

# Poticanje zahtjevanja djeteta s poremećajem socijalne komunikacije u redovnoj vrtićkoj skupini

---

Mihovilović, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:151298>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-13**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet



## **DIPLOMSKI RAD**

### **Poticanje zahtijevanja djeteta s poremećajem socijalne komunikacije u redovnoj vrtićkoj skupini**

Ana Mihovilović

Rujan, 2017.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet



## **DIPLOMSKI RAD**

### **Poticanje zahtijevanja djeteta s poremećajem socijalne komunikacije u redovnoj vrtićkoj skupini**

Ana Mihovilović

Mentorica: prof.dr.sc. Jasmina Frey Škrinjar

Komentorica: doc.dr.sc. Jasmina Stošić

Rujan, 2017.

## **Izjava o autorstvu rada**

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Poticanje zahtijevanja kod djeteta s poremećajem socijalne komunikacije u redovnoj vrtićkoj skupini* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koji su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Rad je napisan pod mentorstvom prof.dr.sc. Jasmine Frey Škrinjar i doc.dr.sc. Jasmine Stošić na Odsjeku za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Ana Mihovilović

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2017.

## **Poticanje zahtijevanja djeteta s poremećajem socijalne komunikacije u redovnoj vrtičkoj skupini**

Ana Mihovilović

prof.dr.sc. Jasmina Frey Škrinjar

doc.dr.sc.Jasmina Stošić

Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

### **Sažetak**

Cilj ovog istraživanja bio je dobiti uvid u usvajanje vještine zahtijevanja kod djeteta s poremećajem socijalne komunikacije uključenog u redovnu skupinu vrtića, evaluirati uspješnost programa i njego utjecaj na dijete s teškoćama i ostale sudionike istraživanja. U programu je sudjelovao dječak kronološke dobi 4,1 godinne, četvero vršnjaka i dvije odgajateljice. Učinak programa pratio se mjerenjem učestalosti zavisnih varijabli: zahtijevanje pojedinačnim znakovima, verbalno zahtijevanje, zahtijevanje od asistentice, zahtijevanje od odgajateljica, zahtijevanje od vršnjaka i nepoželjno ponašanje. Prije provedbe programa učinjena je procjena komunikacijskih sredstava i funkcija, a isto je učinjeno i nakon provedbe programa. Program je proveden tijekom 8 tjedana u 15 vremenskih točaka. Rezultati su pokazali kako uslijed pada učestalosti zahtijevanja pojedinačnim znakovima raste učestalost verbalnog zahtijevanja. Na kraju programa smanjila se učestalost zahtijevanja od asistenta, a značajno povećala učestalost zahtijevanja od odgajateljica i vršnjaka. Uslijed usvajanja vještine zahtijevanja dječaku je bio potreban sve niži stupanj podrške. U finalnoj procjeni također je vidljiva smanjena učestalost pojavljivanja nepoželjnog ponašanja. Na kraju provedbe programa provedeni su intervjui s dječakovim odgajateljicama koje su dale uvid u proces uključivanja djece s teškoćama iz svoje perspektive, evaluirale provedeni program i istakle važne preporuke za daljnje kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće. Ističe se potreba za daljnjim sličnim istraživanjima usmjerenim na vršnjake i odgajatelje.

***Ključne riječi:*** Poremećaj socijalne komunikacije, poticanje zahtijevanja, verbalno zahtijevanje, zahtijevanje pojedinačnim znakovima

## **Abstract**

The aim of this study was to gain insights into the acquisition of demanding skill in a child with social communication disorder included in a regular kindergarten group, to evaluate the success of the program and its impact on a child with disabilities and other research participants. The program participants were: a 4.1 year old boy, four peers and two educators. The impact of the program is monitored by measuring the frequency of the dependent variables: demanding using individual signs, verbal demanding, demanding from an assistant, demanding from an educator, demanding from peers and undesired behavior. Prior to the implementation of the program, evaluation of communication resources and functions was carried out, and the same was done after the implementation of the program. The program was conducted over 8 weeks at 15 time points. The results have shown that the frequency of verbal demanding increases as a result of the fall in the frequency of demanding using individual signs. At the end of the program, the frequency of demanding from the assistant decreased and the frequency of demanding from educators and peers increased considerably. By adopting the skill of demanding, the boy needed a lower level of support. In the final assessment, there is also a noticeable reduction in the frequency of undesired behavior. At the end of the program implementation, interviews with child's educators were conducted, which provided insight into the process of inclusion of children with disabilities from their perspective, evaluated the implemented program and highlighted important recommendations for further better inclusion of children with developmental difficulties in regular kindergartens. The need for further similar research aimed at peers and educators is emphasized.

***Key words:*** social communication disorder, encouragement of demanding skill, verbal demanding, demanding using individual signs

## Sadržaj

1.	Uvod.....	1
1.1.	Poremećaj socijalne komunikacije.....	1
1.2.	Intervencije za poticanje zahtijevanja.....	2
2.	Cilj istraživanja.....	4
3.	Metode istraživanja.....	4
3.1.	Sudionici istraživanja.....	4
3.2.	Opis varijabli.....	6
3.3.	Metoda prikupljanja podataka.....	9
3.4.	Metode obrade podataka.....	10
4.	Provedba istraživanja.....	11
4.1.	Priprema odgajateljica.....	11
4.2.	Priprema vršnjaka.....	11
4.3.	Provedba istraživanja.....	12
5.	Rezultati istraživanja i rasprava.....	15
5.1.	Inicijalna i finalna procjena komunikacijskih sredstava.....	15
5.2.	Zahtijevanje pojedinačnim znakovima i verbalno zahtijevanje.....	16
5.3.	Zahtijevanje od asistentice, odgajateljica i vršnjaka.....	19
5.4.	Stupnjevi podrške.....	20
5.5.	Nepoželjno ponašanje.....	22
5.6.	Ostala opažanja.....	23
5.7.	Rezultati kvalitativne analize.....	24
5.7.1.	Tablica indeksiranja i kodiranja.....	24
5.7.2.	Tablica tematskih područja i interpretacija nalaza kvalitativne analize.....	33
6.	Povezivanje ključnih nalaza istraživanja i rasprava.....	39
7.	Zaključak.....	40
8.	Popis literature.....	41
9.	Prilozi.....	43
9.1.	Prilog 1: Tablica komunikacijskih sredstava i funkcija.....	43
9.2.	Prilog 2: Protokol za prikupljanje podataka.....	44

## 1. Uvod

### 1.1. Poremećaj socijalne komunikacije

Prema petom izdanju dijagnostičkog i statističkog priručnika za duševne poremećaje (DSM – 5) poremećaj socijalne komunikacije uključen je u grupu poremećaja komunikacije u odijeljenju neurorazvojnih poremećaja. Za poremećaj socijalne komunikacije karakterističan je primarni deficit u korištenju verbalne i neverbalne komunikacije u socijalne svrhe (Swineford i sur., 2014).

Dijagnostički kriteriji za postavljanje dijagnoze poremećaja socijalne komunikacije prema DSM – 5 su:

- 1) Trajne teškoće u korištenju verbalne i neverbalne komunikacije u socijalne svrhe manifestirane svime navedenim:
  - Deficiti u korištenju komunikacije u socijalne svrhe (npr. pozdravljanje ili dijeljenje informacija na način koji je primjeren socijalnom kontekstu)
  - Teškoće pri promjenama u komunikaciji kako bi odgovarala kontekstu ili potrebama slušatelja (npr. drugačiji govor u učionici nego na igralištu, drugačiji govor s djetetom nego s odraslim)
  - Teškoće pri praćenju pravila razgovora i govora (npr. izmjena reda u razgovoru, objašnjavanje ako druga osoba nije shvatila poruku, znanje o tome kako koristiti verbalne i neverbalne znakove za reguliranje interakcije)
  - Teškoće u razumijevanju onoga što nije jasno izrečeno, što nije doslovno ili je dvosmisleno (npr. humor ili višestruka značenja koja ovise o kontekstu).
- 2) Deficiti koji rezultiraju funkcionalnim ograničenjima za učinkovitu komunikaciju, socijalnu participaciju, socijalne odnose, akademska postignuća ili radnu učinkovitost, odvojeno ili u kombinaciji.
- 3) Početak pojave simptoma u razdoblju ranog razvoja iako deficiti ne moraju biti potpuno izraženi dok zahtjevi socijalne komunikacije ne prijeđu ograničene sposobnosti.



- 4) Simptomi se ne mogu pripisati nekom drugom medicinskom ili neurološkom stanju ili niskim sposobnostima u strukturiranju riječi i gramatici, a nisu bolje objašnjeni kroz dijagnozu poremećaja iz spektra autizma, intelektualnih teškoća, globalnog razvojnog kašnjenja ili drugi duševni poremećaj (American Psychiatric Association, 2013).

Dostatne jezične vještine moraju biti razvijene prije nego što mogu biti utvrđeni pragmatički deficiti višeg reda te se stoga dijagnoza poremećaja socijalne komunikacije ne bi smjela postavljati prije nego što dijete napuni 4 godine (Swineford i sur., 2014).

Zbog toga što u ranijim izdanjima DSM – a poremećaj socijalne komunikacije nije bio definiran osobe sa simptomima poremećaja često su svrstavane u kategoriju pervazivnog razvojnog poremećaja koji nije drugačije definiran što je dovelo do neadekvatnih tretmana (American Psychiatric Association, 2013).

## **1.2. Intervencije za poticanje zahtijevanja**

Pošto su trajne teškoće u korištenju verbalne i neverbalne komunikacije u socijalne svrhe jedan od kriterija za dijagnosticiranje poremećaja socijalne komunikacije, a prisutne su od ranog djetinjstva važno je definirati pojam rane komunikacije. To je razdoblje u razvoju komunikacije u kojem se usvajaju vještine koje omogućavaju proces razmjene obavijesti (Ljubešić, Ceganec, 2011).

Iako se pojmovi komunikacija, jezik i govor često isprepliću i smatraju sinonimima važno ih je razlikovati. Komunikacija je temelj usvajanja jezika i razvoja govora. Djeca u razdoblju rane intencijske komunikacije komuniciraju sa svrhom koja može biti imperativna ili deklarativna. Djeca s poremećajem socijalne komunikacije češće komuniciraju imperativno, odnosno, njihovi komunikacijski partneri služe im kao instrumenti za ostvarivanje cilja.

Goldstein i sur. (2002) dali su pregled intervencija na području rane komunikacije kod poremećaja socijalne komunikacije i poremećaja iz autističnog spektra koje se dijele u tri kategorije:

- Didaktičke intervencije koje se baziraju na biheviorističkoj teoriji i koriste se bihevioralnim tehnikama kao što su pojačanje, oblikovanje i nizanje. Pojačanje

se koristi kako bi se povećala učestalost ciljanog ponašanja. Kod ovog pristupa razina kontrole odrasle osobe je visoka, ponavljaju se periodi poučavanja i vježbanja te je jasno određeno što prethodi i što je posljedica ponašanja.

- Naturalističke intervencije koje teže uklopiti biheviorističke principe u prirodno okruženje koristeći funkcionalne socijalne interakcije. Ovaj pristup u fokusu ima intrinzično pojačanje, odnosno, postizanje cilja kroz komunikaciju. Kod ovog pristupa klijenta se potiče da inicira komunikaciju.
- Razvojne intervencije koje ističu funkcionalnu komunikaciju, umjesto govora, kao cilj. Potiču razvoj više vidova komunikacije (npr. geste, vokalizacija, pogled) i ističu kako su sva ta ponašanja važna za razvoj govora. Aktivnosti omogućuju prilike za komunikaciju: dijete inicira, a odrasla osoba odgovara na svaku inicijativu pružajući željenu aktivnost.

Prilikom podučavanja potrebno je osigurati da svaki član tima dosljedno provodi program, da na isti način komunicira s djetetom i da od njega ima ista očekivanja kao i ostali članovi tima. Unatoč složenim teškoćama djeca s poremećajem socijalne komunikacije brzo uočavaju kakav odgovor se od njih očekuje od pojedine osobe te stoga nedosljednost u provedbi može dovesti do nižeg stupnja uspješnosti (Downing, 2005).

U provedbi ovog istraživanja korišteni su naturalistički i razvojni pristup poticanja komunikacije (zahtijevanja).

## **2. Cilj istraživanja**

Cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u usvajanje vještine zahtijevanja kod djeteta s poremećajem socijalne komunikacije uključenog u redovnu skupinu dječjeg vrtića, evaluirati uspješnost provedenog programa te njegov utjecaj na dijete s teškoćama i ostale sudionike istraživanja.

Uspješnost provedenog programa evaluirat će se kroz sljedeće varijable:

- Zahtijevanje pojedinačnim znakovima
- Verbalno zahtijevanje
- Zahtijevanje od asistentice
- Zahtijevanje od odgajateljica
- Zahtijevanje od vršnjaka
- Nepoželjno ponašanje

## **3. Metode istraživanja**

### **3.1. Sudionici istraživanja**

U istraživanju je sudjelovao dječak s poremećajem socijalne komunikacije (procjena učinjena od strane stručnog tima vrtića) kronološke dobi 4,1 godinu.

Dječakova komunikacija je intencijska, pretežno u imperativne svrhe. Komunicira koristeći pokaznu gestu i vođenje. Prisutna je i neposredna eholalija. Komunicira pretežito s odraslim osobama (traži hranu, piće, aktivnost ili prestanak aktivnosti i predmete). Kontakt očima je nesustavan i dječak ga ne koristi u komunikacijske svrhe, a opseg pažnje je izrazito skraćen. Od nepoželjnih ponašanja prakticira izlaženje iz prostora u kojem skupina boravi na hodnik ili dvorište vrtića u svrhu bijega od zahtjeva i socijalnih interakcija ili pristupa željenim predmetima i aktivnostima te griženje raznih tvrdih predmeta u skupini (najčešće knjiga i igračkaka) u svrhu senzoričke stimulacije. Iz tog razloga je asistentica koristila jastučice od spužve i gume raznih tekstura presvučene

tkaninom koje je nudila dječaku istodobno onemogućavajući griženje ostalih predmeta kako bi dječak imao alternativnu mogućnost zadovoljavanja potrebe. Dječak izbjegava dodire i izmiče se od njih.

U interakciju s vršnjacima dječak ulazi kad je zainteresiran za hranu ili predmet koji oni imaju te im tada pokušava uzeti predmet. Često u tome uspije ili mu ga vršnjaci prepuste, a ako ne uspije, odlazi. Često ih odmiče i gura se kako bi došao do željenog predmeta. Pokazuje smanjen interes za nepoznati prostor, predmete i aktivnosti te mu je potrebna podrška pri istraživanju istih. U igri funkcionalno koristi nekoliko predmeta i igračka (loptu, pilates loptu, sintisajzer i ljuljačku). Potrebno je uvoditi jednu po jednu igračku za koju dječak pokaže interes kako bi ju naučio funkcionalno koristiti.

Dječak samostalno svlači jaknu, a uz verbalnu podršku je posprema na vješalicu. Samostalno izuva tenisice, a otkopčava ih uz fizičku podršku (nosi tenisice na čičak). Oblači jaknu uz pozicioniranje, a zakopčava je ako je patent već do pola zakopčan. Tenisice oblači uz fizičku i verbalnu podršku (ovisno o koraku), a uz verbalnu podršku ih posprema i uzima. Odjeću oblači uz fizičku podršku.

Dječak uz podršku pije iz čaše, a preferira piti iz male boce za vodu sa uskim vrhom. Potrebna mu je podrška pri korištenju žlice kako ne bi prolio sadržaj. Koristi vilicu uz povremenu podršku kako bi ustrajao u korištenju i kako ne bi koristio prste. Nož ne koristi. Preferira krutu hranu.

Dječak još uvijek nosi pelene i pokazivanjem daje do znanja kada ona treba biti promijenjena. Pere ruke uz podršku, a samostalno briše ruke i baca papir u koš za smeće.

U istraživanju su sudjelovale dječakove dvije odgajateljice i četvero vršnjaka. Odgajateljice su izabrane namjernim uzorkovanjem koje je usmjereno na pronalaženje i uključivanje u istraživanje najiformiranijih i sudionika s velikim iskustvom o predmetu istraživanja (Miles, Habermas, 1994). Vršnjaci koji su sudjelovali u istraživanju su izabrani jer su tijekom prve faze pokazali najveći interes za aktivnosti programa, najveći senzibilitet za dječaka s poremećajem socijalne komunikacije, najveći interes za komunikaciju s asistenticom i redovno su dolazili u vrtić.

### 3.2. Opis varijabli

Učinak programa poučavanja vještine zahtijevanja praćen je mjerenjem učestalosti zavisnih varijabli koje jesu:

- Zahtijevanje pojedinačnim znakovima
- Verbalno zahtijevanje
- Zahtijevanje od asistentice
- Zahtijevanje od odgajateljica
- Zahtijevanje od vršnjaka
- Nepoželjno ponašanje

Varijable su odabrane opservacijom ponašanja dječaka i njegovog razvoja na području komunikacije (varijable su nedostajale, bile su niske, odnosno, visoke učestalosti). Opis zavisnih varijabli i primjeri ponašanja koji zadovoljavaju, odnosno, ne zadovoljavaju kriterije ciljanog ponašanja nalaze se u *Tablici (1)*, *Tablici (2)* i *Tablici (3)*.

Nezavisna varijabla je provedba programa poučavanja vještine zahtijevanja (opisana u *Poglavlju 4*).

Kontrola istraživanja osigurana je određenim postavkama poučavanja koje definiraju istraživača kao jedinu osobu koja provodi program poučavanja vještine zahtijevanja i ima cilj utjecati na zavisne varijable.

<b>Zavisna varijabla</b>	<b>Opis varijable (kriteriji ciljanog ponašanja)</b>	<b>Opis ponašanja koje zadovoljava kriterije ciljanog ponašanja</b>	<b>Opis ponašanja koje ne zadovoljava kriterije ciljanog ponašanja</b>
<b>Zahtijevanje pojedinačnim znakovima</b>	Situacije u kojima dječak traži željenu hranu, predmet ili aktivnost pojedinačnim znakovima	Dječak samostalno ili uz podršku traži željenu hranu, predmet ili aktivnost pojedinačnim znakovima	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dječak ni uz najviši stupanj podrške ne zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost pojedinačnim znakovima</li><li>• Dječak odlazi od komunikacijskog partnera bez da</li></ul>

			<p>od njega pojedinačnim znakom traži što želi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak sam uzima željenu hranu, predmet ili aktivnost</li> <li>• Dječak iskazuje nepoželjno ponašanje</li> </ul>
<b>Verbalno zahtijevanje</b>	Situacije u kojima dječak verbalno traži željenu hranu, predmet ili aktivnost	Dječak verbalno, samostalno ili uz podršku, traži željenu hranu, predmet ili aktivnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak ni uz podršku (verbalno modeliranje) ne zahtijeva verbalno željenu hranu, predmet ili aktivnost</li> <li>• Dječak odlazi od komunikacijskog partnera bez da od njega verbalno traži što želi</li> <li>• Dječak sam uzima željenu hranu, predmet ili aktivnost</li> <li>• Dječak iskazuje nepoželjno ponašanje</li> </ul>

Tablica (1): Zahtijevanje pojedinačnim znakovima i verbalno zahtijevanje

<b>Zavisna varijabla</b>	<b>Opis varijable (kriteriji ciljanog ponašanja)</b>	<b>Opis ponašanja koje zadovoljava kriterije ciljanog ponašanja</b>	<b>Opis ponašanja koje ne zadovoljava kriterije ciljanog ponašanja</b>
<b>Zahtijevanje od asistentice</b>	Situacije u kojima dječak samostalno ili uz podršku zahtijeva željenu hranu, predmet ili	Dječak samostalno ili uz podršku zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od asistentice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak ni uz najviši stupanj podrške ne zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od asistentice</li> </ul>

	aktivnost od asistentice		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak odlazi od komunikacijskog partnera (asistentice) bez da od njega traži što želi</li> <li>• Dječak sam uzima željenu hranu, predmet ili aktivnost</li> <li>• Dječak iskazuje nepoželjno ponašanje</li> </ul>
<b>Zahtijevanje od odgajateljica</b>	Situacije u kojima dječak samostalno ili uz podršku zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od odgajateljica	Dječak samostalno ili uz podršku zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od odgajateljica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak ni uz najviši stupanj podrške ne zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od odgajateljica</li> <li>• Dječak odlazi od komunikacijskog partnera (odgajateljice) bez da od njega traži što želi</li> <li>• Dječak sam uzima željenu hranu, predmet ili aktivnost</li> <li>• Dječak iskazuje nepoželjno ponašanje</li> </ul>
<b>Zahtijevanje od vršnjaka</b>	Situacije u kojima dječak samostalno ili uz podršku zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od vršnjaka	Dječak samostalno ili uz podršku zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od vršnjaka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak ni uz najviši stupanj podrške ne zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od vršnjaka</li> <li>• Dječak odlazi od komunikacijskog partnera (vršnjaka) bez da od njega traži što želi</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak sam uzima željenu hranu, predmet ili aktivnost</li> <li>• Dječak iskazuje nepoželjno ponašanje</li> </ul>
--	--	--	---

Tablica (2): Zahtijevanje od asistentice, odgajateljica i vršnjaka

Zavisna varijabla	Opis varijable (kriteriji ciljanog ponašanja)	Opis ponašanja koje zadovoljava kriterije ciljanog ponašanja	Opis ponašanja koje ne zadovoljava kriterije ciljanog ponašanja
<b>Istrčavanje iz prostorije</b>	Situacije u kojima dječak u bijegu od zahtijeva ili socijalnih interakcija ili zbog pristupa željenim predmetima i aktivnostima istrčava iz prostorije na hodnik ili dvorište i trči ili odlazi u drugu skupinu u svoj omiljeni kutak	Dječak verbalno ili pojedinačnim znakom, samostalno ili uz podršku zahtijeva izlazak iz prostorije	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dječak ni uz najviši stupanj podrške ne zahtijeva izlazak iz prostorije verbalno ili pojedinačnim znakom</li> <li>• Dječak sam izlazi iz sobe (iskazuje nepoželjno ponašanje)</li> </ul>

Tablica (3): Nepoželjno ponašanje

### 3.3. Metoda prikupljanja podataka

U svrhu inicijalne i finalne procjene korištena je tablica komunikacijskih sredstava i funkcija čiji se primjer nalazi u *Prilogu 1*. Tijekom dva dana u trajanju po sat vremena bilježena su sva dječakova komunikacijska ponašanja i njihove posljedice, odnosno, funkcije ponašanja.

Tijekom provedbe programa je u 15 vremenskih točaka tijekom 8 tjedana bilježen proces provedbe programa. Svaka situacija zahtijevanja bilježena je u protokol konstruiran u svrhu ovog diplomskog rada. U protokol je bilježeno kome je zahtijevanje bilo usmjereno



(asistentica, odgajateljice ili vršnjaci), uz koji stupanj podrške, je li bilo verbalno ili pojedinačnim znakom uz naznake: „Daj!“, „Još!“, „Jesti!“, „Piti!“ ili „Otvori!“ (pojedinačni znakovi koji su podučavani) kod zahtijevanja pojedinačnim znakovima. Primjer protokola nalazi se u *Prilogu 2*.

Nakon završetka provedbe programa provedena su dva polustrukturirana intervjua s dječakovim odgajateljicama kako bi se dobio uvid o učinku provedenog programa iz perspektive odgajateljica te njihove preporuke za daljnje kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtičke skupine. Tijekom planiranja intervjua planirano je pozivanje sudionika kojima je objašnjen cilj i svrha istraživanja te su odgajateljice pristale biti sudionici.

Za potrebe ovog istraživanja konstruirana su sljedeća pitanja za intervjua:

1. Što mislite o uključivanju djece s teškoćama u redovne vrtičke skupine? Koje su mogućnosti za to? Koje su prepreke, a koje prednosti prema Vašem mišljenju?
2. Što biste rekli o kompetencijama koje treba imati odgajatelj/odgajateljica za rad s djecom s teškoćama? Koje kompetencije su se Vama pokazale bitnima?
3. Kako surađujete s asistenticom u svojoj skupini? U kojim aktivnostima Vam je asistent podrška? Što bi po Vašem mišljenju trebao raditi asistent u vrtiću da bi to bila najveća dobrobit za djecu i za Vašu suradnju?
4. Asistentica je s djetetom provodila program poticanja zahtijevanja. Prema Vašem mišljenju, kako je program utjecao na samo dijete, a kako na ostalu djecu u skupini? Što je Vama značila provedba tog programa?
5. Koje su Vaše preporuke za daljnje kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u redovne vrtičke skupine?

### **3.4. Metode obrade podataka**

Za obradu kvantitativnih podataka korišten je program Microsoft Excel 2007. Rezultati su prikazani grafikonima.

Za obradu kvalitativnih podataka (intervjua s odgajateljicama) korišten je pristup poznat u literaturi kao analiza okvira. Kod analize okvira ključne teme su unaprijed definirane.

#### **4. Provedba istraživanja**

Istraživanje je provedeno u dječjem vrtiću u Zagrebu uz prethodnu suglasnost roditelja djeteta s teškoćama i osoblja vrtića u trajanju od 8 tjedana.

Na početku provedbe istraživanja provedena je inicijalna procjena komunikacijskih sredstava i funkcija prikazana u sljedećem poglavlju. Zatim je uslijedila priprema odgajatelja te sama provedba programa poučavanja vještine zahtijevanja. Priprema vršnjaka odvijala se u više navrata prije i tijekom provedbe programa pošto je provedba programa zahtijevanja od odgajatelja i vršnjaka planirana u drugoj fazi istraživanja, kada dječak usvoji određeni znak ili riječ za zahtijevanje od asistentice.

Na kraju je provedena finalna procjena komunikacijskih sredstava i funkcija na isti način kao i inicijalna.

##### **4.1. Priprema odgajateljica**

Prije početka provedbe programa asistentica je s odgajateljicama razgovarala o cilju i svrsi programa. Uzevši u obzir komunikacijsku razinu dječaka razgovaralo se na koji način će to poboljšati dječakovo funkcioniranje u skupini vrtića te o mogućnostima i teškoćama pri provedbi za odgajateljice. Iskazale su zabrinutost hoće li se moći dostatno uključiti u provedbu programa s obzirom na opseg svog posla i dinamiku cijele grupe. Objašnjene su im metode i postupci u poučavanju te način pružanja podrške, a posebno je istaknuta njihova uloga u provedbi programa jer su upravo one dječakove odgajateljice kroz više godina, najviše vremena provode s njime, važne su za njega i najbolje ga poznaju.

##### **4.2. Priprema vršnjaka**

Kada su vršnjaci primijetili da dječak često koristi znakove u komunikaciji s asistenticom to ih je zainteresiralo. Oni su od ranije znali kako dječak ne govori i s njima ne komunicira i to su prihvatili. Sada ih je zanimalo zašto dječak koristi znakove, što oni znače i zašto dječak jednostavno ne bi mogao reći što želi kao što to oni rade. Odgajateljice i asistentica istakle su kako dječak još ne zna govoriti, ali im znakom isto

može nešto „reći“ i oni isto mogu s njime komunicirati. Djeca su sama istakla kako je to dječakov način „govora“ jer on tako zna i može, a odgajateljice i asistentica su isticale dječakove napretke i govorile djeci kako mu svi u skupini mogu pomoći naučiti izraziti što želi.

U trenucima provedbe programa vršnjaci bi često primijetili kako asistentica i dječak komuniciraju, prišli i raspitivali se o tome. Posebno im je bio zanimljiv način na koji asistentica pruža podršku.

### **4.3. Provedba istraživanja**

Nakon pripreme slijedila je provedba programa. Program je proveden u prostoru i dvorištu vrtića u svim situacijama i aktivnostima u kojima je dječak sudjelovao u 15 vremenskih točaka tijekom 8 tjedana. Posebno se vodilo računa da predmeti koje je dječak posebno motiviran dobiti ne budu u njegovoj razini dosega ili se, ako to nije bilo moguće (kao što je to bio slučaj s hranom za doručak i voćem koji su se nalazili na kolicima za hranu koja su se dovodila u skupinu), izrazito vodilo računa od strane odgajateljica i asistentice da se takve situacije iskoriste za poučavanje zahtijevanja. U provedbi programa jedna je odgajateljica sudjelovala znatno više od druge.

Tijekom prvog tjedna provedbe poučavanje je provedeno u dvije vremenske točke. U oba dana dječak najčešće zahtijeva znakom od asistentice uz verbalni i fizički model. U prvoj vremenskoj točki češće se za podršku koristi verbalni model, a u drugoj fizički. Oba dana jednom samostalno traži keks od odgajateljice. U prvom tjednu pretežno traži hranu. U drugoj vremenskoj točki učestalost zahtjeva znatno je manja nego u prvoj te se nepoželjno ponašanje istrčavanja iz skupine javlja 5 puta. Istraživačica to povezuje s činjenicom da je tog dana padala jaka kiša, a u skupina je bila potpuna, odnosno, djece je bilo puno. Dječakovu omiljenu dnevnu aktivnost nije bilo moguće izvesti. Dječak je istrčavanjem iz sobe tražio omiljenu aktivnost i predah. U situacijama u kojima je tražio predah, asistentica je s dječakom odlazila u prostoriju starije jasličke skupine u kojem je imao svoj omiljeni kutak.

Tijekom drugog tjedna dječak prvi put uz fizičku podršku asistentice koristi znak „Otvori!“ za zahtijevanje izlaska iz skupine. Također više puta traži nastavak ljuljanja na

dvorištu i omiljenu hranu. U tri navrata uz verbalni model zahtijeva hranu od odgajatelja. Broj zahtjeva tijekom dana je visok. U četvrtoj vremenskoj točki tjednu smanjuje se učestalost zahtijevanja pojedinačnim znakom, a raste učestalost verbalnog.

Tijekom trećeg tjedna dječak prvi put zahtijeva od vršnjaka i to nastavak vrtnje na vrtuljku uz verbalno modeliranje. Vršnjaci su kroz promatranje spontano počeli pitati dječaka želi li se još vrtjeti kao što su primijetili da to radi asistentica. Nastavlja se pad učestalosti zahtijevanja pojedinačnim znakovima. Dva puta zahtijeva samostalno od asistentice, verbalno i znakom: „Još!“. Najčešće zahtijeva uz verbalnu podršku, a znak „Još!“ dječak je dva puta koristio samostalno u 6. vremenskoj točki. Za znak: „Otvori!“ koristi se fizičko modeliranje i fizičko vođenje. Dječak češće traži predmete i aktivnosti (sintisajzer, izlazak iz sobe, nastavak ljuljanja) nego ranije. U trećem tjednu primjećuje se povećan interes vršnjaka za aktivnosti koje asistentica provodi s dječakom. U većini slučajeva su dolazili i samo promatrali, ponekad su se raspitivali o tome što dječak i asistentica rade i zašto to rade, a jedan dječak želio je da mu asistentica pokaže kako se izvode znakovi koje dječak koristi.

U četvrtom tjednu program poučavanja izvodi se samo jednom zbog odsutnosti istraživačice u ulozi asistentice zbog objektivnih okolnosti. Tijekom 7. vremenske točke zabilježena je najniža učestalost zahtijevanja pojedinačnim znakom dok verbalno zahtijevanje raste. U toj vremenskoj točki učestalost zahtijevanja je izrazito niska što istraživačica povezuje s činjenicom da je jedna vremenska točka poučavanja preskočena te pretpostavlja kako je učestalost poticanja dječaka na zahtijevanje u tom periodu bila vrlo niska u usporedbi s učestalošću poticanja kada je istraživačica prisutna. Od 11 ukupnih zahtjeva dječak 7 puta zahtijeva samostalno verbalno (5 puta od asistentice i 2 puta od odgajateljice). Jednom samostalno koristi znak: „Još!“, a uz verbalni model verbalno traži izlazak i skupine.

U petom tjednu učestalost zahtijevanja ponovno raste i uobičajena je kao i u većini dana. U devetoj vremenskoj točki dječak samostalno 8 puta traži kekse i voće od asistentice. Dječak također traži izlazak iz skupine uz verbalni model, a u obje vremenske točke po jednom zahtijeva od vršnjaka. Jednom je to prepuštanje sprave na dvorištu, a drugi put lopta koja je tog tjedna bila nova u skupini. Dječak u 8. vremenskoj točki prvi put od odgajateljice traži izlazak iz skupine uz verbalni model. U petom tjednu dječak prvi put

samostalno uz pokazivanje verbalno traži izlazak iz skupine. U 9. vremenskoj točki dva puta traži od vršnjaka nastavak aktivnosti na dvorištu. Tri puta samostalno traži voće od odgajateljice, jednom znakom :“Još!“ i dva puta verbalno. Kroz oba dana najčešće traži samostalno verbalno.

U šestom tjednu istraživačica primjećuje kako dječak počinje češće tražiti aktivnosti i prekid aktivnosti te omiljene igračke od hrane. Najčešće zahtijeva samostalno verbalno. U 10. vremenskoj točki ne zahtijeva od vršnjaka.

U sedmom tjednu vidljive su velike razlike u učestalosti zahtijevanja između dvije vremenske točke. U 12. vremenskoj točki dječak je kroz dan zahtijevao samo osam puta, a istraživačica je primijetila kako je bio jako umoran i malaksao i pokazivao puno manji interes za dobivanjem hrane, predmeta ili aktivnosti za koje je inače motiviran. U 13. vremenskoj točki učestalost zahtijevanja raste na uobičajenu razinu, a dječak najčešće komunicira samostalno verbalno s asistenticom. U sedmom tjednu u 13. vremenskoj točki dječak 3 puta uz podršku zahtijeva od vršnjaka, od toga dva puta omiljene igračke.

U posljednjem tjednu provedbe programa poučavanja vještine zahtijevanja neke okolnosti u skupini su se promijenile pošto se bližio kraj pedagoške godine i tog tjedna je dio djece u skupini prestao ići u vrtić. Broj djece u skupini tog tjedna bio je znatno manji što je asistentici omogućilo da bolje iskoristi vrijeme u slobodnoj igri na dvorištu i u skupini za provedbu programa s vršnjacima. U 14. vremenskoj točki dječak od vršnjaka dva puta traži nastavak aktivnosti klackanja, a jednom izlazak iz skupine. U posljednjoj vremenskoj točki dječak prvi put samostalno zahtijeva od vršnjaka znakom: “Još!“ nastavak aktivnosti na dvorištu. Istog dana još pet puta traži od vršnjaka uz verbalno i fizičko modeliranje. Jednom zahtijeva igračku koju želi, a nije njegova već od vršnjaka.

## 5. Rezultati istraživanja i rasprava

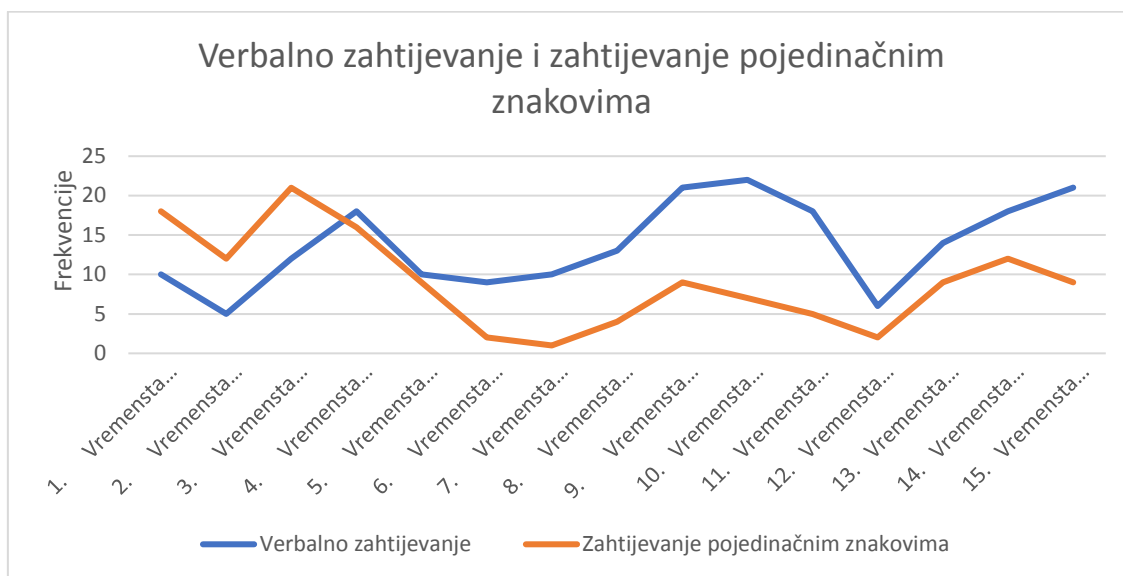
### 5.1. Inicijalna i finalna procjena komunikacijskih sredstava

Prikaz rezultata inicijalne i finalne procjene komunikacijskih sredstava sažet je na temelju frekvencija zabilježenih u tablicama komunikacijskih sredstava i funkcija čiji je primjer prikazan u *Prilogu 1*.

	Inicijalna procjena				Finalna procjena	
	1. da n	2. da n			1.da n	2. da n
	fI	fI	f	f	fF	fF
<b>Pojedinačne riječi</b>	3	4	7	1 0	7	3
<b>Višečlani izraz (subjekt – predikat)</b>	0	0	0	1	1	0
<b>Eholalija</b>	2	1	3	1	0	1
<b>Vokalizacija</b>	2	2	4	4	2	2
<b>Pojedinačni znakovi</b>	5	6	1 1	7	4	3
<b>Pokazivanje/Zahvaćanje</b>	5	4	9	2	1	1
<b>Vođenje</b>	3	1	4	1	1	0
<b>Grabi/zahvaća</b>	2	5	7	4	2	2
<b>Daje predmete</b>	1	1	2	1	1	0
<b>Odmiče se ili odlazi</b>	2	4	6	5	3	2
<b>Nepoželjno ponašanje</b>	4	5	9	7	3	4

Tablica (4): Prikaz sažetka inicijalne i finalne procjene komunikacijskih sredstava

## 5.2. Zahtijevanje pojedinačnim znakovima i verbalno zahtijevanje



Slika (1): Prikaz učestalosti verbalnog zahtijevanja i zahtijevanja pojedinačnim znakovima kroz 15 vremenskih točaka

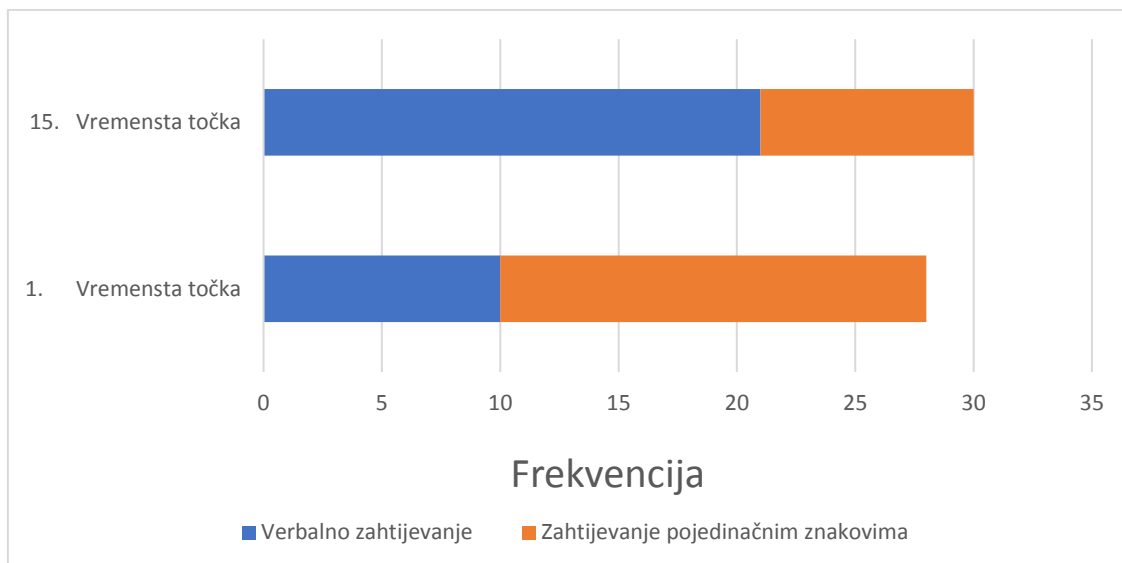
Slika (1) prikazuje frekvencije zahtijevanja dječaka verbalno i pojedinačnim znakovima kroz 15 vremenskih točaka. U prvoj vremenskoj točki učestalost verbalnog zahtijevanja iznosi 10 i značajno je niža od učestalosti zahtijevanja pojedinačnim znakovima koja iznosi 18. Kroz aktivnost doručka dječak je imao mnogo prilika za zahtijevanje od asistentice koja je primjenjivala visoki stupanj podrške. U drugoj vremenskoj točki i učestalost verbalnog zahtijevanja i zahtijevanja pojedinačnim znakovima se smanjuju približno u istom omjeru te verbalno zahtijevanje iznosi 5, a zahtijevanje pojedinačnim znakovima 12. Tog dana nepoželjno ponašanje istrčavanja iz prostorije javlja se pet puta. U trećoj vremenskoj točki oboje značajno rastu te verbalno zahtijevanje iznosi 12 (porast od 42%), a zahtijevanje pojedinačnim znakovima 21 (porast od 57%). Uz aktivnost hranjenja koja je pružila mnogo prilika za zahtijevanje, dječak je tražio aktivnosti, nastavak i prekid aktivnosti na dvorištu kao i izlazak iz prostorije u kojoj skupina boravi. U četvrtoj vremenskoj točki počinje pad učestalosti zahtijevanja pojedinačnim znakovima koji traje sve do devete vremenske točke (ukupan pad od 81%). Pritom raste učestalost verbalnog zahtijevanja uz verbalnu podršku za hranu (najčešće keksi) i aktivnosti za koje je dječak motiviran (lopta i izlazak vani). Frekvencija verbalnog zahtijevanja u 4.

vremenskoj točki shodno padu učestalosti zahtijevanja korištenjem pojedinačnih znakova raste za dodatnih 33% (s 12 na 18). U petoj vremenskoj točki značajno pada (sa 18 na 10, odnosno, 80%). Tog dana dječak je boravio u vrtiću samo sat i pol. U šestoj, sedmoj i osmoj vremenskoj točki učestalost verbalnog zahtijevanja je slična, a značajno povećanje javlja se u 9. vremenskoj točki kada raste s 13 na 21 što je porast od 62%. Značajni pad učestalosti verbalnog zahtijevanja javlja se u dvanaestoj vremenskoj točki (s 18 u jedanaestoj na 6 u dvanaestoj, što iznosi pad od 300%). Tog dana dječak je bio umoran i malaksao. Verbalno zahtijevanje raste kroz sljedeće tri vremenske točke te u posljednjoj vremenskoj točki iznosi 21. U devetoj vremenskoj točki raste učestalost zahtijevanja korištenjem pojedinačnih znakova i to s 4 na 9 što je ukupan porast od 125%. U sljedeće tri vremenske točke prisutan je pad. U trinaestoj vremenskoj točki događa se značajni rast od 450% (sa dva u dvanaestoj na 9 u trinaestoj vremenskoj točki). U četrnaestoj vremenskoj točki prisutan je rast od 25% (s 9 na 12), a isto toliko iznosi i pad u posljednjoj vremenskoj točki.

Iako je u prvoj vremenskoj točki učestalost zahtijevanja pojedinačnim znakovima značajno veća od učestalosti verbalnog zahtijevanja (iznosi 18 nasuprot 10), u posljednjoj vremenskoj točki iznosi manje nego u prvoj (9 u posljednjoj nasuprot 18 u prvoj te pad učestalosti iznosi 100%).

Na *Slici (1)* je vidljivo kako uslijed pada učestalosti zahtijevanja pojedinačnim znakovima raste učestalost verbalnog zahtijevanja. U prvoj vremenskoj točki iznosi 10, a u posljednjoj 21 što je ukupni porast od 110%. Na *Slici (2)* koja prikazuje *Učestalost zahtijevanja pojedinačnim znakovima i verbalnog zahtijevanja u prvoj i posljednjoj vremenskoj točki* prikazan odnos frekvencija na varijablama Zahtijevanje pojedinačnim znakovima i Verbalno zahtijevanje u prvoj i posljednjoj vremenskoj točki.

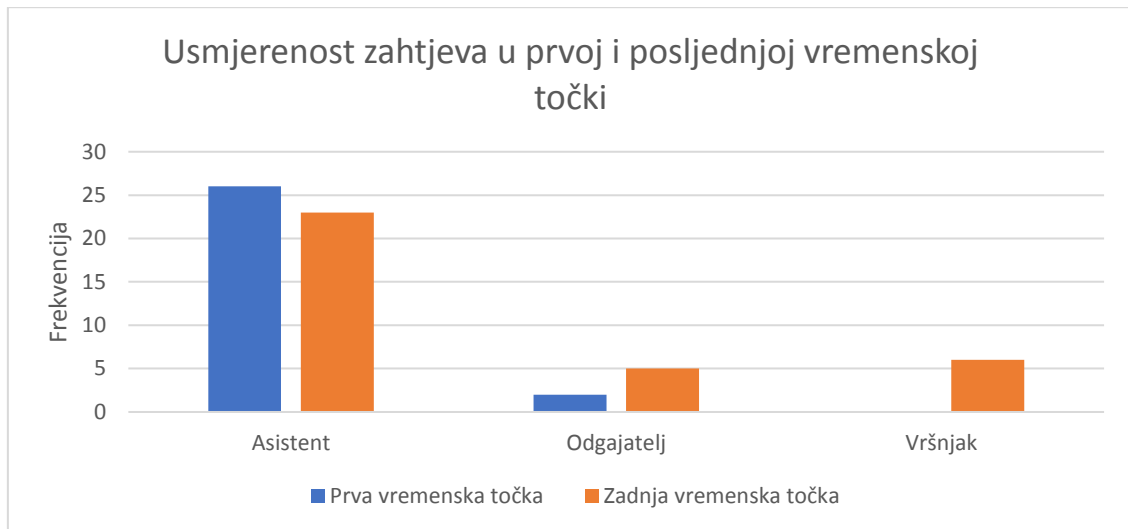




*Slika (2): Učestalost zahtijevanja pojedinačnim znakovima i verbalnog zahtijevanja u prvoj i posljednjoj vremenskoj točki.*

Učestalost zahtijevanja pojedinačnim znakovima je značajno manja od verbalnog zahtijevanja u posljednjoj vremenskoj točki. Isto potvrđuju inicijalna i finalna procjena komunikacijskih sredstava (*Tablica 4*). Uslijed stjecanja višeg stupnja samostalnosti, odnosno, smanjivanja stupnja podrške, dječak počinje samostalno koristiti pojedine riječi za zahtijevanje hrane, predmeta i aktivnosti za koje je posebno motiviran te rjeđe koristi pojedinačne znakove. Kasnije ih češće koristi pri zahtijevanju od odgajateljica ili vršnjaka nego od asistentice.

### 5.3. Zahtijevanje od asistentice, odgajateljica i vršnjaka

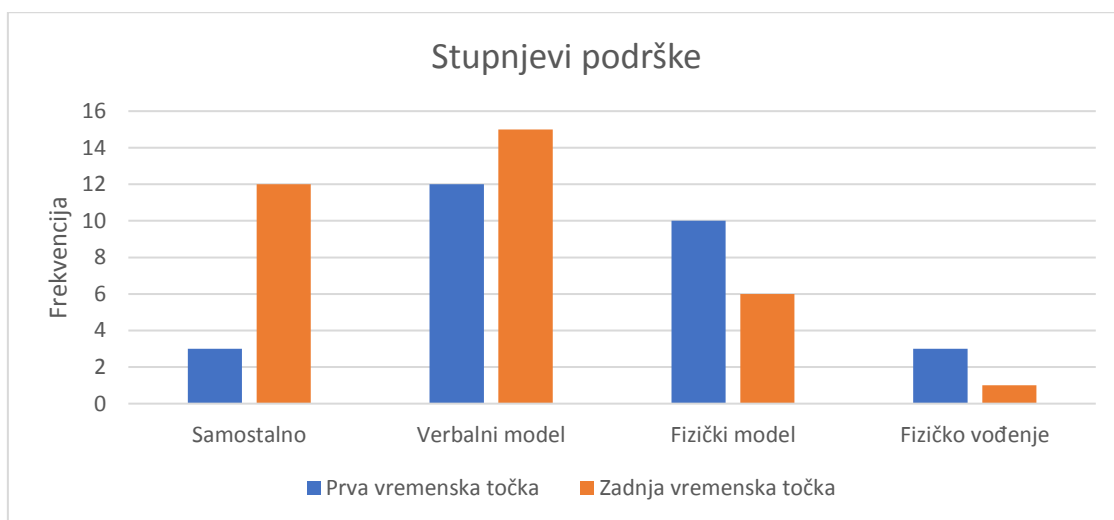


Slika (3): Zahtijevanje od asistentice, odgajateljica i vršnjaka na početku i na kraju provedbe programa

Iz grafičkog prikaza vidljivo je kako je asistent i tijekom prve i tijekom zadnje vremenske točke taj od kojeg dijete najviše zahtijeva. U prvoj vremenskoj točki tako je u 93% slučajeva, dok u 7% slučajeva dječak zahtijeva željenu hranu, predmet ili aktivnost od odgajateljica. U prvoj vremenskoj točki dijete ni jednom ne zahtijeva od vršnjaka. Prvo zahtijevanje željene sprave na dvorištu od vršnjaka događa se u šestoj vremenskoj točki. U posljednjoj vremenskoj točki smanjuje se učestalost zahtijevanja od asistenta, a značajno povećava učestalost zahtijevanja od odgajateljica i vršnjaka. Zahtijevanje od asistenta u posljednjoj vremenskoj točki se smanjilo na 67% u odnosu na 93% iz prve vremenske točke. Sa smanjenjem učestalosti zahtijevanja od asistentice povećava se učestalost zahtijevanja dječaka od odgajateljica i vršnjaka. Tako u posljednjoj vremenskoj točki dječak od odgajateljica zahtijeva u 15% slučajeva nasuprot 7% iz prve vremenske točke. Dječak od odgajateljica češće traži željenu hranu ili aktivnost, odnosno, odlazak iz aktivnosti dok je prije u istim situacijama sam uzimao hranu i istrčavao iz skupine. U posljednjoj vremenskoj točki zahtijevanje dječaka od vršnjaka iznosi 18% nasuprot 0% iz prve vremenske točke. Dječak od vršnjaka najčešće traži aktivnost, nastavak aktivnosti

ili igračku prilikom boravka u dvorištu vrtića, a u dva navrata tražio je od vršnjakinje loptu u skupini. U posljednjoj vremenskoj točki dječak češće zahtjeva od vršnjaka nego od odgajateljica.

#### 5.4. Stupnjevi podrške



Slika (4): Korišteni stupnjevi podrške u prvoj i posljednjoj vremenskoj točki

Slika (4) prikazuje frekvencije zahtijevanja dječaka s poremećajem socijalne komunikacije samostalno, uz podršku verbalnog modela, uz podršku fizičkog modela i uz fizičko vođenje u prvoj i zadnjoj vremenskoj točki. Iz prikaza je vidljivo kako su učestalosti samostalnog zahtijevanja i zahtijevanja uz verbalni model (najniža razina podrške) niže u prvoj vremenskoj točki, a rastu u posljednjoj vremenskoj točki. Sukladno tome, učestalost zahtijevanja uz podršku fizičkog modela i uz fizičko vođenje viša je u prvoj vremenskoj točki te se smanjuje u posljednjoj. Iz ovoga se može zaključiti da je dječaku uslijed usvajanja vještine zahtijevanja potreban sve niži stupanj podrške. Tablica (5) daje prikaz indeksa promjene<sup>1</sup> za pojedine stupnjeve podrške.

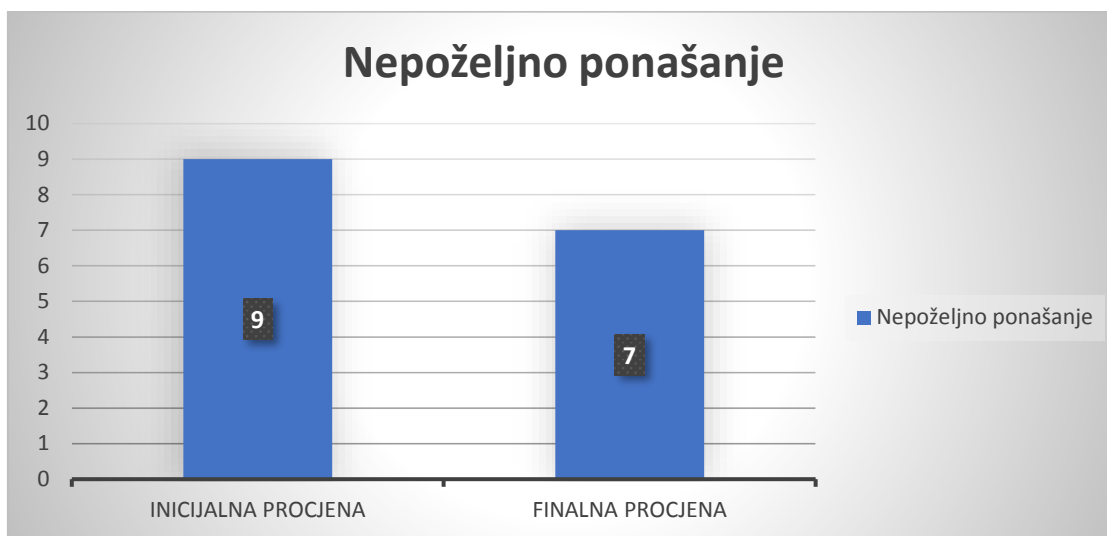
<sup>1</sup> Indeks je relativan broj koji se dobije uspoređivanjem dviju ili više frekvencija vremenskog niza. Izračun indeksa vršio se s bazom usporedbe  $f_2$  ( $f_1$  = razlika frekvencija inicijalne i finalne procjene;  $f_2$  = ukupna frekvencija varijabli socijalne interakcije inicijalne procjene). Indeks pokazuje koliko se frekvencija u brojniku razlikuje od frekvencije u nazivniku, a ta je razlika izražena u postocima (Mejovšek, 2003).

	<b>f(1)</b>	<b>f(2)</b>	<b>f(1, 2)</b>	<b>(I)</b>
<b>Samostalno</b>	3	12	15	400%
<b>Verbalni model</b>	12	15	27	20%
<b>Fizički model</b>	10	6	16	-40%
<b>Fizičko vođenje</b>	3	1	4	-300%

*Tablica (5): Prikaz indeksa promjene za stupnjeve podrške dječaku s poremećajem socijalne komunikacije u programu poučavanja vještine zahtijevanja*

Indeks promjene za samostalno zahtijevanje iznosi 400%, odnosno, dječak je u posljednjoj vremenskoj točki četiri puta češće samostalno zahtijevao nego što je to činio u prvoj vremenskoj točki. Indeks promjene za podršku verbalnog modela iznosi 20%, odnosno, dječak je u zadnjoj vremenskoj točki zahtijevao uz podršku verbalnog modela 20% više nego u prvoj. Iako je korištenje ovog oblika podrške poraslo, vidljivo je i kako se znatno smanjila podrška višeg stupnja. Tako podrška fizičkim vođenjem bilježi pad od 40% u zadnjoj vremenskoj točki. Podrška fizičkim vođenjem bilježi pad od 300% u posljednjoj vremenskoj točki u odnosu na prvu. Prikaz indeksa promjene prikazuje kako je zabilježen izraziti rast u samostalnom zahtijevanju te izraziti pad u pružanju podrške fizičkim modeliranjem i fizičkim vođenjem. Iako je zabilježen rast u pružanju podrške verbalnim modeliranjem, na taj rast je utjecao pad učestalosti pružanja podrške fizičkim modeliranjem i fizičkim vođenjem. Uslijed usvajanja vještine zahtijevanja ukidala se podrška višeg stupnja i prelazilo se na podršku nižeg stupnja. Verbalno modeliranje u ovom programu predstavlja podršku najnižeg stupnja te je taj rast nasuprot padu na učestalosti pružanja višeg stupnja podrške očekivan.

## 5.5. Nepoželjno ponašanje



Slika (5): Učestalost pojave nepoželjnog ponašanja u inicijalnoj i finalnoj procjeni

Slika (5) prikazuje učestalost pojave nepoželjnog ponašanja kod dječaka s poremećajem socijalne komunikacije prilikom inicijalne i finalne procjene. Nepoželjno ponašanje sastojalo se od istrčavanja iz prostora skupine na hodnik ili dvorište gdje bi trčao ili odlazio u drugu skupinu u svoj omiljeni kutak kada su mu zahtjevi aktivnosti u kojoj sudjeluje preteški ili kada želi prekinuti interakciju. Za vrijeme inicijalne procjene nepoželjno ponašanje zabilježeno je 9 puta, a tijekom finalne procjene 7 puta. Učestalost javljanja nepoželjnog ponašanja smanjila se na kraju programa poučavanja vještine zahtijevanja. Tijekom provedbe programa dječak je podučavan tražiti izlazak iz sobe kada to želi verbalno i pojedinačnim znakom te je izlazak iz skupine postao dio njegova dnevnog rasporeda. Dječak je vrlo često uz podršku tražio izlazak iz skupine i pri kraju provedbe programa počeo se zaustavljati pred vratima kako bi tražio izlazak. Učestalost nepoželjnog ponašanja kod finalne procjene i dalje je visoka što istraživačica povezuje sa činjenicom da su tijekom jednog dana procjene u tijeku bile pripreme za završnu priredbu skupine te su stolovi u skupini bile više puni stvari te je svakodnevna dinamika aktivnosti bila nešto promijenjena, odnosno, period slobodne igre u skupini bio je duži.

## 5.6. Ostala opažanja

Osim opažanja ponašanja koja su se odnosila direktno na provedbu programa, bilježila su se i opažala i ostala ponašanja u svim situacijama dječakovog boravka u vrtiću. Ta opažanja bilježe promjene i napretke i na drugim područjima. Dječak je naučio samostalno jesti što na početku provedbe programa nije bilo potpuno usvojeno, a često nije bio ni potican na samostalno hranjenje. Isto vrijedi za vještine oblačenja i svlačenja i obuvanja i izuvanja. Te vještine na kraju provedbe programa dječak izvodi uz podršku, dok je ranije češće netko drugi izvodio te aktivnosti. Dječak je usvojio određene aktivnosti skupine kao dio svog dnevnog rasporeda kao što je sjedenje za stolom za vrijeme obroka, sudjelovanje u pozdravnom dijelu grupne aktivnosti što ranije nije uvijek bio slučaj, nije uvijek od njega bilo očekivano te su se njegova nepoželjna ponašanja doživljavala kao uobičajena i kao nešto čemu nema mnogo pomoći. Dječak je puno vremena provodio trčeći po hodniku te nije bio čak ni fizički prisutan u skupini. Pošto je ono što je htio najčešće mogao sam uzeti ili su mu odrasli oko njega iz navike davali ono čega se pokušavao domoći te nije imao potrebu to zatražiti, vršnjaci i odgajatelji od njega nisu očekivali prestanak nepoželjnih ponašanja, sudjelovanje u aktivnostima ili zahtijevanje kada nešto želi. Kako je napretkom u komunikaciji rastao međusoban utjecaj dječaka na odgajatelje i vršnjake i obrnuto, dječak je sve više počeo biti viđen kao član skupine koji može i na kojeg se odnose ista pravila kao i na ostale. Tako više nije bio slučaj da se npr. otimanje igračke od drugog djeteta dječaku s teškoćama tolerira, ali isto se nije toleriralo ni kad je bilo obrnuto. Svijest o "pravednosti" u odnosu s dječakom kod vršnjaka je smanjila strah od ulaska u interakciju s njim, a pokazali su i znatiželju za aktivnosti koje su provodili dječak i asistentica.

Vršnjaci su tako često obavještavali asistenticu ako bi dječak izašao iz skupine, uzeo nešto od njih ili srušio, nudili su da ostanu s dječakom dok asistentica oblači jaknu prije izlaska na dvorište. Također su češće pristajali ustupiti igračku ili spravu na dvorištu kao i da dječak sudjeluje u zajedničkoj aktivnosti dok bi ranije odbili ili otišli. Odgajateljice su češće intervenirale kod nepoželjnih ponašanja, poticale dječaka na komunikaciju i zajedno s asistenticom djelovale u smjeru što većeg uključivanja dječaka u aktivnosti skupine promišljajući o mogućnostima uključivanja dok se ranije dječaku najčešće dozvoljavala preferirana aktivnost boravka na hodniku uz nadzor za vrijeme grupne aktivnosti.

## 5.7. Rezultati kvalitativne analize

### 5.7.1. Tablica indeksiranja i kodiranja

<p><b>Istraživačko pitanje:</b> Koja su razmišljanja odgajateljica u redovnom vrtiću o uključivanju djece s teškoćama u razvoju, s kakvim se teškoćama susreću u radu s njima te kakvim doživljavaju svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama, koje su prepreke a koje prednosti uključivanja?.</p>
<p><b>Tematsko područje:</b> Razmišljanja odgajateljica o uključivanju djece s teškoćama u redovne vrtićke skupine</p>

Izjave sudionika	Kod prvog reda	Kod drugog reda	Kategorija	Tema
<p>„Socijalizacija je jako važna stvar. Da se nauči biti u skupini. Meni je to u redu. Naravno da zavisi i o stupnju oštećenja koje dijete ima.“ (M. A.)</p>	<p>Socijalizacija djeteta je važna kao i funkcioniranje u skupini. Odobravanje uključivanja ovisi i o djetetovom stupnju teškoća</p>	<p>Socijalizacija i funkcioniranje djeteta u skupini su važne prednosti uključivanja. Uključivanje ovisi o stupnju teškoća</p>	<p>Socijalizacija djeteta s teškoćama u razvoju</p>	<p>Prednosti uključivanja</p>
<p>„Pa, mislim da je to logičan način da dijete ulazi u kolektiv i da se</p>	<p>Uključivanje djece s teškoćama je primjeren način za</p>	<p>Uključivanje je primjereno do određenog stupnja teškoća ukoliko dijete</p>	<p>Primjerenost uključivanja ovisna je o utjecaju uključivanja na</p>	<p>Stav prema uključivanju</p>

<p>navikne, da se socijalizira i navikne na veću skupinu djece ali isto tako mislim da do određene teškoće. Ukoliko dijete u vrtiću dobiva nešto od socijalizacije i ima koristi od toga, onda svakako. " (N. S.)</p>	<p>socijalizaciju i navikavanje na veću skupinu djece. Primjereno je do određenog stupnja teškoća ako se dijete socijalizira i ima koristi od uključivanja</p>	<p>od toga profitira</p>	<p>dijete s teškoćama</p>	
<p>„Kod ostale djece za toleranciju, razvoj tolerancije, da se naviknu da postoji nešto drugačije.“ (N. S.)</p>	<p>Ostala djeca u skupini u koju je uključeno dijete kroz uključivanje djeteta razvijaju toleranciju i navikavaju se na različitosti.</p>	<p>Dobrobit uključivanja je razvoj tolerancije i navikavanje na različitosti za vršnjake</p>	<p>Dobrobit uključivanja za vršnjake</p>	<p>Prednosti uključivanja</p>
<p>„Ja mislim da zbog toga što je u vrtićkim skupinama upisan</p>	<p>U vrtićke skupine je upisan prevelik broj djece tako da</p>	<p>Prevelik broj djece u vrtićkim skupinama je</p>	<p>Neadekvatni uvjeti u vrtićkim skupinama</p>	<p>Prepreke uključivanju</p>



prevelik broj djece, da nikakve edukacije ne bi pomogle." (M. A.)	nikakve edukacije ne mogu pomoći efikasnijem uključivanju	prepreka uključivanju		
"Ne bih rekla da postoje prevelike mogućnosti za uključivanje, ne po ovom broju djece." (M. A.)	Sadašnji broj djece u skupinama smanjuje mogućnosti uključivanja	Prepreka uključivanju je broj djece u skupinama	Neadekvatni uvjeti u vrtićkim skupinama	Prepreke uključivanju
„...najveća prepreka blažim posebnim potrebama za uključivanje je broj djece.“ (M. A.)	Broj djece u skupinama je najveća prepreka uključivanju djece s teškoćama u razvoju.	Broj djece u skupinama kao prepreka uključivanju	Neadekvatni uvjeti u vrtićkim skupinama	Prepreke uključivanju
"...imamo prevelik broj djece, sva djeca bi bila zakinuta. Jer moraš se fokusirati na njega, sklon je	Nemogućnost posvećivanja dovoljno pažnje svojoj djeci zbog specifičnih potreba djeteta s teškoćama i	Nemogućnost zadovoljavanja potreba sve djece zbog neadekvatnog broja djece i potreba djeteta s teškoćama	Nemogućnost zadovoljavanja potreba sve djece u skupini	Teškoće pri uključivanju

<p>jurenju van iz sobe, ima rušilački nagon. On samo ide, što god prođe on sve ruši. Pažnja mora biti apsolutno usmjerena samo na njega, a to s 27 kad ih dođe ne možemo baš.“ (M. A.)</p>	<p>prevelikog broja djece u skupini</p>			
<p>„Pa, teško je s obzirom na brojnost ostale djece. Mi smo tamo same neka 4 sata, onda se preklapamo, onda druga kolegica ostaje i onda smo odgovorne za ostalu djecu, nekad njih 20, nekad 24, ako smo u starijoj</p>	<p>Brojnost ostale djece je prepreka u radu s djetetom s teškoćama. Većinu vremena jedna odgajateljica je sama i odgovorna je za cijelu skupinu. Dijete s teškoćama zahtjeva veću pažnju te ga je teže pratiti i</p>	<p>Brojnost djece je prepreka u radu s djecom s teškoćama. Velika odgovornost odgajateljica i veće i specifične potrebe djeteta s teškoćama</p>	<p>Nemogućnost zadovoljavanja potreba sve djece u skupini</p>	<p>Teškoće pri uključivanju</p>

<p>grupi nekad ih je 30, a dijete s teškoćama sigurno zahtjeva veću pažnju u nekom pogledu, pa je možda teže pratiti to dijete ili mu dati ono što ono treba.“ (N. S.)</p>	<p>dati mu ono što ono treba.</p>			
<p>"Čovjek mora imati mot za tako nešto. Moraš za poziv odgojitelja ili asistenta i u predškolskom odgoju i u nastavi... Mislim da to čovjeku ne može biti njegov posao nego njegov poziv. Ti ljudi moraju isključivo najprije voljeti djecu, a onda</p>	<p>Za rad s djecom treba imati mot. Treba to osjećati kao svoj poziv, a ne kao posao. Najvažnije je voljeti djecu, a onda će se prilagoditi i djeci bez teškoća i djeci s teškoćama.</p>	<p>Rad s djecom treba biti poziv, a ljubav prema djeci omogućava prilagođavanje svoj djeci</p>	<p>Shvaćanje posla i osjećaji prema djeci omogućavaju zadovoljavanje potreba djece</p>	<p>Kompetencije za rad s djecom s teškoćama</p>

ćemo se prilagoditi i onima koji nemaju posebne potrebe kao i onima koji ih imaju.“ (M. A.)				
"...ne mislim ni da smo mi kompetentni za takve stvari kao odgajatelji, niti da imamo dovoljno znanja o tome, ali ono što vam daje intuicija, ono što vam daje iskustvo, ono što vam daje majčinstvo u datom momentu primjenjuješ to.“ (M. A.)	Odgajatelji nisu dovoljno kompetentni za rad s djecom s teškoćama i nemaju dovoljno znanja, ali u situaciji kada je to potrebno oslanjaju se na intuiciju, prijašnje iskustvo u radu i iskustvo majčinstva.	U nedostatku specifičnih znanja odgajatelji se oslanjaju na intuiciju i iskustvo	Sposobnosti i iskustvo koje odgajatelji koriste u radu s djecom s teškoćama	Kompetencije za rad s djecom s teškoćama
„To je neka intuicija koju	Intuicija i prijašnje	Odgajatelji se u radu s djecom s	Sposobnosti i iskustvo koje	Kompetencije za rad s

<p>imaš ti sam i iskustvo koje stekneš. Pa ako si već imao dijete koje je imalo neke slične poteškoće, pa znaš što možeš očekivati, pa si upoznat malo više s time.“ (N. S.)</p>	<p>iskustvo pomažu u radu s djecom s teškoćama. Ukoliko je odgojitelj u skupini već imao dijete sa sličnim teškoćama zna što može očekivati i bolje je upoznat sa situacijom.</p>	<p>teškoćama oslanjaju na intuiciju i iskustvo</p>	<p>odgajatelji koriste u radu s djecom s teškoćama</p>	<p>djecom s teškoćama</p>
<p>Idu, pogotovo mlađi ljudi idu na svakakve seminare... O takvoj vrsti edukacija nismo ni razgovarali niti je bilo tako nešto na ponudi.“ (M. A.)</p>	<p>Iako posebice mlađi odgojitelji idu na razne seminare nije im se nikad nudila edukacija o djeci s teškoćama u razvoju niti se o toj mogućnosti razgovaralo</p>	<p>Nedostatak edukacija o djeci s teškoćama u razvoju</p>	<p>Nedostatak usmjerenih edukacija za odgajatelje</p>	<p>Prepreke uključivanju</p>
<p>„Nakon fakulteta ne. Nema baš</p>	<p>Izostanak edukacija o djeci s</p>	<p>Nedostatak edukacija o djeci s</p>	<p>Nedostatak usmjerenih</p>	<p>Prepreke uključivanju</p>

<p>puno edukacija koje se pružaju. Vjerojatno udruge znaju davati to, ali to bi se baš trebalo istražiti. Agencija koja je za nas zadužena nema baš pretjerano, bar koliko sam ja upoznata.“ (N. S.)</p>	<p>teškoćama nakon fakulteta. Agencija koja je zadužena za odgojitelje ne nudi puno edukacija, prema saznanjima odgojiteljice.</p>	<p>teškoćama u razvoju izvan formalnog obrazovanja odgajatelja</p>	<p>edukacija za odgajatelje</p>	
<p>"Kad bi ga uključili u aktivnost s ostalom djecom, to je uvijek bilo popraćeno nekakvim čudnim glasovnim izražavanjima kojima je on ometao cijelu</p>	<p>Kad je dječak bio uključen u aktivnosti s ostalom djecom, čudno s glasovno izražavao a to je ometalo cijelu skupinu.</p>	<p>Uključenost dječaka u aktivnosti skupine negativno je utjecalo na odvijanje aktivnosti</p>	<p>Teškoće pri uključivanju djeteta s teškoćama u aktivnosti skupine</p>	<p>Teškoće pri uključivanju</p>

grupu." (M. A.)				
<p>"On je motorički, on trči i sve. On sjedne, ima koncentraciju 4, 5 sekundi i on ode. I <b>onda ako sam ja sama s njim cijela moja pažnja je na njemu, a ostalu djecu, ono, čisto pazim ih da se nešto ne desi. Teško je jako provesti onda nešto.</b> Jer nije da on želi slušati pa ja njega mogu staviti u krilo i djeci čitati priču. Njemu je koncentracija vrlo slaba." (N. S.)</p>	<p>Teško je provoditi aktivnosti kada je odgajateljica sama sa cijelom skupinom. U tim situacijama djetetu s teškoćama mora posvetiti svu pažnju, a ostalu djecu samo pazi kako im se nešto ne bi dogodilo.</p>	<p>Otežana provedba aktivnosti zbog nemogućnosti pridavanja pažnje svoj djeci kada je u skupini jedna odgajateljica sama</p>	<p>Teškoće pri uključivanju djeteta s teškoćama zbog preopterećenosti odgajatelja</p>	<p>Teškoće pri uključivanju</p>

Tablica (6): Indeksiranje (kodiranje) podataka

### 5.7.2. Tablica tematskih područja i interpretacija nalaza kvalitativne analize

Temeljem kvalitativne analize okvira u ovom poglavlju prikazani su nalazi istraživanja, koji su oblikovani u 3 tematska područja.

Prvo tematsko područje su *Razmišljanja odgajateljica o uključivanju djece s teškoćama u redovne vrtičke skupine*. Za navedeno tematsko područje prikazane su teme koje ga objašnjavaju a opisane su kroz kategorije koje pripadaju pojedinoj temi. Analiza okvira *Tablice (6)* poslužila je za kreiranje *Tablice (7)*.

Prikazani nalazi kvalitativne analize okvira u tablici odgovaraju na prvo istraživačko pitanje: „Kakva su razmišljanja odgojiteljica u redovnom vrtiću o uključivanju djece s teškoćama u razvoju, s kakvim se teškoćama susreću u radu s njima te kakvim doživljavaju svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama, koje su prepreke a koje prednosti uključivanja?“.

<b>Tema</b>	<b>Kategorija</b>
<b>Prednosti uključivanja</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Socijalizacija djeteta s teškoćama u razvoju</li><li>• Dobrobit uključivanja za vršnjake</li></ul>
<b>Stav prema uključivanju</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primjerenost uključivanja ovisna je o utjecaju uključivanja na dijete s teškoćama</li></ul>
<b>Prepreke uključivanju</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Neadekvatni uvjeti u vrtičkim skupinama</li><li>• Nedostatak usmjerenih edukacija za odgajateljce</li></ul>
<b>Teškoće pri uključivanju</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nemogućnost zadovoljavanja potreba sve djece u skupini</li><li>• Teškoće pri uključivanju djeteta s teškoćama zbog preopterećenosti odgajatelja</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teškoće pri uključivanju djeteta s teškoćama u aktivnosti skupine</li> </ul>
<b>Kompetencije za rad s djecom s teškoćama</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shvaćanje posla i osjećaji prema djeci omogućavaju zadovoljavanje potreba djece</li> <li>• Sposobnosti i iskustvo koje odgajatelji koriste u radu s djecom s teškoćama</li> </ul>

Tablica (7): Teme i kategorije za prvo tematsko područje: Razmišljanja odgajateljica o uključivanju djece s teškoćama u redovne vrtičke skupine.

Prva tema ovog tematskog područja su **Prednosti uključivanja**. Prilikom osvrtnja na prednosti uključivanja jedna se odgajateljica osvrnula na prednosti uključivanja za samo dijete s teškoćama, a druga na prednosti za vršnjake u skupini. Tako je jedna odgajateljica istakla kako se dijete s teškoćama u redovnoj skupini socijalizira i navikava na boravak u skupini. Druga odgajateljica istakla je kako se vršnjaci u skupini djeteta s teškoćama uče toleranciji i različitosti.

Druga tema je **Stav prema uključivanju**. Jedna od odgajateljica istaknula je kako je uključivanje djece s teškoćama u redovne vrtičke skupine logičan način rada ukoliko dijete ovisno o stupnju teškoća od uključivanja ima koristi i kroz uključivanje se socijalizira.

Treća tema ovog tematskog područja su **Prepreke uključivanju**. Unutar teme jedna odgajateljica je govorila o neadekvatnim uvjetima u vrtičkim skupinama koji se odnose isključivo na prevelik broj djece kojeg ističe kao najveću prepreku uključivanju djece s blagim teškoćama u razvoju. Također smatra kako u takvoj situaciji niti edukacije nisu od pomoći. Obje odgajateljice osvrnule su se na nedostupnost edukacija o djeci s teškoćama u razvoju izvan formalnog obrazovanja odgajatelja. Prema saznanjima i iskustvu obje odgajateljice, nisu imale priliku pohađati edukacije o djeci s teškoćama.

Četvrta tema su **Teškoće pri uključivanju**. Obje odgajateljice istakle su kako ne uspijevaju pružiti adekvatnu pažnju djetetu s teškoćama u skupini i vršnjacima zbog prevelikog broja djece na samo jednu odgajateljicu i specifičnih potreba djeteta s teškoćama. Dijete s teškoćama zahtijeva punu pažnju odgajateljica što dovodi do, prema

navodu jedne odgajateljice, toga da ostala djeca bivaju zakinuta ako je jedna odgajateljica sama u skupini. Druga odgajateljica istakla je kako je djetetu s teškoćama teško omogućiti ono što ono treba iz istog razloga. Obje odgajateljice osvrnule su se na teškoće pri provođenju grupnih aktivnosti te jedna navodi kako su ponašanja djeteta prilikom pokušaja uključivanja u grupne aktivnosti ometala skupinu, a druga kako je, zbog djetetove nemogućnosti održavanja pažnje, teško provesti grupnu aktivnost.

Posljednja tema ovog tematskog područja su **Kompetencije za rad s djecom s teškoćama**. Obje odgajateljice istakle su intuiciju i prijašnje iskustvo u radu s djecom s teškoćama kao važne u svom radu. Jedna je odgajateljica istakla kako je važno svoj posao doživljavati kao svoj poziv te prije svega voljeti djecu što zatim omogućava prilagodbu potrebama sve djece, s teškoćama i bez teškoća.

Drugo tematsko područje su *Uloga i značaj osobnog asistenta te utjecaj provedenog programa na funkcioniranje djeteta u skupini*. Za navedeno tematsko područje prikazane su teme koje ga objašnjavaju a opisane su kroz kategorije koje pripadaju pojedinoj temi (Tablica (8)).

Prikazani nalazi kvalitativne analize okvira u tablici odgovaraju na drugo istraživačko pitanje: „Koja je, po mišljenju odgojiteljica, uloga osobnog asistenta u skupini, koliko je on značajan, kakvim procjenjuju rad osobnog asistenta u svojoj skupini te utjecaj provedenog programa na funkcioniranje djeteta u skupini?“.

Tema	Kategorija
<b>Očekivanja od provedenog programa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Očekivanja od provedenog programa i upitnost njegove dostatnosti djetetovim potrebama</li> </ul>
<b>Uloga osobnog asistenta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rad osobnog asistenta u vrtičkoj skupini</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrobit rada osobnog asistenta za odgajatelje</li> <li>• Zadaće osobnog asistenta u vrtićkoj skupini</li> </ul>
<b>Utjecaj provedenog programa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napredovanje djeteta s teškoćama uslijed provedenog programa i utjecaj na ostalu djecu</li> <li>• Utjecaj provedenog programa na odgajateljicu</li> </ul>

*Tablica (8): Teme i kategorije za drugo tematsko područje: Uloga i značaj osobnog asistenta te utjecaj provedenog programa na funkcioniranje djeteta u skupini.*

Prva tema drugog tematskog područja su ***Očekivanja od provedenog programa***. Jedna odgajateljica osvrnula se na očekivanja od programa i rekla kako je očekivala više i kako smatra da sam rad asistentice nije dostatan za zadovoljavanje potreba djeteta s teškoćama u skupini zbog djetetovih kompleksnih teškoća.

Druga tema drugog tematskog područja je ***Uloga osobnog asistenta***. Jedna odgajateljica osvrnula se na suradnju s asistenticom u svojoj skupini i rekla kako se asistentica unaprijed raspitivala o planu dnevnih aktivnosti kako bi se mogla pripremiti i uključiti dijete, ali kako smatra da to nije u potpunosti urodilo plodom. Ista odgajateljica je istaknula kako je, prema njenom mišljenju, uloga osobnog asistenta u redovnoj vrtićkoj skupini uključivati dijete u skupinu i aktivnosti skupine.

Treća tema drugog tematskog područja je ***Utjecaj provedenog programa***. Obje odgajateljice osvrnule su se na utjecaj provedenog programa na njih same i njihov rad. Jedna odgajateljica je istakla kako joj je provedba programa pomogla u radu dok je druga navela kako je naučila kako komunicirati s djetetom i poticati ga na komunikaciju te se trudila u programu što više sudjelovati.

Treće tematsko područje su ***Preduvjeti i preporuke odgajateljica redovnog vrtića za daljnje kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtićke skupine***. Za navedeno tematsko područje prikazane su teme koje ga objašnjavaju a opisane su kroz

kategorije koje pripadaju pojedinoj temi (Tablica (9)). Prikazani nalazi kvalitativne analize okvira u tablici odgovaraju na treće istraživačko pitanje: „Koje su preporuke odgojiteljica u redovnom vrtiću za daljnje kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtićke skupine?“.

Tema	Kategorija
<b>Preduvjeti uspješnog uključivanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stvaranje adekvatnih uvjeta za kvalitetno uključivanje</li> <li>• Sustavna edukacija budućih odgajatelja o djeci s teškoćama u razvoju</li> <li>• Edukacija kao preduvjet uspješnog uključivanja</li> </ul>
<b>Preporuke za kvalitetno uključivanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potreba za usmjerenim edukacijama odgajatelja uz stalna usavršavanja</li> <li>• Uključivanje djeteta s teškoćama u skupinu</li> <li>• Adekvatni prostorni uvjeti i podrška asistenta kao preporuke za daljnje kvalitetnije uključivanje</li> <li>• Stvaranje adekvatnih uvjeta gdje će i dijete s teškoćama i odgajatelj dobiti potrebnu podršku je preporuka za kvalitetno uključivanje</li> <li>• Podrška asistenta pri uključivanju</li> </ul>

Tablica (9): Teme i kategorije za drugo tematsko područje: Preduvjeti i preporuke odgajateljica redovnog vrtića za daljnje kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtićke skupine.

Prva tema trećeg tematskog područja su ***Preduvjeti uspješnog uključivanja***. Jedna odgajateljica osvrće se na adekvatne uvijete za uključivanje kao preduvjet kvalitetnog uključivanja. Manje vrtičke skupine i usmjerena edukacija odgajatelja važan su preduvjet prema njenom mišljenju. Ista odgajateljica još jednom ističe važnost edukacije odgajatelja što potvrđuje i druga odgajateljica koja ističe nedostatak u formalnom sustavu obrazovanja odgajatelja. Naime, tijekom svog formalnog obrazovanja, samo je kratko i u previše širokom kontekstu imala priliku učiti o djeci s teškoćama.

Druga tema trećeg tematskog područja su ***Preporuke za kvalitetno uključivanje***. Jedna odgajateljica istakla je kako za kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u redovne vrtiče treba poraditi na usmjerenoj edukaciji odgajatelja, odnosno, kako se odgajatelj treba educirati o temama koje mu koriste ovisno o karakteristikama djece s teškoćama koju trenutno ima u skupini. Također ističe kako već stečena znanja treba stalno usavršavati. Isto tako ističe kako treba nastaviti uključivati djecu s teškoćama u redovne skupine s naglaskom na uključivanje u kolektiv jer je to glavni cilj cijelog procesa. Uključivanje se treba provoditi uz podršku osobnog asistenta. Druga odgajateljica ističe kako prostorni uvjeti u skupinama trebaju biti adekvatni potrebama djece s teškoćama, a ističe i potrebu za podrškom osobnog asistenta. Također smatra kako bi za kvalitetnije uključivanje bilo važno da je dijete prije uključivanja u skupinu obrađeno od strane stručnjaka kako bi odgajatelji znali koje su njegove teškoće i potrebe te kako bi se mogli pravovremeno educirati o radu s njima.

## 6. Povezivanje ključnih nalaza istraživanja i rasprava

Temeljem interpretacije rezultata povezat će se ključni nalazi ovog istraživanja.

Rezultati istraživanja ukazuju na veću učestalost i bolju kvalitetu komunikacije (zahtijevanja) nakon provedbe programa poticanja. Takve nalaze potvrđuju i ostala istraživanja kod kojih je vidljiv utjecaj programa na povećanje kvalitete socijalnih ponašanja (Guralnick, 2001), povećava socijalnu interakciju između učenika s poremećajem socijalne komunikacije i vršnjaka u socijalnom i akademskom kontekstu (Kamps i sur., 2002).

Provedbom programa povećalo se i vrijeme interakcije s vršnjacima što dovodi do veće socijalne uključenosti dječaka s poremećajem socijalne komunikacije (Sperry, Neitzel i Engelhardt-Wells, 2010). Sukaldno tome smanjila se učestalost zahtijevanja od asistentice i pružanja podrške od strane asistentice a povećala učestalost zahtijevanja od odgajateljica i vršnjaka što ukazuje na povećanje kvalitete socijalnih interakcija u prirodnom okruženju (Guralnick, 2001).

Programi usmjereni na jezični razvoj kod verbalne djece s poremećajem socijalne komunikacije ističu važnost djelovanja šireg od verbalnog aspekta komunikacije te obraćanje pažnje na socijalne funkcije komunikacije i korištenja jezika (Paul, 2008). Ovim pristupom procjeni i planiranju, provedbi i evaluaciji programa vodila se istraživačica u ovom istraživanju.

Odgajateljice su u ovom istraživanju istakle teškoće te važne preduvijete i preporuke za buduće kvalitetnije uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtičke skupine. Pokazuju pozitivan stav prema uključivanju, a kao jednu od prepreka uključivanja navode neadekvatnu pripremu za rad s djecom s teškoćama kroz sustav formalnog obrazovanja odgajatelja što potvrđuje i istraživanje Kudek Mirošević i Juričević Lozančić (2014). Istraživanje Koegel i sur. (2011) također je istaklo kako se učitelji djece s poremećajem socijalne komunikacije osjećaju nedovoljno kompetentnima i nedovoljno cijenjenima. Ističe se potreba daljnjeg istraživanja inkluzije djece s teškoćama u sustav ranog predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgajatelja.

## 7. Zaključak

Poticanje vještine zahtijevanja važno je kod djece s poremećajem socijalne komunikacije jer je to vještina koja je važna za komunikacijski i cjelokupan razvoj djeteta. Brojna istraživanja su pokazala da je uspješnost programa poticanja najviša ako se provodi u prirodnom okruženju djeteta u kojem je ono motivirano za predmete i aktivnosti te ako osoba koja podučava prati djetetovo vodstvo. To je potvrdilo i ovo istraživanje. Napredovanje u komunikaciji omogućilo je bolje funkcioniranje u kontekstu dječjeg vrtića.

Tijekom provedbe i evaluacije istraživanja istraživačica je ustanovila određene probleme vezane uz sam sustav predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Odgajateljima nedostaju specifična znanja te materijalni, vremenski, prostorni i ljudski resursi pomoću kojih bi bili uspješni sudionici procesa inkluzije djece s teškoćama u redovne vrtiće.

Ovaj je rad primjer dobre prakse s djetetom s poremećajem socijalne komunikacije u kontekstu redovnog dječjeg vrtića te može poslužiti kao polazište za nova istraživanja. Iskazuje se potreba za novim istraživanjima usmjerenim na odgajatelje i evaluaciju inkluzivnog procesa iz njihove perspektive i vršnjake kao komunikacijske partnere djece s komunikacijskim poremećajima.

## 8. Popis literature

1. American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
2. American Psychiatric Association (2013): Social (Pragmatic) Communication Disorder. Posjećeno 1. 9. 2017. na mrežnoj stranici psychiatry.org:  
[https://www.psychiatry.org/.../APA\\_DSM-5-Social-Communicati...](https://www.psychiatry.org/.../APA_DSM-5-Social-Communicati...)
3. Američka psihijatijska udruga (1999): Dijagnostički kriteriji iz DSM – IV. Međunarodna verzija s MKB – 10 šiframa (str.62). Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Downing, J. E. (2005): Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities (2nd ed., 219 – 220). Baltimore, Maryland: Paul Brooks Publishing Co.
5. Goldstein, H. (2002): Communication Intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32:373–396.
6. Guralnick, M., J. (2001). A developmental system model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14 (2), 1-18.
7. Kamps, D. i sur. (2002). Peer Training to Facilitate Social Interaction for Elementary Students with Autism and Their Peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187.
8. Koegel, L., Matos – Fredeen, R., Lang, R., Koegel, R. (2011): Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Cognitive and Behavioral Practice*. Dostupno na mrežnoj stranici ResearchGate. Posjećeno 1. 9. 2017.:  
<https://www.researchgate.net/publication/241107359>



9. Kudek Mirošević, J., Juričević Lozančić, A. (2014): Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
10. Ljubešić, M., Capanec, M. (2012): Rana komunikacija: u čemu je tajna?. *Logopedija*, 3: 1, 35-45.
11. Mejovšek, M. (2003): Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Miles, B. M., Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
13. Neitzel, J. Sperry, L., Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-Mediated Instruction and Intervention Strategies for Students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 256-264.
14. Paul, R. (2008): Interventions to improve communication. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 17(4): 835
15. Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M., Swedo, S. (2014): Social (pragmatic) communication disorder: a research review of this new DSM-5 diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6:41.

## 9. Prilozi

### 9.1. Prilog 1: Tablica komunikacijskih sredstava i funkcija

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">Sredstva</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Funkcije</div>	Pojedinačne riječi	Eholalija	Vokalizacija	Pojedinačni znakovi	Pokazivanje / Zadržavanje	Vođenje	Grabi/zahvaća	Daje predmete	Odmiče se ili odlazi	Nepoželjno ponašanje
<i>Komentira</i>										
<i>Traži hranu/predmet/aktivnost</i>										
<i>Traži pomoć</i>										
<i>Odgovara na pitanja</i>										
<i>Protestira ili odbija aktivnost ili predmet</i>										
<i>Indicira fizičku bol</i>										

