošenja i suprotstavljanja

Poremećaj prkošenja i suprotstavljanja pripada eksternaliziranim oblicima problema u ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007). Definira se kao: „namjeran neposluh na zahtjeve roditelja, njihove upute i zabrane.“ (Wenar, 2003:136). Važno je napomenuti da svako dijete tijekom razvoja pokazuje nepoštivanje autoriteta čime pokazuje neovisnost i samodovoljnost, što čini prepoznavanje zdravog ponašanja djeteta ili prkosnog ponašanja koje predstavlja problem vrlo teškim (Sommers-Flanagan, 2006). Neka od obilježja poremećaja prkošenja su persistentna tvrdoglavost, otpor zapovijedima i kompromisima, bilo da su usmjereni prema odraslima ili vršnjacima. Također, mogu se pokazivati i kroz ignoriranje zapovijedi, svađu i nepriznavanje vlastite krivnje za pogreške. Djeca s problemom prkosnog ponašanja ne vide vlastito ponašanje kao problem, već smatraju da je takvo ponašanje odgovor na nerazumne zahtjeve drugih ili okolnosti u kojima se dijete nalazi (Bouillet i Uzelac, 2007). Pojava najmanje četiri navedena obilježja u trajanju od najmanje šest mjeseci, uz značajna oštećenja u socijalnom, radnom ili školskom funkcioniranju ukazuju na poremećaj prkošenja i suprotstavljanja (Wenar, 2003).

Prkosno ponašanje prirodno je za djecu rane i predškolske dobi, najviše zbog propitivanja granica i autoriteta (Sommers-Flanagan, 2006). U svom longitudinalnom istraživanju, autori Kuczynski i Kochanska (1990) prkosno ponašanje shvatili su kao socijalnu strategiju djeteta, te je istraživanje pokazalo kako se ono prorjeđuje s dobi (Wenar, 2003). Također, mnoga istraživanja povezuju pojavu poremećaja prkošenja i suprotstavljanja sa odnosom roditelj-dijete, gdje roditelji često postavljaju dvosmislene, nejasne i prekidajuće zahtjeve, tzv. beta-zahtjeve (Wenar, 2003). Autori Sommers-Flanagan (2006) kao jedan od uzroka pojave poremećaja prkošenja i suprotstavljanja navode temperament djeteta, te ističu kako je djetetu teškog temperamenta potrebno više pažnje odraslih osoba.

Najčešće se poremećaj prkošenja i suprotstavljanja dijeli na dvije skupine oblika: otvoreni prkos i prikriveni prkos (Uzelac 1995. prema Bouillet i Uzelac, 2007). Otvorenim prkosom smatra se djetetovo otvoreno odbijanje postavljenog zahtjeva, uporan plač, napadaji bijesa, udaranje nogama, rukama i sl. Otvoreni prkos, autori smatraju i prvom fazom pojave agresivnost ponašanja. Prikriveni prkos, često se pokazuje kroz površno obavljanje postavljenih zahtjeva, regresivno ponašanje, zapuštanje obaveza, indiferentnost na kazne i sl. (Bouillet i Uzelac, 2007).

Za poremećaj prkošenja i suprotstavljanja nije određeno posebno liječenje, već se preporuča razgovor sa stručnjakom, te savjeti roditeljima kako postupati sa djetetom (Greenspan i Salmon, 2004). Autori Greenspan i Salmon (2004) preporučaju roditeljima da osvijeste koje su temeljne nesigurnosti i ranjivosti djeteta, te da mu pružaju podršku. Potrebno je uspostaviti povjerenje i sigurnost kroz empatiju i fleksibilnost, postaviti čvrste granice i poticati samosvijest vlastitih osjetljivosti i stupnja tolerancije pomoću verbalizacije osjećaja (Greenspan i Salmon, 2004).

3.2.4. Depresija

Prema autorici Vulić-Prtorić (2004:20), depresija je: „emocionalno stanje karakterizirano osjećajima tuge, neraspoloženja, žalosti i utučenosti.“, dok autori Bouillet i Uzelac (2007:194) depresiju definiraju kao: “patološko stanje u kojem intenzitet i trajanje žalosti nisu u skladu s pretrpljenim gubitkom i izvorom emocionalnih problema.“ Depresija se vrlo rijetko pojavljuje u predškolskoj dobi

(Wenar, 2003), te se može dijagnosticirati u dobi od dvije do tri godine. Neka od obilježja depresije u predškolskoj dobi su iritabilnost, apatija, tjelesne pritužbe i plačljivost (Vulić-Prtorić, 2004), te se dijete opisuje kao mrzovoljno, otresito, bezvoljno, šutljivo, povučeno, pasivno dijete koje se često žali na bolove, nemirno spava, te nema apetita (Bouillet i Uzelac, 2007).

Uzorci pojave depresije kod djece nisu u potpunosti poznati, ali više autora se slaže kako je obiteljska sredina u kojoj dijete boravi izrazito važna (Kocijan-Hercigonja, 1996). Neke stresne situacije koje mogu utjecati na pojavu depresije kod djeteta su: smrt roditelja, rastava braka roditelja, zlostavljanje u obitelji, odbačenost od strane vršnjaka, nepovoljni socijalni uvjeti i sl. (Bouillet i Uzelac, 2007). Prethodno depresiji pojavljuje se potištenost, stanje beznada i očaja, ali blaže i kratkotrajnije, često kao odgovor na životne promjene kojima se pojedinac teško prilagođava (Bouillet i Uzelac, 2007). U predškolskoj dobi najčešće se govori o pojavi anaklitičke depresije, koja nastaje prilikom odvajanja majke i djeteta na duže razdoblje (Spitz, 1946. prema Vulić-Prtorić, 2004). U slučajevima separacije kraće od pet mjeseci, dijete se može oporaviti. Mnogi anaklitičku depresiju ne smatraju pokazateljem depresivnog poremećaja kod djece jer su djetetove negativne reakcije na separaciju normalno emocionalno stanje (Vulić-Prtorić, 2004).

Liječenje depresije zahtjeva pomoć stručnjaka, koji najčešće u svome radu s predškolskom djecom koriste terapiju igrom i razgovor, tijekom kojih pronalaze načine nošenja s teškim situacijama. (Sommers-Flanagan, 2006).

3.2.5. Strahovi i fobije

Strahovi i fobije pripadaju internaliziranim problemima u ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007), a često im se pripisuje jednako značenje, što zapravo nije točno (Kocijan-Hercigonja, 1996). Strah je normalna reakcija koja se javlja pri realnoj opasnosti iz vanjskog svijeta, što ga ujedno čini i važnim za preživljavanje jer upozorava osobu na fizičku ili psihološku opasnost (Kocijan-Hercigonja, 1996; Wenar, 2003). Fobija je produbljeni, nerealni strah koji se ponavlja, nije opravdan situacijom u kojoj se osoba nalazi i često je izvan kontrole osobe (Kocijan-Hercigonja, 1996; Wenar, 2003). Strah se najviše manifestira na tijelu- geste i pokreti su ukočeni i

kruti ili neprimjereni i izraženi, mijenja se tempo disanja, zjenice se proširuju, izlučuje se više znoja i sl. (Ennulat, 2010). Također, dijete koje osjeća strah može plakati, gristi nokte, drhtati, vrištati, ukočiti se na mjestu i sl. (Sommers-Flanagan, 2006).

Uzroci pojave strahova i fobija nisu razjašnjeni, iako se ponekad mogu javljati kao posljedica traumatičnih događaja ili oponašanjem odraslih. Strahovi su normalna pojava ovisno o dobi djeteta, te se određeni strahovi javljaju tijekom određene dobi djeteta. Reakcije straha u dojenačkoj dobi smatraju se urođenima jer ne postoje dokazi da su naučene. Reakcije straha javljaju se kao odgovor na glasne zvukove, bol, padanje, nepoznatu okolinu i osobe, te iznenadne pokrete (Wenar, 2003). Prema autorima Sommers-Flanagan (2006) strahovi uobičajeni u predškolskoj dobi su: strah od mraka, nepoznatih osoba, pasa, grmljavine, glasnih zvukova, čudovišta i duhova, gdje većina strahova nestaje do devete godine osim straha od fiktivnih likova, koji se može zadržati i duže.

Autorica Ennulat (2010) navodi najčešće strahove s kojima se odgajatelj susreće u dječjem vrtiću, od kojih se izdvajaju:

1. Strah od mraka- strah nastupa jer dijete nije u mogućnosti percipirati sebe i svoju okolinu na jednak način i evolucijski je uvjetovan; strah od mraka može uvjetovati i drugim strahovima poput straha od duhova, sablasti i provalnika
2. Strah od gubitka i razdvajanja- osjećaj napuštenosti koji se pojavljuje prilikom odlaska u vrtić; mišljenje da roditelj neće doći po njega
3. Socijalizacijski strahovi- osjećaj srama i neprihvaćenosti od vršnjaka
4. Umišljeni strahovi- iako upozoravaju na opasnosti, nisu stvarni; odnose se na dječju percepciju okoline koju dijete smatra prijetećom

Specifične fobije prisutne u predškolskoj dobi djeteta mogu biti: fobije od stranih osoba (npr. liječnik, policija), fobije od objekata (npr. automobili, dlake), fobije od prostora (npr. visokog, zatvorenog), fobije od aktivnosti (npr. šišanje, kupanje), fobije od kontakata, fobije od ozljeda i smrti, fobije od društva (npr. nastupanje na pozornici) i dr. (Kocijan-Hercigonja, 1996).

Prilikom liječenja strahova i fobija ne koristi se specifični lijekovi, osim u slučaju kada liječnik prepíše djetetu antidepressive. U većini slučajeva stručnjaci ipak predlažu

savjetovanje ili psihoterapiju za specifičnu fobiju djeteta koje je izravno i jasno (Sommers-Flanagan, 2006). Autori Greenspan i Salmon (2004) predlažu roditeljima da zajedno stvaraju roditeljsku atmosferu koja se sastoji od četiri elementa: empatije, reda i granica, poticanja inicijative i samopromatranja. Dijete sa specifičnim strahovima i fobijama zahtjeva više empatije, suosjećanja i fleksibilnosti, ali uz čvrste granice kako bi u vlastitom životu moglo osjećati više kontrole. Potrebno mu je pomoći da se osjeća sigurnije, voljeno, samodovoljno i neovisno kako bi moglo izbjeći pasivne i bespomoćne osjećaje koji dolaze uz strah. Također, dijete mora postati svjesno svojih osjećaja i senzitivnosti kako bi lakše riješilo problemske situacije u kojima se nalazi (Greenspan i Salmon, 2004).

4. DJECA S PROBLEMIMA U PONAŠANJU U ALTERNATIVNIM PROGRAMIMA

Odgajatelji su često prve osobe koje primjećuju pojavu problema u ponašanju kod djeteta. Kako bi se manifestirani problemi u ponašanju ublažili važno je da odgajatelj problem uoči na vrijeme, ali i pokazuje spremnost na dodatan rad s djetetom. On mora razumjeti dijete i njegovo ponašanje, te pomoći djetetu da shvati sebe i svoje ponašanje u svrhu promjene ponašanja (Bouillet, 2010). Odgajatelji koji rade u inkluzivnim odgojno-obrazovnim skupinama moraju imati široki spektar znanja o dječjem razvoju kako bi mogli definirati individualne stilove učenja djeteta, mogućnosti i specifične potrebe učenja djeteta (Daniels i Stafford, 2003).

4.1 Rad odgajatelja primarnog temeljnog programa s djecom s problemima u ponašanju

Uloga odgajatelja odnosi se na osiguravanje osjećaja pripadnosti i povezanosti, koje dijete možda ne dobiva u obiteljskoj sredini, provedba intervencija koja će djeci omogućiti zadovoljavanje obrazovnih i socijalnih potreba, suradnja sa stručnim suradnicima i stručnjacima koji se bave problemima u ponašanju (Bouillet, 2010).

Cilj rada odgajatelja sa djecom s problemima u ponašanju mora biti usmjeren na stvaranje kvalitetnih odnosa temeljenih na komunikaciji, međusobnom poštovanju, povjerenju i otvorenosti. Komunikacija mora sadržavati tri komponente: „JA“ poruke, aktivno slušanje i povratnu informaciju, koji će postepeno ublažiti simptome problema u ponašanju (Bouillet, 2010). Pri planiranju rada, odgajatelji uz pomoć stručnih suradnika mogu osmisliti individualni odgojno-obrazovni plan (IOOP) za dijete s problemima u ponašanju (Daniels i Stafford, 2003).

Kod djece s problemima u ponašanju važno je poticati razvoj socijalnih kompetencija (Jurčević-Lozančić, 2016). Prostorno-materijalno okruženje mora biti opremljeno tako da potiče individualne i zajedničke aktivnosti djece, osiguravajući tako mjesta za socijalnu komunikaciju, ali i mjesta za osamljivanje gdje dijete može imati osiguranu privatnost (Jurčević-Lozančić, 2016). Kvalitetnom strukturom prostora i materijalnog okruženja, odgajatelj se može usmjeriti na razvoj posebnih vještina kod djece (Daniels i Stafford, 2003).

Simbolička igra, vrlo je važna u radu s djecom s problemima u ponašanju. Ona djetetu omogućuje izražavanje doživljenog iskustva, stvaranje novog iskustava i proširivanje osobnih interesa. Igra je djetetova prirodna aktivnost, potaknuta intrinzičnom motivacijom gdje se dijete može bez opterećenja „uvježbavati“ za stvarni život (Jurčević-Lozančić, 2016). Simbolička igra pomaže razumijevanju društvenih uloga pojedinca, te kroz simboličku igru djeca razvijaju vlastite socijalne kompetencije, poput suradnje i dijeljenja. (Duran 2003. prema Jurčević-Lozančić, 2016).

U radu s djecom koja imaju poremećaj s deficitom pažnje i hiperaktivnošću, odgajatelj djetetu treba davati jasne i precizne upute djetetu i prema potrebi ponoviti ih, uz strukturirano vrijeme u skupini, kako bi ono lakše usmjerilo pažnju na određenu aktivnost. Djeca s deficitom pažnje kaznu ne shvaćaju na uobičajen način, stoga je treba izbjegavati. Također, nakon svake aktivnosti djeteta potrebno mu je omogućiti pozitivnu povratnu informaciju djetetu i ako je situacija u kojoj se dijete nalazi previše stresna, potrebno ga je fizički izdvojiti iz okoline (Kocijan-Hercigonja, 1997).

Kao primjer rada odgajatelja za djecu agresivnog ponašanja, autorica Haug-Schnabel (1996) navodi kako se sukob treba riješiti razgovorom. Postavljena pitanja trebaju biti otvorenog tipa, a potrebno mu je i dopustiti da razmisli, jer u većini slučajeva djeca neće moći odmah odgovoriti na postavljena pitanja. Odgajatelj treba pokazati suosjećanje i žrtvi, ali i napadaču (Haug-Schnabel, 1996). Potrebno je postaviti pravila skupine, u dogovoru s djecom, kako bi se pojava agresivnih ponašanja općenito umanjila. Autor Petermann (Winkel, 1996) daje pet savjeta koji mogu pomoći u radu odgajatelja s agresivnim djetetom: opuštanje putem slika, vježbe percepcije pomoću problemskih priča uz poticanje djeteta na samoprocjenu ponašanja, suradnja i pružanje pomoći, izgradnja samokontrole agresivnog djeteta i sposobnost uživanja u tuđu ulogu (Winkel, 1996).

Depresija kod djece predškolske dobi pojavljuje se kao posljedica traumatičnog iskustva, a najčešće kao reakcija na smrt bliske osobe. Autorica Bujišić (2005) navodi kako rad odgajatelja u slučaju smrti bliske osobe djeteta treba obuhvaćati rad s djetetom, rad s roditeljima, rad sa ostalom djecom odgojno-obrazovne skupine, te rad s drugim osobljem vrtića. Predlaže se da djetetu posveti dodatnu pažnju, podsjeća ga

da je voljeno, dopušta mu da izrazi osjećaje, te treba razgovarati s njime o smrti i odgovoriti mu na pitanja koja postavlja (Bujišić, 2005). U odnosu s roditeljima, odgajatelj treba pokazati potporu obitelji odlaskom na sprovod, doznati što više pojedinosti kako bi moglo razgovarati s djetetom, te obavijestiti roditelje ostale djece iz odgojno-obrazovne skupine. Svakako je potrebno potražiti pomoć dječjeg psihologa ili psihijatra, kao i ostalih stručnih suradnika (Bujišić, 2005).

Autorica Ennulat (2010) kao metodu rada sa djecom koja pokazuju strahove i fobije navodi razgovor o strahu, te korištenje igara, pjesmica i priča. Tijekom razgovora dobro je ponavljati dječje odgovore kako bi djeca bila sigurnija u sebe, te im omogućiti da na pitanja ne odgovaraju ako to ne žele. Igra je najbolji način da dijete izrazi svoje strahove i suoči se s njima jer vrlo lako može izlaziti i ponovno ulaziti u igru, osim o vlastitim željama. Pjesmice također imaju jednaku ulogu kao i igra, uz to što tekst može i ohrabrivati dijete. Bajke i priče koje odgovaraju stupnju dječje razvojne svijesti omogućuju im da se jednostavno pronađu u likovima, stoga ih ne treba posebno interpretirati. Najvažniji je sretan kraj bajke koji predstavlja svojevrstu nagradu za pretrpljene strahove i napore koje likovi prolaze (Ennulat, 2010).

4.2 Rad Waldorfskog odgajatelja s djecom s problemima u ponašanju

Waldorfska škola u početku je ostavljala dojam kao škola za „tešku“ djecu, što zapravo nije bio slučaj, te su učenici s problemima bili smješteni u pomoćne razrede koje je vodio vrlo sposoban učitelj, a škola nije isticala posebnu selekciju učenika (Carlgren, 1991).

Rudolf Steiner bavio se često problematičnom djecom i predlagao niz neočekivanih pedagoških savjeta za rad s problematičnom djecom. Njegova opažanja bila su svakodnevno prikupljana, te je na sjednicama opisivao način na koji je došao do određene dijagnoze i terapije za svako određeno dijete (Carlgren, 1991).

Iako u literaturi nisu navedeni postupci Waldorfskog odgajatelja s djecom s problemima u ponašanju, autori Glöckler i Goebel (1990) smatraju da se u program Waldorfske pedagogije trebaju uključiti djeca s raznim poteškoćama, kako bi se razvijalo pravo socijalno razumijevanje za svako pojedino ljudsko biće. U svijetu

također postoje i zdravstveno-pedagoški domovi, antropozofski orijentirane škole i internati koji se bave isključivo djecom s teškoćama.

4.3 Rad Montessori odgajatelja s djecom s problemima u ponašanju

Pri dolasku u vrtić, dijete može pokazivati različita odstupanja u ponašanju, bilo da su uvjetovana primarno- u samome djetetu ili sekundarno- nekim organskim poremećajem. Montessori je najčešće govorila o sekundarnim odstupanjima u ponašanju, koja su nastala kao posljedica neprimjerene okoline djeteta, u što spadaju površnost i brzopletost, zakočenost, strah, laganje i sl. Također, smatrala je da svi poremećaji osobnosti djece nastaju zbog neprimjerenog ili nedostatnog poticanja umnog života (Phillips, 1999).

Montessori je smatrala kako je najvažnije da u prvim godinama djetetova života ono ne doživi traumu ili neugodno iskustvo kako bi se njegov karakter mogao slobodno oblikovati bez nastajanja razvojnih teškoća. Posebno se bavila i ispravljanjem poremećaja osobnosti u dobi od treće do šeste godine djetetova života. Ovo razdoblje nazivala je i razdobljem usavršavanja, gdje je zahtijevala da se u vrtićima vode bilješke o karakteru djece, kako bi se lakše prepoznalo i znalo reagirati u slučaju poremećaja u ponašanju (Phillips, 1999).

Iako autorica Phillips (1999) ne navodi posebne postupke za rad s djecom s problemima u ponašanju, upućuje na to da se u Montessori pedagogiji jednaki rad odnosi na zdravu djecu, kao i onu s teškoćama u razvoju, gdje neke teškoće nestaju samom primjenom Montessori pedagoških načela. Ako do poboljšanja ne dolazi samo primjenom načela, postoji posebna Montessori terapija namijenjena djeci s teškoćama u razvoju gdje se razvijaju primjerene vještine i znanja. Ona potiče dječju samostalnost, društvenost, spoznajni i tjelesni razvoj. Može se provoditi individualno ili grupno za više djece s različitim teškoćama. Važno je napomenuti da se Montessori terapija odnosi samo na sekundarno nastale poremećaje, tj. one koji su uvjetovani okolinom. Cilj Montessori terapije i zdravstvene pedagogije je podučavanje djeca da utječu jedni na druge, kako bi skladno mogli raditi (Phillips, 1999).

Odgajatelji koji rade sa djecom s teškoćama u razvoju posebno su obrazovani na služenom tečaju Montessori pedagogije uz dodatno obrazovanje u medicini i

psihologiji. Cilj tečaja je omogućiti kvalitetnu socijalnu integraciju zdrave djece i djece s teškoćama (Phillips, 1999).

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1 Predmet istraživanja

Djeca rane i predškolske dobi s problemima u ponašanju najčešće su uključena u primarni temeljni predškolski program uz određene prilagodbe prostora i rada odgajatelja. No, postoje jednake mogućnosti uključivanja djece s problemima u ponašanju u alternativne programe, bilo da se radi o cjelovitim programima alternativne orijentacije ili specijaliziranim programima alternativne orijentacije. U Republici Hrvatskoj, najrašireniji alternativni programi su Montessori pedagogija i Waldorfska pedagogija. Pedagogija Marie Montessori provodi se u pet dječjih vrtića u potpunosti, te u još 27 dječjih vrtića koji uz primarni temeljni program djeluju prema programu Marie Montessori u jednoj ili nekoliko odgojno-obrazovnih skupina. Waldorfska pedagogija provodi se također u pet dječjih vrtića.¹ Osnivači navedenih alternativnih programa svoj rad započeli su upravo s djecom s posebnim potrebama i na njima utemeljili vlastita načela i principe rada.

5.2 Cilj i svrha istraživanja

Cilj istraživanja u svrhu završnog rada „*Djeca s problemima u ponašanju u alternativnim programima Waldorf i Montessori*“ je utvrditi uključenost i postupanje s djecom sa problemima u ponašanju u Montessori i Waldorfskim vrtićima.

Svrha istraživanja je dobivanje uvida u razlike u radu s djecom s problemima u ponašanju u alternativnim programima.

5.3 Istraživačka pitanja

Na temelju postavljenog cilja, proizlaze zadaci:

1. Ispitati učestalost rada odgajatelja s djecom s problemima u ponašanju u alternativnim programima
2. Ispitati metode rada i promjene u prostoru i materijalima koje koriste odgajatelji u radu s djecom s problemima u ponašanju u Montessori i Waldorfskoj pedagogiji

¹ <https://mzo.hr/hr/alternativni-programi-djecji-vrtici>

3. Opisati doživljaj rada s djecom s problemima u ponašanju u Montessori programu i waldorfskom programu

5.4 Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika je ciljni, te su u istraživanju sudjelovali ravnatelj i dvaju vrtića koji provode alternativne programe. Oba ravnatelja radila su u odgojno-obrazovnim skupinama, te prema potrebi rade to i danas. Intervju je anonimna te se osobni podaci neće koristiti u ovome istraživanju.

5.5 Metode, postupci i instrumenti istraživanja

Podaci su prikupljeni provođenjem intervju-a, za čiju realizaciju su unaprijed osmišljena pitanja. Intervju je sadržavao 11 pitanja otvorenog tipa kako bi ispitanici mogli slobodno dati odgovore. Intervju je snimljen diktafonom kao audio snimke. Uz navedenih 11 pitanja, ispitanici su odgovorili i na pitanje o godinama radnog staža, završenoj razini obrazovanja, te o godinama radnog staža u vrtiću koji provodi alternativni program.

Pitanja za provođenje intervju-a

1. Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome eksternaliziranih problema u ponašanju? Koji su to? (agresivnost, ADHD, prkos...)
2. Što ste radili i kako ste radili s djetetom s eksternaliziranim problemima u ponašanju?
3. Jeste li morali napraviti promjene u prostoru/materijalima?
4. Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome internaliziranih problema u ponašanju? Koji su to? (depresija, strahovi, fobije...)
5. Što ste radili i kako ste radili s djetetom s internaliziranim problemima u ponašanju?
6. Jeste li morali napraviti promjene u prostoru/materijalima?
7. Smatrate li da alternativni program može djetetu s problemima u ponašanju ponuditi primjeren odgoj i obrazovanje? Obrazložite.
8. Od koga ste imali najviše podrške u radu s djetetom s problemima u ponašanju (ravnatelj, psiholog, edukacijski rehabilitator...)

9. Koliko smatrate važnom suradnju s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju?
10. Kako ste surađivali s roditeljima?
11. Je li bilo razlika u suradnji s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju i roditeljima ostale djece?

Istraživanje je provedeno 25.5.2018. godine u dječjem vrtiću A, te 11.6.2018. godine u dječjem vrtiću B. Intervju u dječjem vrtiću A bio je unaprijed dogovoren putem telefona, a intervju u dječjem vrtiću B osobnim dolaskom u vrtić .

Intervju sa ravnateljicom dječjeg vrtića A u trajanju je od 28:15 minuta, a intervju sa ravnateljicom dječjeg vrtića B u trajanju je od 06:50 minuta.

Obrada podataka izvršena je analizom odgovora intervju-a, a dobiveni podaci grupirani su prema postavljenim pitanjima kako bi se lakše uočile sličnosti i razlike u pristupu. Rezultati su prikazani tabličnim prikazom prema transkriptima intervju-a.

Svi ispitanici usmenim putem pristali su na intervju nakon što im je jasno objašnjenja svrha i cilj istraživanja. U svakom trenutku ispitanici imali su mogućnost odustajanja od intervju-a, te su ispitanicima napravljeni transkripti razgovora poslani na autorizaciju putem e-maila. Dobiveni podaci bit će prikazani isključivo u ovome radu, te dostupni ispitanicima.

5.6 Rezultati istraživanja i rasprava

Dobiveni rezultati istraživanja prikazani su redom u tablicama.

U tablici 1. navedeno je pitanje: *„Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome eksternaliziranih problema u ponašanju? Koji su to? (agresivnost, ADHD, prkos...)“*.

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome eksternaliziranih problema u ponašanju? Koji su to? (agresivnost, ADHD, prkos...)	<i>„A to imamo u svakoj grupi naravno, klasičnu ADHD dijagnozu nema nijedno dijete, ali naravno da imamo djece koja pokazuju prkos i agresivnost.“</i>	<i>„...imali smo i ADHD, prkos, naravno, iako kod recimo upisa u vrtić imam prvi ulazni intervju gdje pitam roditelje: „Pa dobro je li vaše dijete tvrdoglavo, je li pokazuje...“ Nema jednog koji je rekao da nije tvrdoglavo.“</i>

Tablica 1.

Iz tablice 1. moguće je vidjeti da su oba ispitanika na pitanje odgovorila pozitivno, te potvrdila kako se najčešće tijekom njihovog rada pojavljuju djeca prkosnog ili agresivnog ponašanja. Eksternalizirani problemi u ponašanju, poput otvorenog prkosa i agresivnosti vrlo često privlače pažnju odraslih osoba, te su time i lako uočljivi, što potvrđuju i dobiveni rezultati. U dječjem vrtiću A, navodi se i ADHD kao jedan od eksternaliziranih problema u ponašanju, dok u dječjem vrtiću B trenutno nema nijednog djeteta s tom dijagnozom. Oba alternativna programa djetetu pružaju mir, harmoniju i toleranciju, te mu omogućuju da samostalno dolazi do rješavanja konflikata uz uzor i oponašanje koje pruža odgajatelj. Djeca s eksternaliziranim problemima u ponašanju lakše će biti prepoznata, kako u primarnim temeljnim programima, tako i u alternativnim programima, te iako ih trenutno u navedenim vrtićima nema sa postavljenom dijagnozom, neka djeca otvoreno iskazuju prkos i agresivno ponašanje.

U tablici 2. navedena su pitanja: „Što ste radili i kako ste radili s djetetom s eksternaliziranim problemima u ponašanju?“ i „Jeste li morali napraviti promjene u prostoru/materijalima?“.

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Što ste radili i kako ste radili s djetetom s eksternaliziranim problemima u ponašanju?	<p>„Jednostavno bi im posvetili više pažnje i njihovo ponašanje probali... Probali ih hvaliti u čemu su dobri. Mi na taj način radimo s njima. Nema kazni u našem vrtiću. Nekad ih samo malo odvojimo u drugu aktivnost, mi samo preusmjeravamo njihovu aktivnost.“</p> <p>„I čitamo im terapeutske priče Susan Perrow, to onda ciljano imamo za pomoć drugima, smanjenje agresije u grupi, to u sklopu cijele grupe gledamo što grupi sada treba.“</p>	<p>„To vam je isto nešto gdje djeca reagiraju na, ako vi imate drugačiji pristup prema nekome jer je on to i to i to, on je agresivan pa ćemo mi drugačije prema njemu. Ne, to nije u redu. Pristup mora vrijediti za sve, postoje određena pravila, to su pravila ponašanja. Da ne ozljeđuješ sebe ili nekog drugog ili nešto u okolini. To su neka pravila koja omogućuju djetetu da bude slobodno.“</p> <p>„od prvog koraka dolaska u vrtić, priča se o tome kako se ponašamo, o bontonu, o pristojnom ponašanju, o tome što netko boli, osvještavaju se emocije, puno se radi na emocionalno-socijalnom razvoju i ne dopušta se, ali</p>

		<i>ovakva okolina koja je uređena i smirena ni ne uzrokuje pojačano iskazivanje takvih stvari. “</i>
Jeste li morali napraviti promjene u prostoru/materijalima?	<i>„Ne. Čak i ne, niti za jedne niti za druge, jer mi imamo sve prirodne materijale i dovoljno slobodnog prostora za kretanje.“</i>	<i>„...imamo stol mira, znači to je jedan način učenja kako se rješavaju problemi, gdje se treba sjesti za stol i ispričati jedan drugome što se dogodilo.“</i>

Tablica 2.

Iz tablice 2. vidljivo je da je na pitanja: *„Što ste radili i kako ste radili s djetetom s eksternaliziranim problemima u ponašanju?“* i *„Jeste li morali napraviti promjene u prostoru/materijalima?“* ispitanica dječjeg vrtića B navela kako posebne promjene u prostoru nisu postojale, ali da se djetetu s problemima u ponašanju posvećuje više pažnje, što upućuje na poštivanje djetetovog temperamenta i onoga što samo dijete donosi. Ispitanica dječjeg vrtića A, navodi kako se jednako odnose prema svojoj djeci, te vodeći se načelom upijajućeg uma djeteta, odgajatelji pružaju primjer djeci i harmoničnu okolinu. Od posebnih materijala, koristi se *„stol mira“* koji djecu potiče na samostalno rješavanje problema i nezavisnost.

Waldorfska pedagogija promiče mir i duhovni sklad djeteta, te navodi na prihvaćanje onoga što dijete donosi sa sobom iz duhovnog svijeta. Svako dijete je individua za sebe i potrebno mu je omogućiti prirodne materijale i prostor kako bi se ono moglo izraziti. Pomoću prirodnih materijala razvija se dječja mašta i kreativnost koje su potrebne za djetetov cjelovit razvoj. Ne postoje univerzalne metode rada, nego odgajatelj sustavnim promatranjem nudi djetetu ono što mu je potrebno.

Dobro pripremljena i prilagođena okolina važna je i u Montessori pedagogiji, gdje je i sama Maria Montessori tvrdila kako problemi u ponašanju kod djece nastaju zbog neprikladne okoline koje dijete okružuje. Kako su materijali autodidaktički i osmišljeni za individualno i samostalno korištenje, potiču djecu na strpljenje i dogovor oko korištenja materijala.

U tablici 3. navedeno je pitanje: „*Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome internaliziranih problema u ponašanju? Koji su to? (depresija, strahovi, fobije...)*“.

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome internaliziranih problema u ponašanju? Koji su to? (depresija, strahovi, fobije...)	„Pa samo one klasični, malo na primjer, zatvaranja u sebe u slučaju razvoda roditelja, u slučaju smrti u obitelji ili bolesti. Ali baš da smo imali neke jasne strahove i fobije, ne.“	„Znači, rijetko ćemo dobiti dijete s dijagnozom depresije, strahova, fobije. Imamo sad jednu djevojčicu koja ima napadaje panike i napade strahova. Isto nema kompletnu obradu.“ „Ma da je meni teško procijeniti, jer i mama ima napade panike i onda dijete isto imitira, ovo što sam rekla i prije, upija naravno. Djevojčica ima već šest godina, već ona zna s time manipulirati, ali zaista joj dođe strah ili kad idemo u drugu prostoriju, npr. odlazak u dvoranu, njoj je užasan strah. Kad svira klavir, sjedi odgojiteljici u krilu, odnosno profesoricu.“

Tablica 3.

Iz tablice 3. vidljivo je da na pitanje „*Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome internaliziranih problema u ponašanju? Koji su to?*“ oba ispitanika navode kako dijagnoza internaliziranih problema u ponašanju nije česta, te da se vrlo rijetko susreću s time u praksi. Ravnatelj dječjeg vrtića A navodi konkretan primjer iz prakse uz komentar kako nije siguran imitira li dijete majku koja ima problem. Iako postoje simptomi, mnoga djeca s internaliziranim problemima u ponašanju neće dobiti odgovarajuću dijagnozu sve do školske dobi. Za razliku od eksternaliziranih problema u ponašanju koji snažno utječu na okolinu, internalizirani problemi u ponašanju utječu na samo dijete, ali zabrinjavaju roditelje i odgajatelje djeteta.

Waldorfska pedagogija djetetu omogućuje da vlastite osjećaje izrazi pomoću mašte i kreativnosti, što odgajatelju omogućuje i bolje upoznavanje samog djeteta. Iz dječjih uradaka moguće je uvidjeti osobine i trenutne osjećaje djeteta, što omogućuje da odgajatelj djeluje terapijski na dijete i njegove potrebe. Montessori odgajatelj djetetu s internaliziranim problemima pomaže individualnim radom i razgovorom, te sustavnim promatranjem njegovih potreba.

U tablici 4. navedena su pitanja: „Što ste radili i kako ste radili s djetetom s internaliziranim problemima u ponašanju?“ i „Jeste li morali napraviti promjene u prostoru/materijalima?“.

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Što ste radili i kako ste radili s djetetom s internaliziranim problemima u ponašanju?	„...mi jednom tjedno imamo predstave u grupi koje odgojitelj sam izvodi i imali smo na temu samopouzdanja na primjer. Jer evo, imali smo dijete sa niskim samopouzdanjem, bojalo se uključivati u aktivnosti. I onda mi tu radimo terapeutski, ciljano radi tog djeteta i stvarno djeluje. „	„Prvo je da uravnotežimo dijete i da se ono prilagodi tome gdje je, što je, kako je. I onda uvijek kažem da dozvoljavamo da bude ono što je, ali korak po korak učimo u biti da i malo kontrolira svoje ponašanje...“ „Kaizen pristup, pristup malim koracima. I korak po korak malo dolazimo do cjeline i do jedne cjelovite promjene koja je potrebna djetetu.“
Jeste li morali napraviti promjene u prostoru/materijalima?	„Čak i ne, jedino materijali koji su nam potrebni za tu lutkarsku predstavu. Imali smo priču sramežljivi medo, onda je naravno trebalo sašiti medu koji priča.“	„Za ovo dijete je promjena u prostorima i materijalima, ona si voli malo leći nakon te manične faze kad je sva divlja i tako nešto. Onda joj treba meko nešto, onda smo napravili kutak dodatno za nju, svi ga mogu koristiti, ali baš za nju ga možemo koristiti. Gdje se ona onako u meko malo „uvali“, dekicu, da se opusti, da dođe k sebi i onda opet je sve u redu. Znači, to, takve stvari prepoznajemo i osiguravamo što je potrebno.“

Tablica 4.

Iz tablice 4. vidljivo je da ispitanik dječjeg vrtića B navodi da način rada sa djetetom s internaliziranim problemima u ponašanju u Waldorfskoj pedagogiji ne zahtjeva promjene u prostoru zbog korištenja isključivo prirodnih materijala. Ističu se predstave koje odgajatelji često provode i time terapeutski djeluju na dijete i omogućuju mu da se izrazi kroz maštu i kreativnost. Dok se u dječjem vrtiću A koriste pristupom koji djetetu omogućuje da korak po korak svlada svoj problem i cjelovito djeluje na njega. Prema vjerovanjima Marie Montessori, dobro pripremljena okolina djeluje terapeutski

na dijete i omogućuje mu slobodu, te su promjene u prostoru i materijalima prema individualnim potrebama djeteta u Montessori vrtiću iznimno važne.

U tablici 5. navedeno je pitanje: „Smatrate li da alternativni program može djetetu s problemima u ponašanju ponuditi primjeren odgoj i obrazovanje? Obrazložite.“

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Smatrate li da alternativni program može djetetu s problemima u ponašanju ponuditi primjeren odgoj i obrazovanje? Obrazložite.	„Može, ali u suradnji sa cijelim vanjskim sustavom.“ „Ali mislim da je tu ključno da osvijestimo roditelja.“	„Opet, nema univerzalnog odgovora jer nemamo „čarobni štapić“ da samo onako dotaknemo, tu je jako puno posla, zaista. Ali evo Montessori pedagogija nas uči prvo promatranju, to je ono znanstveno promatranje...“ „Tako da, apsolutno da, i sigurna sam da tu dijete može puno više zadovoljiti svoje prave potrebe i da smo puno tolerantniji, upravo što vam kažem, da promoviramo pravo na različitost...“

Tablica 5.

U tablici 5. vidljivo je da oba ispitanika smatraju kako alternativna pedagogija prema čijim metodama rade može djetetu s problemima u ponašanju ponuditi primjerene uvjete za odgoj i obrazovanje. Dok Waldorfska pedagogija posebno ističe povezanost sa vanjskom okolinom i roditeljima djeteta, Montessori pedagogija govori o sustavnom promatranju djeteta, prilagođavanju njegovim individualnim potrebama i znanstvenim promatranjem koje na dijete djeluju terapijski. Također, u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, u radu s djetetom s problemima u ponašanju iznimno su važni humanizam i tolerancija. U ovim alternativnim programima djeca s problemima u ponašanju nisu odvojena od ostale djece, što omogućuje prirodnu inkluziju i potiče razvoj tolerancije od najranije dobi djeteta. Sva djeca jednako su prihvaćena, neovisno o kulturi, rasi ili problemu kojeg imaju. Dijete je u potpunosti individua za sebe, a odgajatelj to prihvaća i pristupa mu na individualan način.

U tablici 6. navedeno je pitanje: „Od koga ste imali najviše podrške u radu s djetetom s problemima u ponašanju (ravnatelj, psiholog, edukacijski rehabilitator...)“

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Od koga ste imali najviše podrške u radu s djetetom s problemima u ponašanju (ravnatelj, psiholog, edukacijski rehabilitator...)	<p>„Eto to je naš zdravstveni pedagog koji nam dolazi svakih par mjeseci. Ona promatra dijete i daje nam baš konkretne naputke i konkretne vježbe koje mi radimo s djetetom.“</p> <p>„Mi nemamo ovdje pedagoge, psihologe koji rade sa djecom kao klasični vrtić, nego nekoliko puta godišnje zovemo zdravstvenu pedagoginju koja je isto Waldorf završila i promatra djecu na taj Waldorfski način i mi smatramo da se djeca s posebnim potrebama trebaju socijalizirati u grupi i izbjegavmo osobnog asistenta.“</p>	<p>„Mi Vam stvarno radimo timski, znači svi zajedno i ovo nije veliki vrtić. Nas ima 25 zaposlenih i svi se dobro poznajemo, svi znamo svako dijete, cijeli tim dobro zna svako dijete.“</p> <p>„Tako da, svi sudjelujemo, stvarno ne mogu reći ravnopravno, ali najviše su ipak izloženi odgojitelji, ali imaju podršku i pomoć redovito stvarno.“</p>

Tablica 6.

Dok se u vrtićima primarnog temeljnog programa odgajatelji najviše oslanjaju na stručne suradnika poput psihologa, pedagoga i edukacijskog rehabilitatora, u tablici 6. moguće je vidjeti kako u dječjem vrtiću B nisu zaposleni psiholog i pedagog, već odgajatelji dobivaju podršku zdravstvenog pedagoga koji ima diplomu i iz Waldorfske pedagogije. Time se načela rada i pristup djetetu ne mijenjaju, a odgajatelji dobivaju podršku izvana što uvelike olakšava rad u odgojno-obrazovnoj skupini. U dječjem vrtiću A, zbog veličine ustanove i broja zaposlenih osoba, svi zaposlenici djeluju kao tim i zajedno planiraju kako i što raditi s djetetom s problemima u ponašanju. Iako ispitanik dječjeg vrtića B u svome odgovoru nije naveo zajedničku suradnju zaposlenika, prilikom provođenja intervju-a imala sam priliku uvidjeti da kolektiv toga vrtića jednako tako blisko surađuje i zajednički se uključuje u odgoj i obrazovanje sve prisutne djece.

U tablici 7. navedeno je pitanje: „Koliko smatrate važnom suradnju s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju?“

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Koliko smatrate važnom suradnju s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju?	<p>„Neizmjerno. Neizmjerno, jer ukoliko suradnje nema, onda sav naš trud pada u vodu ili nam se aktivnosti pobijaju. Ukoliko mi inzistiram na</p>	<p>„A evo već sam više puta i spomenula, to je neophodno. Jer mi nemamo ni moć ni ništa, zapravo. Nikakvu pomoć ni moć, osim roditelja da uđemo</p>

	<i>nekim stvarima, a roditelj to ne provodi nema napretka.“</i>	<i>unutar obitelji, znači među njihove odnose...“ „Bitna je suradnja i otvorenost, iskrenost s obje strane.“ „A onda Vam se često dogodi da treba i roditelj pomoć, pa onda ono nekako i kroz razgovor i ovako neke stvari, eto isto se pokaže da je i njima lakše kad to iz razgovaraju, kad se povjere u nečemu i da neće biti iznevjereni, da se to neće pričavati.“</i>
--	---	---

Tablica 7.

Iz tablice 7. moguće je vidjeti da oba ispitanika smatraju kako je suradnja s roditeljima vrlo važna i omogućuje djetetu brži napredak i poboljšanje. Partnerstvo roditelja i vrtića uvelike je važno u cjelovitom razvoju djeteta, jer roditelj najbolje poznaje dijete, njegove interese, vještine i navike, te bliska suradnja vrtića i obitelji odgajateljima pruža mogućnost kvalitetnijeg rada u svrhu zadovoljavanja svih djetetovih potreba. Iznimno je važno i roditeljima pružiti podršku i potporu u teškim situacijama u svrhu djetetove dobrobiti.

U Montessori pedagogiji roditelji aktivno sudjeluju u stvaranju materijala i daju ideje o pedagoškim pitanjima, te vrlo aktivno sudjeluju u radu odgajatelja i učitelja. Također, roditelji su obaviješteni o razvoju djeteta kroz portfolio izrađen kroz sustavno odgajateljevo promatranje djeteta (Seitz i Hallwachs, 1996).

U Waldorfskoj pedagogiji rad s roditeljima također je vrlo važan, te roditelji aktivno sudjeluju u radu odgojno-obrazovne ustanove kroz radionice i seminare gdje se upoznaju sa samom waldorfskom pedagogijom. Aktivno sudjeluju i u izradi materijala i održavanju prostora gdje djeca borave (Seitz i Hallwachs, 1996).

U tablici 8. navedena su pitanja: „*Kako ste surađivali s roditeljima?*“ i „*Je li bilo razlika u suradnji s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju i roditeljima ostale djece?*“

Pitanje:	Dječji vrtić B	Dječji vrtić A
Kako ste surađivali s roditeljima?	„ <i>Jako dobro, jako dobro, napravili bi cijeli program u suradnji s roditeljima.</i> “ „ <i>Mi dakle radimo samo na socijalizaciji i naravno od nas</i>	„ <i>Od individualnog, a čak i odvojeno jedan roditelji, pa zajedno prvo dođu, pa onda svakog isto nekog i posebno pozovemo. Opet ovisi kakva je</i>

	<i>se traži da znamo kako pristupiti takvom djetetu.“</i>	<i>situacija. Čak nekad, ako ima većih razlika u godinama kod brata i sestre, da imaju stariju braću i sestre, pa čak i s njima nekada odvojeno malo razgovaram.“ „Tako da je bitno da pričamo i da recimo nekad čak i na tjednoj bazi dolaze roditelji, pa da vide šta je bilo, kako je prošao taj tjedan, šta ste dalje postigli, kakva smo mi ponašanja uočili, kakva su oni, šta je sa jelom, šta je sa spavanjem to su dosta isto važni indikatori o tome na što i kako je sa djetetom.“</i>
Je li bilo razlika u suradnji s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju i roditeljima ostale djece?	<i>„Pa, često suradnja, ako imaju dijete sa problemima u ponašanju, treba biti intenzivnija. Češće su individualni roditeljski sastanci i češće dijelimo svoja mišljenja kako bi pratili koliko dijete napreduje. Češće se viđamo.“</i>	<i>„Da. Pa ovo je puno teže i kažem vam, budući da i oni sami imaju neke potrebe, ti roditelji koji imaju to dijete.“ „Dakle, oni zahtijevaju puno više individualnog pristupa, razumijevanja i osobno, znači vidjeti kako je njima, ali uvijek, isto je teško meni nekada procijeniti, uvijek mora biti na pameti da prvo mi je dijete i prvo pomažem tom djetetu, a drugo je vrtić, znači grupi koja je dio odrastanja tog djeteta onda obitelji koliko možemo, jer kažem to je, to nije baš naš posao, ali suradnje mora biti da bismo uopće došli do nekakvih rezultata. Po tome će se vidjeti.“</i>

Tablica 8.

U tablici 8. vidljivo je kako oba ispitanika suradnju s roditeljima opisuju kroz individualne razgovore i češću suradnju, koja u dječjem vrtiću A ponekad uključuje i braću i sestre djeteta, kako bi odgajatelji dobili potpuni uvid u odnose u obitelji. Suradnja s roditeljima iznimno je važna kako bi dijete dobivalo pomoć i u vrtiću, ali i kod kuće. Suradnja s roditeljima djece s problemima u ponašanju u oba vrtića odvija se češće nego sa roditeljima djece koja nemaju problem, no suradnja je puno teža i mora se temeljiti na iskrenosti, razumijevanju i individualnom pristupu roditeljima. Suradnja ovakvog tipa odvija se jednako i u vrtićima koji provode primarni temeljni program predškolskog odgoja, gdje su roditelji ravnopravni partneri vrtića, te smatram

da značajne razlike između primarnih temeljnih programa i alternativnih programa u ovome području rada ne postoje.

6. ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja bio je utvrditi uključenost i postupanje s djecom sa problemima u ponašanju u Montessori i Waldorfskim vrtićima. Prvi zadatak provedenog istraživanja bio je ispitati učestalost rada odgajatelja s djecom s problemima u ponašanju u alternativnim programima. Sudionicima intervju-a postavljena su dva pitanja, ovisno o pojavi eksternaliziranih, odnosno internaliziranih problema u ponašanju. Rezultati su pokazali kako su u oba vrtića ispitanici imali prilike raditi sa djecom s problemima u ponašanju, gdje se ističe češća pojava djece s eksternaliziranim problemima u ponašanju. Djeca s internaliziranim problemima nisu česta pojava u alternativnim programima, što se može pripisati i kasnom dobivanju dijagnoze. U dječjem vrtiću A se trenutno nalazi djevojčica koja iskazuje internalizirane probleme u ponašanju kroz napadaje panike i strahove. Drugi zadatak istraživanja bio Ispitati metode rada i promjene u prostoru i materijalima koje koriste odgajatelji u radu s djecom s problemima u ponašanju u Montessori i Waldorfskoj pedagogiji. Ispitanicima su postavljena ukupno četiri pitanja ovisno o tome radi li se o djeci s eksternaliziranim ili internaliziranim problemima u ponašanju. Rezultati su pokazali kako se u dječjem vrtiću B materijali i prostor nisu mijenjali u radu s djecom s problemima u ponašanju, što se pripisuje karakterističnosti materijala koji su isključivo prirodni. U dječjem vrtiću A djeci s problemima u ponašanju ponuđeni su drugačiji materijali i promjene u prostoru, ovisno o njihovim potrebama, iako jednake materijale slobodno koriste i ostala djeca. Treći zadatak istraživanja je opisati doživljaj rada s djecom s problemima u ponašanju u Montessori programu i waldorfskom programu, te je ispitanicima postavljeno pet pitanja. Ispitanici su kao važan čimbenik naveli suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom. Suradnja s roditeljima odvija se kroz individualne razgovore i češće susrete s njima, te većom podrškom. U dječjem vrtiću B od stručnih suradnika djecu s problemima u ponašanju posjećuje i zdravstveni pedagog, dok u dječjem vrtiću A u radu sudjeluju svi zaposlenici.

Ograničenje istraživanja bio je mali broj ispitanika, te smatram kako je uzorak bilo potrebno proširiti. Također, u istraživanje nisu uključeni svi alternativni programi koji se provode u Republici Hrvatskoj, ali i izvan nje, a mogli bi prikazati različite metode rada i postupanje sa djecom s problemima u ponašanju.

Ovo istraživanje može biti temelj za daljnje proučavanje djece s problemima u ponašanju u alternativnim programima, kako bi se poboljšala kvaliteta odgoja i obrazovanja kako u alternativnim programima, tako i u primarnom temeljnom programu dječjih vrtića.

7. LITERATURA

1. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bujišić, G. (2005). *Dijete i kriza: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga.
4. Carlgren, F. (1991). *Odgaj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
5. Daniels, E.R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja *Korak po korak* za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
6. Davison, G.C. i Neale, J.M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada slap.
7. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2014.
8. Ennulat, G. (2010). *Strahovi u dječjem vrtiću*. Split: harfa d.o.o.
9. Ferek, M. (2006). *Hiperaktivni sanjari- drugačiji, lošiji, bolji*. Zagreb: „BUĐENJE“ Udruga za razumijevanje ADHD-a.
10. Glöckler, M.; Goebel, W. (1990). *Što je Waldorfska pedagogija?* Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije Zagreb.
11. Greenspan, S. I., Salmon, J. (2004). *Zahtjevna djeca, razumijevanje, podizanje i radost s pet „teških“ tipova djece*. Lekenik: OSTVARENJE d.o.o.
12. Haug-Schnabel, G. (1996). *Agresivnost u dječjem vrtiću*. Zagreb: Educa.
13. <https://mzo.hr/hr/alternativni-programi-djecji-vrtici>
14. Jurčević- Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
15. Kamenov, E., Spasojević P. (2008). *Predškolska pedagogija: udžbenik za studente i priručnik za vaspitače*. Bijeljina: Pedagoški fakultet u Bijeljini.
16. Kocijan-Hercigonja, D. (1996). *Moje se dijete mijenja- u čemu je problem*. Zagreb: Školska knjiga.

17. Kocijan-Hercigonja, D. (1997). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000.) *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
19. Phillips, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Rumpf, J. (2009). *Vikati, udarati, uništavati- Kako postupati s agresivnom djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Schäfer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
22. Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
23. Sommers-Flanagan, R. i Sommers-Flanagan J. (2006). *Kada nas dijete zabrinjava*. Lekenik: OSTVARENJE d.o.o.
24. Thomson, J.B. i sur. (2002). *Zdravo djetinjstvo: Praktični vodič za odgoj djece u prvih sedam godina*. Zagreb: ABC naklada.
25. Vulić-Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Wenar C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*. Zagreb: Naklada Slap.
27. Winkel, R. (1996). *Djeca koju je teško odgajati*. Zagreb: Educa.
28. *Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997.)*

8. PRILOZI

Transkript razgovora sa ravnateljicom dječjeg vrtića A:

Matea Babić: *Da vas prvo zamolim da se predstavite.*

Ravnatelj dječjeg vrtića A: *Moje ime je ..., ja sam ravnateljica i osnivač ovoga vrtića. Evo radimo ovdje, na ovim lokacijama ... već 20 godina. Znači, to 20 godina radim u Montessori programu, znači osnivač sam toga, danas sam već došla do toga da završavam doktorat u Americi, ali bez obzira na to, radim ovdje i edukacije za odgojitelje. To je stručno usavršavanje, znači nakon redovitog studija se radi kao specijalizacija za rad u Montessori pedagogiji i mi smo prepoznati kao stručno razvojni centar, prvi u Hrvatskoj koji drži tu kvalitetu. Procijenjeno je da je naša kvaliteta rada te razine da možemo poučavati druge na bazi vlastite prakse. Naravno ja imam i ta velika iskustva i daljnja stručna usavršavanja. Danas znate da nema završiš studij i gotov si, nego da se radi o cjeloživotnom učenju koje je neophodno u svim zanimanjima, pa evo tako i u našem. Iako dijete ima one iste potrebe urođene, dijete je iznutra ostalo isto, ali pod utjecajem, dakle ovako različite okoline, kulture, promjena recimo u informacijsko doba došlo je do nekih promjena gdje se mi također trebamo prilagođavati i opažati.*

Ravnatelj dječjeg vrtića A: *Imali smo djecu sa različitim problemima, najčešće, znači neki su uzrokovani određenom različitošću u razvoju, dakle neka djeca pokazuju određena ponašanja zato što im nije atmosfera ili okruženje u kojem odrastaju harmonično. Znači da su van nekakvog balansa i onda zbog toga se ponašaju na drugi način unutar ovakve okoline. Znači imali smo i ADHD, prkos, naravno, iako kod recimo upisa u vrtić imam prvi ulazni intervju gdje pitam roditelje: „Pa dobro je li vaše dijete tvrdoglavo, je li pokazuje...“ Nema jednog koji je rekao da nije tvrdoglavo. Evo je nešto sad specifično, da su takve sad generacije gdje su malo pojačane u tvrdoglavosti što bih ja rekla da je to više ono upornost da se provede svoja volja i da na neki način ovo novo vrijeme donosi evo takva stremljenja. Nešto ste vi možda drugo htjeli?*

Matea Babić: *Pa ne, mislim, jeste li radili direktno u skupini sa djecom?*

Ravnatelj dječjeg vrtića A: *Da da, direktno u skupini i sa roditeljima. Znači tu ne možete i vrtić ne može ulaziti u obitelj zapravo. Ali jako je bitno prvo i da roditelj bude informiran o svemu što se događa u vrtiću, da se to promatranje djeteta obavi timski i zapravo polazi od odgojitelja, polazi od pedagoga, psihologa da bi svi zajedno, čak nekada je tu i defektolog uključen, znači zajedno dogovorili što i kako, strategiju u radu s roditeljima. Mnogi roditelji kod teškoća poput autizma, početnog autizma, recimo nekakvog dijela ponašanja iz lepeze ponašanja autista ili možda se radi o ADHD-u, pa imate od blažih do težih slučajeva. Znači Down sindrom smo čak imali gdje isto roditelji nisu htjeli prihvatiti da dijete ima tu dijagnozu što je to gotovo nemoguće da oni to ne znaju. Ali pravili su se kao da ne znaju. Dakle, u tim stvarima je prvi korak da se i s roditeljem uspostavi kontakt da bi nas on mogao pratiti. I da dijete zapravo ima i sličan „tretman“ pristup u obiteljskoj okolini i onoj što će imati u vrtiću, zato da se znači odavde može krenuti i rješavati ono zbog čega se događa recimo taj problem. Ovo što ste me pitali da je vezano za djecu s tako posebnim potrebama, ja bih nazvala posebnim potrebama, jer oni i imaju neke posebne potrebe, nešto drukčije potrebe. U alternativnim programima, ja dakle predajem i alternativne pedagogije, tako da poznajem i druge, iako sam se osobno odlučila za Montessori i smatram da je to nekako najbolji pristup za bilo koje dijete. Mi vam radimo individualizirano, znači općenito je pristup usmjeren na prave potrebe djeteta. Ne ono „copy paste“ pristup, kako jednom tako drugom, sad sam ja pravedan, sad ja određujem pravdu i odgojiteljica je ta koja određuje što će se i kako. Nego se bazira na puno promatranja i na uočavanje pravih potreba djeteta u određenom trenutku, bez obzira koliko ono imalo godina i onda se ovdje već prilazi ovakvim potrebama na jedan drugi način. Tu je specifičnost i manjeg broja djece u grupi koje omogućava ustvari opet taj individualizirani pristup i čak veći broj odgojitelja na broj djece što opet omogućuje da jedan čak izađe van iz skupine s tim djetetom ako se treba smiriti, jer druga djeca imaju pravo da se ne trebaju bojati nekoga, da ih netko plaši svojim vikanjem ili napadanjem ako se radi o agresivnosti. Ili bilokakvim ispadima bijesa, što ste pitali i tako dalje. Tako da recimo jedan izlazi van, a druga dva rade normalno kao da se ništa nije dogodilo. Kad se dijete smiri rješava se i to dalje. Dakle kad su se pokazali takvi jači problemi u ponašanju, kažem najlošija točka u tome jest upravo u tome što ne možemo djelovati na obitelj. Jer najčešće te promjene, vrlo, te promjene*

su vrlo teško promjenjive, evo tako ću reći. Vrlo je rijetko kod roditelja koji su osviješteni, da mogu shvatiti da oni sada moraju djelovati. Na to što se s djetetom događa, da je to zapravo na neki način vapaj za pomoć. Djeca nisu „zločesta“ nego im nešto nije u redu, ne zadovoljavaju se neke njihove potrebe i iz tog razloga oni se ponašaju drugačije. Uvijek možete biti sigurno, ako imate agresivno dijete da je netko prema njemu agresivan. Znači da je on žrtva nekog drugog agresivnog čovjeka, to može biti roditelj, to može biti netko iz obitelji- djed, baka, stric, nešto takvo, ili majka, mislim stvarno smo se susreli sa vrlo različitim situacijama. I da će dijete iz te pozicije žrtve, raditi agresiju na nekog drugog za koga osjeti da je zbog nečeg slabiji i onda da zapravo na neki način sebi olakšava svoju situaciju. Tu veliku napetost koja se unutar njega događa. Uostalom djeca, znamo, da uče ono što dožive, ono što doživljavaju kroz svoja osjetila. Onaj tko je doživio agresiju, on će i pružati agresiju. Ona djeca koja su doživjela harmoniju i ljubav oni će širiti ljubav i zapravo uspostaviti nekakav balans u svojoj okolini. Evo to je ovako dosta važno u tom slučaju prepoznati, a i postoje obiteljske tajne, gdje se onda neće reći da je dijete „dobilo po guzi“ ili da je npr. što je često otac alkoholičar, pa možda tuče majku. I onda, najčešće mi možemo i prepoznati takve situacije iz dječjeg crteža gdje će dijete iskazivati ako neće pričati, nekad i priča, ali iskazuje svojim ponašanjem i možda kroz izražavanje i stvaranje možemo dijagnosticirati isto tako neku stvar.

Matea Babić: *Kako ste i što ste radili sa djetetom u načinu rada? Da li je nešto možda u skupini bilo drugačije nego prema ostaloj djeci osim onog što ste dosad naveli?*

Ravnatelj dječjeg vrtića A: *To vam je isto nešto gdje djeca reagiraju na, ako vi imate drugačiji pristup prema nekome jer je on to i to i to, on je agresivan pa ćemo mi drugačije prema njemu. Ne, to nije u redu. Pristup mora vrijediti za sve, postoje određena pravila, to su pravila ponašanja. Da ne ozljeđuješ sebe ili nekog drugog ili nešto u okolini. To su neka pravila koja omogućuju djetetu da bude slobodno. Nismo imali puno s tom agresivnošću, to je ono dogodi se u svakoj generaciji jedno ili dvoje djece koje pokazuju takva ponašanja. Najčešće oni pucaju na to što se njima inače događa u životu i onda to prenose. Nekad je agresija čak i samo verbalna ili su to proste riječi, a to je normalno da će dijete usvojiti ako to u svojoj okolini ima. Maria Montessori je uvijek govorila o upijajućem umu gdje vam dijete od 0 do 3 najviše upija*

iz okoline. Znači poput spužvice, sve. Na nama je da mi djetetu damo čistu vodu da upijanje, jer spužva upija i čistu i prljavu jednako. I tako da kad mi već djelujemo, vidite da tu nema divljanja i deranja, našom uređenom okolinom, na način da se dijete smiri, onda već u 50% smanjujemo i ovakav način ponašanja. Tamo gdje je kaos, gdje je nered, gdje se svi deru, tamo nažalost je puno teže upravo napraviti takav pristup. Onda imamo stol mira, znači to je jedan način učenja kako se riješavaju problemi, gdje se treba sjesti za stol i ispričati jedan drugome što se dogodilo. Ako je npr. jedno dijete na podu slagalo kocke, došlo je drugo i srušilo mu kocke i ovaj je njega lupio. Evo to je jedna agresivna situacija. Oni tada trebaju sjesti za stol i razgovarati i ovaj kaže: „Ti si meni srušio kocke dok sam ja gradio.“, „Ali ti si mene lupio!“, „Da, ali ti si prvo meni srušio kocke!“ i tako dalje. Prvo ih vodi odgojiteljica u tom razgovoru, znači da iskažu nešto što se dogodilo i zatim da razmisle o tome zajedno i mogu od stola tek kad se nešto dogovore. Dogovor je u ovom slučaju: „Dobro ja ću pazit drugi put, neću ti rušiti, pazit ću kako hodam po sobi, nisam vidio“ i sl., a drugi kaže: „Dobro oprost, ja nisam te trebao lupiti, ali sam se jako naljutio.“ I priča se znači od prvog koraka dolaska u vrtić, priča se o tome kako se ponašamo, o bontonu, o pristojnom ponašanju, o tome što netko boli, osvještavaju se emocije, puno se radi na emocionalno-socijalnom razvoju i ne dopušta se, ali ovakva okolina koja je uređena i smirena ni ne uzrokuje pojačano iskazivanje takvih stvari. Kod ADHD-a i nekih stvari koje su ili kod autizma postoji određena granica dokad dijete može biti integrirano jer ako ono previše ometa drugu djecu koja također, kažem, imaju zaista pravo na to da su isto mirna, sretna i zadovoljna, ako je on miran i sretan samo kad njih napadne ili viče ili ruši itd. onda je to već granica koju ne možemo više. I oni vam inače mogu do 4. godine, već u 5. su velike razlike, već im smeta sve u skupini i onda postanu isto agresivni ili onako netrpeljivi prema redovitom radu i nemaju koncentracije za sjest u krug, za poslušat priču ili nešto slično, onda se ili radi kraći program, znači da u kraćem vremenu bude ovdje, a dio da ide u terapiju, tako ovisi sad o individualnom slučaju. A kod djece gdje je to urođeno, gdje postoji neka baza, znači uzroka tog ponašanja kao ADHD isto je individualno, odlučujemo što je, kako treba s tim djetetom, kakve ćemo mu aktivnosti pružiti da bi se produžila ta njegova pozornost, ako je ikako moguće jer se na taj način to treba vježbati. Znači oni trebaju takvih

situacija u kojima će se oni koncentrirati, usredotočiti na rad, da se opuste i da zapravo uče isto kao i druga djeca, igrajući se.

Matea Babić: Dosad ste spominjali samo te eksternalizirane probleme u ponašanju. Da li ste možda imali dijete sa internaliziranim? Znači nekakve, onako: depresija, strahovi, fobije ili nešto slično?

Ravnatelj dječjeg vrtića A: Ne baš, znate o čemu se radi, bilo je djece koja su možda bila i potištena radi nekih stvari. Sad baš depresija, to Vam je jako teška dijagnoza da bi se to prišilo djetetu, da kažem namjerno prišilo. Budući da mnogi liječnici izbjegavaju, pa i... ADHD će te teško dobiti, autizam da i ne kažem, tek iza sedme godine. Ono se u biti može to i odrediti, iako se vide znakovi i ranije, ali zaista cijela timska obrada, već kad imamo pokazatelje, još uvijek je teško dati djetetu dijagnozu, jer i roditelji to shvaćaju... I oni to izbjegavaju sami cijeli postupak, pa vam krene pa stane, pa nisu ovdje pa nisu ondje jer se boje onog zelenog žiga. Boje se da je dijete žigosano, da je označeno da već nešto nije u redu. Ali kad oni prihvate da nešto nije redovnoga razvoja, znači da je dijete drukčije. E onda možemo lakše tu surađivati i raditi. Ovo što smo preskočili, radili smo i promjene u prostoru, apsolutno prema tome što, ovisno o tome djetetu o tome kako se ponašalo, pa smo maknuli neke police i neke igračke i predmete koji su za njega bili preopasni ili su ga jako privlačili da bi to bacalo po sobi itd., ali stvar nije u tome da biste vi okolinom, nego trebate naučiti dijete da se socijalizira, da se uklopi u određenu sredinu, ali postupno, vrlo postupno. Još je tu bitno reći, pravo na različitost. Znači tolerantna okolina poput Montessori i Waldorfske okoline omogućuje djetetu da iskazuje ono kakvo ono je, onu svoju pravu osobnosti i ako ima takve ispade, koji nisu prihvatljiv, socijalno prihvatljiva ponašanja, da se trebaju naučiti da treba malo i kontrolirati. Sad, koliko on može, koliko ne može. U tom slučaju, četverosatni program je ipak pogodniji, jer onda im to nije toliki emocionalni pritisak i napor, u stvari uključivanja u skupinu i tako. Ali, sigurno je socijalizacija tog tipa potrebna. Znači, rijetko ćemo dobiti dijete s dijagnozom depresije, strahova, fobije. Imamo sad jednu djevojčicu koja ima napadaje panike i napade strahova. Isto nema kompletnu obradu. Oni su živjeli vani, pa su došli u Hrvatsku i sad mi pokušavamo, ali korak po korak. I krasno roditelji surađuju, ali zaista malim koracima. To se meni pokazalo najboljom strategijom, znači vi kad radite

neakve dramatične promjene i tražite od djeteta ne znam šta, dobit ćete otpore. U ovom slučaju, kad mi idemo malim koracima, postavimo neki si zadatak i onda zajedno o tome, znači promatramo dijete, vidimo u čemu je stvar i lagano odredimo neku strategiju koraka kako ćemo raditi. To vam je jedan Kaizen pristup, pristup malim koracima. I korak po korak malo dolazimo do cjeline i do jedne cjelovite promjene koja je potrebna djeteta. Tako isto s roditeljima, evo ovaj zadnji slučaj. Ma da je meni teško procijeniti, jer i mama ima napade panike i onda dijete isto imitira, ovo što sam rekla i prije, upija naravno. Djevojčica ima već šest godina, već ona zna s time manipulirati, ali zaista joj dođe strah ili kad idemo u drugu prostoriju, npr. odlazak u dvoranu, njoj je užasan strah. Kad svira klavir, sjedi odgojiteljici u krilu, odnosno profesorici. Teško je procijeniti koje su sad njene emocionalne potrebe, zašto ona upravo to tako treba, zašto to iskazuje to poput straha, a bila je već tu, zna da se ništa neće dogoditi, ništa joj se nikada nije dogodilo. Dakle, tu onda imamo isto tako, psihološku pomoć, obradu tražimo i izvan vrtića. Ali, kažem korak po korak se dolazi u biti do rješenja.

Matea Babić: Što ste radili i kako ste radili s djetetom s internaliziranim problemima u ponašanju? Ali to ste već odgovorili.

Ravnatelj dječjeg vrtića A: To smo već, to je ta teorija pristupa malim koracima. Jer nešto je i adaptacija. Moramo dati barem tri mjeseca vremena da se dijete adaptira, recimo na polazak u vrtić, na dolazak ovdje, ili dolazak iz nekog drugog vrtića. Ako je još preseljenje, pa su došli iz drugog grada. Još imamo i komplicirano ako je i drugi jezik, druga kultura. To je stvarno jako teško za dijete i onda ako ono ima neku fazu da bi se mogle te fobije ili neopravdani strahovi, čak i manično-depresivno ponašanje, dakle ne kao dijagnoza, nego vam samo objašnjavam, jer mi ne smijemo postavljati dijagnoze, dakle onda trebamo dati ravnotežu. Prvo je da uravnotežimo dijete i da se ono prilagodi tome gdje je, što je, kako je. I onda uvijek kažem da dozvoljavamo da bude ono što je, ali korak po korak učimo u biti da i malo kontrolira svoje ponašanje i da ne može, to vam je i za drugu djecu danas karakteristično- odmah sad želim sve što ja želim. E sad, odmah sad, moraš malo pričekati, to su inače indikatori zrelosti i polaska u školu. Ne može dijete koje ne može pričekati pet minuta i hoće sad to i to i ne može on sad čekati, nije zrelo za školu gdje će morati sjediti i slušati i pratiti i tako

dalje. To je isto bitno znati. Za ovo dijete je promjena u prostorima i materijalima, ona si voli malo leći nakon te manične faze kad je sva divlja i tako nešto. Onda joj treba meko nešto, onda smo napravili kutak dodatno za nju, svi ga mogu koristiti, ali baš za nju ga možemo koristiti. Gdje se ona onako u meko malo „uvali“, dekicu, da se opusti, da dođe k sebi i onda opet je sve u redu. Znači, to, takve stvari prepoznajemo i osiguravamo što je potrebno. Što ste još htjeli znati?

Matea Babić: Smatrate li da program u kojem radite može djetetu s problemima u ponašanju ponuditi primjeren odgoj i obrazovanje?

Ravnatelj dječjeg vrtića A: Opet, nema univerzalnog odgovora jer nemamo „čarobni štapić“ da samo onako dotaknemo, tu je jako puno posla, zaista. Ali evo Montessori pedagogija nas uči prvo promatranju, to je ono znanstveno promatranje, a ne znači „a ja mislim da on sad radi to i to jer je on gladan, jer je ovo jer je ono“ ne, nego samo promatramo ponašanje, a poslije se gleda koji su još elementi bili prisutni i što je utjecalo na to i na promjenu. Tako da, apsolutno da, i sigurna sam da tu dijete može puno više zadovoljiti svoje prave potrebe i da smo puno tolerantniji, upravo što vam kažem, da promoviramo pravo na različitost, nitko mu se zato neće rugati, ismijavati, i bit će nekih problema ako dijete bude agresivno, odmah lupi nekoga ili ne razgovara nego fizički rješava nešto. E u tome opet treba više vremena da se nešto rješava, ali suradnja s roditeljima je neophodna i kod nas unutar ustanove su suradnja odgojitelja, pedagoga, psihologa, cijeloga stručnog tima da zajedno gledamo što je potrebno i dogovaramo i opet pratimo to jesmo li... Evo recimo svaki dan se pitaš: „Jesam li mogla nešto bolje? Je li možda bi ovom djetetu bilo bolje da sam ovo ili ono?“, cijelo vrijeme smo prisutni u tom procesu i opet promatramo, promišljamo, tu vam je refleksija jako bitna i opet iskušavamo ispočetka. Ovo je baš, onako jedan znanstveni pristup, ali opet sa toplinom i srcem da razumijemo dijete, ali opet da smo opet realniji prema onome što se događa i onda to daje rezultate.

Matea Babić: Od koga ste imali najviše podrške u radu s djetetom s problemima u ponašanju? Ravnatelj, psiholog, pedagog ili netko treći?

Ravnatelj dječjeg vrtića A: Mi Vam stvarno radimo timski, znači svi zajedno i ovo nije veliki vrtić. Nas ima 25 zaposlenih i svi se dobro poznajemo, svi znamo svako dijete,

cijeli tim dobro zna svako dijete. Razlika je u evo recimo, npr. riječki vrtići koji su ogromne ustanove, ravnatelj nema šanse da zna ijednu grupu, svu djecu, razumijete. Tako su djeca broj. Kod nas djeca imaju svoju osobnost i mi svi poznajemo i pratimo. Tako da, svi sudjelujemo, stvarno ne mogu reći ravnopravno, ali najviše su ipak izloženi odgojitelji, ali imaju podršku i pomoć redovito stvarno. Od što oni trebaju osobno, ponekad je potrebno i osobno odgojitelji da shvati da nešto nije osobno nije usmjereno na njega, neki problem s djetetom i tako dalje, nego da je to njegov problem kojeg ćemo riješavati svi zajedno. Tako da tu, što mislim, mi smo već razvili kroz ovo vrijeme taj jedan pristup da je cjelovit i da svi zajedno radimo na problemu. Nema tu ignoriranja toga. Ne možemo si to ni priuštiti. A svi znamo koliko je to bitno u ovoj ranoj dobi od 0 do 3, pa onda dalje od 3 do 6, u jasličkom i onda u vrtićkom djelu da se prevenira dalje. U biti nama je cilj da se dijete normalno integrira u redovitu školu, iako ono ima neka odstupanja i poremećaje u ponašanju.

Matea Babić: Koliko smatrate važnom suradnju s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju?

Ravnatelj dječjeg vrtića A: A evo već sam više puta i spomenula, to je neophodno. Jer mi nemamo ni moć ni ništa, zapravo. Nikakvu pomoć ni moć, osim roditelja da uđemo unutar obitelji, znači među njihove odnose. A često puta roditelji nisu ni iskreni, ni ne kažu iskreno što se događa, tako da tu mi možemo samo raditi sa svoje strane i oni... Neki su zaista otvoreni, evo ovi roditelji te djevojčice koju sam Vam spomenula kažu: „Mi ćemo sad samo ove ljude slušati, ovi ljudi ovdje su baš poštteni. Oni nama kažu, mi učimo i radimo stepenicu po stepenicu.“, bilo je baš neobično i smiješno, ali su tako i rekli. Zaista, evo taj pristup pomaže. Ali neće tako svi. Bitna je suradnja i otvorenost, iskrenost s obje strane. Isto, čujte meni je nekad jako nezgodno reći roditelju šta se ustvari dogodilo, šta to dijete izaziva, kako... jer njima je već dosta da svaki dan kad dođu im netko govori neku negativnu, ne samo tu pa u igraonici, pa na rođendanu, pa na igralištu, u parku... Oni stalno dobivaju loše poruke, razumijete. I stvarno je teško, ali moja profesionalna uloga je u tome da ja to moram reći roditelju. Sad mogu naći diplomatske vještine da to na neki način, ono lijepo kažem i umotam, ali istina mora biti. Dakle, to su načela po kojima moramo tu suradnju voditi i onda je to na korist djeteta. Znači isto pretrpim neke neugodne situacije zbog tog djeteta,

da njemu ustvari pomognem. A onda Vam se često dogodi da treba i roditelj pomoć, pa onda ono nekako i kroz razgovor i ovako neke stvari, eto isto se pokaže da je i njima lakše kad to iz razgovaraju, kad se povjere u nečemu i da neće biti iznevjereni, da se to neće prepričavati. I odmah je sve bolje za to dijete, ustvari.

Matea Babić: Kako ste surađivali s roditeljima? Ali evo već ste rekli nešto o tome.

Ravnatelj dječjeg vrtića A: Od individualnog, a čak i odvojeno jedan roditelji, pa zajedno prvo dođu, pa onda svakog isto nekog i posebno pozovemo. Opet ovisi kakva je situacija. Čak nekad, ako ima većih razlika u godinama kod brata i sestre, da imaju stariju braću i sestre, pa čak i s njima nekada odvojeno malo razgovaram. Jer i to zna biti uzrok agresivnog ponašanja. Ako je stariji brat agresivan, koji tuče mlađeg, a roditelji ne tuku recimo. Onda on opet tuče drugu djecu u grupi jer je to doživio od svog brata. Nekad vam oni to čak tumače kao i ljubav. Mislim to je ono stvarno ozbiljan problem onda, ali to je kao iskazivanje pozornosti, iskazivanje emocija, nažalost na neprihvatljiv način. Ali evo to učimo. Postoje jako i zgodne slikovnice koje koristimo u tome, gdje se čita o tome, priča se o tome i mi vam u Montessori-u ne pričamo bajke i stvari koje su izmišljene, nego im pričamo prave priče kao da su se dogodile i njima ili nekoj djevojčici, nekom dječaku. To je njima jako zanimljivo, posebno u ovom odgojnom smislu gdje onda možemo djelovati upravo na nepoželjne načine ponašanja ukoliko ih dijete može kontrolirati. Ako ne može onda su tu zapravo malo „hendikepirani“. Ali, jako je bitno to sad kod roditelja suradnja da i oni primjenjuju dosljedno. Dosljednost je strašno bitna komponenta odgoja, znači da dosljedno primjenjuju nešto što se mi dogovorimo. Ako će dijete tražiti još, a vi mu kažete ne, to mora biti ne. Ne možete mu za dvije minute to popustiti i to mu dat, onda niste napravili ništa, nego ćemo još dulje još trebati vremena raditi na tome da bi se uopće pomaknuli jer je to korak unazad. Svako popuštanje je i nekoliko koraka unazad. Tako da je bitno da pričamo i da recimo nekad čak i na tjednoj bazi dolaze roditelji, pa da vide šta je bilo, kako je prošao taj tjedan, šta ste dalje postigli, kakva smo mi ponašanja uočili, kakva su oni, šta je sa jelom, šta je sa spavanjem to su dosta isto važni indikatori o tome na što i kako je sa djetetom.

Matea Babić: Je li bilo razlika u suradnji s roditeljima?

Ravnatelj dječjeg vrtića A: *Da. Pa ovo je puno teže i kažem vam, budući da i oni sami imaju neke potrebe, ti roditelji koji imaju to dijete. To je sve zatvoreni krug, zapravo i vi morate procijeniti gdje ćemo malo izrezati, prerezati taj krug da dijete ne ide stalno jedno te isto. I uzrok doma, svađanje roditelja, čak nekad je i bolje rastava. Roditelji koji se svađaju ili su fizički ili verbalno agresivni jedan prema drugom, da dijete ne raste u takvoj okolini, nego da se oni odvoje, pa da ide sa svakim u miru, malo kod mame malo kod tate. To se stvarno pokazalo puno boljim rješenjem nego živjeti u takvoj okolini koja onda djetetu čini ozbiljne probleme i uzrokuje ovakvo neprihvatljivo ponašanje. Dakle, oni zahtijevaju puno više individualnog pristupa, razumijevanja i osobno, znači vidjeti kako je njima, ali uvijek, isto je teško meni nekada procijeniti, uvijek mora biti na pameti da prvo mi je dijete i prvo pomažem tom djetetu, a drugo je vrtić, znači grupi koja je dio odrastanja tog djeteta onda obitelji koliko možemo, jer kažem to je, to nije baš naš posao, ali suradnje mora biti da bismo uopće došli do nekakvih rezultata. Po tome će se vidjeti. Ako nema rezultata, a oni kažu da nešto rade, onda lažu. Jer znate ako se to nešto primjenjuje onda će svakako dati rezultate.*

Matea Babić: *Hvala Vam puno što ste mi odgovorili.*

Ravnatelj dječjeg vrtića A: *Nema na čemu.*

Transkript razgovora sa ravnateljem dječjeg vrtića B:

Ravnatelj: *Mi nemamo ovdje pedagoge, psihologe koji rade sa djecom kao klasični vrtić, nego nekoliko puta godišnje zovemo zdravstvenu pedagoginju koja je isto Waldorf završila i promatra djecu na taj Waldorfski način i mi smatramo da se djeca s posebnim potrebama trebaju socijalizirati u grupi i izbjegavmao osobnog asistenta, jer sva naša... U svakoj grupi imamo po jedno dijete, ne možemo više imati. Imaju izrađene programe koje onda provode roditelji, oni su bili u centrima. Imamo jedno dijete s autizmom i jedno dijete koje nema jasnu dijagnozu osim da je problem u senzoriци i oni idu redovno logopedu, idu u senzoričke sobe, u sustavu su, ali ništa od toga mi ne provodimo s njima. Mi dakle radimo samo na socijalizaciji i naravno od nas se traži da znamo kako pristupiti takvom djetetu.*

Matea Babić: *Možete mi samo prvo ovo, godina radnog staža*

Ravnatelj: *Pet.*

Matea Babić: *Pet godina?*

Ravnatelj: *Pet i sve u Waldorfu. Završeni trogodišnji studij predškolskog odgoja i trogodišnji studij Waldorfa.*

Matea Babić: *Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome eksternaliziranih problema u ponašanju?*

Ravnatelj: *A to imamo u svakoj grupi naravno, klasičnu ADHD dijagnozu nema nijedno dijete, ali naravno da imamo djece koja pokazuju prkos i agresivnost.*

Matea Babić: *Što ste radili i kako ste radili s takvim djetetom? Neke promjene u radu, nešto posebno?*

Ravnatelj: *Čak i ne. Jednostavno bi im posvetili više pažnje i njihovo ponašanje probali... Probali ih hvaliti u čemu su dobri. Mi na taj način radimo s njima. Nema kazni u našem vrtiću. Nekad ih samo malo odvojimo u drugu aktivnost, mi samo preusmjeravamo njihovu aktivnost. Mi sad... ako dobro znamo dijete koje je agresivnije, mi unaprijed prepoznajemo situacije kad će ono doći u situaciju da ajmo reć naštetiti drugom djetetu. I mi ga pravovremeno upozorimo i samo ga usmjerimo da se igra nečim drugim. I čitamo im terapeutske priče Susan Perrow, to onda ciljano imamo za pomoć drugima, smanjenje agresije u grupi, to u sklopu cijele grupe gledamo što grupi sada treba.*

Matea Babić: *Jeste li morali napraviti neke promjene u prostoru?*

Ravnatelj: *Ne. Čak i ne, niti za jedne niti za druge, jer mi imamo sve prirodne materijale i dovoljno slobodnog prostora za kretanje.*

Matea Babić: *Jeste li radili s djetetom koje je pokazivalo simptome internaliziranih problema u ponašanju?*

Ravnatelj: *Pa ne. Čak i ne, da su bili neki posebni strahovi ili fobije.*

Matea Babić: *Ne, znači nikakve?*

Ravnatelj: *Pa samo one klasični, malo na primjer, zatvaranja u sebe u slučaju razvoda roditelja, u slučaju smrti u obitelji ili bolesti. Ali baš da smo imali neke jasne strahove i fobije, ne. I to isto radimo na taj način, mi jednom tjedno imamo predstave u grupi koje odgojitelj sam izvodi i imali smo na temu samopouzdanja na primjer. Jer evo, imali smo dijete sa niskim samopouzdanjem, bojalo se uključivati u aktivnosti. I onda mi tu radimo terapijski, ciljano radi tog djeteta i stvarno djeluje.*

Matea Babić: *Ponovno, što ste radili i kako ste radili?*

Ravnatelj: *Evo sad sam Vam rekla. Priče, predstave, ciljano na to dijete.*

Matea Babić: *Jeste li morali napraviti promjene u prostoru ili materijalima?*

Ravnatelj: *Čak i ne, jedino materijali koji su nam potrebni za tu lutkarsku predstavu. Imali smo priču sramežljivi medo, onda je naravno trebalo sašiti medu koji priča.*

Matea Babić: *Smatrate li da Waldorfski program u kojem radite može djetetu s problemima u ponašanju ponuditi primjeren odgoj i obrazovanje?*

Ravnatelj: *Može, ali u suradnji sa cijelim vanjskim sustavom. Evo nama sva ta djeca, na primjer dijete sa dijagnozom autizma je kod nas na poludnevnom programu tako da mi radimo na njegovoj socijalizaciji, radimo individualno s njime, čak ne toliko na intelektualno radu, nego baš se trudimo uključiti ga u igru. I pridobit njegovu pažnju koju onda on s vremenom drugoj djeci posvećuje. Tako, puno smo napredovali. On je stvarno uspostavio kontakt s očima, hoće se poigrati, što toga prije uopće nije bilo. Ali mislim da je tu ključno da osvijestimo roditelja. Mi smo ih uputili koje terapije treba raditi s djetetom. Tako on konkretno radi i ABBA terapiju i senzoričku i logopediju.*

Matea Babić: *Od koga ste najviše podrške imali u radu s djetetom s problemima u ponašanju?*

Ravnatelj: *Eto to je naš zdravstveni pedagog koji nam dolazi svakih par mjeseci. Ona promatra dijete i daje nam baš konkretne naputke i konkretne vježbe koje mi radimo s djetetom.*

Matea Babić: *Koliko smatrate važnom suradnju s roditeljima djeteta s problemima u ponašanju?*

Ravnatelj: *Neizmjereno. Neizmjereno, jer ukoliko suradnje nema, onda sav naš trud pada u vodu ili nam se aktivnosti pobijaju. Ukoliko mi inzistiramo na nekim stvarima, a roditelj to ne provodi nema napretka.*

Matea Babić: *I kako ste surađivali s roditeljima?*

Ravnatelj: *Jako dobro, jako dobro, napravili bi cijeli program u suradnji s roditeljima.*

Matea Babić: *Da li je bilo nekih razlika u suradnji sa roditeljima djece s problemima u ponašanju i roditeljima ostale djece?*

Ravnatelj: *Ostale djece koja nemaju probleme?*

Matea Babić: *Da.*

Ravnatelj: *Pa, često suradnja, ako imaju dijete sa problemima u ponašanju, treba biti intenzivnija. Češće su individualni roditeljski sastanci i češće dijelimo svoja mišljenja kako bi pratili koliko dijete napreduje. Češće se viđamo.*