

Neverbalna komunikacija djece s autizmom

Makar, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:206599>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-20**



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

Dora Makar

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA DJECE S AUTIZMOM

Diplomski rad

Mentor: dr. sc. Ana Vidović Zorić

Zagreb, studeni 2020.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Dora Makar
Datum i mjesto rođenja: 10. lipnja 1995., Zagreb
Studijske grupe i godina upisa: Fonetika (smjer Rehabilitacija slušanja i govora) i
Lingvistika (smjer Primijenjena lingvistika),
2014./2015.
Lokalni matični broj studenta: 0130299303

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Neverbalna komunikacija djece s autizmom
Naslov rada na engleskome jeziku: Nonverbal communication of children with
autism
Broj stranica: 49
Broj priloga: 1
Datum predaje rada: 28. listopada, 2020.

Sastav povjerenstva koje je rad ocijenilo i pred kojim je rad obranjen:

1. Doc. dr. sc. Arnalda Dobrić
2. Dr. sc. Iva Bašić
3. Dr. sc. Ana Vidović Zorić

Datum obrane rada: 16. studenoga, 2020.
Broj ECTS bodova: 15
Ocjena: odličan (5)

Potpis članova povjerenstva:

1. _____
2. _____
3. _____

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisao/la diplomski rad pod naslovom

Neverbalna komunikacija djece s autizmom

i da sam njegov/a autor/ica.

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.

Dora Makar

Zagreb, studeni 2020.

Ovim putem želim zahvaliti Centru za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj na vrijednom i nezaboravnom iskustvu volontiranja na predškolskom odjelu, kao i djeci s kojom sam imala priliku raditi te njihovim roditeljima. Hvala mojoj mami, baki, bratu i Davoru na ljubavi, brizi i podršci iskazanim tijekom studija. Također, hvala prijateljima na nevjerojatnim količinama smijeha, savjeta i anegdota bez kojih bi studij bio znatno teži. Naposljetku, hvala profesorima i predavačima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji su u meni pobudili zanimanje za rehabilitacijski smjer fonetike te mojoj mentorici Ani Vidović Zorić na svakom vrijednom komentaru, kritici i pohvali koji su doprinijeli izradi ovog rada.

Sadržaj

1. Teorijski dio	6
1.1. Uvod.....	6
1.2. Opće karakteristike djece s autizmom	6
1.2.1. Teorija uma	9
1.2.2. Združena pažnja	10
1.2.3. Stereotipna ponašanja	11
1.2.4. Igra	12
1.3. Govorno-jezični razvoj kod autizma.....	13
1.4. Oblici neverbalne komunikacije djece s autizmom.....	15
1.4.1. Prozodijska obilježja u komunikaciji osoba s autizmom.....	17
1.4.2. Vokalizacija djece s autizmom	18
1.4.3. Geste kod djece s autizmom	20
1.4.4. Pokret kod osoba s autizmom	21
1.5. Neverbalna komunikacija u govornoj rehabilitaciji djece s autizmom	22
1.5.1. Uloga pokreta.....	24
1.5.2. Uloga glazbe	25
1.5.3. Pomagala.....	27
2. Praktični dio.....	28
2.1. Zapažanja o ponašanju djece s autizmom	28
2.2. Prijedlog o slikovnoj brošuri kao komunikacijskog sredstva djeteta s autizmom.....	30
3. Zaključak	43
4. Literatura	44
Sažetak.....	47
Summary	48
Životopis.....	49
5. Prilog	50

1. Teorijski dio

1.1. Uvod

Pojam autizma posebno me zaintrigirao za vrijeme mog studiranja. Njegova individualnost, raznolikost i tajnovitost potakla me na pobliže istraživanje i promatranje njegovog djelovanja na brojne razvojne, društvene i komunikacijske aspekte. Ipak, naglasak ovog diplomskog rada je na komunikacijskim karakteristikama autizma. Kao studentici fonetike i lingvistike, to područje predstavlja glavni predmet mojih interesa te literatura koja se njime bavi pruža veliku nadogradnju mom postojećem znanju, kao i važnu teorijsku podlogu kad je riječ o mom budućem zanimanju.

Specifični govorno-jezični razvoj i govorna komunikacija kod djece s poremećajem iz spektra autizma među najvažnijim su aspektima koji ovu skupinu posebno obilježavaju u odnosu na druge. Govor uvjetuje i prethodi mu neverbalna komunikacija o kojoj sam odabrala pisati. Međutim, glavni cilj ovog rada je prikazati dosadašnje spoznaje o neverbalnoj komunikaciji djece s autizmom i o povezanosti neverbalne komunikacije i govora u navedenoj skupini.

U početnom će se dijelu navesti definicije i opće karakteristike autizma te kratki povijesni pregled spoznaja i terminologije. U glavnom dijelu rada prikazat će se najnovija istraživanja o nekim fonetskim obilježjima neverbalne komunikacije djece s autizmom, kao što su prozodijske karakteristike vokalizacije te o gestama, koje su neurobiološki povezane s govornom motorikom i prethode verbalizaciji. U središnjem dijelu prikazat će se spoznaje o ulozi neverbalne komunikacije u rehabilitaciji (uloga pokreta, glazbe i pomagala), a završni će dio obuhvatiti metodičku komponentu u sklopu koje ću navesti i opisati neka od svojih zapažanja te prijedlog o slikovnoj brošuri kao komunikacijskog sredstva djeteta s autizmom.

1.2. Opće karakteristike djece s autizmom

U ovom će se poglavlju dati povijesni pregled istraživanja i razvoja spoznaja o autizmu te ukratko opisati njegove glavne značajke. U nastavku slijede potpoglavlja s detaljnijim opisima kategorija unutar kojih su specifičnosti ponašanja i funkcioniranja djece s autizmom posebno vidljive.

Spoznaje o dječjem autizmu otvarale su se kroz povijest vrlo postepeno. Prema Nikolić i sur. (1992), nakon 1867. godine pojedini slučajevi mentalnih teškoća koje su karakterizirale

velike razvojne poremećaje pripisali su se dječjim psihijatrijskim stanjima. To je važno za napomenuti iz razloga što je tom koraku prethodilo razdoblje tzv. adultomornog pristupa u sklopu kojeg su se svi klinički koncepti i terminologija prenosili direktno iz odrasle psihijatrije u dječje slučajeve. Četrdesetih su se godina pojedini stručnjaci intenzivno bavili određivanjem termina za karakteristično stanje autizma te je 1943. godine L. Kanner (prema Nikolić i sur., 1992) psihotičkom poremećaju u razvoju objektivnih odnosa dao naziv rani infantilni autizam, dok je već iduće godine Asperger (prema Nikolić i sur., 1992) objavio vrlo sličan opis poremećaja i nazvao ga autističnom psihopatijom.

Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. (2010) navode da je Kanner opisao jedanaestoro djece kod kojih je primijetio neobična ponašanja koja su uključivala ograničene interese i oštećenu socijalnu interakciju od ranog djetinjstva. Djeca su pokazivala veliku rigidnost u ponašanju i imala su teška govorna ograničenja. Kanner je, kako bi opisao taj sindrom, posudio termin „autizam“ od švicarskog psihijatra Bleulera. Taj se termin ranije povezivao sa shizofrenijom, a označavao je povlačenje u svijet mašte. Što se tiče Aspergera i njegovog otkrića po imenu „autistična psihopatija“, on je opisao sličnu grupu muške djece kod kojih je primijetio teškoće u razumijevanju neverbalnih komunikacijskih znakova, izostajanje empatije, neuobičajene socijalne interakcije i neobične interese (Nikolić, 1992). Međutim, Aspergerovi ispitanici nisu imali inteligenciju ispod prosjeka te su govor usvojili na vrijeme, što kod Kannerovih ispitanika nije bio slučaj. Bender (1947 prema Nikolić i sur., 1992) spominje „dječju shizofreniju“, a Mahler i Goslinova (1955 prema Nikolić i sur., 1992) opisuju „simbiotsku psihozu“ i sindrom „atipičnog djeteta“.

Wing i Gould (1979, prema Nikolić i sur., 1992) provele su epidemiološko istraživanje u Londonu u koje su bila uključena djeca sa simptomima autizma i djeca s poteškoćama učenja. Zaključile su da je glavni problem kod autistične djece oštećenje socijalizacije na temelju čega su ustanovile tzv. trijadu oštećenja socijalne interakcije koja obuhvaća oštećenja socijalne interakcije, komunikacije i mašte. U svom su istraživanju identificirale djecu s tzv. Kannerovim sindromom te velik broj onih koji su pokazivali sličnost s tom grupom, ali ipak nisu zadovoljavali sve kriterije. Wing (1979, prema Nikolić i sur., 1992) zbog toga navodi termin „autistični kontinuum“, a Allen iste godine predlaže termin „poremećaji iz autističnog spektra“ koji se koristi i danas.

Prema Nikolić i sur. (1992), Američka klasifikacija mentalnih poremećaja objavljena u Dijagnostičkom i statističkom priručniku (DSM III i IV) iz 1986. godine temelji dijagnozu autizma na trima karakteristikama. To su razvojni kognitivni govorni poremećaji, asocijativni

odnosi i asocijativni stavovi. Psihijatri u Engleskoj značajno su doprinijeli opisu infantilnog autizma. Međutim, neuredno praćenje slučajeva dovelo je do mišljenja da psihoterapija koja se prakticira u Engleskoj nije dala očekivane rezultate. To je uzrokovalo 1986. godine javnu raspravu u francuskim novinama *Le monde* u kojoj su autori iz londonske bolnice Maudsley izjavili da od psihoterapije djece s infantilnim autizmom nema dovoljne koristi te da je preskupa i kod roditelja izaziva osjećaj krivnje.

Jagodić (2018) govori o poremećaju iz spektra autizma (PSA) te navodi njegovu definiciju prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje iz 2013. godine koji tvrdi da je to neurorazvojni poremećaj. Uz to, određuje ga dijagnostičkim kriterijima deficita u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji, kao i ograničenim, repetitivnim obrasci ponašanja, aktivnosti i interesa. Bujas Petković (2000) kao simptome u ranoj dobi navodi psihomotorni nemir i nedostatak pozornosti, a kasnije i izostajanje govora, neobičnu igru, nagle i naoko bezrazložne promjene raspoloženja, agresivno i autoagresivno ponašanje te otpor promjenama. Remschmidt (2009) ističe da se autistični poremećaji smatraju pervazivnim razvojnim poremećajima i citira desetu reviziju Međunarodne klasifikacije psihičkih poremećaja, prema kojoj se radi o skupini poremećaja koji su obilježeni kvalitativnim nenormalnostima uzajamne interakcije i obrazaca komunikacije. Kao i kod Jagodić, u ovoj je definiciji poremećaj također okarakteriziran ponavljajućim, ograničenim i stereotipnim repertoarom aktivnosti i interesa. Jezernik (2016) u svom diplomskom radu navodi istu definiciju, ali je proširuje spominjanjem nefleksibilne sklonosti rutinama te navođenjem povećane i/ili smanjene osjetljivosti na određeni senzorički input.

Ljubešić (2005) ističe da iako se autizam dijagnosticira prema obilježjima ponašanja, njegovi su uzroci nedvojbeno organski jer su sva ljudska ponašanja rezultat međudjelovanja genetskih i okolinskih čimbenika. Utjecaji naslijeđa, moždana oštećenja, poremećaji moždane funkcije, poremećaji kognitivnih procesa i jezično-govornog razvoja, biokemijske specifičnosti te poremećaj emocionalnog razvoja u posljednje se vrijeme smatraju glavnim uzrocima autizma (Remschmidt, 2009 prema Jezernik, 2016). Kad je riječ o vremenu u kojem se autizam pojavljuje, većina se autora slaže s tvrdnjom da je prisutan od najranijeg djetinjstva. Prema Nikolić i sur. (1992), ovaj poremećaj u najvećem broju slučajeva nastaje u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život.

1.2.1. Teorija uma

Teorija uma snažan je društveni alat koji omogućava predviđanje, objašnjavanje i svojevrsno manipuliranje ponašanjem drugih (Frye i Moore, 2014). Šakić, Kotrla Topić i Ljubešić (2012) teoriju uma definiraju kao sposobnost pripisivanja niza mentalnih stanja sebi i drugima, kao što su namjere, želje, vjerovanja i emocije. Stjecanje teorije uma može biti vrlo značajno za razvoj određenih oblika mišljenja te predstavlja izrazito važan korak u kognitivnom razvoju.

U većem broju slučajeva, odrasle osobe razmišljaju o mentalnim stanjima koja se nalaze u pozadini određenog vidljivog ponašanja pri čemu se taj proces odvija nesvjesno i sam od sebe. Taj automatski događaj ima gotovo presudnu ulogu kad je riječ o sudjelovanju u društvenom životu. Njegova učinkovitost uvelike se razlikuje među ljudima pa će određeni pojedinac uspješnije sudjelovati u socijalnim interakcijama, dok će se netko drugi u tome teže snalaziti. Autorice kao primjere neuspjelih socijalnih interakcija navode doslovno tumačenje onoga što netko govori, bez razumijevanja poante te nemogućnost primjećivanja neprimjerenosti vlastitog izričaja situaciji ili odnosima među sugovornicima (Šakić, Kotrla Topić i Ljubešić, 2012). Upravo su spomenuti slučajevi vrlo karakteristični kad je riječ o osobama s poremećajem iz spektra autizma.

Frith je već je 1998. godine u svome članku spomenula teoriju prema kojoj djeca i odrasle osobe s autizmom posjeduju manjak teorije uma pri čemu se misli na nesposobnost pripisivanja neovisnih mentalnih stanja sebi i drugima kako bi se objasnilo i predvidjelo određeno ponašanje. To pomanjkanje intuitivnog razumijevanja činjenice da drugi ljudi posjeduju određena mentalna stanja Frith (1998) naziva paradigmom lažnog vjerovanja Sally-Anne (engl. *Sally-Anne false belief paradigm*), a dokazano je u istraživanju Simona Baron-Cohena (1989). Naime, radi o istraživanju zahvaljujući kojem je Baron-Cohen došao do zaključka da djeca s autizmom ne mogu shvatiti uzročno-posljedične veze ponašanja drugih ljudi, kao ni način na koji druge osobe razmišljaju (Uzel, 2017).

Zadatak i pitanje koji su u sklopu ovog istraživanja postavljeni ispitanicima glase: „Sally ima kutiju, a Anne košaru. Sally stavlja igračku u svoju kutiju i odlazi u šetnju. Dok je ona u šetnji, Anne uzima igračku iz Salline kutije i stavlja je u svoju košaru. Nakon nekog vremena, Sally se vraća kući iz šetnje i poželi se igrati sa svojom igračkom. Gdje će Sally prvo tražiti igračku? Što ona misli, gdje bi igračka mogla biti?“

Većina četverogodišnjaka odgovorila bi da će Sally prvo pogledati u svoju kutiju. Jasno im je da, iako je igračka zapravo u Anninoj košari, Sally to ne može znati jer nije bila prisutna dok ju je Anne premjestila. Trogodišnjaci će već imati teškoća s davanjem točnog odgovora (Frith, 1998). Upravo ovo je najjednostavniji način testiranja kategorije teorije uma koja se kod djece urednog razvoja pojavljuje oko četvrte godine. Bokulić (2016) se s time slaže sudeći po tvrdnji prema kojoj je to „sposobnost koju djeca stječu u dobi od 4 do 6 godina kada razumiju zadatke 'lažnog vjerovanja'“.

U kontekstu nemogućnosti viđenja svijeta iz tuđe perspektive, Frith spominje i pojam mentalizacije. Prema Bokulić (2016), Fonagy ga definira kao proces kojim se zaključuje o mentalnim stanjima koja motiviraju određene radnje. Za teoriju mentalizacije također navodi da se konceptualno preklapa ne samo s teorijom uma, nego i s empatijom koja je kod osoba s autizmom također manjkava. O deficitu empatije u kontekstu Aspergerovog sindroma koji se tumači kao jedan od poremećaja iz spektra autizma, govori Mišković (2018). Ona empatiju definira kao sposobnost prepoznavanja emocionalnih stanja i razmišljanja drugih te ističe njezine dvije dimenzije, a to su afektivna i kognitivna dimenzija. Kognitivnu dimenziju empatije (razumijevanje osjećaja druge osobe) povezuje s nedostatkom teorije uma time što ističe da je upravo tim deficitom uzrokovan izostanak tog aspekta empatije.

1.2.2. Združena pažnja

Ljubešić i Capanec (2012) kroz svoj dugogodišnji rad u Kabinetu za ranu komunikaciju dolaze do zaključka da su obilježja komunikacije koja se pojavljuju u ranom djetinjstvu izrazito važna za rano otkrivanje poremećaja iz spektra autizma. Rani komunikacijski razvoj koji se odnosi na razdoblje od rođenja do šeste godine života, dijele na predjezični (do druge godine) i jezični period (od druge do šeste godine). Jedan od najvažnijih elemenata rane komunikacije koji se pojavljuje u vrijeme predjezičnog perioda je združena pažnja, objašnjavaju autorice. Njen uredan razvoj započinje tijekom druge polovice prve godine života. Marijan (2015: 6) ističe da je razvoj združene pažnje „jedna od najbitnijih komponenata u psihičkom razvoju svake osobe, ona je preduvjet za izgradnju početnih emocionalnih odnosa s drugim osobama putem razmjene iskustava i interesa“. Ona također uvjetuje razvoj komunikacijskih vještina koje se kod djeteta kasnije pojavljuju (Thurm i sur., 2007 prema Marijan, 2015). Radi se o koordinaciji pažnje u kojoj sudjeluju tri referenta, a to su dijete, druga osoba te treća osoba, neživi objekt ili događaj. Bitno je napomenuti da pri tom dijete i druga osoba moraju biti svjesni

treće osobe ili objekta kao predmeta međusobnog interesa (Marijan, 2015). Prema Ljubešić (2005), pojavom združene pažnje dijete postaje sposobno slijediti tuđi pogled i gestu pokazivanja, počinje pokazivati na objekte, aktivno usmjeravati pažnju odrasle osobe na željene objekte i aktivnosti te pokazuje želju za dijeljenjem vlastitog iskustva. Ukratko, dijete postaje svjesno činjenice da su drugi ljudi interakcijska bića poput njega.

Prema Ljubešić (2005), izostajanje združene pažnje kod djece s autizmom postaje očito tijekom druge godine života. Isto tako, kao njihov središnji i trajni deficit navodi lošije vještine toga područja. Taj se deficit kao dio sociokognitivnog razvoja javlja kod sve djece s autizmom i upravo je to jedan od najranijih znakova koji mogu upućivati na poremećaj iz autističnog spektra. Osim što djeca s autizmom ne ulaze u tzv. trijadičku komunikaciju, ona ne ovladavaju razvojnim pomakom s predsimboličke u simboličku funkciju o čemu će više biti rečeno u potpoglavlju o igri. Za trijadičku komunikaciju potrebno je imati razvijene vještine združene pažnje barem u osnovnom obliku. Taj osnovni oblik uključuje gestu ili kontakt očima kojim se koordinira vlastita pažnja s pažnjom druge osobe radi podjele iskustva, tj. praćenje pogleda ili geste druge osobe u smjeru trećeg referenta ili predmeta komunikacije (pasivniji oblik) (Ljubešić, 2005).

Chiang, Soong, Lin i Rogers (2008) istraživali su neverbalnu komunikaciju djece s poremećajem iz spektra autizma i dokazali da dvogodišnjaci i trogodišnjaci s autizmom odudaraju od kontrolne skupine prvenstveno kad je riječ o vještinama združene pažnje više razine koja obuhvaća djetetovo iniciranje interakcija (samostalno pokazivanje i izražavanje želje za komunikacijom čiji je predmet treća osoba, objekt ili događaj – aktivniji oblik).

1.2.3. Stereotipna ponašanja

U okviru gotovo svake definicije autizma spominje se jedna od njegovih najvažnijih karakteristika koja se pojavljuje kao jedan od prvih i najočitijih znakova da bi se moglo raditi o tom vrlo specifičnom, kompleksnom i misterioznom poremećaju. Riječ je o simptomu stereotipnog ponašanja. Poput mnogih drugih autora, Blažević, Škrinjar, Cvetko i Ružić (2006) među kriterijima koji određuju autistični poremećaj navode ograničene repetitivne i stereotipne obrasce ponašanja, interesa i aktivnosti. Prema njima, četiri su načina na koje se ovaj kriterij manifestira. To su preokupacija ograničenim i stereotipnim interesima, pri čemu njihov intenzitet ili fokus odudara od uobičajenog, kompulzivna privrženost specifičnim i

nefunkcionalnim rutinama i ritualima, stereotipni i ponavljajući motorički manirizmi (pokreti rukama, prstima, dijelova tijela te čitavog tijela) i ustrajna preokupacija dijelovima predmeta.

Autorica ovog rada može izdvojiti konkretan primjer svake od navedenih pojava na temelju vlastitog iskustva volontiranja u grupi predškolske djece s poremećajem iz spektra autizma. Njeno iskustvo zabilježeno je unutar potpoglavlja 2.1.

1.2.4. Igra

Frey Škrinjar (2015 prema Klišanin, 2019) među obilježjima igre djece s autizmom navodi neke od karakteristika spomenutih u prethodnim poglavljima ovog rada. Nedostatak teorije uma uvjetuje teškoće prepoznavanja tuđih namjera u igri te ostvarivanje vlastitih, a otežana je i generalizacija vještina koje su naučene u igri na ostala životna područja. Također spominje rigidnost te veliku prisutnost stereotipa i rituala na području igre, kao i osjetilnu samostimulaciju (stavljanje igračke u usta, mirisanje, usredotočenost na zvuk ili taktilni podražaj i sl.).

Predmet interesa mnogih autora koji su istraživali ljudski kognitivni razvoj je simbolička igra (igra pretvaranja). Ona djeci omogućava uvježbavanje sposobnosti korištenja simbola, mišljenja o izvanjskoj situaciji iz materijalnog svijeta i djelovanja u odnosu na određena društvena pravila među ljudima (Lam, 2014). Manjkavost ili potpuni nedostatak simboličke igre, a time i ostalih vještina povezanih sa simbolima, karakteristični su za autizam što je još jedan od znakova koji idu u prilog sveukupnoj specifičnosti ovoga poremećaja. Lam i Yeung (2014) navode Piagetovu podjelu igre (1962) na vrstu igre za koju je potrebna mašta i senzomotoričku igru koja uključuje manipuliranje objektima radi ovladavanja određenim shemama. Igra pretvaranja spada u prvu vrstu te se pojavljuje u dobi između 9 i 24 mjeseca. U toku predškolskog razdoblja postaje sve složenijom. Razvija se iz tzv. funkcionalne igre koja se pojavljuje u 14. mjesecu i uključuje glumljenje nekih konvencionalnih radnji pomoću stvarnih funkcionalnih predmeta ili njihovih imitacija (primjer toga bilo bi „ispijanje“ iz prazne šalice ili „pranje zuba“ pomoću igračke koja predstavlja četkicu za zube). Funkcionalna igra pokazuje razumijevanje namjene igračke (Marijan, 2015). Ovaj se tip igre razlikuje od simboličke igre utoliko što simbolička igra ne predstavlja pretvaranje pomoću stvarnih predmeta ili njihovih imitacija, već u sklopu nje dijete koristi igračku koja mora simbolizirati nešto drugo. Dakle, simbolička igra podrazumijeva supstituciju predmeta (jedan predmet

predstavlja nešto drugo), pripisivanje odsutnih karakteristika određenom predmetu te zamišljanje predmeta (Lam i Yeung, 2014).

Lam i Yeung (2014) tvrde i da se simbolička igra djece s autizmom razlikuje od igre kod djece urednoga razvoja i djece s ostalim teškoćama prema kategorijama učestalosti, složenosti, novosti i spontanosti. Ovakav način igranja kod njih se puno rjeđe manifestira, a sadržaj igre puno je ograničeniji nego kod ostalih skupina djece. Noviteti i samostalno osmišljavanje radi pomanjkanja mašte ovdje su također rijetkost, kao i spontano iniciranje. Izostajanje iniciranja moglo bi se protumačiti kao nedostatak potrebe za takvom vrstom igre. Njihovi kognitivni deficiti poput poremećaja izvršnih funkcija, poremećaja teorije uma i oslabljenih centralnih povezanosti glavni su preduvjet poremećaja simboličke igre (Lam i Yeung, 2014).

Spontanost generalno u komunikaciji predstavlja velik izazov djeci s poremećajem iz spektra autizma, pa tako i u kontekstu poremećaja igre pretvaranja. Tome se dodaje i iniciranje socijalne interakcije. Djeca s autizmom rijetko spontano ostvaruju društveni kontakt, ali pristup i pokušaj druge osobe da ih uvede u zajedničku igru mogu prihvatiti. Wing i Gould (1979, prema Stošić, 2013) to nazivaju pasivnom interakcijom.

1.3. Govorno-jezični razvoj kod autizma

Prema Frith (1998), jedan od najčešćih znakova koji upućuju na mogućnost poremećaja iz spektra autizma kod male djece je sumnja na oštećenje sluha i govora. Velik broj djece s autizmom razvije govor prilično kasno, a čak 1/5 njih ne razvije ga nikada ili uspije usvojiti tek minimalnu količinu upotrebljivog govora (Frith, 1998). Majka je djetetov primarni govorni model. Ona mu se obraća prije nego što ono razvije govor te joj odgovara brbljanjem, smijehom ili plačem. Izostanak te reakcije karakterističan je za djecu s poremećajem iz autističnog spektra (Hršić, 2018). Dijete s autizmom nerijetko pokazuje veliku osjetljivost na određeni zvuk te mu okolinski zvukovi mogu izrazito smetati ili mu se svidjeti. Kasnije može pokazati i vrlo dobro slušno pamćenje što se očituje primjerice oponašanjem glasanja životinja ili pjevušenjem melodije koju je čulo samo jednom. Klin u svome istraživanju proučava reakcije djece predškolskog uzrasta na zvukove glazbene kutije koji se reproduciraju pritiskom određenog dugmeta. Pritiskom jednog od njih, čula bi se jasna snimka glasa njihovih majki, a pritiskom drugog dugmeta reproducirala bi se snimka nerazumljivog govora. Djeca s autizmom nisu pokazala poseban interes ni za jednu od ovih snimki u odnosu na drugu, što ih je uvelike

razlikovalo od djece s poremećajem sluha i djece urednoga razvoja koja bi preferirala poznatu snimku (Frith, 1998).

Poremećaj komunikacijskih vještina postoji i kod osoba s autizmom koje se smatraju verbalnima. Frith (1998) navodi eholaliju kao karakterističnu pojavu njihova govora. Kroz fazu ponavljanja riječi prolaze mnoga djeca urednog razvoja, ali iz nje izlaze oko treće godine života, dok djeca s autizmom to često nastavljaju činiti i kasnije (Baron-Cohen – Bolton, 2000 prema Hrستیć, 2018). Eholalija može slijediti neposredno nakon slušanja riječi ili rečenice koja će se ponoviti, ali može biti i odgođena. Ona u nekim slučajevima može imati funkciju samostimulacije ili kodirane poruke (primjerice ako dijete izgovara „Želiš li vode?“ što je nekad od nekoga čulo u upitnom obliku, time zapravo može iskazivati želju za pićem, tj. „Želim vode“). U urednom govorno-jezičnom razvoju neminovno dolazi do razdoblja postavljanja pitanja. Ta faza kod djece s autizmom izostaje ili dolazi bitno kasnije. U slučaju njenog pojavljivanja, može se zamijetiti stereotipno postavljanje istih pitanja na koja dijete već zna odgovor (Remmschmidt, 2009).

Frith (1998) također spominje pojavu neologizama (novotvorenica) ili riječi s posebnim značenjem koje predstavljaju asocijaciju za neku drugu riječ, zahtjev ili objekt. Primjer toga bilo bi izgovaranje riječi „Da“ što može značiti „Nosi me na ramenima“. Hrستیć (2018) u kontekstu autizma navodi sklonost stvaranju novih riječi čije je značenje poznato samo djetetu koje ju je izmislilo. Kunić (2018) ističe da govor djeteta s ovim poremećajem odgovara trenutnoj situaciji te da ako mu se ponudi izbor, ono će izabrati posljednju od ponuđenih opcija, a ne onu koja bi mu bila draža ili ono što bi mu zaista trebalo.

Jezično područje na kojem se djeca s poremećajem iz spektra autizma vrlo loše snalaze je pragmatika. Teškoće razumijevanja apstraktnih pojmova, dvosmislenih izjava, sarkazma i ironije još su jedna od poznatih karakteristika ovog poremećaja. Uzrok tome je doslovno tumačenje govora njihovih sugovornika. Pretjerano doslovno shvaćanje Frith (1998) opimjeruje situacijom u kojoj medicinska sestra, želeći djetetu s autizmom izvaditi krv, moli da joj „da prst“. Dijete je na to reagiralo vrlo prestrašeno zbog toga što je pomislilo da medicinska sestra doslovno želi njegov prst, a ne zbog straha od vađenja krvi. Hrستیć (2018) spominje sposobnost korištenja metafora kod djece s autizmom koje mogu razumjeti samo oni koji su upućeni u konkretnu situaciju o kojoj dijete govori. Terzić i Drljan (2011) u sklopu pragmatičkih deficita kod osoba s autizmom, uz doslovno tumačenje, dodaju i nepoznavanje pravila uloga koje imaju govornik i sugovornik u komunikaciji, netipičnu uporabu prozodije,

nesposobnost prilagođavanja komunikacijskoj situaciji i neadekvatnu razmjenu informacija u toku razgovora.

Frith (1998) ističe da dijete s poremećajem iz autističnog spektra može memorizirati vrlo kompliciran verbalni materijal, a da taj materijal pritom za njega nema nikakvo značenje. Neki od pojedinaca u ranoj dobi posjeduju vrlo napredne jezične vještine koje uvelike podsjećaju na jezik odraslih. Opisani su od strane Aspergera kao „mali profesori“ još u dječjoj dobi. Ovakvi nam slučajevi mnogo govore upravo o komunikacijskom poremećaju unutar autizma i pomažu nam pri analiziranju istog. Razina jezika može biti visoka i u govorenom i u pisanom obliku te je moguća impresivna širina vokabulara i vrlo dobro očuvana sintaksa. Međutim, takva se jezična upotreba može smatrati neobičnom i s takvim je pojedincem često vrlo teško održati dijalog, bez obzira na jezičnu fluentnost i pristupačnost. Prema Frith (1998), osoba također često odgovara stereotipno i izražava se u obliku monologa o poznatim temama i vlastitim interesima bez namjere da sugovornika zaista o nečemu obavijesti ili komunikacijski utječe na njega. Isto tako, svoj diskurs neće prilagoditi sugovornikovom entuzijazmu ili interesu vezanom za temu koja mu je često i nametnuta (Frith, 1998). Terzić i Drljan (2011) navode da su istraživanja narativnog diskursa kod djece s autizmom usmjerena na ulogu teorije uma zbog toga što je ona ključna za osmišljavanje radnji karaktera u priči. Uz to, govornik (narator) mora organizirati informacije na način da uzima u obzir slušateljevo znanje i njegovu perspektivu. Trebao bi biti svjestan informacija koje je slušatelj već čuo, koje bi trebao znati te onih koje su za njega nove (Terzić i Drljan, 2011). Osobi s poremećajem teorije uma te su sposobnosti nužno otežane. Vukelić (2017) u kontekstu lošijeg pripovijedanja kod djece s autizmom spominje i slabiju razvijenost združene pažnje koja je također od velikog značaja kad je riječ o uspješnosti naracije i jezičnom razvoju općenito.

1.4. Oblici neverbalne komunikacije djece s autizmom

Pored verbalne komunikacije, neverbalna komunikacija također uvjetuje uredan razvoj djeteta. Ona se najprije odvija unutar predsimboličkog stadija razvoja govora između djeteta i majke. U predsimboličkom stadiju, kod djece s autizmom izostaju reakcije na majčino obraćanje poput gukanja, smiješka ili prepoznavanja dijelova objekta. Te reakcije smatraju se pretečama početka razlikovanja objekta od vlastite osobnosti i samoga govora. Budući da djeca s autizmom često ne odgovaraju na podražaje i zahtjeve, prvi smiješak kod njih ponekad izostaje (Hrستیć, 2018). Trevarthen i Hublej (1978 prema Stone i sur., 1997) među prvim

oblicima neverbalnog komuniciranja navode pogled, vokalizaciju i predlingvističku gestu. Ta ponašanja dojenčadi omogućuju prijenos vlastitih afektivnih iskustava, služe kao sredstvo izražavanja vlastitih želja i potreba te uspostavljanja i održavanja društvenih interakcija. Prema Stone i sur. (1997), neverbalna komunikacija kod djeteta postaje sve složenijom i raznovrsnijom pa tako dojenčad s vremenom počinje komunicirati brže i iz sve više razloga, a uspijeva i koordinirati gestu sa zvukom u sklopu komunikacijskog čina. Kad je riječ o djeci s poremećajem s autističnog spektra, ona koriste drugačiju neverbalnu komunikaciju iz drugačijih razloga od kontrolnih skupina u mnogim istraživanjima. Rjeđe komuniciraju u svrhu komentiranja određene pojave ili u svrhu zajedničke pozornosti. Zabilježena je rjeđa uspostava kontakta očima, kao i manje često usmjeravanje tuđe pažnje (pokazivanje) na predmete (Stone i sur., 1997). Stone i sur. (1997) prenose rezultate istraživanja Wetherby i sur. (1989) prema kojima djeca s autizmom posjeduju manju sposobnost koordinacije geste s vokalizacijom. Otkrili su da njihovo komunikacijsko djelovanje obuhvaća veći udio izoliranih gestualnih činova i manji udio geste u kombinaciji s vokalizacijom u odnosu na djecu urednog predjezičnog razvoja. Stone i sur. u vlastitom su istraživanju koje je uključivalo dvogodišnjake i trogodišnjake s autizmom došli do vrlo sličnih rezultata. Kontakt očima ovdje je također bio rjeđi, kao i koordinacija geste te u ovom slučaju komentiranja. Međutim, dodali su vlastito otkriće koje je u skladu s dobi njihovih ispitanika, a to je češće izravno manipuliranje rukom ispitivača, uglavnom u svrhu traženja nečeg (pri čemu valja napomenuti da je njihova najčešća komunikacijska funkcija upravo zahtjev). Tu su pojavu protumačili kao svojevrsnu adaptaciju usmjeravanja pozornosti sugovornika na objekt ili događaj putem združene pažnje. Potrebno je istaknuti kako djeca s autizmom imaju teškoća i u razumijevanju tuđih neverbalnih komunikacijskih znakova. Bujas Petković (2000) navodi njihovo slabije postizanje rezultata na testovima psiholingvističkih sposobnosti, do čega dolazi zbog nemogućnosti razumijevanja gestovne komunikacije drugih osoba, kao i njihove facijalne ekspresije.

Kod djece u spektru koja imaju slabije razvijene komunikacijske vještine (bilo verbalne, bilo neverbalne) može doći do frustracije koja se često očituje kroz neke od oblika nepoželjnih ponašanja. Bujanović (2018) navodi tvrdnju Škrinjar i Kiš (1990) prema kojoj se takva ponašanja javljaju kao reakcije na vanjske podražaje, a mogu biti vrlo eksplozivna te ritmička ili ponavljajuća. Neka od njih su destrukcija, agresija, autoagresija, izoliranje i samostimulacija (Stošić, 2008 prema Bujanović, 2018) te dodir, nedostatak samokontrole i nesposobnost samosmirivanja (opuštanja) (Fulgosi, Masnjak i sur., 2010 prema Bujanović, 2018).

Slijedi detaljnija razrada aspekta autizma koji se odnosi na neverbalnu komunikaciju te ujedno zauzima najznačajnije mjesto u ovome radu. Prikazat će se neke od spoznaja o prozodijskim obilježjima, vokalizaciji te o pokretu i gestama koje prethode verbalizaciji i neurološki su povezane s govornom motorikom.

1.4.1. Prozodijska obilježja u komunikaciji osoba s autizmom

Prema Terzić i Drljan (2011), najvažniju prepreku u socijalnoj prilagodbi osoba s autizmom predstavljaju poteškoće u prozodiji. Također, ističu važnost prozodije u kontekstu razumijevanja napomenom o tome da prozodijski deficiti mogu utjecati na značenje cjelokupnog iskaza.

Kod verbalnih osoba s poremećajem iz autističnog spektra često su vidljive teškoće suprasegmentalnih aspekata govorne proizvodnje. Paul, Augustyn, Klin i Volkmar (2005) ta svojstva koja su u govoru pridružena riječima i rečenicama zajednički nazivaju tonom glasa. Referiraju se na nekoliko karakteristika koje su vidljive za vrijeme ranijih promatranja govora osoba s autizmom. Neke od njih uključuju monotonu i „robotsku“ intonaciju, deficite glasove kvalitete, atipične naglasne obrasce, kao i teškoće pri kontroliranju visine i glasnoće. Pored monotone intonacije, moguća je i prenaplašena intonacija, spori slogovno-tempirani govor te prevelika brzina govora (Baron-Cohen i Staunton, 1994 prema Valenčak, 2016). Paul, Augustyn, Klin i Volkmar (2005) također sagledavaju problematiku prozodije kod autizma kroz analizu njezinih domena, a to su gramatička, pragmatička i afektivna domena. Te razine omogućuju govornikovo konstruiranje diskursa kroz izražavanje. Gramatička prozodija odnosi se na suprasegmentalne znakove koji signaliziraju sintaktičke informacije unutar rečenica (Warren, 1996 prema Paul, Augustyn, Klin i Volkmar, 2005). Te informacije mogu biti sadržane unutar prozodijskih elemenata kao što su naglasak i intonacija. Naglasak riječi može otkriti o kojoj se vrsti riječi radi. Primjerice, kod riječi radio, naglasak može biti dugosilazni (râdio) te njime označava imenicu, dok se s dugouzlaznim naglaskom (rádio) odnosi na glagolski pridjev radni muškog roda (Pletikos, 2008). Kad je riječ o intonaciji, uzlazna intonacija označava upitnu, a silazna izjavnu rečenicu, što Paul, Augustyn, Klin i Volkmar (2005) također spominju kad govore o gramatičkoj domeni prozodije. Pragmatička prozodija uključuje prvenstveno društvene informacije koje su iznad onoga što prenosi sintaksa. Ova domena prozodije prenosi govornikove namjere, hijerarhijski poredak informacija unutar izričaja te rezultate promjena do kojih dolazi ovisno o načinu izražavanja određenog iskaza

(Van Lancker, Canter i Terbeek, 1981; Winner, 1988 prema Paul, Augustyn, Klin i Volkmar, 2005). Naglasak ovdje može biti iskorišten kako bi se posebno istaknula važnost pojedine riječi unutar rečenice te kako bi slušateljeva pažnja bila usmjerena upravo na nju. Isto tako, pragmatička upotreba naglasaka slušateljevu pažnju usmjerava na ono što je novo, posebno informativno ili neočekivano. Terzić i Drljan (2011) nemogućnost percipiranja informacije koja bi mogla biti važna ili posebno informativna sugovorniku povezuju s deficitom teorije uma kod autizma. Dakle, ovdje su ponovo vidljive poteškoće kad je riječ o pogledu iz tuđe perspektive. Afektivna prozodijska domena uključuje promjene s obzirom na variranje društvenih uloga, tj. način na koji će pojedinac razgovarati s vršnjacima, mladima od sebe, djecom ili osobama višeg društvenog položaja. Afektivnom prozodijom govornik također prenosi vlastite osjećaje i emotivna stanja (Paul, Augustyn, Klin i Volkmar, 2005). Primjerice, ako je netko odsutan, a mi izgovaramo rečenicu koja glasi „Nema ga već dugo“, ovisno o tonu kojim je izgovaramo, slušatelju dajemo informaciju o tome jesmo li zabrinuti, tužni ili nam je drago što onaj o kome govorimo nije prisutan već neko vrijeme.

Paul, Augustyn, Klin i Volkmar (2005) u svom su istraživanju dokazali da se govornici s poremećajem iz spektra autizma (u dobi između 14. i 21. godine) svakako razlikuju u odnosu na vršnjake iz kontrolne skupine kad je riječ o percepciji i proizvodnji na određenim prozodijskim područjima. Njihova se hipoteza odnosila na to da se prozodijski deficiti kod autizma pojavljuju uglavnom u pragmatičkim i afektivnim aspektima te da su gramatički aspekti relativno pošteđeni. Međutim, ipak je došlo do zaključka da su zadaci kojima su bili ispitivani svi prozodijski aspekti naglasnih, intonacijskih i leksičkih karakteristika pokazali svojevrstne poteškoće i odstupanja kod govornika s autizmom iako interpretacija nalaza za neke od aspekata prozodije nije bila moguća. Terzić i Drljan (2011) tvrde da se poteškoće u prozodiji prvenstveno pojavljuju u pragmatičkim i afektivnim aspektima, dok gramatički problemi uglavnom ne postoje, prema čemu se slažu s hipotezom spomenutog istraživanja iz 2005. godine.

1.4.2. Vokalizacija djece s autizmom

Stone (1997) među mogućim oblicima namjernog komuniciranja djeteta s autizmom navodi proizvodnju zvukova ili vokalizaciju pored znakovnog jezika, dodavanja predmeta drugoj osobi u svrhu komunikacije, manipuliranja rukom druge osobe, pokazivanja na objekt ili sliku te korištenja pisane riječi. Vokalizacija je uz kontakt očima i gestu jedan od najboljih

pokazatelja receptivnog i ekspresivnog razvoja koji slijedi kod djeteta, a pojavljuje se u predjezičnom razdoblju, tj. prethodi prvoj riječi (Paulić, 2012). Patten i sur. (2014) navode tzv. vegetativnu vokalizaciju kao prvi oblik vokalizacije te u to ubrajaju kašalj i podrigivanje. Plač, samoglasno glasanje koje s vremenom postaje sve složenije te supraglotali prema njima prethode pojavi kanoničkog sloga. Početak kanoničkog brbljanja određuju u 10. mjesecu. Učestalost, raznolikost i dosljednost vokalizacije koju dijete proizvodi s karakteristikama sličnim govoru, poput kanoničkih slogova, definira vokalnu složenost (McDaniel, Yoder, Estes i Rogers, 2019). Prema LeBarton i Iverson (2017), već spomenuti problem koordinacije geste i vokalizacije djeci s poremećajem iz autističnog spektra stvara problem od dojenačkog razdoblja pa sve do adolescencije.

Xu, Gilkerson, Richards, Yapanel i Gray (2009) u svom su se istraživanju bavili mehanizmom za otkrivanje poremećaja iz spektra autizma kod male djece koji se temelji na strojnom učenju i obrascima za prepoznavanje. Otkrili su da dječji vokalizacijski sastav sadrži velik broj razlikovnih informacija koje mogu biti vrlo korisne kad je riječ o samom otkrivanju autizma. To im je omogućio LENA sustav pomoću kojeg su uspjeli prikupiti dovoljno uzoraka i stvoriti učinkovitu i objektivnu metodu za razdvajanje i razvrstavanje uzoraka vokalizacije po različitim kategorijama.

Komunikacijska vokalizacija odnosi se na vrstu vokalizacije kojom se dijete služi u svrhu prijenosa poruke drugoj osobi (Wetherby i sur. 1989 prema McDaniel, Yoder, Estes i Rogers, 2019). Tom vrstom vokalizacije ono nastoji pokrenuti ili održati društvenu interakciju. Iako prema McDaniel, Yoder, Estes i Rogers (2019) vokalizacija nije uvijek usmjerena prema drugoj osobi, komunikacijska vokalizacija posebno je zanimljiva u kontekstu autizma. Udio komunikacijske vokalizacije kod djeteta u drugoj godini života najavljuje njegove ekspresivne jezične vještine koje slijede u dobi od tri godine (Plumb i Wetherby, 2013 prema McDaniel, Yoder, Estes i Rogers, 2019). Međutim, kod djece za koju se sumnja da su u spektru, povezanost između komunikacijskih činova i vokalizacije nije značajna (Swineford, 2011 prema McDaniel, Yoder, Estes i Rogers, 2019). Kad je riječ o vokalizaciji sa suglasnicima (proizvodnja slogova), dokazano je da je taj oblik u dobi od 9 mjeseci u korelaciji s ekspresivnim vještinama koje slijede u dobi od godinu dana kod djece s autizmom (Talbot, 2014 prema McDaniel, Yoder, Estes i Rogers, 2019).

Patten i sur. (2014), više kao mogućnost nego kao pravilo, navode manje često reproduciranje vokalizacije kod dojenčadi s autizmom nego kod djece urednoga razvoja, kao i kasniji početak kanoničkog brbljanja. To su zaključili na temelju istraživanja u kojem je to

pokazalo 23 od 37 djece, u dobi između 9 i 12 mjeseci te između 15 do 18 mjeseci, kod koje je kasnije dijagnosticiran poremećaj iz autističnog spektra. Ovo istraživanje također ukazuje na to da se vrlo rani obrasci vokalizacije mogu iskoristiti pri ranom probiru i dijagnosticiranju autizma. Dokumentiranje ranog razvoja govora kod autizma prilično je izazovno iz razloga što pouzdana dijagnoza poremećaja nastupa tek nakon pojave kanoničkog sloga. Postoji metoda retrospektivnog intervjua s roditeljima djece s ovim poremećajem, međutim ona je često nepouzdana zbog lošije sposobnosti prisjećanja te naknadne svjesnosti roditelja o dijagnozi, što može utjecati na aktualni iskaz (Patten i sur., 2014).

1.4.3. Geste kod djece s autizmom

Jedan od najvažnijih komunikacijskih činova predjezičnog razdoblja je gesta. Ona prethodi verbalnom izrazu, ali mu kasnije također pruža svojevrsni oslonac. Kelly, Church i Alibali (2017) u tom kontekstu navode reprezentacijsku gestu koja se odnosi na pokrete koji prate govor i prikazuju semantički sadržaj. Ona se manifestira u slučaju govornikove potrebe za istovremenim podupiranjem radnje, percepcije i kognicije. Autori također tvrde da gesta govorniku i slušatelju pruža iskustvo blisko vizualnoj percepciji zato što donosi prostorni i motorički sadržaj te u tom smislu utječe na njihovu spoznaju. Ona podupire tzv. konstrukciju mentalnih modela (Kelly, Church i Alibali, 2017 prema Nathan, 2017), pomaže pri utvrđivanju i generaliziranju novih informacija (Kelly, Church i Alibali, 2017 prema Cook i Fenn, 2017), te pomaže pri intervenciji kod kliničke populacije (LeBarton i Iverson, 2017). Burić, Cepanec i Šimleša (2019) u svom istraživanju, koje ukazuje na velik broj zajedničkih karakteristika autizma i selektivnog mutizma, ispituju korištenje informativne, konvencionalne, instrumentalne i opisne geste. One ističu manji broj i rjeđe korištenje geste općenito kao važno obilježje neverbalne komunikacije djece s autizmom.

Važno je za napomenuti da upotreba geste služi kao poveznica u odnosu između motoričkih sposobnosti i društveno-komunikacijskih vještina. Cvijetić i Gagić (2017) ističu da je kod djece s autizmom sposobnost imitacije geste povezana s motoričkim vještinama te nije povezana s intelektualnim sposobnostima. Kad se govori o imitaciji simboličkih gesta i gesta bez značenja kod djece s niskofunkcionalnim autizmom, njihova je uspješnost povezana s makromotorikom (hodanje, trčanje, skakanje, puzanje, penjanje) i mikromotorikom (precizni pokreti – npr. pinceta hvat, pisanje, pomicanje prstiju). Kod djece s visokofunkcionalnim autizmom, ta je povezanost ustanovljena samo kad je riječ o gestama bez značenja (npr.

imitacija tuđeg položaja ruku). Dakle, obje su skupine pokazale lošiju imitaciju gesta bez značenja. Vizualna percepcija i motoričko izvođenje predstavljali su im teži zadatak od oslanjanja na prethodno znanje o korištenju geste temeljeno na reprezentaciji njihova značenja (što je slučaj kod simboličke geste) (Cvijetić i Gagić, 2017).

Šikić i Ivičević-Desnica (1987) spominju nesposobnost kako govorne, tako i gestovne imitacije kod djece s autizmom te kao zamjenu tome navode hvatanje sugovornikove ruke i dovođenje do željene stvari. Ljubešić (2005) potvrđuje njihovo navođenje i kao objašnjenje tomu dodaje tvrdnju o potrebi djeteta iz spektra autizma da sâmo dolazi do svega što želi bez uključivanja drugih. Tvrdi da ono ne koristi gestu pokazivanja niti mimiku, vokalno ne priziva te ne donosi predmete drugima u svrhu skretanja pažnje na vlastiti predmet interesa. Umjesto toga, služi se drugim ljudima kao objektima kako bi došlo do određenog cilja i dobilo ono što želi.

1.4.4. Pokret kod osoba s autizmom

Iako gesta sama po sebi jest pokret, poželjno je osvrnuti se i na opću kinematiku kad se govori o autizmu. Osobe s poremećajem iz autističkog spektra pokazuju specifičnosti i na ovom području, a te se njihove karakteristike nedvojbeno manifestiraju na području govorne motorike i neverbalne komunikacije. Bujas Petković (2000) čak i među kriterijima za postavljanje dijagnoze poremećaja iz autističnog spektra (konkretno Aspergerovog sindroma), pored neobičnih i nespretnih gesta, navodi motoričku nespretnost.

Prema Cvijetić i Gagić (2017), razina razvoja motoričkih sposobnosti djece s poremećajem iz spektra autizma kvalitativno se razlikuje u odnosu na očekivanja za njihovu dob. Pažnja je ovdje posebno usmjerena na već spomenuta ponavljajuća i repetativna ponašanja. Ona se u ovom slučaju odnose na pokrete kao što su ljuljanje tijela i lepršavo mahanje rukama. Cvijetić i Gagić (2017) motoričke vještine dovode u vezu s ostvarivanjem društvene interakcije u ranoj dobi, što kasnije može utjecati na razvoj društvenih odnosa. Također, navode da atipičan razvoj motorike uvelike može utjecati i na govorno-jezični razvoj.

Cvijetić i Gagić (2017) u svom su istraživanju otkrili da težina simptoma autizma korelira s motoričkim sposobnostima njihovih ispitanika. Slabije motoričke vještine, osobito u domeni fine motorike, značajno su povezane s većim ograničenjima na području komunikacije i izraženijim obrascima stereotipnog i ponavljajućeg ponašanja. Napominju da je važno

posvetiti više pozornosti motoričkim sposobnostima ove skupine kad je riječ o procjeni i samom tretmanu radi pravovremene intervencije i uključivanja u odgovarajuće programe, budući da su kinetičke atipičnosti vidljive u vrlo ranoj dobi.

Blažević, Škrinjar, Cvetko i Ružić (2006) ističu važnost kineziterapije u sklopu tretmana djece s autizmom. Navode mnoge pozitivne učinke tjelesne aktivnosti u dječjoj dobi, kao što su poticanje urednog tjelesnog razvoja, uklanjanje hiperaktivnosti i bolja usredotočenost na pojedini sadržaj (manja raspršenost). Smatraju da osobama s autizmom u odrasloj dobi fizička aktivnost pomaže pri suzbijanju agresije i destruktivnog ponašanja te spominju stereotipno držanje tijela djece s autizmom koje „pogoduje deformitetima koštano-mišićnog sustava (kifoza, skolioza, spuštenu stopala) što se tjelesnim vježbanjem daje ublažiti.“ (Blažević, Škrinjar, Cvetko i Ružić, 2006: 75).

Kad je riječ o procesu učenja, ali i poticanju na tjelesnu aktivnost djece s autizmom, moguće je naići na brojne smetnje. To su najčešće poremećaj percepcije, nedovoljna pažnja, teškoće razumijevanja te smanjena sposobnost sinteze, kao i usporena motorička aktivnost, smanjena tjelesna aktivnost te pružanje otpora. Njihovo snalaženje može biti otežano zbog suočavanja s velikim brojem podražaja i pretjeranom osjetljivosti na njih. Probleme također može predstavljati potreba za promjenom uobičajenog ponašanja, prelaženje s jedne aktivnosti na drugu, kao i teškoće govornog i kognitivnog funkcioniranja općenito (Blažević, Škrinjar, Cvetko i Ružić, 2006).

1.5. Neverbalna komunikacija u govornoj rehabilitaciji djece s autizmom

Izraz lica, držanje tijela, pokreti očiju, geste i ostala neverbalna sredstva mogu otkriti o pojedincu više toga nego njegov verbalni iskaz. Stoga, terapeuti moraju biti vješti u tumačenju tih poruka, ali ih isto tako moraju sami koristiti tijekom terapijskih seansi. Izostanak neverbalnog dijela komunikacije poput osmijeha, koji služi kao svojevrsna potvrda te djeluje umirujuće, može negativno utjecati na napredak, naročito kod djece (Silverman, 2008).

Neverbalni aspekt komunikacije ima istaknutu ulogu u nizu tretmana poremećaja iz spektra autizma pa tako i kad je riječ o govornoj rehabilitaciji. On govoru služi kao prirodni poticaj i oslonac te u cjelokupnom nizu terapijskih postupaka stručnjacima uspijeva u najmanju ruku olakšati, ako ne i omogućiti uspostavu valjane komunikacije s djetetom. Verbalni diskurs čini predočivijim, razumljivijim, istaknutijim i, naposljetku, zanimljivijim.

U ovome trenutku, potrebno je spomenuti pojam vrednote govornog jezika u sklopu verbotonalne metode Petra Guberine. Radi se o sustavu koji uključuje sve do sad navedene oblike neverbalne komunikacije te im dodaje još neke. U njegovu skupinu vizualnih sredstava izražavanja ubrajaju se gesta, mimika, položaj tijela, kontekst i situacija, a u skupinu auditivnih sredstava izražavanja ulaze ritam, intonacija, tempo, napetost te stanka. Vrednotama govornoga jezika pripadaju i psihološki aspekti govora, kao i afektivnost (Guberina, 2010 prema Zorotović, 2017). Guberinin verbotonalni sistem proširenje je auditivnog pristupa s glavnom svrhom pomoći osobama s oštećenjem sluha, ali i osobama s problemima komunikacije (Asp, 2006 prema Zorotović, 2017). Ta metoda podrazumijeva „korištenje svih dostupnih osjetila istovremeno što dovodi do optimalne percepcije i stvaranja skladne cjeline, a taj fenomen nazivamo polisenzorika“ (Zorotović, 2017: 9). Zorotović (2017) u periodu od jedne školske godine primjenjuje verbotonalnu metodu u rehabilitaciji djevojčice s autizmom. Na planu govorno-jezičnog razvoja, to rezultira napretkom u pojedinim segmentima kao što su razumijevanje pročitanoj sadržaja, češća upotreba rečenice u komunikaciji, pojava upotrebe jednostavnog dijaloškog oblika u razgovoru te samostalno iniciranje komunikacije (potpitanja i konstatacije). Teškoće u pragmatici ostaju postojane, ali nameće se moguće objašnjenje koje tvrdi da je razlog tomu relativno kratak vremenski period unutar kojeg se na ovaj način radilo.

Prema Glavina (2017), primijenjena analiza ponašanja (ABA) jedna je od suvremenih bihevioralnih tehnika koje se ponajviše koriste. Glavni cilj toga pristupa je postizanje prikladnog ponašanja kod djeteta s autizmom u što većoj mjeri, što se nastoji postići kroz sistematsko učenje manjih mjerljivih dijelova ponašanja (Glavina, 2017). Podučavanje diskriminativnim nalogima intervencijska je strategija temeljena na ABA pristupu, a provodi se u okolini koja mora biti strukturirana za učenje određenih vještina (Naoi, 2009 prema Glavina, 2017). Svaki dio ciljanog ponašanja uči se zasebno u okviru ove metode. Postoje tri komponente učenja, a to su uputa koju je potrebno dati djetetu, ponašanje djeteta i reakcija terapeuta koja mora uslijediti odmah nakon djetetova odgovora. Potkrepljujuća reakcija terapeuta može biti materijalne prirode u obliku hrane, pića ili nečeg drugog što dijete voli, a moguća je i tzv. socijalna nagrada u obliku zagrljaja ili osmijeha. Kratkotrajno uskraćivanje pažnje (ili korištenje riječi „ne“) u kontekstu ove intervencije koristi se kao kazna (Škrinjar, Teodorović, 1997; Harris, Delmolino, 2002 prema Glavina, 2017). Na primjeru ove metode, vidljiva je zastupljenost upravo neverbalne komunikacije kao gotovo vodećeg alata konkretnog rehabilitacijskog postupka. Također, važno je napomenuti da se opisana intervencijska metoda koristi za usvajanje temelja potrebnih za razvoj mnogih aspekata koji su ključni za govorno-

jezični razvoj, a to su receptivni i ekspresivni jezik, združena pažnja i samostalna igra te konverzijske vještine i društvena interakcija (Stošić, 2008 prema Glavina, 2017). Blažević, Škrinjar, Cvetko i Ružić (2006) unutar ovog rehabilitacijskog procesa naglašavaju potrebu za generalizacijom naučenih vještina te ulogu roditelja čije je sudjelovanje izrazito bitno.

Postoji još jedna skupina intervencijskih metoda za razvoj komunikacije, socijalne interakcije, govora te ukidanje nepoželjnih oblika ponašanja kod autizma, a to su modeli sveobuhvatnih tretmana. Oni također zahtijevaju od strane rehabilitatora niz neverbalnih znakova i postupaka na putu do rezultata. U tu kategoriju ulazi tretman TEACCH (engl. *Treatment and Education of Autistic and other related Communication Handicapped Children*) (Glavina, 2017). Jedno od njegovih načela je poticanje na komunikaciju (prvenstveno verbalnu), pri čemu se koriste mnogi oblici alternativne i augmentativne komunikacije o čemu će više biti rečeno u potpoglavlju 1.5.3. (Bujas Petković i sur., 2010 prema Glavina, 2017). Ovaj program potiče razvoj vještina i sposobnosti koje djetetu predstavljaju teškoće, na način da se oslanja na njegove osobne interese i područja na kojima se bolje snalazi. Ključna je prilagodba okoline, jasni znakovi početka i završetka zadatka, vizualni raspored aktivnosti, organizacija vremena te svođenje distraktora na minimum (Mesibov, Shea i Schopler, 2004 prema Glavina, 2017).

U daljnjoj razradi ovog poglavlja slijedi opis nekih od aspekata neverbalne komunikacije u govornoj rehabilitaciji djece s poremećajem iz autističnog spektra. To su uloga pokreta, uloga glazbe te neka od pomagala čija funkcija može dodatno doprinijeti napretku unutar pojedinog tretmana.

1.5.1. Uloga pokreta

Dobrić (2016) ističe pokret kao sredstvo koje olakšava učenje zahvaljujući tome što implicira neverbalno pamćenje, pri čemu i verbalnom pamćenju ide u prilog. Također, naglašava skeptičnost kad je riječ o vrstama rehabilitacijskih postupaka koji važnost i ulogu pokreta zanemaruju, a na verbalno se komuniciranje u potpunosti oslanjaju te ga postavljaju na dominantno mjesto. Guberina (1986) pokret smješta u prostor čija je uloga vrlo važna za razvoj govora. Pokret u prostoru povezuje s motoričkim procesima u djetetovom tijelu te navodi da se pojam o prvim odnosima stvara u igri kroz promatranje položaja predmeta (igračaka) u prostoru te položaja samog djeteta. Ritmički pokreti u prostoru pomažu pri razvoju govorne memorije. Pokret u smislu pljeskanja i ritmičnog kretanja koji često prate brojalice, učinkovito sudjeluje

pri usavršavanju govornog ritma. Vestibularni organ prenosi ritam i intonaciju te određuje položaj djetetova tijela u prostoru, a stimuliraju ga aktivnosti poput preskakivanja, skakanja preko užeta i sl. (Guberina, 1986).

Prema Guberini (1986), ovladavanje ritmom hodanja obavezno mora prethoditi ovladavanju ritmom govora, kao što kasniji početak hodanja rezultira kasnijom pojavom prve riječi. U kontekstu govora, dotiče se i same artikulacije te napominje da ona podrazumijeva niz pokreta koje proizvodi cijelo tijelo, a ne samo jezik u odnosu na zube i nepce. Kad govori o povezanost govora i pokreta u prostoru kod djece s autizmom, ističe njihovo zadržavanje na jednom dijelu prostorije te tvrdi da razvoj njihova govora prije oslobađanja u prostoru nije moguć.

Ritmičke stimulacije metoda su koja se primijenjuje u velikom broju centara za odgoj i obrazovanje djece s govorno-jezičnim teškoćama. Taj terapijski postupak uključuje tzv. govorno-motoričku igru tijekom koje se kod djeteta potiče spontana verbalna, glasovna, motorička ili gestovna interakcija od strane logopeda – ritmičara. Govorno-motorička igra kod djeteta potiče i ovladavanje nekom od motoričkih vještina koje su važne za razvoj govornog ritma, govorne motorike ili izgovora, a to može biti kucanje, pljeskanje, puzanje, plaženje jezika, skakutanje i sl. Tijekom ovih seansi, poželjna je prisutnost roditelja zbog prezentiranja onih vježbi koje se s djetetom mogu raditi kod kuće, kao i zbog upućivanja u strategije kojima se potiče razvoj govorne motorike i komunikacije (Rade, 2010).

1.5.2. Uloga glazbe

Silverman (2008) kad govori o ulozi glazbe u terapiji, ističe kako ona svojom predvidljivošću pomaže djetetu s autizmom pri snalaženju u nepredvidivoj realnosti. Predvidljivost glazbe očituje u njoj melodijskoj, harmonijskoj i ritmičnoj strukturi. Pored kineziterapije, glazbene stimulacije vrlo su zastupljen i učinkovit terapijski tretman u rehabilitaciji djece s autizmom. Kardum (2008) tvrdi da se glazba u sklopu toga koristi prvenstveno kao medij socijalizacije i komunikacije. Ističe da je željeni rezultat ove vrste terapije promjena ponašanja i stvaranje mehanizma prilagodbe na okolinu kod djeteta. Uz navođenje triju vrsta glazbe koje ulaze i u program predmeta glazbene kulture u redovnim školama, navodi njihovu svrhu i način na koji mogu doprinijeti napretku u rehabilitacijskom procesu.

Programna glazba pogoduje mogućnosti traženja određenih izvanglazbenih sadržaja. Važno je istaknuti da elementarna analiza, poput razgovora o ritmu, tempu, melodiji i sl., kod djece s poremećajem iz spektra autizma nema smisla zbog toga što im za to nedostaje perceptivnih sposobnosti. Ta vrsta glazbe u terapiji ove skupine može biti od velike koristi zato što su neki od njih izrazito senzibilni te imaju izražen asocijativni potencijal, a moguće je i da glazbu doživljavaju u obliku nekog drugog osjetila, npr. okusom ili vizualno. Iz tog razloga, terapeut programnom glazbom može pobuditi zanimanje djeteta za komunikaciju i razgovor o glazbi. Kao primjer traženja izvanglazbenih sadržaja može se izdvojiti dionica gudačkog orkestra u skladbi „Bumbarov let“. Ta glazbena forma svojim zvukom, tempom i karakterom na izvrstan način predočava let bumbara u stvarnom svijetu. Dakle, ova vrsta glazbe pruža djetetu da pomoću zvuka vizualno može zamisliti izvanjezičnu stvarnost. Idući navedeni oblik koji može poslužiti u glazbenoj terapiji je popularna glazba. To je najzastupljenija vrsta glazbe koja se uglavnom sluša i u domovima djece te im predstavlja nešto poznato što stvara povjerenje i opuštajući ugođaj. Isto tako, pomaže pri stvaranju smislenog pokreta. Asocijacije na prostor vlastitog doma te na obitelj može potaknuti dijete na otvaranje prema rehabilitatoru. Posljednji sadržaj koji se navodi su glazbene priče i igre. Ovo sredstvo može biti od koristi kad je riječ o stvaranju pojmova brige o sebi, vlastitog tijela, vlastitog ponašanja i njegove promjene, tuđeg ponašanja, odnosa među ljudima te elemenata u prirodi. Djecu s autizmom glazbene igre i priče potiču na interakciju s drugom djecom, kao i sudjelovanje u pojedinim društvenim situacijama (Kardum, 2008). Autorica ovog rada konkretne primjere glazbenih priča i igara navodi u potpoglavlju 2.1.

Silvermann (2008) navodi podatak prema kojem osobe s poremećajem iz spektra autizma bolje odgovaraju na glazbu nego na govor kad je riječ o auditivnom obliku komunikacije. Također, velik broj djece s autizmom radije će prisustvovati auditivnom glazbenom podražaju nego vizualnom podražaju (Kolko, Anderson i Cambell, 1980 prema Silverman, 2008). Među ciljevima koji se nastoje postići pojedinim glazbenim rehabilitacijskih tehnikama, Silverman (2008) navodi postizanje prikladnog ponašanja, povećanje raspona pozornosti, rad s teškoćama u učenju, postizanje kontakta očiju i samostalnog izražavanja te poticanje brige o sebi.

1.5.3. Pomagala

Clarke, Price i Jolleff (2012) predstavljaju sustav alternativne i augmentativne komunikacije (tzv. AAC sustav) koji nadopunjava nedostatne prirodne komunikacijske vještine djece s komunikacijskim deficitom. Taj se izraz koristi za sve načine i programe komunikacije koja zamjenjuje ili pomaže pri govoru ili pisanju. Pavliša (2012), kao i mnogi drugi hrvatski stručnjaci i autori, ovaj sustav nazivaju i potpomognutom komunikacijom. Uz pomagala, ona koristi simbole, tehnike i strategije čiji je primarni cilj jačanje komunikacije korisnika (Izgradnja nacionalnih kapaciteta za primjenu potpomognute komunikacije kao metode rane intervencije za djecu od 0-8 godina s razvojnim odstupanjima/teškoćama, 2020).

Tip pomagala koji se koristi u okviru pojedine vrste potpomognute komunikacije upravo određuje o kojoj se vrsti PK radi. Perić (2018) ističe da neke od potpomognutih komunikacija ne uključuju pomagala, a one koje ih uključuju mogu se koristiti netehnološkim pomagalima, niskotehnološkim te visokotehnološkim pomagalima. Također, opisuje svaki od tih pristupa. Prva vrsta potpomognute komunikacije (bez pomagala) podrazumijeva znakovlje koje je moguće postići isključivo tijelom poput geste, pantomime, znakovnog jezika, pogleda, pokreta glavom i vokalizacije. Netehnološka pomagala uključuju jednostavnu opremu poput fotografija, slika ili grafičkih simbola te materijala koji ne koriste električnu energiju. Niskotehnoška pomagala koriste jednostavnu tehnologiju. U to ulaze komunikacijske ploče i neke od jednostavnih sklopki. Visokotehnološka pomagala vrlo su korisna kad je riječ o osobama sa složenim komunikacijskim potrebama zato što sadrže veći broj funkcija. Specijalizirana visokotehnološka pomagala imaju primarnu funkciju potpomognute komunikacije, dok nespecijalizirana vrsta sadrži mnogo funkcija među kojima je i potpomognuta komunikacija (Perić, 2018).

E-glas (2009) ističe važnost asistivne tehnologije kad je riječ o pojednostavljenju zahtjeva okoline, ublažavanju nepoželjnih oblika ponašanja i doprinosu kvaliteti života djece s autizmom. Softveri za potpomognutu komunikaciju, komunikatori i uređaji koji olakšavaju pristup računalu mogu biti od velike pomoći u radu s komunikacijskim poteškoćama.

E-glas (2009) također navodi neke od proizvoda za potpomognutu komunikaciju koji su korisni ne samo za razvoj komunikacije, već i za razvoj novih vještina te pomažu pri učenju. Najjednostavniji od njih su jednostavni komunikatori s kojima je najbolje početi pri uvođenju tehnoloških pomagala u rad. Oni reproduciraju snimljene poruke te na taj način stvaraju govor. Neki od njih su interaktivni zid, pričajući raspored, štipaljke pričalice, itd. Softverski paket koji

djeci s autizmom omogućava efikasniju komunikaciju je Communicator 5. On može pomoći i stručnjacima poput terapeuta, logopeda i rehabilitatora u sastavljanju nizova kartica za lakše komuniciranje. Njegova je glavna uloga pretvaranje tekstova i simbola u govor, ali omogućuje i korištenje računala. Posljednji navedeni proizvod su uređaji Serije I+ koji generiraju govor upravljanjem očima. Omogućuju komunikaciju tokom cijelog dana bez prekida, bez obzira na mjesto na kojem se korisnik nalazi, a i vodootporni su. Podržavaju unos podataka pogledom, skeniranjem, pomoću dodira te pomoću prekidača. Osim za osobe s autizmom, osmišljeni su i za pojedince koji su preživjeli moždani udar, pojedince s cerebralnom paralizom, kao i one s Rettovim sindromom (E-glas, 2009).

2. Praktični dio

2.1. Zapažanja o ponašanju djece s autizmom

Moje trogodišnje volontiranje u Centru za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj u Zagrebu iskustveno me uvelike obogatilo omogućivši mi uvid u rad institucije, promatranje pojedinih slučajeva te svojevrsno sudjelovanje u rehabilitaciji dva do tri puta tjedno (pomoć djeci pri sudjelovanju u aktivnostima, usmjeravanje i poticanje interakcije, pomoć odgojiteljima i rehabilitatorima, intervencija u sprječavanju nepoželjnih oblika ponašanja kod djece, itd.).

Kao što je rečeno u potpoglavlju o stereotipnim obrascima ponašanja djece s autizmom, ovdje ću podijeliti neka od svojih zapažanja u svrhu davanja primjera za svaki od načina na koje se stereotipna ponašanja manifestiraju prema Blažević, Škrinjar, Cvetko i Ružić (2006).

Prvi način odnosi se na preokupaciju ograničenim i stereotipnim interesima neuobičajenog fokusa ili intenziteta. Imala sam priliku promatrati djevojčicu koja bi svakog jutra s dolaskom u vrtić sjela u isti kutak sobe i uzela kutiju s većim kockama plave, crvene, zelene i žute boje. Svakog bi puta njena pažnja bila posebno usmjerena na žutu kocku koju bi jedinu držala u rukama i prevrtala ne odvrćući pogled s nje. Kad bi došlo vrijeme pozdravnog kruga i prve aktivnosti s rasporeda toga dana, odgojiteljica bi djevojčici rekla da pospremi kocke što bi kod nje izazvalo vrlo burnu i negativnu reakciju te je odgojiteljica u većini slučajeva morala sama pospremiti kocke dok bi djevojčica negodovala uz plač i „bacanje“ po podu.

Sljedeći način koji autori navode je kompulzivna privrženost specifičnim nefunkcionalnim ritualima i rutinama. Ova me natuknica podsjetila na razgovor koji sam

jednom prilikom vodila s majkom jednog dječaka iz iste grupe. Naime, njegova mi je majka prepričala situaciju do koje je došlo jednog od brojnih popodneva u toku kojeg je svoga sina vodila u logopedski kabinet na terapijsku seansu. Dva puta tjedno na tramvajskoj bi stanici ušli u tramvaj uvijek istog broja kojim bi obično putovali do ulice u kojoj se taj kabinet nalazi. Dječak je znao točan broj tramvajskih stanica koji bi tramvaj trebao prijeći da bi se iz njega iskricali i uvijek istim kraćim putem propješačili do poznate zgrade i poznatog haustora. Toga je dana padala kiša i u tramvaju u koji su oni običavali ulaziti bila je prevelika gužva pa je majka odlučila da će čekati drugi broj tramvaja i na taj način postupiti mimo običaja s obzirom na okolnosti. Dječaka je već uznemirilo to što ga majka nije uvela za ruku u tramvaj na kojem je pisao broj kojim inače idu, ali njegova reakcija nije eskalirala. S negodovanjem je ušao u tramvaj drugog broja koji je skrenuo od puta kojim se dječak i njegova majka obično voze kad idu k logopedu. To je kod dječaka izazvalo jaku frustraciju zbog koje je majka morala izaći iz tramvaja i uložiti puno truda i strpljenja u to da ga smiri. Smatram da bi ova anegdota mogla poslužiti kao primjer svojevrstne ovisnosti o rutini koja zaista ne čini bitnu promjenu te je samim time nefunkcionalna.

Stereotipna ponašanja mogu se manifestirati stereotipnim i repetitivnim motoričkim manirizmima pri čemu se misli na ponavljajuće pokrete prstima, rukama, dijelova tijela ili čitavog tijela. Ovdje bih kao primjere izdvojila ljuljanje na mjestu u sjedećem položaju koje sam imala prilike primijetiti kod nekoliko djece s autizmom te hodanje na prstima što je vrlo često bio slučaj kod djevojčice iz prvog ulomka ovog potpoglavlja. Jedan od dječaka iz iste grupe često bi ponavljao treperavu kretnju prstima na obje ruke prema licu što bi vrlo kratko trajalo i bilo popraćeno neobičnim izrazom lica.

Posljednji navedeni obrazac ponašanja je ustrajna preokupacija dijelovima predmeta. U toku promatranja igre ove djece, uz nedostatak simboličke komponente, vidljiv je bio i primjer ove pojave. Jedna je djevojčica bila u velikoj mjeri usredotočena na igračku telefona s govornicom, žicom i slušalicom i često ju je nosila sa sobom. Unatoč mojem pretvaranju da telefoniram i nastojanju da se igramo kao da razgovaramo na taj telefon, nju je jedino zanimala žica. Točnije, zanimalo ju je mali dio žice koji je bio spojen sa slušalicom. Taj bi dio savijala i promatrala dokle god bi trajalo vrijeme za igru.

Uz stereotipne obrasce ponašanja, ovisnost o rutinama osobama s autizmom predstavlja veliku smetnju u svakodnevnom životu. U prva dva primjera koji su u ovom dijelu navedeni, vidljiv je problem koji se pojavljuje u slučaju ometanja njihovih navika i rutine, a to je teško podnošenje promjena i česta nemogućnost prilagodbe novonastaloj situaciji. Zbog toga je

potrebna velika količina strpljenja, razumijevanja i taktičnosti od strane okoline osoba s autizmom kojima dinamičnost svakodnevice predstavlja velik izazov.

Ovom poglavlju želim još nadodati svoje iskustvo hospitiranja na glazbenim stimulacijama. Naime, s jednostavnijim oblicima glazbenih priča i igara susrela sam se u predškolskoj grupi djece s poremećajem iz autističnog spektra, gdje su pjesmice redovito bile praćene pokazivanjem (dodirivanjem) na pojedini dio tijela koji se u pjesmici spominje. Primjer jedne od njih je pjesmica „Glava ramena, koljena“ koja potiče dijete na osvještavanje vlastitih dijelova tijela koji su navedeni u tekstu (glava, ramena, koljena, stopala, oči, uši, usta, nos). Rehabilitator pjevajući prati tekst pokazivanjem tih dijelova na sebi te potiče djecu da čine isto. Pjesmica čiji je cilj stvaranje pojma brige o sebi (higijene), ali također osvještavanje tijela je „Perem, perem“. Ovdje se radnja pranja opisana u tekstu prati prikladnim pokretima koji oponašaju pranje pojedinog dijela tijela.

2.2. Prijedlog o slikovnoj brošuri kao komunikacijskog sredstva djeteta s autizmom

Tijekom hospitiranja rehabilitacijskim postupcima koji se provode u svrhu tretiranja poremećaja iz spektra autizma, susrela sam se uglavnom s netehnološkim pomagalicama koja su jeftinija, dostupnija i lakše primjenjiva u svakodnevnom radu. Njih je moguće prakticirati u vrtiću, školi, individualnom radu te kod kuće u svrhu lakšeg razumijevanja, predočavanja i snalaženja u rasporedu terapija i aktivnosti. To mogu biti fotografije osoba s kojima dijete ostvaruje interakciju (roditelji, šira obitelj, logoped, psiholog, rehabilitator, odgojitelj) pomoću kojih se stvaraju asocijativne veze s pojedinim aktivnostima i terapijama („U subotu idemo baki i dedi“, „Ideš teti Ines razgovarati i čitati“, „Idemo trčati na Bliznec s tetom Marijom?“, „Sutra ideš u vrtić, čeka te teta Sanja“...). Vizualno-grafički sustavi pripadaju skupini najraširenijih i najpopularnijih netehnoloških pomagala u rehabilitaciji.

Vizualno-grafički sustavi u radu s osobama s poremećajem iz spektra autizma počeli su se koristiti 80-ih godina prošlog stoljeća. Njihova upotreba zauzela je glavno mjesto kad je riječ o potpomognutoj komunikaciji u rehabilitaciji te skupine (Mirenda i Iacono, 2012 prema Jagodić, 2018). U augmentativnu komunikaciju uključen je najpopularniji sustav koji je baziran na slikama te vrlo pogodan za komunikaciju osoba s poremećajem na planu socijalne interakcije i komunikacije općenito. Riječ je o PECS-u čiji je puni naziv *The picture exchange communication system* (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc i Kellet, 2002). Ovaj pristup po prvi put je predstavljen sredinom 90-ih. Sastoji se od korištenja grafičkih simbola koji

prikazuju pojedini pojam u svrhu konstruiranja slikovnih rečenica njihovim kombiniranjem (Jagodić, 2018).

Jagodić (2018) navodi i opisuje šest stupnjeva prema kojima je PECS organiziran. U sklopu prve faze, osobu se upoznaje sa samim sistemom, tj. mogućnosti dobivanja željenog predmeta ili ostvarenja željene aktivnosti odabirom određene sličice (simbola). U drugoj bi fazi trebalo potaknuti osobu na iniciranje socijalne interakcije i uključivanje različitih komunikacijskih partnera u istu. PECS je jedinstven u odnosu na ostale alternativne komunikacijske sustave upravo zbog onoga što se u ovoj fazi zahtjeva od osobe (Bondy, 2001; Frost i Bondy, 1998 prema Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc i Kellet, 2002). U trećoj bi etapi trebalo naučiti osobu kako da željeni simbol izdvoji iz niza od dvaju ili više njih te ga iskoristi prema vlastitom zahtjevu. Četvrta faza uključuje početak sastavljanja jednostavnih rečenica pomoću kojih je moguće postaviti određeni zahtjev. U sklopu pete faze, osobu bi trebala naučiti kako da odgovori na pitanje „Što želiš?“. Posljednja je faza namijenjena ciljanom i spontanom komentiranju. Pri tome se ciljano komentiranje odnosi na odgovaranje na postavljena pitanja poput „Što je to?“, „Što vidiš?“ „Sviđa li ti se?“ „Što osjećaš?“ i sl., dok se spontano komentiranje odnosi na razgovor o ljudima, predmetima i aktivnostima iz okoline.

Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc i Kellet (2002) ističu značajke PECS sustava kao vrlo učinkovite pri razvoju slikovne, ali i vokalne komunikacije. Postoji velika vjerojatnost za primjenu funkcionalnih komunikacijskih ponašanja na kojima ovaj sustav inzistira u svakodnevici i prirodnoj okolini. On je učinkovit u razvoju pragmatike što ga čini izrazito prikladnim za rad s djecom s autizmom kod koje je ta kategorija, kao što je ranije navedeno, najproblematičnija. Velik broj djece s kojima se radi na ovaj način paralelno razvija i govorni jezik. Skinner (1957 prema Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc i Kellet, 2002) napominje da usmjerenost na PECS program doprinosi verbalnom ponašanju. Uparivanje fraze koju izgovara terapeut sa slikovnim sadržajem koji prikazuje simbol ili rečenica, potiče razvoj govora (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc i Kellet, 2002). Charlop-Christy i sur. (2002) napominju u svome istraživanju da PECS kod verbalne djece potiče verbalnu imitaciju, kao i spontani govor dok kod neverbalne djece ima funkcionalnu komunikacijsku ulogu, ali kad je riječ o govornoj proizvodnji, ne postiže velik napredak. Pored poboljšanja komunikacijskih vještina, rezultati također ukazuju na smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja.

Grafičke simbole moguće je po pojedinim kategorijama organizirati u tzv. komunikacijske knjige. Kategorije se osmišljavaju s obzirom na predmete i osobe s kojima je dijete u doticaju i koji čine njegovu svakodnevicu te se pojavljuju u njegovim dnevnim, tjednim,

mjesečnim ili godišnjim rutinama. Ti se simboli ovisno o potrebama i sposobnostima djeteta mogu mijenjati i dodavati. Komunikacijsku bi knjigu dijete trebalo uvijek imati sa sobom kako bi komunikacija bila uspješna u različitim situacijama i okruženjima (Jagodić, 2018). Velika je prednost tog pomagala njegova mobilnost te mogućnost prilagođavanja određenom kontekstu, posebno vrtićkom i školskom.

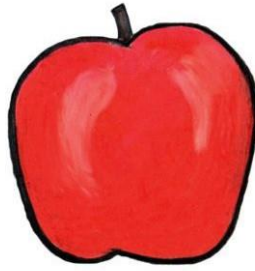
U sklopu mog volontiranja i asistiranja u predškolskoj grupi djece s autizmom, susrela sam se s korištenjem vrste komunikacijske knjige prilagođene sedmogodišnjem dječaku koji nije govorio te je zbog ozbiljnih komunikacijskih teškoća nerijetko imao napade frustracije. Njegova je knjižica sadržavala sličice koje simboliziraju elemente iz njegovog života, a to su članovi njegove obitelji, mjesta koja posjećuje i na kojima boravi, radnje koje obavlja, hrana i piće koje konzumira te igračke s kojima se igra. Svaka od tih kategorija bila je prikazana na zasebnoj plastificiranoj stranici u obliku plastificiranih sličica s čičkom na poleđini, kako bi se sličice mogle lijepiti i odljepljivati. Na naslovnoj stranici knjige pričvršćena je komponenta čičak trake s malim petljama, a na poleđini svake sličice pričvršćen je kvadratić komponente koja sadrži male kukice. Na taj se način pojedina sličica može zalijepiti na traku na naslovnici što je pogodno za vizualno prikazivanje redosljeda aktivnosti koje će dijete obavljati u određenom periodu. Na taj se način djetetu s autizmom olakšava predočavanje onog što ga čeka te se zadovoljava njegova potreba za rutinom.

Moj prijedlog slikovne brošure kao komunikacijskog sredstva, tj. komunikacijske knjige sadrži iste kategorije kao pomagalo opisano u prethodnom odlomku. Međutim, dodajem još neke od tematskih cjelina koje smatram bitnima kad je riječ o djetetovoj svakodnevici. Treba uzeti u obzir porast djetetove dobi s kojim dolazi do sve većeg broja pojmova i situacija s kojima se dijete susreće, a time i do sve veće potrebe za proširenjem sadržaja njegove komunikacijske knjige. Primjerice, djetetov polazak u školu zahtjeva dodavanje kategorija školskog pribora, školskih predmeta, predmeta (objekata) koji se nalaze u školi te učitelja koji sudjeluju u njegovom odgojno-obrazovnom razvoju.

Kategorije koje bih uključila u svoj prijedlog komunikacijske knjige su hrana, piće, voće, povrće, emocije, oblici ponašanja, članovi obitelji, osobe s kojima se dijete susreće izvan obitelji, radnje koje obavlja, mjesta na kojima boravi, prostorije u vlastitom domu, igračke, pribor za higijenu, školski pribor, namještaj, prijevozna sredstva, biljke i životinje. Kao i kod dječakove knjige, plastificirane bi sličice u sklopu ovog pomagala bile čičkom pričvršćene za plastificiranu pozadinu bijele boje na svakoj stranici, a svaka bi stranica sadržavala jednu od tematskih kategorija. Na taj bi način djetetu bilo omogućeno odlijepiti sličicu s određenim

pojmom te ju donijeti do osobe s kojom želi ostvariti komunikaciju. Također, moguće je jednostavno prstom pokazati željeni pojam te tako izraziti vlastitu želju, potrebu, odgovor na pitanje ili misao. Na naslovnoj bi stranici bila pričvršćena traka na koju bi se sličice mogle lijepiti, kao kod prethodno opisane dječakove knjige, što bi omogućilo prikaz dnevnog rasporeda, rasporeda aktivnosti u vrtiću ili rasporeda školskih sati. Traka na naslovnoj stranici bi također mogla poslužiti za uvježbavanje sastavljanja rečenica od pojedinih sličica (npr. sličica mame + sličica koja označava pojam *piti* + sličica kave = *Mama pije kavu.*). Važno je naglasiti da se, pored komuniciranja sličicama, treba poticati verbalizacija svakog pojma i svake rečenice zbog razvijanja govora. S vremena na vrijeme, poželjno je i zatražiti od djeteta da izgovori što želi prije posezanja za željenom sličicom. Svrha čitavog metodičkog postupka i pomagala koje predlažem prvenstveno je razvoj govorne komunikacije. Njemu mora prethoditi spoznaja pojedinih pojmova, stvaranje semantičkih odnosa te, općenito, razumijevanje. Slijedi opis svake od kategorija, a ovisno o kategoriji, navest će se i prijedlog primjene sličica te primjer omogućavanja ili olakšavanja komunikacije s osobama s kojima je ona u određenom kontekstu nužna ili poželjna.

Prve četiri kategorije, odnosno prve četiri stranice komunikacijske knjige, sadržavaju pojmove hrane, pića, voća i povrća koje pojedino dijete obično konzumira i voli te s kojima se susreće, tj. koji su mu poznati s obzirom na vlastiti kulturološki i geografski kontekst. Primjerice, dijete koje odrasta u Hrvatskoj vjerojatno će se češće sretati s pojmom jabuke nego s pojmom, recimo, manga ili datulje. Pojam jabuke vrlo je zastupljen i intuitivno dolazi kao jedna od prvih asocijacija kad je riječ o voću, stoga je relevantno i smisleno u sklopu komunikacijske knjige djeteta iz Hrvatske uvesti sličicu jabuke. U svaku kategoriju treba uključiti pojmove koji se relativno često pojavljuju u komunikaciji, ali potrebno je uzeti u obzir i djetetove specifične navike, želje i potrebe. Osim jabuke, u kategoriju voća uključila bih sličicu kruške, naranče, banane, zelenog grožđa, crnog grožđa, jagode, šljive, maline, lubenice, dinje i limuna. U slučaju da dijete voli jesti, primjerice, šipak te se on pojavljuje u njegovom domaćinstvu, sličica šipka također bi se trebala dodati u komunikacijsku knjigu. Primjer sličice iz kategorije voća nalazi se na Slici 1.



Slika 1. Primjer sličice koja predstavlja pojam jabuke u kategoriji „voće“ (preuzeto s www.mypecs.com).

Uzimajući u obzir navedene kriterije, na isti način treba sastaviti kategoriju povrća. U nju bih uključila sličice povrća za koje, na temelju vlastite intuicije, mislim da se najčešće pojavljuje u domaćinstvu. To bi bile sličice mrkve, rajčice, krumpira, krastavca, zelene salate, luka, češnjaka, patlidžana i brokule. Odabir povrća za komunikacijsku knjigu također ovisi o individualnim navikama djeteta, ali je bitno i da ono usvoji frekventne pojmove. Primjer sličice iz kategorije povrća nalazi se na Slici 2.



Slika 2. Primjer sličice koja predstavlja pojam mrkve u kategoriji „povrće“ (preuzeto s www.mypecs.com).

Sljedeće dvije kategorije koje navodim su hrana i piće. U kategoriju hrane uključila sam sličice kruha, tjestenine (špagete), riže, krumpira (pire, pečenog, kuhanog), salate, mesa, jaja, ribe, juhe, variva, pizze, hamburgera, krumpirića, šunke, sira, kečapa, majoneze, čokoladnog namaza, maslaca, džema, čokolade, bombona, sladoleda i kolača. Kategorija pića sadrži sličice vode, soka, čaja, mlijeka i kave. Obje kategorije vrlo su široke, ali poželjno je uključiti poznate namirnice koje se nalaze na prehrambenoj piramidi (bez voća i povrća jer su to, u sklopu komunikacijske knjige, kategorije za sebe) te, kao kod prethodno opisanih kategorija, uzeti u

obzir ono što dijete običava i preferira konzumirati. Prema potrebi, sličicu pojedine namirnice s više vrsta (primjerice mesa) podijelila bih na više sličica od kojih bi svaka prikazivala po jednu vrstu/način pripreme prehrambenog proizvoda (npr. pečeno pile, pohano meso, pljeskavica, itd.). Isto vrijedi za kategoriju pića (npr. sok od jabuke, sok od naranče, coca-cola i sl.). Primjer sličice iz kategorije hrane nalazi se na Slici 3, a primjer sličice iz kategorije pića nalazi se na Slici 4.



Slika 3. Primjer sličice koja predstavlja pojam juhe od rajčice u kategoriji „hrana“ (preuzeto s www.nomnompaleo.com).



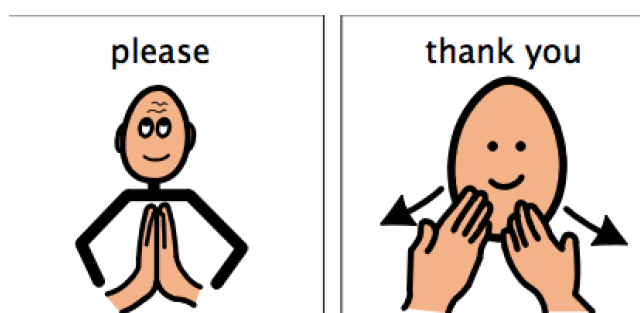
Slika 4. Sok od naranče – kategorija „piće“ (preuzeto s www.mypecs.com).

Kategorija emocija izrazito je važna kad je riječ o komunikaciji djece s autizmom. Prema Šakić, Kotrla, Topić i Ljubešić (2012) teorija uma omogućuje pripisivanje mentalnih stanja sebi i drugima u što su uključene emocije. Kao što je navedeno u teorijskom dijelu ovog rada, teškoće teorije uma ovoj skupini otežavaju prepoznavanje osjećaja. Stoga, poželjno ih je poticati na osvještavanje vlastitih unutarnjih stanja i unutarnjih stanja drugih što se može uvježbavati pomoću sličica te povezivanjem sličica sa stvarnom situacijom. U ovu kategoriju svrstavam sličice koje prikazuju sreću (osmijeh zatvorenih usta), smijeh (otvorena usta, zubi), iznenađenje, sram, tugu, ljutnju, strah i umor. Slika 5 prikazuje primjer iz kategorije emocija.



Slika 5. Primjer sličice koja predstavlja pojam straha (uplašen) u kategoriji „emocije“ (preuzeto s www.mypecs.com).

Kategorija koju također želim predložiti, a smatram ju povezanom s emocijama naziva se „oblici ponašanja“. Pomoću sličica koje bi se ovdje nalazile, djetetu bi se pojam pristojnog ponašanja mogao lakše prikazati, kao i njegov pozitivan utjecaj na drugu osobu. To bi se moglo postići uparivanjem određenog ponašajnog oblika s pojedinom emocijom (npr. „Kad pozdraviš učiteljicu, ona je sretna“/„Kad guraš prijatelja, on je tužan. To je ružno“). U ovu bih kategoriju uključila sličice *pozdraviti*, *hvala*, *molim*, *izvoli*, *oprosti*, a u slučaju da kod djeteta postoji nepoželjni obrazac ponašanja poput udaranja, guranja ili govorenja ružnih riječi, dodala bih i sličicu koja simbolizira takve obrasce te je uklonila u slučaju pozitivnog napretka (otklanjanja nepoželjnog ponašanja). Na slici 6 vidljivi su primjeri za *molim* i *hvala* što je zapravo, prema PECS-ovoj komunikacijskoj ploči na stranici Pinterest, grafički prikaz kretnje američkog znakovnog jezika kojom se ti pojmovi izražavaju.



Slika 6. Primjer sličica koje prikazuju izraze *molim* i *hvala* u kategoriji „oblici ponašanja“ (preuzeto s www.pinterest.com).

Nakon oblika ponašanja, slijedi kategorija „članovi obitelji“. Ova je stranica komunikacijske knjige zamišljena kao stranica foto albuma na kojoj su zalijepljene fotografije

djetetovih bliskih osoba, odnosno članova obitelji. To djetetu omogućava izražavanje i odgovaranje na pitanja poput „Tko te danas doveo u školu?“, „S kim ideš na pecanje?“ „Tko je u tvojoj obitelji mlađi od tebe?“ i slično. Ova kategorija obuhvaća fotografije koje prikazuju djetetovu majku, oca, baku, djeda, sestru, brata, ujaka, ujnu, strica, strinu, bratića, sestričnu te sve one koje dijete poznaje i s kojima se s vremena na vrijeme viđa kod kuće ili na obiteljskim okupljanjima.

Sljedeća stranica komunikacijske knjige namijenjena je komuniciranju o ljudima koji se pojavljuju u djetetovom životu izvan obitelji pomoću njihovih fotografija. U tu kategoriju ulaze prijatelji iz škole ili vrtića, terapeuti (ABA, Floortime ili neki treći pristup), logoped (ako dijete odlazi na logopedске vježbe), psiholog (ako k njemu odlazi na testiranja ili vježbe), učitelj/ica u slučaju da dijete ide u školu, odgojitelj/ica iz vrtića u slučaju da ide u vrtić, obiteljski prijatelji i susjedi. Ova kategorija također djetetu daje priliku za komuniciranje o osobama iz njegove okoline te povezivanje pojedine aktivnosti i mjesta s određenom osobom.

Radnje koje dijete obavlja u određeno vrijeme i na određenom mjestu nalaze se na osmoj stranici komunikacijske knjige. Ovdje bi trebalo uključiti sličice koje prikazuju pojedinu radnju koju dijete obično obavlja ili zbivanje u kojem sudjeluje, a poželjno je da dijete radnju povezuje s mjestom na kojem se ona odvija te s osobom u čijem društvu određenu aktivnost obavlja (koja mu asistira). U svrhu usvajanja tih povezanosti, bilo bi korisno uparivati sličice iz različitih kategorija te poticati dijete da sastavlja rečenice na temelju kombinacija pojmova (primjerice na pitanje „Što radiš u vrtiću za vrijeme užine?“ dijete odgovara odabirom sličice vrtića, sličice *jesti* i sličice jabuke te sastavlja rečenicu *U vrtiću jedem jabuku.*). Sličice u ovoj kategoriji prikazuju radnje koje stoje iza glagola učiti, čitati, pisati, slušati priču, vježbati, šetati, skakati, trčati, plivati, roniti, sanjkati se, skijati, voziti se, jesti, piti, igrati se, pjevati, plesati, prati zube, prati ruke, umivati se, kupati se, tuširati se, gledati televiziju i spavati. Slika 7 prikazuje primjer iz kategorije radnji.



Slika 7. Primjer sličice koja predstavlja pojam *jesti* u kategoriji „radnje“ (preuzeto s www.mypecs.com).

Iduća kategorija u sklopu komunikacijske knjige prikazuje mjesta na kojima dijete boravi dnevno, tjedno, mjesečno ili godišnje. Ova kategorija obuhvaća sličice nekih općih mjesta (npr. igralište) koje se mogu pronaći na internetu, ali može uključivati i fotografirane sličice djetetu poznatih mjesta (npr. Maksimir, Jarun i sl.). Sličice mjesta imaju veliku ulogu u predočivanju rasporeda u djetetovom danu te bi se upravo one najčešće lijepile na naslovnu traku u svrhu pripreme djeteta na promjenu prostorije i okoline, odlazak ili putovanje. U ovu kategoriju uključujem sličice doma, vrtića, škole, parka, igrališta, ZOO vrta, kolodvora, kina, kazališta, šume, mora, plaže, „kod doktora“ i „kod zubara“. Slika 8 prikazuje primjer igrališta koje se može nalaziti na više mjesta (osim ako dijete nije naviklo na isključivo jedno igralište te odbija odlaziti drugdje), a Slika 9 prikazuje specifično mjesto koje dijete može povezati na temelju fotografije.

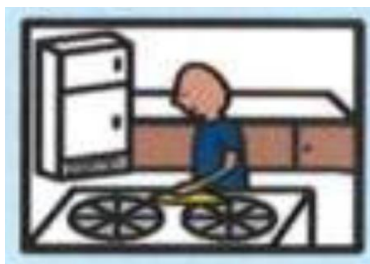


Slika 8. Primjer sličice koja prikazuje pojam igrališta u kategoriji „mjesta“ (preuzeto s www.pinterest.com).



Slika 9. – Maksimir iz kategorije „mjesto“ (preuzeto s www.gentur.hr).

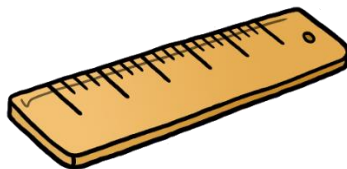
Sljedeća je kategorija namijenjena osvještavanju prostorija u djetetovom domu. Ona također otvara mogućnost uparivanja sličica pojedine prostorije sa sličicama predmeta i namještaja koji se u njoj nalaze, što je još jedna od aktivnosti koje ova komunikacijska knjiga nudi. Ovdje bih uključila sličice pojmove kuhinje, kupaonice, WC-a, dnevne sobe, spavaće sobe i garderobe koje mogu biti preuzete iz internetske ponude PECS simbola, ali komunikacijska knjiga može sadržavati i fotografije prostorija objekta u kojem dijete stanuje. Slika 10 prikazuje primjer sličice iz ove kategorije.



Slika 10. Kuhinja – kategorija „prostorije u mom domu“ (preuzeto s www.mdpi.com).

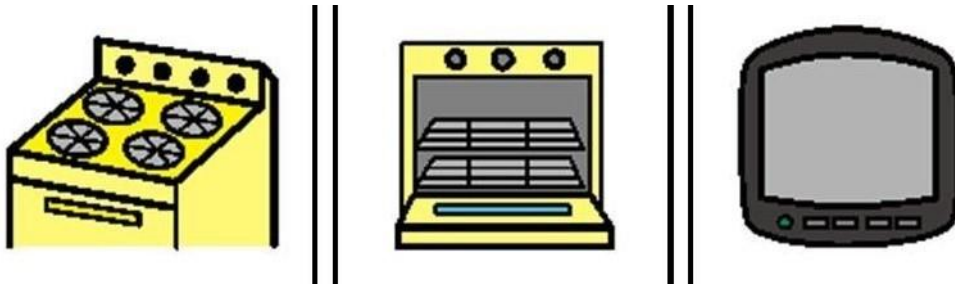
U ovom trenutku, prelazim na predmete s kojima se dijete susreće u svojoj okolini i koje koristi u skladu s mjesnim i situacijskim kontekstom. Dijelim ih u četiri kategorije, a to su predmeti pomoću kojih se održava higijena i funkcionalni predmeti, odjeća i obuća, školski pribor i igračke. U prvu bih kategoriju svrstala sličice ručnika, četkice za zube, paste za zube, sapuna, šampona za kosu, žlice, vilice, noža, tanjura, vješalice i kišobrana. U drugu su kategoriju uključene sličice majice, hlača, gaćica, džempera, suknje, haljine, čarapa, kaputa, kape, šala, rukavica, kupaćeg kostima, cipela, čizama, japanki i papuča. Treća kategorija uvodi se s djetetovim polaskom u školu, a broj sličica se povećava s potrebom za uvođenjem novog pribora u odnosu na djetetovo prelaženje u sve viši razred. Ta cjelina obuhvaća sličice olovke, gumice za brisanje, bilježnice s crtama, bilježnice iz matematike, šiljila, kemijske olovke,

udžbenika, vježbenice, škara, bojica, torbe, ravnala, trokuta i šestara. Četvrta kategorija prikazuje igračke s kojima se dijete voli igrati, ali i neke od prototipnih primjera igračaka koje se nalaze, recimo, u vrtiću. Ovdje bih uključila sličicu plišanog mede, autića, lutke, kolica, pikula, vlaka i pruge. Slika 11 prikazuje primjer iz kategorije školskog pribora.



Slika 11. Primjer sličice koja prikazuje pojam ravnala iz kategorije „školski pribor“ (preuzeto s www.clipart-library.com).

U kategoriju pod nazivom „namještaj“ uvela bih sličice stola, stolice, ormara, police, naslonjača, TV-a, kreveta, noćnog ormarića, kade, umivaonika, stroja za pranje rublja, pećnice, štednjaka, frižidera, klupe (u parku) i školske klupe. Važno je uvesti kategoriju namještaja zbog osvještavanja objekata koji se nalaze pretežito u prostorijama djetetovog doma (uparivanje sličica s onima iz kategorija prostorija i predmeta) te za usvajanje njihovih funkcija u svakodnevnom životu. Primjerice, upitamo li dijete „Gdje stoje žlica i vilica?“, ono bi trebalo odgovoriti odabirom sličica ormara iz kategorije namještaja i kuhinje iz kategorije prostorija te sastaviti i po mogućnosti verbalizirati rečenicu „Žlica i vilica stoje u ormaru u kuhinji“. Na pitanja u vezi funkcije pojedine prostorije, poput „Gdje pereš zube?“, dijete bi trebalo odgovoriti odabirom sličice kupaonice te sastavljanjem i izgovaranjem rečenice „Perem zube u kupaonici“. Ovom prilikom također naglašavam važnost poticanja djeteta na odgovaranje na pitanja punim rečenicama kako bi se, osim vokabulara, razvijala i sintaksa. Nakon svladavanja odgovora na jednostavnije pitanje, ono se može prošiti („Gdje i čime pereš zube?“ pri čemu bi dijete, uz sličicu kupaone, trebalo odabrati sličice četkice za zube i paste te sastaviti rečenicu „Perem zube u kupaonici, četkicom i pastom“). Na slici 11 nalaze se primjeri sličica iz kategorije namještaja.



Slika 11. Primjeri sličica štednjaka, pećnice i TV-a u kategoriji „namještaj“ (preuzeto s www.pinterest.com.au).

Prijevozna sredstva još su jedna kategorija koju bih uključila u komunikacijsku knjigu. Već spomenuti stereotipni interesi kod djece s autizmom jedna su od njihovih najistaknutijih karakteristika, a osobno sam se više puta susrela s izrazitim zanimanjem za prijevozna sredstva, uglavnom kod dječaka iz ove skupine. Ovu kategorija sastoji se od sličica automobila, tramvaja, vlaka, autobusa, bicikla, romobila, broda, čamca, aviona i helikoptera. Usvajanje ovih pojmova također se može postići stvaranjem konteksta pomoću kombiniranja sa sličicama iz drugih kategorija (primjerice s kategorijom mjesta: „Čime idemo na more?“ – „Autom idemo na more“, „Kamo idemo tramvajem?“ – „Tramvajem se vozimo kad idemo kod doktora“ i sl.). Slika 12 prikazuje primjer iz ove kategorije.



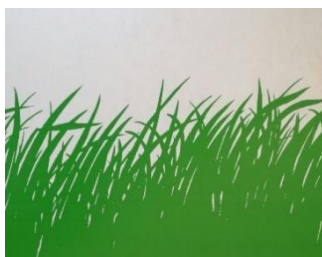
Slika 12. Primjer sličice koja prikazuje pojam aviona u kategoriji „prijevozna sredstva“ (preuzeto s www.mypecs.com).

Posljednje dvije stranice ove komunikacijske knjige odnose se na životinje i na biljke. Kad je riječ o kategoriji „životinje“, ona se vrlo dobro može povezati sa kategorijom „mjesta“ i osvijestiti koje od njih se nalaze u ZOO vrtu, koje su kućni ljubimci, koje od njih žive u šumi, a koje u moru. Poželjno je uvesti i pojmove prirodnih staništa životinja iz ZOO vrta, ali time se uvodi doza apstrakcije zato što ta kategorija djelomično odudara od onoga što je djetetu

većinom neposredno dostupno. Naime, jednostavnije je i praktičnije dijete u urbanoj sredini dovesti u ZOO vrt i pokazati mu npr. devu koja se tamo nalazi, nego objasniti mu da deva živi u pustinji koju može vidjeti samo na televiziji. Kategorija životinja sastoji se od sličica psa, mačke, hrčka, ribe, slona, konja, medvjeda, ptice, žirafe, zebre, lava, tigra, papige, zmiје, guštera, krokodila, jelena, puža, morske zvijezde i školjke. Cilj je Floortime terapijskih seansi, osim same rehabilitacije kroz igru, postići otvaranje djeteta prema izvanjskom svijetu i navesti ga na osvještavanje svega što se u njemu nalazi, a to su vrlo često biljke i životinje. Imala sam priliku promatrati tu vrstu rada u obliku odlaska u ZOO vrt gdje je rehabilitatorica dječaka s autizmom navodila na to da primijeti što više pojava u svojoj okolini, imenuje ih i prebroji (primjerice „Što je to na podu?“ „List“ – „Koliko ih je?“ – „Jedan, dva, tri, četiri“). Za svaku bi životinju dodala i pokoji opisni komentar u svrhu što intenzivnijeg usmjeravanja djetetove pažnje na jednu od njih (npr. „Tko nam je to?“ – „Lav“ – „Tako je! Vidiš li kako je velik? Spava. Gledaj, zijeva! Ima velike zube“). Isto vrijedi za biljke koje se s djetetom mogu promatrati u prirodi ili u botaničkom vrtu. Navodim sličice nekih od osnovnih biljnih pojmova kao što su drvo, list, cvijet, trava, palma, grm, i gljiva. Slika 13 prikazuje primjer iz kategorije životinja, dok se primjer iz kategorije biljaka nalazi na slici 14.



Slika 13. Primjer sličice koja prikazuje pojam žirafe u kategoriji „životinje“ (preuzeto s www.mypecs.com).



Slika 14. Primjer sličice koja prikazuje pojam trave u kategoriji „biljke“ (preuzeto s www.kupindo.com).

Primjer jedne od stranica komunikacijske knjige (konkretno kategorija „školski pribor“) nalazi se na zadnjoj stranici rada u Prilogu 1.

3. Zaključak

Djeci s poremećajem iz autističnog spektra nesposobnost verbalnog komuniciranja nerijetko predstavlja jednu od glavnih prepreka u socijalnoj interakciji. Osim što im taj deficit otežava uklapanje među vršnjacima, često niti kod autoriteta ne nailaze na razumijevanje vlastitih želja, misli i potreba. Stoga, potrebno im je olakšati terapijskim postupcima i pomagalicama koja pojedincu najbolje odgovaraju s obzirom na njegove individualne karakteristike, navike i afinitete. Svrha tih postupaka i pomagala trebalo bi biti osposobljavanje djeteta da uspostavi komunikaciju s okolinom te da se ta komunikacija postupno, što je više moguće, pretvori u govornu komunikaciju. Slikovno pomagalo koje predlažem dijete može nositi svuda sa sobom i komunicirati pomoću njegovih sličica. S druge strane, terapeut pomoću njega može raditi na proširenju djetetova vokabulara, uvježbavanju sintakse, kao i produljenju pažnje te sastavljati rečenice i kratke priče s ciljem djetetovog poimanja društvenih običaja, funkcije pojedinih mjesta i predmeta, uzročno-posljedičnih odnosa te tuđih unutarnjih stanja. Dakle, komunikacijska knjiga može poslužiti samo kao sredstvo osnovne komunikacije i materijal pomoću kojeg se predočavaju pojmovi i osmišljavaju pojedine rehabilitacijske aktivnosti s ciljem usvajanja govora. Također, važno je napomenuti da velik broj apstraktnih pojmova nije moguće uključiti u komunikacijsku knjigu i predočiti pomoću sličica. Stoga je potrebno uvesti neke od aktivnosti i terapijskih postupaka koji bi upotpunili rehabilitaciju djeteta s autizmom s ciljem usvajanja govorne komunikacije te, na taj način, poslužili kao nadogradnja radu s komunikacijskom knjigom.

4. Literatura

1. Blažević, K., Škrinjar, J., Cvetko, J., Ružić, L. (2006). Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 21, 70-83.
2. Bokulić, E. (2016). *Mentalizacija kao spoj psihoanalitičkih i kognitivno-bihevioralnih teorija*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
3. Bujanović, G. (2018). *Utjecaj glazboterapije na socijalnu komunikaciju u osoba s poremećajem iz spektra autizma*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
4. Bujas Petković, Z. (2000). Autizam i autizmu slična stanja (pervazivni razvojni poremećaji). *Paediatrica Croatica*, 44, 217-222.
5. Bujas-Petković, Z., Frey Škrinjar, J. i sur. (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Burić, M., Cepanec, M., Šimleša, S. (2019). Obilježja neverbalne komunikacije djece sa selektivnim mutizmom – nalikuju li onima u poremećaju iz spektra autizma?. *Logopedija*, 9 (2), 50-58.
7. Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 35 (3), 213-231.
8. Chiang, C, Soong, W., Lin, T., Rogers, S. J. (2008). Nonverbal Communication Skills in Young Children with Autism. *J Autism Dev Disord*, 38, 1898-1905.
9. Clarke, M., Price, K. i Jolleff, N. (2012). Augmentative and alternative communication. U Kersner, M., Wright, J. A. (Ur.) *Speech and Language Therapy: The decision-making process when working with children* (str. 201-210). 2. izd. London i New York: Routledge.
10. Cvijetić, M., Gagić, S. (2017). Odnos motoričkih sposobnosti i težine poremećaja autističkog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 16 (1), 35-54.
11. Dobrić, A. (2016). Povezanost pokreta i govora u dječjem razvoju. *Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora - Knjiga sažetaka*, 38, 38-39.
12. *E-glas* (2009). <https://www.eglas.hr/korisnici/> (Pristupljeno: 2020-08-12).
13. Frith, U. (1998). What autism teaches us about communication. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 23 (2), 51-58.
14. Frye, D., Moore, C. (2014). *Children's Theories of Mind: Mental States and Social Understanding*. New York: Psychology Press.
15. Glavina, E. (2017). *Intervencije i tretmani autističnog poremećaja kod djece*. Specijalistički rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Guberina, P. (1986). Govor i prostor. *Filologija*, 14, 87-95.
17. Hrstić, A. (2018). *Poteškoće u jezičnom razvoju djece oboljele od autizma na primjeru hrvatskog jezika*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
18. Ivšac Pavliša, J. (2012). Logopedi i potpomognuta komunikacija - koliko se poznaju. *Proceedings of the Logopedija: Jučer, Danas, Sutra*.
19. *Izgradnja nacionalnih kapaciteta za primjenu potpomognute komunikacije kao metode rane intervencije za djecu od 0-8 godina s razvojnim odstupanjima/teškoćama* (2020). <http://rain.ict-aac.hr/> (Pristupljeno: 2020-08-15).
20. Jagodić, I. (2018). *Rana logopedska intervencija kod dječaka s poremećajem iz spektra autizma*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
21. Jezernik, N. (2016). *Jezične osobitosti predškolske djece s poremećajem iz spektra autizma*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

22. Kardum, A. (2008). Teleološke i metodičke pretpostavke i specifičnosti glazbene terapije za djecu s autizmom u odnosu prema glazbenoj kulturi u redovitoj školi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 15 (2), 87-95.
23. Kelly, S. D., Breckinridge Church, R., Alibali, M. W. (2017). Understanding gesture: Description, mechanism and function. U Breckinridge Church, R., Alibali, M. W., Kelly, S. D. (Ur.) *Why Gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating* (str. 3-10). J. Benjamins Publishing Company.
24. Klišanin, K. (2019). *Terapija igrom s djecom s poremećajem iz spektra autizma*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
25. Kunić, N. (2018). *Fonetičar u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
26. Lam, Y. G. (2014). Symbolic play in children with autism. *Comprehensive guide to autism*, 551-567.
27. Lam, Y., Yeung, S. (2014). Cognitive Deficits and Symbolic Play in Preschoolers with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 560-564.
28. LeBarton, E. S., Iverson, J. (2017). Gesture's role in learning interactions: A focus on clinical populations. U Breckinridge Church, R., Alibali, M. W., Kelly, S. D. (Ur.) *Why Gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating* (str. 331–351). J. Benjamins Publishing Company.
29. Ljubešić, M. (2005). Obilježja komunikacije male djece s autizmom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41 (2), 103-109.
30. Ljubešić, M., Cepanec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna? *Logopedija*, 3, 1, 35-45.
31. Marijan, L. (2015). *Uloga združene pažnje i igra u dječjem autizmu*. Diplomski rad: Sveučilište u Zagrebu.
32. McDaniel, J., Yoder, P., Estes, A., Rogers, S. J. (2019). Validity of Vocal Communication and Vocal Complexity in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 224-237.
33. Mišković, I. (2018). *Asperger sindrom i empatija*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
34. Nikolić, S. i sur. (1992). *Autistično dijete*. Zagreb: Prosvjeta.
35. Patten, E., Belardi, K., Baranek, G. T., Watson, L. R., Labban, J. D., Oller, D. K. (2014). Vocal patterns in infants with Autism Spectrum Disorder: Canonical babbling status and vocalization frequency. *Journal of autism and developmental disorders*, 44 (10), 2413-2428.
36. Paul, R., Augustyn, A., Klin, A., Volkmar, F. R. (2005). Perception and Production of Prosody by Speakers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (2), 205-218.
37. Paulić, M (2012). *Povezanost rezultata na ljestvici CSBS-DP i procjene ekspresivne komunikativnosti kod djece s poremećajima socijalne komunikacije*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
38. Perić, T. (2018). Vrste potpomognute komunikacije. *logoped.hr*. <http://logoped.hr/vrste-potpomognute-komunikacije/> (Pristupljeno: 2020-09-28).
39. Pletikos, E. (2008). *Akustički opis hrvatske prozodije riječi (Prozodija riječi u suvremenom općem naddijalektalnom govoru)*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
40. Rade, R. (2010). Ritmičke stimulacije i poticanje ranog govorno-jezičnog razvoja. *Logopedija*, 2 (1), 7-11.
41. Remschmidt, H. (2009). *Autizam: pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Zagreb: Naklada Slap.

42. Silverman, M. J. (2008). Nonverbal Communication, Music Therapy, and Autism: A Review of Literature and Case Example. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3, 3-19.
43. Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., Hepburn, S.L. (1997). Nonverbal Communication in and Three-year-Old Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, (6), 667-694.
44. Stošić, J. (2013). Spontana komunikacija i njena učinkovitost u djece s poremećajem iz autističnog spektra. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 115-129.
45. Šakić, M., Kotrla Topić, M., Ljubešić, M. (2012). Pristupi procjeni teorije uma u dojenačkoj i predškolskoj dobi. *Psihologijske teme*, 21 (2), 359-381.
46. Šikić, N., Ivičević-Desnica, J. (1987). Prilog razlučivanju problema i etiologije nerazvijenog govora. *Govor*, 4 (1), 71-86.
47. Terzić, I., Drljan, B. (2011). Deficiti pojedinih aspekata pragmatike osoba sa poremećajem autističkog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (2), 285-300.
48. Uzel, M. (2017). *Teškoće u komunikaciji djece s poremećajima iz autističnog spektra*. Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
49. Valenčak, M. (2016). *Predvještine čitanja kod poremećaja iz spektra autizma: jezično razumijevanje i proizvodnja*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
50. Vukelić, N. (2017). *Interesi djece s poremećajem iz spektra autizma*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
51. Zorotović, A. (2017). *Verbotonalna metoda i njezima primjena u rehabilitaciji djeteta s poremećajem iz autističnog spektra*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
52. Xu, D., Gilkerson, J., Richards, J., Yapanel, U., Gray, S. (2009). Child Vocalization Composition as Discriminant Information for Automatic Autism Detection. *International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society*, 2-6.

Sažetak

Neverbalna komunikacija djece s autizmom

Autizam je neurorazvojni poremećaj s deficitima u socijalnoj komunikaciji i interakciji te ograničenim, repetitivnim obrascima ponašanja, aktivnostima i interesima. Osobe s autizmom posjeduju deficit teorije uma i združene pažnje. Velik broj djece s autizmom razvije govor prilično kasno, a 1/5 njih ne razvije ga nikada ili uspije usvojiti tek minimalnu količinu upotrebljivog govora. Poremećaj komunikacijskih vještina postoji i kod osoba s autizmom koje se smatraju verbalnima, a područje koje im predstavlja najveći izazov je pragmatika. Njihovo komunikacijsko djelovanje obuhvaća veći udio izoliranih gestualnih činova i manji udio geste u kombinaciji s vokalizacijom. Također, navodi se nesposobnost govorne i gestovne imitacije te hvatanje sugovornikove ruke i dovođenje do željene stvari. Težina simptoma autizma korelira s motoričkim sposobnostima. Neverbalni aspekt komunikacije služi govoru kao prirodni poticaj i oslonac te stručnjacima uspijeva olakšati ili čak omogućiti uspostavu valjane komunikacije s djetetom. Sustav potpomognute komunikacije nadopunjava nedostatne prirodne komunikacijske vještine djece s komunikacijskim deficitom. Vizualno-grafički sustavi pripadaju skupini najraširenijih i najpopularnijih netehnoloških pomagala. Najpoznatiji sustav baziran na slikama je PECS. Grafičke simbole također je moguće organizirati u komunikacijske knjige te u metodičkom dijelu rada predlažem svoj primjer. Svrha čitavog metodičkog postupka i pomagala koje predlažem prvenstveno je razvoj govorne komunikacije.

Ključne riječi: autizam, komunikacija, govor, slikovna pomagala

Summary

Nonverbal communication of children with autism

Autism is a neurodevelopmental disorder with deficits in social communication and social interaction and limited, repetitive patterns of behaviour, activities, and interests. People with autism possess a deficit theory of mind and combined attention. A large number of children with autism develop speech quite late and 1/5 of them never develop it or manage to use only a minimum of usable speech. Communication skills disorder also exists in people with autism who are considered verbal, and the area they have the most problems with is pragmatics. Their communicative action involves more isolated gestural acts and fewer gestures combined with vocalisation. The inability to imitate speech and gesture is reported, as well as grabbing another person's hand and bringing it to a certain object. The severity of autism symptoms correlates with motor skills. The nonverbal aspect of communication is the main basis of speech. It also manages to facilitate or even enable professionals to establish valid communication with the child. The Augmentative and Alternative Communication System complements the lack of natural communication skills of children with communication deficits. Visual-graphic systems belong to the group of the most widespread and most popular non-technological aids in rehabilitation. The most common image-based system is PECS. Graphic symbols can also be organised in communication books and in the methodological part of this paper I suggest my example. The purpose of the whole methodical procedure and aids that I propose is primarily the development of speech communication.

Key words: autism, communication, speech, visual aids

Životopis

Dora Makar rođena je 10. lipnja, 1995. godine u Zagrebu. Godine 2002. upisuje Osnovnu školu Miroslava Krležu, a iste godine upisuje Glazbenu školu Pavla Markovca gdje 2008. godine završava osnovno glazbeno obrazovanje. Godine 2010. upisuje Klasičnu gimnaziju u Zagrebu, maturira 2014. godine te upisuje studij fonetike i lingvistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Godine 2018. stječe naziv *Sveučilišna prvostupnica fonetike* i *Sveučilišna prvostupnica lingvistike*, nakon čega upisuje diplomski studij s usmjerenjem rehabilitacije slušanja i govora te primijenjeni smjer lingvistike. Godine 2019. osvaja stipendiju i odlazi na petomjesečnu razmjenu u sklopu Erasmus+ SMS programa na Karlovo sveučilište u Pragu. Od druge godine preddiplomskog do sredine prve godine diplomskog studija volontira u Centru za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj. Prije odlaska na razmjenu radi kao osobni asistent djetetu s autizmom u Dječjem vrtiću Vrtuljak u Zaprešiću, a nakon dolaska s razmjene radi kao osobni asistent djetetu s istim poremećajem u Dječjem vrtiću Izvor u Zagrebu. Tečno govori engleski jezik.

5. Prilog

Prilog 1.

ŠKOLSKI PRIBOR

