

Slobodno vrijeme djece s teškoćama

Matešić, Iris

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:089648>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-19**



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 PEDAGOGIJU

SLOBODNO VRIJEME DJECE S TEŠKOĆAMA

Diplomski rad

Iris Matešić

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SLOBODNO VRIJEME DJECE S TEŠKOĆAMA

Diplomski rad

Iris Matešić

Mentorica: doc. dr.sc. Sandra Car

Zagreb, 2021.

SADRŽAJ

| | |
|--|-----------|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Povijest slobodnog vremena..... | 3 |
| 3. Što je slobodno vrijeme?..... | 4 |
| 4. Slobodno vrijeme djece i mladih..... | 6 |
| 5. Tko su djeca s teškoćama?..... | 9 |
| 6. Slobodno vrijeme djece i mladih s teškoćama..... | 11 |
| <i>6.1. Utjecaj faktora pri participaciji djece i mladih s teškoćama u aktivnostima slobodnog vremena.....</i> | <i>15</i> |
| 7. Roditelji djece s teškoćama | 19 |
| 8. Povijest razvoja zanimanja za djetinjstvo i igru..... | 20 |
| <i>8.1. Što je igra?.....</i> | <i>23</i> |
| <i>8.2. Vrste igre.....</i> | <i>24</i> |
| <i>8.3. Važnost igre.....</i> | <i>27</i> |
| <i>8.4. Igra i pokret.....</i> | <i>28</i> |
| <i>8.5. Značaj odraslih u dječjoj igri.....</i> | <i>30</i> |
| <hr/> | |
| 9. Igra i djeca s teškoćama..... | 32 |
| <i>9.1. Prepreke u ostvarenju igre kod djece s teškoćama.....</i> | <i>35</i> |
| <i>9.2. Utjecaj teškoća na vještine igranja</i> | <i>36</i> |
| <i>9.3. Sekundarni oblici teškoće.....</i> | <i>38</i> |
| <i>9.4. Materijali za igru.....</i> | <i>39</i> |
| <i>9.5. Značaj odraslih u igri djece s teškoćama.....</i> | <i>39</i> |
| 10. Obrazovanje za slobodno vrijeme..... | 41 |
| <i>10.1. Obrazovanje za slobodno vrijeme i osobe s teškoćama.....</i> | <i>43</i> |
| <hr/> | |

| | |
|---|----|
| 11. Empirijski dio | 46 |
| <hr/> | |
| <i>11.1. Metodologija istraživanja</i> | 46 |
| <i>11.1.1. Cilj istraživanja</i> | 46 |
| <i>11.1.2. Istraživačka pitanja</i> | 46 |
| <i>11.1.3. Način provođenja istraživanja</i> | 46 |
| <i>11.1.4. Uzorak</i> | 47 |
| <i>11.1.5. Postupci i instrumenti istraživanja</i> | 47 |
| <i>11.1.6. Obrada podataka</i> | 47 |
| <i>11.2. Analiza rezultata i rasprava</i> | 47 |
| <i>11.2.1. Načini na koje dijete s teškoćama provodi svoje slobodno vrijeme</i> | 47 |
| <i>11.2.2. Na koji način djeca ostvaruju svoje slobodno vrijeme i kako roditelji utječu na korištenje slobodnog vremena</i> | 57 |
| <i>11.2.3. Dobrobiti slobodnog vremena za dijete s teškoćama</i> | 66 |
| <i>11.2.4. Otegotne okolnosti i prepreke s kojima se djeca s teškoćama susreću pri ostvarivanju slobodnog vremena</i> | 71 |
| 12. Zaključak | 81 |
| 13. Literatura | 84 |
| 14. Prilog | 90 |

Slobodno vrijeme djece s teškoćama

Sažetak

Slobodno vrijeme predstavlja važan prostor za razvoj i djelovanje u životu pojedinca i ono se kao univerzalna potreba i fenomen pojavljuje kod svih ljudi. Djeca s teškoćama pri uključivanju u aktivnosti slobodnog vremena često nailaze na prepreke i nerazumijevanje društva i okoline. Igra je osnovna djetetova aktivnost te ima neprocjenjivu i višestruku ulogu u djetetovom životu i razvoju. Cilj ovog istraživanja je ispitati na koji način djeca teškoćama provode svoje slobodno vrijeme te dobiti uvid u iskustvo i kvalitetu slobodnog vremena djece s teškoćama te vrste igara djece s teškoćama. U istraživanju su sudjelovale majke djece s teškoćama. Rezultatima istraživanja utvrdilo se kako djeca s teškoćama svoje slobodno vrijeme provode u raznolikim igrama i aktivnostima. Pri provođenju slobodnog vremena djece s teškoćama, majke pomno brinu da se aktivnosti slobodnog vremena provode u skladu s interesima i potrebama djeteta. Igračke i predmete koje djeca koriste omogućavaju aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama sukladno djetetovim interesima i potrebama. Majkama informacije o teškoćama djeteta pomažu kako bi razumjele koje su mogućnosti i ograničenja pri ostvarivanju određenih aktivnosti slobodnog vremena. Otegotne okolnosti i prepreke poput nerazumijevanja od strane okoline, teškoća djeteta te neprilagođenost aktivnosti slobodnog vremena otežavaju ostvarivanje kvalitetnog slobodnog vremena. Participiranje djece u igrama i aktivnostima slobodnog vremena donosi mnogo pozitivnih promjena i napredak u psihofizičkom stanju kao i u socijalizaciji djece. Majke su uglavnom zadovoljne količinom i kvalitetom slobodnog vremena, a dio majki navodi potrebu za dodatnim aktivnostima slobodnog vremena koje su prilagođene djeci s teškoćama.

Ključne riječi: dijete s teškoćama, slobodno vrijeme djece s teškoćama, igra

Leisure time of children with disabilities

Abstract

Leisure time represents an important space for development and action in the life of an individual and it appears as a universal need and phenomenon in all people. Children with disabilities when engaging in leisure activities often encounter obstacles and misunderstandings of society and the environment. Play is a basic child's activity and has an invaluable and multiple role in a child's life and development. The aim of this study was to examine how children with disabilities spend their leisure time and to gain insight into the experience and quality of leisure time of children with disabilities and types of play of children with disabilities. Mothers of children with disabilities participated in the study. The results of the study showed that children with disabilities spend their leisure time in various games and activities. When spending leisure time of children with disabilities, mothers carefully ensure that leisure activities are carried out in accordance with the interests and needs of the child. Toys and objects used by children enable leisure activities of a child with disabilities in accordance with the child's interests and needs. Information on the child's disabilities helps mothers to understand the possibilities and limitations of certain leisure activities. Aggravating circumstances and obstacles such as misunderstanding by the environment, the child's disabilities and the inadequacy of leisure activities make it difficult to achieve quality leisure time. Participation of children in games and leisure activities brings many positive changes and progress in the psychophysical state as well as in the socialization of children. Mothers are generally satisfied with the quantity and quality of leisure time, and some mothers state the need for additional leisure time activities that are adapted to children with disabilities.

Keywords: child with disabilities, leisure time of children with disabilities, play

1. Uvod

Slobodno vrijeme predstavlja važan prostor za razvoj i djelovanje u životu pojedinca i ono se kao univerzalna potreba i fenomen pojavljuje kod svih ljudi. Slobodno vrijeme djece s teškoćama i njihova potreba za uključivanjem u aktivnosti slobodnog vremena često nailazi na prepreke i nerazumijevanje društva i okoline. Potrebno je prepoznati važnost slobodnog vremena djece i mladih s teškoćama te im pružiti prilike za participaciju i uspješno ih uključiti u aktivnosti.

Predmet proučavanja ovog diplomskog rada je slobodno vrijeme djece s teškoćama. Slobodno vrijeme djece s teškoćama smatram pedagojskim problemom s obzirom na to da je slobodno vrijeme prostor za osobni, ali i višestruki razvoj pojedinca te predstavlja prostor za samoaktualizaciju i samoostvarenje koju pojedinac osigurava putem zadovoljavanja potrebe za samoaktivnošću, a poznato je da djeca i mladi s teškoćama kao ranjiva skupina unutar društva i u tom prostoru nailazi na prepreke pri ostvarivanju vlastitog slobodnog vremena i njegovih dobrobiti.

Rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu se razlaže povijest slobodnog vremena, a potom je definiran pojam slobodnog vremena kao i slobodno vrijeme djece i mladih. Slijedi poglavlje o slobodnom vremenu djece i mladih s teškoćama te utjecaju faktora pri participaciji djece i mladih s teškoćama u aktivnostima slobodnog vremena. Nadalje, autorica rada osvrnula se i na igru kao jednu od iznimno važnih sastavnica slobodnog vremena djece te na obrazovanje za slobodno vrijeme i na obrazovanje za slobodno vrijeme za osobe s teškoćama te je ukazala na njegovu važnost i mogućnost njegove primjene. Empirijski dio rada prikazuje cilj istraživanja, način provođenja istraživanja, uzorak i postupke istraživanja, obradu podataka, a završava analizom rezultata i zaključkom.

Iskustvo autorice ovoga rada koje je stekla obavljajući praksu u sklopu kolegija Pedagogija slobodnog vremena koji se izvodio u zimskom semestru druge godine diplomskog studija akademske godine 2017/2018. te volonterski rad u teniskom klubu

s djecom iz spektra autizam¹ poslužili su joj kao poticaj za propitivanje ostvarivanja slobodnog vremena djece s teškoćama. S obzirom na to da je područje slobodnog vremena djece s teškoćama slabo istraženo, autorica očekuje da će ovaj rad stručno i znanstveno doprinijeti novim spoznajama o složenosti fenomena slobodnog vremena djece i mladih s teškoćama.

¹ Spektar autizam: neurorazvojni poremećaj kojeg karakteriziraju perzistentni deficiti u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji u višestrukim kontekstima, ograničeni repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti; simptomi moraju biti prisutni u ranom razvojnem periodu, simptomi uzrokuju klinički značajno oštećenje u socijalnom, radnom ili drugim važnim područjima sadašnjeg funkcioniranja (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

2. Povijest slobodnog vremena

Postojanje i važnost slobodnog vremena poznato je još od antičkih vremena. Grci su se u slobodnom vremenu bavili tjelesnim aktivnostima, odgojem i obrazovanjem te javnim i kulturnim djelatnostima. Osim toga bavili su se i glazbom, što je prema njihovu mišljenju utjecalo na harmoničan razvoj duhovnih i tjelesnih osobina čovjeka. „Težili su za ravnomjernošću i harmonijom, i svaku od tih izvanrednih aktivnosti smatrali su nedjeljivim aspektom svog života“ (Zamarovsky, 1978, prema Pejić Papak i Vidulin, 2016). Mnogo su vremena posvećivali sportu i fizičkim aktivnostima (bacanje diska i koplja, natjecanje u trčanju i skakanju, hrvanje, igre s loptom, plivanje), a postignuti rezultati javno su se prikazivali na glasovitim Olimpijskim igrama. Filozofska dokolica Grka i Rimljana težila je harmonijski razvijenom čovjeku, ali su tek poneki mogli uživati u blagodati dokolice i kalokagatijskih slobodnih vještina (Previšić, 2000). Bez prostora i vremena za slobodno vrijeme u Staroj Grčkoj sigurno ne bismo imali dobrobiti bogate naslijeđene kulture Stare Grčke. Najveći filozofi iz Stare Grčke bavili su se idejom slobodnog vremena te potrebom kako građane poučiti mudrom provođenju slobodnog vremena, jer su smatrali da je slobodno vrijeme, „vrijeme u kojem pojedinac razvija razumijevanje samoga sebe“ (Hugget i Mainley, 2010). U djelu *Politika*, Aristotel ističe kako „dokolica pruža sama po sebi uživanje, sreću i blažen život...ali pod uživanjem ne podrazumijevaju svi jedno te isto, već svatko prema svom ukusu i prema svojim osobinama, nešto drugo“ (Zaninović, 1985, prema Valjan Vukić, 2013). Stari Rimljani svoje su slobodno vrijeme provodili na javnim mjestima poput foruma, amfiteatara, stadiona, knjižnica, termi s kupalištima gdje su upražnjavali kulturne, umjetničke, sportske i zabavne sadržaje (Vukasović, 2000). Dakako, važno je naglasiti kako se slobodno vrijeme u Staroj Grčkoj odnosilo na osobe koje dolaze iz privilegiranih klasa. Njihovo je slobodno vrijeme direktno bilo povezano i omogućeno im je provođenje slobodnog vremena zahvaljujući robovima koji su odrađivali svakodnevne zadatke za privilegirani sloj društva (Hugget i Mainley, 2010). Poticao se individualni razvoj u duhu kalokagatije, samoobrazovanja i težilo se afirmaciji osobnosti. Velika se pozornost posvećivala čitanju, pisanju, pjevanju i sviranju. Djeca i mladi bili su uključeni u različite kulturne, umjetničke i sportske aktivnosti. Na taj su se način odgajale i pripremale mlade generacije za kulturno i čovjeka dostojno provođenje slobodnog vremena. Između dva svjetska rata, zahvaljujući društvenom, ekonomskom i tehničkom razvitku, proces obogaćivanja aktivnosti slobodnog vremena i dalje je tekao (Janković, 1973). Industrijsko društvo zbog učinkovite tehnologije, načina i organizacije rada povećava udio slobodnog vremena nad radnim, te 20. stoljeće u sve

većoj mjeri postaje stoljeće slobodnog vremena noseći sa sobom kulturni izazov suvremenoj civilizaciji (Previšić, 2000). Prema tome, neprijeporno je da je slobodno vrijeme društveni fenomen koji je nastao u industrijskoj civilizaciji kada dolazi do masovnog zapošljavanja, te strogog razgraničavanja radnog i neradnog vremena i materijalnog bogatstva“ (Ilišin, 1999). Nakon Drugog svjetskog rata u Europi počinje leisure-boom kojim se popularizira godišnji odmor radnih ljudi. Poratno društvo nije samo potrošačko društvo već i društvo dokolice (putovanja, odmori vikendom, odlasci u prirodu), a nastavlja se i obogaćivanje slobodnog vremena djece i mladih. Glavnu ulogu u provođenju slobodnog vremena preuzimaju obitelj i škola, ali i mnogobrojne udruge, savezi, udruženja te ostale izvanškolske institucije. Dvadeseto stoljeće postaje stoljeće slobodnog vremena koje treba naučiti planirati i ciljano usmjeriti, a u tome je veliku ulogu preuzela škola. U 21. stoljeću pojavljuje se težnja za povećanjem kvalitetnog slobodnog uz naznaku da granica između radnoga i slobodnog vremena postaje sve tanja. Aktivan pristup slobodnom vremenu i njegovo promišljeno provođenje svakako su suvremene tendencije ostvarivanja kvalitete življenja (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

3. Što je slobodno vrijeme?

Tijekom vremena pojavljuju se različiti pristupi teoretičara i istraživača slobodnoga vremenu kao povijesnome, društvenome i kulturnom fenomenu rezultira i različitim mišljenjima kada je riječ o njegovu pojmovnom određenju. Uočava se šarolikost i neujednačenost tumačenja i određenja sadržaja. Pri proučavanju autori su se osvrtni na vrijednost slobodnog vremena u podržavanju slobode čovjeka, oblikovanju njegova karaktera i utjecaju na cjelokupan razvoj, ali i na negativne posljedice zlorabe slobodnog vremena (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Tijekom povijesti javljali su se pokušaji različitih interpretacija, određenja i definiranja slobodnog vremena pri čemu se ono dovodilo u odnos s drugim pojmovima poput rada ili pak dokolice postavljajući te pojmove kao oprečne ili kao istoznačne (Previšić, 2000). Previšić (2000) smatra da je potrebno komplementarno sagledavanje rada i slobodnog vremena stoga slobodno vrijeme opisuje kao nešto što nije „izdvojeno i samostalno područje čovjekova života već prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, odnosno prostor samoaktualizacije i samoostvarenja osobnosti“. Pri obradi definicija slobodnog vremena i osvještavanju njegove uloge, Janković (1973, prema Pejić Papak i Vidulin, 2016) navodi da A. Pack (1934, prema

Janković, 1973) tumači da se slobodnim vremenom potiče slobodno izražavanje individue, to vrijeme smatra oblikom rekreacije, a D. Riesman (1952, prema Janković, 1973) i E. Fromm (1963, prema Janković, 1973) ukazuju da ono služi za oblikovanje karaktera, za odmor, razbibrigu i razvoj osobnosti, ali ističu i to kako slobodno vrijeme može imati i negativne konotacije. H. Schelsky (1957, prema Livazović, 2012) smatra da je slobodno vrijeme produkt industrijskog društva i potrošačkog vremena. E. Glasser (1994, prema Pejić Papak i Vidulin, 2016) upozorava na mogućnost zlorabe slobodnog vremena, A. Portmann (1951, prema Livazović, 2012) na opasnost kolektiviziranja te V.G. Bajkov, A.S. Dučal i A.A. Zemcov napominju da slobodno vrijeme omogućava svestrani razvoj osobe (1965, prema Livazović, 2018). Dumazedier (1972, prema Janković, 1973) navodi da je slobodno vrijeme – vrijeme izvan radnih obaveza, obiteljskih dužnosti i fizioloških potreba, koje pojedincu ostaje za njegovo slobodno i samostalno odlučivanje čime će se baviti. U slobodnom vremenu pojedinac je „oslobođen poslova, obaveza i dužnosti prema obitelji, školi, poduzeću ili široj zajednici“; to je vrijeme koje on može oblikovati i ispuniti aktivnostima prema osobnim željama i zanimanjima, radi zadovoljavanja vlastitih sklonosti i razvijanja sposobnosti“ (Vukasović, 2000). Osim što je slobodno vrijeme univerzalan fenomen u svakom društvu tijekom povijesti ono je zajedničko svakom čovjeku stoga slobodno vrijeme tumačimo kao dio života svakog čovjeka, postoji svakoga dana i u svakoj sredini, ali je ono različito s obzirom na dob, spol, zanimanje, mjesto boravka, razvijenost sredine, stupanj interesa, ciljeve društvenog poretka i njegove mogućnosti. Ovo vrijeme čovjek može koristiti za odmor, zabavu, za stjecanje novih iskustava i kulturno bogaćenje (Rosić, 2005). Povezano s time, nužno je istaknuti sljedeću definiciju slobodnog vremena prema kojemu se ono određuje kao „vrijeme aktivnog odmora, razvoja, pozitivna razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti“ (Previšić, 2000). U teoriji i praksi slobodno vrijeme se određuje kao „ukupnost vremena, stanja i aktivnosti koje nisu uvjetovane biološkom, društvenom i profesionalnom nužnošću, već slobodom izbora, dobrovoljnošću i neobveznošću“ (Previšić, 2000). U toj definiciji su riječi koje su osnovna obilježja slobodnog vremena te objedinjuje zajedničke elemente različitih definicija: sloboda, izbor, dobrovoljnost, neobveznost, aktivnost, samosvrhovitost, samodjelatnost i samoodređenje. Plenković (2000) ističe da je slobodno vrijeme ono kojim čovjek može slobodno raspolagati. Arbunić (2002, prema Pejić Papak i Vidulin, 2016) napominje da je slobodno vrijeme prostor intime u kojem čovjek istražuje vlastite potencijale i/ili u kojem nadoknađuje sve ono što je po njegovoj prosudbi morao ostvariti da bi se osjećao cjelovitim i kompetentnim. Može se dakle zaključiti kako je slobodno vrijeme ono koje pojedinac slobodno usmjerava; može biti

vrijeme odmora, relaksacije, zabave, razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja osobnosti. Tako široko shvaćena uloga, svrha i zadaća slobodnog vremena osobit je izazov odgoju, obrazovanju i pedagogiji (Previšić, 2000).

4. Slobodno vrijeme djece i mladih

Gledajući razvojno, svaka generacija u pojedinim razdobljima života ima specifične obaveze i dužnosti, krenuvši od predškolskoga razvojnog doba, preko školskog uzrasta do adolescencije, pa samim tim i specifično slobodno vrijeme. Tek u odnosu na obvezatnost pohađanja predškolske ustanove i škole, djeca su u mogućnosti shvatiti odnos između neslobodnog i slobodnog vremena“ (Valjan Vukić, 2013). Ulogu u odabiru sadržaja slobodnog vremena djeteta imaju odgojni čimbenici čija je zadaća stvoriti prikladne uvjete kako bi potaknuli razvoj dječjih interesa i sklonosti. Za dijete slobodno vrijeme predstavlja brojne i raznovrsne sadržaje koji se isprepliću, bili oni spontani i organizirani te pozitivni ili negativni (Valjan Vukić, 2013). Stoga je slobodno vrijeme važno sustavno, planirano i učinkovito iskoristiti, jer je ono dio našega života, naša potreba i interes. Naročito je važan čimbenik u razvoju djece, mladih pa čak i odraslih (Rosić, 2005). Djetinjstvo i adolescencija smatraju se prijelaznim razdobljem prema odrasloj dobi. Osim psihofizičkih promjena u karakteristikama pojedinca, mijenja se i način razmišljanja te doživljaja svijeta (Livazović, 2018). Arnett (2012, prema Livazović, 2018) tvrdi da je adolescencija socijalni konstrukt, a ne samo puki biološki fenomen ili razdoblje vezano uz dobni okvir života pojedinca. Mladost je posebno životno razdoblje u kojem se od mladih očekuje da razviju socijalne vještine i sposobnosti za preuzimanje trajnih društvenih uloga na svim područjima ljudskog djelovanja. Osim toga, potrebno je usvojiti moralne i etičke vrijednosti nužne za društveno funkcioniranje te preuzeti i implementirati model društveno odgovornog ponašanja (Livazović, 2018). Kao aktivnosti slobodnog vremena navode se one koje mladi slobodno izabiru, a koje Holt (1979, prema Livazović, 2018) opisuje kao prostor za autentično „ja“, jer vrijeme provedeno s prijateljima na mjestima poput kafića ili kod kuće čini prostor u kojem oni mogu biti ono što jesu – prirodni. To znači da se mladi socijaliziraju kroz aktivnosti slobodnog vremena, čija je važnost danas možda presudna i za izbor buduće profesije, koja može ovisiti o izboru aktivnosti u slobodno vrijeme. Slobodno vrijeme mladih ima specifičnu strukturu koja putem svojih temeljnih uloga (odmor, razonoda i razvoj osobnosti) ima i razvojno-preventivnu ulogu u životu mladeži. Kako bi se ispunile te uloge, nužno je stvoriti potrebne uvjete – optimalni

uvjeti ispunjenja svih uloga slobodnog vremena traže poznavanje odgojenika koji egzistira u prostoru i vremenu te ima specifične navike, interese i htijenja (Livazović, 2018). Ako slobodno vrijeme postane prostor u kojem se mlad čovjek osjeća svojim, zadovoljnim i ostvarenim, u kojem je „spontan, jednostavan i prirodan“ u kojem ostvaruje „oceanske osjećaje“ i u njima prepoznaje sebe, možemo biti sigurni da je slobodno vrijeme ispunilo sve svoje funkcije i pridonijelo razvoju osobe (Fulgosi, 1987, prema Livazović, 2018). Tako prostor slobodnog vremena postaje simboličan prostor lišen barijera radnog, obrazovnog ili obiteljskog okruženja u kojem se mogu opustiti i izraziti pravi identitet. (Livazović, 2018). Stoga, mladom čovjeku slobodno vrijeme znači i široku mogućnost za razvoj i provjeru svojih sposobnosti; u njemu on otkriva svoje interese i sklonosti, upoznaje sebe i druge, slobodno uređuje i razvija odnose prema drugima, prema sebi, prema sredini, na svojevrsan način upoznaje i razvija svoje potrebe, upoznaje i mijenja okolnosti, naročito za potvrđivanje i učvršćivanje svoga slobodnog vremena. Iz tog proizlazi da je slobodno vrijeme „način življenja kojem treba težiti“ (Rosić, 2005). Slobodno vrijeme djece i mladih je „veliki vremenski prostor, a svojom životnošću, sadržajima i oblicima primjenjiv je i interpoliran u život mladih. Ako je nedovoljno osmišljen i vođen, prostor slobodnog vremena može postati negativan kao i pozitivan čimbenik razvoja“ (Mlinarević, Brust Nemet, 2012). Nužnost usmjerenog djelovanja u slobodnom vremenu mladih, ističe Previšić (2000), proizlazi iz njihova specifičnog biopsihosocijalnog statusa koji zahtijeva uvid u aktivnosti koje bi mogle postati interesom što se sustavnim radom treba kultivirati i dovesti na razinu potrebe. Sve kritičnije stajalište mladih prema društvu i njegovim vrijednostima sa sobom neizbježno nosi i neke oblike revolta koji se najlakše iskazuju u domeni slobodnog vremena. Vukasović (2000) ističe da će mladi, ako im ne ponudimo vrijedne i kulturne programe i sadržaje, prihvatiti ono što im pruža životna stihija, a to je najčešće bezvrijedno. Od iznimne je važnosti ponuditi različite aktivnosti, provoditi ih kvalitetno te sustavno i ciljano utjecati na razvoj učenika. Tako se uz pomno planiranje organizira slobodno vrijeme, utječe na kulturu učenika čime se uklanjaju negativni utjecaji, a razvijaju njihove vještine i potiče stvaralaštvo. Budući da se interesi djece mijenjaju, sadržaji aktivnosti trebaju se podudarati sa sadašnjim vremenom, stalno revalorizirati i obogaćivati, vodeći brigu o stvarnim potrebama djeteta, društva i težnjama civilizacije. Stoga je organizacija slobodnog vremena mladih važna stavka na društvenoj ljestvici prioriteta (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Plenković (2000) opisujući ulogu slobodnog vremena kao rizično-zaštitnog čimbenika određuje slobodno vrijeme kao izvor nepreglednog mnoštva problema koji su presudni za pozitivni ili negativni razvoj čovjeka, iz čega proizlazi izražena potreba za razrađenom društvenom akcijom u organizaciji i

provođenju slobodnog vremena. Iz toga proizlazi da slobodno vrijeme, već po svojim bitnim karakteristikama i uvjetima koje pruža, omogućava realizaciju čovjekove potrebe za samoaktivnošću, omogućava njegovu težnju da slobodno bira društvenu sredinu, aktivnost i medije svoga izražavanja, komuniciranja, saznavanja, te da, mijenjajući sredinu, sadržaje i sredstva izražavanja, okuša svoj stvaralački potencijal, svoj identitet (Nola, 1990). Kada se govori o djeci i mladima, imajući na umu već naznačeni intenzivan razvojni i socijalni moment tog životnog razdoblja, funkcija razvoja ličnosti od iznimnog je značenja. Valja razmotriti i važnost interesa kao fenomena usko povezana s načinom korištenja slobodnog vremena (Livazović, 2018). Ilišin (2003) navodi kako su interesi oblik terminalne vrijednosti koju karakterizira zaokupljenost svijesti omiljenim sadržajima i/ili bavljenje određenim aktivnostima. Osnovne su značajke interesa to da oni predstavljaju distinktivno ljudsko obilježje, univerzalni su (svi ljudi pokazuju neke interese), govore o zrelosti i kapacitetima neke osobe, predstavljaju stalne, svjesne i stabilne pokretače te su jedna od najstabilnijih ljudskih dispozicija. Interesi imaju veliku ulogu u oblikovanju identiteta i samoaktualizaciji pojedinca te su jedan od čimbenika kohezije malih i neformalnih grupa, poput vršnjačkih grupa tijekom socijalizacije (Livazović, 2018). Kako bismo saznali što zanima djecu, potrebno je ispitati njihove interese, otkriti čime se žele baviti, ustanoviti količinu slobodnog vremena te prema tome dogovoriti sadržaje i napraviti program po danima. Odgajanik nikada ne smije biti samo pasivan promatrač već u svemu mora sudjelovati aktivno. Njegovi interesi moraju biti podložni promjenama. Ako zbog nekog razloga odgajaniku neka aktivnost postane dosadna, potrebno ju je mijenjati, jer će na taj način biti zadovoljniji odnosno sretniji. Organizaciju slobodnog vremena treba ispuniti korisnim, zanimljivim i atraktivnim sadržajima koji će privući pažnju pojedinca (Rosić, 2005). Naime, djeca i mladi kao i odrasli slobodno vrijeme mogu provoditi i na drugačije načine. Na primjer, ostvarivanje rekreacije, osnivanje sportskih klubova, sudjelovanje u raznim igrama za mlade, voditi i promovirati zdrav život (Rosić, 2005). Nakon pružanja svih mogućnosti sudjelovanja u najrazličitijim aktivnostima, uvažavanjem želja i slobode izbora, od velike je važnosti i dati prostora djeci, mladima i odraslima da se opuste i da barem jedan dio slobodnog vremena provode sami sa sobom (Rosić, 2005). S obzirom na to da je dijete biće u razvoju, u procesu formiranja vrijednosti, stavova, interesa i navika, jedino kvalitetno i sadržajno organizirano slobodno vrijeme djece i mladih može zadovoljiti njihove osobne interese, razviti sposobnosti i potrebu za afirmacijom putem kvalitetnih životnih izbora (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Zato je zadatak roditelja, kao i učitelja, konstantno praćenje, usmjeravanje, davanje dobronamjernih savjeta mladima, kako bi razvili trajnu naviku konstruktivnog i racionalnog provođenja

slobodnog vremena. Potrebno je sve ono pozitivno razvijati, bogatiti i poticati, a ono štetno sprečavati. To se može postići usmjeravanjem djece, još predškolske dobi, na zdravo društvo, uzorne pojedince, kako bi i oni sami kad odrastu to prenosili na svoje potomke (Rosić, 2005). Isto tako, kako bi znalo iskoristiti svoje slobodno vrijeme i bavilo se nekom aktivnošću dijete tijekom odrastanja treba, kako napominje Balić (2003), naučiti što znači pojam slobodnog vremena, planirati ga, spoznati što može učiniti za sebe, odabrati sadržaje prema svojim sklonostima i stvarati navike njegova aktivnoga i kvalitetnoga provođenja što je povezano s obrazovanjem za slobodno vrijeme o kojem ću govoriti u daljnjim poglavljima. Plenković (2000) ističe dva načina ostvarivanja slobodnog vremena: funkcionalno i intencionalno, odnosno spontano (neorganizirano slobodno vrijeme) i planirano (organizirano slobodno vrijeme). Funkcionalno slobodno vrijeme proistječe iz života u obitelji i okolini u kojoj se učenik kreće. Provođa se individualno, prema osobnim potrebama i željama, bez posebno formaliziranog programa (primjerice, druženje s vršnjacima, rad na računalu, gledanje televizije, slušanje glazbe, čitanje knjiga, igra i šetnje). Kako bi slobodno vrijeme bilo provedeno što kvalitetnije važan je gotovo jednak omjer organiziranog, kao i onog neorganiziranog dijela vremena (Rosić, 2005). Pedagogijska važnost prepoznavanja interesa i aktivnosti mladih u slobodnom vremenu nije zanimljiva samo zbog utilizacije znanja, vještina i iskustava stečenih u okviru funkcionalno-socijalizacijske sfere već i kao model ranog prepoznavanja i prevencije mogućih rizičnih sklonosti adolescenata, ali i kao poveznica zajedničkih prosocijalnih nastojanja obitelji, škole i šire pedagogijske zajednice u odgojno-formativnoj i kurativnoj ulozi slobodnog vremena. Znanost o odgoju stoga se mora čuvati i pretjerane pedagogizacije slobodnog vremena, odnosno brižno čuvati njegovo temeljno načelo – načelo slobode (Livazović, 2018).

5. Tko su djeca s teškoćama?

Djecu s teškoćama čini heterogena skupina različitih vrsta i stupnjeva teškoća: snižene intelektualne sposobnosti, spektar autizam, slijepa i slabovidna djeca, gluha i nagluha, djeca s poremećajem govora, glasa i jezika, djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, djeca sa smetnjama u ponašanju, s poremećajem pažnje te djeca sa specifičnim teškoćama učenja (Zrilić, 2011). Važno je napomenuti da ukoliko se upotrebljava termin „djeca s posebnim potrebama“ da on obuhvaća i darovitu djecu, a ne samo onu s teškoćama.

Prema važećoj orijentacijskoj Listi vrsta teškoća (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/2015) vrste teškoća su:

Skupine vrsta teškoća su:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

(Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015)

Još do nedavno problem brige za djecu s teškoćama se rješavao na način da se djecu smještalo u posebne ustanove, npr. specijalne škole za gluhe i slijepce ili u posebna odjeljenja ako je riječ o blažim smetnjama. Neke teškoće (primjerice, hiperaktivnost i specifične teškoće učenja) nisu ni detektirane kao takve, djeca su bila smatrana neposlušnom, lijenom, nezainteresiranom za školu i slično. Specijalne škole djecu s teškoćama osposobljavaju za život u grupama sebi sličnih. Takvo odvajanje djece od ostalih ima niz negativnih posljedica i na osobe bez teškoća, koje odrastajući i živeći u grupama sebi sličnih, ne nauče prepoznavati i uvažavati različitost, prepoznavati vrijednosti osoba s teškoćama. Naprotiv, iz neznanja, društvo i osobe bez teškoća formiraju prema njima niz predrasuda. Smještaj djece u posebne ustanove pokazao se nekorisnim, jer su metode rada često bile neprilagođene, ispod razine njihovih mogućnosti, čime nisu iskorišteni potencijali potrebni za uspješnu integraciju u zajednicu. Osim toga, iako kategorizacija ima i nekih pozitivnih strana, izdvajanje je značilo i teškoće u kasnijoj integraciji u društveni život (Zrilić, 2011).

Pozitivne strane kategorizacije

- određivanje kategorizacije može pomoći pri planiranju tretmana
- dovodi do zaštitničkog odnosa od strane druge djece
- pomaže boljoj komunikaciji među stručnjacima koji se bave djecom s teškoćama
- daje mogućnosti uspostave posebnih oblika obrazovanja
- omogućava lakše usmjeravanje pozornosti šire javnosti

Negativne strane kategorizacije

- u prvom su planu djetetovi nedostaci
- postavljanje niskih očekivanja, što može rezultirati neprimjerenim razvojem postojećih potencijala
- može dovesti do niskog samopouzdanja djeteta i do socijalnog odbacivanja od strane ostale djece
- jednom kategorizirano dijete teško se može riješiti te oznake
- velik broj djece koja su kulturno različita ili socijalno uskraćena mogu se pogrešno svrstati u kategoriju mentalno zaostale djece
- kategorije su često opravdanje za izdvajanje djece iz redovitih razreda

(Zrilić, 2011)

6. Slobodno vrijeme djece i mladih s teškoćama

Slobodno vrijeme je djeci važno zbog toga što ona u aktivnostima slobodnog vremena uče lako i spontano. Uz obitelj, vrlo važnu ulogu u životu djece imaju prijatelji. Oni jedni s drugima rastu i razvijaju se te se lakše suočavaju s teškoćama odrastanja i učenja. Prečesto se dogodi da djeca s teškoćama ne dobiju mogućnost sudjelovanja s vršnjacima koji su urednog razvoja (Walker, 1990, prema Walker i Shoultz, 1992). Povezano s tim, pokazalo se da djeca i

mladi s tjelesnim invaliditetom manje participiraju u slobodnim aktivnostima od svojih vršnjaka bez teškoća (Bult i sur., 2010; Engel-Yeger, Jarus, Anaby, i Law, 2009; Imms, Reilly, Carlin, i Dodd, 2008, prema Bult, Verschuren, Jongmans, Lindeman i Ketelaar, M., 2011). Imati mnoštvo prijatelja, boraviti u vrtiću ili školi, sudjelovati u različitim aktivnostima u školi, pa i izvan nje (primjerice, članstvo u sportskom klubu ili dramskoj sekciji) nažalost nije uvijek moguća svoj djeci, osobito onima s teškoćama (Opačak, 2010). To znači da je pristup i dostupnost navedenog djeci s teškoćom uvelike otežana. Kao i djeci bez teškoća, djetetu s teškoćom, potrebna je igra i odmor primjeren njihovoj dobi i mogućnostima. Za igru je važno da potiče tjelesni, motorički i kognitivni razvoj. Stoga, stručnjaci danas sve više usmjeravaju roditelje i ukazuju im na provođenje slobodnog vremena sa svojom djecom te ih upućuju da slobodno vrijeme provode u nježnosti i „običnom igranju“ kroz koje dijete može spontano usvajati razne emotivne, motoričke i kognitivne obrasce (Opačak, 2010). Majnemer i sur. (2008, prema Bult i sur., 2011) su ustanovili da je rehabilitacijska skrb pozitivno povezana s brojem različitih aktivnosti koje poduzimaju djeca i koliko često ih obavljaju što znači da su djeca koja su nastavila s rehabilitacijom imala veću vjerojatnost da će participirati u aktivnostima koje zahtijevaju određene vještine. Nažalost, broj dostupnih aktivnosti u slobodnom vremenu djece s teškoćama je ograničen. Posebno kreirane radionice i posebni sportski klubovi osnovni su oblik okupljanja spomenute djece. No, to ne mora nužno značiti nešto loše i negativno. Time se jača identitet određene populacije koja ne niječe svoje oštećenje i ne vidi ga kao prepreku ravnopravnosti u društvu (Opačak, 2010). Štoviše, participacija pridonosi kvaliteti života djece i mladih s teškoćama (McManus, Corcoran i Perry, 2008, prema Bult i sur., 2011). Naravno, u skladu s talentom te upornošću i velikim zalaganjem pojedinca, određeni broj djece s teškoćama uključen je u redovne sportske klubove, glazbene i plesne skupine i slično (Opačak, 2010). To znači da su organizirane slobodne aktivnosti još jedno važno iskustvo za djecu s teškoćama (Walker, 1990, prema Walker i Shoultz, 1992). Tome u prilog idu i istraživanja koja su se bavila širim okruženjem djeteta te je odlazak u redovitu školu i pohađanje veće škole bili su povezani s povećanim participiranjem u aktivnostima (Beckung i Hagberg, 2002; Imms i sur., 2009, prema Bult i sur., 2011). Djecu s teškoćama, ograničeno razumijevanje okoline, često sprječava u uživanju u dobrobitima kvalitetnog slobodnog vremena. S vremenom se pojačala svijest da djeci i mladima s teškoćama treba pružiti mogućnosti u kojima bi mogli uživati u aktivnostima slobodnog vremena zajedno sa svojim vršnjacima koji nemaju teškoće (Schleien i Ray, 1988, prema Walker i Shoultz, 1992). Stoga se danas sve više adekvatnim obrazovanjem polako mijenjaju stavovi pojedinaca, pa tako i društva u cjelini (Opačak, 2010). Kao i sva ostala

djeca i ona s teškoćama moraju imati slobodu izbora kako će provoditi svoje slobodno vrijeme. Opačak (2010) navodi dva aspekta dostupnosti u odabiru provođenja slobodnog vremena. To su načelo participacije, odnosno sudjelovanje u procesu donošenja odluka koje ih se tiču. Ovim se načelom djeci i mladima s teškoćama pruža mogućnost biranja, utjecaja i kontrole nad vlastitim životom. Povezano s tim, pokazalo se da su sklonost za aktivnosti, umješnost, motivacija i zadovoljstvo kod učenja novih stvari povećava razinu participacije u tim aktivnostima. Djeca se češće uključuju u aktivnosti koje im se sviđaju (Imms i sur., 2009; King i sur., 2009; Majnemer i sur., 2008, prema Bult i sur., 2011). Drugi aspekt je načelo nediskriminacije koje je potrebno osigurati da im uopće bude moguće birati između različitih sadržaja, odnosno osigurati im njihovu dostupnost (Opačak, 2010). Socijalizacija je presudna za razvoj u samom djetinjstvu. Zajedničke aktivnosti koje provode djeca s teškoćama s ostalim vršnjacima uvelike utječu na njihov doživljaj prihvaćenosti. Djeca uče jedna od drugih i u svoje slobodno vrijeme, pa su na taj način djeca bez teškoća provodeći vrijeme s djecom s teškoćama, sklonija prihvaćanju različitosti. Upravo se djeca s teškoćama često suočavaju s najvećim teškoćama društvene izolacije, a ne zbog svojih oštećenja. S time povezujem teoriju kulturne depriviranosti, prema kojoj je supkulturalna skupina (u ovom slučaju djeca s teškoćama) deprivirana ili deficitarna u ključnim elementima društvenog života, pa kulturno deprivirano dijete nema važne vještine, stajališta, norme i vrijednosti. Popis nedostataka kulturno depriviranog djeteta uključuje i jezičnu depriviranost, iskustvenu i spoznajnu depriviranost te nedostatke vezane uz ličnost koje su prijeko potrebne. Do svega toga dolazi zbog socijalne okoline, siromaštva, oskudice intelektualnih resursa u obitelji, nesposobnosti ili ravnodušnosti roditelja, nedostatka kvalitetnih kontakata s roditeljima, učiteljima i zajednicom (Livazović, 2018). Povezano s tim, za dijete s teškoćom je biti aktivan i uključen u slobodno odabrane aktivnosti ključno za razvoj kompetencija vještina, druženje s vršnjacima, istraživanje osobnih interesa i uživanje u životu (Simpkins, Ripke, Huston i Eccles, 2005, prema Bult i sur., 2011). Isto tako, važno je razvijati i njegovati odnose između djece s teškoćama i vršnjaka zbog što toga vršnjaci djecu s teškoćama mogu motivirati na drugačiji način od njihovih roditelja ili drugih odraslih koji o njima skrbe (Opačak, 2010). Nažalost, jedno istraživanje je pokazalo negativne strane uključivanja osoba s cerebralnom paralizom u redoviti program. Učenici s CP² se razlikuju od učenika u redovitom programu prema socijalnom statusu, broju prijatelja, društvenosti, društvenoj izoliranosti te verbalnom i

² Cerebralna paraliza: neprogresivni sindrom obilježen poremećajem voljnih pokreta ili položaja tijela, a koji nastaju zbog prenatalnih razvojnih malformacija i perinatalnog ili postnatalnog oštećenja središnjeg živčanog sustava (Hrvatski liječnički zbor, 2014).

psihičkom zlostavljanju (Nadeu i Tessier, 2006, prema Hilderley i Rhind, 2012), što upućuje na to da uključivanje učenika s CP nije uvijek prihvatljiva opcija te da je potrebno istražiti iskustva učenika s CP te s njima u dijalogu dogovarati potencijalnu uključivanje u redoviti program. Nadalje, djeca s CP su naglasili kako ih je tijekom aktivnosti veliki broj vršnjaka nevoljko uključivao u zajedničku aktivnost, jer nisu imali razumijevanja za njihovo zdravstveno stanje. Vršnjaci koji su otprije poznavali učenike s CP-om i ograničenja njihovih mogućnosti su ih uključivali u zajedničke aktivnosti (Hilderley i Rhind, 2012). Kako bi se unaprijedila interakcija među djecom, treba pružiti podršku kako bi se dijete s teškoćama uključilo u interakciju s drugom djecom i kako bi se stvorila mogućnost da se prijateljstvo ostvari i raste (Walker i Edinger, 1988, prema Walker i Shoultz, 1992). Napori pri pokušaju omogućavanja integriranih aktivnosti moraju biti temeljeni na vjerovanju da je integracija moguća za svu djecu (Lord, 1981, prema Walker i Shoultz, 1992). Tijekom vremena, svakom djetetu, uključujući djecu s najtežim vrstama teškoća, može se pomoći u njihovim potrebama za većim udjelom u participaciji u aktivnostima i više interakcije s drugom djecom. Takva pomoć ne iziskuje nužno da osobe koje ga pružaju moraju biti posebno obrazovane o teškoćama ili aktivnostima (Schleien i Ray, 1988, prema Walker i Shoultz, 1992). Dok stručnjaci mogu pružiti direktnu ili indirektnu podršku ili konzultacije, ono što je potrebno jesu: ljudi koji dobro poznaju dijete ili su ga voljni dobro upoznati; entuzijastični ljudi koji imaju znanje o određenoj aktivnosti; ljudi koji su voljni i u mogućnosti uključiti sebe, ali i sve druge osobe zajedno u aktivnost, ne samo dijete s teškoćama; i ljudi koji su dani osobi s teškoćama i koji sudjeluju u pomaganju njegovoj/ njenoj participaciji i integraciji (Schleien i Ray, 1988, prema Walker i Shoultz, 1992). Pokazalo se da je visoko obrazovanje njegovatelja bilo povezano s povećanim participiranjem u organiziranju slobodnih aktivnosti (Bult i sur., 2011). Većina djece s teškoćama uključena je u rehabilitaciju od rane dobi. Jedan od glavnih ciljeva rehabilitacije je „poboljšati i optimizirati svakodnevno funkcioniranje, uključivanje u život i dobrobit“ (Gorter, 2009, prema Bult i sur., 2011). Poznavanje odrednica za participaciju male djece potrebno je za prilagodbu službi rane intervencije u rehabilitaciji koje predviđaju razvoj djece s teškoćama. U rehabilitacijskoj skrbi participiranje je jedan od glavnih rezultata liječenja i smatra se jednim od važnijih ishoda za roditelje i mlade (Vargus-Adams i Martin, 2010, prema Bult i sur., 2011). Čitav rehabilitacijski tim trebao bi se zalagati za poboljšanje participacije u slobodnim aktivnostima i dobitak liječenja vjerojatno će se postići samo intervencijama usmjerenim istodobno na razinu zdravstvenog stanja, tjelesnih funkcija, osobnih faktora i čimbenika okoline (Bult i sur., 2011). Kako bi se ostvarili navedeni ishodi participacije u slobodnim aktivnostima pri oblikovanju cjelokupnog rada treba

uvažavati djetetovu zrelost, dob, potrebe, interes i iskustvo, dok okolina mora biti zabavna, sigurna, podržavajuća i stimulativna (Opačak, 2010). Stoga je važna zadaća pedagogije slobodnog vremena da se mora usmjeravati u smislu savjetovanja, pomaganja, upućivanja, poticanja i pronalaženja što povoljnijih uvjeta i mogućnosti za realiziranje njegova korištenja u mjeri koja ne umanjuje bitna obilježja slobodnog vremena poput slobode, spontanosti, dobrovoljnosti, kreativnosti, samoaktivnosti i individualnosti (Livazović, 2018).

Iz svega navedenog zaključuje se da su aktivnosti slobodnog vremena ključne za razvoj sve djece, posebno za djecu s teškoćama. Aktivnosti slobodnog vremena trebale bi pružati mogućnost za razvoj vještina, odmor i zabavu te priliku za socijalizaciju s vršnjacima. Važno je uvažavati želje i potrebe djece i mladih s teškoćama te im omogućiti participaciju pri odlučivanju o izboru i načinu provođenja željenih aktivnosti. Danas, iako postoji veća osviještenost unutar samog društva o položaju i potrebama djece i mladih s teškoćama te o njihovim aktivnostima slobodnog vremena, ona su i dalje izolirana i koncentrirana unutar svoje uske zajednice. Integracija još uvijek nije u potpunosti omogućena kako bi se djeca i mladi s teškoćama družili i povezivali sa svojim vršnjacima urednog razvoja. Isto tako, stručnjaci, ali i cjelokupna zajednica unutar društva treba pružati podršku djeci i mladima s teškoćama te je potrebno pružati podršku roditeljima djece s teškoćama.

6.1. Utjecaj faktora pri participaciji djece i mladih s teškoćama u aktivnostima slobodnog vremena

Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja za djecu i mlade (ICF-CY) definirala je participaciju kao "Nečiju uključenost u životnim situacijama" (WHO, 2004). Participiranje u slobodnim aktivnostima doprinosi razvoju djece i njihovoj kvaliteti života. Djeca s teškoćama su ona za koje se zna da postoji rizik da participiraju u manje aktivnosti. Skupina djece s teškoćama je izrazito heterogena, a sastoji se od djece s različitim dijagnozom i različite dobi.). Pokazalo se da roditelji, djeca i mladi te stručnjaci smatraju pojačanu participaciju u aktivnostima slobodnog vremena jednim od najvažnijih ishoda intervencije pri rehabilitaciji (Vargus-Adams i Martin, 2010, prema Bult, 2011). Učestalost participacije u slobodnom vremenu za djecu i mlade s teškoćama je povezana s raznim varijablama (Bult i sur., 2011). Aktivnosti su definirane kao "izvršenje konkretnih zadataka ili radnji pojedinca". Slobodne aktivnosti za djecu smatraju se „vremenom određenim za slobodno odabrane aktivnosti, koje se izvode kada nisu koji su uključeni u brigu o sebi ili posao ili školu. Preciznije, slobodne aktivnosti se definiraju kao „svakodnevne aktivnosti

djetinjstva“ u svim sportovima, zabavi, učenju i vjerskom izražavanju (King i sur., 2003; Majnemer, 2009, prema Bult i sur., 2011). Istraživanja usmjerena na djecu s CP su otkrila da je razina grubog motoričkog funkcioniranja u sustavu klasifikacije motornih funkcija (GMFCS) bio važna varijabla povezana s participacijom (Beckung i Hagberg, 2002; Imms i sur., 2009; Kerr i sur., 2008; Maher i sur., 2007; Morris i sur., 2006; Voorman i sur., 2006, prema Bult i sur., 2011).

Tjelovježba se u mnogim istraživanjima pokazala jako korisnom za osobe s cerebralnom paralizom (Murphy i Carbone, 2008, prema Hilderley i Rhind, 2012) pogotovo zato što osobe s cerebralnom paralizom nose puno rizika zbog sjedilačkog načina života na koji su prisiljeni zbog svog zdravstvenog stanja (Longmuir i Bar-or, 2000, prema Hilderley i Rhind, 2012). Osobe s invaliditetom su najmarginaliziranija skupina kad se govori o sportu (Sport England, 2004, prema Hilderley i Rhind, 2012). Mogući uzroci marginaliziranja: nedostatna motivacija i samopouzdanje, problemi s prijevozom, izostanak podrške obitelji i prijatelja, manjak informacija i prilika, nedostatak vremena i novca (Thomas, 2008, prema Hilderley i Rhind, 2012). Djeca s CP s komorbidnim teškoćama u učenju izložena su riziku zbog ograničenijeg participiranja u slobodnim aktivnostima u usporedbi s vršnjacima s CP bez teškoća u učenju, jer što je teža teškoća u učenju to je vjerojatnije da će dijete naići na ograničenja participiranja (Beckung i Hagberg, 2002; Majnemer i sur., 2008; Morris i sur., 2006; Voorman i sur., 2006, prema Bult i sur., 2011). Težina teškoće i broj pogođenih udova, više teška spastičnost ili teže ozljede leđne moždine također su bile povezane s učestalošću participiranja (Majnemer i sur., 2008; McManus i sur., 2008; Morris i sur., 2006). Bolje rukovanje predmetima i bolja funkcija fine motorike bili su povezani s većim participiranjem u slobodnim aktivnostima. Za djecu i mlade s razvojnim poremećajem koordinacije i ozljedama leđne moždine više problema je bilo i s motoričkim funkcioniranjem ograničenja participiranja (Klaas i sur., 2010; Poulsen i sur., 2007, prema Bult i sur., 2011). Djeca koja su imala razvojni poremećaj koordinacije značajno su manje participirala i u društvenim i fizičkim aktivnostima od svojih vršnjaka urednog razvoja (Poulsen i sur., 2007, prema Bult i sur., 2011). Posebno za djecu koja imaju ozljedu leđne moždine, na spontane i neorganizirane aktivnosti utjecala je vrsta ozljede. Djeca koja su tetraplegična manje participiraju, nego djeca koja su paraplegična (Klaas i sur., 2010, prema Bult i sur., 2011). King i sur. (2006, prema Bult i sur., 2011) i Mc Manus i sur. (2008, prema Bult i sur., 2011) su otkrili složeni rezultat koji uključuje intelektualne sposobnosti i komunikativno ili fizičko funkcioniranje. Niža intelektualna sposobnost, bila je povezana sa slabijim participiranjem u spontanim i organiziranim

aktivnostima. Rezultati ovih studija ukazuju na pozitivan odnos između komunikacijskih vještina i participacije u slobodnim aktivnostima. Djeca s teškoćama i dodatnim oštećenjem sluha ili oštećenjem vida također su izloženi riziku zbog nižih stupnjeva participacije (Beckung i Hagberg, 2002; Morris i sur., 2006, prema Bult i sur., 2011). Istraživanja su utvrdila da je epilepsija povezana s participiranjem (Beckung i Hagberg, 2002; Morris i sur., 2006; Voorman i sur., 2006, prema Bult i sur., 2011). Djeca s epileptičnim napadima su u riziku zbog još ograničenijeg participiranja. Schanberg i sur. (2003, prema Bult i sur., 2011) su izvijestili da bol, ukočenost i umor negativno utječu na participiranje djece s poliartrikalnim juvenilnim artritismom. O sličnom izvještavaju i Hoofwijk i sur. (1995, prema Hilderley i Rhind, 2012) navodeći tjelesnu slabost, probleme s cirkulacijom te iscrpljenost kod djece i mladih s cerebralnom paralizom kao ono što negativno utječe na participaciju. Dob se smatra značajnim čimbenikom u predviđanju ishoda participacije (Majnemer i sur., 2008; Morris i sur., 2006, prema Bult i sur., 2011). Starija djeca obično su participirala u manje aktivnosti, ali i rjeđe od svojih mlađih vršnjaka (King i sur., 2009; Klaas i sur., 2010; Maher i sur., 2007, prema Bult i sur., 2011). Istraživanja su pokazala da za osobe s teškoćama participacija u aktivnostima slobodnog vremena koja uključuje motoričke vještine i socijalnu interakciju opada s porastom dobi osobe s teškoćama tijekom srednjih i kasnih 30-ih godina života. Za osobe s Downovim sindromom, ovaj pad u participaciji se zamjećuje i ranije, najčešće tijekom 20-ih godina života (Brown, Bayer i Brown, 1992, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Viša dob djeteta povezana je s participiranjem u manjem broju aktivnosti i rjeđim participiranjem (King i sur., 2009; Klaas i sur., 2010; Maher i sur., 2007, prema Bult, 2011). Promatrajući ulogu roda djeteta, otkriveno je da djevojke participiraju češće nego dječaci (Imms i sur., 2009; Klaas i sur., 2010; Maher i sur., 2007; Mc Manus i sur., 2008, prema Bult i sur., 2011). Učinci roda su ovisni i o vrsti aktivnosti koje su istraživane. Djevojke obično više participiraju u društvenim i spontanim aktivnostima dok dječaci više participiraju u tjelesnim aktivnostima (King i sur., 2009; Maher i sur., 2007, prema Bult i sur., 2011). Odnos dobi i participacije proučavan je i kod djece s drugim dijagnozama, pa su primjerice Klaas i sur. (2010, prema Bult i sur., 2011) otkrili da su starija djeca s ozljedom leđne moždine češće participirala društveno i u zajednici nego njihovi mlađi vršnjaci. Poulsen i sur. (2007, prema Bult i sur., 2011) izvijestili su da je zadovoljstvo životom pozitivno povezano s participiranjem u tjelesnim aktivnostima kod djece s razvojnim poremećajem koordinacije. Na tragu toga su i rezultati istraživanja Hilderley i Rhind (2012) koji su pokazali pozitivne ishode participacije djece s cerebralnom paralizom u tjelesnim aktivnostima, jer im je osjećaj vlastitih postignuća dao samopouzdanje, osjećali su užitek i euforiju, zabavili su se i

počeli su se bolje osjećati u vlastitoj koži te su imali bolju sliku o sebi. Što se tiče druženja s vršnjacima urednog razvoja, djeca s CP su komunicirala s vršnjacima urednog razvoja koja nisu dio njihova uobičajena društva, a u igri su se osjećala kao dio grupe, doprinosili su grupi te su se osjećali korisnima i shvaćenima od strane vršnjaka. Isto tako, djeca smatraju kako im je tjelovježba uvelike pomogla s porastom fizičke kondicije, tjelesne snage i omogućila veću fleksibilnost, a time i veću samostalnost u svakodnevnom životu.

Prepreke u participaciji čine čimbenici okoline, uključujući nedostatak opreme, informacija i podrške od vršnjaka te ovisnost o odraslim osobama također ograničavaju djelovanje u aktivnostima slobodnog vremena (Bult i sur., 2011). To potvrđuje i istraživanje Hilderley i Rhind (2012) u kojem djeca s CP smatraju da je potrebna i primjerena podrška okoline, kroz prilagodbu sprava, prostorija i dvorana osobama s CP-om kako se ne bi fizički odvajali od zdravih vršnjaka i time narušio osjećaj zajedništva, pripadnost grupi i jednakost svakog djeteta. Djeca su se žalila da se zbog većeg broja učenika u razrednim odjelima ne pridaje jednaka pažnja svakom učeniku u svakom trenutku, jer nedostatak može prouzročiti nazadovanje djeteta u fizičkom napretku u odnosu na svoje vršnjake. Asistenti se pak žale na sigurnosne uvjete, jer smatraju da ne mogu ispratiti neke aktivnosti, jer nisu fizički u mogućnosti asistirati (pr. nošenje i pridržavanje učenika tijekom aktivnosti). Povezano s tim, invalidska kolica predstavljaju veliku prepreku djeci s CP i izazivaju frustraciju kod djeteta. Isto tako, invalidska kolica predstavljaju opasnost, jer može doći do pada i ozljeda tijekom aktivnosti kao i opasnost za druge učenike koje invalidska kolica mogu ozlijediti pri kontaktu u aktivnosti.

Iz navedenih istraživanja i prikazanih rezultata autorica zaključuje da rezultati navedenih istraživanja upućuju da su slične varijable primjenjive na različite dijagnostičke skupine. Iako postoje razlike u participiranju između različitih dobnih skupina, slične su odrednice participiranja identificirane za različite dobne skupine. Manjak podataka o djeci predškolske dobi mogao bi biti posljedica trenutnog nedostatka mjera za procjenu participacije u ovoj grupi. Učestalost participiranja u slobodnom vremenu i društvenim aktivnostima djece i mladih s teškoćama je povezana s raznim varijablama. Motoričke funkcije, manualna sposobnost, kognitivne sposobnosti, komunikacijske vještine i dob najvažnije su varijable. Kako bi se smanjile prepreke pri participaciji u aktivnosti potrebno je izvršiti razne prilagodbe kako bi se aktivnosti uspješno ostvarile, primjerice, prilagoditi prostor, sprave; informirati nastavnike, asistente i vršnjake urednog razvoja o djetetu s teškoćama koje će biti uključeno u aktivnost te informirati dijete s teškoćama.

7. Roditelji djece s teškoćama

Velike izazove za roditelje, cijelu obitelj i roditeljstvo predstavlja rođenje djeteta s teškoćama te se ono naziva 'neizvjesnim putovanjem' (Seligman i Darling, 2007). Budući da su majke primarne njegovateljice djece s teškoćama, one su izložene stresu povezanim s planiranjem i organiziranjem obiteljskog odmora (Mactavish i sur., 2007). Nadalje, istraživanja ukazuju na stres i njegove učinke koji se pojavljuje kod roditelja djeteta s teškoćom. Majke djece s cerebralnom paralizom u usporedbi s majkama djece urednog razvoja doživljavaju veći intenzitet stresa u roditeljskoj ulozi, imaju izraženiji neuroticizam, percipiraju manju kvalitetu braka i obiteljsku kohezivnost i prilagodljivost, imaju manju dostupnu socijalnu mrežu i veću potrebu za podrškom te u većoj mjeri pribjegavaju suočavanju izbjegavanjem. Isto tako, pokazuju i izraženije psihičke simptome u usporedbi s majkama zdrave djece. Očevi djece s cerebralnom paralizom u usporedbi s očevima djece urednog razvoja doživljavaju veći intenzitet stresa u roditeljskoj ulozi, imaju manje izraženu ekstrasverziju i veću potrebu za podrškom te izraženije psihičke simptome (Martinac Dorčić i Ljubešić, 2009). Veću razinu stresa navode roditelji koji dožive nedostatak podrške od liječnika ili drugih stručnjaka, ili kada s rodbinom imaju problem što posljedično dovodi do nedostatka podrške (Perry 1989, prema Thompson, Flood i Goodvin, 2006). Nažalost, nije rijetko da podrška djeci i roditeljima izostane. Ta podrška često izostane ako ju ne pruži sam roditelj (Walker, 1990, prema Walker i Shoultz, 1992). Životi obitelji s djecom s teškoćama odražavaju prirodu obiteljskog slobodnog vremena (Mactavish, MacKay, Iwasaki i Betteridge, 2007). Istraživanja koja su se bavila načinima i vrstama provođenja slobodnog vremena roditelja s djetetom s teškoćama su najviše su se bavila razlikama u učestalosti i vrstama aktivnosti slobodnog vremena obitelji između roditelja s djetetom urednog razvoja i roditelja s djetetom s teškoćama (Brehaut, Kohen, Garner, Miller, Lach, Klassen i Rosenbaum, 2009; Hogan, Msall, Goldscheider, Shandra i Avery, 2012; Juhásová, 2014). Njihove slobodne aktivnosti imaju tendenciju da se najviše odvijaju kod kuće, a organiziraju ih odrasle osobe (Majnemer i sur., 2008; Shikako-Thomas, Majnemer, Law i Lach, 2008, prema Bult i sur., 2011).

Dva istraživanja (Imms, 2008; Shikako-Thomas i sur., 2008, prema Bult i sur., 2011), koja se usredotočuju na participaciju djece s cerebralnom paralizom u aktivnostima slobodnog vremena pokazuju da na participaciju utječe nekoliko djetetovih, obiteljskih i okolinskih čimbenika. Niži obiteljski dohodak i niži stupanj roditeljskog obrazovanja povezana je s nižom razinom participacije u djece. Niže razine stresa kod obitelji i bolje suočavanje s obitelji sa stresom mogu biti važni pokretači participacije. U istraživanjima u kojima je

ispitano direktno okruženje djeteta, ne-bjelačko podrijetlo roditelja, niži stupanj obrazovanja roditelja, manja fizička razina funkcioniranja roditelja te viši nivo roditeljskog stresa bili su povezani sa slabijim participiranjem djeteta (King i sur., 2009; Klaas i sur., 2010; Majnemer i sur., 2008, prema Bult i sur. 2011). Posebno je naglašena uloga roditelja kao kulturnog i društvenog posrednika, jer roditelji više razine kulturnog kapitala uspješnije mogu dešifrirati skrivene društvene poruke od onih izvan odabranog kruga poput radničke klase, imigranata ili manjinskih grupa (Livazović, 2018). Roditelji boljeg socioekonomskog statusa pažljivije biraju svoje socijalne mreže te u iste uključuju i djecu te na taj način reproduciraju svoj socijalni kapital. S druge strane, roditelji koji slabijeg socioekonomskog statusa više pažnje posvećuju osiguravanju materijalne sigurnosti djece. Stoga su implikacije socioekonomskog statusa na kvalitetu života i kulture slobodnog vremena izrazite, jer ekonomska nejednakost zahvaća mnogo više od materijalnih predmeta koje si pojedinac ne može priuštiti. Imućnost omogućava pristup društvenom prestižu i pozitivno je povezana sa samopouzdanjem, stabilnošću i sigurnošću, dok siromaštvo nosi povećan rizik od anksioznosti, stresa i manjeg samopoštovanja (Livazović, 2018).

No, nije sve samo pitanje novca, nego je i pitanje habitusa. Bourdieu (1971, prema Livazović) habitus određuje kao kolektivni način razmišljanja i obrasce ponašanja u okviru kojih se pojedinac rađa i koji usmjerava njegova obiteljska i socijalna iskustva. Habitus djece i mladih većeg kulturnog kapitala, kao način življenja, vrijednosnih i svjetonazorskih orijentacija, zapravo usmjerava različite društvene skupine prema očekivanom djelovanju i postignućima u društvu. Kroz kulturni kapital i habitus pojedinci koji imaju više dostupnih resursa mogu razviti ciljani „ukus“ kao legitimnu poveznicu s kulturnom praksom vladajućih ili elitnih slojeva društva. Stoga je poznavanje i pridavanje važnosti dobrog ili „legitimnog“ ukusa čije uživanje i promicanje pojedincima nominalno može osigurati veće izgleda, bolja iskustva i stilove ponašanja nužne za uspjeh u društvu. Štoviše, obiteljsko participiranje u slobodnim aktivnostima i stupanj zainteresiranosti za društvene i kulturne aktivnosti bili su povezani s razinom participacije djeteta: tamo gdje veći interes za ove aktivnosti rezultira višom razinom participacije za dijete (King i sur., 2009, prema Bult i sur., 2011).

8. Povijest razvoja zanimanja za djetinjstvo i igru

Iako su djetinjstvo i igra kao razdoblje čovjekova života oduvijek postojali, tek promjenama u društvenoj percepciji djeteta i njegove uloge, djetinjstvo i igra postaju izuzetno važni (prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). Uvriježeno je shvaćanje da je djetinjstvo, u smislu u kojem ga mi danas doživljavamo, »otkriveno« tek pojavom humanizma. Djeca u igri i s igračkama postaju zanimljivom inspiracijom u umjetnosti, posebice slikarstvu. Specifičnosti djetinjstva počinju se sagledavati kao posebno iskustvo, pojavljujući se kao nova struja uz dotadašnje vrednovanje koje je dječja ponašanja gledalo kao nešto što je potrebno ispraviti ili nadvladati. Na samome kraju 17. stoljeća Locke daje poseban zamah razmišljanjima o djetinjstvu i igri, a u drugoj polovini 18. stoljeća u Francuskoj i Njemačkoj nastaje i posebno polje dječje književnosti te cvate i proizvodnja igračkaka. Čini se da je prvo poduzetništvo, a tek zatim i pedagogija, prepoznalo onaj specifični užitak koji donosi igra i odlučila ga pretvoriti u svoju korist (Zagorac, 2006). Ellen Key, nadahnuta Rousseauovim Emilom, ocrtala je 20. stoljeće kao „stoljeće djeteta“, a Maria Montessori istraživala mogućnosti oblikovanja svake igre u svrhovitu i smislenu. Pojavom neoblikovanih materijala Marije Montessori, teorija o moralnom i kognitivnom razvoju J. Piageta te radova J. Deweya otvara se široko područje učenja kroz igru koje rezultira mnoštvom različitih alternativnih pristupa. Nejednoznačnost i multifunkcionalnost igre omogućila je pripadnicima raznih teorijskih smjerova da se usmjere na pojedine segmente i funkcije igre i na osnovi toga donose zaključke o cjelokupnosti fenomena (Zagorac, 2006).

Najvažnija karakteristika i univerzalni aspekt djeteta je igra koja označava usku povezanost s fenomenima djetinjstva i djeteta, bez obzira na društvo ili kulturu u kojoj dijete funkcionira (Šagud i Petrović Sočo, 2014). Danas je nužno prihvatiti vrijednost samog djetinjstva i igre kao njegovog osnovnog elementa (Ryzhova, 2013, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). Društvena uloga djeteta, koja je oduvijek postojala, znatno se izmijenila. Institucijski odgoj, mediji, dječja prava i odgovornosti samo su naznake važnih elemenata suvremenog djetinjstva (Rajić i Petrović Sočo, 2015). Aktivnost igre svoje važno mjesto pronalazi u prvome redu u razvojnoj psihologiji i pedagogiji. Suvremena pedagogija aktivnost igre smatra neizostavnom u odgojnom procesu i ostvarenju željenih obrazovnih ciljeva te daje upute kako igru oblikovati i usmjeriti s ciljem poboljšanja i povećanja uspješnosti (Zagorac, 2006). Tu karakteristiku igre Schulz (1979, prema Ćurko i Kragić, 2009) naziva „modulacijom budnosti“. To međutim ne znači da je i igra sredstvo odgoja - jer bi je pretvaranje u sredstvo dovelo u pitanje kao igru – već znači da se odgoj jednim i to ne malim dijelom zbiva upravo kao igra (Polić, 2004, prema Ćurko i Kragić, 2009). Razvojna

psihologija igri daje važno mjesto u razvoju ličnosti. (Zagorac, 2006). Međutim, uz sve promjene u suvremenom poimanju djetinjstva, igra je ostala djetetova glavna značajka u svim njenim oblicima, ali i nekim novim. Igra je najvažnija i najosnovnija djetetova aktivnost te najviše utječe na njegov razvoj; ona je i djetetova fizička nužnost koja se treba ostvarivati svakoga dana (Rajić i Petrović Sočo, 2015).

Zamah industrije i znanosti pruža nam široki spektar teorija o igri. Možemo ih podijeliti na klasične i moderne teorije (Mellou, 1994, prema Zagorac, 2006). Klasične teorije nastoje objasniti postojanje i svrhu igre, dok se moderne usmjeravaju na ulogu igre u razvoju djeteta. Moderne teorije igru promatraju u odnosu prema istraživanju novoga (Berlyne, Ellis, Hutt) ili igri daju važno mjesto u emocionalnom (Freud, Erikson) i kognitivnom (Piaget, Vygotsky) razvoju ličnosti. Najznačajnije teorije o igri postavili su psiholozi Jean Piaget i Lav Vygotski. Prema Piagetu, igra je za dijete prilagodba na svijet oko sebe i vlastite mogućnosti. Dijete asimilira (prihvaća) i akomodira (prilagođava sebi) događaje, ljude i stvari iz svoje okoline (Milinović, 2015). Jean Piaget u proučavanju igre polazi upravo od kognitivnog svojstva koje igra sadrži u sebi: Piaget promatra igru u sklopu kognitivnog razvoja i dovodi ju u vezu sa strukturom misaonih aktivnosti (Ćurko i Kragić, 2009). Za Vygotskog, igra je sredstvo koje djetetu služi da dođe na višu razinu svog razvoja jer njom eksperimentira, otkriva i stvara. U igri se odražava zona djetetovog aktualnog razvoja, ali ona je i područje zone sljedećeg razvoja za mnoge psihičke funkcije (Ćurko i Kragić, 2009). I Piaget i Vygotski smatraju da dijete igru koristi za samoučenje (Milinović, 2015). Od sociokulturnih teorija najvažnije su interakcijska teorija (Bateson) i teorija M. Mead koja igri daje važno mjesto u procesu socijalizacije. Povezanost produženog djetinjstva i složenosti igara tumači se većom mogućnošću isprobavanja prilagođavanja promjenjivim uvjetima preživljavanja, tako da se igra sagledava iz perspektive procesa odrastanja (Zagorac, 2006). Biološki nagon za razvojem i istraživanjem svojih mogućnosti dovodi do ocrtavanja igre kao nužnosti.

Fenomen igre ne pronalazi svoje potpuno tumačenje u prostoru potrebe niti se njezina vrijednost mjeri njezinom iskoristivošću za druge ciljeve. Ona se zbiva u nekom prostoru i vremenu, istodobno prisutna u realnosti i odvojena od nje. Sloboda igre implicira i njezinu stvaralačku energiju, ili, u pedagogiji i psihologiji popularnu - kreativnost. Sloboda također upućuje i na teškoće prilikom pokušaja vanjske intervencije. Nekako je u naravi same aktivnosti igre da se zaogrne u svoj zaseban svijet obavijen tajanstvenošću. Djeca pokazuju i određenu tendenciju da se igraju podalje od odraslih, da stvore svoj teritorij (kako stvaran

tako i imaginaran) i svoja pravila. Osjećaji radosti i zadovoljstva važna su obilježja igre (Zagorac, 2006).

8.1. Što je igra?

Jednostavna definicija dječje igre jednostavno ne postoji; umjesto da je definiramo možemo reći da je to općenito multifunkcionalna, nejednoznačna, nespecijalizirana aktivnost koja je zaista povezana i s kognitivnim razvojem. Naime, igra je ekspresivna, autotelična, samostalna, divergentna aktivnost. U njoj se lako iskazuje zona slobodnog kretanja, zona aktualnog razvoja i zona stvaralačke samostalnosti (Duran, 2003, prema Ćurko i Kragić, 2009). Igra je iznutra motivirana aktivnost koja djetetu dolazi kao slobodan izbor; ugodna je, smisljena i aktivno uključuje dijete (Isbell i Raines, 2007, prema Slunjski i Ljubetić, 2014). Igra je izvor kreativnosti i inventivnosti svakog djeteta (Rinaldi, 2006, prema Jurčević-Lozančić, 2014). Igra je najprirodniji kontekst djetetova samoizražavanja i uvijek je popraćena zadovoljstvom, radošću i dinamikom. Naravno, igra nije samo zabava za dijete, nego i aktivnost koja zadovoljava osnovne potrebe djeteta, razvija svoje dječje sposobnosti i pomaže djetetu u socijalizaciji i učenju (Jurčević-Lozančić, 2014).

Dječja igra, bez obzira je li konstruktivna igra s pravilima ili simbolička igra (maštovita igra "kao da", igra uloga, fantazija, dramatizacija itd.) predstavlja aktivnost s vrlo visokom razinom unutarnje motivacije u koju dijete slobodno ulazi, postavlja trajanje, fleksibilno strukturira pravila, odlučuje s kime će se igrati itd. Dijete dok razrađuje, mijenja i transformira socijalno i materijalno okruženje igranje igara. Igra je osobni prijenos i projekcija kulture i društva interakcije svakog pojedinog djeteta. Kroz igru dijete kontrolira događaje, scenarije, različite uloge i njihovo ostvarenje. Naoko razigrane aktivnosti duboke su i složene strukture (Šagud i Petrović Sočo, 2014). Igru možemo nazvati dječjom praksom, slobodnim djelovanjem koje je izvan običnog, realnog života, no usprkos tomu može igrača potpuno zaokupiti. Dijete u nju ulazi dragovoljno jer se, igrajući se, osjeća zaštićeno i ugodno pa je rado samo potiče i organizira. Igra je djetetu dragocjena zbog samog procesa igranja koji može ostvarivati i usmjeravati po vlastitoj želji (Rajić i Petrović Sočo, 2015). Stoga je igranje dijalog između stvarnosti i mašte. Igra istovremeno predstavlja emocionalnu katarzu te je jedna od dominantnih oblika izražavanja (Šagud i Petrović Sočo, 2015). Vrijednost igre je njezin doprinos ukupnom razvoju suradničkih odnosa djeteta s drugima, kao i izgradnju njihovog međusobnog povjerenja (Erikson, prema Slunjski i Ljubetić, 2014), kao i razvoj samoregulacije i metakognicije kod djeteta (Whitebread, 2011, prema Slunjski i Ljubetić,

2014). Igra je prirodna integracija svih ključnih razvojnih segmenata djeteta te najučinkovitiji i izuzetno produktivan medij njegova napredovanja. U tom kontekstu igra je važan aspekt zdravog djetinjstva i kompetentnog zrelog doba, a njezin razvojni potencijal u korelaciji je s kontekstualnim uvjetima u kojima se ona odvija (Huges, 2010, prema Šagud, 2015). Wood, (2011, prema Slunjski i Ljubetić, 2014) navodi kako igra povećava pažnju i raspon pažnje djeteta, njegov osobni angažman razina, razina emocionalnog angažmana i motivacija, povećava razvoj maštovitih i komunikacijskih potencijala djeteta, kao i doprinosi razvoj njegovih odnosa s drugima. Ono uživa u događanju igre jer se odvija po njegovu scenariju; dijete ga samo kreira, mijenja i prilagođava.

Posebno u simboličkoj igri, dijete maštovito prerađuje stvarnost sukladno svom doživljaju svijeta stvarajući novi svijet u kojem postaje ono što u stvarnosti još ne može biti (Vigotski, 1977, Ivić, 1984, Duran, 1995, Šagud, 2002, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). Ona predstavlja „zonu sljedećeg razvoja“ djeteta i mogući prijelaz u višu fazu njegova kognitivnog i socijalnog razvoja. (Slunjski i Ljubetić, 2014). Upravo zbog toga, igra je najvažniji oblik dječje aktivnosti i činitelj njegova cjelokupnog razvoja. Utemeljena na sposobnostima i osobnosti svakog djeteta, igra u sebi nosi kreativnu energiju i omogućuje mu cjelovit razvoj: djeluje na produbljivanje postojećih i buđenje novih čuvstava, izaziva u djetetu radost, budi njegovu radoznalost i potiče ga da istražuje svoju okolinu i postupno ovladava njome. U igri dijete zadovoljava svoju potrebu za druženjem i ostvaruje pravo na sudjelovanje s drugima, samo odlučuje po svojim pravilima, jer je na fiktivnom planu sve moguće i mnogo je toga dopušteno za razliku od realnosti. Nema straha od mogućih loših posljedica i doživljava nelagode. Zbog toga dijete u igri jača samopouzdanje, oslobađa se frustracija i abreagira neugodne doživljaje iz realnog života. U igri se dijete samoostvaruje, izražava i potvrđuje, savladava probleme i prorađuje svoje doživljaje, misaono se razvija i emocionalno oslobađa, socijalno sazrijeva i motorički napreduje (Duran, 1995, Šagud i Petrović-Sočo, 2001, Šagud, 2002, Pećnik i Starc, 2010, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). Igra je snaga koja dijete vodi u nova otkrića i na viši stupanj razvoja. Ona zrcali djetetove želje, misli, doživljaje i osjećaje. Svako dijete raste s igrama, a igre rastu s njim (Rajić i Petrović Sočo, 2015).

8.2. Vrste igre

Dječje igre se razlikuju po sadržaju, po broju sudionika, po mjestu izvođenja, po načinu organizacije i po mnogim drugim karakteristikama (Mahmutović, 2013). Postoji velika

igrovna raznolikost u djetinjstvu, mnogostranost i složenost igre, međuodnos i preklapanja, što umanjuje vrijednost svake klasifikacije. Unatoč tome, cjelokupna igrovna raznolikost djetinjstva najčešće se razvrstava u sljedeće kategorije (Rajić i Petrović Sočo, 2015) te se često se nazivaju „kognitivnim igrama“. To je moguće opažati u kontekstu Piagetovih osnovnih faza kognitivnog razvoja djeteta (Slunjski i Ljubetić, 2014).

1. funkcionalna igra - određuje se obično kao igra novim funkcijama koje u djetetu sazrijevaju - motoričke, osjetne i perceptivne funkcije. S jedne strane dijete ispituje svoje funkcije, a s druge osobitosti objekata (Rajić i Petrović Sočo, 2015). Funkcionalne igre dijete izvodi zato što je ovladalo funkcijama svoga tijela, igračkama ili sredstvima oko sebe. Ovdje se više radi o igrolikim aktivnostima, nego o stvarnim igrama. Postoji više vrsta ovih aktivnosti: senzorne aktivnosti vlastitim organima, igre posvećene rukovanju materijalom, pokretne igre uz korištenje rekvizita, igra glasovima, slovima ili riječima (Kamenov, 1997, prema Mahmutović, 2013). Od prvih faza igranja igara zastupljene su različite senzorne i motoričke aktivnosti što Piaget (Jackman, 2012, prema Slunjski i Ljubetić, 2014) naziva senzorno-motoričkom fazom. To su aktivnosti u kojima dijete istražuje različite senzorne modalitete vlastite okoline i u fizičkoj je interakciji s ljudima i predmetima, kojima razvija svoje perceptivne i motoričke sposobnosti (Slunjski i Ljubetić, 2014).

2. simbolička igra - imaginativna igra, igra fikcije, igra uloga. Promatra se kao razvojni fenomen, i to ili u kontekstu općeg psihičkog razvoja, ili u kontekstu posebnih segmenata psihičkog razvoja djeteta (Rajić i Petrović Sočo, 2015). Takve igre se oslanjaju na slobodnu volju djeteta, na sklonost djeteta da u mašti stvarnost prikaže na sebi svojstven način. Ove igre prepoznamo u više formi: imitacija i podražavanje, igre iluzije, dramske igre, fiksacije i sl. U okviru ovih igara Kamenov razlikuje sljedeće forme: oponašanje postupaka, simbolička imitacija, dramske igre uloga (Kamenov, 1997, prema Mahmutović, 2013).

3. konstruktivne igre - obuhvaćaju aktivnosti u kojima dijete oblikuje materijal, slaže, gradi ili raspoređuje kako bi postigao određeni cilj. Rezultat ove aktivnosti ne mora biti nešto funkcionalno, to može biti estetski ili metaforički učinak. Postoji više oblika u kojima se javljaju konstruktivne igre. To su: pronalaženje kombinacija nastalih namjernim rukovanjem materijalom, oblikovanje, redanje materijala, grafičko predstavljanje, građenje gotovim materijalom i organiziranje materijala i utilitarne konstrukcije (Kamenov, 1997, prema Mahmutović, 2013).

4. igre s pravilima - predstavljaju najsloženiji oblik igara. Dijete zatječe u već gotovom obliku i ovladava njima kao elementom kulture, ali sudjeluje i u stvaranju novih. Dječje igre s pravilima, kao regulacijski mehanizam socijalnih odnosa, prema Piagetu imaju dvije velike funkcije koje su vitalne za funkcioniranje svake kulture, a to su: socijalna integracija (približavanje članova grupe, podvrgavanje pravilima i socijalnim normama, kontrola vlastitih želja i impulsa itd.) i socijalna diferencijacija (povećavanje rastojanja među članovima grupe, segregacija podgrupa, individualizacija itd.) (Duran, 1995, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). Igre s pravilima, klasificirane od strane Duran (1995, prema Slunjski i Ljubetić, 2014), uključuju igranje sa senzorno-motoričke kombinacije (utrke, dodavanje, igranje loptom) ili s intelektualnim kombinacije (kartanje, šah itd.) u kojima se pojedinci natječu i gdje regulacija kodeksa kopira se izravno iz starijih generacija ili s nekim privremenim sporazum. Oni predstavljaju poseban mehanizam regulacije društvenih odnosa unutar grupa (poduzimanje pravila i socijalnih normi, kontrola želja i slično). Ako se koriste na prihvatljiv način te vrste igara mogu neizravno pridonijeti razvoju emocionalnih i socijalnih kompetencija kod djece, jer dopuštaju doziranje izloženost uspjehu i neuspjehu (oni čine ravnotežu između zadovoljstva i frustracija) (Slunjski i Ljubetić, 2014).

Vrste igre s obzirom na razinu društvenog angažmana kod djece, čemu su skloni mnogi autori (Vasta i sur., 1998, Gonzales - Mena, 2008, Jackman, 2012 i mnogi drugi, prema Slunjski i Ljubetić, 2014) su:

-
1. promatranje (dijete promatra drugu djecu tijekom igre)
 2. samostalno igranje (dijete se igra neovisno o drugoj djeci)
 3. usporedno igranje (dijete se igra pored druge djeca s različitim materijalima, ali bez izravne interakcije)
 4. povezano igranje (dijete se igra s drugom djecom, ali bez postojanja zajedničkog razloga)
 5. zajedničko igranje (dijete se igra u grupi koja je stvorena zbog zajedničkog razloga, stoga su postupci različitih članova usklađeni)

Različiti čimbenici određuju potrebu za sudjelovanjem u igri. To su prvenstveno interes i motivacija, socijalna dinamika grupe i razvojne oznake (Šagud i Petrović Sočo, 2014).

Nove igre pojavljuju se svakim danom, a u sebi nose utjecaje suvremenog društva, tehnologije i kulture u kojoj nastaju. Kao specifičnost vremena u kojem živimo, ističu se mediji (računala, igraće konzole) i njihovo svakodnevno korištenje, čak i u predškolskoj dobi, kao jedan od elemenata suvremenog djetinjstva i igre (Zevenbergen i Logan, 2008, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015) pa se kultura odraslih i dječja kultura prepliću, prožimaju, kombiniraju i djeluju jedna na drugu. Od izuzetne je važnosti da svaka igra bude prikladna djetetovoj dobi te njegovim potrebama i interesima.

8.3. Važnost igre

U djetetovoj ranoj dobi igra ima neprocjenjivu ulogu (Slunjski i Ljubetić, 2014). Mnogi autori opisuju posebno značajan utjecaj igranja na djetetovo cjelokupni razvoj, kao i specifični segmenti tog razvoja (Duran i sur., 1988; Elkonin, 1978; Gaile Sloan, 2008; Miller i Almon, 2009; Piaget i Vygotski, prema Broadhead i sur., 2011; Šagud, 2002; Whitebread, 2011 i dr., prema Slunjski i Ljubetić, 2014). Miller i Almon (2009, prema Slunjski i Ljubetić, 2014) ističu da igra čak pokazuje važnost u neurološkom razvoju, razlog je taj što je svaki proces uključen u igru, kao što su ponavljanje radnji, vezanost za razne ljude ili predmete, razvoj vještina, kombinacija materijala i preuzimanje rizika osiguravaju bitne impulse koji pomažu u aktivnosti i značenja, organiziranje razigranih događaja i situacija, definiranje uloga (stvarnih i imaginarni), istraživanje i pregovaranje među djecom o osobnom znanju i razumijevanje (Slunjski i Ljubetić, 2014). Najprirodnija stvar u djetetovom životu jest igra. Prednost igre je njezina sposobnost da potpuno zaokupi djetetovu pozornost i koncentraciju, probudi maštu i kreativnost te stvori osjećaj neopterećenosti u radu (Ćurko i Kragić, 2009). Igra kao specifična aktivnost najviše odgovara dječjoj prirodi, ali i osnovnim zakonitostima njegovog mentalnog i fizičkog razvoja. Igra omogućuje integritet fizičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja (Hicela, 2014). Dijete je kreativno i interaktivno biće čija se aktivna priroda prepoznaje kroz njegovu igru, spontano učenje, istraživanje, znatiželju, maštu i kreativnost (Jurčević-Lozančić, 2014). U igri, dijete aktivno uključuje sve svoje vještine i sa zapanjujućom sigurnošću pronalazi one igre koje predviđaju njegove dječji mentalni i tjelesni razvoj (Vigotski, 1977, prema Hicela, 2014). Na spoznajnu i kreativnu dimenziju igre te na njezin socijalni, emocionalni i tjelesni učinak upozorava Britton (2000, prema Šego, 2009): Za dijete igra je ugodna, dobrovoljna, smisljena i spontano odabrana aktivnost. Igre također pomažu društvenom razvoju, jer obično uključuju izmjenjivanje, suradnju s drugima i snalaženje u različitim situacijama. Igrajući se, dijete istražuje svijet oko sebe i postaje svjesnije samog sebe u tom svijetu kao i društva u kojem se nalazi (Ćurko i Kragić, 2009).

Svi aspekti osobnosti određenog djeteta aktivni su tijekom vremena igre. Djeca nisu pasivni primatelji kulture u kojoj žive; nego stvaraju svoju osobnu kulturu koja se temelji na iskustvu, njegovoj percepciji i razumijevanju (Wood i Attfield, 2007, prema Šagud i Petrović Sočo, 2014).

Igra je osnovna aktivnost djece. Kao višeslojna dječja kreacija, igra nosi poruke o sebi kao proizvodu; kao eksternalizacija dječjih mogućnosti, ona prenosi poruke o razvoju mentalnih funkcija; kao dio dječje subkulture, ona nosi poruke o načinu odrastanja i o djetinjstvu, što nije samo područje socijalizacije i učenja od odraslih već i autonomna sociokulturna stvarnost s vlastitom tradicijom, strukturom i funkcijama koju djeca čine kao samosvjesni, aktivni subjekti (Hicela, 2014). Igra je autotelna aktivnost (grčki auto - ja, telos - svrha, kraj, cilj), koja podrazumijeva da igra ima vlastite izvore motivacije, koja se izvodi zbog nje same, biti više usmjeren na proces nego na rezultat (Leontjev, 1981, prema Hicela, 2014). U igri, znači nadvladati ciljeve. Igra nudi brojna rješenja, koja su sva prava, sve kombinacije su prihvatljive i mogu produžiti igru (Duran, 1988, prema Hicela, 2014). Prema Vigotskom, (1977, prema Hicela, 2014) u igri, kao u fokusu povećala nalaze se sve smjernice dječjeg razvoja. Stvaranje je opća razvojna tendencija, imanentna djeci, jer djeca imaju prirodni interes za svoje okruženje, za istraživanje i otkrivanje okoliša i za njihovu kreativnu prilagodbu iskustva. Igra nije samo otkrivanje svijeta, već predstavlja radost druženja i ostvarivanje međuljudskih kontakata djeteta, prvenstveno s drugom djecom, prijateljima, lutkama ili zamišljenim likovima (Jurčević-Lozančić, 2014). Što je najvažnije, naglašava Fink (kako se navodi u Duran, 2001, prema Hicela, 2014), ta nagrada leži u samoj akciji i da je ne treba potvrditi kroz vanjski oblik. Emotivni stav i dječja motivacija za igru su najviše uobičajeni izvori dječje radosti koja, općenito, utječe na cjelokupni razvoj djeteta na pozitivan način. Iako su emocije najčešći pokretači igre, igra uvijek sadrži, u većim ili manjim količinama, kognitivne procese kroz koje dijete zamišlja, konstruira, preispituje, iznosi svoja iskustva i koristi svoju aktivnost da postigne razumijevanje sebe i drugih (Jurčević-Lozančić, 2014).

8.4. Igra i pokret

Autori Mraković i Pečar - Mraković (2000) govore kako pomanjkanje slobodnog vremena predstavlja ograničavajući čimbenik igre kod djece i mladih. Tu zabrinjavajuću činjenicu tumače nepostojanjem sredstva niti načina koji bi mogli zamijeniti mišićnu, to jest, motoričku igru. Stoga je potrebno zadovoljiti potrebu za igrom, jer igra, naročito u djetinjstvu

i mladosti pokazuje pozitivne učinke u razvoju svih ljudskih obilježja. Igra predstavlja „duševnu hranu“ kao neophodnu potrebu koju je potrebno svakodnevno podmirivati. Negotić (2000) ističe kako i sportska igra, uz već ostale igre, predstavlja mogućnosti za komunikaciju i razvoj boljih i intenzivnijih međuljudskih odnosa. Stoga je djeci potrebno osigurati primjerenu tjelesnu aktivnost koja predstavlja prirodni oblik kretanja, a uključuje izazov i užitak koji se temelji na igri. Stoga je zadaća društva poticati mlade da razvijaju pozitivan stav prema sportu i tjelesnoj aktivnosti, kako bi se moglo upotpuniti slobodno vrijeme djece. Djeca uglavnom imaju pozitivne stavove prema igri, a iskustva su pokazala da u većini slučajeva razlog zašto se djeca pozitivno odnose na pokretne aktivnosti u obliku igre nisu „viši ciljevi“ već sama igra (Prskalo, 2010, prema Horvat, Hraski i Prskalo, 2014). Razlog povezivanja ova dva naizgled različita sadržaja može biti u činjenici da je gotovo nemoguće izolirati komponentu motorike od koncepta igre (Horvat i sur., 2014). Među brojnim raznovrsnim tjelesnim aktivnostima višestruko pozitivno značenje u životu djeteta ima nesumnjivo igra. Ona pridonosi psihičkom i fizičkom razvoju djeteta, razvoju psihomotoričkih sposobnosti, povećanju otpornosti organizma i učvršćivanju zdravlja. U djece mlađe uzrasne dobi posebno značenje igra ima u poticanju razvoja posturalnih refleksa i pratećih potpornih struktura odgovornih za uspravno držanje i ravnotežu (Kosinac, 2009). Primjerice, igra pomaže pri koordinaciji i rastu mišića, a kroz igru dječja se energija otpušta na zdrav način. Time se smanjuje dječji stres i ublažava napetost. Igra je važna jer pomaže djetetu da razumije svijet, potiče rast, razvoj i socijalizaciju, a istodobno je zabavna i opuštajuća (Kolak, Šečić, Matijević, Bartolović, Kovačić-Percela, Hajdaš i Mlinar, 2013). To se postiže primjenom svakodnevnih spontanijih ili organiziranih igara u zatvorenim ili otvorenim prostorima koje sadrže prirodne oblike kretanja, kao: puzanje, hodanje, trčanje (različitim načinima, različitim ritmom, u različitim smjerovima), pokretima položaja u prostoru i vremenu, puzanjem, penjanjem (uz kosinu, niz kosinu), balansiranjem (u mjestu i kretanju) (Kosinac, 2009). Učenje pokreta odvija se najprirodnije u igri. U tome veliko značenje imaju oči, uši te percepcija u vremenu i prostoru. Ovladavanje kakvoćom i stupnjem pokreta omogućuje djetetu postati samostalnim, relativno samostalno zadovoljavati svoje potrebe i slobodno komunicirati s okruženjem. Upoznavanje prostora i sadržaja putem pokreta, nesumnjivo predstavlja osnovu intelektualnog razvoja. Jednako tako važna je vizualno-motorna koordinacija (Kosinac, 2009). Slobodno vrijeme djece i dječji interesi su fenomen koji je izravno povezan s načinom na koji djeca i mladi provode svoje slobodno vrijeme, autorica Ilišin (2003) shvaća interese kao oblik krajnjih vrijednosti koje karakterizira zaokupljenost omiljenim aktivnostima (Pantić, 1980, prema Horvat i sur., 2014). Glavni

interesi formiraju se rano, dugovječni su i spadaju u većinu stanja ljudskih raspoloženja (Ilišin, 2003). Jasno je da odabir aktivnosti u slobodno vrijeme može utjecati na djecu, stoga bi na tome trebalo inzistirati već u ranoj dobi. Naime, u tako ranoj dobi to su stavovi roditelja, odgojitelja i učitelja koji će imati najveći utjecaj na dječji stav prema određenoj aktivnosti (Horvat i sur., 2014).

8.5. Značaj odraslih u dječjoj igri

Igra je medij putem kojega na prirodan način možemo doprijeti do nutrine djetetova bića, uz uvjet da ga znamo promatrati i slušati (Dahlberg i Moss, 2005, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). U mnogim različitim igrama angažman odrasle osobe može biti dobrodošao i pedagoški prihvatljiv, ali ne može se oblikovati prema univerzalnom, općenito upotrebljivom "receptu". Potreba za izravnim angažmanom odrasle osobe u dječjoj igri, kao i način na koji će se postići ovaj angažman razlikuje se u raznim situacijama i zahtijeva veliko razumijevanje dječje igre i autentičnost logike s obzirom na situaciju igre. Inače, angažman odraslih u dječjoj igri može učiniti da igra izgubi svoje bitne karakteristike i smisao, što nikako nije poželjno ili dobro (Slunjski i Ljubetić, 2013). Na tom tragu je i Malaguzzi (1997, prema Hicela, 2014) koji ističe važnost pravilnog tumačenja procesa igre putem kojeg se procjenjuje potreba za intervencijom odrasle osobe u proces dječje igre. Slično tvrdi i Kunić (1991, prema Hicela, 2014) „da bi se odgovarajuće usmjeravala dječja vještina i tendencija te razvijala njihova kreativnost potrebno je upoznati njihove duše, njihov svijet, a to mogu učiniti samo oni koji razumiju jezik dječje igre“. Stoga je na nama, ističe Malaguzzi (1997, prema Hicela, 2014), ponuditi obogaćujuće i nadahnjujuće okruženje djeteta, suptilno stimulirati igru, promatrati je i procjenjivati to kroz opis djetetova emocionalnog ulaska u duh igre (uranjanja u igru) dok stvara i izražava osjećaj zaprepaštenja u svim otkrićima. Naglašava potrebu za razumnim podražajem, kroz izazov i podršku odraslih. Odrasli potiču igru na koristan način (Prentice, 2002, prema Hicela, 2014), kada zauzmu položaj u kojem iz neposredne blizine, promatraju dječje akcije sa zanimanjem, a ne ometaju igru izravno, kada se odrasli stavljaju na uslugu djeci. Na taj način odrasli mogu bolje pripremiti širinu iskustva i djeci služe kao izvor, što ne podrazumijeva odgovor dječja pitanja, ali pomaže im više da sami pronađu odgovore i što je važnije, ističe Malaguzzi, (1997, prema Hicela, 2014) da postave dobra pitanja.

To implicira osiguranje adekvatnih uvjeta za igru i razvoj iskustava igranja, što uključuje: kreiranje sigurnog mjesta i pozitivnog ozračja za igru, ponudu „otvorenih”

materijala primjerenih različitim razvojnim razinama djece, uvažavanje i osnaživanje individualnih značajki i specifičnih mogućnosti djece, osiguravanje dovoljno neprekinutog vremena, iskazivanje iskrenog interesa za aktivnosti i postignuća djece, osnaživanje suradnje među djecom, osiguravanje dovoljno vremena za samoorganizaciju aktivnosti i osiguravanja vremena za pažljivo slušanje i promatranje djece u igri. U određenom smislu, sve iznesene teze podudaraju se s djelom Vygotskog (Berk i Winsler, 1995, prema Slunjski i Ljubetić, 2014), u kojoj naglašava koliko je uputno izbjegavati intelektualan pristup dječjoj igri, jer pretjerane intervencije odraslih mogao ugroziti osnovne karakteristike i važnost cjelokupnog igranja. No, ne treba se bojati da će odrasla osoba narušiti ili ugušiti djetetovu igru, (Rajković, 2013, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015) jer je povremeno sudjelovanje odraslih u dječjoj igri nužno za razvoj složenijih igara i djetetovih sposobnosti (Ward, 2006, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015).

Značaj odraslih u dječjoj igri posebno je vidljiv kod kupovine dječjih igračaka. Igračka je materijalna osnova za dječju igru. Oblikuje dječje iskustvo, stimulira maštu i usmjerava njihovo ponašanje, prenoseći vrijednosti određenog povijesnog razdoblje. Razni predmeti koje djeca koriste za igranje spadaju u kategoriju igračaka, bez obzira na to njihovog obrazovnog karaktera. Općenito, igračke uključuju sve ono što djeca koriste prilikom igranja (Klemenović, 2014). Ako igračka svojim značajkama omogućuje aktivnosti koje doprinose djetetovom razvoju i učenje, istovremeno odgovarajući djetetovim autentičnim potrebama, tada ima izrazitu obrazovnu vrijednost (Kamenov, 2009, prema Klemenović, 2014). Izbor igračke, koju djetetu daju odrasli, oblikuje dječju cjelinu razvoja. Roditelji igračke smatraju poučnima i visoko cijene njihov doprinos interakciji, igračke potiču dječju maštu i igre uloga, igračka ne smije ugroziti sigurnost djece i da mora pridonijeti dječjem učenju, igračka treba biti sigurna za igru. Što se tiče računalnih igara, njih biraju roditelji ili roditelji čine izbor zajedno sa svojom djecom (Vuković, 2012, prema Klemenović, 2014). Roditelji su ocijenili utjecaj računala na socio-emocionalni i tjelesni razvoj djece najnegativnije na stavu ljestvici, dok su pozitivno vrednovali doprinos računala intelektualnom razvoj. Većina roditelja negativno ocjenjuje računalo za igranje igre. Vjeruju da takve aktivnosti negativno utječu i na fizički i na emocionalni razvoj djece. Međutim, spremni su na kompromise oko prednosti u području intelektualnog razvoja i doprinosu informatičkoj pismenosti (Dragić, 2011, prema Klemenović, 2014). Roditelji visoko cijene dječju igru i igračke, pokazuju spremnost za sudjelovanje u njima međusobnu igru s djecom, a vlastito sudjelovanje u tim aktivnostima smatraju važnim. Međusobna igra roditelja i djece pokazala je kako različite vrste igara i

igračaka mogu obogatiti obiteljski svakodnevni život i poboljšati kvalitetu interakcije između starijih i mlađih članova obitelji (Thyssen, 2003, prema Klemenović, 2014). Rijetko vide igračke kao sredstvo za osamljivanje djeteta. Roditelji su upućeni da kad god slušaju svoje dijete, podržavaju njegove ideje, razgovaraju s njim, pomažu proširiti i obogatiti djetetove aktivnosti i podržavaju i ohrabruju djetetov razvoj (Klemenović, 2014).

9. Igra i djeca s teškoćama

Sve države potpisnice dužne su osigurati da sva prava njihove djece budu zaštićena, kako je utvrđeno u Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (UN, 1989, prema Jenvey, 2013). Djeca s teškoćama imaju pravo na posebnu njegu i podršku kako bi se osiguralo ostvarenje punog razvojnog potencijala (Članak 21) i sva djeca imaju pravo na igru, odmor, rekreaciju i slobodno vrijeme (Članak 31). Dijagnostički kriteriji različitih kategorija teškoća obuhvaćaju široke simptome različite težine. Mnoga djeca koja su tako klasificirana imaju dodatna kašnjenja karakteristična za druge teškoće. Stoga je potrebno je razviti rigoroznu klasifikaciju teškoća u ranom djetinjstvu (Jensen i sur., 2003, prema Jenvey, 2013). Djeca s teškoćama mogu imati slična kašnjenja u igri, povezana s izrazitim teškoćama koje imaju različitu etiologiju i životni tijek. Stoga je potrebno usredotočiti se na ponašanja djece s teškoćama kako bi se razumjelo kako teškoća utječe na razvoj igre (Jenvey, 2013). Igra omogućuje istraživanje novih tema, izražavanje različitih kombinacija osjećaja, igranje uloga i simboliziranje misli te ponavljanje ideja. Te osobine igre potiču razvojno učenje od ranog senzomotoričkog stupnja do stadija predoperativne misli. Budući da mnoga djeca s teškoćama imaju teškoće sa senzornim procesiranjem, prijelazom u igru s predoperacijskim kvalitetama može biti posebno težak. Djeca trebaju pomoć u stjecanju senzorne prakse, motoričkom istraživanju i neophodnoj vezi između iskustva i formuliranja ideja za razvijanje vještina igre.

Vježbanje igre s djetetom s teškoćama također pruža mogućnosti za razvoj vještina potrebnih za neovisnost. Te se osobine, svojstvene nastanku sposobnosti igranja, smatraju posebno važnima kao pomoć djetetu koje se ne igra (Movahedazarhouligh, 2018). Cilj bi trebao biti poticanje samoinicijativne igre u adekvatno predviđenom i fizički sigurnom okruženju za djecu s teškoćama. Važno je poticati igru, a pritom ostati realan u pogledu ograničenja i ograničenja dječjih teškoća. Djeca s višestrukim teškoćama predstavljaju posebne izazove kako na prikladan i siguran način strukturirati okruženje, odabrati prikladne igračke i prilagoditi nove tehnologije koje bi mogle služiti tim ciljevima (Jenvey, 2013). Na

razvoj igre kod djece s teškoćama čimbenici poput specifičnih teškoća u igri, interakcije roditelja i djeteta u igri, socijalne interakcije i odnosa s vršnjacima, učinkovitost intervencija u poučavanju igračkih vještina te kontekstualne varijable, poput okoline i igračaka utječu na igru djeteta s teškoćama. To se posebno odnosi na proučavanje igre i intervencije za djecu iz spektra autizam, jer toj djeci često nedostaju tipična ponašanja u igri koji služe kao medij za kognitivni razvoj i kao "ljepilo" za društvenu interakciju s drugom djecom. Igra za djecu s teškoćama kao način ponašanja je ono ponašanje kakvo djeca najviše vole i predstavlja ponašanje koje pruža sredstvo za učenje, razvoj, procjenu i intervenciju. Ova podskupina djece koja se razlikuje u razvoju od djece urednog razvoja trebaju intervencije odraslih zbog problema koje stvaraju njihove razlike, ali i zato što oni postaju „drugi“ koje odrasli nastoje razumjeti. Igra je kontekst u kojem su ugrađene strategije intervencije za druge ciljeve (socijalne, komunikativne, kognitivne)... Uz to, igra je aktivnost koja može pojačati svojstva za druge vještine (Barton i Wolery, 2008, prema Buchanan i Giovacco Johnson, 2009). Važno je napomenuti da se djeca s teškoćama u svakodnevnom životu često suočavaju s različitim izazovima, a ti su izazovi povezani s tjelesnom i emocionalnom nelagodnom i stresom. Svakodnevne aktivnosti poput jedenja, odijevanja, kupanja, premještanja iz jednog okruženja u drugo i prenošenje želja i potreba može biti posebno teško. Majke su svoju djecu opisivale kao maštovite i sposobne za razliku od njihovog "zadanog" identiteta kao osobe s teškoćama. Pogledi majki na igru odražavaju važnost koju poklanjaju pri poticanju svoje djece na neovisnost i izgradnju njihovog identiteta kao asertivnih i moćnih pojedinaca (Buchanan i Giovacco Johnson, 2009). Djeci s teškoćama posebno nedostaje znatiželja i ustrajnost kako bi mogli strukturirati vlastite igrače aktivnosti (Hanzlik i Stevenson, 1985, prema Buchanan i Giovacco Johnson, 2009). Repertoar igre ograničen je opsegom, ali ne složenosti ili dubinom. U nedostatku podrške poznate osobe u igri u drugim okolnostima, djeci nedostaje znatiželje, inicijative, ustrajnosti i sposobnosti za igru. Dijete može pokazivati kompetencije kod kuće, ali ne mora pokazivati tu istu kompetenciju u igračkoj skupini (Buchanan i Giovacco Johnson, 2009). Majke cijene i podržavaju igru u kući, ali igra će vjerojatno izgledati drugačije od drugih u društvenim okruženjima izvan kuće. Neka djeca odlučuju se ne igrati ili se igraju na nekonvencionalne načine koje drugi teško razumiju (Buchanan i Giovacco Johnson, 2009). Djeca s teškoćama u izrazito su nepovoljnom položaju kada se igraju (Barton i Wolery 2010, prema Movahedazarhouligh, 2018). U slučaju djeteta s tjelesnim teškoćama, često se zbog fizičkih izazova koji premašuju djetetove vještine, što dovodi do tjeskobe i frustracije. Pored tjelesnih i osjetilnih ograničenja, mogu postojati i drugi čimbenici koji ograničavaju sudjelovanje u igri. Ograničena unutarnja motivacija (Levitt &

Cohen, 1977; Mogford, 1977, prema Missiuna i Pollock, 1991), nedostatak pokreta i smanjena koncentracija (Salomon, 1983; Sheridan, 1975, prema Missiuna i Pollock, 1991) i povlačenje zbog nedostatka vještine ili frustracije (Calder, 1980, prema Missiuna i Pollock, 1991), svi su predloženi kao problemi koji mogu biti svojstveni kod djeteta s teškoćama. Nije moguće sa sigurnošću tvrditi je li takvi problemi potječu od djeteta ili nastaju sekundarno zbog nedostatka mogućnosti za sudjelovanje u samoiniciranim igračkim aktivnostima (Missiuna i Pollock, 1991). Djeca s teškoćama se uključuju u manje složene i manje igraćih ponašanja od njihovih vršnjaka urednog razvoja kada im se daju isti materijali u istim okolnostima (Barton 2015; Kasari i sur. 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Djeca s teškoćama pokazuju teškoće u socijalnoj interakciji, komunikacijske izazove, nedostatke u razvoju, održavanju i razumijevanju odnosa, imaju ograničeni raspon interesa koji mogu biti atipični ili nekonvencionalni i koji pokazuju ograničenu prijemчивost i izražajan doživljaj komunikacijske vještine (Američko psihijatrijsko udruženje, 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Rjeđe se igraju i pokazuju manje raznolikosti u igri, nego djeca urednog razvoja (Kasari i sur., 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Pokazalo se da su deficiti u igri očito vidljivi kod djece iz spektra autizam (Barton 2015, prema Movahedazarhouligh, 2018). Djeca iz spektra autizam pokazuju manje simboličkih ponašanja u igri, pokazuju manje raznolikosti u svojim igrama, pokazuju manje složena ponašanja u igri i pokazuju manju raznolikost i složenost u sekvencama igre, nego djeca s drugim teškoćama ili djeca bez teškoća (Barton 2015; Barton i Pavilanis 2012; Kasari i sur. 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Igra djece iz spektra autizam je često osiromašena i oblikom i sadržajem. Oni mogu satima sudjelovati u jednoj sekvenci reprodukcije ili mjesecima i mogu manipulirati predmetima za igru u stereotipnom obliku. Igra pretvaranja uglavnom ne postoji ili je krajnje ograničena u raznolikosti (Wong i Kasari 2012, prema Movahedazarhouligh, 2018). Uz to i djeca iz spektra autizam često imaju teškoće u prenošenju želje za igrom ili pridruživanju aktivnostima i ona tada neće odgovoriti na pozive drugih da se igraju, ne pokreću interakcije tijekom igranja, ne sudjeluju s vršnjacima ili odraslima i ne dijele igračke (Barton i Wolery 2008, prema Movahedazarhouligh, 2018). Ponavljajuće, stereotipno ponašanje onemogućuje višestruke, kontekstualno relevantne mogućnosti za socijalne interakcije s vršnjacima zbog čega se djeca iz spektra autizam često nalaze izvan vršnjačkih igara (Barton 2015, prema Movahedazarhouligh, 2018). Ova razlika između igre kod djece urednog razvoja i djece s teškoćama ima važne implikacije za intervencije u igri s djecom s teškoćama. Iako je u velikoj korelaciji s vještinama druge domene (npr. komunikacijske, društvene, motorne), jedinstvena priroda igre sugerira da bi učinkoviti interventni pristupi

mogli biti specifično prilagođeni da se učinkovito i djelotvorno povećava složenost i trajanje dječjeg igranog repertoara (Barton 2015, prema Movahedazarhouligh, 2018). Primjerice društvene priče mogu pomoći u objašnjavanju okolnosti, perspektiva i očekivanog ponašanja koje se događa tijekom određenog događaja ili situacije. One mogu biti posebno korisne prilikom pripreme djece s teškoćama za izlazak iz uobičajene situacije, poput gostovanja ili odlaska na sastanak (Papacek i sur., 2016, prema Movahedazarhouligh, 2018).

9.1. Prepreke u ostvarenju igre kod djece s teškoćama

Csikszentmihalyi (1975, prema Missiuna i Pollock, 1991) naglasio je važnost usklađivanja vještina osobe s izazovima okoline. Djeci s tjelesnim teškoćama često je na raspolaganju puno manje vremena za igru, nego njihovim vršnjacima koji nemaju teškoće, dijelom i zbog vremena provedenog u terapijskim programima (Brown & Gordon, 1987, prema Missiuna i Pollock, 1991). U bilo kojoj situaciji igre, dijete mora imati priliku birati, istraživati, stvarati i reagirati da se promijeni ako se rezultat uistinu naziva slobodnom igrom. Treba uzeti u obzir prostor za igru, prepoznajući djetetovu potrebu i za osobnim prostorom za igru i za opuštanjem pri kontaktu s drugim ljudima (Stout, 1988, prema Missiuna i Pollock, 1991).

Okolinske barijere - prepreke koje nameće fizičko okruženje (npr. stepenice, uski otvori) mogu ozbiljno ograničiti djetetove mogućnosti za slobodnu igru. Te zapreke mogu biti prisutne u kući kao i u zajednici (npr. škole, rekreacijski sadržaji i igrališta). Fizička struktura igračaka, materijala i opreme može ograničavati dječju sposobnost izražavanja i istraživanja predmeta (Rubin i sur., 1983, prema Missiuna i Pollock, 1991). Promjene unutar djetetovog kućnog okruženje možda je napravljeno po mjeri djetetove individualne potrebe, međutim ove se izmjene rijetko proširuju na šire okruženje zajednice. Najvećim dijelom, građene su zgrade i igrališta koje zadovoljavaju potrebe osoba i djece bez teškoća. Sigurno okruženje koje omogućuje priliku za slobodu kretanja i ostalo je ispunjeno poznatim materijal za igru smatra se optimalnim za slobodnu igru (Knox, 1989, prema Missiuna i Pollock, 1991)

Društvene barijere - djeca s tjelesnim teškoćama često su ograničena u svojim interakcijama s drugim igračima zbog fizičkih ograničenja i isključenja od njihove vršnjačke skupine. Sa smanjenim mogućnostima za interakciju tijekom ranih godina, dijete s teškoćama može imati ograničeni repertoar od socijalne vještine, što dodatno povećava njegovu ili njezinu izolaciju (Missiuna i Pollock, 1991)

9.2. Utjecaj teškoća na vještine igranja

Teškoća, njena težina i vrsta teškoće ili kašnjenje mogu utjecati na to kako se dijete igra, na vrstu igre kojom se dijete bavi i djetetovu sposobnost na koji način koristi igru kao put za učenje i generaliziranje novih vještina ili koncepata. Iako iskustvena podloga, osobnost, okolina i spol također utječu na to kako se razvijaju vještine igre, kako djeca pristupaju igrama i na učenje koje dijete uzima iz igračih aktivnosti, djeca s teškoćama imat će izrazite razlike u svojoj igri. Trebat će ih naučiti određenim igračkim vještinama prije nego što počnu učiti kroz igru. Dijete će trebati naučiti prilagodbu kao što je kako doći do materijala ili kako zamoliti drugo dijete da se igra. Djeca s teškoćama imat će značajne razlike u tome kako pristupaju igri i što će doživjeti tijekom te igre. Ograničeni su u mogućnosti sudjelovanja u samoinicijativnoj i samoreguliranoj slobodnoj igri. To može utjecati na njihov tjelesni i kognitivni razvoj, a umanjit će sposobnost samostalnog funkcioniranja i ukupnog rasta i razvoja (Perkins, 1990). Utjecaj bilo koje teškoće može varirati u stupnju od blage do teške u kojem teškoća ometa djetetovu sposobnost neovisnog funkcioniranja (Missiuna, Pollock, 1991).

Tjelesna ograničenja - tjelesni nedostaci mogu utjecati na djetetov pristup igranju na više načina, ovisno o tome kako teškoća ograničava njegovo kretanje. Djeca mogu imati teškoće u kretanju i manipulaciji materijalima na konstruktivan i smislen način te ograničenja u prelasku na odabrane materijale ili područja dostupna za igru što ograničava djetetovu sposobnost bavljenja kreativnom i neovisnom igrom

Senzorna oštećenja - djeca s oštećenjem vida imaju teškoće s istraživačkim i imitacijskim vještinama te orijentacijom u prostoru. Vjerojatno će teže razumjeti pravilnu upotrebu materijala zbog ograničenih iskustava u gledanju modela ili manipuliranju objektima u njihovom okruženju. Može se primijetiti rano istraživanje predmeta, poput stavljanja stvari u usta. Djeca s oštećenjem sluha neće moći odgovoriti na inicijativu drugih i mogu se smatrati nezainteresiranima za igru ili interakciju zbog nedostatka jezičnih i govornih vještina. Mogućnosti za društvenu igru mogu biti ograničene zbog tog nedostatka reakcije

Kognitivne teškoće - kašnjenje ili oštećenja kognitivnog funkcioniranja isto tako mogu odgoditi razvoj vještine igre. Djeca će trebati mnogo prilika za ponavljanje, oponašanje i učenje specifičnih vještina igre prije nego što budu spremni primjenjivati vještine za rad u općenitoj prirodi igre određene igračke vještine prije nego što djeca mogu samostalno izvoditi ovu vještinu s bilo kojim osobnim značenjem. Djeca s kognitivnim kašnjenjem najbolje uče iz

upotrebe konkretnih predmeta koji predstavljaju koncepte iz stvarnog svijeta. Korištenje opipljivih predmeta i razgovor kroz aktivnost jednostavnim jezikom pomaže djeci da shvate koja se radnja događa i zašto. Dramska igra može biti prezahtjevna zbog teškoća u apstraktnom razmišljanju povezanog s glumom unutar igre. Nadalje, djeca s kognitivnim kašnjenjem ostaju dulje vremena u istraživačkoj fazi igre i manje aktivno sudjeluju u izravnoj igri. Djeca slijede isti slijed u svom razvoju, ali sporije napreduju kroz razvojne faze

Teškoće u komunikaciji - teškoće s govorom i komunikacijom inhibiraju djetetovu sposobnost interakcije i pokretanja igre s vršnjacima. Socijalna interakcija razvojno je područje u kojem djeca s teškoćama često nemaju pristup kao djeca urednog razvoja. Promatranje, objašnjavanje, komentiranje i spontano priopćavanje vlastitih želja i potreba prirodno je za djecu urednog razvoja, no izuzetno je izazovno za dijete koje nije verbalno. Jezik i spoznaja usko su povezani, jer je jezik povezan s kognicijom. To može uzrokovati umanjivanje djetetovih sposobnosti da opisivanja, proširenja ili izražavanja ideje tijekom slobodne igre. Jednostavne želje i potrebe djeteta teško je izraziti bez neke vrste preinake i podrške odrasle osobe

Socijalne i emocionalne teškoće te smetnje u ponašanju – ponašanje djeteta često ometa sudjelovanje u igrama i razvoj same igre. Stalno povlačenje od drugih ili od materijala i aktivnosti ograničava dijete u društvenoj igri i manipulaciji predmetima. Agresivnost može ograničiti vrste aktivnosti u kojima se dijete poziva da se pridruži i može dovesti do zlouporabe i uništavanja materijala. Mnogo djece može imati teškoće u korištenju materijala za savladavanje vještina zbog usredotočenosti na ponavljanje ili stereotipnu upotrebu materijala. Druga djeca mogu imati teškoće s koncentracijom u određenim aktivnostima nedovoljno dugo da se dogodi stvarno sudjelovanje. Neka se djeca mogu izuzetno bojati novih stvari i ne žele riskirati s istraživanjem materijala različitih tekstura, veličina ili funkcija. Razvoj interaktivnih vještina igre djece s teškoćama, koji se preusmjeravaju s odraslih na predmete i igračke ili na vršnjake, mogu inhibirati razvoj socijalnih interakcija s vršnjacima i odgoditi slijed razvoja društvenih igara

Medicinske teškoće - zdravstveni problemi mogu ozbiljno ometati razvoj vještine igre ili inhibiraju učenje novih vještina. Dijete čije je kretanje ograničeno zdravstvenim stanjem kao što su ozbiljni srčani problemi ili astma može se lako umoriti i može se na vrlo ograničene načine uključiti u motoričku igru

9.3. Sekundarni oblici teškoće

Teškoća koju je opisao Mogford (1977, prema Missiuna, Pollock, 1991) može se promatrati iz dvije perspektive. Prva je tjelesna teškoća često podrazumijeva odsutnost ili nedostatak osjetilnih i motoričkih informacija koje dijete prima. Dijete će neizbježno biti lišeno igračkih iskustava koja mu se ne mogu učiniti dostupnima zbog teškoće. Primjerice, dijete s oštećenjem vida neće moći izravno doživjeti učinak igre sa svjetlima ili bojama, kao ni dijete s oštećenjem sluha nema priliku igrati se glasovima i glazbenim zvukovima. Mogu se zamijeniti alternativnim oblicima igre, ali ovaj će primarni oblik lišavanja ostati nepromijenjen. Drugo, radi se o sekundarnoj teškoći koja može nastati kao neizravni rezultat uskraćivanja igre. Djeca s tjelesnom teškoćom često su ovisnija o svojim skrbnicima i drugim ljudima koji nisu djeca s teškoćama (Rubin et al., 1983, prema Missiuna i Pollock, 1991). Brown i Gordon (1987, prema Missiuna i Pollock, 1991), u studiji obrazaca aktivnosti djece s tjelesnom teškoćom, utvrdili su da djeca s teškoćama provode više vremena u pasivnim aktivnostima u vlastitim domovima nego djeca urednog razvoja.

Dijete koje nije u stanju doživjeti normalnu igru iz djetinjstva zbog tjelesnih teškoća mogu naići na sekundarne socijalne, emocionalne i psihološke smetnje. Primjeri ovog oblika lišenosti igre su djeca s oštećenjima vida, ne smiju se penjati po majmunskim rešetkama, jer mogu pasti, djeca s oštećenjima sluha kojoj nije dozvoljeno igrati se vani, jer možda neće čuti automobil i djeca u invalidskim kolicima koja nisu u stanju prijeći ulicu kako bi došli do parka. Ako su djeca s tjelesnim teškoćama uskraćena redovitog bavljenja slobodnom igrom vjerojatno će takvo stanje rezultirati određenim vrstama sekundarnih teškoća. Povećana ovisnost o drugima, smanjena motivacija, nedostatak asertivnosti, slabo razvijene socijalne vještine u nestrukturiranim situacijama i smanjeno samopoštovanje su neke od teškoća s kojima se mogu suočiti djeca s teškoćama (Clarke, Riach i Cheyne, 1977/1982; Levitt i Cohen, 1977; Mogford, 1977; Philip & Duckworth, 1982, prema Missiuna i Pollock, 1991). Te sekundarne teškoće utječu ne samo na djetetovu igru i razvoj, već i na kasnije funkcioniranje u školskom okruženju, zajednici i radnom mjestu (Missiuna i Pollock, 1991).

9.4. Materijali za igru

Još jedna strategija prilagodbe okoline uključuje preinaku i pripremu materijala za igru. Djeca s teškoćama trebaju više vremena i prilika da se upoznaju s igračkama, materijalima i opremom kako bi otkrili različite načine interakcije s njima (Movahedazarhouligh, 2018). Igračke i aktivnosti koje su dostupne djetetu utjecat će i na vrstu i na kvalitetu igre.

Osjetljivost mora biti prikazana u socijalnim, emocionalnim, fizičkim i obrazovnim potrebama, a i u interesima djeteta. Igračka koja je pogodna za jedno dijete može biti krajnje neprikladan za drugo zbog razlika u temperamentu, motivaciji i prijašnjim životnim iskustvima. Da bi se u igri maksimalno povećalo iskustvo, potrebno je pažljivo razmotriti trenutnu razvojnu razinu djeteta (Missiuna i Pollock, 1991). Kao materijal za igru preporučuje se širok izbor visoko motivirajućih senzornih, motoričkih, istraživačkih, konstruktivnih i socio-dramskih rekvizita s velikim potencijalima za interaktivnost i maštovitu igru. Vrste materijala također bi se trebale razlikovati po stupnju strukture i složenosti pri pružanju podrške u igri djeci te promiču raznolikost interesa, stilova učenja i razvojnih razina (Movahedazarhouligh, 2018). Elementi koje sadrži adekvatna igračka: igračka treba imati elemente poznate djetetu, ali i sadržavati dovoljno novih elemenata da potaknu istraživanje (Missiuna i Pollock, 1991). Konkretno, za poučavanje djece s teškoćama potrebno je puno ponavljanja da bi naučili o materijalima. Stoga se igračke, materijali i ostala oprema ne smije mijenjati ili uklanjati prečesto. Djeci s teškoćama treba dati priliku za interakciju s opremom dok je ne savladaju u potpunosti (Klein i sur., 2001, prema Movahedazarhouligh, 2018). Postupno ubrzavanje aktivnosti potaknut će dijete na eksperimentiranje i riskiranje, ali će osigurati da se dobivene informacije mogu integrirati u znanje stečeno prije. Kao smjernice za razvoj unutarnje motivacije, Ellis (1973, prema Missiuna i Pollock, 1991) predložio da se aktivnosti odvijaju prema sljedećoj razvojnoj razini, posjeduju dovoljnu složenost da zahtijevaju istragu, budu upravljive i odgovarajuće, i treba postavljati pitanja o kojima će dijete razmišljati. Veličinu, oblik, težinu i konzistenciju materijala je potrebno prilagoditi pojedinačnom djetetu (Anderson i dr., 1987, prema Missiuna i Pollock, 1991). Preinakom opreme mogu se spriječiti neke od sekundarnih teškoća te poboljšati mogućnosti slobodne igre za dijete s teškoćama (Missiuna i Pollock, 1991).

9.5. Značaj odraslih u igri djece s teškoćama

Uloga odraslih je promatranje i planiranje u skladu s teškoćama, prilagođavanje okoline i materijala kako bi se osiguralo aktivno sudjelovanje svakog djeteta različitih sposobnosti. Odrasla osoba vjerojatno će morati dati višu razinu usmjeravanja i podrške kako bi dijete istraživalo i aktivno sudjelovalo. Pružanje materijala koji su prilagođeni ili su predstavljeni na takav način da osiguraju pristup povećat će djetetovu sposobnost sudjelovanja. Davanje mogućnosti teksturiranim materijalima, predmetima koji se prikazuju na jednostavnoj, crnoj pozadini ili pružanje slikovnih znakova mogu pomoći djetetu da samoinicijativno odabere tijek i prilike za igru. Potrebno je produljiti vrijeme čekanja i prilagodbe te koristiti natuknice

i slike kako bi se djetetu pomoglo u prenošenju informacija. Potrebno je osigurati da djeca donose odluke i izražavaju svoje želje i potrebe pomoću slika ili predmeta i prilagođavati materijale kako bi ih učinili dostupnima djeci s izazovima kako bi pružili iskustvo igre svakom djetetu (Perkins, 1990). Dobronamjerni roditelji i učitelji često previše štite djecu koja imaju teškoće i vjerojatno im to ne dopušta njihovo sudjelovanje u normalnim aktivnostima (Calder, 1980; Hewett, Newson i Newson, 1970.; Philip & Duckworth, 1982; Williams & Matesi, 1988, prema Missiuna i Pollock, 1991). Je li zbog straha od ozljeda, sažaljenja, suosjećanja ili nedostatka znanja o dječjim sposobnostima, odrasli mogu intervenirati previše brzo i mogu nepotrebno ograničavati djetetovu mogućnost igre (Diamond, 1981; Levitt, 1975, prema Missiuna i Pollock, 1991). Uz to, briga za djetetov tjelesni razvoj i napredak mogu dovesti do toga da njegovatelji propuste uvažiti njegovu potrebu za igrom te slobodno vrijeme može koristiti za terapiju (Calder, 1980; Mogford, 1977, prema Missiuna i Pollock, 1991). Angažman odraslih može uključivati postavljanje interaktivnih aktivnosti i uređenje okoline za igru i materijale (npr. reguliranje broja otvorenih centara za igru, odabir prikladnih igračaka koje potiču zajedničko korištenje i suradničku igru) na način da je svako dječje sudjelovanje bitno. Bez angažmana odraslih, djeca s teškoćama se radije igraju sama, izolirajući se od svojih vršnjaka i društvenih aktivnosti (Wong i Kasari, 2012, prema (Movahedazarhouligh, 2018). Međutim, ako odrasli pružaju djeci s teškoćama odgovarajući kontekst i igračke bez vođenog sudjelovanja i strategija modeliranja, socijalne interakcije vjerojatno se neće dogoditi tijekom igre. Stoga će su potrebne dodatne tehnike kao što su upućivanje i modeliranje ka osiguravanju uspješne interakcije i angažmana (Papaček i sur., 2016, prema (Movahedazarhouligh, 2018). Angažman odraslih pri grupiranju djece pruža djeci s teškoćama vođenu pomoć koja im je socijalno potrebna za uključivanje u igračke aktivnosti (Chandler i sur., 1992; Wong i Kasari, 2012; Papaček i sur., 2016, prema (Movahedazarhouligh, 2018). Djetetove mogućnosti, a ne ograničenja, treba naglasiti iz dva razloga: prvo, dijete može pokazati jedinstvene sposobnosti i biti izuzetno kreativno kad je motivirano za kretanje ili izvođenje aktivnost, i drugo, dijete treba uživati kao a dijete, a ne kao dijete s teškoćama. Djeca s tjelesnim teškoćama možda će trebati pomoć u kretanju, pozicioniranju i pristupu igračkama i opremi kako bi im se omogućilo da sudjeluju s najvećim potencijalom; međutim, ponekad treba smanjiti ovisnost o prisutnosti odrasle osobe. Djetetu će možda trebati upute za ulazak u grupu za igru, ali ovu vještinu može naučiti i od vršnjaka. Uloga odrasle osobe je strukturiranje okoline, i fizičke i društvene, a zatim je potrebno dopustiti da se igra dogodi (Missiuna i Pollock, 1991). Stoga je važno osigurati da odrasli ne

kontroliraju pretjerano djecu tijekom intervencije u igri kako bi se omogućio razvoj samoizražavanja i neovisnosti u dječjoj igri s teškoćama (Jenvey, 2013).

10. Obrazovanje za slobodno vrijeme

Autori Brightbill i Mobley (1977, prema Sivan i Stebbins, 2011) ukazuju na važnost obrazovanja za slobodno vrijeme opisujući ga kao proces stjecanja i razvijanja svojih sposobnosti, talenata, interesa, razumijevanja sebe, vještina i prilika za korištenje slobodnog vremena na način koji doprinosi osobnosti pojedinca. Mlade generacije je potrebno pripremiti za stjecanje iskustva iz tog područja, kako bi i sami mogli razvijati kulturu slobodnog vremena (Valjan Vukić, 2013). Na tragu toga, Su (2006, prema Sivan i Stebbins, 2011), govori o ulozi slobodnog obrazovanja u njegovanju kulture slobodnog vremena koja može pridonijeti razvoju skladnog društva. Kultura slobodnog vremena razvija u ljudima osjećaj pripadnosti njihovom društvu, jačajući njihov interes za sudjelovanje u njegovim društvenim poslovima i njihovu sposobnost da budu otvoreniji i tolerantniji u interakcija s drugima.

Pojam obrazovanja za slobodno vrijeme sastoji se od dvije riječi koje predstavljaju dvije važne domene života, naime slobodno vrijeme i obrazovanje. Kada se spoje, njihovo značenje ide izvan jednostavne kombinacije (Sivan i Stebbins, 2011). Termin „obrazovanje za slobodno vrijeme“ se uglavnom odnosi na proces, a ne samo na puki sadržaj (Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Mundy (1998, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007) to opisuje kao „ukupni razvojni proces kroz koji individue razvijaju razumijevanje slobodnog vremena, upoznavaju sebe i svoj odnos prema slobodnom vremenu i odnose koji postoje izvan slobodnog vremena, upoznavaju vlastiti životni stil i društvo“. Isto tako, to je ono vrijeme koje je kompatibilno s vrijednostima, potrebama i ciljevima pojedinca (Mundy, 1998, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Obrazovanje za slobodno vrijeme se promovira kao modalitet koji ne samo da povećava ljudsku svijest o važnosti slobodnog vremena, nego i potiče osjećaj osobne kontrole i kompetencije (Datillo i Murphy, 1991, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). I obrazovanje i slobodno vrijeme su široko definirani pojmovi. Na prvi pogled, slobodno vrijeme i obrazovanje djeluju kontradiktorno. Povezano s tim, slobodno vrijeme je obično povezano sa slobodom, opuštanjem i uglavnom je nestrukturirano; dok je obrazovanje povezano s učenjem, vrlo često strukturiranim način i ne može se shvatiti kao povezan sa slobodom. Ipak, dublje ispitivanje ukazuje na raspon mogućih odnosa između

slobodnog vremena i obrazovanja. Slobodno vrijeme i obrazovanje međusobno su povezani kroz funkciju razvijanja osobnosti, s time da obrazovanje nadilazi školovanje. Oslanjajući se na ideju „obrazovanja kao slobodno vrijeme“, Harris (2005, prema Sivan i Stebbins, 2011) je tvrdio da „Kad obrazovanje ima vrijednost radi sebe, to je slobodno vrijeme“. U svom pozivu za „obrazovanje za slobodno vrijeme“ Brightbill i Mobley (1977, prema Sivan i Stebbins, 2011) su tvrdili da slobodno vrijeme ima veliki potencijal za učenje, posebno putem iskustva koje pruža. Robertsova (1983, prema Sivan i Stebbins, 2011) definicija slobodnog vremena odnosi se na proces učenja: „Slobodno vrijeme nije precizno omeđeno te je više srodno učenju, nego školovanju. Početak i kraj školskog dana može biti zabranjeno zvonom. Suprotno tome, učenje je sveprisutno, poput rada i igre“. Čak iako obrazovanje obuhvaća više od školovanja za mnoge generacije, škole su se uglavnom bavile radnim ulogama i usmjerene su na pripreme za rad. Na tragu toga, ciljevi školovanja u zapadnim društvima uključuju razvoj širokog spektra razvoja vještina izvan onih bitnih za rad, zanimljivo je primijetiti povećan naglasak na radne sposobnosti u srednjem i visokom obrazovanju (Harris, 2005; Pesavento, 2003, prema Sivan i Stebbins, 2011). Potrebu za slobodnim obrazovanjem kasnije su istražili Brightbill and Mobley (1977, prema Sivan i Stebbins, 2011), koji su tvrdili da u društvu koje je koncentrirano na slobodno vrijeme postoji potreba da se pojedinci pripreme za život, to jest, za zadovoljavajuće i smislene živote u svom slobodnom vremenu. Vrlo često opći ciljevi obrazovanja za slobodno vrijeme izraženi su kao: „optimalna upotreba slobodnog vremena“, „optimalno zadovoljavanje života“ i „poboljšanje kvalitete života“ i slično. Ti su ciljevi prilično idealistični, dugoročni i teško ih je izmjeriti. Tek treba detaljno otkriti što točno znači „optimalno korištenje slobodnog vremena“ i „kvaliteta života“. Tako poimano slobodno vrijeme može se smatrati optimalnim u slučaju jedne osobe, ne smatraju se nužno takvim za drugu. To mogu biti razlike povezane s osobnim atributima, kao i razni kontekstualni čimbenici. Ljudi pronalaze optimalni način života u slobodno vrijeme uključivanjem u aktivnosti slobodnog vremena koje im pojedinačno i u kombinaciji omogućuje da shvate svoj ljudski potencijal, vodeći se time do samoispunjenja, blagostanja i kvalitetnijeg života (Sivan i Stebbins, 2011). Osvrtom na gore navedene ciljeve pokazuje se da se gotovo sve može „ispuniti“ kroz slobodno vrijeme. Budući da obrazovanje u slobodno vrijeme sve prihvaća, moglo bi potencijalno donijeti poboljšanja u mnogim osobnim i društvenim životnim domenama. Prema Mundyju (1998, prema Sivan i Stebbins, 2011), koji podupire uvjerenje da postoje „dobre“ vrijednosti za slobodno vrijeme, stavovi i ponašanja koja djeluju korisno za pojedince i društvo. Stoga bi obrazovanje za slobodno vrijeme trebalo uključivati prijenos ovih unaprijed određenih vrijednosti i stavova.

Tri su glavne perspektive slobodnog obrazovanja: sadržaj, proces i kontekst. Sadržajna perspektiva usredotočena je na predmet koji uključuje informiranje i znanje, podučavanje vještinama i pružanje mogućnosti za sudjelovanje u rekreacijskim aktivnostima (Mundy, 1998, Sivan i Stebbins, 2011). Procesna perspektiva tretira slobodno vrijeme kao razvojni proces. Osobe se upućuju na kontinuirano unapređivanje slobodnih znanja, vještina i svijest među pojedincima koje olakšavaju njihovu odluku u kojoj će sudjelovati slobodno vrijeme i poboljšati svoj život kroz aktivnosti koje ispunjavaju pojedinca (Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Slična perspektiva obrazovanja za slobodno vrijeme je perspektiva Komisije za obrazovanje Svjetske organizacije za slobodno vrijeme, koja kaže da: „Slobodno vrijeme obrazovanje je proces cjeloživotnog učenja koji uključuje i razvoj stavova za slobodno vrijeme, vrijednosti, znanja, vještine i resurse“ (Sivan i Stebbins, 2011). Izazov za nastavnike i stručnjake s polja slobodnog vremena je pomoći svakoj osobi da cijeni doprinose slobodnog vremena vlastitom zdravlju i dobrobiti te životu zajednice i da predstavi i osnaži pozitivne ljudske vrijednosti koji utječu na rekreaciju i igru (Kraus, 1994, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Naglašena je i uloga zajednice u slobodno vrijeme. Podupirući tu ulogu, odgovornost je društva da pruži mogućnosti za pojedince kako bi zadovoljili svoje potrebe za slobodnim vremenom. Postoje pozivi da zajednice razvijaju programe obrazovanja za slobodno vrijeme s mjerljivim ishodima i pronalaze načine za njihovu procjenu. Rezultati uključuju: socijalnu uključenost, povećanje osobnih i socijalnih vještine, veći osjećaj djelatnosti i bolje ispunjenje društveno vrednovanih uloga (Fache, 1995; Levy, 2000; Sivan i Ruskin, 2000, prema Sivan i Stebbins, 2011).

10.1. Obrazovanje za slobodno vrijeme i osobe s teškoćama

Povijesno gledajući, društvo na osobe s teškoćama gleda kao na osobe koje su inferiorne i loše ih se tretira. To je zato što naša kultura ne cijeni osobe koje ne rade i kao rezultat, manja je vjerojatnost da imaju cijenjenu ulogu u društvu i vrijednu poziciju unutar društva. (McGill, 1996, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Mnoge marginalne skupine su ovisne o vladinoj pomoći što rezultira doživotnom ovisnošću, jer je vrlo mala vjerojatnost da će imati posao i biti na tržištu rada. Kao rezultat, osobe s teškoćama provode prekomjeran dio vremena koncentrirajući se na potrebe za preživljavanjem, kao što je primjerice, mjesto i prostor gdje će živjeti i kakva vrsta njege i podrške je dostupna u zajednici te imaju jako veliku količinu vremena koje je slobodno na raspolaganju. Čak i činjenica da imaju jako veliku količinu vremena koje je slobodno na raspolaganju nije dovoljna da se na njihovo slobodno vrijeme gleda kao na prioritet i da ga se provodi na kvalitetan način od strane

društva i institucija koji tu činjenicu očito zanemaruju. Zapadnjačka kultura vrednuje plaćeni rad. U drugu ruku, na slobodno vrijeme se ne gleda kao na osnovnu potrebu za preživljavanjem i kao rezultat često se doživljava kao nešto što nije važno (McNeil i Anderson, 1999, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007).

Osnovna se ljudska prava za osobe s teškoćama slabo i sporo prepoznaju i tek se od kasne polovice 20. stoljeća humano zakonodavstvo i politika počinju mijenjati i stavljati na mjesto koje je preteča današnjeg boljeg položaja i odnosa, pogotovo za ljude s teškoćama (primjerice, Akt o Amerikancima s teškoćama³ iz 1990. godine, Australijski akt o diskriminaciji zbog teškoća iz 1992. godine, Akt Ujedinjenog Kraljevstva o diskriminaciji zbog teškoća iz 1995. godine i Akt o ljudskim pravima iz 1998. godine). Zakonske odredbe o uslugama slobodnog vremena se još sporije razvijala u odnosu na zakonodavne promjene u vladinoj politici zbog neosnovanih uvjerenja da osobama s teškoćama nedostaju potrebne sposobnosti i kompetencije koje jamče mjere dugoročnih programa slobodnog vremena. Dakako, situacija se polako počelo mijenjati kada su stručnjaci i nastavnici u polju slobodnog vremena počeli institucionalizirati programe obrazovanja za slobodno vrijeme za osobe s teškoćama. Ovi programi su izrađeni kako bi se učenike poučilo načinu na koji mogu: pristupiti resursima slobodnog vremena u svojim zajednicama, steći vještine slobodnog vremena, dobiti iskustvo u odlučivanju i samoodređenju i povećati socijalne vještine koje su vrijedne u jačanju njihove socijalne integracije (Datillo i St. Peter, 1991, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Prvo su osnovane kako bi pripremile adolescente s teškoćama kako bi im se pomoglo da uživaju u svom slobodnom vremenu kao i da se smanji stalna potreba za nadgledanjem i kontrolom od strane drugih (Schleien i Ray, 1998, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). To je pomoglo ne samo povećanju njihove razine samoodređenja, nego je asistiralo i u participaciji unutar zajednice i inkluziju (Datillo, 1994, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007). Obrazovanje za slobodno vrijeme se pokazao esencijalni element za osobe s teškoćama, pogotovo tijekom godina, to jest, kako stare i odrastaju. Kao rezultat, nekoliko istraživača (Lockwood, Lockwood i O'Meara, 1991; Bedini, Bullock i Driscoll, 1993; Neumayer i Bleasdale, 1996; Hoge i Wilhite, 1997, Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007) preporučuje da je potrebno staviti naglasak na obrazovanje za slobodno vrijeme i konzultacijske programe kako bi se aktivno participiralo u fizički aktivnim i zdravim programima, kao bi se osnažilo ljude s intelektualnim teškoćama da sami donose odluke, da

³ The Americans with Disabilities Act 1990, Australian Disability Discrimination Act 1992, The Disability Discrimination Act 1995, Human Rights Act 1998

otkrivaju nove informacije i resurse o slobodnom vremenu i da se pomogne u njihovoj uspješnoj tranziciji iz škole u odrasli život. Rezultati⁴ su pokazali snažne pozitivne promjene na području kompetencija, percepcije kontrole, komunikacije, socijalnih vještina, samopouzdanja, osjećaja oko slobodnog vremena, zadovoljstva životom i osjećaja koji su vezani za njihove živote. Hoge, Datillo i Williams (1999, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007) su uspješno proveli testiranje programa⁵ obrazovanja za slobodno vrijeme na dvije grupe srednjoškolskih učenika s lakšim ili srednje teškim intelektualnim teškoćama. Rezultati su otkrili da adolescenti sa sniženim intelektualnim sposobnostima koji su participirali u programu obrazovanja za slobodno vrijeme su imali nešto više rezultate u percipiranoj slobodi u slobodnom vremenu od onih koji nisu participirali.

Hoge i sur. (1999, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007) su zaključili da „Obrazovanje za slobodno vrijeme može dovesti do ishoda koji su važni pri asistiranju adolescenata sa sniženim intelektualnim sposobnostima u njihovoj tranziciji u odrasli život“. Patterson (2000, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007) je snažno zagovarao važnost programa obrazovanja za slobodno vrijeme za osobe s teškoćama te je predložio da se trebaju fokusirati na razvijanje vještina i kompetencija koje su potrebne za uspješnu participaciju u iskustvu slobodnog vremena. Kao rezultat, oni će postati puno samopouzdaniji za korištenje resursa koji su im dostupni unutar zajednice, i stvorit će mreže prijatelja koje su temelj procesa socijalne inkluzije. Povezano s tim, mnogi znanstvenici s polja slobodnog vremena predlažu da bi promicanje samostalnog života trebao biti krajnji cilj obrazovanja za slobodno vrijeme za osobe s teškoćama (Bullock i Howe, 1991; Bullock i Luken, 1994, prema Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007).

11. Empirijski dio

11.1. Metodologija istraživanja

11.1.1. Cilj istraživanja

⁴ Autori Bedini, Bullock i Driscoll (1993) istraživali su efekte programa obrazovanja za slobodno vrijeme na 38 srednjoškolaca odnosno adolescenata sa sniženim intelektualnim sposobnostima kako bi im se pomoglo razviti vještine koje su potrebne za što lakšu tranziciju iz škole u odrasli život.

⁵ Tečaj za obrazovanje za slobodno vrijeme sastojao se od 5 jedinica koje su se poučavale 18 tjedana u ukupnom trajanju od 54 sata nastave u učionici (3 puta tjedno, svaki susret je trajao sat vremena). Jedinice koje su se izvodile na susretima su se bavile razumijevanjem odlika i dobrobiti slobodnog vremena, socijalnoj interakciji i prijateljstvu, resursima slobodnog vremena, samoodređenju i donošenju odluka. Nastavnici koji su izvodili program su obrazovani za asistiranje polaznicima pri uključivanju u programe zajednice, a obitelji i prijatelji su bili uključeni na način da su se nalazili s nastavnikom kako bi raspravili o projektu.

Cilj ovog istraživanja je ispitati na koji način djeca teškoćama provode svoje slobodno vrijeme te dobiti uvid u vrste igara i aktivnosti slobodnog vremena djece s teškoćama te načine na koje oni sudjeluju u igri i aktivnostima slobodnog vremena.

11.1.2. Istraživačka pitanja

Temeljem tog cilja proizašla su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Na koji način djeca s teškoćama provode svoje slobodno vrijeme?
 2. Kako djeca ostvaruju svoje slobodno vrijeme i kako roditelji utječu na korištenje slobodnog vremena?
 3. Koje se vrste igara igraju ispitana djeca s teškoćama?
 4. Koje su to otegotne okolnosti i prepreke s kojima se djeca s teškoćama susreću pri ostvarivanju slobodnog vremena?
-

11.1.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno putem intervjua. Ispitanice su intervjuirane tijekom lipnja 2020. godine. Ispitanice sam prije susreta i intervjua telefonski informirala o cilju istraživanja, trajanju intervjua, snimanju intervjua diktafonom te mogućnošću uvida u rezultate istraživanja. Putem e-maila sam im poslala protokol istraživanja s pitanjima kako bi se ispitanice informirale o pitanjima, pripremile za intervju, ali i odustale od sudjelovanja u istraživanju, u slučaju da nisu htjele odgovarati na pitanja iz protokola. Dvije ispitanice intervjuirala sam u njihovom domu, a tri ispitanice u gradskom sportskom centru. Intervjue sam snimala diktafonom na mobilnom uređaju. Prilikom prenošenja snimljenog materijala na računalo uklonila sam sve podatke o ispitanicama koji bi mogli narušiti njihovu anonimnost.

11.1.4. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo pet ispitanica, odnosno pet majki djeteta s teškoćama. Sve ispitanice žive u manjim hrvatskim gradova. Troje djece s teškoćama je muškog roda, a dvoje ženskog roda. Dob djece s teškoćama kreće se od 4 do 15 godina.

11.1.5. Postupci i instrumenti istraživanja

U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija. Za prikupljanje podataka primijenjen je postupak intervjuiranja, a kao instrument korišten je polustrukturirani intervju. Pitanja su sastavljena za potrebe ovog istraživanja te se na njima temeljio polustrukturirani intervju. Osnovnu prednost intervjuja predstavlja činjenica da je intervju 'najljudskiji' i najdostojniji način kojim se prikupljaju podaci (Mužić, 1999). Polustrukturirani intervju pridonosi prirodnoj i nenamještenoj atmosferi, ali je i dalje vođen od strane istraživača (Bognar, 2000). Način vođenja je fleksibilan, ispitivač se uključuje u trenutku kada želi razgovor usmjeriti na neke teme o kojima nije bilo govora ili u trenutku kada se skrene s teme.

11.1.6. Obrada podataka

Kod obrade podataka korištena je kvalitativna metodologija, to jest provedena je kvalitativna analiza sadržaja s obzirom na to da je za prikupljanje podataka korišten polustrukturirani intervju.

11.2. Analiza rezultata i rasprava

11.2.1. Načini na koje dijete s teškoćama provodi svoje slobodno vrijeme

Prvo istraživačko pitanje je usmjereno na načine na koje djeca s teškoćama provode svoje slobodno vrijeme te sadrži pitanja o načinima provođenja i omiljenim vrstama igre i aktivnosti, mjestu provođenja aktivnosti, dnevnom i tjednom opisu igri i aktivnosti te poticanju igre i aktivnosti dijete-roditelj i roditelj-dijete.

Na pitanje *kako Vaše dijete provodi svoje slobodno vrijeme te koje su omiljene igre i aktivnosti Vašeg djeteta?* ispitanice su navele raznolike igre i aktivnosti slobodnog vremena djece s teškoćama.

Ispitanice spominju raznolike igre i aktivnosti slobodnog vremena njihove djece s teškoćama. Na smanjen raspon aktivnosti slobodnog vremena koje se odvijaju izvan doma utjecala je situacija s koronavirusom te se od nekih aktivnosti slobodnog vremena na određeno vrijeme trebalo ili odustati ili aktivnosti prilagoditi situaciji što je na određeno vrijeme dovelo do stalnog provođenja slobodnog vremena doma.

„Pa kao mala je bila dosta aktivna. Do te pete godine života. Aktivna u igri, u druženju, u komunikaciji s ljudima. I tako to, ono baš dijete sa sela. Puno se igrala vani, s barvikama, u parkovima. U šetnjama na putu do škole bi znale jako puno

pričati i to je njoj bilo wow, pojava. Nikad nije bilo nekih problema kad bi se našla u nekom kolektivu s drugom djecom. Uvijek je bila onako popustljiva, za neku suradnju, za dogovor. Doma na dvorištu, kod prijatelja, u igraonicu je išla u sklopu vrtića dva puta na tjedan po dva sata do šeste godine. Tete odgajateljice su s njima igrale igre, pjevale pjesmice, vodile ih u šetnju i tako, socijalizacija djece u vrtiću. Privatno s učiteljicom, znala ih je pokupiti, pa su išli na kupanje. Većinom znamo svi skupa sjesti, pogotovo zimi, kartamo Uno, država, grad, selo, Monopoly... Znala sam ja s njima otići nedjeljom prošetati, kako smo živjeli blizu šume. Znala je ići s nama u polje, vinograd, uvijek biti negdje u blizini. Pa smo tražili kestene i neke šumske plodove u jesen pogotovo kad počne školska godina pa svašta toga treba. Sad kad ide u školu da, pogotovo otkad traje nastava na daljinu. Zna se da se do podneva riješi nastava, popodne je slobodno vrijeme.“ (A

„Nakon škole dođe doma i onda ili igrice na mobitelu ili ti njegovi vlakići i Tomica i prijatelji. A nedjeljom poslije ručka bicikl i onda odvozi s tatom rundu oko našeg sela, oko jezera, imamo ribnjake. I onda na ribnjacima voli gledati kako imamo brane, gdje se potok ulijeva iz jezera u potok, tu branu i tu gdje šumi voda i tu ga nešto smiruje i to vozi na biciklu. S tim da ga do prije par mjeseci kako je počela korona, nismo se usudili samog ga pustiti na biciklu, nego je obično netko uz njega trčao. I onda smo probali i sad znači na jednom biciklu sin, a na drugom tata i to vam je sad recimo, to je njemu bitno da je to subotu, nedjelju, a on sam traži. To imamo plivanje, to smo se natrag vratili i jesmo probali, pa odustali i sad to isto zna utorkom poslije 13h i sad kako je bilo vrijeme korone kako nije bilo škole, bazena, on je utorkom u 13h punio doma kadu za kupanje i ronio u kadi i odmarao. To smo morali, baš je jako isprogramiran recimo. Bitno je u ponedjeljak u 18.15h se stavlja na Drugi program i obožava Bingo, brojevi su njemu fascinantni. I to ne fula, točno zna. Znači ponedjeljak obavezno gleda Bingo. Utorak su bazeni, to kažem, odrađivali smo doma u kadi. Ja ako zaboravim, on ne zaboravi. Izvlačenje Loto-a nakon Dnevnika to ne propušta. Eventualno kino ili u grad na kavu i na sladoled to isto voli. To je nešto što možemo... ili toplice po ljeti.“ (B).

„E da, ona je više bila djevojčica koja se satima s jednom igračkom igrala. Ona je imala te svoje ponavljajuće radnje, hodala u krug, voljela biti sama, satima slagala puzzle, kockice i tako. Jedna od tih sportskih aktivnosti je terapijsko plivanje u sportskom centru. Onda smo prije imali radionice u udrugama što ova naša „Latica“,

putujemo u Čakovec udruga „Pogled“ specijalizirana udruga za autizam gdje smo imali senzomotoričke vježbe, druženja, dvoranu, puno toga. Kćer voli sad strašno selfie-je i onda ima aplikaciju one unicorne, pa se ukrašava. Kompjuter i ta pomagala, tipa tablet, laptop, pa te aplikacije sad u zadnje vrijeme je strašno drže video igrice što mora smanjivati sad. Ali sad kako je bilo ružno vrijeme, više smo, dosta smo bile na tim ekranima što mi nije drago, ali dobro. A korona situacija nas je na to još više prisilila, Covid-19 nas je još više zatvorio pred ekrane i to je to. A promijenit ćemo mi sad to sa suncem.“ (C)

„S obzirom da je on doma sa mnom i bebom sekom. Svoje slobodno vrijeme znači, on još uvijek ima ajmo reći te svoje igre koje sebi ajmo reći tako. Voli se najviše igrati s vlakom, pa onda on sebi složi, ja njemu znam složiti kako bi trebalo i kud, ali on zna sebi to onda zna nešto malo dodati, pa recimo tako kroz igru. To je trenutno to s obzirom da je mali i na situaciju s koronom. Ima aktivnosti to je ono u što je uključen preko udruge. S tatom u kafić popiti kavu, njemu sok i on tu sjedi. I njemu je to super.“ (D)

„Na TV-u jako voli životinje gledati. Ima svoje kanale, najviše voli sportove, gleda plivanje, tenis ponekad i konjička natjecanja s preprekama. Našao se u kuglanju, redovito kugla, redovito ide na plivanje, trenutno je na treningu plivanja. Ništa nije prisilno. Vikendi su manje aktivni kod nas. Imamo veliki vinograd i voćnjak tu nam pomaže. U nekim fizičkim poslovima, primjerice kod košnje trave, pa malo s grabljama da pograblja travu, pa da izravna krtovince, nije to nekakav fizički teški posao, ali sudjeluje u aktivnostima za vikend. U slobodno vrijeme pušta zečicu da izađe iz gajbice onda ju hrani, imamo veliku tratinu u sklopu dvorišta, tu je pazi da ne ode na cestu ili da ne ode susjedima da ne napravi neku štetu. Jako ju mazi, četka...ribice obavezno on nahrani svako jutro. On čisti akvarij, mi mu samo pripomažemo. Od svog 4. rođendana ima ribice tada je dobio akvarij. Imamo jedno šest, sedam ribica i dva velika čistača i to ga onda fascinira dok promatra kako oni to čiste akvarij.“ (E)

Ispitanice spominju sportske aktivnosti poput vožnje bicikla, plivanja i kuglanja. Tri ispitanice koje žive u manjim gradovima navode aktivnosti koje se odvijaju na selu gdje djeca pomažu u polju, vinogradu i voćnjaku. Dvije ispitanice navode kako djeca prate omiljene emisije na TV-u, a jedna ispitanica zbog situacije s koronavirusom i smanjenog raspona

aktivnosti zabrinuto navodi kako kćer većinu vremena provodi na mobitelu i računalu što se podudara s rezultatima istraživanja u kojem većina roditelja negativno ocjenjuje računalo za igranje igre, jer vjeruju da takve aktivnosti negativno utječu i na fizički i na emocionalni razvoj djece (Dragić, 2011, prema Klemenović, 2014). Kroz aktivnosti slobodnog vremena djeca uče, opuštaju se te stječu znanja i vještine što znači da su organizirane slobodne aktivnosti još jedno važno iskustvo za djecu s teškoćama (Walker, 1990, prema Walker i Shoultz, 1992). Odgovori majki djece iz spektra autizam pokazuju da su deficiti u igri vidljivi kod djece iz spektra autizam (Barton 2015, prema Movahedazarhouligh, 2018). Djeca iz spektra autizam pokazuju manje simboličkih ponašanja u igri, pokazuju manje raznolikosti u svojim igrama, pokazuju manje složena ponašanja u igri i pokazuju manju raznolikost i složenost u sekvencama igre, nego djeca s drugim teškoćama ili djeca bez teškoća (Barton 2015; Barton i Pavilanis 2012; Kasari i sur. 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Igra djece iz spektra autizam je često osiromašena i oblikom i sadržajem. Oni mogu satima sudjelovati u jednoj sekvenci reprodukcije ili mjeseci i mogu manipulirati predmetima za igru u stereotipnom obliku.

Na pitanje o tome *gdje se odvijaju igre i aktivnosti slobodnog vremena Vašeg djeteta* ispitanice govore o mjestima izvan doma pri čemu govore o aktivnostima u dvorištu, sportskom centru, školi, na selu i u kafiću zatim spominju obiteljski dom kao najčešće mjesto provođenja igre i aktivnosti slobodnog vremena djeteta te se iz odgovora može vidjeti raznolikost mjesta gdje se provode aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama.

„U dvorištu, kod kuće i kod drugih prijatelja.“ (A)

„Po doma, ima te vlakiće. Znači ide na plivanje i vikendom smo uglavnom na selu.“ (B)

„Ona u slobodno vrijeme rola, biciklira, bavi se plivanjem... kliže po zimi, jako dobro. Slobodno vrijeme koje je jako šaroliko. Onda spontano otići do grada, voli jako igrališta. Voli puno biti vani i tako to. Znamo neplanski otići na izlet“ (C)

„U sportskom centru i kod kuće. Ima aktivnosti preko udruge „Latica“, tu su bazeni, ima trenericu za fitness za autiste, dosta se dobro snalazi već to sve s obzirom da svjesno sve radi. Jedino što mu je zadnje vrijeme fora je otići sa suprugom u kafić.“ (D)

„Svoje slobodno vrijeme provodi kod kuće, u školi, ovdje na bazenu i na kuglanju.“

(E)

S obzirom na to da sve ispitanice žive u manjem gradu odgovori ispitanica ukazuju na to kako je odabir mjesta provođenja aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama vezan za ponudu i mogućnosti mjesta u kojem žive. Aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama su raznolike te se aktivnosti slobodnog vremena djece s teškoćama provode doma i izvan njega.

Na pitanje *opišite jedan tipičan dan ili tjedan Vašeg djeteta, koje su igre i aktivnosti prisutne* autorica nastoji dobiti uvid u vrstu aktivnosti, igara i navika djece s teškoćama. Odgovori ispitanica upućuju na to kako aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama uglavnom imaju ustaljen raspored, koji je rijetko podložan promjeni. Slobodno vrijeme djeteta s teškoćama ostvaruje se svaki dan doma i izvan njega kroz raznolike igre i sportske aktivnosti. Ostvarivanje aktivnosti slobodnog vremena su neko vrijeme ovisile o situaciji s koronavirusom.

„Kada smo živjeli u malom mjestu onda smo znali, pa barem dva puta mjesečno otići se prošetati po Kavariji, na igralište. Koristila sam recimo kontrole u bolnici u Zagrebu da odemo na Gornji grad, na vožnju žičarom. Tako eto neke sitnice. Sada kad je veća svaki dan ide s prijateljicama, rola se...nikad nije pokazala interes za neki sport.“ (A)

„Plivanje zasad jedanput tjedno, ali to je sada individualni sat. Bili smo u grupi, a sad to ima jedanput tjedno individualno i to je za sada ok. U biti kad ode iz škole treba mu mir i treba ga pustiti neko vrijeme. I onda je većinom njemu ili igrice ili ti vlakiće. Znači ima te tračnice, svoje vlakiće, pusti izvlačenje Loto-a i onda si on pošto ti vlakići imaju brojeve specifično slaže vlak i govorimo brojeve. To je na neki način relaksacija koju napravi kad dođe iz škole. Bitno je u ponedjeljak u 18.15h se stavlja na Drugi program i obožava Bingo, brojevi su njemu fascinantni. I to ne fula, točno zna. Znači ponedjeljak obavezno gleda Bingo. Utorak su bazeni, to kažem, odrađivali smo doma u kadi. Ja ako zaboravim, on ne zaboravi. Izvlačenje Loto-a nakon Dnevnika to ne propušta. I to je najbitnije, ti vlakići, tih par aktivnosti. Ili u grad na kavu i na sladoled to isto voli. To je onako nekakva rutina koju svakodnevno. Ali to, on specifično reagira, reagira tako da recimo mi njemu ne smijemo unaprijed predvidjeti

aktivnost, jer je onda nestrpljiv recimo. Ako mu kažeš to je sad i onda skrivam. Vidi jednu spakiranu torbu, on točno zna da se ide i onda samo čeka „idemo djedi i baki!“, iste sekunde idemo. Tako da, prije smo mu znali dok nismo to kužili već je dan prije, pa smo cijele noći bili budni. Imali svakakve reakcije dok nismo skužili da se njemu mora reći tik pred odlazak. Ide se i to je to, jer puno unaprijed nama izaziva rusvaj i kaos i budnu noć i tako dalje. Ili isto dok mu se čini predugi period da nismo posjetili djeda i baku, Google Street i onda otputuje do kuće, „sad bi bilo vrijeme da idemo djedu i baki ili do kumova“. Tako zaključimo što hoće.“ (B)

„Ona je više dijete koje puno slobodnog vremena provodi u sportu, znači plivanje, jahanje... prijatelji budući da pohađa redoviti program s pomoćnikom u nastavi onda se ona jako puno druži s ljudima, djecom iz razreda i privatno se posjećujemo, pa i tako popunimo slobodno vrijeme. Više voli da je sve poznato i definirano u školi. Čim se promjeni satnica i raspored, ovo ono. E onda malo drugačije reagira, teško, anksioznošću ovo ono i tako to. Reagira strahom, vikanjem, anksioznošću, vikanjem...malo pojača glas, nije to ono deranje. Uznemiri se... onda je to u kombinaciji, sad radimo i na tim sociopričama, psiholog u udruzi sad radi na tome i kako ona sad ulazi već i u pubertetsko doba. Tako da mi to probamo što lakše s tim pubertetskim dijelom, jer ona pohađa i radnu terapiju i psihoterapiju i tako to kombiniramo više to kroz igru te sve stvari, a tako i popunimo slobodno vrijeme.“ (C)

„Znači kad se budi ovoga normalno ide u kupaonicu, peremo zube, umimo se, idemo se obući. Napravimo doručak. U biti svaki dan imamo nešto. Jedanput tjedno imamo te bazene, pa onda to nam je svaki dan nešto raspoređeno. Znači voli imati te neke svoje rutine kroz dan. Lako je to sve pohvatati vremenski.“ (D)

„Poslije škole mora imati svojih sat vremena za sebe i onda radi ili bude na tabletu ili slaže Lego kockice ili sam sebi nađe aktivnost koja ga tog trenu smiruje. On dođe kući kaže „školu sam odradio“ i to je ono školski dio zna da se moraju poštivati pravila i regule, ali doma hoće malo svoj mir za sebe i toga se drži. Ove ostale rutine, nije specifični autist kojeg se ne može...ako idemo taj dan izvanredno nekuda znači možemo reći „evo sad moramo otići u knjižnicu, čitaonicu“ on se može preusmjeriti znači ne bi bilo nikakvih problema. Recimo kino ne voli, jer mu je prebučno i svatove ta neka velika događanja, manifestacije to izbjegavamo, jer ga to uznemiruje, ali smo već došli do te točke da možemo biti sat, dva, proboraviti, sudjelovati i onda kad mu je

dovoljno idemo kući. Suraduje jako dobro. Prije korone je imao ispunjen cijeli tjedan. Ponedjeljkom je imao kuglanje, utorak sportsku igraonicu u dvorani u sklopu škole, tu je bio poligon i teško uže, sve. Toliko da se baš oznoji da iz sebe tu svu energiju izbací. Srijedom je imao plivanje, četvrtkom opet sportsku igraonicu i petkom je imao plivanje. Sad kako je nastala korona to sve se jako suzilo i sad imamo samo jedanput tjedno plivanje i jedanput tjedno tu sportsku igraonicu po sat vremena. Slobodno vrijeme općenito kod kuće voli Lego kockice to ga jako smiruje, ali moraju biti tematske, mora biti tema njemu je okupacija Star Wars tako da ima letjelice, pa ima likove Star Wars izrađene iz Lego kockica. Ima razne kreacije. Ima ribice, ima zečicu, brine se. Ovaj petak je označeno da je kraj školske godine tako da on uz kalendar u biti prolazi mjesece i zna ta svoja događanja.“ (E)

Jedna ispitanica navodi kako je dnevni/ tjedni raspored ispunjen mnogim sportskim aktivnostima i odlascima na terapije uz redovno pohađanje škole. Dvije ispitanice navode kako je njihovoj djeci potreban obavezan odmor nakon škole te da ih treba pustiti da imaju vremena samo za sebe. Dvije ispitanice navode kako promjene u dnevnom/ tjednom rasporedu izazivaju burne reakcije njihove djece. Jedna ispitanica navodi kako društvene priče ublažavaju negativne reakcije na promjene u okolini i rasporedu što pokazuju i rezultati istraživanja kojim je utvrđeno da društvene priče mogu pomoći u objašnjavanju okolnosti, perspektiva i očekivanog ponašanja koje se događa tijekom određenog događaja ili situacije te mogu biti posebno korisne prilikom pripreme djece s teškoćama za izlazak iz uobičajene situacije, poput gostovanja ili odlaska na sastanak (Papacek i sur., 2016, prema Movahedazarhouligh, 2018).

Na pitanje *na koji način Vaše dijete potiče igru i aktivnost i obrnuto, na koji način Vi kao roditelj potičete igru i aktivnost s Vašim djetetom* autorica je nastojala dobiti uvid u to koliko se i na koji način uvažavaju djetetove potrebe i interesi prilikom igre i aktivnosti s roditeljima.

„Ja sam bila ta koja je inicirala, jer je bila mala. Htjela sam joj pokazati da nešto vidi, doživi. Normalno odgovorila na tisuću njezinih pitanja zašto ovo, zašto ono. Pokazala joj nešto, objasnila joj o nečemu.“ (A)

„Ispočetka dok nije ništa dok je za svaku stvar bilo vrištanje, deranje sad ipak zna reći što želi, što hoće. Dogodi se ako ga ne razumijem, jer neke riječi kaže lijepo, neke ne

onda uzme mobitel i napiše mi. Ako ga ne možemo baš skužiti ako ga to frustrira, jer zna abecedu i onda mi napiše. Poznamo ga, mislim to je možda teško za objasniti, ali svaka mama, mi ih toliko već poznajemo da vidite po pogledu, po pokretu. Subotom nakon ručka se ide u Gorice, to mu je kao mali piknik. Uzme si grickalice, vodu i to većinom ide s tatom. Bicikli, Gorice, ključ, ne govori puno i recimo sam traži. Zna gdje stoji ključ za Gorice ide, otvara - „ključ Gorice“ a u nedjelju poslije ručka „bicikl“ i ide na vožnju biciklom. Isto sad kako nisam znala, ima veliki fond riječi. To mi je rekla logopedica da treba koristiti...poticati da ih koristi. Pa sam ja već onako znala, znam što sin hoće, a sad više inzistiram da mi kaže, da izgovori to što hoće, ali onako jako ih dobro poznamo, čitamo. Prije je bilo „piti“ sad inzistiram „mama, tata daj piti“, može si i sam uzeti, jer recimo, voli nekad kad smo svi zajedno „tata daj piti, ne mama - tata“. Ili tako, recimo, imali smo i sličice, nekad dođe i pokaže mi „to“. Sad je počeo malo više te slogove, rečenicu od tri sloga - „mama baci koš“, „mama nosi dolje“, jer smo na dvije etaže i tako, „Fifi dođi“, Fifi je naš brat, laku noć nam je „koć“ skraćunica. Znači on si pusti to izvlačenje Loto-a, točno si napiše koju snimku i kad postavi vlakice, on kaže broj mi mu moramo ponoviti. Jedno vrijeme nije bilo sad jedno dva tjedna, a sad je natrag počeo. Da uključuje me ili recimo ako je suprug gore onda zna reći „ja ponovim broj – ne, tata“. Zna biti specifično „sad hoću da mi tata“, kaže tko mu mora ponoviti broj. I završava ta igrica „dopunski broj je...“ i on svaki dan bira koji je to broj, njega ti brojevi nekako. Trenutno je u fazi da mu je fascinantni pozdrav iz crtića to rukovanje i to. I sad kad dođem u školu po njega prvo je to rukovanje. Recimo sad mu je to fascinantno taj pozdrav iz crtića. Poznamo ga, a i sad puno više tražim. Kod sina sve to kraće traje, nema toliku koncentraciju dok drugi sin može s društvom igrati nogomet dva sata, voziti bicikl. Ali onako, ali ima isto, nije ono specifično kako kažu da su oni bezosjećajni, ne, zagrljaji i puse za laku noć i obavezno zagrljaj. Nema baš interakciju s drugom djecom, autisti su više za sebe. Dok se recimo od kumova sin i moj mlađi igraju zajedno, stariji sin dođe k njima u sobu, zavalili se na kauč i on gleda tu igricu. Od kumova sin je baš specifičan i on ima feeling za njega. Dok ostala neka djeca...ovaj bratić mu se pokušava prilagoditi, a baš ga ne doživljava. A ovi si baš pašu. Zna nekada doći i zatražiti, ali su više manje za sebe.“ (B)

„Ja...malo teško pitanje. Ovako, znači ja sam ta koja je pokretač i ovo ono i vodim onda i mlađu kćer, dvije godine mlađu seku sa sobom i najčešće je to trio Rio i tako i jako puno udruga i toga svega i druženja i bavljenja sportom i toga svega. Suprug

pomaže u tom terapijskom dijelu...ipak su žene u tome više, organiziranije, pa ne kažu bezveze da žena može raditi „sto poslova odjednom“. Tako da on pomaže u tom terapijskom i tim dijelovima, a dok ostalo opet, to ipak više ja. Na maminoj strani, eto. Kćer je verbalna djevojčica koja je nakon puno logopedskih, defektoloških i inih terapija, gledano pet godina unatrag konstantnih, gotovo i svakodnevnih ovoga. Stvarno je sad verbalna djevojčica koja naravno ima probleme, poteškoće u govoru, ali to je već sve sad sa svojih 10 godina zanemarivo. I tako da zadnjih pet godina intenzivno radimo. Nažalost rane intervencije u našem gradu još nema. U Zagrebu smo na listi čekanja još uvijek, a imamo uskoro 11 godina i tako dalje i tako dalje, lijepa naša Hrvatska i muke po ranoj intervenciji koju smo nažalost preskočili, ali dobro izvukli smo maksimum iz onoga što nam je bilo dato sa 6 godina. Što u udrugama, što s terapeutima, što s ljudima koji su imali već djecu u spektru i tako to. Pa smo to ukombinirali u njezino slobodno vrijeme uz predškolu, sad školu i sve. Ona sad već sama potiče i upoznavanje i interakciju s drugom djecom, s odraslima ima bolju komunikaciju. S djecom to ide malo teže, ima čudljekavu komunikaciju kod upoznavanja kod ovog, kod onog, ali ide, ići će to. Onda idemo, ako ne pali jedno onda drugo, ako treće onda tako, pokušaji i promašaji“ (C)

„Pa mi smo u početku krenuli s baby govorom, znači kratke riječi, „još“, „jesti/piti“, bilo je „tata“, „mama“, „crvena“...znači te neke osnovne stvari tako smo počeli pričati tako smo se sporazumjeli, jer on je to usvojio u roku 2 mjeseca što je i kod defektologinje bilo izuzetno super, jer on je to upijao u dobi od dvije i pol godine. Znači on je brzo to upijao. I onda nakon tog neurofeedbacka kako se razvio govor sad on zna „dođi dođi mama idemo se igrati“. I onda on tako mene zove. I onda tako mi u sobi, pa bi se htio igrati...“pa što bi htio...pa to bi htio“ i onda mi tako lako obrađujemo neku igru. Koristi gestikulaciju i govor. Vizualni je tip, znači mora ispred njega biti sličica kao tekst komunikacijski i s tim jako dobro funkcionira. Recimo u sobi, ormari gdje su spremljene igračke, takva slika je polijepljena da on sebi zna i onda se to vraća unutra. To je neka metoda komunikacije. Najveći problem ovoga, to je njemu čekanje, jer nije strpljiv baš.“ (D)

„Pohvala ga potiče jako na dalje i to je uvijek prisutno u našoj komunikaciji tako da...on izražava svoje zahtjeve i u biti što se samog govora tiče tu je jako napredovao. Nama je njegova doktorica koja ga vodi u Zagrebu rekla, pa makar i na kineskom da kaže, ali glavno da komunicira. Puno govori na engleskom, 80% komunikacije je na

engleskom jeziku zbog crtića koje gleda. Ono što ne zna reći na hrvatskom on će upotrijebiti englesku riječ puno prije, nego promisli koja je to hrvatska riječ ili nam pokaže isto gestikulacijom. Kao roditelj vi već upoznate dijete kako diše što mu treba kako će odreagirati u kojoj situaciji. Ja sam kao roditelj zadovoljna, vidi se kako je stariji da više sazrijeva i puno je lakše s njim i komunicirati i raditi. On je sad u pubertetu i ovaj jako puno treba ljubavi, puno treba pričati, mami se nekad suše usta koliko puno priča, opisuje dok se od njega dobije odgovor „da/ne ili mama dobro je“, ali opet ta naša komunikacija je napredovala s godinama i vidi se napredak. On sada zna da će on dobiti tu nekakvu željenu svoju igračku za kraj školske godine. On već unaprijed meni na stickeru napiše i onda „mama na frižideru te čeka podsjetnik ili tata gledaj napisao sam“ i on nama lijepo napiše svoju želju. (E)

Odgovori ispitanica pokazuju kako u njihovu provođenju aktivnosti slobodnog vremena poticanje na igru i aktivnosti dolazi i od njihove djece kao i od ispitanica kao roditelja. Iz toga je vidljiva izrazita briga i angažman svake majke kako bi se zadovoljile potrebe i interesi djeteta. Dvije ispitanice spominju zajedničke obiteljske igre što je povezano s rezultatima istraživanja u kojem je međusobna igra roditelja i djece pokazala kako različite vrste igara i igračaka mogu obogatiti obiteljski svakodnevni život i poboljšati kvalitetu interakcije između starijih i mlađih članova obitelji (Thyssen, 2003, prema Klemenović, 2014). Stoga je važno vježbati igru s djetetom s teškoćama, jer za razvoj vještina potrebnih za neovisnost. Te se osobine, svojstvene nastanku sposobnosti igranja, smatraju posebno važnima kao pomoć djetetu koje se ne igra (Movahedazarhouligh, 2018). Cilj bi trebao biti poticanje samoinicijativne igre u adekvatno predviđenom i fizički sigurnom okruženju za djecu s teškoćama. Važno je poticati igru, a pritom ostati realan u pogledu ograničenja i ograničenja dječjih teškoća (Jenvey, 2013). Ova podskupina djece koja se razlikuje u razvoju od djece urednog razvoja trebaju intervencije odraslih zbog problema koje stvaraju njihove razlike, ali i zato što oni postaju „drugi“ koje odrasli nastoje razumjeti. Igra je kontekst u kojem su ugrađene strategije intervencije za druge ciljeve (socijalne, komunikativne, kognitivne)... Uz to, igra je aktivnost koja može pojačati svojstva za druge vještine (Barton i Wolery, 2008, prema Buchanan i Giovacco Johnson, 2009).

Prvo istraživačko pitanje je pokazalo da djeca s teškoćama provode svoje slobodno vrijeme u raznolikim igrama i aktivnosti slobodnog vremena. Različite igre i aktivnosti koje

se provode te načini njihova provođenja povezani su s interesima i potrebama djeteta s teškoćama te njegovim sposobnostima i mogućnostima. Mjesto provođenja aktivnosti slobodnog vremena djece s teškoćama vezano je uz ponudu i uvjete mjesta u kojem žive što je pogotovo izraženo u odgovorima ispitanica s obzirom na to da sve ispitanice i njihova djeca žive u manjim mjestima što implicira suženu ponudu i mogućnosti u odnosu na uvjete koje mogu pružiti veliki gradovi. I majke i njihova djeca podjednako potiču međusobne igre i aktivnosti slobodnog vremena.

11.2.2. Na koji način djeca ostvaruju svoje slobodno vrijeme i kako roditelji utječu na korištenje slobodnog vremena

Drugo istraživačko pitanje odnosi se na koji način djeca ostvaruju svoje slobodno vrijeme i kako roditelji utječu na korištenje slobodnog vremena te sadrži pitanja o biranju aktivnosti slobodnog vremena, korištenju informacija o teškoći djeteta, doznavanju za određene aktivnosti, korištenju igrački i predmeta u određenoj igri i aktivnosti te podršci okoline pri ostvarivanju slobodnog vremena djeteta s teškoćama.

Na pitanje *kako su birane igre i aktivnosti slobodnog vremena i je li to osobni interes djeteta s teškoćama ili to ovisi o okolini u kojoj žive i dostupnosti vrsta aktivnosti* dvije ispitanice su odgovorile da djeca s teškoćama biraju aktivnosti slobodnog vremena vlastitim izborom i prema vlastitim interesima. Dvije ispitanice su odgovorile da su aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama ovisne o okolini odnosno da su te aktivnosti slobodnog vremena one koje im mjesto u kojem žive nudi i omogućava. Jedna ispitanica je odgovorila da ona i njeno dijete dogovaraju kojom će se aktivnosti baviti ovisno o djetetovim ili njenim željama i interesima.

„Oba mjesta u kojoj smo živjeli i gdje smo preselili su male sredine, pa je više o okolini ovisilo, nego o osobnim interesima.“ (A)

„Njegove aktivnosti. Većinom što on želi... osim unaprijed dogovorimo kad idemo kod djeda i bake ili kod kumova ili na neki rođendan.“ (B)

„Uglavnom ona bira čime se želi baviti i igrati. Ovako, aktivnosti pogotovo ove sportske su prilagođene što nam se tu u našem gradu nudi, a nudi se to, samo plivanje i jahanje. Ove druge aktivnosti, tipa radionice, igraonice, senzomotorika, to je bilo više vezano uz terapijski dio to jest kombinaciju i terapije i kako bi rekla, slobodnog njenog vremena.“ (C)

„U biti kod njega je još uvijek da bi trebalo biti nešto „ja“, nešto „ti“. Ovoga tako da to „malo ti“, „malo ja“ da zna da se zajednički možemo igrati, malo seka malo ti i onda tako u biti ga učim da međusobno razviju odnos.“ (D)

„Sam bira. Ja sam ga upitala da li želi probati kuglati „da da“. Jako puno smo mi radili s njim da bi došli da je aktivan član društva, nema svoju neku shemu, naravno da mu se treba poštovati njegovo vrijeme odmora ili dok hoće biti sam. Kako su stariji u našem slučaju tako puno više on svoje te zahtjeve sam odradi. Ne mora mu se sugerirati da li želiš to...da li želiš jesti...da li želiš slagati kockice.“ (E)

Autorica smatra da je potrebno da djeca s teškoćama imaju jednaku slobodu pri izboru aktivnosti, jer su istraživanja pokazala da se djeca češće uključuju u aktivnosti koje im se sviđaju (Imms i sur., 2009; King i sur., 2009; Majnemer i sur., 2008., prema Bult i sur., 2011) što prečesto za djecu s teškoćama nije slučaj, jer se često ne nudi dovoljno različitih aktivnosti slobodnog vremena za djecu s teškoćama te ovise o ponudi i mogućnostima okoline u kojoj žive što nije u skladu s pravom djece na slobodan izbor aktivnosti. Navedene sportske aktivnosti su prilagođene djeci s teškoćama što odgovara nalazima autorice Opačak (2010) da su posebno kreirane radionice i posebni sportski klubovi osnovni oblik okupljanja spomenute djece. No, to ne mora nužno značiti nešto loše i negativno. Time se jača identitet određene populacije koja ne niječe svoje oštećenje i ne vidi ga kao prepreku ravnopravnosti u društvu. Isto tako, autorica smatra da bi se djeca s teškoćama pronašla i u drugim aktivnostima slobodnog vremena kad bi postojao veći izbor aktivnosti pogotovo u manjim mjestima. Nadalje, kao i sva ostala djeca i ona s teškoćama moraju imati slobodu izbora kako će provoditi svoje slobodno vrijeme. Opačak (2010) navodi dva aspekta dostupnosti u odabiru provođenja slobodnog vremena. To su načelo participacije, odnosno sudjelovanje u procesu donošenja odluka koje ih se tiču. Ovim se načelom djeci i mladima s teškoćama pruža mogućnost biranja, utjecaja i kontrole nad vlastitim životom. Drugi aspekt je načelo nediskriminacije koje je potrebno osigurati da im uopće bude moguće birati između različitih sadržaja, odnosno osigurati im njihovu dostupnost (Opačak, 2010).

Na pitanje o *načinima informiranja o teškoći djeteta i kako Vašoj djeci i Vama koriste te informacije* tri ispitanice navode kako su čitale literaturu koja se bavi teškoćama. Ispitanice navode i druge načine kojima su došle do informacija o teškoći svoga djeteta te spominju suradnju sa stručnjacima, udruge i internet (pr. You Tube, društvene mreže...) kao

izvore informacija. Jedna ispitanica govori kako i ona sama putem svojeg iskustva pomaže roditeljima putem savjeta i informacija.

„Tad u to vrijeme samo od doktora. Sada u ovo vrijeme preko interneta, ima raznih videa na YouTube-u kako se može raditi nešto s djecom s teškoćama, prije ne. Prije od doktorice neke literature što mi je uspjela nabaviti da si pročitam što je zapravo epilepsija, hidrocefalus, što se događa, kako to utječe, što radi i tako. Da bih znala koje su njene granice, što može, a što ne može.“ (A)

„Kad smo dobili dijagnozu tražili smo logopeda, defektologa i više manje logopedica je prvo zahtijevala da sam cijelo vrijeme prisutna. Upoznavala me s načinom rada kako doma nastaviti. Defektolog isto tako iz početka. Onako učili su me, pa nešto stručne literature po knjižnicama, pa smo kupovali knjige, učili i onako uz pomoć logopeda i defektologa su nas usmjeravali i sami većinski. Blizu sinovog trećeg rođendana smo imali dijagnozu. I onda smo krenuli privatno logoped, defektolog, na sve grane i strane. Tako da ono, ja sam njemu privatno plaćala logopeda, jer ili je opcija bila ili Zagreb i onda sam našla tog privatnog u Varaždinskoj županiji. Uče vas, nas kao roditelja dok ne skužite i počnete kužiti i procijeniti reakcije i sve to skupa.“ (B)

„Pa gle, ona je s tri godine počela biti drugačija, kasniti i naravno pogoršavalo joj se stanje i jako je bilo već odstupanje. I sa 6 punih godina smo definirali što je to, na ERF-u kod te profesorice koja je stvarno stručna za taj high functional autizam i tako to. I onda, tako smo onda sam ja njoj tražila, internetom, ovim onim, gdje se učlaniti u udruge, vidjeti kakve postoje za nju aktivnosti, što terapeutskog, što sportskog i inog dijela, jer sport za njih je strašno dobra stvar. I to ja preporučujem svakome tko me pita, znaju me neki roditelji zamoliti za savjet, za smjernice kud naprijed, kud otići, što na dijagnostiku, što na...gdje se učlaniti, gdje otići na sportske aktivnosti i tako. Pa je, zato onda služe društvene mreže da se to podijeli i tako to. Neka one koriste za dobre stvari, a ne za tamo vrijeđanje.“ (C)

„Pa u biti, pročitala sam, ne znam hoću li dobro izgovoriti, ali znam knjigu “Dijete s poteškoćama“ od Griesmanna, njegovu knjigu sam čitala. I preko defektologa i logopeda.“ (D)

„Dok smo dobili dijagnozu, mi smo relativno brzo dobili s tri godine smo već imali dijagnozu, s četiri smo se aktivirali logoped, defektolog, rana intervencija i to. I kroz naučeno...oni su nas učili kako s djetetom i to. Onda još nije bilo tako formirano slobodno vrijeme kao sada... mogućnosti i to. Sad kako je veći ima puno više afiniteta, pa se može i odraditi.“ (E)

Ispitanicama prikupljene informacije o teškoćama djeteta pomažu na način da razumiju koje su mogućnosti i ograničenja njihove djece pri bavljenju određenim aktivnostima slobodnog vremena te da nauče na koji način mogu raditi s djetetom kako bi olakšali djetetu ostvarivanje aktivnosti. Ispitanice ističu rad s logopedinjom, udrugama, terapeutima, defektologinjom, doktoricom, ali i samostalan rad s djecom s teškoćama što je povezano s rezultatima istraživanja Majnemer i sur. (2008, prema Bult i sur, 2011) koji su ustanovili da je rehabilitacijska skrb pozitivno povezana s brojem različitih aktivnosti koje poduzimaju djeca i koliko često ih obavljaju. Stoga je poznavanje odrednica za participaciju male djece potrebno za prilagodbu službi rane intervencije u rehabilitaciji koje predviđaju razvoj djece s teškoćama. U rehabilitacijskoj skrbi participiranje je jedan od glavnih rezultata liječenja i smatra se jednim od važnijih ishoda za roditelje i mlade (Vargus-Adams i Martin, 2010, prema Bult i sur., 2011). Čitav rehabilitacijski tim trebao bi se zalagati za poboljšanje participacije u slobodnim aktivnostima i dobitak liječenja vjerojatno će se postići samo intervencijama usmjerenim istodobno na razinu zdravstvenog stanja, tjelesnih funkcija, osobnih faktora i čimbenika okoline (Bult i sur., 2011). Kako bi se ostvarili navedeni ishodi participacije u slobodnim aktivnostima pri oblikovanju cjelokupnog rada treba uvažavati djetetovu zrelost, dob, potrebe, interes i iskustvo, dok okolina mora biti zabavna, sigurna, podržavajuća i stimulativna (Opačak, 2010).

Na pitanje *kako su saznale za neku određenu aktivnosti i je li ih netko savjetovao u vezi aktivnosti i je li im netko nešto preporučio te kako su se odlučili za neku aktivnost ili zašto su odbili neku aktivnost* ispitanice su odgovorile da su za neke od aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama doznali preko udruge, mama iz udruge, odgajateljice i škole.

„Preko tete koja radi u vrtiću. Ona me nazvala, jer smo se privatno poznavale. Ona me nazvala i rekla da se otvara igraonica i pitala je li se želim upisati.“ (A)

„Preko udruge „Latica“ i još jedne mame su bili organizirali. Škole rade aktivnosti, ali nešto izvan slobodnog vremena ne. I recimo, ima tu još nekakve aktivnosti na koju djecu voze, ali se održava u prostorima škole. Sinu to dođe do zbrke. Znači ili sam u

školi ili na aktivnostima. I sad sam počela i to mu odvajati, jer onda je bilo problema, vodiš ga na aktivnost onda škola ima svoj režim, sustav, tu mu je bilo više dopušteno onda zna doći do problema početkom školske godine i sad vidla sam da bolje ne i onda ga ne vodim, jer je u istom prostoru, pa se njemu to zna malo pobrkati, ne može toliko razlikovati. Prve godine sam ga vodila na te ljetne aktivnosti da mu ne bude predosadno onda je tu bilo puno većih problema, početkom škole i to.“ (B)

„Što se tiče plivanja, na plivanje nas je uputila koordinatorica kluba „Latica“ koja je svoju djevojčicu s invaliditetom vodila i tako nas je upoznala s trenericom. Tako smo krenuli u maleni koncept. Prvo da naučimo plivati, na kraju sad plivamo. Savladala tehnike, savladala sve, ide joj jako dobro i super. Voli ona plivanje, tako da evo. Onda su mi u udruzi „Latica“ rekli za terapijsko jahanje i njih sam našla i na internetu samo nisam znala da postoji organizirani program. Sad trenutno ne pohađamo to, jer nam je stvarno previše.“ (C)

„Proučavala sam dosta kako se igra kako se nadograđivalo nešto i znači interes je da dijete uz ono što on voli i onda s tim recimo „uzeo si loptu, pa idemo se igrati“. Znači s tim što on uzme ja nadograđujem i povezujem. Doznala sam za aktivnosti i preko udruge.“(D)

„Preko udruge „Latica“ smo i doznali za kuglanje. Kroz razgovor sa mamama smo čuli za plivanje to smo se priključili evo tri godine već aktivno pliva. Tog konja smo isto preko roditelja čuli, terapijsko jahanje. Svojevremeno je išao na jahanje, ali je kobila bila jako nervozna i to ga je prepalo i onda je odustao. Odbijao je ići na treninge onda su bile suze i to smo onda prepustili, jer je lista čekanja bila jako velika za drugu djecu, jednostavno nismo ga forsirali. To je relativno kratko to je trajalo tri do četiri mjeseca do situacije s kobilom. Pitamo ga, rekla je i trenerica da neka se javimo naknadno ako on izrazi želju, ali on jednostavno nema želju za to i ne pritišće ga se.“ (E)

Tri ispitanice su doznale za aktivnosti slobodnog vremena za dijete s teškoćama preko udruge dok je jedna ispitanica doznala za aktivnosti slobodnog vremena za dijete s teškoćama preko odgajateljice u vrtiću. Jedna ispitanica koja ima dijete male dobi doznaje za aktivnosti djeteta kroz samu igru s djetetom, to jest, dijete započne aktivnost, a majka tu igru nadogradi i poveže u neku složeniju aktivnost što je povezano s rezultatima istraživanja prema kojem je

povremeno sudjelovanje odraslih u dječjoj igri nužno za razvoj složenijih igara i djetetovih sposobnosti (Ward, 2006, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015).

Na pitanje *s kojim igračkama se Vaše dijete igra i što koristi u svojim aktivnostima* ispitanice su navele različite igračke i predmete koje omogućuju ostvarivanje slobodnog vremena djeteta s teškoćama i prate potrebe i interese djeteta, a sukladno tome i samu aktivnost djeteta.

Ispitanice navode igračke i predmete koji zadovoljavaju potrebe i interese djece te omogućuju odvijanje slobodnih aktivnosti. Navode se sljedeće igračke i predmeti: lopta, igračke, bicikl, role, klizaljke, bojice, didaktičke igračke, puzzle, vlakići, Lego kockice, figurice, trampolin i mobitel.

„Kao mala je imala. Trudili smo se kupiti neke didaktičke igračke, one drvene puzzle i tako to. A poslije kad je već bila veća to je bio bicikl, lopta, neke puzzle, najnormalnije stvari koje svako dijete koristi ništa posebno.“ (A)

„Ima određene igračke kod djede i bake, kod kumova osim što je jedanput si sve uzeo doma, pa smo imali problema, jer se mi nismo sjetili ili sam ja zamijenila Lego kockice. Jedne su kod kumova, jedne su kod djeda i bake, pa je on to nešto mijenjao onda je htio te igračke „rekoh ne ostale su ti“.“ (B)

„Evo recimo, ona budući da rola i kliže to ima kao pomagala, klizaljke, role, bicikl. Od pomagala ona jako voli kod kuće crtati, slikati, ona stalno isto crta i slika, to im malo je rutina u autizmu. Ona jedno te isto crta i slika, jako je nadarena za crtanje. Za slikanje srednje, a za crtanje jako. Onda ima tu rutinu da voli ono tako imati to na jednom mjestu ustaljeno. Većinom se to zna onda tako nekako..trampolin voli, loptu...to imamo onda kod kuće. Kućice, strašno voli penjanje, to nemamo, to onda odemo na igrališta. Nismo toliko bogati da imamo doma svoju kućicu i kućicu na drveću bi ona htjela. Kad dobijem na lotu to ću joj napraviti kućicu na drveću, ona se jako voli penjati. Senzomotorika, kako ima poremećaj iz socijalizacije i komunikacije onda joj to valjda odgovara. (C)

„Pa sad da znači, on nikad sebi nije nosio nikakvu igračku, on je sad počeo. Voli pse, onda ima tu malu figuricu psa i on ju vodi sa sobom. I da taj pas „Kok“, sam mu je dao ime. Znači kad recimo jedemo ili nešto taj pas Kok je s nama.“ (D)

„Tematske Lego kockice, to ga ispunjava. Zna ako bude na kraju školske godine dobar ako bude sudjelovao u aktivnostima na treningu ako bude sudjelovao u udruzi, znači to mu bude nagrada za njegovo zalaganje i uspjeh.“ (E)

Jedna ispitanica navodi didaktičke igračke što odgovara rezultatima istraživanja u kojem se pokazalo da igračka koja svojim značajkama omogućuje aktivnosti koje doprinose djetetovom razvoju i učenje, istovremeno odgovarajući djetetovim autentičnim potrebama, tada ima izrazitu obrazovnu vrijednost (Kamenov, 2009, prema Klemenović, 2014), jer će igračke i aktivnosti koje su dostupne djetetu utjecati i na vrstu i na kvalitetu igre (Missiuna i Pollock, 1991). Dvije ispitanice navode igranje s Lego kockicama što prikazuje tipičnu konstruktivnu igru kojoj su dječaci skloniji. Jedna ispitanica na kupovinu igračaka gleda kao na nagradu za djetetovo zalaganje i uspjeh. Stoga igra kao specifična aktivnost najviše odgovara dječjoj prirodi, ali i osnovnim zakonitostima njegovog mentalnog i fizičkog razvoja. Igra omogućuje integritet fizičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja (Hicela, 2014). Majke pri izboru igračaka pokazuju osjetljivost za djetetove potrebe i interese. Stoga osjetljivost mora biti prikazana u socijalnim, emocionalnim, fizičkim i obrazovnim potrebama, a i u interesima djeteta. Da bi se u igri maksimalno povećalo iskustvo, potrebno je pažljivo razmotriti trenutnu razvojnu razinu djeteta (Missiuna i Pollock, 1991). Isto tako potrebno je osigurati da djeca donose odluke i izražavaju svoje želje i potrebe pomoću slika ili predmeta i prilagođavati materijale kako bi ih učinili dostupnima djeci s izazovima kako bi pružili iskustvo igre svakom djetetu (Perkins, 1990).

Na pitanje *imate li Vi i Vaše dijete podršku u aktivnostima slobodnog vremena i tko ju pruža*, pri čemu navode obitelj, stručnjake, majke iz udruge, supruga i prijatelje. Isto tako, ispitanice navode podršku stručnjaka pri čemu se spominju logoped, koordinatori udruge, odgajateljica i trenerica.

„Podršku ima najviše od obitelji. Ona nije uključena u aktivnost koju bi pratili neki stručnjaci ili tako nešto. Sve je od kuće, u obitelji.“ (A)

„Većinom je sve unutar obitelji. Ovako nekako puno nemamo mogućnost izbora. Ja se zezam da imamo psihoterapiju preko mobitela kada nam je teško i to nekad se nađem u toj situaciji da se mi mame koje imamo istih problema lakše razumijemo, nego netko

tko ima djecu urednog razvoja mislim da ne može to doživjeti na taj način kao mi. Možda se varam, ali tako sam stekla dojam.“ (B)

„Pa recimo kod druženja. Mi najčešće imamo druženja u školi, izlete i tako to. Onda nekad se mi samoinicijativno, spontano roditelji nađemo, sve manje grupe, nisu to neke velike grupe. Sad nas je sve ona Covid-19 situacija malo bacila unatrag. Ja sad mogu ono povući 4-5 godina unatrag, u ova dobra vremena, bez korone. Djeca su je dosta odbacivala. Tu su onda stručne službe i tete onako malo pokušavale biti neki medij, neki tampon, neki koordinator, poticati ju. Imali smo dobrog logopeda u vrtiću koji nas je i uputio i upozorio na taj visokofunkcionalni autizam i tako to. Recimo onda smo znali preko udruga imati više onako druženja, kestenijadi, božićnih domjenaka, ovo ono, božićnih darivanja. Većinom su to koordinatori udruga pokretali, pa onda se tu ima tih nekih druženja i tako to. Nekad roditelji se ovako samoinicijativno druže, a i telefonski.“ (C)

„Pa pretežito smo sami kod kuće, većinom sam sama znači baš ono...možda eventualno suprug...ali uglavnom sam sama.“ (D)

„Najviše obitelj, prijatelji jako malo, jer i one obitelji koje imaju razumijevanja opet imaju neke svoje obaveze i to. Tako da osim kumova i jedno par parova što smo baš prijatelji. Druženja su nam rijetka, odlasci nekuda još rjeđi, sve je u biti u atmosferi doma, slobodno vrijeme i aktivnosti, sportske aktivnosti koje su opet podređene njemu. Imamo divnu trenericu koja se bavi s našom djecom s posebnim potrebama. Tako i doma funkcioniramo za ono što nema baš nekog afiniteta, ali ono, ja kažem „ajmo sine idemo to završiti, pa ćemo onda poslije nešto drugo“ i uvijek, uvijek stvarno odradi to korektno, na kraju bude i zadovoljan da smo zajedno završili posao. Kod njega je samo mali poticaj uvijek važan i to mi već znamo i tako funkcioniramo. U kuglanju se jako dobro našao tu sve mahom stariji članovi od 20 nadalje s obzirom da sin još nije punoljetan, jako ga podržavaju i isto je išao na natjecanje iz kuglanja.“ (E)

Ispitanice navode da im obitelj pruža emocionalnu podršku, a do podrške dolaze i kroz razmjenu iskustava i savjeta s roditeljima iz udruga o tome kako ostvarivati pojedine aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama. Nažalost, nije rijetko da podrška djeci i roditeljima izostane. Jedna ispitanica navodi da se njeno dijete ne bavi aktivnostima slobodnog vremena u kojima su uključeni stručnjaci, pa je podrška isključivo obiteljska, a

jedna ispitanica navodi da podržava svoje dijete tijekom aktivnosti pohvalama što potvrđuje istraživanje koje govori da podrška često izostane ako ju ne pruži sam roditelj (Walker, 1990, prema Walker i Shoultz, 1992). Isto tako, uloga odraslih je promatranje i planiranje u skladu s teškoćama, prilagođavanje okoline i materijala kako bi se osiguralo aktivno sudjelovanje svakog djeteta različitih sposobnosti (Perkins, 1990). U nedostatku podrške poznate osobe u igri u drugim okolnostima, djeci nedostaje znatiželje, inicijative, ustrajnosti i sposobnosti za igru. Dijete može pokazivati kompetencije kod kuće, ali ne mora pokazivati tu istu kompetenciju u igračkoj skupini (Buchanan i Giovacco Johnson, 2009).

Drugo istraživačko pitanje pokazalo je kako djeca s teškoćama ostvaruju aktivnosti slobodnog vremena te kako roditelji utječu na korištenje slobodnog vremena. Ispitanice navode da djeca s teškoćama sama biraju aktivnosti slobodnog vremena kojima će se baviti. Kod govora o dolaženju do informacija o teškoći djeteta te kako se koriste tim informacijama ispitanice opisuju načine kako dobivene informaciju pomažu u ostvarivanju slobodnog vremena pri čemu govore o boljem razumijevanju djeteta te razumijevanju njegovih mogućnosti i ograničenja kao i načina rada s djetetom s teškoćama što može voditi uspješnijem i kvalitetnijem ostvarivanju slobodnog vremena djeteta s teškoćama. Ispitanice za aktivnosti slobodnog vremena koje su prilagođene za djecu s teškoćama doznaju preko udruge, drugih majki iz udruge, škole i stručnjaka. Ispitanice osiguravaju različite igračke i predmete koje su u skladu s potrebama i interesima djeteta. Podrška uglavnom dolazi od članova obitelji, roditelja druge djece s teškoćama te od stručnjaka iz udruge, sportskih klubova i terapijskih djelatnosti.

11.2.3. Dobrobiti slobodnog vremena za dijete s teškoćama

Treće istraživačko pitanje veže se na *koje se vrste igara igraju djeca s teškoćama* te sadrži pitanja o dobrobitima igre i aktivnosti slobodnog vremena za dijete s teškoćama, promjenama i napretku u psihofizičkom stanju djeteta s teškoćama i razvoju kompetencija i vještina.

Na pitanje *koje su dobrobiti igre i aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama te osjeća li zadovoljstvo i na koji način koristi djetetu s teškoćama* svih pet ispitanica smatra da djeca s teškoćama imaju dobrobiti od bavljenja aktivnostima slobodnog vremena. Ispitanice

navode bavljenje fizičkom aktivnosti, boravak na otvorenom i u prirodi, smirenost, poboljšanje motorike, napredak u razvoju te sreću, zadovoljstvo i ispunjenost djeteta.

„Pa koristi joj sad, jer izađe iz kuće, nije na mobitelu samo, nego se ipak malo podruži, vidi s prijateljima, bavi se nekom fizičkom aktivnosti, izmori se. A prije kad je bila mala, uvijek je to sreća neka, kada ih odvedeš negdje, kada vide nešto, kao što je šetnja šumom, u šumi se stvarno može vidjeti svašta, ovaj list, onaj list, ovakav plod, uvijek bi bila zadovoljnija. Uvijek imaš o čemu i dalje pričati svašta nešto.“ (A)

„Smireniji je, smiren je i dok si on to obavi tu svoju igricu, smiri se. Jučer se baš izmorio na plivanju i onako i onda si on legne, uzme mobitel gleda crtiće, on ima mobitel, jer nam tableti... onda smo nabavili mobitel, otporan je na udarce. Obično si gleda nešto ili crtiće ili igra Minecraft, a za to vrijeme dok ja vidim da se on zabavio da si je uzeo mobitel, mama si može uz njega uzeti knjigu, neke radove veće ne da. I onda može mama imati slobodno vrijeme uz njega, tu smo negdje, jedan i drugi, pa si mama malo pročita knjigu ili napravi kolač ili nekakav manji posao, ali nešto veće onda tu se već onda on priključuje, želi sudjelovati pomagati ili odnemagati ovisno o situaciji.“ (B)

„Znači sportski dio stvarno, što za senzomotorički dio, motorički dio što za sve. Automatski to jako pomaže u školi u tjelesnom, jer imamo taj predmet. Tako da lakše savladava, jer ona ima poteškoće u tjelesnom, naprijed, nazad, poligoni, ovo ono, puno toga, vođenje lopte, graničar, sve što je složenije. I onda to pomaže u tome i tako. Beneficije, plivanje... Brončana medalja je tu na plivačkom turniru u Zagrebu. Donijeli smo u naš grad i prve medalje. Kćer je isplivala za minutu i 17 sekundi isplivala 100 metara slobodnim stilom.“ (C)

„Pa jako dobro. U biti sve ovo mi što do sada smo radili njemu to jako dobro koristi. I on je uvijek sretan, veseo i onda „kako se osjećaš? Sretan Leon“ i baš je ono, odgovora mu.“ (D)

„Definitivno da, osjeća zadovoljstvo, ispunjen je i sretan vidi se da surađuje. Koristi mu jako puno, jer ima odmaka od kućnog dijela, od školskog dijela, sve je zadovoljeno.“ (E)

Povezano s odgovorima ispitanica istraživanje je pokazalo da participacija pridonosi kvaliteti života djece i mladih s teškoćama (McManus, Corcoran i Perry, 2008, prema Bult i sur., 2011) dok se u igri dijete samoostvaruje, izražava i potvrđuje, savladava probleme i prorađuje svoje doživljaje, misaono se razvija i emocionalno oslobađa, socijalno sazrijeva i motorički napreduje (Duran, 1995, Šagud i Petrović-Sočo, 2001, Šagud, 2002, Pećnik i Starc, 2010, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). Odgovori ispitanica potvrđuju činjenicu da među brojnim raznovrsnim tjelesnim aktivnostima igra ima nesumnjivo višestruko pozitivno značenje u životu djeteta. Ona pridonosi psihičkom i fizičkom razvoju djeteta, razvoju psihomotoričkih sposobnosti, povećanju otpornosti organizma i učvršćivanju zdravlja. U djece mlađe uzrasne dobi posebno značenje igra ima u poticanju razvoja posturalnih refleksa i pratećih potpornih struktura odgovornih za uspravno držanje i ravnotežu (Kosinac, 2009).

Na pitanje *primjećuju li promjene i napredak u psihofizičkom stanju svog djeteta s teškoćama i razvijaju li se određene kompetencije i vještine tijekom igre i aktivnosti slobodnog vremena* svih pet ispitanica odgovara potvrdno. Ispitanice spominju samostalnost, sklapanje prijateljstava, samoregulaciju, poboljšanu motoriku, poboljšanje govora i komunikacije te kreativnije izražavanje.

„Kreće se. Sad kad je veća ima par dobrih prijateljica sa kojima se slaže. Sama već vidi s kim može s kim ne može. Uopće se više ne trudi uklapati u neko društvo za koje unaprijed vidi da neće biti njeno društvo. Uvijek bude sretna kad se s prijateljicama vidi. Upoznala sam ih, dođu se ovdje družiti, prespavati. Zasad je to došlo na svoje.“

(A)

„Pa mislim da da, recimo postao je samostalniji, doma smo ga sad puno više počeli uključivati u nekakve te poslove da mu nije dosadno kako je bila korona nije bilo škole i to, jer njima je predosadno. Stalno biti doma njima je predosadno. I počeli smo ga uključivati od miksanja kolača što smo trebali za školu, sa mnom stavlja sušiti veš, to mu je nešto novo kao aktivnost i jako zabavno kvačiti. Isto ima foru „green blue“, imenuje boje kvačica, čim vidi veš „tu idemo mama“. Osim što sam nedugo prije ostavila mikser da budem miksala, sin je uključio i cijelu kuhinju „izmiksao“. I tako, nekad zna biti dvosjekli mač, ali se sada počeo puno više angažirati za neke stvari koje prije uopće nisu bile da bi on to nešto radio sada primjećuje i sudjeluje. Za vrijeme korone počeo je opet slagati Lego kocke i slaže razno razne kompozicije što prije nije. Prije je bilo „gotov vlakić i to je to“, a sad je baš počeo tu neku kreativnost sa sitnim malim Lego kockama i onda s onim većim kockicama i baš razvija svoju kreativnost.

Rutina slaganja brojeva i tih vlakića to mu je onako smirujuće. Nekad ima samoregulaciju, a nekad zna imati ispade kad je nešto izvanredno. Nešto se dogodi dok ne možemo skužiti u čemu je problem, ali sada ga već toliko kužimo, pa sprječavamo da dođe do nekakvih većih izgreda.“ (B)

„Ona je ovako inteligentna jako i što se tiče tog dijela je super. Više je bilo da se radi na senzomotorici dok je bila manja. Recimo plivanje je jako super stvar što kombinira se i motorika i socijalizacijsko-komunikacijski dio, ma sve pomalo. Plus hidroterapija koja je stvarno točka na „i“ olitiga šlag na torti toj djeci. Savladala je, znači iz neplivača je postala plivač. Rekla sam, brončana medalja na tom natjecanju u Zagrebu. Znači i voli to raditi, ono stvarno je vidim da ju to i zanima, znači automatski, mnogo, mnogostruko dobro. E sad, dugoročno, planiram ja natrag vratiti terapijsko jahanje, ali baš standardno da nauči baš tehnike jahanja. Ima jako volje za to, ali moramo naći gdje, što kuda i kako. Treba si malo dati vremena da to nađemo. Ona ima jednu jako dobru prijateljicu s kojom sjedi i jako su kliknule, jer je ova djevojčica slična njoj i empatična strašno. Onda ima i simpatiju u razredu. Ok, funkcionira. Onda donedavno odrađivali smo terapijsko jahanje u udruzi, u ergeli. To smo dvije godine odrađivali najviše zbog motorike, jer je ona imala probleme s krivim hodanjem i hodanjem na prstima, pa smo to primijenili taj dio sporta kao rekreaciju plus konj kao terapija. U svim pogledima. Položila je 1. i 2. stupanj klizanja u zimi u maloj sportskoj školi. Super joj ide.“ (C)

„Da, jesu, on je dijete koje se danas penje, jer on šake nije mogao koristiti, njemu su šake stalno bile stisnute. Onda se morao opustiti, ali on nije znao ništa. Sad drži štapić od sladoleda baš neki dan smo jeli sladoled, izrazio je želju i ja sam mu dala i on je cijeli taj sladoled skoro sam. Sve može, može se penjati, voli se penjati, ojačao je ruke. U pitanju je rana intervencija. On priča, ima visokofunkcionalni autizam i jako je puno napredovao kroz neurofeedback terapiju preko udruga „Pogled“ u Nedelišću i to mu je u biti sve nekako pokrenulo da on čim više sebe doživi, doživi svoju okolinu.“ (D)

„Da, razvija govorni dio koji se razvio. Fizički mu je ipak plivanje pomoglo s obzirom da je puniji. Tu gledamo i na kilažu da ima kontinuirano treninge i to. Da kilažu imamo u nekakvoj granici s obzirom da je bucko. I zdravstveno, krvna slika mu se poboljšala zato što sudjeluje u plivanju, puno šetamo dok imamo slobodnog vremena

znamo otići na nekakvo igralište van grada baš napravimo ono rutu šetnje gdje se krećemo. Znamo po par kilometara napraviti dok nam omogućuju obaveze. Sin je u grupi do petero plivača, rade u olimpijskom bazenu s trenericom. Naučio je sve stilove plivanja osim delfina. Bio je i na natjecanjima. Ima i medalje koje je osvojio i najviše voli kuglanje i plivanje što se sportskog dijela tiče. Vidite da možda to dijete jednog dana bude samostalnije u tom smislu da bude morao imati pored sebe nekoga tko će ga samo potaknuti da završi ili krene sa zadatkom. Nekako se sve to posložilo s koronom, jer kako je bio doma, puno je sudjelovao u kućnim aktivnostima. Meni je pomagao u tim kućanskim poslovima. Tu smo otkrili njegov afinitet prema kuhanju i kuhinji. Svoj doručak si kreira on sam, večeru si sam priprema, jedino ručak mama onda priprema. Sin je veseljak, dobre naravi, svima prilazi, voli zagrljaje, voli pohvalu. Bilo je puno suza, bilo je puno neprospavanih noći, ali evo sretni smo da je sin došao do te razine gdje je dosta samostalan. Znači ja mogu otići na sat-dva, a da on ne bude jako uzrujan i onda može biti seka ili tata uz njega. To jako puno znači. Vidi se onaj uloženi trud, rad, ljubav, neprospavane noći, google-anja po internetu i to. Htjela bih da uđe u razgovor da je važna rana intervencija... da roditelj bude otvoren i da si prizna da postoji problem... da se angažiraju i da što ranije krenu raditi s djetetom.“ (E)

Izjave ispitanica odgovaraju rezultatima ranijeg istraživanja da je za dijete s teškoćom biti aktivan i uključen u slobodno odabrane aktivnosti ključno za razvoj kompetencija, vještina, druženje s vršnjacima, istraživanje osobnih interesa i uživanje u životu (Simpkins i sur., 2005, prema Bult i sur., 2011). Tri ispitanice navode kretanje i napredak u motorici i kao pozitivne promjene kod njihove djece stoga je djeci potrebno osigurati primjerenu tjelesnu aktivnost koja predstavlja prirodni oblik kretanja, a uključuje izazov i užitek koji se temelji na igri (Negotić, 2000). Jedna ispitanica govori kako kćer voli aktivnost kojom se bavi, ima volje te ju zanima ta aktivnost što potvrđuju i rezultati ranijeg istraživanja koji pokazuju da se sklonost za aktivnosti, umješnost, motivacija i zadovoljstvo kod učenja novih stvari povećava razinu participacije u tim aktivnostima (Imms i sur., 2009; King i sur., 2009; Majnemer i sur., 2008, prema Bult i sur., 2011). Jedna ispitanica navodi povećanu kreativnost svojeg djeteta dok se igra Lego kockicama što odgovara rezultatima istraživanja u kojem se utvrdilo da je stvaranje opća razvojna tendencija, imanentna djeci, jer djeca imaju prirodni interes za svoje okruženje, za istraživanje i otkrivanje okoliša i za njihovu kreativnu prilagodbu iskustva (Jurčević-Lozančić, 2014). Zbog situacije s koronavirusom dio majki navodi kako su djeca s

teškoćama počela sudjelovati u aktivnostima za koja prije nisu pokazivala interes, primjerice u kućanskim poslovima (kuhanje, stavljanje robe na sušenje...)

Većina djece s teškoćama uključena je u rehabilitaciju od rane dobi, jedan od glavnih ciljeva rehabilitacije je „poboljšati i optimizirati svakodnevno funkcioniranje, uključivanje u život i dobrobit“ (Gorter, 2009, prema Bult i sur., 2011). Kao i ispitanice, autorica rada smatra da je bavljenje sportom i sudjelovanje u raznim drugim aktivnostima slobodnog vremena vrlo važno za proces rehabilitacije što se i potvrdilo u ranijim istraživanjima koja govore da je u rehabilitacijskoj skrbi participiranje je jedan od glavnih rezultata liječenja i smatra se jednim od važnijih ishoda za roditelje i mlade (Vargus-Adams i Martin, 2010, prema Bult i sur., 2011) te bi se čitav rehabilitacijski tim trebao bi se zalagati za poboljšanje participacije u slobodnim aktivnostima i dobitak liječenja vjerojatno će se postići samo intervencijama usmjerenim istodobno na razinu zdravstvenog stanja, tjelesnih funkcija, osobnih faktora i čimbenika okoline (Bult i sur., 2011). Iz istraživanja i iskustava majki je vidljivo da je važan sveobuhvatan i holistički pristup rehabilitaciji koja pokriva i koja je usmjerena na razne aspekte razvoja djeteta s teškoćama.

Trećim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi kako igre i aktivnosti slobodnog vremena doprinose i kakve dobrobiti donose djeci s teškoćama. Majke smatraju da djeca s teškoćama imaju dobrobiti od bavljenja aktivnostima slobodnog vremena. Govore o pozitivnim psihofizičkim promjenama te navode bavljenje fizičkom aktivnosti, boravak na otvorenom i u prirodi, smirenost, poboljšanje motorike, napredak u razvoju te sreću, zadovoljstvo i ispunjenost djeteta. Osim motoričkih dobrobiti postoje i dobrobiti socijaliziranja u igri i aktivnostima djece s teškoćama poput samostalnosti, sklapanje prijateljstava, poboljšanu motoriku, poboljšanje govora i komunikacije. Majke veliki naglasak stavljaju na važnost rane intervencije kako bi dijete s teškoćama što prije iskusilo dobrobiti koje donosi igra i aktivnosti slobodnog vremena.

11.2.4. Otegotne okolnosti i prepreke s kojima se djeca s teškoćama susreću pri ostvarivanju slobodnog vremena

Četvrto istraživačko pitanje tiče se otegotnih okolnosti i prepreka s kojima se djeca s teškoćama susreću pri ostvarivanju slobodnog vremena te sadrži pitanja o otegotnim okolnostima i preprekama koje mogu otežavati ostvarivanje aktivnosti te mogu dovesti do smanjenog zadovoljstva kvalitetom i količinom slobodnog vremena.

Na pitanje nailazi li na otegotne okolnosti i prepreke te koje su to otegotne okolnosti i prepreke i na koji način otežavaju ostvarivanje slobodnog vremena ispitanice su odgovorile da otegotne okolnosti i prepreke predstavljaju nerazumijevanje od strane odraslih i djece urednog razvoja, teškoća djeteta, neprilagođenost aktivnosti slobodnog vremena, briga o starijim ukućanima, nedostatak financija te iznenadni događaji.

„Financijski se nije moglo sve priuštiti. Sad je već navikla na tu terapiju, ne omamljuje je kao prije. Samo čini mi se da je to trajni trag, ta terapija. Je, bio je i izlet u 7. razredu maturalac, iako je ona u 4. razredu najnormalnije išla u školi na selu s njima, ovdje u gradu nam je ravnatelj zabranio zbog dijagnoze. Morala sam ići ja s njom i platiti dva izleta za to. Nisu je pustili bez pratnje roditelja, ja nisam mogla i bila sam trudna, ona nije išla na taj izlet. To je jedino što se nije moglo, jer je prije išla na sve izlete sa školom. Nerazumijevanje djece. Sad nakon pete godine kad je počela primati terapiju, nije se promijenilo ništa osim što je ona postala jako usporena. Zapravo je i danas takva. Usporena i dosta ima ograničenu komunikaciju s djecom bolje se snalazi s odraslima, jer ju djeca takvu slabije prihvaćaju. Teško se uklopi u neko društvo. Teško to djeca shvate da je ona zapravo takva zbog lijekova. Pa je imala problema s kilažom dosta su joj se djeca rugala. Ona se povlačila u sebe i tako. Čim netko je malo deblji i drugačiji odmah je ovakav onakav. Čak i kad sam znala pričati s doktoricom pogotovo kad je imala taj višak kila zbog lijekova. Onda je doktorica rekla da je za nju to dosta opasno zbog te drenaže što ima u glavi. Nežgodan udarac, pad ili nešto može uzrokovati velike zdravstvene probleme.“Pa ono ovisi koliko ima školske zadaće, to joj je prioritet. Ništa drugo nije bitno koliko škola i zadaća. Kad to završi onda eventualno meni nešto pomoći onda može s prijateljicama. Dok drugih nekih prepreka nema. Ja sam radila od rano ujutro do recimo 13-14h popodne, pa ako doma nismo ništa radili onda smo mogli ići nekud zajedno. Nekada kad sam mogla joj se nisam posvetila, jer sam više puta bila i umorna sama za sebe. Za puno dana žalim što ih nisam provela s njom. Zbog posla i zbog iscrpljenosti nekad sam samo htjela leći i spavati da nema nikog oko mene. I onda ti dođe žao. U tom trenutku ne, ali s godinama zapravo sam mogla puno više, a nisi. Dogodilo se da nisam znala što se događa u njenom životu, kakvi nju problemi muče. Pogotovo kad je krenuo pubertet, jer se ona zatvorila u sebe, a ja uopće nisam primijetila da se s njom nešto događa. Mislila sam da je sve ok, nije pokazivala nikakve znakove. Svaki roditelj za sebe misli da je mogao bolje.“ (A)

„Bili smo prije nekoliko godina u grupi na plivanju, pa je nešto protestirao, pa je nešto radio, pa je bilo mučenje povuci, potegni, drugu sezonu nikako i onda sam odustala i nakon godine pauze sad slučajno nije nitko došao, pa je bio individualni sat i trenerica mi je sama predložila. Puno mu leži, s tim da je bilo problema oko ulaska u olimpijski bazen, on je bio samo u rekreacijskom dijelu i to. I s tim da je baš prošli utorak bila škola plivanja i djece, bučno i to i čak je bio u srednjoj stazi, ne u pokrajnjoj tako da nije bilo prevelikih problema i odradio je trening. Ipak se radi razlika, nisu tako prihvaćeni. Onako, još tko zna i tko...jedanput u gradu nešto se dogodilo, sin je imao ispad, za susjednim stolom čujete „gle kako je mali dobar, gle što je veliki divlji“. Ne da vam se objašnjavati da je to dijete s posebnim potrebama, vi odradite svoje i ostavite. Mama si nekad tek sad u ovim godinama, sad je mama počela, par vikenda se dogodilo da mama ode s kolegicom na kavu, a tata je sa sinom doma. Nešto ovako drugo da ne mogu ostaviti nekome drugome osim tati ostaviti ne funkcionira. Još uvijek je problem da vidi da mama odlazi. Mi imamo taj problem. Doslovce se moram iskradati iz kuće i onda kad me nema onda tata kaže „nema mame, mama je tu i tu“. Probali smo s pripremom i onda je to bilo stresno, stajanje na prozoru širom otvoren prozor dok nismo skužili „mama bude došla“, zalijepio se za prozor i čekao dok je mama došla. I onda smo skužili sad kažem samo mora muž reći da me nema. Po koracima zna da dolazim, „mama dođi“, grli i to je to. Još uvijek se ne mogu spremiti u miru, jer vidi mama se sprema i ide i on, a ne možeš uvijek voditi dijete ni kod doktora ili gdje je bučno, ne možeš uvijek. Dok me vidi da odlazim to je još uvijek problematično. Sad smo se tako posložili da nije sve više tako prestresno kako je znalo biti dok su bili manji, pa vi morate nešto odraditi onda on urla, želi to, moraš raditi to. Relativno se sad ok kužimo. Ono, recimo smanjili smo stres, jer prije je nekad bilo ako nije posložio to ne možemo ići tu i tu. Nije neka frka kao prije, eventualno prije spavanja, moram mu dati da završi to što je započeo, jer će ga to mučiti točno to što mu nisam dala. Pretpostavim da ne bude u školi ljut i frustriran onda ga opustim još 5-10 minuta duže, ali imamo pravilo u toliko se tušira i idemo spavati sad koliko zaspi, koliko ne i to. Sad mislim da nam je manji stres onda se lakše to može sad „ako ne budeš sad budeš poslije“. Recimo kako je bila korona, pa smo bili djedu i baki, pa kumovima, jer su bili rođendani i to. I nije odvezio bicikl, nije išao...i ja sam mislila sad bude frka, panika ili bude to htio nadoknaditi, ali ne, ne bili smo na drugom mjestu, nije se dogodilo. Dok recimo nekad prije bi to bilo urlanje,

deranje i histerija. Mislim da se više kužimo i da to nije sad više tako. Ima više aktivnosti s godinama, pa djeluje u aktivnostima u više pravaca, pa neke može pustiti.“ (B)

„U počecima kad je imala jaču poteškoću i sve, nailazili smo na nerazumijevanje okoline „zašto ona tako reagira, zašto je drugačije verbalna, zašto ima dosta mimiku, čudno govori, drugačije govori“. A Aspergerovci su ljudi od malo riječi i ima drukčiji, čudni govor, ali puno rada. Imali smo te poteškoće, trebali smo djeci objasniti da je ona drugačija. Malo sam ja trebala biti tamo da koordiniram, da pomožem i da ju usmjeravam nju i djecu s kojom se ona igrala, radila, družila i tako. To sam najčešće ja ili netko od...recimo sve ovisi s kim smo bili u društvu. Ako su to bili ostali roditelji s djecom s poteškoćama ili invaliditetom onda je to išlo lakše. E, a kad smo išli sa standardnim roditeljima, sa standardnom djecom...mi kombiniramo sve i svašta. Kćer spaja puno toga. Onda sam ja objasnila na početku rekla i ono probala smireno iskoordinirati djecu da se naviknu jedni na druge. Nažalost liste čekanja su za jahanje za djecu s poteškoćama velike. Problemi su s konjem koji normalno imaju svoje fizičke i zdravstvene poteškoće i onda smo mi odustali sad prije mjesec, dva od jahanja zbog toga. Bilo je nekoliko, nekad kad su...ona doslovno shvaća stvari, pa recimo, dječaci znaju biti malo agresivniji, pa onda vole se i tući i svašta nešto. E onda je tu bilo malo poteškoća i problema, ali u školi, u druženju i svemu, e onda smo to malo koordinirali koliko se dalo, usklađivali, a ako nije išlo nažalost smo se od tih ljudi odmaknuli. Gdje su dečki bili stvarno agresivni i voljeli tući dok stvarno nisu pretjerali dok je to bilo do granice normalnog. Evo, tu smo imali u ovih četiri, pet godina otkad ima dijagnozu poteškoće. U vrtićkoj dobi kad ona još nije imala dijagnozu isto su bile poteškoće, odbacivala su je djeca, jer je bila individualac, drugačija, manje skoro ništa verbalno, od treće do šeste godine. Tako da ona nije baš imala puno komunikacije s djecom, a nismo ni forsirali da ju ima, ništa ne ide na silu. Sad opet ona više pokazuje sa svojih 10 i pol godina i volju i želju za biti u društvenim i tim socijalizacijskim dijelom i sad to potičemo još više. To malo čudo. Bilo je i teških dana, naravno nije sve bilo idealno, bilo je tih teških dana i u vrtiću i u predškoli, kod upisa. Evo školski dio je moram reći prošao puno lakše i bolje, nego smo očekivali. I školski dio i slobodno vrijeme i sve. Djeca ju zovu na rođendane, na sve što je najčešće...kako se družim puno s roditeljima djece s poteškoćama. Ne zovu tu djecu, jer su drugačija, čudna i tako. Društvo bi se trebalo više senzibilizirati da se i ta djeca pozovu. A opet s druge strane, razumijem te

roditelje, teško im je, osjećaju odgovornost kako s tim drugačijim, a nisu educirani, ne znaju kud, ne znaju što, pa je tu problem. A sad sve ovisi o tome koliku dijete ima poteškoću. Kćer nema više tako veliku, kćer napreduje sve je bolje i bolje od svega ovoga. Ali to je još uvijek rak rana da tu djecu često ne zovu na rođendan i sve, pa se osjećaju i nisu zadovoljni. Nažalost, naši društveni statusi, klasni statusi, imena i prezimena i to sve što naše standardno društvo nosi, klanove, pa se ne žele družiti djeca slabijeg imovinskog ili drugačijeg statusa... to...ajmo se ne lagati, to u Hrvatskoj tako je i svugdje u svijetu tako je. Meni koliko je stres...Meni je ovako, malo nekad se ljutim što ne mogu uskladiti sve. Što je i meni naporno uz njene školske i moje poslovne obaveze i jako mi je to problem i još jedno dijete, obiteljske obveze, jako mi je naporno. Neke stvari morala sam sad trenutno smanjiti. Željela bih da mogu više, jer vidim da ona voli, što i te sportske što i te aktivnosti gdje se družila s djecom, ali moram uskladiti, moram iskombinirati, nekad i stvarno smanjiti neke. Jer ima jako puno i terapijskog djela, mora se odrađivati i medicinski dio, školski dio, moj poslovni dio, obiteljski dio, stvarno puno toga. I dok ja sve to iskoordiniram nažalost neke ustupke moram odraditi onda idem linijom manjeg otpora što joj je manje bitno i važno, a to joj je ovaj put nažalost bilo jahanje koje smo već ionako smanjivali na jednom, maksimum dva puta mjesečno. Tako da ono, radije da radi konstantno da ona ima konstantu u treninzima, terapijama, svemu i samo tako može ona ići naprijed. A ovako jedanput mjesečno ode, zbunjena ona, zbunjeni su terapeuti, ne može se odraditi to kako treba. Ja sam više tip koji je za konstantnost.“ (C)

„Pa zna biti stresno, pa kad imamo neku aktivnost, pa se nešto dogodi, neki kvar. Dogodio se kvar na autu i malo je teže možda njemu pojasniti da sada trenutno ne možemo ići, jer se auto pokvario da se to mora popraviti. Tu mu se onda mora možda malo više, koristiti njegove sličice da mu se pokaže da je auto u kvaru i da se ne može ići. Dosta dobra iskustva s okolinom i ljudima s obzirom da je krenuo pričati. Zna biti stresno, jer kad recimo terapeut zna javiti da možda ne može danas, a mi smo se recimo već spremili to zna biti dosta stresno, jer iščekuje onda mu treba objasniti. To zna biti recimo dosta stresno. Tako neke iznenadne situacije. Taj put od samog početka do toga tih ajmo reći godinu dana je bio baš težak za mene kao majku uz još jedno dijete, malenu seku koju obožava. Ovoga... bilo nam je dosta teško. Samo taj put da se dijete probudi da se počne nekako smislenije igrati da to nisu te stereotipije. Da se postigne neka razina kako bi nešto ostvario.“ (D)

„Ali je bilo slučajeva gdje smo naišli...znači ja sam njega izlagala svemu, išao je sa mnom plaćati račune u poštu, išao je sa mnom u dućan normalno i nekim ljudima je smetalo što ono kao zavikne, pa „što sad on viče, pa zašto sad skače na mjestu, radi grimase...“, ali on tako izražava svoju radost i svoju tugu ako je nezadovoljan nečim. Bilo je i na moru recimo, kupali smo se na plaži. On je od radosti stalno vikao i onda je gospođa rekla je li se možemo udaljiti s plaže da je ona došla se odmarati, a plaža je recimo 5 kilometara bila dugačka. Naišli smo i na to. Pa živimo u kućanstvu s bakom i djedom koji su nam bolesni dosta. Baka nam je u krevetu, djed je još pokretan. U našoj obitelji je još jedan član od supruga sestra je po porođaju oštećena tako da ona ima intelektualne teškoće. Tako da je sve na meni. E sad, koliko vremena, stvarno puno vremena pokušavam posvetiti sinu i njegovoj starijoj sestri, imamo tinejdžericu koja završava drugi razred srednje. Tako da imamo puno obaveza.“ (E)

Iz izjava ispitanica može se uočiti kako navedene otegotne okolnosti negativno utječu na djecu s teškoćama i na njihovo slobodno vrijeme što je slično nalazima autora Schleien i Ray (prema Walker i Shoultz, 1992) kada ograničeno razumijevanje okoline djecu s teškoćama često sprječava u uživanju u dobrobitima kvalitetnog slobodnog vremena. Zbog ograničenog razumijevanja okoline i odbacivanja od strane djece urednog razvoja, jer su djeca s teškoćama „drugačija“ u odnosu na vršnjake urednog razvoja, pa ih se stoga ne zove na druženja i dječje rođendane kao što je navela jedna ispitanica, dobiveni rezultati su slični rezultatima istraživanja čiji nalaz govori da se prečesto dogodi da djeca s teškoćama ne dobiju mogućnost sudjelovanja u aktivnostima s vršnjacima koji su urednog razvoja (Walker, 1990, prema Walker i Shoultz, 1992), jer su djeca s tjelesnim teškoćama često ograničena u svojim interakcijama s drugim igračima zbog fizičkih ograničenja i isključenja od njihove vršnjačke skupine. Sa smanjenim mogućnostima za interakciju tijekom ranih godina, dijete s teškoćama može imati ograničeni repertoar od socijalne vještine, što dodatno povećava njegovu ili njezinu izolaciju (Missiuna i Pollock, 1991).

Upravo se djeca s teškoćama često suočavaju s najvećim teškoćama društvene izolacije, a ne zbog svojih oštećenja (Opačak, 2010). Nadalje, zbog opasnosti od većih zdravstvenih problema prilikom ozljede tijekom određene aktivnosti jedna ispitanica je morala odbiti aktivnosti, a i ranija istraživanja su utvrdila da je epilepsija povezana s manjim participiranjem djece te da su djeca s epileptičnim napadima u riziku zbog još ograničenijeg

participiranja (Beckung i Hagberg, 2002; Morris i sur., 2006; Voorman i sur., 2006, prema Bult i sur., 2011). Izjave ispitanica odgovaraju rezultatima istraživanja koje pokazuje da velike izazove za roditelje, cijelu obitelj i roditeljstvo predstavlja rođenje djeteta s teškoćama te se ono naziva 'neizvjesnim putovanjem' (Seligman i Darling, 2007), a budući da su majke primarne njegovateljice djece s teškoćama, one su izložene stresu povezanim s planiranje i organiziranje obiteljskog odmora (Mactavish i sur., 2007).

Na pitanje *jeste li i koliko ste zadovoljne kvalitetom i količinom slobodnog vremena Vašeg djeteta* tri ispitanice navode da su zadovoljne s količinom slobodnog vremena, dvije ispitanice su zadovoljne, no smatraju da bi se moglo bolje i kvalitetnije provoditi slobodno vrijeme. Dvije ispitanice hvale trud volontera i trenera koji rade s njihovom djecom. Kako bi se postiglo više slobodnog vremena, jedna ispitanica spominje bolje financijske prilike, dvije ispitanice navode potrebu uvođenja dodatnih aktivnosti slobodnog vremena za djecu s teškoćama, a jedna nadodaje da treba postojati bolja suradnja između udruga koje se bave djecom s teškoćama te da je potrebno više organiziranih događaja i druženja.

„Pa ja mislim da bi uvijek moglo bolje, uvijek od svega može bolje. Da su nam financijske prilike malo bolje mogli bi otići u zoološki i tu kod nas u ergelu gdje su konji. Dakako da bi se moglo bolje. Ovako smo osuđeni na ono što najmanje košta. Sad slobodno vrijeme najviše pati zbog male bebe u kući, a prije zbog posla, rad u dvije smjene. Moje slobodno vrijeme s njom je bilo jako malo. Ona je svoje slobodno vrijeme imala za svoje prijatelje. Za podržati se, provozati se. Otići na igralište, otići na sladoled, samo ga sa mnom nije mogla osobno provesti.“ (A)

„Mislim da imamo i previše slobodnog vremena. Nama iskreno ja mislim da nam puno bolje bi odgovaralo da imamo mogućnost da ih više uključimo u nešto. Oni mogu, ja ne mogu zbog toga što se te aktivnosti odvijaju u prostorijama škole i to nama ne funkcionira. Mislim da bi se još nešto otvorilo, dogodilo opet prema mogućnostima djeteta. Mislim da imamo još neke dodatne aktivnosti da bi bilo ok, ali s obzirom da naš grad nije veliki grad i da nemamo mogućnosti kao Zagreb ili nekakva veća središta to je isto problem. A moje dijete ne može kao druga djeca, pa tu dodatno još ići nama bi pasalo da ima još nešto gdje bi se mogao uključiti, probati.“ (B)

„Ovako, kvalitetom da. Puno se toga u zadnjih pet do deset godina za tu djecu otvorilo, ima stvarno entuzijastičnih ljudi kao što je trenerica plivanja, koja koristi svoje slobodno vrijeme kao i volonteri u udruzi „Pogled“ koji stvarno daju sebe u sve

to, jer su neki fizioterapeuti po zvanju, pa imaju automatski to usađeno u sebi i više empatičnosti. Jedna volonterka je i sama majka djevojčice s autizmom i puno toga su napravili za roditelje i za tu samu djecu. Isto tako, tu u našem gradu samo entuzijazam pojedinaca, a da bi mogao grad više da bi mogle neke društvene djelatnosti u gradu više toga odraditi, mogle bi. Pokušala sam ih potaknuti, ali nažalost društvo još uvijek malo kaska. Onda imamo školsku udrugu, ali opet to su pojedinci koji imaju to svoje znanje, entuzijazam i što daju i svoje vrijeme i iskustvo za to. Sad se onda malo i to sve pokrenulo ono druženje i komunikacija između udruga, ljudi kojima je to potrebno, djeci i sve, ali se sve kreće na bolje. Još ima prostora za više, ali ide na bolje. Možda da nam se otvore dodatne opcije, jer nisu sva djeca za sve. Penjanje za sve, tenis koji Zagreb ima. Možda da ima više aktivnosti možda bi se neko dijete našlo u nekim drugim aktivnostima. Možda bi se još više tih sportskih i inih aktivnosti onda drugo ja sam poticala i ovu svoju udrugu „Puls“ koja radi s udrugom „Latica“ s djecom s poteškoćama i invaliditetom da se malo više organiziraju druženja. Tipa kao sa sponzorima, pa da se organiziraju neka druženja, roštiljade, jer njima toga jako fali, što odraslima, što djeci, automatski bi bilo mnogo ujedinenije.“ (C)

„Pa ja sam zadovoljna, ovoga... zato što baš radi toga što svaki dan imamo nešto raspoređeno, znači nisu te terapije u jednom danu, nije prenaporno.“ (D)

„Kao što sam rekla, imamo puno obaveza. Kuća je velika, s tim da imamo vinograd i voćnjak i vrt još k tome. Tako da u biti moramo biti zadovoljni s našim slobodnim vremenom koje najviše provodimo ja i sin zajedno, doduše i drugi ukućani zajedno. Doduše i drugi ukućani i tata i sestra sudjeluju, ali u nekom manjem obimu. Tako da više mi imao naše slobodno vrijeme kad smo mi dva zajedno. Jako smo zadovoljni i zahvalni da imamo odličnu trenericu i takve oblike rekreacije... da može iskoristiti svoje slobodno vrijeme. Uživa u tome.“ (E)

Iskazi ispitanica djelomično odgovaraju rezultatima ranijih istraživanja koja su utvrdila da dok stručnjaci mogu pružiti direktnu ili indirektnu podršku ili konzultacije, ono što je potrebno jesu: ljudi koji dobro poznaju dijete ili su ga voljni dobro upoznati; entuzijastični ljudi koji imaju znanje o određenoj aktivnosti; ljudi koji su voljni i u mogućnosti uključiti sebe, ali i sve druge osobe zajedno u aktivnost, ne samo dijete s teškoćama (Schleien i Ray, 1988, prema Walker i Shoultz, 1992). Isto tako, pokazalo se da je visoko obrazovanje njegovatelja bilo povezano s povećanim participiranjem u organiziranju slobodnih aktivnosti

(Bult i sur., 2011) što znači da je potrebno ulagati u obrazovanje osoba koje pomažu i rade s djecom s teškoćama. Ispitanice navode siromašnu ponudu prilagođenih aktivnosti za svoju djecu što odgovara rezultatima istraživanja koje je utvrdilo da prepreke u participaciji čine čimbenici okoline, uključujući nedostatak opreme, informacija i podrške od vršnjaka te ovisnost o odraslim osobama što također ograničava djelovanje u aktivnostima slobodnog vremena (Bult i sur., 2011).

Četvrto istraživačko pitanje govori o tome kako otegotne okolnosti i prepreke, poput nerazumijevanja okoline i odbacivanje od strane djece urednog razvoja, negativno utječu na djecu s teškoćama i na njihovo slobodno vrijeme. Kad se govori o zadovoljstvu kvalitetom i količinom slobodnog vremena ispitanice navode potrebu za većim izborom aktivnosti slobodnog vremena djece s teškoćama, više organiziranih događaja od strane udruga te bolje financijske prilike kojima bi se neke aktivnosti slobodnog vremena mogle priuštiti.

Naposljetku, analizom odgovora ispitanica na postavljena pitanja, a temeljem podjele vrste igre prema mnogim autorima iz potpoglavlja 8.2. u Tablici 1. autorica je prikazala brojčano sumirane odgovore ispitanica kako bi se stekao jasniji uvid i olakšalo praćenje zastupljenosti vrste igre i njene frekvencije temeljem navedene podjele iz potpoglavlja 8.2..

Tablica 1. Zastupljenost i frekvencija vrste igre djece s teškoćama

| VRSTE IGRE DJECE S TEŠKOĆAMA | | |
|--|-------------------------------------|---------------|
| VRSTE IGRE | PODVRSTE IGRE | UKUPNO |
| Funkcionalna igra | Igračke | 5 |
| | Parkovi/ igrališta | 3 |
| | Igraonica | 2 |
| Konstruktivne igre | Lego kockice | 2 |
| | Vlakići | 1 |
| Igra s pravilima | Društvene igre | 2 |
| Računalne igre i igre u kojima se koristi tehnologija | Igrice na mobitelu | 3 |
| | Televizor, računalo, laptop, tablet | 3 |
| VRSTE IGRE S OBZIROM NA RAZINU DRUŠTVENOG ANGAŽMANA | | |
| Zajedničko igranje | | 5 |
| Samostalno igranje | | 4 |
| Promatranje u igri | | 1 |

Ovakva raspodjela podataka u tablici pokazuje kako je funkcionalna igra najzastupljenija vrsta igre kod djece s teškoćama, pogotovo igranje s igračkama što su utvrdili i rezultati istraživanja koji pokazuju da djeca s teškoćama pokazuju teškoće u socijalnoj interakciji, komunikacijske izazove, nedostatke u razvoju, održavanju i razumijevanju odnosa, imaju ograničeni raspon interesa koji mogu biti atipični ili nekonvencionalni i koji pokazuju ograničenu prijemčivost i izražajan doživljaj komunikacijske vještine (Američko psihijatrijsko udruženje, 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Rjeđe se igraju i pokazuju manje raznolikosti u igri, nego djeca urednog razvoja (Kasari i sur., 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Pokazalo se da su deficiti u igri očito vidljivi kod djece iz spektra autizam (Barton 2015, prema Movahedazarhouligh, 2018). Djeca iz spektra autizam pokazuju manje simboličkih ponašanja u igri, pokazuju manje raznolikosti u svojim igrama, pokazuju manje složena ponašanja u igri i pokazuju manju raznolikost i složenost u sekvencama igre, nego djeca s drugim teškoćama ili djeca bez teškoća (Barton 2015; Barton i Pavilanis 2012; Kasari i sur. 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018). Igra djece iz spektra autizam je često osiromašena i oblikom i sadržajem. Oni mogu satima sudjelovati u jednoj sekvenci reprodukcije ili mjesecima i mogu manipulirati predmetima za igru u stereotipnom obliku. Potonje je vidljivo pri izboru materijala u konstruktivnoj igri, u kojoj dječaci isključivo koriste Lego kockice i vlakiće u igri od rane dobi te se nastavlja u pubertetu. Igra pretvaranja uglavnom ne postoji ili je krajnje ograničena u raznolikosti (Wong i Kasari 2012, prema Movahedazarhouligh, 2018). Ova razlika između igre kod djece urednog razvoja i djece s teškoćama ima važne implikacije za intervencije u igri s djecom s teškoćama. Iako je u velikoj korelaciji s vještinama druge domene (npr. komunikacijske, društvene, motorne), jedinstvena priroda igre sugerira da bi učinkoviti interventni pristupi mogli biti specifično prilagođeni da se učinkovito i djelotvorno povećava složenost i trajanje dječjeg igranog repertoara (Barton 2015, prema Movahedazarhouligh, 2018). Dobiveni podaci pokazuju da djeca s teškoćama rijetko sudjeluju u igrama s pravilima, jer je njihov repertoar odnosno raznolikost u vrsti igara sužen opsegom (Buchanan i Giovacco Johnson, 2009) te takvo ponavljajuće, stereotipno ponašanje onemogućuje višestruke, kontekstualno relevantne mogućnosti za socijalne interakcije s vršnjacima zbog čega se djeca iz spektra autizam često nalaze izvan vršnjačkih igara (Barton 2015, prema Movahedazarhouligh, 2018). Većina djece s teškoćama dio slobodnog vremena provodi igrajući igrice na mobitelu, računalu, laptopu ili tabletu. Autorica smatra da djecu s teškoćama računalne igre privlače, jer pokazuju teškoće u socijalnoj interakciji, komunikacijske izazove, nedostatke u razvoju, održavanju i razumijevanju odnosa, imaju ograničeni raspon interesa koji mogu biti atipični ili

nekonvencionalni i koji pokazuju ograničenu prijemčivost i izražajan doživljaj komunikacijske vještine (Američko psihijatrijsko udruženje, 2013, prema Movahedazarhouligh, 2018) i na taj način takva vrsta igre „podržava“ njihovu nemogućnost za zbližavanjem i sudjelovanjem u igri s vršnjacima, jer na taj način ne mogu jačati socijalne vještine. Unatoč tome što su u istraživanju većinom sudjelovale majke čija su djeca iz spektra autizam, podaci pokazuju da sva djeca ponekad sudjeluju u zajedničkim igrama unutar svoje obitelji ili s vršnjacima urednog razvoja. Isto tako, postoje određene vrste igre u kojima djeca s teškoćama mogu samostalno sudjelovati odnosno djeca se mogu samostalno igrati bez intervencije i pomoći odrasle osobe. Podaci su pokazali kako se samo jedan dječak iz spektra autizam ne uključuje u igru sa svojim vršnjacima te samo promatra drugu djecu kako se igraju iz čega autorica zaključuje da dječak ne sudjeluje u igri s vršnjacima, jer mu nisu dovoljno poznati ili mu igra nije razumljiva ili zanimljiva ili nema razvijene socijalne vještine za igru s drugima osim u slučaju kad se radi o igri s članovima njegove obitelji.

12. Zaključak

Slobodno vrijeme djece s teškoćama je usko vezano za razvoj djeteta i olakšavanje djetetove teškoće kako bi se poboljšalo svakodnevno psihofizičko funkcioniranje djeteta s teškoćama. Igra je usko povezana s fenomenima djetinjstva i djeteta. Igra je osnovna djetetova aktivnost te ima neprocjenjivu i višestruku ulogu u djetetovom životu i razvoju. Cilj ovog istraživanja je ispitati na koji način djeca teškoćama provode svoje slobodno vrijeme te dobiti uvid u iskustvo i kvalitetu slobodnog vremena djece s teškoćama. Rezultatima istraživanja utvrđeno je kako djeca s teškoćama provode raznolike igre i aktivnosti slobodnog vremena. Na smanjen broj aktivnosti slobodnog vremena koje se inače odvijaju utjecala je situacija s koronavirusom te se od nekih aktivnosti slobodnog vremena na određeno vrijeme trebalo ili odustati ili su se trebale izvršiti određene prilagodbe kako bi se aktivnosti ostvarile što je dovelo do stalnog provođenja slobodnog vremena doma. Isto tako, majke navode kako djeca s teškoćama sama biraju aktivnosti slobodnog vremena kojima će se baviti. Odgovori ispitanica pokazuju kako u njihovu provođenju aktivnosti slobodnog vremena poticanje na igru i aktivnosti dolazi i od njihove djece kao i od ispitanica kao roditelja. Iz toga je vidljiva izrazita briga i angažman svake majke kako bi se ovisno o djetetovim sposobnostima i mogućnostima zadovoljile potrebe i interesi djeteta, ali su načini ostvarivanja određenih aktivnosti slobodnog vremena s obzirom da sve ispitanice žive u manjem gradu vezani za ponudu i mogućnosti mjesta u kojem žive. Majke navode različite igračke i predmete koje omogućuju ostvarivanje slobodnog vremena djeteta s teškoćama i prate potrebe i interese djeteta, a sukladno tome i samu aktivnost djeteta. Aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama na dnevnoj i tjednoj bazi uglavnom imaju ustaljen raspored, koji je rijetko podložan promjeni. Slobodno vrijeme djeteta s teškoćama ostvaruje se svaki dan doma i izvan njega kroz raznolike igre i sportske aktivnosti. Ostvarivanje aktivnosti slobodnog vremena je neko vrijeme ovisilo o situaciji s koronavirusom što je kod neke djece s teškoćama izazivalo burne reakcije. Majkama prikupljene informacije o teškoćama djeteta pomažu razumjeti koje su mogućnosti i ograničenja njihove djece pri bavljenju određenim aktivnostima slobodnog vremena te da nauče na koji način mogu raditi s djetetom kako bi olakšali djetetu ostvarivanje aktivnosti. Za određene aktivnosti slobodnog vremena, koje su prilagođene djeci s teškoćama, majke većinom doznaju preko udruge i stručnjaka. Podršku većinom čine obitelj i stručnjaci, pri čemu obitelj pomaže kroz pružanje emocionalne podrške, a do podrške dolaze i kroz razmjenu iskustava i savjeta s roditeljima iz udruga o tome kako ostvarivati pojedine aktivnosti slobodnog vremena. Nažalost, nerijetko podrška djeci s teškoćama i njihovim

roditeljima izostane. Važnu ulogu imaju stručnjaci raznih profila koji rade na rehabilitiranju djece s teškoćama. Jedna majka ističe važnost rane intervencije kako bi dijete što prije iskusilo dobrobiti rehabilitacije. Kao dobrobiti igre i aktivnosti slobodnog vremena za dijete najviše se spominju fizička aktivnost, boravak na otvorenom i u prirodi, smirenost, poboljšanje motorike, napredak u razvoju te sreću, zadovoljstvo i ispunjenost djeteta. Postoje mnoge otegotne okolnosti koje negativno utječu na djecu s teškoćama i na njihovo slobodno vrijeme, jer zdravstvene teškoće djeteta, nerazumijevanje i odbacivanje okoline djecu s teškoćama često sprječava u uživanju u dobrobitima kvalitetnog slobodnog vremena. Unatoč tome majke su uglavnom zadovoljne količinom i kvalitetom slobodnog vremena, te dio navodi potrebu za dodatnim aktivnostima slobodnog vremena koje su prilagođene djeci s teškoćama te potrebu za boljim i kvalitetnijim radom i programom udruga. Nadalje, autorica ističe važnost obrazovanja za slobodno vrijeme za osobe s teškoćama, jer smatra da je putem obrazovanja važno poticati aktivno provođenje i korištenje slobodnog vremena te je bitno osvijestiti osobe s teškoćama o svrsi i dobrobitima slobodnog vremena i aktivnostima slobodnog vremena koje se odvijaju u okolini i zajednici kojoj se nalaze. Povezano s tim, važno je izvršiti određene preinake u samoj okolini i zajednici kako bi se prevladale fizičke i društvene barijere te na taj način smanjile potencijalne sekundarne teškoće.

Provedeno istraživanje ima svoja ograničenja. Jedno od ograničenja ovoga istraživanja svakako je mali uzorak što onemogućuje šire pokrivanje iskustava, mišljenja i perspektiva na temu ovog istraživanja i rada. Važno je napomenuti da sve ispitanice ovoga istraživanja žive u manjim gradovima Republike Hrvatske što uvelike utječe na sadržaj samih odgovora, za razliku od, primjerice, odgovora iz velikih gradova Republike Hrvatske. Isto tako, u istraživanju su bile uključene samo majke kao primarne njegovateljice djece stoga bi trebalo provesti istraživanje s očevima kako bi se mogla vidjeti njihova perspektiva kao i razlika u odgovorima i iskustvu s djecom s teškoćama. Autorica rada ističe da iako tema ovoga rada i istraživanja jesu djeca s teškoćama ta je teškoća samo jedan dio njih kao osoba. Time autorica ne želi umanjiti ozbiljnost djetetove teškoće i njegovog/ njezinog zdravstvenog stanja već skrenuti pažnju na činjenicu da djecu s teškoćama ne bi trebalo uvijek i samo gledati kroz prizmu teškoće, jer su ona puno više od same teškoće što autorica Zrilić (2011), ističe kao jednu od negativnih strana kategorizacije djece s teškoćama, jer su majke svoju djecu opisivale kao maštovitu i sposobnu za razliku od njihovog "zadanog" identiteta kao osobe s teškoćama (Buchanan i Giovacco Johnson, 2009). Iz iskaza majki vidljivo je da one svoju djecu ne promatraju samo kroz njihovu teškoću i ono što oni zbog svoje teškoće ne

mogu učiniti, nego rado spominju i pokazuju uspjehe i ostvarenja svoje djece. Kao ograničenje ovog istraživanja autorica pridodaje prevelik fokus na teškoće djece s teškoćama. Stoga bi se u daljnim istraživanjima pitanja mogla formulirati i usmjeriti u područje života djeteta s teškoćama, a da nisu nužno povezana s djetetovim teškoćama i onime što ono ne može, nego da pitanja budu usmjerena na ono što dijete zna i može. Majke su tijekom samog intervjua samoinicijativno pokazivale fotografije i videe svoje djece tijekom aktivnosti slobodnog vremena kao nadopunu i kao način obogaćivanja spoznaja kod odgovaranja na pojedina pitanja stoga bi se mogli takvi materijali poput fotografija i videa uzimati kao informacija i nadopuna istraživanjima. Osim fotografija i videa, autorica poučena iskustvom volonterskog rada s djecom iz spektra autizam u teniskom klubu predlaže da bi prije formuliranja pitanja i provođenja istraživanja bilo dobro prisustvovati aktivnostima i treninzima djece s teškoćama. Na taj način, kroz druženje s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima, istraživač može lakše osvjestiti slobodno vrijeme djece s teškoćama kao pojam, fenomen te značenje koje slobodno vrijeme ima za tu djecu.

13. Literatura

Američka psihijatrijska udruga (2014) *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-V*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Balić, N. (2003) Obrazovanje za slobodno vrijeme. *Napredak*, 144 (2), str. 235-239.

Bognar, L. (2000) Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*. Zagreb, str. 45-54., [online]. Dostupno na: https://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Istra%20c5%beivanje%20odgobr_procesa.pdf

Brehaut, J.C, Kohen, D. E. , Garner, R. E. , Miller, A. R., Lach. L.M., Klassen, A.F. i Rosenbaum, P.L. (2009) Health Among Caregivers of Children With Health Problems: Findings From a Canadian Population-Based Study. *American Journal of Public Health* [online], 99 (7). Dostupno na: <https://ajph.aphapublications.org/doi/epub/10.2105/AJPH.2007.129817> [25. srpnja 2020.]

Buchanan, M. i Giovacco Johnson, T. (2009) A Second Look at the Play of Young Children with Disabilities. *American Journal of Play* [online], 2 (1), str. 41-59. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069230.pdf> [18. siječnja 2021.]

Bult, M.K., Verschuren, O., Jongmans, M.J., Lindeman, E. i Ketelaar, M. (2011) What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities* [online], 32 (5), str. 1521-1529. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422211000461?via%3Dihub> [8. siječnja 2020.]

Cohen-Gewerc, E. i Stebbins, R. (2007) *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfillment in This Century*. U: Cohen-Gewerc, E. i Stebbins, R., ur., *The Idea of Leisure*. Pennsylvania: State College.

Ćurko, B. i Kragić, I. (2009) Igra - put k multidimenzioniranom mišljenju. *Na tragu filozofije za djecu. Filozofska istraživanja* [online], 29 (2), str. 303-310. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/41409> [3. listopada 2020.]

Hicela, I. (2014) Obilježja ponašanja u dječjoj igri i simbolička igra lutkama. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 16 (1), str. 161-180.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174027 [4. listopada 2020.]

Hilderley, E., Rhind, J.A. D. (2012) Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research* [online], 1, str. 1-15. Dostupno na: https://www2.worc.ac.uk/gjseper/documents/Children_with_cerebral_palsy_in_mainstream_physical_ed_case_study_student_teacher_experiences.pdf [20. siječnja 2020.]

Hogan, D., Msall, M. E., Goldscheider, F.K., Shandra, C.L. i Avery, R.C. (2012) *Family Consequences of Children's Disabilities*. New York: Russell Sage Foundation.

Hrvatski liječnički zbor (2014) *MSD priručnik dijagnostike i terapije* [online]. Split: Placebo. Dostupno na: <http://www.msd-prirucnici.placebo.hr/msd-prirucnik> [25. srpnja 2020.]

Hugget, C. i Mainley, C. (2010) *Teaching Sport and Leisure 14+*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Ilišin, V. (1999) Slobodno vrijeme mladih s posebnim osvrtom na ruralno-urbani kontinuum. *Sociologija sela* [online], 37, 143 (1), str. 21-44. Dostupno na: hrcak.srce.hr/file/174925 [16. veljače 2020.]

Ilišin, V. (2003) Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja : znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije* [online], 9 (2), str. 9-34. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/23306>

Janković, V. (1973) *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Jenvey, V. B. (2013) Play and Disability. U: Tremblay R.E., Boivin M., Peters R.D. i Smith P.K., ur. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Dostupno na: <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/play-and-disability> [18. siječnja 2020.]

Juhásová, A. (2014) Comparison of quality of life of families with children with disability and families with children without disability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online], 174, str. 3378-3384. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/277651820_Comparison_of_Quality_of_Life_of_Fa

milies_with_Children_with_Disability_and_Families_with_Children_without_Disability [25. srpnja 2020.]

Jurčević Lozančić, A. (2014) Pedagoški aspekti socijalizacijskih procesa u igri djece. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 16 (1), str. 81-93. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=176616

Klemenović, J. (2014) Čime se i kako igraju današnja djeca? *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, [online], 16 (1), str. 181-200. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/298465836_How_Do_Today%27s_Children_Play_and_with_Which_Toys [4. listopada 2020.]

Kolak, Ž., Šečić, A., Matijević, V., Bartolović, J., Kovačić-Percela, D., Hajdaš, M. i Mlinar, M. (2013) Dječja igra u humanizaciji boravka djece u bolnici. *Fizikalna i rehabilitacijska medicina* [online], 25 (1-2), str. 42-49. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/116865> [3. listopada 2020.]

Kosinac, Z. (2009) Igra u funkciji poticaja uspravnog stava i ravnoteže u djece razvojne dobi. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* [online], 50 (22), str. 11-22. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/47426> [4. listopada 2020.]

Livazović, G. (2018) *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Mactavish, J.B., Mackay, K. J., Iwasaki, Y. i Betteridge, D. (2007) Family Caregivers of Individuals with Intellectual Disability: Perspectives on Life Quality and the Role of Vacations. *Journal of Leisure Research* 39 (1), str. 127-155. [16. veljače 2020.]

Mahmutović, A. (2013) Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* [online], 8 (2), str. 21-33. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/114289> [4. listopada 2020.]

Martinac Dorčić, T. i Ljubešić, M. (2009) Psihološka prilagodba roditelja na dijete s kroničnom bolesti. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja* [online], 18 (6), str. 1107-1129. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/45802> [20. siječnja 2020.]

Milinović, M. (2015) Glazbene igre s pjevanjem. *Artos : časopis za znanost, umjetnost i kulturu* [online], 3, str. 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/152003> [4. listopada 2020.]

Missiuna, C. i Pollock, N. (1991) Play deprivation in children with physical disabilities: the role of the occupational therapist. *American Journal of Occupational Therapy* [online], 45, str. 881-888 [online], Dostupno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/349d/63860c5d2eb5e533ee8a34d6a5607db31e8f.pdf> [20. siječnja 2021.]

Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2012) *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera - Učiteljski fakultet u Osijeku.

Movahedazarhouligh, S. (2018) Teaching Play Skills to Children with Disabilities: Research-Based Interventions and Practices. *Early Childhood Education Journal* [online], 46 (2), str. 587–599. Dostupno na: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0917-7> [18. siječnja 2020.]

Mraković, S., Pečar - Mraković, I. (2000) Pomanjkanje slobodnog vremena kao ograničavajući čimbenik igre djece i mladeži. U: M. Andrijašević (ur.), *Slobodno vrijeme i igra*, str. 44-47. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Mužić, V. (1999) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Negotić, M. (2000) Sportska igra – optimalna aktivnost u slobodnom vremenu djece i mladeži. U: Andrijašević, M. (ur.), *Slobodno vrijeme i igra*, str. 94-96. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Nola, D. (1990) Slobodno vrijeme – izraziti fenomen nove informatičke civilizacije. Zagreb: *Umjetnost i dijete : dvomjesečnik za estetski odgoj, dječje stvaralaštvo i društvene probleme mladih*. 22 (5-6), str. 291-296.

Opačak, T. (2010) Dostupnost sadržaja slobodnog vremena djeci s teškoćama u razvoju. U: Flego, M. (ur.), *Zbornik radova: Dječja prava i slobodno vrijeme*, str. 39-46. Zagreb: Pravobranitelj za djecu.

Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016) *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Perkins, M. (1990) *Play*. Portland: Portland State University.

Plenković, J. (2000) *Slobodno vrijeme mladeži*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html. [15. svibnja 2020.]

Previšić, V. (2000) Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141 (4), str. 403-410.

Prskalo, I., Horvat, V. i Hraski, M. (2014) Igra i kineziološka aktivnost djeteta – preduvjet stvaranja navike svakodnevnog vježbanja. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 16 (1), str. 57-68. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=176614 [3. listopada 2020.]

Rajić, V. i Petrović Sočo, B. (2015) Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* [online], 64 (4), str. 603-620. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/153131> [3. listopada 2020.]

Rosić, V. (2005) *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*. Rijeka: Naklada Žagar.

Seligman, M., Darling, R.B. (2007) *Ordinary families, special children – A systems approach to childhood disability*. New York: The Guilford Press.

Sivan, A. i Stebbins, R.A. (2011) Leisure education: definition, aims, advocacy, and practices – are we talking about the same thing(s)?. *World Leisure Journal* [online], 53 (1), str. 27-41. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/04419057.2011.552216> [22. travnja 2020.]

Slunjski, E. i Ljubetić, M. (2014) Igra i njezin pedagoški potencijal u ustanovi ranog odgoja. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 16 (1), str. 127-141. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=176619 [4. listopada 2020.]

Šagud, M. (2015) Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* [online], 64 (1), str. 91-111. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/143872> [4. listopada 2020.]

Šagud, M. i Petrović Sočo, B. (2014) Igra – medij razumijevanja, interpretacije i transformacije neposredne stvarnosti. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 16 (1), str. 279-289. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=176628 [4. listopada 2020.]

Šego, J. (2009) Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor* [online], 26 (2), str. 119-149. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/165964> [3. listopada 2020.]

Thompson, R., Flood, M.F., Goodvin, R. (2006) Social support and developmental psychology. U: D. Cicchetti, D. Cohen (Ur.), *Developmental psychopathology: risk, disorder and adaption* 2 (3), str. 1-37. New Jersey: John Wiley and Sons, INC.

Valjan Vukić, V. (2013) Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti učenika. *Magistra Iadertina*, Vol. 8. No. 1. 8(1), str. 59 – 73.

Vukasović, A. (2000) Sve veća važnost odgoja u slobodnom vremenu. *Napredak*, 141 (4), str. 448-457.

Walker, P. i Shoultz, B. (1992) *Community Integration Report: Supporting Children and Youth with Disabilities in Integrated Recreation and Leisure Activities* [online]. The Center on Human Policy. Dostupno na: <https://thechp.syr.edu/community-integration-report-supporting-children-and-youth-with-disabilities-in-integrated-recreation-and-leisure-activities/> [8. siječnja 2020.]

World Health Organisation (2004) *International classification of functioning, disability and health. Version for children and youth* [online]. Geneva: ICF-CY. Dostupno na: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/?sequence=1> [28. ožujka 2020.]

Zagorac, I., (2006) Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja* [online], 13 (1), str. 69-80. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/4365> [3. listopada 2020.]

Zrilić, S. (2011) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

14. Prilog

Prilog 1: Protokol intervjua s ispitanicama

Na koje načine dijete provodi svoje SV?

1. Kako Vaše dijete provodi svoje slobodno vrijeme? Koje su omiljene igre i aktivnosti Vašeg djeteta?
2. Gdje se odvijaju igre i aktivnosti slobodnog vremena Vašeg djeteta?
3. Opišite jedan tipičan dan ili tjedan Vašeg djeteta, koje su igre i aktivnosti prisutne?
4. Na koji način Vaše dijete potiče igru i aktivnost i obrnuto, na koji način Vi kao roditelj potičete igru i aktivnost s Vašim djetetom?

Na koji način djeca ostvaruju svoje SV? Kako roditelji utječu na korištenje SV?

1. Kako su birane igre i aktivnosti slobodnog vremena i je li to osobni interes djeteta s teškoćama ili to ovisi o okolini u kojoj žive i dostupnosti vrsta aktivnosti?
2. Koji su načini informiranja o teškoći djeteta i kako Vašoj djeci i Vama koriste te informacije?
3. Kako ste saznali za neku određenu aktivnost? Je li ih netko savjetovao u vezi aktivnosti? Je li Vam netko nešto preporučio? Kako ste se odlučili za neku aktivnost ili zašto ste odbili neku aktivnost?
4. S kojim igračkama se Vaše dijete igra i što koristi u svojim aktivnostima?
5. Imate li Vi i Vaše dijete podršku u aktivnostima slobodnog vremena? Tko ju pruža? (pr. obitelj, stručnjaci...)

Koje se vrste igara igraju djeca s teškoćama?

1. Koje su dobrobiti igre i aktivnosti slobodnog vremena djeteta s teškoćama te osjeća li zadovoljstvo i na koji način koristi djetetu s teškoćama?
2. Jeste li primijetili promjene i napredak u psihofizičkom stanju svog djeteta? Razvijaju li se određene kompetencije i vještine tijekom aktivnosti slobodnog vremena?

Otegotne okolnosti i prepreke s kojima se djeca s teškoćama susreću pri ostvarivanju SV

1. Nailazi li Vaše dijete na otegotne okolnosti i prepreke? Ako da, koje su to otegotne okolnosti i prepreke i na koji način otežavaju ostvarivanje slobodnog vremena?
 2. Jeste li i koliko ste zadovoljne kvalitetom i količinom slobodnog vremena?
-