

Igra s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija u okviru inkluzije kao podrška djeci s oštećenjima sluha i slušanja u predškolskim ustanovama

Tretinjak, Karolina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:487071>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



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

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za fonetiku

Odsjek za pedagogiju

Karolina Tretinjak

**IGRA S ELEMENTIMA GLAZBENIH I RITMIČKIH STIMULACIJA U OKVIRU
INKLUZIJE KAO PODRŠKA DJECI S OŠTEĆENJIMA SLUHA I SLUŠANJA U
PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA**

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za fonetiku

Odsjek za pedagogiju

Karolina Tretinjak

**IGRA S ELEMENTIMA GLAZBENIH I RITMIČKIH STIMULACIJA U OKVIRU
INKLUZIJE KAO PODRŠKA DJECI S OŠTEĆENJIMA SLUHA I SLUŠANJA U
PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA**

Diplomski rad

Mentorica: dr.sc. Arnalda Dobrić, doc.

Komentorica: dr.sc. Edita Slunjski, red. prof.

Zagreb, rujan, 2023.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Karolina Tretinjak

Naziv oba studija: Sveučilišni diplomski studij Fonetika, smjer Rehabilitacija slušanja i govora; studij Pedagogija

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Igra s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija u okviru inkluzije kao podrška djeci s oštećenjima sluha i slušanja u predškolskim ustanovama

Naslov rada na engleskome jeziku: Play with elements of musical and rhythmic stimulation within the framework of inclusion, as a support for children with hearing and listening impairments in preschool institutions

Datum predaje rada: 1. rujna 2023. godine

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

**Igra s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija u okviru inkluzije kao podrška djeci
s oštećenjima sluha i slušanja u predškolskim ustanovama**

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Karolina Tretinjak

Zagreb, 1. rujna, 2023.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| I. TEORIJSKI OKVIR | 1 |
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Slušanje i govor..... | 2 |
| 2.1. Uredan razvoj slušanja i govora | 3 |
| 2.2. Oštećenja sluha i rehabilitacija slušanja i govora..... | 5 |
| 3. Verbotonalni sistem Petra Guberine | 8 |
| 4. Fonetski ritmovi – posebni verbotonalni postupci | 10 |
| 4.1. Stimulacije pokretom..... | 11 |
| 4.2. Glazbene stimulacije..... | 13 |
| 5. Uloga glazbe na razvoj djeteta | 15 |
| 6. Dječja igra | 16 |
| 6.1. Vrste dječje igre..... | 19 |
| 6.2. Uloga dječje igre u razvoju djeteta | 21 |
| 6.3. Razvoj dječje igre | 23 |
| 7. Primjena igre u razvoju i učenju govora i jezika..... | 25 |
| 8. Uloga odgojitelja u dječjoj igri..... | 26 |
| 9. Važnost prostornog okruženja..... | 28 |
| 10. Inkluzija djece s teškoćama u programe redovitih predškolskih ustanova | 30 |
| II. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE | 31 |
| 11. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja | 32 |
| 12. Materijali i metode | 33 |
| 12.1. Sudionici istraživanja | 33 |
| 12.2. Metoda | 33 |
| 12.3. Materijal..... | 33 |
| 12.4. Obrada rezultata..... | 34 |
| 13. Rezultati i rasprava..... | 34 |
| 13.1. Rasprava | 36 |
| III. METODIČKI PREDLOŽAK..... | 37 |
| 14. Prijedlog igrovnih aktivnosti s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija kao način podrške djeci oštećena sluha i slušanja u programima redovitih predškolskih ustanova..... | 37 |
| 14.1. Prvi prijedlog aktivnosti – Pozdravljanje na početku dana | 38 |
| 14.2. Drugi prijedlog aktivnosti – Pranje ruku prije jela | 38 |
| 14.3. Treći prijedlog aktivnosti – Izlazak van na igru | 39 |

| | |
|--|----|
| 14.4. Četvrti prijedlog aktivnosti – Pričanje priče..... | 39 |
| 14.5. Peti prijedlog aktivnosti – Pozdravljanje pri odlasku..... | 40 |
| 15. Zaključak..... | 40 |
| Literatura..... | 43 |
| Sažetak..... | 47 |
| Summary..... | 48 |
| Prilozi..... | 49 |

I. TEORIJSKI OKVIR

1. Uvod

Govor je optimalna čovječja komunikacija uz pomoć koje stvaramo veze s drugim ljudima, dijelimo svoje interese, ideje i stavove i povezujemo se. Govor sa sobom podrazumijeva i slušanje koje se počinje razvijati još prije nego što se rodimo. Po rođenju govor se razvija u interakcijama, prvo s roditeljima i najbližom obitelji, a kasnije u interakciji s vršnjacima i drugim osobama koje upoznajemo. Prve interakcije koje doživljavamo u životu uglavnom se događaju kroz neki vid igre. Igra je jedna od glavnih aktivnosti u dječjem životu koja omogućava razvoj socijalnih interakcija, upoznavanje sebe i svijeta oko sebe, učenje i razmjenu ideja i stavova. Nju možemo smatrati heteromorfnom pojavom jer svoj oblik i način mijenja i razvija s obzirom na to kako se razvija dijete. Igra je ujedno i jedan od najvažnijih način razvoja jezika i govora kod djece. Kako se kroz nju djeca uključuju u interakcije prvo sa samim sobom, a potom i u interakcije s drugom djecom i ljudima tako ona postaje komunikacijska aktivnost u kojoj se dijete osjeća slobodno i može izraziti ono što želi, može i treba. Također, utvrđeno je kako djeca bolje pamte i uče stvari koje su saznali ili naučili kroz igru umjesto nekim drugim putem. Učenje i usvajanje kroz igru posebno se ističe u predškolskom kontekstu u kojem i samo dijete počinje ostvarivati značajnije socijalne interakcije pa tako i vršnjačkim modelom po kojem isto usvaja jezik i razvija govor. Kako su govor i jezik sredstvo povezivanja i međusobne komunikacija, tako se mogu činiti i kao sredstva marginalizacije. Teškoća se javlja kod ljudi i djece s oštećenja sluha i slušanja koja nemaju mogućnosti, odnosno ne znaju na koji način dekodirati govor kao kod. Djeca i ljudi s oštećenjima sluha u tom pogledu mogu se osjećati izbačenim iz društva ili nedovoljno dobrima za društvo u kojem se nalaze jer nisu u mogućnosti komunicirati na standardni način. Ovom problemu doskače se rehabilitacijom slušanja i govora s kojom se nastoji krenuti čim je oštećene otkriveno. Rehabilitacija slušanja i govora provodi se u specijaliziranim ustanovama, a jedna takva u Hrvatskoj je Poliklinika SUVAG koja rehabilitaciju provodi u skladu verbotonalnom metodom. U Poliklinici SUVAG postoje posebna predškolska i školska odjeljenja koja su usustavljena da se rehabilitacija provodi tijekom dana, kontinuirano cijeli tjedan. Poliklinika ima i mogućnosti ambulantnog liječenja, a djeca dolaze nekoliko puta tjedno i na taj način odrađuju rehabilitaciju. Na ovaj način terapijske i rehabilitacije postupke uglavnom imaju djeca koja su nešto dalje od Zagreba i nemaju mogućnosti biti dio redovitog programa predškolske i školske ustanove unutar Poliklinike

SUVAG. Ovaj način provedbe rehabilitacije može se činiti nedovoljno kontinuiran, pogotovo u predškolskoj dobi kad je razvoj jezika posebno istaknut. Iako postoje autori koji daju metodičke predloške rehabilitacijskih aktivnosti temeljenih na verbotonalnoj metodi za djecu predškolske dobi, ti autori često nisu ciljani autori odgojitelja u redovitim predškolskim ustanovama. Također, često su takve aktivnosti predstavljene nešto stručnije pa odgojitelji mogu osjećati strah od provedbe iako ih potencijalno koriste nesvjesno u svojem radu s vrtićkom skupinom. S ciljem da se doskoči ovoj problematici u ovom radu dana je teorijska podloga te prijedlozi aktivnosti igre s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija koje bi se mogle provoditi u redovitoj predškolskoj ustanovi u kojoj su već integrirana djeca s oštećenjima sluha i slušanja. Provedbom aktivnosti, uz podršku koja bi bila pružena djeci s oštećenjima sluha i slušanja, omogućila bi se i vježba razvoja slušanja i/ili slušne pažnje kod djece urednog sluha. Aktivnosti temeljene na glazbenim i ritmičkim stimulacijama zapravo su temeljene na brojalicama koje su dio jezičnih igara u kojima se djeca i odrasli često nalaze u svojoj svakodnevnici. Ove aktivnosti, uz fonetičara rehabilitatora, namijenjene su da ih provode i odgojitelji, ali i roditelji koji imaju potrebu za dodatnom podrškom djetetovog slušnog razvoja.

2. Slušanje i govor

Jezik i govor predstavljaju važno sredstvo komunikacije. Dok je jezik određen kôd koji je potrebno dekodirati, govor je fizička reprezentacija tog koda, optimalna zvučna komunikacija. Kako bi se postigla optimalna komunikacija društvo koristi govor, ali i mimiku i gestu kako bi prenijeli određenu poruku. Govor se događa u društvu u kojem i govornik i slušatelj razmjenjuju više od riječi (Velički i sur., 2011). Ipak, kada govorimo o komunikaciji najviše se oslanjamo na onu zvučnu, govornu koja može isključivati dio društva koje može imati teškoće u slušanju i govoru. Ovaj komunikacijski jaz nastoji se premostiti rehabilitacijom slušanja i govora koja nastoji omogućiti da osobe koji imaju teškoće sluha i slušanja raznim metodama iskoriste preostale ostatke sluha i koriste ih u slušanju. Takva metoda je verbotonalna metoda koja je stava da dijete s oštećenjima sluha i slušanja prolazi faze razvoja govora iste kao i dijete urednog sluha. U komunikaciji informacije se primaju kroz vestibularno osjetilo, slušno osjetilo i govorni kanal, a novorođenče prilikom slušanja dominantnije koristi vibrotaktilni osjet dok slušanje pomoću pužnice postaje dominantnije kasnije prilikom sazrijevanja (Rulenkova, 2015). Verbotonalna metoda smatra da slušanje nije neprekinuto vezano uz sluh te da sluh mogu zamijeniti neka od pet spaciocepcijskih osjetila koja se isprepliću i time nadopunjavaju prazninu koja se pojavila (Dokoza i sur., 2021).

2.1. Uredan razvoj slušanja i govora

Uredan razvoj slušanja i govora, ponekad nazvan i „normalnim razvojem“ relativan je termin koji se temelji na velikom broju istraživanja razvoja djece različitih dobnih i kulturnih skupina (Posokhova, 2008). Uredan razvoj sluha i slušanja odnosi se na razvoj u kojem se djetetov sluh i slušanje razvija kao i kod većine djece. Sluh kod djece počinje se razvijati još dok dijete nije rođeno, a to se očituje kroz reakcije pokretima koje dijete ima na akustičke podražaje. Takve reakcije čine aktivnu vezu slušanje-pokret, ali stupanj razvoja u prenatalnoj fazi nalazi se još u primitivnoj razini te reakcije tog tipa sazrijevaju tijekom vremena (Rulenkova, 2015). Querleu i sur. (1988) navode kako šestomjesečni fetus već ima oblikovano unutarnje uho pa se zvukovi provode plodnom vodom do kostiju glave i unutarnjeg uha. Nerođeno dijete prima jednostavne i jasne zvučne slike, najviše niskih frekvencija, koje omogućavaju temelj za razvoj slušnih funkcija nakon rođenja (Pavičić Dokoza i sur., 2021). Niske frekvencije u ovom slučaju prenose se plodnom vodom koja može biti dobar medij za prijenos zvuka (Querleu i sur., 1988). Velički i sur. (2011) navode kako se razvoj govora može pratiti u dva razdoblja: predverbalno i verbalno. U prvih šest mjeseci po rođenju dijete se nalazi u predverbalnoj fazi razvoja govora te se u toj fazi razvijaju osnove kretanja za početak pravog govora. Dva osnovna oblika glasanja djeteta su krik i gukanje. Prvi krik djeteta uzrokuju dišni organi kako bi opskrbili dijete kisikom, a u prvih nekoliko tjedana dijete još ne kontrolira svoj krik, već je on spontani pokazatelj stanja djeteta pa se krik u prvih nekoliko tjedana ne može smatrati izrazom afektivnog stanja (Pozojević-Trivanović, 1984). Važnost krika u tom periodu je velika jer je krik zdravog djeteta glasan, bistar, čist s kratkim udahom i produljenim izdahom. Mogući problem se javlja ako je krik vrlo prodoran ili vrlo tih, a sastoji se od kratkih naglih vriskova ili jednoličnog stenjanja bez vanjskog utjecaja kao bol (Posokhova, 2008). Prema Pozojević-Trivanović (1984) u prvom mjesecu života dijete ima dva osnovna oblika plača, grčeviti plač-krik ili ridanje koji je jakog intenziteta i ostavlja dojam boli ili plač stenjanje koji na kraju daha ide prema smirivanju i tišini. Gukanje se javlja oko drugog mjeseca djetetova života te se uz gukanje paralelno javlja i podizanje prsnog koša dok je dijete na leđima. Gukanje kod djece često izražava radost, a u ovoj vrsti glasanja se počinju nazirati začeci govornog ritma. Također, iako je plač još uvijek osnovni tip glasanja, on počinje biti raznovrsniji i ovisi o situacijama koje ga izazivaju. S četiri mjeseca života dijete počinje pratiti osobe iz okoline te prati tko govori, a ono samo počinje brbljati, smijati se. Načini glasanja u ovoj dobi postaju raznovrsniji i bogatiji nego prije pa se u plaču može uočiti više tonalnosti i vokalizacije zajedno s gukanjem, a sve zajedno pokazuje više ritmičnosti. Oko petog mjeseca krik dobiva komunikacijsku vrijednost jer ih djeca počinju

koristiti kao način signalizacije zadovoljstva ili nezadovoljstva (Pozojević-Trivanović, 1984). Dijete s oko pet mjeseci starosti postaje jednako osjetljivo na visoke tonove kao i odrasla osoba (Velički i sur., 2011). Rulenkova (2015) navodi kako u tom periodu dijete s obzirom na situaciju mijenja plač te se glasa kad mu se govori. Također, s obzirom na ritam zvuka koji čuje dijete mijenja brzinu sisanja (Rulenkova, 2015). U šestom mjesecu života dijete sjedi uz oslonac, hvata stvari rukama i uspostavlja komunikaciju s drugim osobama, a u glasanju pokazuje veći raspon tonskih varijacija pa se lakše mogu razlikovati krikovi radosti od krikova nezadovoljstva ili boli. Također, gukanje počinje nalikovati na govor i javlja se u prisutnosti bliskih osoba ili tijekom igre s raznim predmetima (Pozojević-Trivanović, 1984). Slušanje se razvija na način da je dijete sve osjetljivije na govorne glasove pa se krajem drugog mjeseca života javlja reakcija na ljudski govor u obliku koncentracije (Posokhova, 2008). Prema Rulenkovoj (2015) od četvrtog do šestog mjeseca života razvoj slušanja očituje se prema tome što dijete traži izvor zvuka pogledom, a na zvučne igračke i ljudski glas reagira gukanjem. Nezadovoljstvo ili uzbuđenje izražava glasom pa dok je samo ili u igri proizvodi grlene glasove te je u mogućnosti proizvesti vokale i konsonante (/p/, /b/, /m/), a polako počinje proizvoditi slogove i javlja se slogovno glasanje (Posokhova, 2008). Vasta i sur. (2005) navode kako dijete oko šestog mjeseca starosti počinje proizvoditi različite slogove što upućuje na bolje razlikovanje u glasovnoj proizvodnji, odnosno da je dijete razvilo perceptivnu sposobnost da razlikuje govorne glasove materinjeg jezika. Do prve godine života dijete počinje gledati prema izvoru zvuka i slušati kad mu se netko obraća. Voli dječje igračke te slušati brojalice i pjesmice te raspoznaje i razumije riječi i slogove. Kada se glasa dijete razlikuje dugo i kratko glasanje te koristi aktivno brbljanje. Brbljanje počinje biti socijalna pojava kod djeteta pa se počinje javljati i u interakciji s odraslima (Posokhova, 2008). U potrebi koristi govorne glasove, a ne plač, te se polako javlja prva govorna riječ koja ima značenje (Rulenkova, 2015). Tijekom prve godine života kod djeteta se posebno razvija intonacija govora te ona biva sve više povezana s mimikom i gestom (Posokhova, 2008). Dijete počinje razumijevati i ispunjavati jednostavne naloge te shvaćati jednostavna pitanja, a u mogućnosti je pokazati i imenovati slike u knjigama i dijelove tijela. Kako razumije, tako je i u mogućnosti slagati jednostavna pitanja sastavljena od jedne ili dvije riječi. Također u komunikaciji koristi izraze koji se sastoje od jedne ili dvije riječi (Rulenkova, 2015). S oko 18. mjeseci dijete ima stotinjak riječi u pasivnom, a upola manje u aktivnom vokabularu (Vasta i sur., 2005). Do treće godine života dijete već može razumjeti koncepte kao veliko-malo, gore-dolje i slično te razumije i izvršava dvostruke naloge. Kako razumije skoro sve njemu poznate riječi tako slaže i koristi rečenice od dvije ili tri riječi i razgovara u poznatoj sredini (Rulenkova, 2015). Dijete do druge godine života raspolaže s fondom od 200 do 300

riječi, a s tri godine života taj fond se rapidno povećava pa dijete u svojem vokabularu ima 1500 do 2000 riječi (Posokhova, 2008). Od treće ili četvrte godine života dijete je u mogućnosti prepričati doživljaje iz života koristeći rečenice od četiri riječi. Ono sluša i glasove odraslih osoba koje se nalaze u drugim prostorijama i reagira na glasove članova obitelji (Rulenkova, 2015). Dijete u ovom periodu postupno poboljšava izgovor glasova te on postaje jasan i razumljiv. Također vokabular se dodatno povećava te govor polako postaje gramatički točan (Posokhova, 2008). Do pete godine života dijete se počinje služiti gramatički pravilnim rečenicama te uživa u slušanju priča i prepričavanju priča koje čuje. Također, voli komunicirati s odraslima i vršnjacima i počinje koristiti fraze koje se koriste u njegovoj okolini (Rulenkova, 2015).

2.2. Oštećenja sluha i rehabilitacija slušanja i govora

Kada govorimo o oštećenjima sluha kod djece možemo govoriti o oštećenju koje je nastalo u dobi od rođenja do druge godine života i nazivamo ga prelingvalnim oštećenjem. Prelingvalno oštećenje događa se u fazi kad centralne strukture još nisu umrežena pa slušanje i govor nisu osviješteni. Od druge do četvrte godine života govorimo o perilingvalnim oštećenjima sluha. U toj fazi centralne strukture se umrežavaju, ali ti procesi još nisu završili. Oštećenja nakon četvrte godine života nazivamo postlingvalnim oštećenjima. Oštećenja mogu biti različitog stupnja s obzirom na prosječan prag sluha na glavnim govornim frekvencijama od 500, 1000 i 2000 Hz. U slučaju da je gubitak sluha do 26 dB, sluh je u fiziološkim granicama. Stupanj oštećenja sluha između 26 dB i 90 dB ukazuje na naglušost, a oštećenja preko 90 dB su vrlo teška oštećenja sluha odnosno gluhoća (Bumber i sur., 2004). Marn i sur. (2017) navodi kako stupanj oštećenja sluha varira od blage naglušosti koja iznosi između 26 i 40 dB oštećenja prema srednjoj naglušosti koja se proteže od 40 do 68 dB oštećenja. Teža naglušost kreće se od 70 do 90 dB oštećenja te teška naglušost iznosi više od 90 dB oštećenja. Što je oštećenje bliže granici gluhoće, koja iznosi 93 dB, to je naglušost teža. Prvi korak otkrivanja oštećenja sluha kod novorođenčadi započinje probirom djece na oštećenja sluha. U Republici Hrvatskoj se probir, na nacionalnoj razini, počeo provoditi 2002. godine, a 2006. godine on postaje obavezna mjera zdravstvene zaštite. Primarno testiranje provjera je sluha *Automatiziranim ispitivanjem otoakustičke emisije* (A-OAE) koja može dati pozitivan ili negativan rezultat (Marn, 2012). Otoakustička emisija pokazuje da su vanjske slušne stanice neoštećene (Bumber i sur., 2004). U slučaju odsustva otoakustičke emisije kod djeteta javlja se pozitivan rezultat, odnosno dijete je pozitivno na slušno oštećenje te se provode daljnja ispitivanja sluha (Marn, 2012). Za

pravilno i uspješnu rehabilitaciju slušanja i govora potrebno je provesti i ostala dijagnostička ispitivanja kako bi se mogao napraviti što optimalniji tijek rehabilitacije. Nakon ispitivanja otoakustičke emisije radi se timpanometrijsko ispitivanje. Timpanometrijsko ispitivanje objektivna je dijagnostička pretraga. Njome se utvrđuje stanje srednjeg uha te stupanj utjecaja srednjeg uha na slušanje, a provodi se prije audiometrije kako bi se mogla isključiti i upala uha kod djeteta. Prilikom dijagnostike provode se tri vrste audiometrije gdje je kod svake moguće odrediti prag neugode i boli. Kod tonske audiometrije ispituje se jačina oštećenja sluha na frekvencijama od 500, 1000 i 2000 Hz gdje se zbroj frekvencija dijeli s brojem točaka te se dobiva stupanj oštećenja. U tonskoj audiometriji prvo se ispituje zračna, a onda koštana vodljivost. (Bumber i sur., 2004). Bumber i sur. (2004) navode kako je najprirodniji način ispitivanja sluha ispitivanje razumljivosti govora govornom audiometrijom. Dok tonska audiometrija ispituje prag osjetljivosti na čistim tonovima, govorna audiometrija ispituje supkortikalnu-fonetsku i kortikalnu-semantičku razinu slušnog puta. Ona pokazuje koliko pacijent razabire govor ovisno o samoj jačini podražaja. Pretraga funkcionira na način da se pacijentu puštaju snimke međusobno nepovezanih riječi na različitim intenzitetima te taj podatak pokazuje koji postotak riječi u govornom materijalu pacijent percipira na pojedinoj frekvenciji. Treća vrsta pretrage je verbotonalna audiometrija. Verbotonalna audiometrija originalna je metoda Guberine koja ispituje odnos praga sluha za čiste tonove i logatome. Logatomi su riječi bez značenja, npr. mu-mu, koji se propuštaju kroz filter od jedne oktave i na taj način se provjerava na kojim oktavama se određeni glas najbolje razumije. Verbotonalna audiometrija pokazuje frekvencijsko područje u kojem je razumijevanje govora najbolje (Bumber i sur., 2004). Prema rezultatima ovih dijagnostičkih postupaka nastoji se sastaviti što efikasniji rehabilitacijski plan kako bi slušni ostaci bili što bolje upotrijebljeni (Rulenkova, 2015). Guberina (2010) navodi kako se zvučne stimulacije mogu percipirati u ograničenom frekvencijskom području te da svaka osoba oštećenog sluha ima optimalno polje u kojem najbolje percipira govor. Prema verbotonalnoj metodi svaki i najmanji ostaci sluha mogu se iskoristiti u rehabilitaciji te je svaki takav ostatak moguće proširiti. Takvo proširivanje bila bi osnovna zadaća rehabilitacije slušanja i govora (Rulenkova, 2015). Novorođenče govorne informacije prvenstveno zaprima kroz vestibularno osjetilo. Ljudski mozak zvučnu poruku zaprima kroz vestibularni, slušni i govorni kanal, ali kod novorođenog djeteta dominira vibrotaktilni osjet (Dulčić i sur., 2021) dok pužnica postaje dominantnija tijekom sazrijevanja. Navedeno se može povezati s osjetom dodira majke i djeteta. Majka na prsima nosi dijete te dok mu govori dijete osjeća govorne vibracije majke, a zvuk njenog glasa osjeća cijelim tijelom. Zbog toga prva faza rehabilitacije slušanja i govora naziva se vibrotaktilnom fazom. U

vibrotaktilnoj fazi koriste se vibratori i vibracijske ploče kako bi se prenijele niske frekvencije te bi se zvuk mogao percipirati cijelim tijelom. Ova faza rehabilitacije veliku važnost pridaje razvoju motorike te spoznanju vlastitog osjećaja tijela i sposobnost upravljanja njime. Kako bi se omogućilo ovladavanje konsonantima važno je imati osjećaj napetosti i opuštenosti što ova faza nastoji osvijestiti. Dodatno se pažnja posvećuje orijentaciji u prostoru jer se podraživanjem vestibularnog osjetila podražuje i osjet sluha. Početak rehabilitacije koristi relativno očuvane niske frekvencije te se uz pomoć njih otkriva intonacija, tempo i ritam (Ruleknova, 2015). Kako su ritam i intonacija temelj slušnog i govorenog jezika, osjećaj za njih omogućava shvaćanje promjena značenja izgovorenog (Dulčić i sur., 2021). Važno je napomenuti da aktivnosti ovise o psihofizičkom razvoju djeteta te je potrebno raditi i na poticanju interesa za komunikaciju i igru. Zadaci rehabilitacije u prvoj godini su razvoj slušanja te utvrđivanje postojanja zvuka, izazivanje i automatiziranje reakcije na zvuk, utvrđivanje smjera zvuka i razlikovanje zvukova i jačine zvuka, ali i izazivanje proizvodnje vlastitog glasa te poticanje afektivnog stanja. Povezivanje prvih riječi s predmetima. Tijekom prve godine rehabilitacije dijete je u predgovornoj fazi razvoja koju nije moguće preskočiti. U toj fazi nastoji se izazvati fiziološki krik, poetsko raspoloženje djeteta, emocionalne reakcije djeteta, igre govornim organima i glasovna komunikacija s okolinom. Također, kako dijete najčešće ne primjećuje zvuk iz okoline u prvoj godini rehabilitacije nastoji se raditi na tome da dijete počnje opažati zvuk i da osjećaj zvuka i glasa kod djeteta izazovu ugodu (Ruleknova, 2015). Kako bi se dijete što lakše prilagodilo na novi signal rehabilitatori koriste razne igre za razvoj slušanja, igre prepoznavanja zvuka i određivanja mjesta zvuka, ali i igre poticanja slobodnog glasanja. Također, nastoji se raditi na usvajanju prozodijskih kvaliteta odnosno usvajanje ritma riječi i rečenica i primjećivanju trajanja akustičkog signala i pauze. Nakon što dijete počnje dobivati osjećaj za ritam različitih rečenica kreće se prema tome da se razvoj govora usmjerava situacijski kako bi dijete moglo shvatiti smisao i značenje izraza te kontekst u kojem se izraz koristi. U prvoj godini rehabilitacija važno je fokusirati se na usvajanje jednosložnih i dvosložnih riječi, strukturiranje dvosložnih fraza i usvajanja ritma dvosložnih riječi. Druga godina rehabilitacije slušanja i govora za cilj ima da dijete nauči opaziti i savladati ritmičke strukture od dva do tri sloga, ali i strukturirati tročlane rečenice, odgovarati na pitanja i koristiti zamjenice u ispravnom licu sadašnjeg vremena. Dodatno se na drugoj godini rehabilitacije radi na izgovaranju brojalica, stihova i pjesmica koje u sebi imaju određenu intonaciju (Ruleknova, 2015). Pri razvoju slušanja moguće je koristiti i kraće priče sa slikama na način da rehabilitator slaže slike koje su vezane za priču i u prvom pripovijedanju dijete gleda rehabilitatora dok govori priču, a u drugom samo sluša. Na drugoj godini rehabilitacije mogu se javiti pojedine teškoće u slušanju

i razumijevanju kao teškoća u razumijevanju pojedinih pitanja i poruka, razumijevanje kratkih dijaloga, razumijevanje morfoloških i sintaktičkih struktura rečenica, ali i ponavljanje rečenica koje dijete razumije, dopunjavanje i samostalno slaganje rečenice, samostalna uporaba govornih oblika i odgovarajućeg izraza u situacijama koja su poznate. Prilikom treće i četvrte godine rehabilitacije nastoji se proširiti i obogatiti rječnik djeteta, slušati pripremljeni i nepripremljeni materijal, učiti pričati i prepričavati priču, koristiti zamjenice i upotrebljavanje pitanja, upotrebljavanje glagola u ispravnoj formi, razumijevanje i upotrebljavanje prvih rečenica i izazivanje novih glasova (Ruleknova, 2015). Rehabilitacija slušanja i govora prvenstveno je individualni proces koji kod svakog djeteta ide svojom brzinom. Rulenkova (2015) navodi nekoliko osnovnih kriterija o kojima može ovisiti uspjeh rehabilitacije. Rehabilitacija slušanja i govora uvelike ovisi o dobi djeteta na samome početku rehabilitacija, a prije toga i o dobi kad je postavljena dijagnoza te koji je uzrok, mjesto i stupanj oštećenja. Dodatno, tijek rehabilitacije ovisi o tome ima li dijete dodatnih teškoća i kakve su njegove intelektualne sposobnosti te kakav je emocionalan razvoj samog djeteta. S obzirom na intelektualni razvoj možemo govoriti o mogućnosti primanja i obrade novih informacija. Kvalitetna prilagodba individualnog slušnog pomagala ili umjetne pužnice omogućava uspjeh kod rehabilitacije pa se tijekom rehabilitacije nastoji utvrditi postoji li potreba za prilagođavanjem. Također, veliku ulogu u uspješnosti rehabilitacije ima i sama potpora okoline, a samim time i djetetova motivacija da rehabilitacija bude što uspješnija (Rulenkova, 2015). Cilj rehabilitacije je pronaći onaj put koji će djetetu s oštećenjima sluha ili s komunikacijskih i govorno-jezičnim teškoćama pomoći da iskoristi potencijale koji bi mu mogli omogućiti uključivanje u sve aspekte života društva kojem pripada (Pavičić Dokoza i sur., 2021).

3. Verbotonalni sistem Petra Guberine

Verbotonalna teorija i verbotonalni sistem svoju priču započinju 1950. godine s akademikom Petrom Guberinom koji razređuje verbotonalnu metodu rehabilitacije za osobe s teškoćama u komunikaciji. Ovaj sistem znanstvena je teorija u području govorne komunikacija koju je moguće primijeniti u rehabilitaciji slušanja i govora, ali i u učenju stranog jezika (Dulčić i sur., 2021). Temelj verbotonalne metode je činjenica da se jezik razvija govorom koji je društvena pojava. U samom središtu verbotonalnog sistema je čovjek koji govor koristi kao reakciju na situaciju ili sredstvo izražavanja kroz koji se značenje prenosi lingvistički, akustički i vizualno (Rulenkova, 2015). Prema Guberini (1995) verbotonalni sistem počiva na kreativnosti mozga

prilikom percepcije podražaja koji dolaze iz vana, a čovjek i njegova afektivnost su pokretači svega. Kad govori govornik u isto vrijeme emitira govor, ali ga i percipira stoga se govor mijenja s obzirom na percepciju (Rulenkova, 2015). Prema ovim postavkama Guberina razrađuje komunikacijski lanac koji se sastoji od četiri karike, a to su emisija, transmisija, percepcija i reprodukcija koje su međusobno povezane (Guberina, 1967). U komunikacijskom lancu prvo se događa emisija odnosno govornik pošiljatelj govori. Nakon što proces emisije polako završava događa se transmisija gdje se prenose informacije slušnim putem u koru velikog mozga sugovornika. Prilikom percepcije, odnosno slušanja, sugovornik prima i obrađuje informacije u kori velikog mozga u kojoj se događaju analiza i sinteza informacija. Po obradi informacija događa se reprodukcija gdje sugovornik odgovara na primljenu poruku (Rulenkova, 2015). Guberina (2010) navodi kako se u odašiljanju govorne poruke koriste i riječi i vrednote govornog jezika te se u isto pozivamo na situaciju u kojoj govorimo što izrečeno čini posebno učinkovito kako u prijenosu tako i u percepciji. Kod osoba oštećenog sluha može biti narušen prijenos informacija ili primanje informacija u kori velikog mozga. Kao što je prije navedeno, verbotonalni sistem polazi od čovjeka, subjekta komunikacije, i njegovih mogućnosti ostvarivanja komunikacije. Slušanje, odnosno percepcija, osnovna je postavka komunikacijskog lanca te se pojavljuje pitanje na koji način popraviti ili poboljšati slušanje kod subjekta komunikacije (Rulenkova, 2015). Guberina je tijekom istraživanja slušanja i govora utvrdio da ljudi najbolje čuju i razumiju zvuk emitiran u razmaku od jedne oktave te je zaključio da se razumijevanje pojedinih suglasnika i samoglasnika može poboljšati na način da se za pojedinca zvuk modificira uz pomoć filtera (Guberina i sur., 1981). Oktava koja omogućuje najbolje razumijevanje govora Guberina naziva optimalnom oktavom, a frekvenciju koja je najbolja za razumijevanje optimalnom frekvencijom. Prilikom istraživanja sposobnosti slušanja kod osoba urednog sluha i osoba oštećenih sluha Guberina je otkrio kako osobe oštećena sluha čuju zvukove vrlo niskih frekvencija, onih ispod 800 Hz. Osoba gluha od rođenja može razviti slušne slike i razumijeti riječi niskih frekvencija, dok dijete urednog sluha čuje foneme od niskih prema visokim frekvencijama. Verbotonalni sistem kao temelj polazi od neuroplastičnosti ljudskog mozga, vibrotaktilne faze slušanja, slušanja pomoću ritma i intonacije, analize i korekcije pogrešaka i slušanja govornog jezika (Crnković, 2007, prema Dulčić i sur., 2021).

4. Fonetski ritmovi – posebni verbotonalni postupci

Za postizanje što boljeg izgovora glasova u verbotonalnoj metodi koriste se posebni verbotonalni postupci temeljeni na ritmu tijela i ritmu brojalica. Zajednički se ovi postupci nazivaju *fonetski ritmovi*, a sastoje se od glazbenih stimulacija i tjelesnog ritma. Postupci temeljeni na ritmu tijela nazivaju se stimulacije pokretom dok se postupci temeljeni na ritmu brojalica nazivaju glazbenim stimulacijama (Šmit, 2001). Fonetski ritmovi temelj pronalaze u vrednotama govornog jezika, a ostvaruju se na osnovi pokreta i zvuka (Čolić i sur., 2021). Metodu fonetskih ritmova razrađuje Petar Guberina sa suradnicom Vesnom Pintar 1950. godine (Dulčić i sur., 2021). Metoda fonetske ritmike primjenjuje se u rehabilitaciji slušanja i govora, a osmišljena je kao posebni postupak u verbotonalnoj metodi. Metoda polazi od činjenice da tijelo prima podražaje i spaciocepcijom što može objasniti zašto se kod djece s oštećenima sluha i slušanja javljaju poteškoće u orijentaciji. Fonetski ritmovi su osnovica za rad na području govora i jezika koje djeca s oštećenima sluha moraju usvojiti, a oslanjaju se na korištenje ritmičkih pokreta tijela, makromototike, kao kanala kroz koji će teći shvaćanje zvuka. Guberina fonetskim ritmovima pristupa da stajališta da glas dolazi iz pokreta (Rulenkova, 2015). Prema njegovoj teoriji način na koji tijelo proizvodi govor je način na koji ga ono i percipira stoga su percepcija i produkcija jedinstvene. Način na koji mi percipiramo govor utječe na artikulaciju, a sama artikulacija, odnosno produkcija govora, utječe na mogućnosti percepcije jer stvara i omogućava brojne kombinacije fizičkih karakteristika govora oko kojih je potrebno brzo odlučiti. Kako su govorni glasovi zapravo zbroj ritma, intonacije, napetosti i vremena nemoguće ih je proizvesti i percipirati izdvojene od osnovnih strukturalnih faktora govora (Dulčić i sur., 2021). Navedeni parametri govora povezani su s ljudskim tijelom na način da tijelo proizvodi govorne glasove pokretom artikulacijskih organa. Tijelo ne reagira na isti način na sve frekvencije, već je osjetljivije na one koje odgovaraju njegovu strukturalnom ritmu (Rulenkova, 2015). Ljudsko tijelo najosjetljivije je na niske frekvencije koje su osnova za sinkronizaciju tijela i zato je tijelo osjetljivo na ritam koji se prenosi niskim frekvencijama (Šmit, 2001). S obzirom da se u majčinom truhu nalazimo u tekućini ona nam je omogućila prihvaćanje zvučnih poruka uz pomoć mehanoreceptora taktilnog osjeta (Pavičić Dokoza i sur., 2021). Kao što je i prije navedeno, osobe sa slušnim oštećenjem koje teško ili nikako ne percipiraju visoke frekvencije govornih glasova, osjetljive su na niske frekvencije što je olakotna okolnost prilikom rehabilitacije slušanja i govora. Niske frekvencije pogodne su prilikom rehabilitacije jer ne maskiraju visoke frekvencije tih glasova, a u kombinaciji s visokim frekvencijama daju više mogućnosti u percepciji glasova. Niske frekvencije daju bazu

ritma i melodije govora koja omogućava stvaranje rehabilitacijskih postupaka kojima je osnovna zadaća omogućiti djetetu sa slušnim oštećenjima razvijanje govora sa svim njegovim fonematskim karakteristikama (Šmit, 2001). Govorne strukture korištene u rehabilitacijskim postupcima temeljene su na ritmu brojalica i tjelesnih pokreta. *Ritam brojalica* u ovom slučaju su glazbene stimulacije. S obzirom da su ritmovi zasnovani na mješavini ritmova brojalica i ritmova tjelesnih pokreta imaju zajedničko ime *fonetski ritmovi*. Cilj fonetskih ritmova je dobivanje dobre artikulacije i percepcije govornih glasova. Oni su praćeni pokretima gdje struktura pokreta slijedi ritam kompozicije govornih glasova, a ritam zasnovan na pokretima tijela slijedi fiziološku i biološku produkciju govora, prema tome, tjelesni pokreti su usmjereni pokreti (Rulenkova, 2015).

4.1. Stimulacije pokretom

Govor i pokret na sličan način djeluju unutar prostora. Dijete svojim pokretima savladava sintaksu unutar prostor u kojem se nalazi te na način iste sintaktičke odnose unutar prostora prenosi na govor (Dobrić, 2018). Na temelju ove ideje nastali su posebni verbotonalni postupci - *stimulacije pokretom*. One se temelje na važnosti pokreta i okruženja, odnosno prostora u govorno-jezičnoj komunikaciji (Kršić i sur., 2021). Utvrđeno je kako veliki broj djece oštećena sluha poteškoće osjećaju i u orijentaciji u prostoru, odnosno u osvješćivanju vlastitog tijela (Šmit, 2001). Kako djeca oštećena sluha pokazuju tendenciju da tijelo drže prenapeto ili pak previše opušteno pokret u ovoj rehabilitacijskoj metodi ima funkcionalnu ulogu (Rulenkova, 2015). Prilikom korekcije govora verbotonalna metoda koristi pokrete tijela, ali na način da su potpuno suprotni od pogreške koja se ispravlja. Prilikom ovakvog načina rada od jedne krajnosti prema drugoj postiže se ono optimalno na čemu se nastoji i ostati (Dobrić, 2018). Dobar govorni pokret moguće je postići na način da je motorika cijelog tijela dobra. Temeljni postupak stimulacija pokretom je sam pokret koji u ovom slučaju kao ciljnu točku ima razvoj slušanja i govora. Pokret omogućava prenošenje prozodijskih elemenata govora koji su intonacija, ritam, intenzitet, napetost, trajanje, naglasak i pauza (Rulenkova, 2015). Govorni pokreti razvijaju se zajedno s pokretima cijelog tijela pa tako mikro pokreti slijede makro pokrete u razvoju (Dobrić, 2018). Makro pokret, a samim time i mikro pokret koji je izgovorni, ovisi o dinamici, snazi, trajanju i prostoru (Rulenkova, 2015). Stimulacije pokretom sastoje se od dvije povezane cjeline: *harmonije tijela* i *slušanje, govor, jezik*. Svaka od tih cjelina podjednako je važna. Dok je *harmonija tijela* usmjerena ovladavanje tjelesne napetosti i koordinacije makromotorike, odnosno mikromotorike, *slušanje, govor, jezik*

pozornost posvećuju glasu odnosno fonaciji, artikulaciji i govoru. Ispravna fonacija, artikulacija i govor važni su kako bi razumijevanje i pravilno strukturiranje jezika bilo moguće (Rulenkova, 2015). *Harmonija tijela* je programska cjelina koja nastoji razviti slušanje i govor kroz razvoj senzomotorike. Ona nastoji potaknuti sklad djeteta s okolinom, što potom utječe na njegov sklad (Kršić i sur., 2021). Kroz tu cjelinu razvija se sensorika, odnosno taktilni osjet, koji se povezuje s osjetom mirisa i okusa. Također se razvija propriocepcija gdje dijete upoznaje svoje tijelo i svladava upotrebu napetosti, dinamike, vremena i prostora. Kako bi se propriocepcija uopće mogla razviti radi se na razvoju vestibularnog osjetila, odnosno razvoj osjeta težišta tijela i ravnoteže s obzirom na dimenzije. Razvoj sluha i slušanja u ovoj cjelini naglašava razlikovanja dinamike, vremena, visine zvuka i modulacije s obzirom na pokret te glas govora. Dodatno se nastoji raditi na praćenju kvalitete glasa, slušanju vlastitog glasa i slušanju zvukova oko nas (Rulenkova, 2015). *Harmonija tijela* analizira i propituje vlastito kretanje, kretanje drugih ljudi, predmeta i vremena te na taj način omogućava razvoj *gramatike prostora*, a u isto vrijeme priprema tijelo za govor (Kršić i sur., 2021). Programska cjelina *Slušanje, govor, jezik* kombinirana s jedinstvom *tijelo, pokret, ples* omogućava postizanje cilja rehabilitacije koji je dobro slušanje, govor i jezik. Cjelina ima nekoliko zadataka koje nastoji postići. Djetetu kojem je oštećen sluh te je govor zaostao u razvoju stimulacijama pokretom prvo se nastoji izazvati krik (Rulenkova, 2015). Kao što je i prije navedeno, krik je nekontrolirani spontani odraz dječjeg emocionalnog stanja. Kroz nekoliko mjeseci djetetova života krik počinje poprimati elemente govora kao što su ritam, napetost, intenzitet i intonaciju (Pozojević-Trivanović, 1984). Kako početak rehabilitacije kreće oko godine i pol do tri godine djetetove starosti kad je dodir aktivnost koju dijete najviše koristi stoga se nastoji da rehabilitator, odgojitelj ili učitelj ili roditelj potiču određene aktivnosti i raspoloženja gdje se ponajviše koristi taktilni osjet s izmjenama tempa, dinamike i prostora. Fizičke aktivnosti prati i vokalizacija. Na ovaj način dijete shvaća da pomoću svog glasa može iskazivati razne osjećaje. Vokalizacije koje prate pokret potrebno je kombinirati na način da intenzitet, tempo i trajanje budu kontrastni i s prijelazima. Ovakve varijacije su slične spontanom govoru što potiče dijete na korištenje, a samim time i razvoj govora i slušanja. Kao što je i prije navedeno, spontan govor, koji je ujedno i pravilan, ovisi o općem stanju tijela odnosno tjelesnoj napetosti i globalnim pokretima tijela te optimalnim i funkcionalnim pokretima za razvoj artikulacije. Kako bi se moglo započeti s usustavljanjem spontanog glasa potrebno je pratiti individualne mogućnosti djeteta. Nakon što je dijete u mogućnosti proizvesti zvonki, prirodni glas prelazi se na drugu razinu gdje se stimulira izgovor glasova u određenom ritmu i intonaciji (Rulenkova, 2015). Dobrić (2018) navodi kako je definicija pokreta kao takvog nemoguća, a da ne impliciramo promjenu

položaja. Prema Labanu pokret je analiziran prema fizičkim činiteljima gdje se tijelo suprotstavlja sili teže (težini) ili joj se predaje. U borbi smo s prostorom ako se krećemo izravnim putem do cilja i tako raste napetost te smo u borbi s tijekom vremena jer ga želimo iskoristiti, što u tijelu stvara napetost. Ako se pak pasivno predajemo tijeku vremena onda napetost pada (Rulenkova, 2015). Čovjek svojim kretanjem savladava prostor oko sebe i shvaća relacije između subjekta, predikata i objekta, a svojim govorom iste te relacije shvaća i savladava sintaksu prostora (Dobrić, 2018). Drugo načelo je da je pokret različit, onaj slabi se izvodi malim dijelom tijela ili napet i jak ako se izvodi većim dijelom tijela. Kako bi se povezivanje glasa i pokreta ostvarilo što efikasnije u povezivanju se koriste dva načela. Prvo načelo upućuje da pokret i kvaliteta glasa moraju biti jednaki što bi značilo da se slažu u parametrima vremena, intenziteta i napetosti (Rulenkova, 2015).

4.2. Glazbene stimulacije

Petar Guberina uočio je kako su glazba i govor povezani afektivnošću koja omogućava bolje i pamtljivije prenošene poruke (Čolić i sur., 2021). Na temelju te povezanosti osmislio je posebni verbotonalni postupak pod nazivom *glazbene stimulacije* (Rulenkova, 2015). U glazbenim stimulacijama pozornost se usmjerava na dva osnovna elementa govora koji su ritam i intonacija. Ritam i intonacija govoru daju osjećaj emocije te se mogu okarakterizirati kao najvažniji elementi u prijenosu govora koji se prenose niskim frekvencijama na koje su osjetljive i osobe oštećena sluha (Čolić i sur., 2021). Intonacija je određena visina glasa ili riječi, dok je govorni ritam izuzetan ritmički oblik gdje jedinice vremena nisu sve jednake (Šmit, 2001). U ovom postupku se koriste brojalice zbog svoje ritmičnosti, a također olakotna okolnost je to što se na njih može dodati i melodija. Ipak potrebno je poštivati određenja glasa koja su kvaliteta, dužina, napetost i intenzitet. Temeljni elementi govora su ritam, intonacija, napetost, pauza i intenzitet koji se pod sličnim nazivima mogu pronaći i u glazbi. Osnovni elementi glazbe su ritam, melodija, način izvođenja (staccato-legato), tempo i dinamika. Glazbene stimulacije počivaju na uvjetu da moždane strukture jednostavnije percipiraju pjevanje i ritam jer nose veće emocionalno značenje i zbog toga puno jače utječu na neuralnu mrežu (Čolić i sur., 2021). Kako ljudi najbolje percipiraju niske frekvencije koje prenose ritam, one postaju temelj za ritam i melodiju govora (Šmit, 2001). Glazbeni ritam pravilniji je nego govorni pa zbog toga privlači pozornost i priprema dijete na aktivno slušanje. Također, kako ono još nema razvijen ritam vlastitog tijela glazbene stimulacije koje su temeljene na glazbenom ritmu mogu mu pomoći pri smirivanju i percepciji vlastitog tijela (Čolić i sur., 2021). Glazbene stimulacije

za jedan od ciljeva imaju osvještavanje i rad na ritmu govora. Ritam je organizirana vremenska struktura koja se postiže periodičnošću i naglašavanjem odnosno izmjenom napetosti i opuštenosti (Rulenkova, 2015). Glazbeni ritam obilježen je pravilnim izmjenama naglašenih i nenaglašenih doba, dok je govorni nešto slobodniji i nepravilniji (Čolić i sur., 2021). Ovakvi ritmički oblici poznati su i u folkloru, a nazivaju se malešnicama. Malešnice su pučke dječje pjesmice u kojima se unutar igre povezuju riječi i pokreti. Kao i u pjevanju, na kojem se temelje glazbene stimulacije, velika važnost stavlja se na pravilnu postavu disanja (Velički i sur., 2011). Pravilno disanje i odgovarajući tijek zračne struje ključan je za izražajni i pjevni glas. Samo postavljanje pravilnog disanja postiže se rehabilitacijom uz pomoć vibracijske ploče i metronoma te igara koje uključuju vježbe disanja i tome prilagođene igračke. Ovakvim vježbama pokušava se osvijestiti trajanje i visina glasa i bogatstvo glasanja (Rulenkova, 2015). Za razvoj i ritma i intonacije glazbene stimulacije koriste jezične igre ili brojalice. Brojalice su pogodne te se koriste u stalnom životu jer su lako pamtljive, a podložne su varijacijama vremena, složenosti samog ritma i mogućnostima ovisno o individui (Rulenkova, 2015). Ako se kod djeteta razvija osjećaj za ritam dijete usvaja osjećaj samokontrole te također razvija osjećaj automatizacije pokreta koji su važni u govoru (Šmit, 2001). Zbog lake manipulacije samom brojalicom, mogućnosti produljivanja kraja brojalice umetanjem aktivne pauze ili izostavljanja dijela brojalice postupno se radi na produljenju pažnje i aktivnom slušanju (Čolić i sur., 2021). Brojalice služe kako bi dijete što lakše razvilo govor na način da se djetetu predstavlja pojedini glas, koji se sastoji od jednog ili dva vokala, kako bi se lakše percipirao i reproducirao slog (Šmit, 2001). U glazbenim stimulacijama one su razrađene na temelju osobine glasova, a dijelimo ih na *iracionalne* ili *osnovne*, *poluracionalne* ili *miješane* i *racionalne* ili *govorne brojalice* koje imaju neko značenje. *Iracionalne brojalice* koriste se prvenstveno kako bi se izazvao govor te u korekciji glasova. U konačnici one pripremaju dijete da ritam koji usvoji koristi u govoru. *Iracionalne brojalice* su sastavljene od logatoma koji u ovom slučaju nemaju značenje (Rulenkova, 2015). Prema Šmit (2001) svaka osnovna brojalice ima i pjevni oblik. Složene su na način da su napetiji glasovi na početku sloga dok su opušteni glasovi na kraju samog sloga. Pokret u iracionalnim brojalicama služi kako bi se dao ritam te kako bi se usustavilo trajanje pojedinog logatoma stoga pokret strogo prati strukturu brojalice. *Iracionalne brojalice* nešto se teže pamte te je nužno mnogostruko ponavljanje kako bi one ostale zapamćene pa pokret pomaže upravo u tome (Rulenkova, 2015). *Poluracionalne brojalice* su zapravo iracionalne brojalice na koje se u njenom određenom dijelu dodaje riječ ili rečenica. U poluracionalnim brojalicama događa se prvi prijelaz s glazbenog ritma na govorni (Šmit, 2001). *Racionalne ili govorne brojalice* osnovno polazište imaju u ritmu i intonaciji.

Pokret više nije nužan te ne prati slog već riječi i rečenice. Racionalna brojalice nužno treba biti razumljiva djetetu, a samo izvođenje brojalice praćeno je pokretom gdje pokret ne možemo smatrati stimulacijom pokretom. Prilikom ispravljanja ritma riječi koriste se iracionalne brojalice, a kod ispravljanja rečenica počinju se koristiti pjevne brojalice koje postupno prelaze prema ritmu rečenice. Zamjena fonema ispravlja se na način da se ritmom radi varijacija napetosti, s obzirom na dijete i njegovo držanje. Intonacija se uz pomoć glazbenog ritma ispravlja na način da se koriste pokreti koji zatim prate melodijsko kretanje glasa. U svakom od ovih ispravljanja koriste se govorne ritmičke brojalice koje u svojoj osnovi imaju ritam i intonaciju (Rulenkova, 2015). Melodija, koja je ekvivalent govornoj intonaciji, kod djeteta omogućuje razvoj osjećaja za promjenu visine glasa. Dijete koje sluša određenu melodiju ima potrebu da se glasa, a uživanje u glasanju prerasta u uživanje u govoru. Korekciji intonacije u ovom posebnom verbotonalnom postupku radi uz pomoć pjevanja. Kako je govor melodičan, glazbena melodija služi u savladavanju govorne. Melodija u glazbenim stimulacijama prvo za cilj ima izazvati glasanje. Druga važna uloga pjevanja odnosno melodije u učenju govora je rad na korekciji registra govora. Prilikom rehabilitacije, s obzirom na način na koji je postavljen glas kod djeteta, koristi se suprotna melodija kako bi se ispravio postojeći glas. U slučaju da dijete ima slabi tonus mišića što dovodi do niskog glasa, nastoji se pjevati visokim tonom s velikim intervalima. Ako je govor visok i ako dijete govori u falsetu onda mu je potrebno reproducirati nižu melodiju s malim intervalima (Šmit, 2001).

Važan element koji se proteže i u glazbenim stimulacijama je pokret koji prati svaku aktivnost. U govornim igrama, brojalicama, djetetu je olakšano pamćenje brojalice na način da pamti i uzajamni pokret. Dobar makromotorički, a samim time i mikromotorički pokret omogućavaju dobar govor. Glazbene stimulacije prema tome za cilj imaju usklađivanje osjeta percepcije prostora kako bi slušanje mogla teći multimodalno te kao drugi cilj imaju korištenje glazbenih u poticanju govora sa svim strukturalnim čimbenicima (Čolić i sur., 2021).

5. Uloga glazbe na razvoj djeteta

Glazba je sveprisutan mod u ljudskom životu koji bez obzira na postavljena pravila biva prirodan čovjeku. Ona od početka života postaje sastavni dio životnog ciklusa pojedinca, a samim time i važna točka odgoja i obrazovanja. U interakciji sa svijetom oko sebe i stvarima i predmetima u svojoj okolini djeca spontano stvaraju glazbu i upoznaju se s glazbom u komunikaciji sa svojim najbližima (Bačlija Sušić, 2018). Dijete od rođenja biva izloženo ritmu

i pjevanju kroz uspavanke, brojalice, pokretne igre (Šmit, 2001). Govor, pokret i glazba međusobno se isprepliću što navode i Hansen i sur. (2004) koje govore o međusobnom ispreplitanju prirodnog govora i kretanja djeteta kao odskočnoj dasci za glazbena iskustva koja omogućavaju da djeca aktivno sudjeluju u stvaranju glazbe. Gospodnetić (2015) navodi kako se kroz glazbu razvija zajedništvo i emocionalna inteligencija kod djeteta. Nju možemo okarakterizirati kao izvorom koji pomaže dječjem razvoju u raznim sferama, posebno emocionalnim. Glazba je uvelike vezana uz emocionalan razvoj od samog djetinjstva. Glazbom se smiruje ili tješi djecu, uspavljuje i pokazuje spokoj i zadovoljstvo. Pjesme koje govore o ljutnji ili tuzi mogu pomoći djeci da bolje shvate ili procesiraju takve osjećaje, a kasnije u razvoju djeca počinju sami izmišljati razne pjesmice kojima ispoljavaju vlastite emocije (Hansen i sur., 2004). Djeca prilikom izmišljanja vlastitih pjesmica koriste svoje vlastite interese i emocionalno stanje s obzirom na temu te kroz njih govore o događajima u njihovom vlastitom životu. Ovakvo stvaralaštvo može upućivati na način samoregulacije koji djeca koriste te omogućava shvaćanje dječjih osjećaja (Bačlija Sušić, 2018). Glazba u djetinjstvu postaje važan alat u društvenom životu djeteta. Djeca u grupi mogu zajedno izvoditi pjesmice, a samim time i zajedno plesati i kretati se te stjecati nove prijatelje. Veliku važnost ovakvi oblici socijalizacije imaju za povučeniju ili rezerviraniju djecu koja se pridružuju ovoj vrsti socijalizacije i na taj način pobjeđuju strah ili sram. Glazba omogućava i motorički razvoj djeteta na način da u ritmu dijete pokreće svoje tijelo što omogućava razvoj grube motorike, a kasnije uz neke manje pokrete i razvoj fine motorike. Djeca također kroz glazbu i shvaćanje na koji način se ona proizvodi kreću osvještavati razne zvukove i način na koji su oni proizvedeni (Hansen i sur., 2004). Važnost umjetničkih područja u odgoju i razvoju djeteta najbolje se očituju kroz razvoj kreativnog mišljenja. Kreativno mišljenje fleksibilno je i inventivno mišljenje, a prilikom kreativnog mišljenja osoba je sklona istraživanju i rješavanju problema na novi i originalni način (Miočić, 2012).

6. Dječja igra

Igra je aktivnost koja obilježava djetinjstvo. Ona započinje od rođenja te u svakom trenutku provođenja na neki način pokazuje emocionalno stanje djeteta. Rajić i Petrović-Sočo (2015) napominju da je igra slobodno djelovanje djeteta koje se događa van realnosti. Ona se događa prirodno te je psihički i fizički sigurna. Else (2014) napominje da je dječja igra proces koji dijete odabire samostalno te je prema individualnim mogućnostima i željama različita za svako dijete. Ova vrsta aktivnosti vremenski je nedefinirana te je u konačnici sama sebi svrha. Dječja

igra ne može se definirati kao jednostrana aktivnost jer ona u svojoj biti ima medijaciju drugih aktivnosti kao što su učenje i socijalizacija (Klarin, 2017).

S obzirom na različite fenomene koji se prvenstveno povezuju s vršnjačkim socijalnim odnosima i kognicijom možemo govoriti o nekoliko teorijskih pristupa dječjoj igri. Međusobno se ti teorijski pristupi nadopunjuju te su nam u mogućnosti ponuditi jasniju sliku u razumijevanju dječje igre. Takvi teorijski pristupi su: *teorije ličnosti, kognitivnog razvoja, socijalne teorije učenja, biološki evolucijski pristup, etnološke teorije i suvremeni teoretski pristupi* (Klarin, 2017).

Prilikom tumačenja igre prema teoriji ličnosti ističu se psihoanalitička, teorija osobnog razvoja i teorija simboličkog interakcionizma. *Psihoanalitička teorija*, kojoj glavne ideje dolaze od teorija Sigmunda Freuda, govori da dijete kroz igru manifestira nesvjesne sadržaje. Prema ovoj teoriji dijete kroz igru pokušava prevladati dobivene traume. Ono se u igri koristi načelom ugone te kroz igru koja mu dolazi instinktivno ono pokušava ovladati stresom. Početak igre događa se sam sa sobom ili s najbližim osobama, najčešće roditeljima, gdje se igra u slučaju da najbliže osobe otiđu nakratko, događa intenzivnije upravo zbog ovladavanja stresa zbog odlaska. Simbolički interakcionizam pak govori da kroz socijalne interakcije s vršnjacima u igri dijete stvara sliku o sebi i svijetu koji ga okružuje (Klarin, 2017). *Teorija kognitivnog razvoja* prema Piagetu ističe da su socijalne vršnjačke interakcije nešto drugačije nego interakcije s odraslim osobama zbog razine odnosa. U odnosu s odraslima događa se hijerarhija gdje je roditelj glavni i on određuje pravila. Odnos roditelj-dijete nešto je manje spontan i otvoren. Odnos dijete-dijete simetričan je, zajednički se donose pravila, rješavaju konflikti, događa se međusobna razmjena iskustava, mišljenja te je dijete konstantno u prilici da s drugim djetetom ostvari kompromis. Kroz igru dvoje vršnjaka usklađuje kognitivne sheme kroz asimilaciju i akomodaciju. Prema Piagetu igra je asimilacija odnosno djetetovo nastojanje i napor da svoje vlastite koncepte uskladi s okolinom, ponajviše socijalnom. Kognitivne teorije igru definiraju kao aktivnosti u kojoj se događa adaptacija, istraživanje, kreiranje nečeg novog, eksperimentiranje pa samim time i učenje i komunikacija. Upravo Piaget ističe da igra ima važno mjesto u usvajanju jezika i razvoju mišljenja (Lindon, 2001). Igra, njezin oblik i sadržaj, prema teoriji kognitivnog razvoja, određena je razvojno. Ona varira te se prilagođava djetetovu temperamentu, spolu, socijalnom okruženju, roditeljskom stavu te ovisi o kognitivnim mogućnostima samog djeteta. Unutar teorija kognitivnog razvoja spominje se još i sociokulturna teorija Leva Vigotskog. *Sociokulturna teorija* smatra da se razvoj događa u funkciji interpersonalnih razmjena koje se postižu načelom zona proksimalnog razvoja. Zone

proksimalnog razvoja su mogućnosti koje dijete ima i one koje potencijalno ima, odnosno one koje su moguće uz nečiju pomoć ili suradnjom. Vygotski tvrdi da kroz igru dijete stvara sliku o sebi putem „unutarnjeg govora“ kojeg možemo čuti prilikom dječje igri. Dijete na taj način regulira vlastite misli i osjećaje. Kako se dijete razvija tako se događa prebacivanje vanjske kontrole na unutarnju upravo uz pomoć govora i jezika. Dijete prvo imitira roditelje te kroz igru uzima različite uloge i samim time koristi različiti govor i jezik. Takvim korištenjem različitih uloga i govora dijete postaje sve kompetentniji u usvajanju jezičnih obrazaca i upravljanju vlastitim ponašanjem. Dijete kroz igru ne samo da pokazuje zadovoljstvo ili dolazi do vlastitog zadovoljstva već i zadovoljava svoje potrebe i ostvaruje neostvarene želje. Shvaćanje da dijete u igri zadovoljava potrebe za pažnjom, blizinom, druženjem i dijeljenjem dovodi nas do toga da razumijemo zašto dijete koristi igru kao aktivnost. Vygotsky u teoriji kreativnosti predlaže razvojnu teoriju u kojoj navodi da dijete kroz kreativnu imaginaciju koja se razvija kroz igru dolazi do sve viših mentalnih funkcija (Klarin, 2017).

Razlika između Piageta i Vygotskog u teoriji je samo to da Piaget smatra da su vršnjaci za razvoj važni jer nas međusobni konflikt potiče na adaptaciju, dok Vygotski smatra da na adaptaciju potiče suradnja (Klarin, 2017). Prema *teoriji socijalnog učenja* dijete usvaja ponašanje koje je socijalno prihvatljivo kako bi bilo prihvaćeno u društvu u kojem živi. U stvaranju vršnjačkih odnos Rubin i sur. (2007) navode da djeca koja se ponašaju socijalno prihvatljivo lakše pronalaze prijatelje te su prihvaćena u društvu, dok djeca koja se ponašaju socijalno neprihvatljivo su često odbačena od strane vršnjaka. Kako su vršnjački odnosi najbolje vidljivi u igri uočeno je da dijete bira one aktivnosti koje su mu već prije sociološki determinirane. Prema ovoj teoriji djeca promatraju ponašanja okoline i opažaju kakve posljedice određeno ponašanje ima za pojedinca te prema tome usvajaju ili odbacuju neko ponašanje. *Biološko evolucijska teorija* navodi da je u osnovi igre biološka potreba organizma. Potrebe koje se pojavljuju u igri nešto su modificirane kako bi se dijete prilagodilo na promjene stoga je igra adaptivna (Rubin i sur., 2007). Hughes (2002, prema Klarin, 2017) navodi da igra ima funkciju preživljavanja te ona omogućava da se dijete smjesti u okruženje koje mu se može činiti kompleksnim. Na biološko evolucijsku teoriju naslanja se *etološka teorija* koja uz biološku osnovu stavlja evoluciju, uzročnost, funkcioniranje i razvoj. Prema etološkoj teoriji svako ponašanje događa se iz nekog motiva, ali je potrebno shvatiti i drugu osobu odnosno zašto je reakcija takva u to vrijeme i koje je značenje. Kako se igra, pogotovo kod starije djece, odvija uglavnom s vršnjacima teorija socijalizacije u skupini navodi kako je upravo uloga

vršnjaka u razvoju veća nego uloga roditelja ili gena. Dijete se u igri adaptira, prilagođava vlastito ponašanje u želji da bude dio skupine (Klarin, 2017).

Suvremene teorije igre igru ne definiraju na jedinstven način već navode da definicija same igre ovisi o kontekstu u kojem se ona iznosi, o određenju teorije i znanstvenog područja. Sutton-Smith su uočili sedam karakteristika igre gdje su spojena stara i suvremena shvaćanja igre. Igra se prema njihovoj podjeli dijeli na: igru kao sudbinu, kao iskustvo moći, kao identitet i kao oblik lakomislenosti što je izvučeno iz starog shvaćanja igre i na igru kao imaginaciju, kao oblik progresije ili kao manifestaciju osobnog iskustva što bi bila suvremena shvaćanja igre. Igra kao sudbina shvaćanje je da je čovjek kontroliran bogovima, sudbinom, srećom dok shvaćanje nje kao moći naglašava konstantnu želju za natjecanjem i izrazom konflikta. Ona pak kao kulturni identitet akcentira socijalnu ulogu igre gdje je naglašena zajednica, a ne pojedinca. Igra kao lakomislenost odnosi se na nelogičnost, a kao imaginacija naglašava kreativnost i mogućnost adaptacije igre na razne načine. Igra kao progres značajka je svih teorijskih polazišta jer uključuje razvojnu dimenziju dječje igre i zapravo govori o tome kako se dijete kroz igru priprema na odraslost. Igra kao manifestacija osobnog iskustva u fokusu ima samu osobu koja je subjekt igre. Način na koji osoba kroz igru bježi i opušta se. Nabrojanih sedam karakteristika igru pretvaraju u načine na koje se čovjek adaptira na svijet oko sebe (Brown i sur., 2013).

6.1. Vrste dječje igre

Kako je dječja igra uglavnom spontana aktivnost koja prati dijete od rođenja tako se može govoriti o različitim vrstama dječje igre koje se razvojem transformiraju u drugi oblik. Vrste igre ne moraju biti jedinstvene za pojedino razdoblje te se dijete ne mora igrati samo na jedan način tijekom provedena aktivnosti.

Klarin (2017) navodi kako je jedna od najstarijih klasifikacija dječje igre ona Partena iz 1932. koji igru klasificira na *promatranje*, *samostalnu igru*, *usporednu igru*, *povezujuću igru* i *suradničku igru*. Prilikom *promatranja* dijete promatra druge u igri, ali se samo ne uključuje u aktivnosti. Tijekom *samostalne igre* dijete je koncentrirano na aktivnost te ne primjećuje prisutnost druge djece. Ono samostalno istražuje svijet promatranjem, slušanjem, zveckanjem i drugim aktivnostima unutar igre. Kod *usporedne igre* dijete se igra pored djece, ali svako dijete može imati svoju igru te djeca nemaju potrebu surađivati i družiti se tijekom ovakve vrste igre. U *povezujućoj igri* dijete se igra s drugom djecom, ali nemaju zajednički cilj, dok je *suradnička igra* ona kod koje se podrazumijeva da djeca surađuju u provođenju aktivnosti. Ona

imaju zajednički cilj te prema tome cilju dogovaraju i formiraju pravila i aktivnosti te se ponašaju kao skupina (Klarin, 2017).

Prema novijoj klasifikaciji dječja igra uvažava različite aspekte razvoja pa su prema tome *fizičke igre* i *istraživačke, manipulativne i konstruktivne igre*. U *igre pretvaranja* ulaze i dramske igre, igre uloga, igre fantazije, sociodramske igre i početno pisanje i računanje. *Jezične igre* su one igre koje uključuju zvuk i riječi i one su uglavnom igre koje koriste spontanu manipulaciju zvukom i riječima u obliku ritma i ponavljajućih radnji odnosno brojalica. Uz brojalice u ovu igru se uključuju i šaljive i zabavne priče. *Igre s pravilima* i samo ime govori da imaju pravila. U njima veliku važnost nosi jezik koje omogućava dogovaranja, pregovaranje i samokontrolu. Posljednje u ovoj podjeli su *kreativne igre* koje uključuju dječje istraživanje, manipulaciju tijelom i materijalima kako bi se nešto napravilo, izrazilo osjećaje, ideje, misli. One su zapravo igre koje sačinjavaju aktivnosti kao što su plesanje, crtanje, oblikovanje gline i tijesta i slično (Klarin, 2017).

Nešto složeniju tipologiju dječjih igara nudi Hughes (2002) koji navodi šesnaest tipova igre: *Simbolička igra* je igra koja omogućava sudionicima igre da imaju kontrolu nad aktivnošću. Djeca unutar simboličke igre istražuju i razumijevaju bez rizika. Kod *grube igre* djeca se šaklaju, naguruju, diraju što u standardnim situacijama, kod dobrih odnosa djece, može biti zabavno i zanimljivo. *Sociodramske igre* su one igre u kojima djeca uprizoruju događaje iz stvarnog života ili potencijalne događaje iz stvarnog života. *Socijalna igra* je igra u kojoj su dogovorena pravila i protokoli igre. U njoj sudjeluje više djece koji međusobno surađuju i pokušavaju postići zajednički cilj. *Kreativna igra* je igra u kojoj dijete istražuje, producira nove ideje koristeći maštu te ono transformira poznate odnose i s obzirom na njih stvara nove među starim elementima. Igra komunikacijom koristi riječi, pantomime, šale i debate. Kod *dramske igre* dijete ne mora direktno biti uključeno u samu igru, ono može biti promatrač predstave, događaja na ulici ili nekakvog obreda. *Lokomotorne igre* uključuju motoriku pa je to nekakvo penjanje, skakanje, preskakivanje. *Duboka igra* je igra koja koristi rizična ponašanja koja su opasna po život te u toj igri dijete razvija vještine preživljavanja i suočavanja sa strahom. Kod *istraživačkih igara* dijete manipulira raznim predmetnima i tako istražuje svijet oko sebe. U *igramama fantazije* dijete rekreira stvarnost onako kako ju je ono zamislilo, a koristeći se iskustvima i informacijama iz stvarnog života. *Imaginarne igre* su one u kojima dijete odbacuje konvencionalna pravila. *Majstorske igre* su one koje podrazumijevaju neku vrstu građenja. *Igre objektima* uključuju korištenje fizičkih vještina gdje uz pomoć starih objekata dijete gradi nove objekte. Prilikom *igranja uloga* dijete poprima neku ulogu, najčešće odraslih te ju rekreira, a

kod *rekapitulacijskih igara* dijete ima mogućnost istražiti povijest, podrijetlo, ritual ili neku priču (Hughes, 2002)

Prema navedenim podjelama uočavamo da postoje razne vrste igara koje se razlikuju prema okruženju koje ih može poticati ili prevenirati. Dijete se uključuje u igru samostalno te je u krajnjem slučaju igra svrha samoj sebi. Ona je kreativan način dječjeg doživljavanja svijeta koja se događa prema nekim pravilima i često je uvjetovana stvarnim događajima. Najvećim dijelom igra se događa socijalno te potiče razumijevanje pravila i konvencija, drugih sudionika igre i situacija koje se događaju unutar igre.

6.2. Uloga dječje igre u razvoju djeteta

Kako je igra vrlo složena aktivnost gdje dijete provodi najviše svog vremena, dječji razvoj događa se unutar i uz pomoć igre. Dijete kroz igru upoznaje svoje tijelo, glas, razmišljanja, dobiva sliku o sebi, ali i sliku o svijetu i drugima. Kako igra igra ključnu ulogu u razvoju djeteta dijete kroz nju uči pravila ponašanja, ali i samo osmišljava pravila ponašanja, uči socijalnu ulogu sebe u svijetu te spoznaje način na koji društvo funkcionira.

Dječja igra započinje vrlo rano u razvoju djeteta. Dijete prvo počinje koristiti taktilne funkcionalne igre gdje istražuje svoje tijelo, te mogućnosti tijela. Tjelesni razvoj kroz igru evidentan je jer kroz igru dijete usavršava vlastitu motoriku te razvija snagu. Zbog karakteristične dinamičnosti i različitosti pokreta dolazi do toga da igra povoljno djeluje na tjelesni aspekt razvoja djeteta. Klarin (2017) navodi kako se moguće poteškoće u tjelesnom razvoju djeteta prvo primjećuju u igri. Motorički razvoj djeteta promatra se kroz razvoj grube motorike i razvoj fine motorike. Razvoj grube motorike omogućava razvoj ravnoteže što omogućava i sve veći sklad pokreta i razvoj motoričke spretnosti. Veći razvoj grube motorike događa se oko druge i treće godine života kada dijete hoda sve lakše te mu hod postaje ritmičniji. Istovremeno hod se ubrzava, postaje spretan i elastičan. Što se više razvija gruba motorika to dijete ima veće mogućnosti pa može skakati, poskakivati na jednoj nozi. Sve stabilnijim donjim dijelom tijela dijete sve više počinje koristiti ruke pa se tu počinju koristiti fizičke igre gdje se koriste razni predmeti kao što su lopte pa dijete udara loptu, u mogućnosti je voziti tricikl. Između pete i šeste godine života dijete počinje imati sve bolju koordinaciju gornjeg i donjeg dijela tijela pa dolazi do usavršavanja vještina kao što je bacanje i hvatanje lopte i upravljanje biciklom. Većim razvojem grube motorike počinje se razvijati i fina. Dvogodišnje ili trogodišnje dijete u mogućnosti je skidati jednostavne dijelove odjeće, koristi

se žlicom i slagati konstrukcije od kockica. Što postaje starije to se fina motorika popravlja pa dijete može koristiti škare, kist, upotrebljava olovke za crteže. Finu motoriku moguće je pratiti prema razvoju crteža i brige o sebi. Dijete do tri godine starosti može biti nespretno prilikom svlačenje odjeće i nije u mogućnosti svezati cipele. Kako se fina motorika usavršava tako dijete postaje sve preciznije pa je u mogućnosti lakše skinuti odjeću. Isto tako što je fina motorika bolja to su dječji crteži precizniji. Lokomotorne ili fizičke igre uglavnom su usmjerene na poticanje brzine, fleksibilnosti, jakosti te potiču tjelesni razvoj kod djece. Tjelesni razvoj omogućava i bolji kognitivni razvoj stoga su igre koje potiču tjelesni razvoj nužne kako bi se dijete što bolje razvijalo (Klarin, 2017).

Učenje djeteta najviše se odvija kroz igru. Dijete kroz igru razvija shvaćanje i mišljenje. Igra stvara temelj za daljnje učenje, ona radi na spontanosti, kreativnosti, imaginaciji i povjerenju koje su pretpostavke za uspješno učenje. Igra s vršnjacima također jača samopoštovanje i socijalne odnose. Igra također razvija kognitivne procese koji se pojavljuju tijekom nje same. Russ (2004) navodi kako se prilikom igre razvijaju organizacijske vještine jer dijete uči pričati priče logičkim redoslijedom gdje uočava uzroke i posljedice koje su se dogodile. Isto tako se kroz igru razvija dječje divergentno mišljenje jer se u igri generiraju nove ideje, postavke i stavovi. Također, dijete kroz igru simbolizira odnosno transformira objekte, preoblikuje i redefinira predmete i igračke koje se nalaze u okolini. Dijete kroz igru zamišlja nove scenarije, nalazi se u drugom prostoru i vremenu, razvija maštu i imaginaciju i time razvija fantazije, ali se i adaptira na okruženje oko njega jer kroz igru usvaja i usklađuje vanjske sa svojim konceptima (Russ, 2004).

Od samog rođenja dijete počinje iskazivati vlastite emocije. One su prvo upozorenje okolini o tome što se djetetu sviđa, a što ne. Emocionalno stimulativna okolina omogućuje zdrav emocionalan razvoj koji omogućava razvoj sigurnog, odgovornog i samostalnog djeteta koje može biti dio društva (Klarin, 2017). U igri dijete dodatno brusi svoje emocionalne vještine. Djeca kroz igru organiziraju vlastita životna iskustva i na taj način razvijaju i vlastitu kreativnost. Negativne emocije koje osjeti, dijete pretače u igru i na taj način ih proživljava i regulira, a samim time regulira i vlastito ponašanje prema drugima što ga priprema za suživot (Russ, 2004). Ono se susreće s vršnjacima te stječe iskustvo socijalnog ponašanja, komunikacije i suradnje s drugima, uči pravila. Igra omogućava da se formira volja, samostalnost, odgovornost prema aktivnostima i prihvaćanje ili odbijanje određene aktivnosti. Dijete kroz igru uspostavlja pravila i uči pratiti ona koja je uspostavilo ili su već ranije uspostavljena. Važno je da dijete kroz igru razvija samoregulaciju tako što razvija različite mehanizme, modifikacije,

refleksiju vlastitih emocija kako bi se moglo adaptirati na određenu situaciju. Isto tako, dijete kroz igru uočava tuđe emocije, radi na empatiji. Kroz igru događa se integracija emocija u kognitivni kontekst gdje dijete uči koje emocije može koristiti u određenoj situaciji. Dijete zapravo kroz igru uvježbava uloge koje ga pripremaju za svijet odraslih. Način na koji se dijete razvije emocionalno omogućava mu da se razvija i socijalno jer ono uči emocionalno razumijevanje, odnosno zašto se neka emocija javlja kod njega ili kod drugog djeteta (Klarin, 2017). Upravo emocionalno shvaćanje drugih i sebe, shvaćanje normi i pravila i prilagodba na socijalnu situaciju koje se događa kroz igru omogućava efikasnu socijalizaciju. Svakom čovjeku u prirodi je da je društven, da pripada skupini. Socijalizacija je djelovanje društva na oblikovanje pojedinca gdje pojedinac prihvaća pravila, norme i konvencije kako bi bio prihvaćen od strane društva. Prema Vasti i sur. (2000, prema Klarin, 2017) socijalizacija je proces gdje društvo djeluje na razvoj djeteta i to na uvjerenja, očekivanja i ponašanja. Kroz socijalizaciju dijete, odnosno bilo koji pojedinac, uči biti dio društva kojeg je član. Vršnjačka skupina značajno djeluje na socijalizaciju djeteta. Kako se povećava bliskost i interakcije s vršnjacima tako dijete radi kompromis između onog što želi i onog što društvo želi kako bi bio dio skupine što razvija i socijalni i osobni razvoj (Vasta i sur., 2000, prema Klarin, 2017). Također, dijete u socijalnim interakcijama, kroz igru, uzima u obzir i osjećaje i perspektive druge djece (Šagud i sur., 2013). Prvi pravi socijalni odnosi vidljivi su kod djece oko treće godine, a naglašeni su kad dijete krene u vrtić i kasnije u školu. Dijete s vršnjacima zadovoljava dvije važne potrebe, potrebu za prihvaćanjem i potrebu za intimnošću. Kroz igru dijete uspostavlja međuvršnjačke odnose, radi na suradnji i rješavanju konflikata. Dijete se uspoređuje s drugom djecom, pokušava shvatiti do koje mjere je prihvaćeno u skupini te pokušava shvatiti na koji način se može bolje prilagoditi društvu kojem pripada kako bi eventualno moglo biti bolje prihvaćeno (Klarin, 2017).

6.3. Razvoj dječje igre

Kako je igra sveprisutna aktivnost u dječjem životu tako se njezin razvoj događa paralelno uz kognitivni razvoj samog djeteta. Dijete se u početku igra samim sobom, istražuje svoje tijelo i istražuje svojim tijelom na način da manipulira predmetima i samim sobom. U početku veliku važnost kao igrovni partneri imaju bliske osobe koje iniciraju igru kod novorođenčadi i time potiču kod njih reakcije kao što su smijeh, gugutanje i povici (Garner i sur., 2006). Prve vrste igre koje započinju već kod novorođenčeta su istraživačka i senzomotorna igra, a kasnije ona prelazi u određene vrste socijalne igre. Igre su u početku intrinzično motivirane te se često

preklapaju pa je nemoguće izdvojiti jednu vrstu igre od druge. Ipak, u novorođenačkoj dobi i kod male djece primijećene su neke karakteristične vrste igre koje se preklapaju. Kod novorođenčadi prvo je prisutna motorična igra koja se usko vezuje uz sam motorički razvoj djeteta. S obzirom na to dijete se prvo počinje podizati pa zatim puzati, kroz vrijeme pokušava hodati uz namješta i na posljetku kreće i samostalno hodati. Što je dijete starije to motoričke sposobnosti, a samim time i kompleksnost motoričke igre se povećava pa dijete počinje skakati, penjati se i slično. Motorička igra važna je i za kasniju socijalizaciju jer se na njoj baziraju neke igre s pravilima gdje ponovno djeca zajednički komuniciraju i rješavaju probleme, ali i trude se imitirati druge. Na početku se još javlja i igra s objektima gdje dijete manipulira objektima oko sebe, ali i samo sa sobom te na taj način upoznaje prostor oko sebe i svoje tijelo (Garner i sur., 2006). Od oko osamnaestog do dvadeset četvrtog mjeseca djetetova igra bazira se na situacijama koje je dijete iskusilo, obično su to motivi iz života, ali dijete još uvijek nema potrebu igrati se s drugom djecom. U toj dobi još uvijek događa se paralelna igra gdje se djeca igraju u istom prostoru, ali nemaju zajednički cilj prilikom igre (Klarin, 2017). U toj dobi djeca izmjenjuju osmjehe, prihvaćaju da se i drugo dijete slično igra, čak može doći i do toga da se ponude igračke, ali cilj igre nije zajednički te svako dijete svoju aktivnost može provoditi na neki drugi način (Garner i sur., 2006). Veliku važnost tu poprima simbolička igra koja počinje sve više biti usmjerena na situaciju, a ne na dijete konkretno te koja počinje dobivati sve složenije kombinacije pa postaje sličnija sociodramskoj igri. Upravo razvojem igre počinje se razvijati interakcija s vršnjacima te se postavlja mogućnost međusobne suradnje (Klarin, 2017). Djeca u dobi od tri godine počinju primjećivati da postoje zajednički ciljevi do kojih žele doći te određuju međusobne odnose uloga u igri i određuju što pojedina uloga donosi igri koja se provodi (Garner i sur., 2006). Kako nakon treće godine starosti većina djece ovlada jezikom te su kognitivno zreliji tako su u mogućnosti regulirati pažnju, osjećaje i aktivnosti sve više nastoje igru učiniti socijalnom te uključiti i druge u aktivnost koju oni provode (Johnson, 2006). Nakon treće godine života dječja igra postaje usmjerena k međusobnim odnosima u samoj igri pa veliku važnost dobiva igranje uloga. Djeca prilikom igre uloga smišljaju pravila koja pojedina uloga poprima pa djetetu postaju važna dogovorena pravila i poštivanje dogovorenog. Tu na važnosti dobivaju uloge i pravila za pojedinu ulogu koja određuju igru i način na koji će ona biti izvedena. Djeca kroz simboličku igru počinju proživljavati vlastitu stvarnost te zapravo određuju uloge tako da pristaju stvarnosti koju poznaju ili onoj zamišljenoj pa su tako pravila, dogovori i konvencije unutar igre imitirani i poklapaju se s naučenim i viđenim u vlastitom životu (Johnson, 2006). Usporedno s igrom uloga počinju se javljati i igre s pravilima. Pridržavanje međusobno dogovorenih ili poznatih pravila omogućava i razvoj samokontrole što

kasnije postaje važno u učenju i samom školskom procesu (Klarin, 2017). Također, kako je motorički razvoj djeteta velik aktivnosti koje dijete koristi u igri često budu aktivnosti koje se provode vani pa tako imaju veliku potrebu skakati, penjati se i trčati. Poboljšanje motoričkih sposobnosti kod djece odražava se i u samoj finoj motorici pa se djeca sve više upuštaju u kreativne igre kao što su bojanje, crtanje, rezanje škarama i slično. Ove igre često umiruju djecu i mogu biti još jedan znak samokontrole vlastitih osjećaja, ali i ispoljavanje vlastitih, ideja koje nisu pod utjecajem nikog. Razvojem motorike na novu razinu dolazi igra objektima koja bi se mogla karakterizirati kao kreativna manipulativna i konstruktivna igra gdje djeca manipuliraju raznim predmetima, počinju konstruirati razne stvari iz već postojećih predmeta, ali kreću i s oblikovanjem raznih materijala kako bi vlastite ideje prenijeli u stvarnost (Johnson, 2006).

7. Primjena igre u razvoju i učenju govora i jezika

Weisberg i sur. (2013) jezik karakteriziraju kao komunikacijski sustav koji dekodira značenje kroz kombinaciju proizvoljnih simbola. Dječja igra alat je s kojim djeca razvijaju vlastite sposobnosti i vještine, stječu iskustva, a samim time i uče, stvaraju i razvijaju se. Kako je igra prirodna aktivnost u kojoj djeca uživaju jer kroz nju proživljavaju situacije iz života, ali i stvaraju vlastite svjetove uz pomoć mašte i imaginacije ona je pogodna za učenje i usvajanje novih vještina i znanja. Igra nastoji biti spontana i dobrovoljna te se uglavnom događa u socijalnom kontekstu. Aladrović Slovaček i sur. (2013) navode kako je igra ispunjena ritmom i harmonijom. Kako se ona događa spontano i nesvjesno tako se i svo učenje i usvajanje znanja događa na taj način. Igra je uglavnom socijalna aktivnost koja se događa u društvu što je pogodno za razvoj komunikacije i komunikacijskih aktivnosti. Govor i jezik najbolje se uče u socijalnim situacijama pa je igra za djecu aktivnost koja im omogućava usvajanje jezika brzo i efikasno. Tradicionalna vjerovanja smatraju da jezik i govorne obrasce dijete najbolje usvaja u vršnjačkoj igri (Ervin-Tripp, 1991). Ervin-Tripp (1991) uočava da se unutar igre događaju neke instance koje omogućavaju uspješno usvajanje jezika kod djece, a događaju se u komunikaciji s vršnjacima. Tijekom usvajanja drugog jezika djeca koja se igraju s vršnjacima izvornim govornicima prilikom socijalnih rutina imitiraju izvorne govornike pa tako vrlo brzo nauče pozdravljati se sa svojim vršnjacima. Isto tako djeca vrlo brzo shvaćaju važnost kontekstualnog učenja pa tako u igri s objektima povezuju pojedinu riječ i značenje te riječi ako se radi o objektu. Na ovo se naslanja i povezivanje situacije s pojedinim izrazom pa dijete s obzirom na igrovnu situaciju povezuje novu jezičnu i govornu shemu i time je počinje koristiti. Ovakve i slične govorne sheme koje su predvidljive dodatno omogućavaju djetetu da nauči jezik i poveže

situaciju. Isto tako, djeca su drugoj djeci najbolji učitelji jer ako i pogriješe odmah se, bez srama ispravljaju i pokušavaju ih naučiti točno. Također igra omogućava učenje raznih govornih obrazaca i vokabulara imitacijom pa tako kako bi što bolje uprizorili pojedinu osobu ili socijalnu ulogu djeca često imitiraju govorne obrasce (Ervin-Tripp, 1991).

Važnost igre u razvoju jezika naglašavaju i Baykoç Dönmez i sur. (2000, prema Kabaday, 2013) te navode kako djeca kroz igru usvajaju nove vještine kao promatranje, istraživanje, predviđanje i imitacija, a te iste vještine važne su i za razvoj jezika i za razvoj igre. Kako igra djeci omogućava shvaćanje koncepata koji su konkretni, ali i one apstraktne tako lakše shvaćaju koncepte kao težina, dubina, boja, oblik i slično što omogućava bolje shvaćanje jezika. Treća važna vještina pri usvajanju jezika je sama socijalna interakcija koju dijete dobiva. U socijalnoj interakciji djeca imitiraju svijet odraslih te samim time govore i razgovaraju kako bi bila u ulozi igre, ali i kako bi dogovorila nova pravila ili usustavila postojeća. Na taj način djeca razvija se osjećaj za komunikaciju i društvo kroz igru (Baykoç Dönmez i sur., 2000, prema Kabaday, 2013).

8. Uloga odgojitelja u dječjoj igri

Igra započinje dok je dijete još novorođenče te su prvi suigrači djetetu njegovi najbliži. Howes i Stewart (1987, prema Klarin, 2017) istraživanjem utvrđuju kako djeca kojoj su roditelji igrovni partneri pokazuju veću kompetentnost i kreativnost u igri. Kroz igru roditelji s djetetom ostvaruju emocionalan odnos, odnosno roditelji kroz igru potiču dijete na iskazivanje emocija koje su u početku emocije ugone ili neugode, a kasnije se može iskazati širi dijapazon emocija. Isto tako kroz igru se ostvaruju prve neverbalne i verbalne interakcije pa se u samom početku stvara poželjni komunikacijski model gdje dijete uči čekati i usmjeravati pažnju na drugu osobu, uči na koji način se započinje i na koji način se zaustavlja komunikacija s drugom osobom, ali uči i vokabular, sporazumijevanje. Dodatno kroz igru s roditeljima uče se pravila i poštivanje istih, ali i kulturne norme i socijalno prihvatljiva ponašanja (Klari, 2017). Nakon što dijete krene u vrtić počinju se formirati drugačije igrovne veze. Djetetu jedini igrovni partneri nisu samo bliži ljudi već ono postaje dio vršnjačke skupine. Socijalizacija u tom trenutku više nije bazirana samo na obitelji već se stvaraju nove socijalne veze. Stvaranjem novih socijalnih veza igra se počinje razvijati u nešto različitijem smjeru. Dječja igra se sa socijalizacijom sve više razvija, postaje sve bolja podloga za stvarni svijet. Kako se dijete upušta u igru s vršnjacima tako se može upustiti i u igru s važnom osobom u vrtićkoj skupini – odgojiteljem. Mangione i sur.

(2006, prema Badurina, 2014) navode kako bi odnos između djeteta i odgojitelja trebao biti interaktivan, partnerski odnos u kojem i dijete i odgojitelj naizmjenično preuzimaju ulogu voditelja procesa gdje se tako potiče cjelokupni razvoj djeteta. Odgojitelj bi u tom odnosu trebao poticati djetetov potencijal te pri tome ne dopustiti da dječja sposobnost i kreativnost budu zatamnjene ispod rutinskih postupaka pojedine aktivnosti (Supek, 1987, prema Došen Dobud, 1995). Upravo način na koji odgojitelj kreira klimu unutar svojeg prostora, načini ponašanja prema djeci, shvaćanje njihovih potreba, ideja i stavova stvara podlogu za dobar odnos s djetetom koji je prvenstveno odnos podržavanja i uzajamnog poštivanja. Odgojitelj bi u procesu partnerstva trebao prepoznati jače i slabije strane djeteta te mu na taj način dati mogućnost da bude jedinstven i prihvaćen (Ryzhova, 2013). Upravo on u odnosu s djetetom prihvaća određenu ulogu koja se može razlikovati prema njegovim kompetencijama i odgojnoj koncepciji koju zauzima, prema dobi djece i vrsti igre i prema specifičnosti situacije (Ryzhova, 2013). Howes i Smith (1995, prema Klarin 2017) predlažu model u kojem objašnjavaju odnos između kvalitete brige za dijete i kvalitete kognitivne aktivnosti. Prema tom modelu kvaliteta brige za dijete uz pomoć igre omogućava kvalitetu kognitivne aktivnosti, odnosno kroz igru odgojitelj s djetetom ostvaruje socijalnu interakciju i samim time formira se privrženost. Dakle, socijalno okruženje u kojem dijete osjeća emocionalnu sigurnost omogućava mu kognitivni napredak.

Odgojitelji u slobodnoj igri s djetetom može ostvariti nekoliko uloga: ulogu promatrača ili opservatora, ulogu rukovoditelja ili facilitatora, ulogu medijatora i ulogu sudionika u igri (Ashiabi, 2007, prema Klarin, 2017). Odgojitelji koji zauzimaju ulogu opservatora ili promatrača obično zauzimaju ulogu pasivnog promatrača koji je nezainteresiran za dječju igru. Odgojitelji koji zauzimaju ovaj stav imaju namjeru igru očuvati u njezinoj slobodnoj formi i spontanosti (Šagud, 2002). Odgojitelji također navode da ova uloga u dječjoj igri njima pruža bolji uvid u razumijevanje djeteta, njegovo planiranje i inicijative koje zauzima tijekom igre (Klarin, 2017). Šagud (2002) navodi kako je ovo nepovoljna uloga jer nimalo ne potiče razvoj igre, a samim time ni razvoj djeteta. Odgojitelj koji je u ulozi rukovoditelja ili facilitatora u dječjoj igri zapravo drži sve konce u svojim rukama. Ova vrsta odgojitelja organizira i osigurava materijale za igru, kreira područje igre, osigurava vrijeme igre i zapravo sami tip igre (Kontos, 1999, prema Klarin, 2017). Djeca kod odgojitelja rukovoditelja dobro znaju što trebaju i ovakvom metodom rada zapravo postiže određenu kontrolu gdje u slučaju nekakve slobodne aktivnosti djeca više nisu sigurna koji im je točno cilj aktivnosti te trebaju konstantno vođenje i pojašnjavanje igre što dovodi do toga da su djeca nesigurna, pasivna i nesamostalna (Šagud, 2002). Kod odgojitelja rukovoditelja događa se to da u slučaju da i preuzme ulogu suigrača i

dalje vodi i provjerava tijek igre. Odgojitelj kao medijator potiče dijete da koristi razne materijale u svojoj igri te potiče razne vršnjačke interakcije u igri (Klarin, 2017). Četvrta uloga koju odgojitelj može zauzeti u slobodnoj igri s djetetom je uloga sudionika u samoj igri. Kad je odgojitelj u ovoj ulozi obično procjenjuje stanje igre te pronalazi adekvatan trenutak da se uključi u igru. On aktivno sudjeluje u igri i nastoji obogatiti aktivnosti koje se događaju u igri (Šagud, 2002). Hadley (2002, prema Badurina, 2014) navodi dva tipa odgojitelja u simboličkoj igri: odgojitelj izvan tijeka igre i odgojitelj unutar tijeka igre. Odgojitelji koji su izvan tijeka igre intervenira na način da potiče refleksiju kod djece. Takva refleksija može izazvati preinake same igre, ali i njezino produljenje. Odgojitelj koji se nalazi unutar tijeka igre preuzima ulogu sudionika te s djecom komunicira direktno na način da produlji igru (Hadley, 2002, prema Badurina, 2017). Produljenje igre odgojitelj koji je suigrač može postići na način da u igru uvrsti novu problematiku ili poteškoću koja će poticati djecu da promišljaju na drugi način. Odgojitelj koji potiče igru može to raditi na verbalan ili neverbalan način tako da razrađuje ideje, sugerira dodatnu igrovnu situaciju ili ulogu, proširuje kontekst same igre (konferencija). Za odgojitelja je važno da s djetetom ostvari partnerski odnos koji se temelji na učenju o načinu na koji ostvariti interakciju s djetetom (Hadley, 2002, prema Badurina, 2017). Došen Dobud (1995) navodi kako se partnerski odnos s djetetom ostvaruje na način da odgojitelj dijete vidi na pravi način tako da pokaže empatiju te prihvati djetetove osjećaje, ideje te da se istima divi, ali i da uoči pojedinosti pojedinog djeteta.

Dodatno, odgojitelj je osoba koja može formirati igrovni kontekst fizičkom smislu te na taj način produbiti ili proširiti igru ili potaknuti dijete na proširenje ideja.

9. Važnost prostornog okruženja

Hargreaves (1999, prema Valjan Vukić, 2012) navodi kako predškolska ustanova ima dva osnovna tipa strukture, a to su fizički odnosno organizacijski i socijalni. Prema tome, važan kontekst kulture u ustanovi čini prostor, odnosno fizički kontekst (Valjan Vukić, 2012). Kontekst unutar kojeg dijete ostvaruje aktivnost igre, ali i ostale aktivnosti može dijete potaknuti na akciju ili ga spriječiti da neku akciju poduzme. Sama arhitektura prostora, raspored i opremljenost implicitno ukazuju na to kako odrasli shvaćaju dijete, što misle da je poticajno za dijete i način na koji dijete može ulaziti u socijalne interakcije, ali i interakcije s raznim materijalima i predmetima (Petrovič-Sočo, 2007). Prema Reggio pedagogiji prostorno okruženje treći je odgojitelj. Prostor može potaknuti dijete na aktivnost, ako mu je ona

ponuđena ili implicirana. Prema njoj vrtić je "dječja kuća" koja bi trebala omogućiti prostor koji je izazovan i privlači i potiče dijete na istraživanje okoline i sebe (Valjan Vukić, 2012). Odgojitelji su osobe koje stvaraju okruženje unutar predškolske ustanove te na taj način mogu poticati djecu na istraživanje i korištenje novih spoznaja i materijala. Na njima je da prostor stvore takvim da dijete može učiti samostalno, ali i istraživati, spoznavati nove stvari i dobivati nove ideje (Sindik, 2008). Odgojiteljev način rada i fizički prostor koji stvara u konstantnoj su dinamici i podložni promjenama s obzirom na dječje interese i ideje. Način na koji je prostor skupine organiziran, raspored i opremljenost prostora mogu utjecati na vrstu i kvalitetu dječje igre. Prilikom uređivanja prostora potrebno je nastojati kreirati prostor koji potiče djecu na istraživanje, ali tako da podržavaju dječje interese koji mogu biti različiti. Burazer i sur. (2013) iz dječjeg vrtića „Trešnjevka“ u rujnu 2009. godine proveli su akcijsko istraživanje u kojem su unutar dječjeg prostora osmišljena tri centra aktivnosti kako bi se potaknuo razvoj govora i jezika. Svaki od centra aktivnosti odgovarali su prvenstveno jednoj dobnoj skupini, odnosno pretpostavka je bila da će pojedini centar aktivnosti biti zanimljiviji pojedinoj dobnoj skupini. Prvi centar aktivnost nastojao je vježbati fonološki sluh djeteta uz pomoć igre. Ovaj centar bio je namijenjen najmlađoj skupini djece u dobi od jedne do tri godine, a bio je opremljen bočicama i zvučnim cijevima, zvučnim memorijem, zvučnim igračkama i slikovnicama i glazbenim i ritmičkim igrama. Ovaj centar bio je usustavljen s ciljem da se obogati dječji rječnik i razvija jezično izražavanje. Drugi centar bio je namijenjen starijoj dobnoj skupini gdje su djeca starosti od treće do pete godine života te je poticao zanimanje za slikovnice, ali i pričanje priča, slaganje rima i slično što potiče na razvoj jezika, mašte i humora. Također, u navedenom centru bile su napravljene kartice sa slikicama pa djeca mogu stvarati priču iz slika i dobivati osjećaj za kronološki slijed i uzročno-posljedične veze. Treći centar aktivnosti namijenjen je za igre vježbe glasovne analize i sinteze koje se izvode na osnovi razvijenih izgovornih slušnih vještina. Djeca u ovom centru aktivnosti vježbaju rastavljanje riječi na slogove, izdvajanje prvih i zadnjih glasova, raščlanjivanje i izdvajanje riječi na glasove i rečenica na riječi, određivanje broja riječi u rečenici i položaja riječi u rečenici, razlikovanje brojki i slova i primjećivanje i uspostavljanje veze između fonema i grafema. Ovim prilagodbama prostora Burazer i sur. (2013) utvrdili su da se poticajnim prostornim okruženjem može potaknuti istraživanje određenog fenomena, u ovom slučaju zvuka, a samim time i razvijati govorno-jezične kompetencije kod djece. Kako djeca kroz igru najbolje usvajaju nova znanja i vještine možemo zaključiti da poticajan prostor prilagođen djeci može potaknuti djecu na dublje istraživanje i usvajanje znanja i vještina nesvjesno kroz igru.

10. Inkluzija djece s teškoćama u programe redovitih predškolskih ustanova

Djeca s teškoćama često mogu imati osjećaj izdvajanja iz društva zbog teškoće koju imaju. Veliki problem javlja se kad se pojedina osoba gleda kao teškoća, a ne kao osoba s teškoćom te na temelju teškoće društvo stvara predrasudu prema osobi. U prošlosti se jaz između osoba s teškoćama još više naglašavao od samog početka života segregacijom djece s teškoćama u posebne ustanove. Kako bi se te predrasude maknule te kako bi osobe s teškoćama od ranog života imale što standardniji život, nastoji se umjesto segregacije prvenstveno napraviti integracija. Integracija je suprotan postupak od segregacije gdje se djecu i učenike s teškoćama nastoji smjestiti u redovite predškolske i školske ustanove (Zrilić, 2018). Ipak, integracija često staje samo na smještanju djece i učenika s teškoćama u redovite ustanove i izjednačavanje tih učenika s ostalima bez obzira na njih kao individuu. Prema tome, sredina se ne prilagođava njima već oni moraju prilagoditi sebe prosjeku sredine. Integraciju možemo shvatiti kao proces međusobnog dijeljenja prostora i aktivnosti dok se pri tome strogo kontrolira osoba s teškoćama (Cvetko i sur., 2000). Kao dodatna protuteža integraciji javlja se inkluzija. Inkluzija podrazumijeva uvažavanje svakog pojedinca odlučuje prema vlastitim željama i mogućnostima i preuzima odgovornost za sebe samog (Cvetko i sur., 2000). Inkluzija nastoji naglasiti potencijale djeteta, a ne se bazirati na nedostacima. Ovaj pristup može opstati ako se svi sudionici angažiraju u tome da potreba svakog individualnog djeteta bude zadovoljena, a u isto vrijeme da se zadovolje zahtjevi odgojno-obrazovne prakse. Prema tome, uspješna inkluzija je proces u kojem su svi učenici aktivno uključeni u aktivnosti i zajednički kreiraju uvjete za učenika s teškoćama koji osiguravaju rast, razvoj i zadovoljavanje njihovih prava (Zrilić, 2018). Veliku ulogu u procesu inkluzije djece u redovite predškolske ustanove imaju sami odgojitelji koji su najvažniji dionici za uključivanje djece u redovite programe odgoja i obrazovanja (Skočić Mihić i sur., 2018). Prema Zrilić (2018) uloga učitelja u nastavnom procesu je takva da je on suradnik, kreator i moderator socijalnih odnosa, ali u isto vrijeme mora nastojati organizirati nastavu na način da bude primjerena učenicima koji se trude međusobno surađivati, shvaćati sve sudionike procesa kao ravnopravne, koji su socijalno osjetljivi i trude se učiti suradnički. Ovakav pristup trebao bi imati i odgojitelj koji svojim pozitivnim stavom i otvorenošću prema inkluzivnom procesu daje pozitivan primjer djeci. Zrilić (2018) nastavlja kako učitelj u radu s učenikom s posebnim potrebama pristupa s priznanjem i prihvaćanjem te na taj način unutar razreda ruši predrasude i razvija međusobnu suradnju i prihvaćanje. Upravo pozitivan stav učitelja prema djeci s teškoćama može biti glavni činitelj pozitivne klime u razredu te na taj način predstaviti pozitivan model učenja ponašanja učenika. U slučaju da

učitelj ima negativan stav prema učenicima s teškoćama u razredu taj stav može se prenijeti na ostale učenike pa učenicima s teškoćama može biti otežana socijalizacija (Zrilić, 2018). Učitelji, iako pokazuju pozitivan stav prema inkluziji učenika s teškoćama u redovite odgojno-obrazovne programe, smatraju da su nedovoljno osposobljeni za rad s tim učenicima te nemaju dovoljno znanja za pripremu okruženja za njih (Skočić Mihić i sur., 2018). Kako bi učitelji mogli što pozitivnije prihvatiti rad s učenikom s teškoćama potrebno je rad s takvim učenikom shvatiti kao izazov i novi interes u radi za stjecanje novih kompetencija i profesionalni razvoj (Zrilić, 2018). Također, kako bi učitelj ili odgojitelj bio što sigurniji, a integracija bila što uspješnija potrebno izraditi razlikovni kurikulum uz pomoć stručnih suradnika koji se temelji na individualnim razlikama učenika, razvijaju ciljevi i planiraju programi nastavnog sadržaja te odabrati organizaciju rada koji odgovara svakom pojedinom djetetu odnosno učeniku (Zrilić, 2018). Inkluzivni odgoj i obrazovanje ističe holistički pristup koji se ne temelji samo na obrazovnim potrebama djeteta već na mogućnostima, idejama i interesima svakog pojedinca uzimajući u obzir individualne razlike i potrebe (Cvetko i sur., 2000).

II. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Kao što je ranije navedeno u radu, uspješnost rehabilitacije slušanja i govora ovisi o nekoliko faktora. Ti faktori su dob djeteta kada je postavljena dijagnoza te dob na početku rehabilitacije, mjesto oštećenja, uzrok i stupanj oštećenja, intelektualne sposobnosti djeteta te moguće dodatne teškoće, razina emocionalnog razvoja, kapacitet za primanje i obradu informacija, motivacija djeteta na rehabilitaciju, kvalitetna prilagodba individualnog slušnog pomagala ili umjetne pužnice, podrška obitelji te način provedbe rehabilitacije i njezina kontinuirana i učestala provedba. Upravo učestalost i kontinuitet provedbe rehabilitacije može se pokazati posebno zahtjevnom ako su u pitanju djeca koja ne žive blizu ustanova koje provode rehabilitaciju i nemaju mogućnosti kontinuiranog dolaska na rehabilitaciju slušanja i govora pa se ti dolasci svode na dolazak jednom tjedno iako je preporučljiva učestalija rehabilitacija. Ove situacije najčešće se događaju kod djece koja žive u manjim mjestima koja su slabije povezana s metropolom. Kako bi se doskočilo ovoj problematici napravljen je metodički predložak koji sadrži prijedloge igrovnih aktivnosti koje u svojoj osnovi imaju elemente rehabilitacijskih aktivnosti, u ovom slučaju glazbenih i ritmičkih stimulacija, koje bi se mogle provoditi u redovitim predškolskim ustanovama kao podrška djeci s oštećenjima sluha i slušanja. Također, navedene vježbe, uz dodatnu podršku djeci oštećena sluha, mogu biti korisna i djeci urednog sluha jer su usmjerene na poboljšanje slušanja i/ili slušne pažnje. Aktivnosti se temelje na

verbotonalnoj metodi, točnije na posebnim verbotonalnim postupcima - glazbenim i ritmičkim stimulacijama u kojima se koriste racionalne brojalice koje se mogu provoditi kao individualne ili grupne aktivnosti, ovisno o interesu i potrebama djeteta u procesu. Aktivnosti su namijenjene za djecu koja su u lingvističkoj fazi razvoja jezika i govora te razumiju brojalice koje su im prezentirane. Provedba aktivnosti namijenjena je fonetičarima rehabilitatorima, ali i odgojiteljima kako bi djeca s eventualnim teškoćama sluha i slušanja u manjim mjestima i sa slabijom dostupnošću učestale rehabilitacije dobila mogućnost dodatnih slušnih vježbi u svrhu potpore i olakšanja prilagodbe u redovite predškolske ustanove.

U svrhu pisanja diplomskog rada te prijedloga igrovnih aktivnosti u prosincu 2022. godine provedeno je istraživanje u dječjem vrtiću „Kutina“ na temelju kojeg su osmišljeni prijedlozi aktivnosti koji će biti prezentirani u daljnjem tekstu. Aktivnosti će biti predstavljene unutar poglavlja *Materijali i metode* te detaljno objašnjene unutar poglavlja *Rezultati i rasprava*.

11. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Istraživanje je testiralo metodički predložak aktivnosti namijenjem fonetičarima rehabilitatorima, ali i odgojiteljima u svrhu dodatne potpore potencijalnoj djeci s oštećenjima sluha i slušanja u programima redovitih predškolskih ustanova koja imaju slabiju dostupnost učestale rehabilitacije. Navedene aktivnosti mogu služiti i kao potpora djeci urednog sluha u razvoju i poboljšanju slušanja i/ili slušne pažnje. S obzirom na navedeno bila su formirana tri cilja istraživanja.

Metodološki cilj metodičkog predloška istraživanja bio je opisati postupke glazbenih i ritmičkih stimulacija na konkretnim aktivnostima te takvim opisom pridonijeti učestalijem korištenju aktivnosti u redovitim ustanovama ranog i predškolskog odgoja u svrhu podrške djeci s oštećenjima sluha i slušanja, ali i podrške usmjerene na poboljšanje slušanja i/ili slušne pažne kod djece urednog sluha. *Fonetski cilj* predloška bio je koristiti posebne postupke verbotonalne metode u aktivnostima igre te na taj način poduprijeti i pratiti govorno-jezični i slušni razvoj djece, kako one s oštećenjima sluha i slušanja koji uz redovitu podršku dobivaju i podršku uz pomoć ovih aktivnosti, tako i kod djece uredog slušnog razvoja. *Pedagoški cilj* ovog metodičkog predloška bio je utvrditi i opisati grupnu dinamiku ispitanika tijekom aktivnosti koje pružaju podršku rehabilitacijskim aktivnosti te na taj način pridonijeti shvaćanju funkcioniranja grupe unutar takih aktivnosti.

Na temelju cilja istraživanja formirana su dva istraživačka pitanja:

IP1: Hoće li se praćenjem provedbe aktivnosti kod djece s oštećenjima sluha i slušanja te djece urednog sluha pokazati napredak u slušnom i govorno-jezičnom razvoju kroz navedeni period praćenja, a s obzirom na individualne razlike.

IP2: Hoće li grupa u kojoj je provedeno istraživanje u periodu istraživanja prihvatiti i sudjelovati u aktivnostima te ih usvojiti i koristiti samostalno unutar simboličke igre.

12. Materijali i metode

12.1. Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 23 djece jedne vrtićke skupine dječjeg vrtića „Kutina“ starosti od treće do pete godine života. Vrtićka skupina odabrana je prema mogućnostima te je sadržavala djecu urednog sluha. U grupi sam boravila uz dopuštenje ustanove i roditelja te je za svako dijete potpisana suglasnost¹. Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo Odsjeka za Fonetiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te je provedeno u prosincu 2022. godine.

12.2. Metoda

Aktivnosti su se provodile u određenom dijelu dana te su bile tematski prilagođene situaciji u kojoj su se događale. Svaka brojalica izvodila se zajedno s pokretima ruku i/ili nogu te su se unutar brojalice mijenjali intonacijski obrasci, intenzitet i ritam brojalice.

12.3. Materijal

U istraživanju su se koristile četiri brojalice temeljene na glazbenim i ritmičkim stimulacijama osmišljene tematski s obzirom na igrovnu situaciju unutar simboličke igre. Situacije su bile pretpostavljene na temelju prostornog okruženja vrtićke skupine te su sačinjavale brojalice koje su bile predviđene za korištenje unutar pojedine igrovne situacije. Prilikom izvođenja aktivnosti koristilo se video snimanje cijele ciljane skupine u svrhu utvrđivanja usvajanja i prihvaćanja predstavljenih aktivnosti od strane djece te potencijalnog utvrđivanja promjene u komunikaciji i slušnom i govorno-jezičnom razvoju skupine. Snimljeni materijali bili su korišteni isključivo za vrijeme pisanja diplomskog rada te su po završetku pisanja izbrisani.

¹ Pismo za roditelje i suglasnost se nalazi u poglavlju Prilozi.

12.4. Obrada rezultata

Kod istraživanja koristila se metoda promatranja s uključivanjem te je uočeno deskriptivno objašnjeno u poglavlju *14. Rezultati i rasprava*.

13. Rezultati i rasprava

Prilikom istraživanja koristila se metoda promatranja s uključivanjem. Metoda opažanja odvija se objektivno i sustavno po jasno određenim uvjetima gdje se rezultati bilježe prema prije utvrđenim pravilima (Milas, 2005). Prilikom opažanja razlikuju se dvije metode, opažanje s uključivanjem i opažanje bez uključivanja (Shaugnessy i sur., 1994., prema Milas, 2005). Kod opažanja bez uključivanja istraživač postaje pasivni promatrač koji se ni u jednom trenutku ne uključuje u aktivnosti te prati i bilježi prirodni tijek aktivnosti. Kako se kroz opažanje bez uključivanja često ne mogu pratiti problematike koje se izučavaju, koristi se druga vrsta opažanja, a to je opažanje s uključivanjem gdje istraživač u prirodnu situaciju unosi nove elemente i aktivnosti kako bi mogao bolje promatrati problematiku (Milas, 2005).

Prednost metode opažanja u praćenju aktivnosti je ta što opažanje daje mogućnost uvida u cjelokupne reakcije grupe koje ne bi bile reducirane na pojedine faktore već bi se usmjerilo na cjelokupnu dinamiku grupe i prihvaćanje aktivnosti, a samim time i individualne promjene kod pojedinog djeteta. Prema tome, metoda opažanja najbolje može pokriti promjene koje se događaju kako kod svakog djeteta individualno, tako i u grupi.

Istraživanje je, prema mogućnostima, bilo provedeno kroz tri posjeta jednoj vrtićkoj skupini dječjeg vrtića „Kutina“. Kao što je navedeno, vrtićka skupina sastojala se od djece urednog slušnog i govorno-jezičnog razvoja koja sudjeluju u simboličkoj igri. Istraživanje je bilo provedeno na način da sam bila sudionik simboličke igre unutar vrtićke skupine te sam u situaciji igre u kojima sam sudjelovala, a u kojoj je bilo primjereno, pokušala uvesti pojedinu brojalicu. Šagud (2002) navodi kako odgojitelj, ili u ovom slučaju odrasla osoba, može poprimiti ulogu sudionika igre te procijeniti adekvatni trenutak u kojem se može uključiti u igru. Situacije i brojalice bit će predstavljene u nastavku, a uočeno će biti razloženo unutar podpoglavlja *13.1. Rasprava*.

Kako Reggio pedagogija navodi da je prostor treći odgojitelj koji dijete može potaknuti na aktivnost i istraživanje (Valjan Vukić, 2012) tako su brojalice bile osmišljene s obzirom na prostorno okruženje prostora vrtićke skupine te su bile podijeljene na brojalice pogodne za izvođenje na prostoru kutića obitelji (dnevni boravak i kuhinja) te brojalice pogodne za

izvođenje na prostoru kutića građenja. Svaka brojalice bila je izvedena najmanje jedanput s dva ponavljanja, dok su pojedine bile izvedene više puta kroz tri posjeta.

Prvu brojalicu uvodila sam tijekom igre u obiteljskom kutiću kod dječje kuhinje. Tijekom igre troje djece bila sam pozvana da se pridružim i da sjednem oko stola dok mi je jedno dijete ponudilo čaj. Tijekom igre djeca su pozivala ostalu djecu da im se pridruže i sjednu kako bi im mogli napraviti neko piće te sam tu uočila priliku za uvođenje prve brojalice „Sjedni, sjedni ovdje ti, želiš nešto popiti?“. Nakon što je jedno od djece koja su već bila dio igre pozvalo drugo dijete da dođe i sjedne, izvela sam brojalicu te sam na dio /sjedni, sjedni/ dvaput pljesnula, a na dio /ovdje ti/ pokazala na stolac. Na drugi dio brojalice (*želiš nešto popiti?*) sam na riječ /popiti/ raširila i podigla ruke kako bi pratile intonacijski obrazac pitanja. Zatim sam pitala djecu možemo li svi zajedno ponoviti brojalicu te smo je ponovili još jednom s istim pokretima.

Druga brojalice bila je ponovno namijenjena izvođenju kod dječje kuhinje. Tijekom boravka u tom igrovnom kutiću dvoje djece je pripremalo čaj te sam ja bila pozvana da im pomognem. Tijekom pripreme čaja pokušala sam uvesti brojalicu „Kuhamo sad čaj mi, želimo ga popiti. Još kolačić jedan, dva, užina je finija“ na način da smo prilikom kuhanja samog čaja izveli prvi dio brojalice (*kuhamo sad čaj mi, želimo ga popiti*) i oponašali miješanje tehućine na dio /kuhamo sad čaj mi/, na dio /želimo ga/ dvaput pljesnuli te na dio /popiti/ spustili ruke dolje. Na dio (*još kolačić, jedan, dva, užina je finija*) smo na brojanje ponovno pljesnuli, a na dio /užina je finija/ ponovno spustili ruke kako bismo slijedili silaznu intonaciju. Brojalicu smo pokušali ponoviti dvaput, ali je ponavljanje bilo nešto teže nego ponavljanje prve brojalice.

Treća brojalice izvodila se u obiteljskom kutiću, ali prilikom igre u kojoj su djeca igračku bebu stavljala na spavanje. Tijekom igre djeca su se igrala s raznim bebama koje imaju u prostoru te su odlučili da bebe koje imaju trebaju ići spavati pa sam ih pitala na koji način uspavljaju bebe te možemo li im izvesti uspavanku. Brojalice, u ovom slučaju u ulozi uspavanke bila je „Spavaj, spavaj djetesce, teške su ti okice. Odmor treba svima nama, beba neće spavat sama“. U ovoj brojatici više smo se fokusirali na intenzitet pa smo na prvi dio (*spavaj, spavaj djetesce, teške su ti okice*) krenuli govoriti normalnim intenzitetom i polako bili sve tiši. Kod drugog dijela brojalice (*odmor treba svima nama, beba neće spavat' sama*) ponovno smo dio /beba neće spavat' sama/ izvodili tiše i polako stavljali bebu u kolijevku tako da je cijelo tijelo pratilo spuštane intonacijskog obrasca.

Četvrtu brojalicu izvodila sam dok sam boravila u gradivnom kutiću s djecom koja su od drvenih kocaka slagala zgrade. Kocke su bile drvene pa su bile pogodne za udaranje jednu o drugu i stvaranje ritma. Tijekom igre djeca su udarala kockicama i zatim ih slagale jednu na drugu pa sam predložila da tijekom udaranja pokušamo izvesti brojalicu „Kocka po kocka, jedna, dvije, tri, gradimo kuću, gdje ćemo živjeti“. Brojalicu smo

izvodili na način da smo kocku o kocku pet puta udarili na dio /kocka po kocku, jedna, dvije, tri/ te smo kockice spustili na pod i na dio /gradimo kuću/ smo dvaput pljesnuli, a na dio /gdje ćemo živjeti/ smo spustili ruke.

13.1. Rasprava

Prilikom provedbe istraživanja, odnosno metodičkih vježbi unutar simboličke igre, sve četiri brojalice izvedene su najmanje jedanput s dva ponavljanja, kroz tri posjeta. Brojalice se u dječjem životu koriste od malena što navode i Velički i sur. (2011) koji govore o malešnicama koje su pučke dječje pjesmice koje unutar igre povezuju riječi i pokret. Prva i treća brojalice izvedene su prilikom svakog posjeta barem jedanput jer su ih djeca lakše prihvaćala u igru, odnosno bila su motivirana izvoditi ih unutar simboličke igre. Kao što je navedeno u teorijskom dijelu simbolička igra omogućava da sudionici takve igre sami vladaju situacijom i istražuju svijet oko sebe (Hughes, 2002). Odrasla osoba koja se uključuje u igru u nju se uključuje kako bi je produbila ili omogućila da djeca kroz igru usvoje nova znanja i iskustva. Važno je da odgojitelj ili osoba koja se uključuje u igru ostvari partnerski odnos u kojem i dijete i odrasla osoba vode igru i potiču njezin razvoj (Mangione i sur., 2006, prema Badurina, 2014). Prema navedenom, dvije brojalice koje djeca nisu bila zainteresirana izvoditi, nismo izvodili nakon prvog izvođenja jer su prilikom prvog izvođenja djeca otišla od igre ili su izričito rekli da im nije zanimljivo i započeli neku drugu aktivnost unutar igre u koju sam se potom uključila. Kod prvog posjeta i izvođenja prve brojalice djeca su bila zainteresirana i trudila su se ponoviti brojalicu i pokrete svakim novim izvođenjem što potvrđuje navod od Čolić i sur. (2021) da glazbeni ritam, koji je pravilniji nego govorni, privlači pozornost i priprema dijete na aktivno slušanje. U izvođenju treće brojalice (*Spavaj, spavaj djetetašce, teške su ti okice. Odmor treba svima nama, beba neće spavat sama*) u drugom ponavljanju brojalice prije drugog dijela zastala sam nešto duže na što su djeca reagirala na način da zahtjevaju nastavak brojalice što potvrđuje navod od Čolić i sur. (2021) da modifikacija ritma unutar brojalice omogućuje aktivno slušanje. Prilikom prvog posjeta vrtićka skupina bila je vrlo zainteresirana za interakciju i izvođenje brojalice koje su im se uklapale unutar simboličke igre te su drugu brojalicu uklopili unutar dogovorenih pravila koje su osmislili za samu igru spremanja beba na spavanje. Johnson (2006) navodi kako djeca nakon treće godine života tijekom igre dogovaraju pravila koja su im važna za provođenje aktivnosti. Kod drugog posjeta djeca su manje bila zainteresirana za izvođenje aktivnosti odnosno, prilikom prve brojalice samo je nekolicina djece izvodila brojalicu kad je novo dijete htjelo sjesti u kuhinjici. Treću brojalicu, koja je u igri bila u namjeni uspavanke, djeca su djelomično izvodila i kod drugog posjeta te smo je zajedno pokušali izvesti kako bi je

naučili. Prilikom trećeg posjeta djeca više nisu bila zainteresirana za izvođenje brojalica unutar igre iste nismo izvodili. Ryzhova (2013) navodi kako je na odgojitelju da primjeti potrebe i stavove djeteta kako bi odnos mogao biti partnerski te kako bi postojalo međusobno poštivanje. S obzirom na nemogućnost većeg broja posjeta na istraživačko pitanje hoće li se u grupi pokazati napredak u slučnom i govorno-jezičnom razvoju kroz period praćenja, nije moguće odgovoriti. Na drugo istraživačko pitanje koje je glasilo: *Hoće li grupa u kojoj je provedeno istraživanje u periodu istraživanja prihvatiti i sudjelovati u aktivnostima te ih usvojiti i koristiti samostalno unutar simboličke igre?* Možemo konstatirati kako grupa, nakon tri posjeta, nije bila zainteresirana samostalno koristiti aktivnosti unutar simboličke igre te iako su djeca prihvatila aktivnosti kod prvog posjeta, motivacija za izvođenjem istih padala je svakim sljedećim posjetom. S obzirom na navedeno osmišljen je drugi metodički predložak koji će biti predstavljen u poglavlju III. METODIČKI PREDLOŽAK.

III. METODIČKI PREDLOŽAK

14. Prijedlog igrovnih aktivnosti s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija kao način podrške djeci oštećena sluha i slušanja u programima redovitih predškolskih ustanova

Na temelju istraživanja koje je provedeno te u kojem je uočeno da djeca aktivnosti koje su implementirane u simboličku igru prihvaćaju s obzirom na motivaciju, odnosno, ako nisu zainteresirana u aktivnost izričito kažu vlastito mišljenje ili preusmjere igru prema aktivnosti koja ih trenutno zanima osmišljen je metodički predložak koji ne remeti simboličku igru već se aktivnosti uvode kroz pretpostavljene situacije u danu. Osmišljeno je pet aktivnosti koju su predviđene da se provode kroz pet dana, ali se mogu provoditi ovisno o situaciji i mogućnostima te nije nužno da se provode sve u istom danu. Prilikom promatranja života u vrtiću primjetila sam da odgojiteljice unutar odgojnog procesa koriste elemente glazbenih i ritmičkih stimulacija na način da u situacije unutar vrtićkog života uvode brojalice s obzirom na situaciju. Primjer takve brojalice, koja je sadržavala verbotonalne elemente rehabilitacije, bila je brojalica koju odgojiteljice implementiraju u vlastitu praksu. Odgojiteljica je brojalicu uvela tijekom svađe dvoje djece gdje je jedno uspjelo udariti drugo dijete i na taj način izazvati pomutnju u vrtićkoj skupini. Odgojiteljica je, kako bi razriješila situaciju, koristila brojalicu i pokret kao upozorenje djetetu koje je udarilo drugo dijete, a zatim se i ostatak skupine pridružilo brojalici.

S obzirom na uočeno napravljen je metodički predložak koji je usmjeren na razne situacije unutar vrtićkog života u kojima se mogu uvesti ovakve vrste jezičnih igara.

14.1. Prvi prijedlog aktivnosti – Pozdravljanje na početku dana

Prva aktivnost odvija se na samome početku dana pri dolasku svakog djeteta u vrtić ili po dolasku sve djece u vrtić. Prilikom ulaska u prostoriju grupe odgojitelj kod pozdrava koristi jezičku igru brojalicu za pozdrav. Nakon što se dijete ili cijela grupa raspredi odgojitelj pozdravlja grupu na način da govori brojalicu: „Dobar dan, dobar dan, dan će biti predivan“. Prilikom izvođenja brojalice odgojitelj u prvom dijelu brojalice (*dobar dan, dobar dan*) na riječ /dobar/ radi klizni pokret rukom sličan mahanju, a na riječ /dan/ jednom pljesne. U drugom dijelu brojalice (*dan će biti predivan*) odgojitelj na riječi /dan će/ i /biti/ pljesne za svaku riječ, a na riječ /predivan/ sklopljene ruke raširi. Odgojitelj brojalicu ponovi dvaput te potiče grupu da ju ponove zajedno s njim tako da koriste i pokrete. Kako bi dijete osvijestilo govorni ritam i intonaciju racionalne brojalice odgojitelj može brojalicu ponoviti još nekoliko puta na način da mijenja ritam brojalice pa tako promijeni dijelove na koje plješće i umjesto na riječ /dan/ plješće na riječ /dobar/. Vježbe slušne pažnje mogu se unutar brojalice ostvariti na način da se kroz brojalicu rade duže ili kraće pauze. Dodatno odgojitelj može mijenjati i intenzitet brojalice pa dijelove na koje plješće može naglasiti i govoriti glasnije, a dijelove koje pokazuje može govoriti tiše te na taj način osvještati promjene glasno-tiho u govoru. Dok odgojitelj izvodi aktivnosti potiče se i grupa da ih izvodi te se senzibilizira na promjene ritma, intonacije i intenziteta koje se događaju.

14.2. Drugi prijedlog aktivnosti – Pranje ruku prije jela

Druga aktivnost odvija se prije pranja ruku za jelo. Kako djeca prije jela moraju oprati ruke, prije samo pranja ruku odgojitelj izvodi brojalicu: „Sapunčiću, mjehurčiću, pjeni se pjeni, čiste ruke, čisto lice, hrana može k meni“. Prilikom izvođenja brojalice odgojitelj u prvom dijelu brojalice (*Sapunčiću, mjehurčiću, pjeni se pjeni*) radi pokrete rukom kao da ih pere te na drugu riječ /pjeni/ pljesne. Kod drugog dijela brojalice (*čiste ruke, čisto lice, hrana može k meni*) na riječi /čisto lice/ stavlja ruke na lice i radi pokret kao da se umiva, na riječi /čiste ruke/ pokazuje dlanove te na /hrana može/ dvaput pljesne, a na riječ /k meni/ pokaže s obje ruke na sebe. Odgojitelj brojalicu ponavlja dvaput te potiče dijete da ju ponovi zajedno s njim. Aktivnost se može provesti tako da se mijenja ritam brojalice pa se naglašavaju pljeskanjem drugi dijelovi brojalice i da se pljeskanje popratiti različitim intenzitetima pa se pljeskani dijelovi izvode

glasnije, a dijelovi koji se ne pljeskaju tiše. Također, može se potaknuti dijete da samo pokuša izvesti brojalicu na način da mijenja ritam i intenzitet i na taj način dodatno sudjeluje u provedbi igrovne aktivnosti.

14.3. Treći prijedlog aktivnosti – Izlazak van na igru

Treći prijedlog aktivnosti odvija se prije oblačenja prilikom izlaska na igralište. Odgojitelj, prije nego grupa krene na oblačenje, izvodi brojalicu: „Vidi, vidi, lijep je dan, cijela grupa želi van. Obucimo se mi pa se idemo igrati“. Kod izvođenja aktivnosti odgojitelj u prvom dijelu brojalice (*Vidi, vidi, lijep je dan*) radi pokrete rukom gdje na dio /vidi vidi/ prvo širi jednu, a zatim drugu ruku od sebe. Na dio /lijep je/ radi kružni pokret rukama koji završava tako da na riječ /dan/ pljesne. U drugom dijelu brojalice (*cijela grupa želi van*), na dio /cijela grupa/ odgojitelj pokazuje prema grupi, a na dio /želi van/ radi pokret spuštanja ruku kako bi pratio spuštanje intonacije u rečenici. Treći dio (*obucimo se mi pa se idemo igrati*) na dio /obucimo semi/ odgojitelj pokazuje na sebe i ne mijenja intonacijski obrazac, a na dio /pase idemo igrati/ na /pase idemo/ plješće dvaput, a na dio /igrati/ spušta ruke kako bi pratio silaznu intonaciju na kraju rečenice. Odgojitelj aktivnost ponavlja dvaput i potiče djecu da je ponove za njim. Aktivnost se može izvesti na način da se mijenjaju ritam brojalice te se pljeskanjem naglašavaju drugi dijelovi brojalice ili je druge dijelove brojalice moguće naglasiti promjenom intenziteta pa se neki dijelovi govore tiše, a drugi glasnije. Ujedno je moguće mijenjati intonacijske obrasce pa završavati brojalicu uzlaznim obrascem koji je popraćen pokretima ruku prema gore. Prilikom izvođenja brojalice potiče se grupa da sama radi promjene i na taj način se senzibilizira na promjene u ritmu, intonaciji ili intenziteta.

14.4. Četvrti prijedlog aktivnosti – Pričanje priče

Četvrti prijedlog aktivnosti provodi se prije pričanja ili čitanja priče. Prije nego što se započne aktivnost prepričavanja priče, odgojitelj izvodi brojalicu: „Sad tiho, slušamo svi, Anja će nam priču ispričati“. Važno je napomenuti da se umjesto imena *Anja* može staviti bilo koje ime ili nadimak koje dijete ima u vrtiću. Prilikom izvođenja brojalice na prvom dijelu (*Sad tiho, slušamo svi*) odgojitelj tihim intenzitetom započinje brojalicu te na dio /sadtih/ stavlja prst na usta, a na dio /slušamo svi/ kliznim pokretima spušta ruke. U drugom dijelu brojalice (*Anja će nam priču ispričati*) odgojitelj radi klizni pokret otvaranja ruku na dio /anja ćenam priču/, a na dio /ispričati kliznim pokretima spušta ruke te prati silaznu intonaciju rečenice.

14.5. Peti prijedlog aktivnosti – Pozdravljanje pri odlasku

Peti prijedlog aktivnosti namijenjen je za provedbu prije odlaska djece kući. Odgojitelj pozdrav djeci izvodi na način da izvodi brojalicu za pozdrav. Prilikom odlaska djece iz vrtića odgojitelj se pozdravlja s djecom na način da izvodi brojalicu: „Lijepi pozdrav svima vama, ja sad idem kući, uživajte u ostatku dana, nek' vas ništa ne muči“. Prilikom izvođenja brojalice odgojitelj u prvom dijelu brojalice (*Lijepi pozdrav svima vama, ja sad idem kući*) na riječi /lijepi pozdrav/ dvaput pljesne, a na riječi /svima vama/ pokazuje na dijete ili djecu. Na riječi /ja sad idem kući/ radi pokret kao mahanje, ali tako da se ruke spuštaju kao i intonacija na kraju rečenice. Drugi dio brojalice (*uživajte u ostatku dana, nek' vas ništa ne muči*) izvodi na način da pljesne na /uživajte/ i razdvoji ruke na riječi /uostatku dana/ te na dio /nekvas ništa ne muči/ radi veliki pokret spuštanja ruku u skladu sa spuštanjem intonacije u brojalici. Ova aktivnost također može se izvoditi na način da se mijenja ritam brojalice i promijeni način na koji se plješće unutar brojalice. Također, može se mijenjati i intenzitet brojalice pa se početak govori glasnije, a kraj brojalice tiše. Isto tako, može se mijenjati intonacije brojalice pa pokušati kraj rečenice izvesti uzlaznom intonacijom te na taj način potaknuti dijete na percepciju različitih intonacijskih oblika. Brojalica se može izvoditi dvaput pa se u drugom izvođenju mogu napraviti promjene te na taj način djetetu ukazati na promjene koje su se dogodile. Odgojitelj može, nakon što djeca nauče brojalicu, svaki dan drugom djetetu u grupi dati da vodi brojalicu i na taj način omogućava da svako dijete osmišlja svoj ritam brojalice.

15. Zaključak

Dječja igra najvažnija je aktivnost u dječjem životu. Kroz nju dijete upoznaje sebe i svijet oko sebe, uči i usvaja znanja i vještina, socijalizira se. Prvi veći prostor socijalizacije je predškolska ustanova, odnosno vrtić, u kojem dijete pronalazi prve prijatelje, prilagođava se skupini i zajedno sa skupinom raste i razvija se. Veliku važnost u razvoju igre ima i odgojitelj koji igru može obogatiti i produljiti te na taj način pomoći djetetu u razvoju. Obogaćivanje igre odgojitelj može postići i na način da obogati, pripremi prostor vrtićke skupine tako da prostor potiče istraživanje, razmjenu ideja i mišljenja djece. Prostorno okruženje trebalo bi biti formirano na način da budi zanimanja djece te na način da i djeca budu sukreatori tog prostora, a samim time i konteksta u kojem se nalaze. Kontekst kao takav unutar skupine stvara odgojitelj te se prema njegovim reakcijama formiraju i reakcije djece oko njega. Tu u priču ulazi odgojiteljev stav prema djeci s teškoćama. Način na koji odgojitelj pristupa djeci s teškoćama koje možda ima u skupini je način na koji će i druga djeca prihvatiti to dijete. U radu je predstavljeno istraživanje

koje provjerava metodički predložak aktivnosti koje se implementiraju u simboličku igru, a koji bi služio kao potpora djeci oštećena sluha i slušanja u okviru inkluzije, ali i kao vježbe za djecu zdravog govorno slušnog razvoja kao način vježbe slušanja i/ili slušne pažne. Istraživanje je bilo provedeno u jednoj vrtićkoj skupini u dječjem vrtiću „Kutina“ te je imalo tri cilja. Metodološki cilj bio je opisati postupke glazbenih i ritmičkih stimulacija na konkretnim aktivnostima kako bi se takvim opisom pridonijelo učestalijem korištenju takvih i sličnih aktivnosti u redovitim predškolskim ustanovama ranog i predškolskog odgoja u svrhu podrške djeci s oštećenjima sluha i slušanja, ali i kao način vježbe slušanja i slušne pažne kod djece urednog sluha. Fonetski cilj bio je koristiti posebne verbotonalne metode u aktivnostima kako bi se pratio i podupro slušni i govorno-jezični razvoj djece oštećena sluha i slušanja te onih urednog slušnog razvoja. Pedagoški cilj bio je opisati grupnu dinamiku tijekom aktivnosti te utvrditi način funkcioniranja grupe unutar takvih aktivnosti. S obzirom na ciljeve formirana su dva istraživačka pitanja. Prvo istraživačko pitanje bilo je hoće li se praćenjem provedbe aktivnosti kod djece s oštećenjima sluha i slušanja te djece urednog sluha pokazati napredak u slušnom i govorno-jezičnom razvoju kroz navedeni period praćenja, a s obzirom na individualne razlike. Drugo istraživačko pitanje bilo je hoće li grupa u kojoj je provedeno istraživanje, u periodu istraživanja, prihvatiti i sudjelovati u aktivnostima te ih usvojiti i koristiti samostalno unutar simboličke igre. S obzirom da se provedba aktivnosti odvila kroz tri posjeta, na prvo istraživačko pitanje nije moguće odgovoriti sa sigurnošću. Zbog malog broja posjeta koji su bili udaljeni tjedan dana jedan od drugog, nije bilo moguće utvrditi je li eventualno poboljšanje u slušnom i govorno-jezičnom razvoju pojedinca bio samo zbog razvoja samog djeteta ili su aktivnosti također pomogle u slušnom i govorno-jezičnom razvoju. Drugo istraživačko pitanje odgovoreno je u potpunosti. Prilikom prvog posjeta grupa u kojoj sam se nalazila motivirano je prihvatila dvije od četiri aktivnosti te su ih tijekom cijelog trajanja igre koristili i međusobno se poticali na izvođenje. Prilikom drugog posjeta motivacija za izvođenje aktivnosti koje su u neku ruku remetile igru bila je manja te je manji broj djece izvodio aktivnosti. Kod trećeg posjeta grupa više nije bila zainteresirana za aktivnosti unutar simboličke igre. S obzirom na saznanja proizašla iz istraživanja u trećem dijelu rada dan je drugi metodički predložak koji ne remeti simboličku igru već je osmišljen tako da prati situacije u danu te ih nadograđuje brojalicama. Ponuđeni predložak aktivnosti osmišljen je tako da od njega dobrobit mogu imati i djeca s teškoćama u suhu i slušanju, ali i djeca urednog sluha. Upravo je ideja inkluzije naglašavanje potencijala svakog djeteta te izbjegavanje naglašavanja nadostataka. Prema tome, aktivnosti dane u ovom radu nastoje podržati potencijale za slušanje svakog pojedinog djeteta, ali i omogućavanje senzibilizacije djece jednih prema drugima na način da

se stvara međusobna podrška zbog potrebe pojedine individue. Verbotonalna metoda tu daje mogućnosti koje možda drugi rehabilitacijski postupci ne daju. Kroz fonetske ritmove, točnije glazbene stimulacije koje se temelje na brojalicama koje su zapravo jezične igre stvara se rehabilitacijski postupak koji radi na razvoju govora i slušanja kod slušno oštećene djece. Ovi rehabilitacijski postupci temelje se na varijacijama ritma i intonacije i osvješćivanju govornog ritma i intonacije kod slušno oštećene djece. Kako je akademik Petar Guberina utvrdio, iako imaju teškoće slušno oštećene osobe i dalje mogu čuti niske frekvencije koje su nositelj ritma, a ritam i intonacija su zapravo nositelji govora i prenose afektivnost. Djeca u manjim mjestima u kojima ne postoje ustanove za rehabilitaciju često su osuđena na manji broj rehabilitacijskih sesija zbog prometne (ne)povezanosti. S obzirom na te spoznaje u ovom radu dani su prijedlozi igrovnih aktivnosti koji sadržavaju elemente glazbenih i ritmičkih stimulacija, a u cilju da daju način potpore djeci s oštećenjima sluha i slušanja u redovitim predškolskim ustanovama. Iako se akcentira svrha u smjeru potpore djeci s teškoćama, važno je naglasiti da aktivnosti mogu služiti i kao potpora djeci urednog sluha kod koje se može dodatno raditi na razvoju slušanja i govorno-jezičnom razvoju, ali i na razvoju slušne pažnje. Prijedlog aktivnosti dan je na način da ga mogu izvoditi fonetičari rehabilitatori, ali i odgojitelji koji nastoje podržati slušni i govorno-jezični razvoj djece u svojoj skupini. Slične aktivnosti odgojitelji već nesvjesno provode u svojem radu, a na temelju danih primjera odgojitelji mogu započeti provedbu aktivnosti te osmišljati slične koje su relevantne za kontekst ustanove i vrtićke skupine. Kao što je već navedeno, dobrobit provedbom navedenih i sličnih postupaka mogu imati sva djeca vrtićke skupine jer podrška djeci oštećena sluha i slušanja samo može biti dodatno dobro, a djeca zdravog sluha imaju mogućnost slušnog i govorno-jezičnog razvoja u vidu produljenja slušne pažnje, radu na samoregulaciji, na učenju novog vokabulara, na radu na intonacijskim obrascima, varijaciji ritma i sličnih dobrobiti.

Literatura

- 1) Aladrović Slovaček, K., Srzentić, D., Ivanković, M. (2013). Jezične igre u nastavnoj praksi. U B. Petrovič-Sočo, A. Višnjić Jevtić (ur.), *Play and playing in early childhood*, 42-55. Zagreb: OMEP
- 2) Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: Stvaralački i autotelički aspekt. *Metodički ogledi*. 25, 1, 63-83.
- 3) Bakota, K., Pavičić Dokoza, K., Bilonić Milošević, S. (2022). Verbotonalni model rehabilitacije i odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora s posebnim osvrtom na rad u osnovnoj školi poliklinike SUVAG, Zagreb. *Acta Iadertina*, 19 (2), 265-279.
- 4) Brown, F., Patte, M. (2013). *Rethinking Children's Play*. London: Bloomsbury.
- 5) Burazer, M. i sur. (2013). Igrom do jezika i govora u ranoj dobi. U B. Petrovič-Sočo, A. Višnjić Jevtić (ur.), *Play and playing in early childhood*, 42-55. Zagreb: OMEP HRVATSKA, ALFA D.D. ZAGREB.
- 6) Bumber, Ž., Katić, V., Nikšić-Ivančić, M., Pegan, B., Petric, V., Šprem, N. (2004). *Otorinolaringologija*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- 7) Cvetko, J., Gudelj, M. T., Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*. 1, 1, 24-28.
- 8) Čolić, V., Klarić Bonacci, N. (2021). Glazbene stimulacije. U K. Pavičić Dokoza (ur.), *Verbotonalni razgovori*, 79-89. Zagreb: SUVAG.
- 9) Dobrić, A. (2018). Povezanost govora i pokreta u dječjem razvoju. U: Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora – 55 godina SUVAG-a. 40–48.
- 10) Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
- 11) Dulčić, A., Mildner, V., Frankol, D. (2021). Verbotonalna teorija. U K. Pavičić Dokoza, (ur.), *Verbotonalni razgovori*, 9-25. Zagreb: SUVAG.
- 12) Else, P. (2014). *Making Sense of Play*. New York: McGraw-Hill.
- 13) Ervni-Tripp, S.(1991) Play in Language Development. U B. Scales, , M. Almy, A. Nicolopoulou, S. Ervin-Tripp (ur.), *Play and the social context of developmental in early care and education*,84-97. Teachers College Press.
- 14) Garner, B. P., Bergen, D., (2006). Play Development from Birth to Age Four. U D. Pronin Fromberg, D. Berger (ur.), *Play From Birth to Twelve*, 3-13. New York: Taylor&Francis Group.
- 15) Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*, Zagreb: Mali profesor d.o.o.

- 16) Guberina, P. (2010). Filozofija, načela i razvoj verbotonalne metode. U V. Crnković, I. Jurjević-Grkinić, (ur.) *Govor i čovjek. Verbotonalni sistem*. 38-52. Zagreb: ArTresor naklada.
- 17) Guberina, P. (2010). Govor u strukturalnoj audiovizualnoj metod. U V. Crnković, I. Jurjević-Grkinić, (ur.) *Govor i čovjek. Verbotonalni sistem*. 132-144. Zagreb: ArTresor naklada.
- 18) Guberina, P. (1967). Metodologija verbotonalnog sistema. *Govor*, 1 (1), 5-19.
- 19) Guberina, P., Asp, C. W. (1981). *The verbo-tonal method for rehabilitating people with communication problems*. World Rehabilitation Fund.
- 20) Guberina, P. (1995). Filozofija verbotonalnog sistema. *Filologija*. 24 (25), 157-164.
- 21) Hughes, B. (2002) *A Playworker's Taxonomy of Play Types, 2nd edition*, London: PlayLink.
- 22) Johnson, J.E., (2006). Play Development from Birth to Age Four. U D. Pronin Fromberg, D. Berger (ur.), *Play From Birth to Twelve*, 13-21. New York: Taylor&Francis Group.
- 23) Kabadayi, A. (2013). A suggested play-based model to teach english to preschoolers. U A. Petrović-Sočo, A. Višnjic Jevtić (ur.), *Play and playing in early childhood*, 42-55. Zagreb: Omep Hrvatska, Alfa d.d. Zagreb.
- 24) Klarin, M.(2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- 25) Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Walsh, K. B. (2004). *Kurikulum za vrtiće, Razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*, Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- 26) Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. UK: Nelson Thornes.
- 27) Marn, B. (2012). Rano otkrivanje oštećenja sluha u djece u hrvatskoj – probir i dijagnostika. *Paediatr Croat*, 56, 1, 195-201.
- 28) Marn, B. I sur. (2017). Rana postnatalna trajna oštećenja sluha u Hrvatskoj i važnost pedijatra u ranom prepoznavanju. *Paediatr Croat*, 61, 1, 142-146.
- 29) Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 30) Miočić, M. (2012). Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja. *Magistra Ladertina*, 7,7, 73-87.
- 31) Pavičić Dokoza, K., Tuta Dujmović, M., Laštro, S. (2021). Verbotonalna metoda u kontekstu rehabilitacije slušanja i govora. U K. Pavičić Dokoza, (ur.), *Verbotonalni razgovori*, 139-154. Zagreb: SUVAG.

- 32) Petrovič-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje : holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- 33) Pozojević-Trivanović, M. (1984). *Slušanje i govor*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- 34) Querleu, D., Renard, X., Versyp, F., Paris-Delrue, L., Crepin, G. (1988). Fetal hearing. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 29, 191-212.
- 35) Rajić, V., Petrovič-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Rasprave i članci*, 603-619.
- 36) Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Laursen, B. (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.
- 37) Rulenkova, L. I. (2015). *Kako malo gluho dijete naučiti slušati i govoriti primjenom verbotonalne metode*. Zagreb : Poliklinika SUVAG.
- 38) Russ, S. W. (2004) *Play in Child Development and Psychotherapy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- 39) Ryzhova, N. (2013). Playing as a leading child's activity: how to support it. U A. Petrovič-Sočo, A. Višnjic Jevtić (ur.), *Play and playing in early childhood*, 42-55. Zagreb: Omep Hrvatska, Alfa d.d. Zagreb.
- 40) Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*. 3, 5, 143-154.
- 41) Skočić Mihić, S., Vlah, N., Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjima sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 54, 1, 69-82.
- 42) Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- 43) Šagud, M., Petrovič Sočo, B. (2013). Playing – medium for Understanding, Interpreting and Transforming Immediate Reality. *Croatian Journal of Education*. 16, 1, 279-289.
- 44) Šmit, M.B. (2001) *Glazbom do govora*. Zagreb: Naklada Kaid.
- 45) Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Ladertna*, 7, 7, 123-133.
- 46) Vasta, R., Haith, M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- 47) Velički, V., Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu. Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Zagreb: Alfa d.d.
- 48) Weisberg, D.S. (2013). Talking It Up: Play, Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*, 6,1, 39-55.

49) Zrilić, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra iadertina*, 13, 161-181.

***Igra s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija u okviru inkluzije
kao podrška djeci s oštećenjima sluha i slušanja u predškolskim
ustanovama***

Sažetak

U ovome radu daje se metodički predložak aktivnosti temeljenih na glazbenim i ritmičkim stimulacijama koje se mogu koristiti u redovitim predškolskim ustanovama kao način podrške djeci s oštećenjima sluha i slušanja, ali i kao način vježbe razvoja slušanja i/ili slušne pažnje kod djece urednog sluha. U teorijskom pregledu rada daje se pregled relevantne literature vezan za slušni i govorno-jezični razvoj djeteta te razvoj igre, a samim time i implementaciju verbotonalnih elemenata u aktivnosti koje kao bazu sadrže igru. U drugom dijelu rada prikazano je kvalitativno istraživanje provedeno u jednoj vrtićkoj skupini u dječjem vrtiću „Kutina“ u kojem se testirao metodički predložak koji u simboličku igru uvodi elemente glazbenih i ritmičkih stimulacija - brojalice. Istraživanje je počivalo na dva istraživačka pitanja: Hoće li se praćenjem provedbe aktivnosti kod djece s oštećenjima sluha i slušanja te djece urednog sluha pokazati napredak u slušnom i govorno-jezičnom razvoju, a s obzirom na individualne razlike. Drugo istraživačko pitanje bilo je: Hoće li grupa u kojoj je provedeno istraživanje u periodu istraživanja prihvatiti i sudjelovati u aktivnostima te ih usvojiti i koristiti samostalno unutar simboličke igre. Promatranjem je utvrđeno kako skupina nije u potpunosti prihvatila aktivnosti koje im se implementiraju u igru, te s obzirom na broj posjeta, nije u potpunosti primijećen napredak u slušnom i govorno-jezičnom razvoju. Na temelju uočenog osmišljen je, i u trećem dijelu rada predstavljen, novi metodički predložak koji aktivnosti s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija uvodi kroz situacije u danu ne remeteći aktivnosti simboličke igre.

Ključne riječi: verbotonalni elementi, glazbene i ritmičke stimulacije, dječja igra

Play with elements of musical and rhythmic stimulation within the framework of inclusion, as a support for children with hearing and listening impairments in preschool institutions

Summary

In this master's thesis, a template is given for activities which are based on musical and rhythmic stimulations, that can be used in preschool institutions as a way of helping children with hearing and listening impairments. These are also applicable as a form of an exercise for the development of listening and/or listening attention in children with good hearing. In the theoretical part of the work, literature relevant to listening and speech-language development of a child as well as play development is covered. With it comes the implementation of verbotonal elements in activities that are based on games. In the second part of the thesis, qualitativethesis, qualitative research conducted in the "Kutina" kindergarten class is examined. It was the methodical template that introduces musical and rhythmic stimulation into a symbolic play that was tested. The research dealt with two research questions. The first focused on whether monitoring activities in hearing-impaired children, as well as children with good hearing would show advancement in listening and speech-language development, while considering individual differences. The second research question centered on whether the group in which the research was conducted would accept and actively participate in the activities as well as implement them independently during symbolic games. The conclusion is that the group did not fully accept activities that were implemented into the game, and that there were no notable advancements in listening and speech-language development considering the number of visits made to the kindergarten class. Based on the given results, a new methodical template is suggested, and the same is covered in the third part of the thesis it introduces musical and rhythmic stimulation into everyday situations without disturbing activities of a symbolic play.

Keywords: verbotonal elements, musical and rhythmic stimulations, child's play

Prilozi

Prilog 1: Pismo za roditelje i suglasnost za provedbu aktivnosti

Poštovani roditelji!

U svrhu pisanja diplomskog rada na temu „Simbolička igra s elementima glazbenih i ritmičkih stimulacija kao način integracije djece s oštećenjima sluha i teškoćama u slušanju u programe redovitih predškolskih ustanova“ provodi se istraživanje i provjera aktivnosti temeljenih na glazbenim i ritmičkim stimulacijama. Slušne vježbe osmišljene su kako bi djeci s poteškoćama sluha i slušanja, a sa slabijom dostupnošću učestale rehabilitacije omogućile dodatne vježbe u svrhu bolje integracije u predškolske i školske ustanove. Dodatno su vježbe usmjerene na poboljšanje slušanja kod djece urednog slušnog razvoja.

Navedene aktivnosti temeljene su na glazbenim i ritmičkim stimulacijama korištenim u različitim ustanovama u svrhu rehabilitacije sluha i slušanja te se uklapaju u trenutne smjernice rada u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj.

U svrhu istraživanja koristit će se video snimanje cijele ciljane skupine u svrhu utvrđivanja prihvaćanja aktivnosti, stupnja uključenosti djece u interakciju s osobom koja provodi istraživanje te angažiranosti u simboličkoj igri, a snimljeni materijal bit će izbrisan nakon završetka pisanja diplomskog rada. Anonimnost i povjerljivost podataka bit će osigurana na način da se u diplomskom radu neće spominjati imena ni specifične karakteristike ispitanika.

U slučaju dodatnih pitanja molimo da se javite na ktretinj@ffzg.hr

Srdačan pozdrav!

Karolina Tretinjak

Forma suglasnosti u nastavku:

Ja, _____ (IME I PREZIME
RODITELJA/STARATELJA), sam suglasan da moje dijete,
_____ (IME I PREZIME DJETETA), sudjeluje u
istraživanju u svrhu pisanja diplomskog rada na temu "Simbolička igra s elementima glazbenih
i ritmičkih stimulacija kao način integracije djece s oštećenjima sluha i slušanja u programe
redovitih predškolskih ustanova".

Potpis roditelja: _____

Datum: _____