

Percepcija uloge i važnost profesionalne odgovornosti sudionika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odnosu na prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju

Skukan, Morena

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:477320>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-28**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Morena Skukan

**PERCEPCIJA ULOGE I VAŽNOST PROFESIONALNE ODGOVORNOSTI
SUDIONIKA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U ODNOSU
NA PREPOZNAVANJE I PRUŽANJE PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U
RAZVOJU**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2024.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Morena Skukan

**PERCEPCIJA ULOGE I VAŽNOST PROFESIONALNE ODGOVORNOSTI
SUDIONIKA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U ODNOSU
NA PREPOZNAVANJE I PRUŽANJE PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U
RAZVOJU**

Diplomski rad

**Mentor rada:
prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević**

Zagreb, srpanj 2024.

SADRŽAJ:

1.	UVOD.....	1
2.	DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I DAROVITA DJECA.....	2
2.1.	Lakše teškoće u razvoju.....	3
2.2.	Teže teškoće u razvoju.....	3
2.3.	Darovita djeca.....	4
3.	TEORIJSKA RAZMATRANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH POTREBA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI.....	5
3.1.	Učenje i poučavanje djece rane i predškolske dobi.....	5
3.2.	Univerzalni dizajn, diferencirani i individualizirani pristup djeci rane i predškolske dobi.....	6
4.	ULOGA ODGOJITELJA U PRUŽANJU PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	8
4.1.	Kompetencije odgojitelja i stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju.....	9
4.2.	Odgojitelj u skladu s potrebama djece s teškoćama u razvoju.....	10
4.3.	Odgojitelj u skladu s potrebama darovite djece.....	11
5.	SURADNJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI.....	13
6.	ISTRAŽIVANJE.....	15
6.1.	Cilj istraživanja i hipoteze.....	15
6.2.	Prikupljanje podataka i instrumenti istraživanja.....	15
6.3.	Uzorak ispitanika.....	17
6.4.	Rezultati i rasprava.....	18
7.	ZAKLJUČAK.....	34
	LITERATURA.....	35
	IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA.....	37

Sažetak:

Cilj ovog diplomskog rada je doprinos na unaprjeđenju percepciji i važnosti profesionalne odgovornosti sudionika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u dječjim vrtićima s posebnim naglaskom na prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju. Radom smo nastojali steći uvid u važnost i percepciju profesionalne odgovornosti te u pravovremenom uočavanju odstupanja u razvojnim područjima djece, ponajprije u pružanju podrške djeci i roditeljima djece s teškoćama u razvoju. U ovom radu su prikazani rezultati provedenog istraživanja u okruženju odgojno-obrazovne ustanove u kojoj su odgojitelji zaposleni te o suradnji stručnih suradnika u prepoznavanju i pružanju podrške djeci s teškoćama u razvoju, a zatim koliko su odgojitelji predškolske djece educirani o prepoznavanju djece s teškoćama u razvoju, organizacijom rada u odgojno-obrazovnom procesu tijekom boravka djeteta s teškoćom u razvoju. Potrebitost uočenih odstupanja u razvoju radi prisutnosti određenog poremećaja izrazito je bitna kako bi se pravovremeno osigurala adekvatna i odgovarajuća podrška djeci s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima.

Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju postojanje statistički značajne razlike s obzirom na pitanje „*Ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju?*“ u odnosu na pitanje „*Ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta?*“. Sukladno prikazanim rezultatima može se potvrditi nedovoljno pripremljen i neusklađen odgojno-obrazovni sustav inkluzije tijekom posrednog rada s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama u kojim odgojitelj samostalno brine o djeci urednog razvoja i djeci s teškoćama u razvoju te nema mogućnost ni afinitete u primjeni individualnih pristupa djeci s teškoćama u razvoju. Pravo na različitost je temeljno stajalište humanističkog pristupa.

Ključne riječi:

Djeca s teškoćama u razvoju, uloga odgojitelja, kompetencije odgojitelja, parterska suradnja

Summary

The aim of this thesis is to contribute to improving the perception and importance of professional responsibility of participants in early and preschool education in kindergartens with special emphasis on recognizing and providing support to children with developmental disabilities. Through our work, we tried to gain insight into the importance and perception of professional responsibility and the timely detection of deviations in children's developmental areas, primarily in providing support to children and parents of children with developmental disabilities. This paper presents the results of research carried out in the environment of an educational institution where educators are employed, as well as the cooperation of professional associates in recognizing and providing support to children with developmental disabilities, as well as the extent to which preschool educators are educated about recognizing children with developmental disabilities. , organizing work in the educational process during the stay of a child with developmental disabilities. The need for observed deviations in development due to the presence of a certain disorder is extremely important in order to provide timely and adequate support to children with developmental disabilities and their families.

The results of the conducted research confirm the existence of a statistically significant difference regarding the question "Does the child have a diagnosed developmental disability?" compared to the question "Does the child with a developmental disability have an assistant?". According to the presented results, it can be confirmed that the insufficiently prepared and non-harmonized educational system of inclusion during indirect work with children with developmental disabilities in educational institutions in which the educator independently cares for children with normal development and children with developmental disabilities and does not have the opportunity or affinity in application of individual approaches to children with developmental disabilities. The right to diversity is the fundamental point of view of the humanist approach.

Keywords:

Children with developmental disabilities, the role of educators, competencies of educators, partnership between parents

1. UVOD

Ujednačena odgojno-obrazovna praksa je ideološko, a ne individualno postignuće te je za njezino dostizanje odgojno-obrazovnih postupaka važan cjeloviti doprinos svih sudionika odgojno-obrazovne ustanove. Istražujući odgojno-obrazovnu praksu prvenstveno mijenjamo sebe, svoje poglede na odgojno-obrazovnu praksu, a samim tim uvjerenja i stavove o djeci s teškoćama u razvoju, procesu i načinu učenja te važnosti ranog otkrivanja osobnosti djece s teškoćama u razvoju. Prije svega vrtić je mjesto koje pripomaže u ranom otkrivanju razvojnih teškoća kod djece rane i predškolske dobi, stoga je važno naglasiti suradnju sa svim sudionicima odgojno-obrazovne ustanove kao ključnu vrijednost. Roditelji su prvi i pravi odgojitelji svoje djece, a stručnjaci u odgojno-obrazovnoj ustanovi su ključni u procesu rane intervencije, odnosno informiranja, edukacije, savjetovanja i pružanja podrške djeci i roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Dakle, djeci s teškoćama u razvoju je potrebno osigurati prikladan tretman koji je u skladu s njegovim razvojnim teškoćama.

Jednako dostupan pristup za obrazovanje je jedan od glavnih ciljeva svih zemalja Europske unije pa tako i Republike Hrvatske budući da je jedan od istaknutih ciljeva *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015)* osiguravanje dobrobiti za svako dijete te njegove razvojne kompetencije, naglašavajući pritom kako se djeca s teškoćama u razvoju smatraju ravnopravnim članovima odgojno-obrazovne zajednice u kojoj su aktivno uključena u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. Nužno je da odgojitelj proaktivno prepozna individualne potrebe djeteta te pruži podršku cjelokupnom intelektualnom razvoju.

Kako bi se dobio uvid u provedbi ranog prepoznavanja, uočavanja i pružanja podrške djeci s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj u ovom su radu prikazani rezultati provedenog istraživanja. Doprinos ovog istraživanja je snažan poticaj u osvješćivanju na rano prepoznavanje teškoća u razvoju te na nedostatak stručnih suradnika u pružanju podrške djeci s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima kako bi se zadovoljile specifične odgojno-obrazovne potrebe u predškolskim ustanovama.

2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I DAROVITA DJECA

Konvencija o pravima djeteta iz 1989. godine u članku 23. ističe kako sva djeca s teškoćama u razvoju posjeduju pravo na posebnu skrb i obrazovanje stoga je važno osigurati poticajno okruženje kako bi dijete ostvarilo socijalnu integraciju.

Pri Državnom pedagoškom standardu programi za djecu s teškoćama u razvoju uključuju se u odgojno-obrazovne skupine s redovitim ili posebnim programom po mišljenju stručnih suradnika gdje se vrsta i stupanj teškoće utvrđuje prema zakonskim okvirima iz područja socijalne skrbi. Autorica *Ljubetić (2001)* navodi kako dijete uči u interakciji s vršnjacima u svom okruženju te oni imaju važnu ulogu u tom procesu.

Prema Državnom pedagoškom standardu kojoj je primarni cilj osigurati kvalitetno i poticajno ozračje uz koje dijete otkriva i propituje vlastite teorije i spoznaje „djeca s teškoćama u razvoju smatraju se:

- Djeca s oštećenjem vida
- Djeca s oštećenjem sluha
- Djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- Djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom
- Djeca s poremećajima u ponašanju
- Djeca s motoričkim oštećenjima
- Djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima
- Djeca s autizmom
- Djeca s višestrukim teškoćama
- Djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima

(Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 2008. čl.4.).

Evidentno je da svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju korist od zajedničkom načina življenja i učenja u inkluzivnim grupama, ako istinski i moralni ne prihvatimo djecu s teškoćama u razvoju od inkluzije će imati više štete nego koristi navodi autorica *Miljak (2009)*. Djetetu s teškoćama u razvoju koji je aktivan sudionik odgojno-obrazovnog sustava valja nastojat osigurati primjeren tretman prema njegovim teškoćama u razvoju kako bi produbili njihovo samopoštovanje i kreiranje pozitivne slike o sebi koji je i osnovni cilj odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama. Specifične odgojno-obrazovne potrebe imaju i darovita djeca. Naime, radi neodgovarajućeg znanja stručnih suradnika

karakteristike darovitosti se najčešće afirmiraju kao poremećaji u ponašanju. Ukoliko dijete u odgojno-obrazovnoj ustanovi nije prepoznato kao potencijalno darovito u obitelji se javljaju problemi s disciplinom, braćom i sestrama, ali i vršnjacima u njihovom okruženju. Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila ne poznaju dovoljno opće osobine darovite djece, jer upravo su darovita djeca u prosjeku naprednija u razvoju od svojih vršnjaka.

2.1. Lakše teškoće u razvoju

Djeca s lakšim teškoćama u razvoju mogu imati različite osobine, oblike i vrste oštećenja u razvoju, a koje se artikuliraju prema razvojnim zadaćama. Djeca s lakšim teškoćama u razvoju uz primjerene pedagoške smjernice prevladaju i umanje razvojne poremećaje u intelektualnom, kognitivnom i socio-emocionalnom razvoju navodi autor *Biondić (1993)*.

Naime, prema Državnom pedagoškom standardu u odgojno-obrazovnu skupinu može se uključiti samo jedne dijete s lakšim teškoćama u razvoju, a pritom se broj djece u skupini smanjuje za dvoje što u praksi nije slučaj.

2.2. Teže teškoće u razvoju

Rad s djecom s težim teškoćama u razvoju zahtjeva mnogo prostora za samoregulaciju i samoodgovornost djeteta uz poticajno okruženje osigurano didaktičkim materijalima, senzornim igračkama i pomagalicama koji uz zajednički aktivan angažman svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji u sinergiji uspješno zadovoljavaju potrebe djeteta s težim teškoćama u razvoju.

Prema Državnom pedagoškom standardu u odgojno-obrazovnu skupinu može se uključiti samo jedno dijete s težim teškoćama u razvoju ili kombiniranim teškoćama, a pritom se broj djece smanjuje za četvero djece što u praksi nije slučaj. Djetetu s teškoćama u razvoju treba osigurati kvalitetan i usklađen tretman sukladno njegovim teškoćama, jer ako zbiljski i istinske ne prihvatimo djecu s težim teškoćama u razvoju ona će se osjećati kao neprihvaćena i odbačena navodi autorica *Miljak (2002)*.

2.3. Darovita djeca

Prema autoricama *Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec (2008)* svako dijete uključeno u odgojno-obrazovni program valja tretirati kao potencijalno darovito dijete koje aktivno sudjeluje u biranju aktivnostima koje su mu zanimljive, a koje će maksimalno poticati razvoj njegovih potencijala. Darovitost se u suvremenom pristupu djetetu izražava u nekim od specifičnih područja matematike, glazbe ili umjetnosti prema *Čudina-Obradović (1990)*. Slijedom navedenog većina darovite djece u ranoj dobi pokazuje pozitivnu sliku o sebi u odnosu prema vršnjacima u odgojno-obrazovnoj skupini. Darovita djeca često se ističu kao vođe u simboličkim igrama ili radu na projektima odgojno-obrazovne skupine u kojima darovito dijete preuzima ulogu istraživača u području za koje pokazuje interes.

3. TEORIJSKA RAZMATRANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH POTREBA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI

Prema autorici *Bouillet (2010)* integracija se odnosi na osiguranje smještaja djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni program s djecom urednog razvoja. Integracija se zasniva prema suvremenim načelima i polazištima prema kojim se usklađuju po međusobnim sličnostima istodobno i prema njihovim različitostima.

Prije integracije djece s teškoćama u razvoju potrebno je uskladiti nekoliko ključnih čimbenika koji utječu na njezinu uspješnost poput: zastupljenost stručnih suradnika različitih profila u dječjem vrtiću, razvojni status djeteta koji se integrira u odgojno-obrazovnu skupinu, okruženje koje mora biti poticajno i raznoliko te spremnost, prihvaćanje i suradnja odgojitelja za rad s djetetom s teškoćom u razvoju.

Kvaliteta integracije u odgojno-obrazovnoj ustanovi djeteta s teškoćom u razvoju ovisi o njegovim intelektualnim, kognitivnim i socio-emocionalnim emancipacijama.

Inkluzija je prikazana u holističkom suvremenom pristupu djece s teškoćama u razvoju i djecom bez razvojnih teškoća. Inkluzija je proces u kojem se uvažavaju potrebe djece s teškoćama u razvoju kao ravnopravne sudionike odgojno-obrazovne skupine, a kojima je osigurana stručna pomoć i podrška u sukonstruiranju vlastitih entiteta.

Važnost podrške izražava se u pojmu „skela“ koja se primjenjuje u holističkom suvremenom pristupu gdje se djecu s teškoćama u razvoju tretira kao ravnopravne aktere odgojno-obrazovnog sustava. U zajedničkim i poticajnim aktivnostima djeca s teškoćama u razvoju i djeca bez teškoće u razvoju razvijaju svoje potencijale u igri koja je djetetova imanentna aktivnost navodi autorice *Jurčević-Lozančić i Vuić (2022)*.

Socijalna kompetencija djece s teškoćama u razvoju je prva i važna stepenica u kojoj se može odrediti skup razvojnih karakteristika i spoznaja, a koje se evidentno artikuliraju putem socijalne interakcije s vršnjacima u njihovom okruženju prema *Howesu i Mathesonu (1992)*.

3.1. Učenje i poučavanje djece rane i predškolske dobi

Autorica *Došen-Dobud (2004)* naglašava kako su prve godine djetetova života najznačajnije za razvojno razdoblje, no i najosjetljivije razdoblje. Važno je prepoznati i prihvatiti dječje emocije, stoga je bitno da se kurikulum gradi i razvija na osnovu prakse učenja i poučavanja djece rane i predškolske dobi.

U humanističkom pristupu djeci s teškoćama u razvoju dječji vrtić je mjesto življenja, učenja i igre u kojim se poštuju dječji interesi, ali se nastoje razvijati i proširivati u skladu s razvojnim mogućnostima, jer upravo pravo na različitost je temeljno polazište humanističkog pristupa djeci u kojem je kvaliteta življenja djece u dječjem vrtiću važna polazišna točka za njihov daljnji razvoj, odgoj i obrazovanje prema *Miljak (1996)*.

Odgojno-obrazovne ustanove moraju biti usklađene, ustrojene, opremljene i organizirane u skladu s dječjom prirodom jer djeca u njima žive od osam pa sve do deset sati dnevno i okruženje u kojem borave mora biti raznoliko i poticajno u skladu s dobi navodi autorica *Miljak (2002)*.

Autorica *Miljak (2009)* ujedno naglašava predškolsko doba „zlatnim razdobljem“ u kojem se potiču sva razvojna područja govora, mašte, ličnosti jer upravo je dijete realitetni stvaralac osobnog razvoja odgoja i obrazovanja u čemu mu je pomagač odgojitelj koji podupire njegov osobni razvoj odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama. Poticajno okruženje kreira se zajednički s djecom i odgojiteljima kako bi se unaprijedila odgojno-obrazovna praksa u kojoj se razvijaju novi pogledi na djecu i njihove razvojne mogućnosti. U predškolskim ustanovama igra je arena djetetovog razvoja u područjima senzorno-motoričkih aktivnosti u kojima djeca eksperimentiraju s različitim identitetima i odnosima u kojima se povezuju osjećaji i emocije te stvara i gradi pozitivna slika o sebi.

3.2. Univerzalni dizajn, diferencirani i individualizirani pristup djeci rane i predškolske dobi

Temeljni individualizirani i diferencirani pristup je osigurati djeci primjeren način i sadržaj rada u skladu s razvojnom dobi, a koji utječu na njegov cjelokupni razvoj. Ovakav pristup u odgojno-obrazovnim ustanovama važan je za djecu s teškoćama u razvoju jer ne mogu kvalitetno i poticajno slijediti organizirane aktivnosti i sadržaje prilagođene dobi u odgojno-obrazovnoj skupini

Djeci s teškoćama u razvoju valja omogućiti individualizirani način rada te ih uključiti u diferencirani odgojno-obrazovni program u odgojnoj skupini ili izvan nje navode autorice *Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec (2008)*. Od krucijalne važnosti je osigurati im ono što im trenutačno odgovara za njihov stupanj razvoja, njihove potrebe i interese, a pritom uvažavajući njihove sposobnosti potičući širenje temeljnih znanja i razvoj verbalnih sposobnosti, uvažavati specifične dječje interese, omogućiti djeci s teškoćama u razvoju da uče o onom što ih trenutno zanima, pristupom koji im najviše odgovara, potom je potrebno

organizirati aktivnosti primjerene njihovoj dobi. Diferencirani, univerzalni i individualizirani pristup djeci predškolske dobi, posebne djece s teškoćama u razvoju omogućava optimalan razvoj u skladu s razvojnim zadaćama.

Prema *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i naobrazbe (2015)* tijekom planiranja kurikuluma predškole uz poticanje cjelovitog razvoja, učenja i odgoja djeteta naglasak se stavlja na usklađivanje individualnih posebnosti kako bi se zadovoljile sve karakteristike i posebnosti djeteta polazeći od različitih potreba poput: spoznajnih, emocionalnih, socijalnih, tjelesnih i komunikacijskih potreba.

Autorice *Kudek-Mirošević, Tot i Jurčević-Lozančić (2020)* ističu kako koncept individualiziranog pristupa djetetu s teškoćama u razvoju polazi od uspjeha ako mu se priskrbi dovoljno samoorganiziranih aktivnosti koje su u skladu s njegovim mogućnostima. U zajedničkom individualiziranom pristupu valja osigurati kvalitetnije metode učenja i razumijevanja u kojima se kreira zajednička socijalna interakcija koja je usmjerena na slobodu izbora, kreativnosti, aktivnosti u komunikaciji sukladno njegovim teškoćama na njima primjeren način kako bi stekli odgovarajuće cjeloživotne kompetencije.

4. ULOGA ODGOJITELJA U PRUŽANJU PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Kvaliteta vrtićkog okruženja za djecu s teškoćama u razvoju ističe nekoliko čimbenika integracije i razvoja poput zajedničke vizije, cjeloživotno usavršavanje odgojitelja, aktivno promišljanje i kontinuirano izgrađivanje kvalitetne inkluzivne politike te uloga odgojitelja u kreiranju i rekreiranju kurikuluma kako bi konstruirali vlastiti profesionalni identitet prema *Brothersonu i suradnicima (2001)*.

Autorica *Slunjski i suradnici (2015)* smatra neusklađenost obrazovanja članova stručnog tima kao nepovoljan utjecaj okvira temeljnih struka radi uspostavljanja i održavanja kvalitetnog timskog rada s ostalim sudionica odgojno-obrazovnog procesa, jer se sustavno kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa oblikuje prema potrebama i interesima djece s teškoćama u razvoju. Odgojitelji značajke vlastite prakse trebaju kvalitetno razumjeti kako bi ju mogli sukcesivno mijenjati i prilagođavati djeci s teškoćama u razvoju. Nadalje, kvaliteta provođenja odgojno-obrazovne prakse je holističko, a ne individualno postignuće, stoga je ključan doprinos svih sudionika odgojno-obrazovne prakse koji u njoj djeluju.

Nedovoljno poznavanje osobina i specifičnih potreba djece s teškoćama u razvoju kod odgojitelja izaziva nesigurnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju iako uistinu posjeduju kompetencije koje razvijaju drugačiji pogled na odnos između teorije i prakse za rad s djecom s teškoćama u razvoju navode autorice *Kudek-Mirošević i Granić (2014)*.

Autorica *Miljak (2009)* navodi kako kvalitetno oblikovano pedagoško okruženje u kojem djeca s teškoćama u razvoju svakodnevno žive, integriraju se, zapravo odgojiteljima omogućuje kvalitetnije upoznavanje svakog djeteta. Na odgojitelju je velika odgovornost da učestalo priprema nove, drugačije, interaktivne aktivnosti koje će djeca s teškoćama u razvoju slijediti.

Provedba kvalitetne i učinkovite inkluzije priprema i oblikovanje pedagoškog okruženja smanjuje se radi konvencionalne uporabe ne poštivanja Državnog pedagoškog standarda povećavajući broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama, pritom djeci s teškoćama u razvoju iziskuje interakcija s vršnjacima prema autorici *Romstein i Sekulić (2015)*.

Autorice *Jurčević-Lozančić i Vuić (2022)* navode gledište suvremene pedagoške perspektive u kojoj se ističe važnost partnerstva između djece urednog razvoja i djece s teškoćama u razvoju, partnerstvu lokalne zajednice, roditelja i odgojitelja u sukonstruiranju

holističkog suvremenog pristupa, jer igra razvija sve djetetove potencijale i ima imanentnu važnost u djetetovu razvoju.

Prema *Konvenciji o pravima djeteta iz 1989 godine* koju je potpisala i Republika Hrvatska u članku 54. naglašava se pravo na razvoj djeteta, zdravlje i njegovu socijalnu sigurnost, pravo na sudjelovanje te uvažavanje djece s teškoćama u razvoju i njihovih osobnosti.

Razina kvalitetne suradnje u odgojno-obrazovnim ustanovama, spremnost na nova učenja i usavršavanja u terminima djece s teškoćama u razvoju mogu mijenjati samo praktičari koji razvijaju i istražuju svoju praksu smatra autorica *Bouillet (2010)*.

4.1. Kompetencije odgojitelja i stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Mnogi autori ističu nemoćnost provedbe inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa s potrebama djece s teškoćama u razvoju, ponajprije osiguranje financijskih sredstava za osiguranje makro i mikro organizacije koje osiguravaju vlasnici odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno lokalne uprave, stoga se osjeti veliki razmjer u odgojno-obrazovnom procesu između privatnih i državnih predškolskih ustanova navodi *Bouillet (2014)*.

Temeljni pristup i stav odgojitelja i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama prema djeci s teškoćama u razvoju je objektivan pogled i kvalitetna pripremljenost inkluzije djece s teškoćama u razvoju smatraju autorice *Kudek-Mirošević i Granić (2014)*.

Postoje modeli za određivanje profesionalne kompetencije odgojitelja i stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju ističe autorica *Bredenkamp (1994)*.

Prema autoru *Oslon (1994)* odgojitelji bi svoje vlastite, profesionalne i stručne kompetencije trebali cjeloživotnim razvijanjem istraživati, dokumentirati i evaluirati u praksi.

Odgojitelji i stručni suradnici zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama značajke vlastite prakse najprije treba kvalitetno razumjeti kako bi ju započeli mijenjati, prosuđivati kako bi se profesionalno emancipirali smatra autorica *Slunjski i suradnici (2015)*.

Odgojitelj u suradnji sa stručnim suradnicima u odgojno-obrazovnom procesu na konstruktivan način kreira i reflektira dosadašnje implementirane odgojno-obrazovne koncepte koje su spremni razumjeti, prihvatiti i utkati u nova znanja u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi ističu autorice *Kudek-Mirošević, Tot i Jurčević-Lozančić (2002)*.

Slunjski i suradnici (2015) ističe kako planirana praksa koja se provodi na ekvivalentan i poznat način kod odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu pruža siguran osjećaj kojeg se teško odreći. Nadalje, autorica ističe kako je za učinkovito mijenjanje i

usavršavanje odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma potrebno minimalno tri do pet godina u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Na odgojitelju je zadaća da u odgojno-obrazovnom procesu učestalo osmišljava zanimljive i raznolike aktivnosti te ih učini primjerenima, pedagoški pripremljenim i oblikovanim kako bi kod djece potaknuli kreativnost i njihovu maštu ističe autorica *Miljak (2009)*.

Uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu je od iznimne važnosti evaluacije reflektivnog praktičara koji samostalno u suradnji sa stručnim timom procjenjuje, bira i modificira aktivnosti shodno dječjim potrebama u odgojno-obrazovnoj skupini prema *Priručniku uvažavanjem različitosti do kulture mira (2016)*.

Od odgojitelja se očekuje ulazak u meta-razinu tijekom provođenja odgojno-obrazovnog rada putem koje se ističe senzibilitet za promatranje i proučavanje njihovih aktivnosti različitim oblicima dokumentiranja, jer upravo dokumentacija pruža odgojiteljima mogućnost da ponovno vide i čuju aktivnosti u kojima su bili direktno ili indirektno uključeni ističe *Slunjski (2001)*.

4.2. Odgojitelj u skladu s potrebama djece s teškoćama u razvoju

Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju izazov tijekom odgojno-obrazovnog rada. Na odgojitelju je zadaća da na aktivan i konstruktivan način osigura poticajno pedagoško okruženje kojoj će djeci s teškoćama u razvoju unaprijediti uspjehe u određenim aktivnostima. Djeca su spremna na promjene i suživot u inkluzivnoj skupini samo ako im pružimo takve uvjete i iskustva ističe *Miljak (2009)*.

Uloga odgojitelja u stvaranju sinergije, razumijevanja i isprobavanja različitih uloga u okruženju za razvijanje djetetovih kompetencija neposredno proizlaze od samoinicirajućih aktivnosti djeteta s teškoćama u razvoju, stoga se može odrediti kao usklađenost aktivnosti na osnovu promatranja smatra *Slunjski (2001)*.

Odgojitelj mora prepoznati i uvažiti svoje emocije kako bi mogao prepoznati i uvažiti emocije djece, posebno djece s teškoćama u razvoju ističe *Došen-Dobud (2004)*. Dječje interese treba poštivati, ali kontinuirano proširivati i razvijati, jer kada se dijete s teškoćom u razvoju osjeća prihvaćeno u odgojno-obrazovnom procesu ono povjerljiv odnos proširuje u interakciji s vršnjacima. U humanističkoj odgojnoj koncepciji roditelji su prvi i pravi odgojitelji svoje djece dok su odgojitelji stručnjaci usmjereni na pomoć pri odgoju, no nikako ne smiju određivati načine odgajanja djece s teškoćama u razvoju, stoga je suradnja između odgojitelja, roditelja i stručnih suradnika od krucijalne važnosti ističe *Miljak (1996)*.

Autorica *Ljubetić (2001)* navodi kako nije moguće unaprijed isplanirati djetetovo učenje već je važno omogućiti i osigurati aktivno sudjelovanje djeteta s teškoćama u razvoju u bogatom i razvojno primjerenom okruženju u kojem dijete otkriva i izgrađuje vlastite teorije i spoznaje.

Posjedovati teorijska znanja o radu s djecom s teškoćama u odgojno-obrazovnom procesu ne znači istodobno da će se moći primijeniti u praksi. Nužno je provoditi svakodnevne glazbene, likovne i govorno-jezične aktivnosti jer indirektno kod djece s teškoćama u razvoju aktiviramo senzorne dijelove. Odgojitelji posjeduju emocionalnu, kognitivnu i socijalnu vještinu za cjelokupni razvoj djeteta, no suvremena literatura ističe važnost jačanja odgojiteljskih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Upravo odgojiteljeva uloga promatrača, poticatelja i opskrbljivača doprinosi inkluziji djece s teškoćama u radu. Ako se djeca s teškoćom u razvoju ne prihvate istinski i zbiljski od inkluzije će imati više štete nego koristi jer će se doživjeti kao inferiorna ističe *Miljak (2002)*.

4.3. Odgojitelj u skladu s potrebama darovite djece

Darovita djeca brže shvaćaju, uočavaju odnose i usvajaju nove predodžbe o pripremljenim aktivnostima. Posjeduju alat zapažanja detalja i produbljiivanja trenutnog interesa stoga iznimno lako savladavaju planirane odgojno-obrazovne programe i aktivnosti. Darovita djeca su kontinuirano sklona skupljati informacije i istraživati, stoga njihovu potrebu treba uvažiti i shodno njihovim potrebama pripremiti aktivnosti koje će ih djelomično zadovoljiti.

Autorice *Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec (2008)* ističu neke osnovne potrebe darovitog djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, a to su: potreba za interakciju s vršnjacima prema kronološkoj i intelektualnoj dobi, potreba za poticajno i bogato pripremljenim pedagoškim okruženjem, potreba za neovisnošću tijekom samoinicijativnog učenja, učestala potreba za izazovima i mogućim točkama pogrešaka te istaknuta potreba za širokim programom u kojem se potiču sve razvojne zadaće.

U procesu učenja i razvoja djeteta koje pomažu odgojiteljima, ali i učiteljima naglasak se stavlja na stjecanje profesionalnih kompetencija za rad s darovitom djecom. Autorice *Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec (2008)* ističu prema *Tannenbaum (1983)* usavršavanje sljedećih zadataka u kojima se razvija osjetljivost prema drugima u svom okruženju, dopunjavanje stečenih znanja o procesu učenja te usavršavanje vještina djelotvornog poučavanja. Važne su odgojiteljeve kompetencije kao i suradnja sa stručnim suradnicima da

pravovremeno prepoznaju potencijalno darovito dijete i ono dijete koje iziskuje darovitost. Odgojitelji u suvremenim istraživanjima ističu nekompetentnost za rad s darovitom djecom radi velikog broja djece koja borave u odgojno-obrazovnim skupinama. Razumijevanje, podrška i pomoć u prevladavanju nekompetentnosti za rad s darovitom djecom repositionirali bi skrb za darovitu djecu.

Istodobno uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu darovitog djeteta u integriranom kurikulumu je da kreira i promovira samoregulaciju, neovisnost i poučavanje aktivnosti koju će kasnije reproducirati.

Slunjski (2001) ističe važnost dokumentiranja procesa učenja te pravovremenu dostupnost resursa kako bi nove spoznaje ugradili u postojeća znanja. Nadalje, cilj suvremenog predškolskog odgoja i obrazovanja se valja usmjeriti na uvažavanje različitih interesa, potreba i mogućnosti kako bi odgovarao svakom djetetu u aktualizaciji postojećih znanja i vještina.

5. SURADNJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI

Mnogi suvremeni autori ističu važnost uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav koji je važan za njegov cjelokupni razvoj u kojem mu iskustva trebaju biti kvalitetna i prilagođena njegovim individualnim potrebama. Predškolske ustanove imaju društvenu odgovornost koja vrlo suptilna i trajna u odgajanju i oblikovanju identiteta djeteta s teškoćama u razvoju prema načelima inkluzije ističu *Jurčević-Lozančić i Kudek-Mirošević (2015)*.

Autorica *Jurčević-Lozančić (2008)* ističe važnost inkluzije u odgojno-obrazovnom procesu jer sadrži suptilniju vrijednost sustava u kojoj su izrazito važne promjene u odgojno-obrazovnom programu. Inicijalno obrazovanje odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, suvremene, a ne tradicionalne metode rada te izrada novih tablica ostvarenih rezultata rada tijekom pedagoške godine.

Izrada novih, drugačijih programa obrazovanja odgojitelja ne znači i ne jamči kvalitetu njihova obrazovanja ističe *Miljak (1991)*.

Evaluacija procesa u kojem prevladava kvalitetan pristup odgojitelja u različitim okolnostima je priskrbiti različite profesionalne kompetencije i određena teorijska znanja s odnosom prakse iz socijalnog okruženja ističe *Bouillet (2010)*.

5.1. Suradnja sa stručnim suradnicima i čimbenicima društvene zajednice

Za cjelokupni razvoj djeteta potrebna je iskrena i kvalitetna suradnja u njegovom svakodnevnom okruženju kojeg uz obitelj čine odgojitelji i stručni suradnici u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Stručne suradnike zaposlene u odgojno-obrazovnoj ustanovi čine pedagog, psiholog i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila prema *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008)*.

Uloga stručnih suradnika u proces odgojno-obrazovnog rada s djetetom s teškoćama u razvoju je podrška i artikulacija pripremljenih aktivnosti u kojima aktivnost ne smije biti lagana, a ni teška već u skladu s njegovim mogućnostima ističu *Miljak i Vujičić (2002)*.

Tijekom odgojno-obrazovnog rada u skupni u kojoj boravi dijete s teškoćom u razvoju suradnja odgojitelja i stručnih suradnika prepoznaje se u holističkom suvremenom pristupu u kojem zajedno prikupljaju, analiziraju i obrađuju podatke kako bi na adekvatan način poticali, prepoznali istraživali razdoblje neograničenim potencijalima za dijete s teškoćama u razvoju.

Stručni suradnici zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama ističu u različitim perspektivama usvojenim na edukacijsko-rehabilitacijskih vježbama te pritom jačaju svijest svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa ističu autorice *Kudek-Mirošević i Granić (2014)*.

U integriranom kurikulumu koji polazi od procesa odgoja i obrazovanja djeteta s teškoćama u razvoju naglašava se važnost promatranja djeteta u kojem se prate i dokumentiraju aktivnosti koje u suradnji odgojitelja i stručnih suradnika podržavaju proces učenja, sukladno pravovremenim ustupljenim aktivnostima koje su mu trenutno potrebne prema *Šlunjski (2001)*.

Zajednička rasprava, odnosno refleksija odgojitelja i stručnog suradnika omogućuje kvalitetniji pristup djetetu s teškoćama u razvoju *Šlunjski i suradnici (2015)*.

Za uspješnu suradnju između odgojitelja i stručnih suradnika je važno povjerenje i poštovanje koje se grade paralelno tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Odgojitelji često tijekom prakse ne razumiju važnost profesionalne odgovornosti i uloge stručnih suradnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi te se pri konstruiranju odnosa javljaju osjećaji straha ili ponižavanja stečenim relevantnim znanjima i kompetencijama smatra *Šlunjski (2019)*. Nadalje, istražujući i mijenjajući odgojno-obrazovnu praksu mijenjamo sebe, kreiramo nove spoznaje, pristupe i procese odgojno-obrazovnoj praksi. Segeracijskim pristupom nastojalo se djecu s teškoćama u razvoju uključiti u redovne odgojno-obrazovne ustanove.

Općom deklaracijom o ljudskim pravima (1949) odgoja i obrazovanja u inkluzivnom društvu koji se temelji na prihvaćanju, povjerenju, suradnji i vrijednostima ljudi predstavlja prekretnicu u suvremenom pristupu i shvaćanju djeteta s teškoćama u razvoju kao ravnopravnog člana društvene zajednice.

Snažna podrške uže okoline ne znači i dovoljno kvalitetne podrške, stoga je važna podrška i šire okoline društvene zajednice koja djeci s teškoćama u razvoju osigurava emocionalnu i socijalnu podršku.

Autori *Aronson, Wilson i Akert (2005)* ističu važnu značajku odnosa između potpore okoline i postavljene teškoće u razvoju. Ukoliko je društvena sredina toplog i pozitivnog ozračja u kojem se prihvaćaju potrebe djece s teškoćom u razvoju kao velika brižljiva obitelj koja znatno pomaže u rješavanju životnih prepreka na potpuno prirodan način djeca s teškoćom u razvoju će se osjećati prihvaćenima.

Suvremeni pristup djetetu s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnoj ustanovi je uspješno strukturiranje temeljeno na suradničkom odnosu društvene zajednice, roditelja i odgojitelja koji vodi jačanju svijesti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa smatra *Zrilić (2012)*.

6. ISTRAŽIVANJE

6.1. Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj istraživanja bio je ispitati percepciju uloge i važnost profesionalne odgovornosti sudionika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, utvrditi moguće posljedice izostanka rane intervencije te istaknuti važnost dijagnostičiranja teškoće u razvoju kako bi se osigurala podrška asistenta prilikom uključivanja u odgojno-obrazovni program.

U skladu s navedenim ciljem istraživanja utvrđeni su sljedeći istraživački zadaci:

1. Utvrditi ima li dijete dijagnostičiranu teškoću u razvoju.
2. Ispitati ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta.
3. Ispitati mišljenje odgojitelja o najčešćim osobitostima djece koje upućuju na teškoću u razvoju.

6.2. Prikupljanje podataka i instrumenti istraživanja

Za potrebe pisanja rada i istraživanja konstruiran je anketni upitnik namijenjen odgojiteljima djece rane i predškolske dobi. Upitnik je konstruiran u koncepciji Google obrasca te je na samom početku upitnika bilo naglašeno da je sudjelovanje u ispunjavanju upitnika u potpunosti dobrovoljno i anonimno. Upitnik je bio dostupan online putem društvenih mreža.

Kategorijski podaci u provedenom istraživanju bit će predstavljeni apsolutnim i relativnim frekvencijama, dok će numerički podatci biti opisani aritmetičkom sredinom i standardnom devijacijom. Razlike između kategorijalnih varijabli bit će ispisane HI kvadrat testom. Sve p vrijednosti bit će dvostrane. Razina značajnosti bit će postavljena na $\alpha=0,05$. Za obradu statističkih podataka i provedbu analize bit će korišten statistički program SPSS (inačica 26.0, SPSS Inc., Chicago, IL, SAD).

U prvom djelu upitnika opći su podaci o odgojiteljima (spol, dob, stupanj obrazovanja, iskustvo rada u struci) nakon čega je uslijedilo pitanje „*Ima li dječji vrtić u kojem radite zaposlenog stručnog suradnika?*“. Sljedeće pitanje je bilo „*Jeste li tijekom studija slušali kolegije o prepoznavanju djece s teškoćama u razvoju?*“, a nakon toga uslijedilo je pitanje otvorenog tipa: „*Navedite kolegij/kolegije koje ste slušali?*“.

U sljedećim pitanjima odgojitelji su potvrdnim tvrdnjama odgovarali na pitanja: iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju, imaju li trenutno dijete s teškoćama u razvoju

u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini, ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju te koju vrstu teškoće u razvoju dijete ima. Uslijedila su pitanja je li dijete s teškoćom u razvoju ima asistenta te imaju li trećeg odgojitelja u skupini. Potom su odgojitelji u potvrdnom okviru imali ponuđene stručnjake kojima bi uputili dijete s teškoćom u razvoju te označili najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju.

Nakon toga, odgojitelji su na Likertovoj skali od 4 stupnja označavali slaganje s navedenim tvrdnjama pri čemu su brojevi označavali sljedeći stupanj slaganja: 1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se slažem, 3 – slažem se, 4 – u potpunosti se slažem.

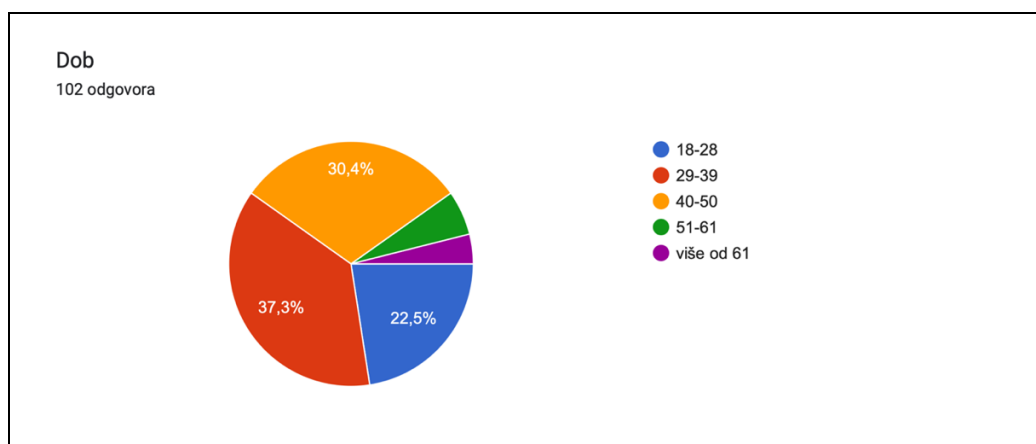
Tvrdnje su bile sljedeće: „*Nejednaka dostupnost za svako dijete.*“, „*Vrlo kasno uočavanje znakova u razvojnim područjima.*“, „*Neusklađenost sustava.*“, „*Neprikladno informiranje roditelja tijekom identificiranja teškoća u razvoju kod djeteta.*“, „*Nedostatak timske suradnje.*“, „*Osjećam se kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju.*“, „*Uloga odgojitelja je obavijestiti roditelje i stručne suradnike u dječjem vrtiću ukoliko uoče odstupanja djeteta u razvojnim područjima.*“, „*Problemi u ranom prepoznavanju odstupanja u razvojnim područjima ne mogu značajno utjecati na kasniji razvoj djeteta.*“.

U sljedećim pitanjima ponuđeni su višestruki odgovori na pitanja: „*Smatram da dječji vrtić treba obavezno imati sljedeći profil stručnog suradnika.*“, „*Tijekom radnog iskustva dodatno sam se educirao/la na temu prepoznavanja djece s teškoćama u razvoju.*“ te „*Ostvarujem suradnju s ili bez stručnih suradnika ili roditelja s nekim od stručnjaka izvan ustanove u kojoj radim za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju.*“.

6.3. Uzorak ispitanika

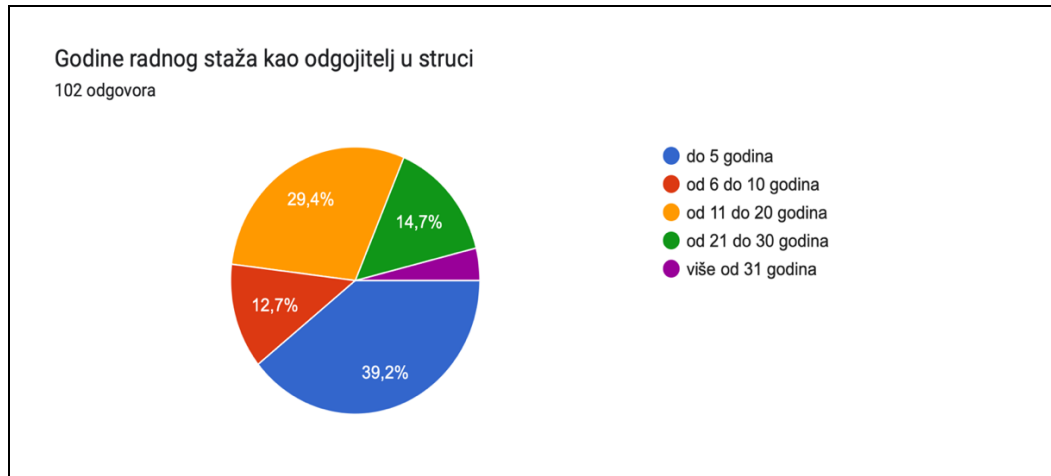
U istraživanju je sudjelovalo ukupno 102 odgojitelja iz Republike Hrvatske. Od 102 ispitanika istraživanja 102 (100%) je bilo osoba ženskog spola.

Dob ispitanika prikazana je slikom 1.



Slika 1. Dob ispitanika

Godine radnog staža kao odgojitelj u struci prikazane su na slici 2.



Slika 2. Godine radnog staža

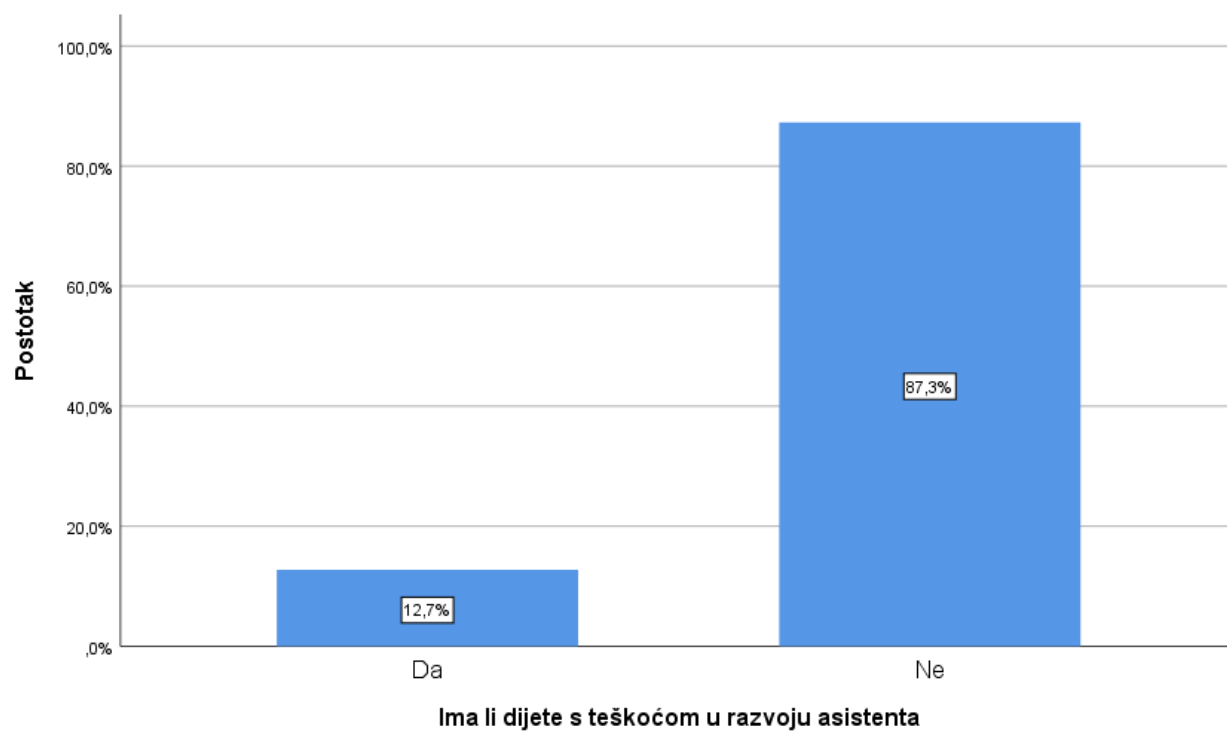
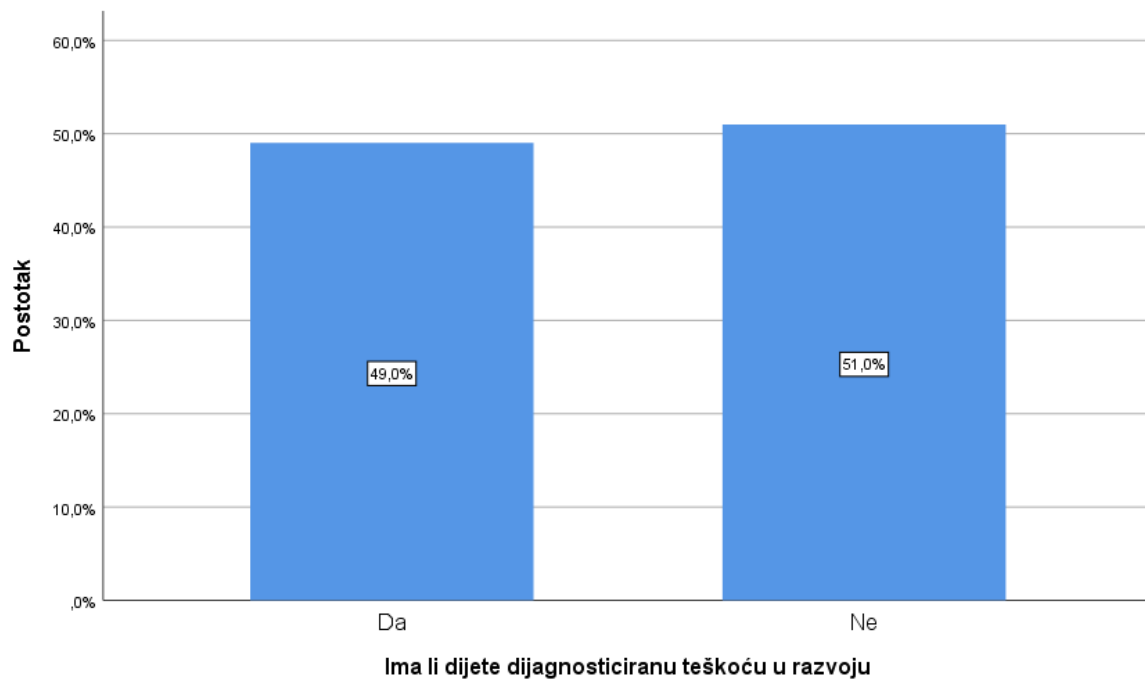
Ispitanici su nadalje odgovarali na pitanje stupnja obrazovanja odgojitelja. Prema dobivenim podacima utvrđeno je da je od ukupno 102 odgojitelja djece rane i predškolske dobi njih 4 (3,9%) ima završeno srednjoškolsko obrazovanje (SSS), 72 (70,6%) odgojitelja ima završen Preddiplomski studij (VŠS), 26 (25,5%) ima završen Diplomski studij (VSS) te niti jedan ispitanik nema završen Postdiplomski studij.

6.4. Rezultati i rasprava

Tablica 1: Usporedba promatranih pitanja

		N	%
Ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju	Da	50	49,0%
	Ne	52	51,0%
	Ukupno	102	100,0%
Ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta	Da	13	12,7%
	Ne	89	87,3%
	Ukupno	102	100,0%

Kao što je vidljivo u tablici 1 pogledaju li se podatci za pitanje “*Ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju?*” možemo uočiti kako 49,0 % ispitanika navodi potvrdno, dok kod pitanja “*Ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta?*” samo 12,7 % navodi potvrdno. To ukazuje na potrebu zapošljavanja asistenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Odgojitelji u posrednom samostalnom odgojno-obrazovnom radu nemaju mogućnosti za individualiziran pristup djetetu s teškoćama. Iz dobivenih vrijednosti aritmetičkih sredina očigledno je da su odgojitelji u odgojno-obrazovnom procesu svjesni potreba asistenta djetetu s teškoćama u razvoju, planiranju i podršci koja bi bila u skladu s potrebama djeteta s teškoćama u razvoju.



Nadalje, u tablici 2 prikazani su upisni odgovori ispitanika na pitanje “*Navedite kolegij/kolegije koje ste slušali?*” željelo se saznati predznanje koje odgojitelji posjeduju o djeci s teškoćama u razvoju. Velik dio ispitanika navodi kolegije: *Djeca s posebnim potrebama, djeca s teškoćama u razvoju, inkluzivna pedagogija, pedagogija djece s posebnim potrebama i teškoćama u razvoju.*

Tablica 2: *Navedite kolegij/kolegije koje ste slušali?*

	N
/	2
Autizam, selektivni mutizam, TUR općenito	1
Bilo davno , ali milim pedagoginja djece s teškoćama u razvoju	1
Djeca s posebnim potrebama	1
Djeca s posebnim potrebama	1
Djeca s posebnim potrebama, Inkluzivna pedagogija	1
Djeca s poteškoćama u razvoju Inkluzija djece s poteškoćama u razvoju	1
Djeca s teskocama u razvoju	1
Djeca s teškocama u razvoju	1
djeca s teškoćama u razvoju	1
Djeca s teškoćama u razvoju	1
Djeca s teškoćama u razvoju.	1
Djeca s TUR	1
Inkluzija djece s posebnim potrebama	1
Inkluzivna pedagogija	14
Inkluzivna pedagogija i Djeca s teškoćama u razvoju (mislim da se tako zvao prije 20 godina)	1
Inkluzivna pedagogija, pedijatrija	1
Inkluzivna pedagogija.	1
Inkluzivna pedagogija/kurikulum	1
Inkluzivni kurikulum	2
Inkluzivni kurukulum	1
Inkluzivni odgoj i obrazovanje	6
Integrirana pedagogija, inkluzije djece s poteškoćama u razvoju	1
Iskreno, ne sjećam se imena kolegija.	1
Izborni predmet u sklopu razvojne psihologije: Djeca s poteškoćama u razvoju	1
Metodika djece s posebnim potrebama	1
Ne sjećam se	4
Nema	1
Nema kolegija koji se isključivo orijentirao da prepoznavanje djece s teškoćama u razvoju.	1
Nisam slušala kolegije	1

Nisam slušala u niti jednom kolegiju	1
Nismo slušali	1
Niti jedan	1
Njega i skrb djece predškolske dobi, izborni kolegij Teškoće u razvoju	1
Odgoj djece s posebnim potrebama	1
Opća psihologija, Razvojna psihologija djetinjstva	1
Pedagogija djece s posebnim potrebama	5
Pedagogija djece s posebnim potrebama i inkluzivna pedagogija	1
Pedagogija djece s posebnim potrebama, Razvojna psihologija...	1
Pedagogija djece s poteškoćama u razvoju	1
Pedagogija djece s PP	1
Pedagogija djece s teškoćama u razvoju	7
Pedagogija djece s teškoćama u razvoju, Inkluzivni kurikulum	1
Pedagogija djece s teškoćama u razvoju prof. Špoljar	1
Pedagogija djece s tur-om	1
Pedagogija djece sa posebnim potrebama	1
Pedagoginja djece s teškoćama u razvoju	1
Pedagoška psihologija, Pedagogija djece s posebnim potrebama	1
Posebna pedagogija	1
Posebne potrebe	1
Predškolska pedagogija	1
Predškolska pedagogija, razvojna psihologija	1
Predškolske pedagogija	1
Psihologija darovitosti, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Razvojna psihologija	1
Psihologija odstupajućih ponašanja,	1
Rad s djecom s razvojnim i zdravstvenim teškoćama	1
Razne psihologije, Pedagoginja djece s poteškoćama u razvoju, Njega i zaštita	1
Razvoja psihologija, integrirani predškolski kurikulum I, II,	1
Razvojna psihologija	3
Razvojna psihologija, zaštita zdravlja predškolskog djeteta, inkluzivna pedagogija,	1
Samo u okviru Dječje psihologije	1
Savjetovanje roditelja s djecom s teškoćama u razvoju	1
Specijalna pedagogija	1
Specijalna pedagogija i razvojna psihologija	1
Specijalna pedagogija, Socio-psih.patologija maloljetnika..te u sklopu kolegija Zaštita zdravlja i njega predškolske djece	1
Ucliste Medical	1
Uvod u socijalnu pedagogiju, Pedagogija djece s teškoćama u razvoju	1

Na sljedećim će stranicama biti prikazano testiranje s obzirom na promatrana pitanja, testiranje je provedeno Hi kvadrat testom te će odgovori ispitanika biti prikazani u obliku apsolutnih frekvencija i postotcima kako bi se testirale hipoteze i ciljevi postavljeni u istraživanju.

Usporedba s obzirom na pitanje “*Ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju?*” provjeravana su tvrdnjama čiji su rezultati prikazani rezultatima deskriptivne statistike u tablici 3.

Tablica 3: Usporedba s obzirom na pitanje ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju

		Ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju						p*
		Da		Ne		Ukupno		
		N	%	N	%	N	%	
Dob	18-28	13	26,0%	10	19,2%	23	22,5%	0,407
	29-39	15	30,0%	23	44,2%	38	37,3%	
	40-50	17	34,0%	14	26,9%	31	30,4%	
	51-61	4	8,0%	2	3,8%	6	5,9%	
	više od 61	1	2,0%	3	5,8%	4	3,9%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Godine radnog staža kao odgojitelj u struci	do 5 godina	20	40,0%	20	38,5%	40	39,2%	0,949
	od 6 do 10 godina	5	10,0%	8	15,4%	13	12,7%	
	od 11 do 20 godina	15	30,0%	15	28,8%	30	29,4%	
	od 21 do 30 godina	8	16,0%	7	13,5%	15	14,7%	
	više od 31 godina	2	4,0%	2	3,8%	4	3,9%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Stupanj obrazovanja odgojitelja	Srednjoškolsko obrazovanje (SSS)	2	4,0%	2	3,8%	4	3,9%	0,845
	Preddiplomski studij (VŠS)	34	68,0%	38	73,1%	72	70,6%	
	Diplomski studij (VSS)	14	28,0%	12	23,1%	26	25,5%	
	Postdiplomski studij	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Ima li dječji vrtić u kojem radite zaposlenog stručnog suradnika	Da	45	90,0%	34	65,4%	79	77,5%	0,003
	Ne	5	10,0%	18	34,6%	23	22,5%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Jeste li tijekom studija slušali	Da	42	84,0%	46	88,5%	88	86,3%	0,513
	Ne	8	16,0%	6	11,5%	14	13,7%	

kolegije o prepoznavanju djece s teškoćama u razvoju	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Imate li iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju	Da	49	98,0%	43	82,7%	92	90,2%	0,009
	Ne	1	2,0%	9	17,3%	10	9,8%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Imate li trenutno dijete s teškoćom u razvoju u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini	Da	46	92,0%	31	59,6%	77	75,5%	0,000
	Ne	4	8,0%	21	40,4%	25	24,5%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Koju vrstu teškoće u razvoju dijete ima	Lakša teškoća u razvoju	24	48,0%	25	48,1%	49	48,0%	0,000
	Teža teškoća u razvoju	24	48,0%	6	11,5%	30	29,4%	
	Darovito dijete	2	4,0%	0	0,0%	2	2,0%	
	Nema teškoću	0	0,0%	21	40,4%	21	20,6%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta	Da	13	26,0%	0	0,0%	13	12,7%	0,000
	Ne	37	74,0%	52	100,0%	89	87,3%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Imate li trećeg odgojitelja u skupini	Da	12	24,0%	5	9,6%	17	16,7%	0,051
	Ne	38	76,0%	47	90,4%	85	83,3%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Kojim stručnjacima biste uputili dijete s teškoćama u razvoju: Pedijatar	Da	16	32,0%	17	32,7%	33	32,4%	0,940
	Ne	34	68,0%	35	67,3%	69	67,6%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Kojim stručnjacima biste uputili dijete s teškoćama u razvoju: Logoped	Da	33	66,0%	25	48,1%	58	56,9%	0,068
	Ne	17	34,0%	27	51,9%	44	43,1%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Kojim stručnjacima biste uputili dijete s teškoćama u razvoju: Psiholog	Da	36	72,0%	31	59,6%	67	65,7%	0,188
	Ne	14	28,0%	21	40,4%	35	34,3%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Kojim stručnjacima biste	Da	44	88,0%	43	82,7%	87	85,3%	0,449
	Ne	6	12,0%	9	17,3%	15	14,7%	

uputili dijete s teškoćama u razvoju: Edukacijski rehabilitator	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Siromašan govorni izraz i teškoće u stvaranju prijateljstva s vršnjacima	Da	44	88,0%	42	80,8%	86	84,3%	0,315
	Ne	6	12,0%	10	19,2%	16	15,7%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Poteškoće u održavanju pažnje	Da	41	82,0%	45	86,5%	86	84,3%	0,529
	Ne	9	18,0%	7	13,5%	16	15,7%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Teškoće vidnog i slušnog opažanja	Da	24	48,0%	19	36,5%	43	42,2%	0,241
	Ne	26	52,0%	33	63,5%	59	57,8%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Postojanje intervala odsutnosti	Da	24	48,0%	25	48,1%	49	48,0%	0,994
	Ne	26	52,0%	27	51,9%	53	52,0%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Agresivnost prema sebi i drugima bez vidljivog povoda	Da	29	58,0%	29	55,8%	58	56,9%	0,820
	Ne	21	42,0%	23	44,2%	44	43,1%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece	Da	26	52,0%	16	30,8%	42	41,2%	0,029
	Ne	24	48,0%	36	69,2%	60	58,8%	

koje upućuju na teškoće u razvoju: Povlačenje u sebe i izolacija	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Dijete ima prenizak ili previsok mišićni tonus	Da	20	40,0%	18	34,6%	38	37,3%	0,574
	Ne	30	60,0%	34	65,4%	64	62,7%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Dijete je stalno u pokretu	Da	20	40,0%	20	38,5%	40	39,2%	0,874
	Ne	30	60,0%	32	61,5%	62	60,8%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Poteškoće u razvoju igre	Da	29	58,0%	23	44,2%	52	51,0%	0,164
	Ne	21	42,0%	29	55,8%	50	49,0%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Nejednaka dostupnost za svako dijete	uopće se ne slažem	1	2,0%	1	1,9%	2	2,0%	0,882
	djelomično se slažem	5	10,0%	6	11,5%	11	10,8%	
	slažem se	14	28,0%	11	21,2%	25	24,5%	
	u potpunosti se slažem	30	60,0%	34	65,4%	64	62,7%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Vrlo kasno uočavanje znakova u razvojnim područjima	uopće se ne slažem	2	4,0%	2	3,8%	4	3,9%	0,518
	djelomično se slažem	6	12,0%	6	11,5%	12	11,8%	
	slažem se	24	48,0%	18	34,6%	42	41,2%	
	u potpunosti se slažem	18	36,0%	26	50,0%	44	43,1%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Neusklađenost sustava	uopće se ne slažem	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,042
	djelomično se slažem	0	0,0%	6	11,5%	6	5,9%	
	slažem se	9	18,0%	10	19,2%	19	18,6%	
	u potpunosti se slažem	41	82,0%	36	69,2%	77	75,5%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Neprikladno informiranje roditelja tijekom	uopće se ne slažem	0	0,0%	4	7,7%	4	3,9%	0,165
	djelomično se slažem	11	22,0%	7	13,5%	18	17,6%	
	slažem se	19	38,0%	18	34,6%	37	36,3%	

identificiranja teškoća u razvoju kod djeteta	u potpunosti se slažem	20	40,0%	23	44,2%	43	42,2%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Nedostatak timske suradnje stručnjaka	uopće se ne slažem	2	4,0%	2	3,8%	4	3,9%	0,806
	djelomično se slažem	3	6,0%	6	11,5%	9	8,8%	
	slažem se	16	32,0%	16	30,8%	32	31,4%	
	u potpunosti se slažem	29	58,0%	28	53,8%	57	55,9%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Osjećam se kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju	uopće se ne slažem	8	16,0%	11	21,2%	19	18,6%	0,009
	djelomično se slažem	17	34,0%	31	59,6%	48	47,1%	
	slažem se	21	42,0%	7	13,5%	28	27,5%	
	u potpunosti se slažem	4	8,0%	3	5,8%	7	6,9%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Uloga odgojitelja je obavijestiti roditelje i stručne suradnike u dječjem vrtiću ukoliko uoče odstupanja djeteta u razvojnim područjima	uopće se ne slažem	0	0,0%	1	1,9%	1	1,0%	0,579
	djelomično se slažem	2	4,0%	4	7,7%	6	5,9%	
	slažem se	8	16,0%	10	19,2%	18	17,6%	
	u potpunosti se slažem	40	80,0%	37	71,2%	77	75,5%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Problemi u ranom prepoznavanju odstupanja u razvojnim područjima ne mogu značajno utjecati na kasniji razvoj djeteta	uopće se ne slažem	36	72,0%	32	61,5%	68	66,7%	0,353
	djelomično se slažem	4	8,0%	6	11,5%	10	9,8%	
	slažem se	1	2,0%	5	9,6%	6	5,9%	
	u potpunosti se slažem	9	18,0%	9	17,3%	18	17,6%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Smatram da dječji vrtić treba obavezno imati sljedeći profil stručnog suradnika	Pedagog	3	6,0%	3	5,8%	6	5,9%	0,930
	Psiholog	18	36,0%	15	28,8%	33	32,4%	
	Edukacijski rehabilitator	25	50,0%	29	55,8%	54	52,9%	
	Logoped	3	6,0%	3	5,8%	6	5,9%	
	Socijalni pedagog	1	2,0%	2	3,8%	3	2,9%	

(označite jednog koji je po Vašem mišljenju neophodan za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju)	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Tijekom radnog iskustva dodatno sam se educirao/la na temu prepoznavanje djece s teškoćama u razvoju	Da	37	74,0%	28	53,8%	65	63,7%	0,034
	Ne	13	26,0%	24	46,2%	37	36,3%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	
Ostvarujem suradnju (s ili bez stručnih suradnika ili roditelja) s nekim od stručnjaka izvan ustanove u kojoj radim za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju	Nikada	25	50,0%	38	73,1%	63	61,8%	0,032
	Jednom tjedno	0	0,0%	1	1,9%	1	1,0%	
	Jednom mjesečno	6	12,0%	1	1,9%	7	6,9%	
	Nekoliko puta godišnje	19	38,0%	12	23,1%	31	30,4%	
	Ukupno	50	100,0%	52	100,0%	102	100,0%	

*Hi kvadrat test

Pogleda li se razina signifikantnosti kod pitanja “*Ima li dječji vrtić u kojem radite zaposlenog stručnog suradnika, imate li iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju, imate li trenutačno dijete s teškoćom u razvoju u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini, koju vrstu teškoće u razvoju dijete ima, ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta, označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: povlačenje u sebe i izolacija, neusklađenost sustava, osjećam se kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju, tijekom radnog iskustva dodatno sam se educirao/la na temu prepoznavanje djece s teškoćama u razvoju, ostvarujem suradnju (s ili bez stručnih suradnika ili roditelja) s nekim od stručnjaka izvan ustanove u kojoj radim za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju*” može se uočiti kako vrijednost signifikantnosti Hi kvadrat testa iznosi

$p < 0,05$, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na pitanje *“Ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju?”*.

Kod pitanja *“Ima li dječji vrtić u kojem radite zaposlenog stručnog suradnika?”* potvrdno navodi 90,0 % ispitanika koji navode kako dijete ima dijagnosticiranu teškoću u razvoju, u odnosu na 65,4 % onih kod kojih nije dijagnosticirana takva teškoća.

Kod pitanja *“Imate li iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju?”* potvrdno navodi 98,0 % ispitanika koji navode kako dijete ima dijagnosticiranu teškoću u razvoju, u odnosu na 82,7 % onih kod kojih nije dijagnosticirana takva teškoća.

Kod pitanja *“Imate li trenutačno dijete s teškoćom u razvoju u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini?”* potvrdno navodi 92,0 % ispitanika koji navode kako dijete ima dijagnosticiranu teškoću u razvoju, u odnosu na 59,6 % onih kod kojih nije dijagnosticirana takva teškoća.

Kod pitanja *“Ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta?”* potvrdno navodi 26,0 % ispitanika koji navode kako dijete ima dijagnosticiranu teškoću u razvoju, u odnosu na 0,0 % onih kod kojih nije dijagnosticirana takva teškoća.

Nadalje, kod pitanja *“Ima li dijete s teškoćom u razvoju zaposlenog trećeg odgojitelja u skupini?”* potvrdno navodi 24,0 % ispitanika navode kako imaju zaposlenog trećeg odgojitelja u skupini, u odnosu na 9,6 % onih koji nemaju zaposlenog trećeg odgojitelja u skupini.

Na sljedećim će stranicama biti prikazano testiranje s obzirom na promatrana pitanja, testiranje je provedeno Hi kvadrat testom, bit će prikazani odgovori ispitanika u obliku apsolutnih frekvencija te postotci, kako bi se testirale hipoteze i ciljevi postavljeni u istraživanju.

Usporedba s obzirom na pitanje “Ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta?” provjeravana su tvrdnjama čiji su rezultati prikazani rezultatima deskriptivne statistike (aritmetička sredina i standardna devijacija) u tablici 4.

Tablica 4: Usporedba s obzirom na pitanje ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta

		Ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta				p*
		Da		Ne		
		N	%	N	%	
Dob	18-28	2	15,4%	21	23,6%	0,836
	29-39	4	30,8%	34	38,2%	
	40-50	5	38,5%	26	29,2%	
	51-61	1	7,7%	5	5,6%	
	više od 61	1	7,7%	3	3,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Godine radnog staža kao odgojitelj u struci	do 5 godina	2	15,4%	38	42,7%	0,323
	od 6 do 10 godina	3	23,1%	10	11,2%	
	od 11 do 20 godina	4	30,8%	26	29,2%	
	od 21 do 30 godina	3	23,1%	12	13,5%	
	više od 31 godina	1	7,7%	3	3,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Stupanj obrazovanja odgojitelja	Srednjoškolsko obrazovanje (SSS)	0	0,0%	4	4,5%	0,450
	Preddiplomski studij (VŠS)	11	84,6%	61	68,5%	
	Diplomski studij (VSS)	2	15,4%	24	27,0%	
	Postdiplomski studij	0	0,0%	0	0,0%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Ima li dječji vrtić u kojem radite zaposlenog stručnog suradnika	Da	13	100,0%	66	74,2%	0,037
	Ne	0	0,0%	23	25,8%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
	Da	10	76,9%	78	87,6%	0,294
	Ne	3	23,1%	11	12,4%	

Jeste li tijekom studija slušali kolegije o prepoznavanju djece s teškoćama u razvoju	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Imate li iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju	Da	13	100,0%	79	88,8%	0,203
	Ne	0	0,0%	10	11,2%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Imate li trenutno dijete s teškoćom u razvoju u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini	Da	12	92,3%	65	73,0%	0,131
	Ne	1	7,7%	24	27,0%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Koju vrstu teškoće u razvoju dijete ima	Lakša teškoća u razvoju	4	30,8%	45	50,6%	0,006
	Teža teškoća u razvoju	9	69,2%	21	23,6%	
	Darovito dijete	0	0,0%	2	2,2%	
	Nema teškoću	0	0,0%	21	23,6%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Imate li trećeg odgojitelja u skupini	Da	3	23,1%	14	15,7%	0,507
	Ne	10	76,9%	75	84,3%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Kojim stručnjacima biste uputili dijete s teškoćama u razvoju: Pedijatar	Da	4	30,8%	29	32,6%	0,896
	Ne	9	69,2%	60	67,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Kojim stručnjacima biste uputili dijete s teškoćama u razvoju: Logoped	Da	9	69,2%	49	55,1%	0,335
	Ne	4	30,8%	40	44,9%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Kojim stručnjacima biste uputili dijete s teškoćama u razvoju: Psiholog	Da	9	69,2%	58	65,2%	0,773
	Ne	4	30,8%	31	34,8%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Kojim stručnjacima biste uputili dijete s teškoćama u razvoju: Edukacijski rehabilitator	Da	13	100,0%	74	83,1%	0,109
	Ne	0	0,0%	15	16,9%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Siromašan govorni izraz i teškoće u stvaranju prijateljstva s vršnjacima	Da	11	84,6%	75	84,3%	0,974
	Ne	2	15,4%	14	15,7%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Poteškoće u održavanju pažnje	Da	11	84,6%	75	84,3%	0,974
	Ne	2	15,4%	14	15,7%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	

Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Teškoće vidnog i slušnog opažanja	Da	5	38,5%	38	42,7%	0,773
	Ne	8	61,5%	51	57,3%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Postojanje intervala odsutnosti	Da	8	61,5%	41	46,1%	0,297
	Ne	5	38,5%	48	53,9%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Agresivnost prema sebi i drugima bez vidljivog povoda	Da	8	61,5%	50	56,2%	0,716
	Ne	5	38,5%	39	43,8%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Povlačenje u sebe i izolacija	Da	5	38,5%	37	41,6%	0,831
	Ne	8	61,5%	52	58,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Dijete ima prenikak ili previsok mišićni tonus	Da	4	30,8%	34	38,2%	0,605
	Ne	9	69,2%	55	61,8%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Dijete je stalno u pokretu	Da	6	46,2%	34	38,2%	0,583
	Ne	7	53,8%	55	61,8%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Označite najčešće osobitosti djece koje upućuju na teškoće u razvoju: Poteškoće u razvoju igre	Da	7	53,8%	45	50,6%	0,825
	Ne	6	46,2%	44	49,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Nejednaka dostupnost za svako dijete	uopće se ne slažem	0	0,0%	2	2,2%	0,896
	djelomično se slažem	2	15,4%	9	10,1%	
	slažem se	3	23,1%	22	24,7%	
	u potpunosti se slažem	8	61,5%	56	62,9%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Vrlo kasno uočavanje znakova u razvojnim područjima	uopće se ne slažem	1	7,7%	3	3,4%	0,602
	djelomično se slažem	1	7,7%	11	12,4%	
	slažem se	7	53,8%	35	39,3%	
	u potpunosti se slažem	4	30,8%	40	44,9%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	

Neusklađenost sustava	uopće se ne slažem	0	0,0%	0	0,0%	0,303
	djelomično se slažem	0	0,0%	6	6,7%	
	slažem se	1	7,7%	18	20,2%	
	u potpunosti se slažem	12	92,3%	65	73,0%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Neprikladno informiranje roditelja tijekom identificiranja teškoća u razvoju kod djeteta	uopće se ne slažem	0	0,0%	4	4,5%	0,798
	djelomično se slažem	3	23,1%	15	16,9%	
	slažem se	4	30,8%	33	37,1%	
	u potpunosti se slažem	6	46,2%	37	41,6%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Nedostatak timske suradnje stručnjaka	uopće se ne slažem	1	7,7%	3	3,4%	0,510
	djelomično se slažem	2	15,4%	7	7,9%	
	slažem se	5	38,5%	27	30,3%	
	u potpunosti se slažem	5	38,5%	52	58,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Osjećam se kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju	uopće se ne slažem	1	7,7%	18	20,2%	0,331
	djelomično se slažem	5	38,5%	43	48,3%	
	slažem se	5	38,5%	23	25,8%	
	u potpunosti se slažem	2	15,4%	5	5,6%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Uloga odgojitelja je obavijestiti roditelje i stručne suradnike u dječjem vrtiću ukoliko uoče odstupanja djeteta u razvojnim područjima	uopće se ne slažem	0	0,0%	1	1,1%	0,964
	djelomično se slažem	1	7,7%	5	5,6%	
	slažem se	2	15,4%	16	18,0%	
	u potpunosti se slažem	10	76,9%	67	75,3%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Problemi u ranom prepoznavanju odstupanja u razvojnim područjima ne mogu značajno utjecati na kasniji razvoj djeteta	uopće se ne slažem	9	69,2%	59	66,3%	0,613
	djelomično se slažem	0	0,0%	10	11,2%	
	slažem se	1	7,7%	5	5,6%	
	u potpunosti se slažem	3	23,1%	15	16,9%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Smatram da dječji vrtić treba obavezno imati sljedeći profil stručnog suradnika (označite jednog koji je po Vašem mišljenju neophodan za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju)	Pedagog	2	15,4%	4	4,5%	0,419
	Psiholog	5	38,5%	28	31,5%	
	Edukacijski rehabilitator	6	46,2%	48	53,9%	
	Logoped	0	0,0%	6	6,7%	
	Socijalni pedagog	0	0,0%	3	3,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	

Tijekom radnog iskustva dodatno sam se educirao/la na temu prepoznavanje djece s teškoćama u razvoju	Da	12	92,3%	53	59,6%	0,022
	Ne	1	7,7%	36	40,4%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	
Ostvarujem suradnju (s ili bez stručnih suradnika ili roditelja) s nekim od stručnjaka izvan ustanove u kojoj radim za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju	Nikada	2	15,4%	61	68,5%	0,003
	Jednom tjedno	0	0,0%	1	1,1%	
	Jednom mjesečno	2	15,4%	5	5,6%	
	Nekoliko puta godišnje	9	69,2%	22	24,7%	
	Ukupno	13	100,0%	89	100,0%	

*Hi kvadrat test

Pogleda li se razina signifikantnosti ispitanika kod pitanja *“Ima li dječji vrtić u kojem radite zaposlenog stručnog suradnika, koju vrstu teškoće u razvoju djeteta ima, tijekom radnog iskustva dodatno sam se educirao/la na temu prepoznavanje djece s teškoćama u razvoju, ostvarujem suradnju (s ili bez stručnih suradnika ili roditelja) s nekim od stručnjaka izvan ustanove u kojoj radim za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju”* može se uočiti kako vrijednost signifikantnosti Hi kvadrat testa iznosi $p < 0,05$, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na pitanje *“Ima li djeteta s teškoćom u razvoju asistenta?”*

Takvi rezultati ukazuju na nedovoljno osiguranu stručnu pomoć djetetu s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju u kojem se nalazi. Dakle, iako postoji velika osviještenost neusklađenosti sustava odgoja i obrazovanja, postoji velika osviještenost i kompetencije odgojitelja prilikom uočavanja ranih osobitosti teškoća u razvoju.

Dakle *“Ima li dječji vrtić u kojem radite zaposlenog stručnog suradnika?”* razlikuje se s obzirom na to *“Da li djeteta ima asistenta?”* tako da svi ispitanici koji navode potvrdno za asistenta navode i potvrdno za zaposlenog stručnog suradnika u vrtiću, u odnosu na 74,2 % onih koji navode ne.

Nadalje *“Koji vrstu teškoće u razvoju djeteta ima?”* u odnosu na to imaju li ispitanici asistenta, tako da najveći udio ispitanika 69,2 % koji navode potvrdno za asistenta imaju težu teškoća u razvoju, u odnosu na 23,6 % teških teškoća u razvoju kod djece koja nemaju asistenta. Također kod onih koji imaju asistenta češća je suradnja *“S nekim od stručnjaka izvan ustanove u kojoj radim za prepoznavanje i pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju”* 69,2 % navodi nekoliko puta godišnje, dok oni koji nemaju asistenta u 68,5 % slučajeva navode nikada.

7. ZAKLJUČAK

Inkluzija djeteta s teškoćama u razvoju u uključivanje u redovan odgojno-obrazovni sustav predstavlja značajan razvojni korak u njegovom životu u kojem brojni čimbenici odgojno-obrazovne ustanove ga trebaju prihvatiti zbiljski, a ne deklarativno. Percepcija odgojitelja i važnost ranog uočavanja osobina teškoća u razvoju podjednako je značajna stručnim suradnicima, roditeljima i društvenoj zajednici. Međutim, dijagnosticiranje osobina i postavljanje teškoće u razvoju proizlazi iz sinteze mnogih čimbenika razvojnih karakteristika djeteta. Valja istaknuti važnost uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovne ustanove kako bi im se osigurao primjeren tretman sukladno njihovim teškoćama u razvoju. Okruženje mora biti bogato poticajima kako bi mogli birati ono što ima najviše odgovara te kreirati pozitivno ozračje u kojima se uvažavaju odnosi na njima primjeren način. Stoga, prije provođenja inkluzije u odgojno-obrazovnoj skupini valja prvenstveno osigurati stručnu pomoć djetetu s teškoćama u razvoju te mijenjati i unaprjeđivati pedagošku koncepciju. Važnost podrške djetetu s teškoćama u razvoju ističe se u holističkom suvremenom pristupu u kojem se prepoznaju učenja na svrhovit i smislen način u poučavanju djece s teškoćama u razvoju, a koja mu se treba omogućiti stručnom pomoći i podrškom u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Sukladno cilju provedenog istraživanja ima li dijete dijagnosticiranu teškoću u razvoju te ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta postavljene su dvije hipoteze. Na temelju postavljene prve hipoteze, rezultati pokazuju uočenu značajnu statističku razliku s obzirom na zaposlenog stručnog suradnika, iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju, vrstom teškoće u razvoju s obzirom na uočavanje ranih osobitosti teškoća u razvoju. Rezultati potvrđuju drugu hipotezu da postoji statistički značajna razlika s obzirom ima li dijete s teškoćom u razvoju asistenta.

Dobiveni rezultati provedenog istraživanja poticaj su za razvijanje svijesti, bez idealizacije kako bi se na vrijeme osigurao asistent djetetu s teškoćom u razvoju u odgojno-obrazovnoj inkluziji suvremene pedagogije.

LITERATURA

1. Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate d.o.o.
2. Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine.
3. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
5. Breadkamp, S. (1994). *The Competence of EntryLevel Early Childhood Teachers*. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, 59 – 64.
6. Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M. (2001): *Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), str. 31–45.
7. Cvetković-Lay, J. i Sekulić-Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi*. Zagreb: Alineja.
8. Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Zagreb: Alinea.
10. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. UREDI
11. Howes, C., Matheson, C. C. (1992), Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961–974.
12. Jurčević-Lozančić, A. (2008). *Biti različit–inkluzivni programi ranog odgoja. U: Pedagogija i društvo znanja, 2. međunarodna konferencija u Zadru, 13.- 15. studenog*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str.137-144.
13. Jurčević-Lozančić, A. i Vuić, B. (2022). *Sjećanje na djetinjstvo*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
14. Kudek-Mirošević, J. i Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alfa d.d.
15. Kudek-Mirošević, J., Tot, D. i Jurčević-Lozančić, A. (2020). *Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa*, 18 (2020), 547-560. Preuzeto 27.06.2024. s <https://doi.org/10.31192/np.18.3.8> 27.6.2024.
16. Ljubetić, M. (2001). *Važno je znati kako živjeti*. Zagreb: Alinea.

17. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
18. Miljak, A. i Vuić, B. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom "Dječja kuća"*. Rovinj: Predškolska ustanova Dječji vrtić i jaslice "Neven".
19. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Spektar Media.
20. Ministarstvo znanosti i obrazovanja i sporta (2014), *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Preuzeto 27.06.2024. s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>.
21. Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima: Narodne novine, NN/12/2009.
22. Olson, G. (1994). *Preparing Early Childhood Educators for Constructivist Teaching*. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, 37 – 47.
23. Sekulić-Majurec, A. i Romstein, K. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogija istraživanja*, 12(2015), 1-2; 41-54.
24. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
25. Slunjski, E. i suradnici (2015). *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
26. Slunjski, E. (2019). *Izvan okvira 4, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja*. Zagreb: Element.
27. Zrilić, S. (2012). *Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju*. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, 89-100. Preuzeto 20.06.2024. s <https://hrcak.srce.hr/99894>.

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)