

Poticanje jezičnih sposobnosti kod dvoje djece s poremećajem iz spektra autizma

Popić, Irena

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:064290>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-17**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Poticanje jezičnih sposobnosti kod
dvoje djece s poremećajem iz spektra autizma

Irena Popić

Zagreb, lipanj, 2017.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Poticanje jezičnih sposobnosti kod
dvoje djece s poremećajem iz spektra autizma

Irena Popić

Doc. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Zagreb, lipanj, 2017.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Poticanje jezičnih sposobnosti kod dvoje djece s poremećajem iz spektra autizma* i da sam njegova autorica.

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

Ime i prezime: Irena Popić

Mjesto i datum: Zagreb, 20.6.2017.

Zahvala

Zahvaljujem mentorici doc.dr.sc. Jasmini Ivšac Pavliši, na toploj podršci i vodstvu u ovom završnom dijelu mog studentskog života koji je, sigurna sam, dobar temelj za budućnost.

Također, hvala kolegici Klari iz Centra, uvijek si me dočekala sa širokim osmijehom, spremna pomoći savjetom, primjerom i bogatim logopedskim škrinjama.

Posebno hvala mojim malim velikim prijateljima...

Andriji i Tomi

A, ti si posebno divan spektar sreće :)

T, ti si svaki mali korak koji čini konačni uspjeh velikim :)

Vaša teta Rena ponosno nosi svaki vaš osmijeh sa sobom!

Hvala i vašim obiteljima, prije svega mamama...

Marta i Ivana, hvala na povjerenju i savršenoj suradnji.

Hvala na svemu mojoj obitelji. Nastavljamo zajedno i s osmijehom kroz život.

Zbog vas ova priča ima još veću vrijednost.

Hvala i mojim kolegicama i mojim prijateljima na dijeljenju

sreće, briga, ljubavi te malih, a tako velikih pobjeda.

Ema, Ana, Marija, Ketii, Andrea i svi ostali koji ste ugradili djelić sebe u ovu moju priču...

FALA TI SVIMA!

(AP, 2016)

Na kraju, hvala početku ove moje priče, dječaku Lukasu.

I njegovoj mami, Merion, hvala na višegodišnjem praktičnom mentorstvu.

Pustio si me u svoj svijet, učeći me dok sam te učila. Bez riječi, ali s puno ljubavi.

Samo se srcem dobro vidi. Bitno je očima nevidljivo.

Mali princ

Poticanje jezičnih sposobnosti kod dvoje djece s poremećajem iz spektra autizma

Irena Popić

Doc. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za logopediju

Sažetak

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) neurorazvojni je poremećaj kojeg karakteriziraju značajna odstupanja u socijalnoj komunikaciji i interakciji te ograničeni, repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti. Izlaskom petog izdanja Dijagnostičkog i statističkog priručnika duševnih poremećaja (DSM-5, 2013) došlo je do velikih promjena pa posljedično i do kritika koje ne podržavaju izostavljanje jezičnog kriterija prilikom opisivanja i dijagnosticiranja PSA-a. Upravo se ovaj rad usmjerio na jezične sposobnosti predškolske djece sa PSA-om te je i sam cilj ovog istraživačkog rada (nacrt istraživanja na pojedincu) bio ispitati učinkovitost logopedске podrške kod dva četverogodišnjaka sa PSA-om u tri jezična područja: jezičnom razumijevanju, morfosintaksi (jezična proizvodnja) te pragmatici (uporaba jezika u komunikacijske svrhe). Tijekom šestomjesečnog terapijskog rada s dječacima koristili su se postupci i strategije koje proizlaze iz suvremenih intervencijskih pristupa te obuhvaćaju slijeđenje vodstva i interesa djeteta, pružanje primjerenog jezično-govornog modela, proširivanje i preoblikovanje iskaza te fizičku, verbalnu i vizualnu podršku. U svrhu praćenja navedenih jezičnih sposobnosti dječaka korišteni su sljedeći mjerni instrumenti: Peabody slikovni test rječnika, Reynell ljestvica jezičnog razumijevanja, Komunikacijska razvojna ljestvica – Riječi i rečenice, Test razumijevanja gramatike, Teddy test za izražavanje semantičkih veza te odabrani dijelovi iz Pragmatičkog kompozita Ljestvice za označavanje dječje komunikacije. Također, kao dodatno potkrepljenje rezultatima primijenjenih testova kvalitativno su analizirani transkripti snimljenih audio i video zapisa tijekom terapijskog rada. Obradom prikupljenih podataka i dobivenih rezultata potvrđena je početna pretpostavka odnosno utvrđeno je napredovanje kod obojice dječaka na svim promatranim jezičnim varijablama. Napredak u svakodnevnim situacijama, na subjektivnoj razini, potvrđuju i majke dječaka. Sve navedeno, upućuje na iznimnu važnost ranog prepoznavanja jezičnih odstupanja kod djece sa PSA-om, s čime bi im se mogla osigurati pravovremena i odgovarajuća logopedska podrška kojom se može spriječiti ili barem ublažiti daljnji razvoj negativnih posljedica koje su često prisutne kod populacije sa PSA-om.

Ključne riječi: poremećaj iz spektra autizma, jezične sposobnosti, predškolska dob, logopedska podrška, jezično razumijevanje

Encouraging Language Skills in two Children with Autism Spectrum Disorder

Irena Popić

Doc. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Speech and Language Pathology

Summary

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder, characterized by social communication deficits and atypical patterns of behavior, interests, and activities. Since the release of the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, 2013) significant changes and remarks have been made in the area of ASD, especially in the elimination of a language component in defining and diagnosing ASD. Therefore, this work has focused on language skills of preschool children with ASD and the main aim of this research work (a single subject design) was to examine the effectiveness of speech-language intervention provided to two four-year-old children with ASD, in three language domains: language comprehension, morphosyntax (language production) and pragmatics (use of language for communication purposes). Methods and strategies used during this six-month intervention with children emerged from contemporary evidence-based intervention approaches and encompass the following of child's guidance and interests, the providing an appropriate language model, the extending and rephrasing of child's utterance, and physical, verbal and visual support. For the purpose of monitoring skills in the aforementioned language domains, the children were tested with following instruments: Peabody Picture Vocabulary Test, Reynell Developmental Language Scales, The MacArthur Communicative Development Inventory (Words and Sentences Form), Test for Reception of Grammar, Teddy Test for investigation of semantic bonds and selected components in Pragmatic Composite of Children's Communication Checklist. In addition to the results of the applied tests, the transcripts of the recorded audio and video materials of the intervention sessions were further analyzed (on a qualitative level). Examination of the collected data and the obtained results confirmed the initial assumption, indicating an improvement for both children, in all targeted language domains. Progress in everyday situations, on a subjective level, was also confirmed by the mothers of children. All of these findings highlight the importance of early identification of language difficulties in children with ASD in order to provide them with timely and appropriate language intervention that can prevent or at least lessen the further development of the negative consequences that are often present in ASD population.

Key words: autism spectrum disorder, language skills, preschool age, speech and language therapy, language comprehension

Sadržaj:

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 1.1. Poremećaj iz spektra autizma – općenito | 1 |
| 1.2. Poremećaj iz spektra autizma i dijagnostičke klasifikacije | 2 |
| 1.3. Jezične sposobnosti i poremećaj iz spektra autizma | 5 |
| 1.3.1. Jezično razumijevanje kod djece s poremećajem iz spektra autizma | 8 |
| 1.3.2. Morfosintaksa kod djece s poremećajem iz spektra autizma | 17 |
| 1.3.3. Pragmatika kod djece s poremećajem iz spektra autizma | 21 |
| 1.4. Logopedska podrška kod djece s poremećajem iz spektra autizma | 26 |
| 2. CILJ I PRETPOSTAVKA..... | 27 |
| 3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 28 |
| 3.1. Uzorak ispitanika | 28 |
| 3.1.1. A. P..... | 28 |
| 3.1.2. T. Š. | 29 |
| 3.2. Način provođenja rada | 29 |
| 3.3. Načini prikupljanja i obrade podataka te mjerni instrumenti | 30 |
| 4. REZULTATI I RASPRAVA | 33 |
| 4.1.1. A. P..... | 33 |
| 4.1.2. T. Š. | 39 |
| 4.2. OGRANIČENJA | 44 |
| 5. ZAKLJUČAK..... | 45 |
| 6. LITERATURA | 47 |
| PRILOZI | 53 |

1. UVOD

1.1. Poremećaj iz spektra autizma – općenito

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) poremećaj je o kojem se posljednjih godina sve više govori pa i raspravlja, kako u javnosti i društvu općenito, tako i u znanstvenim krugovima. Razlozi su zaista mnogobrojni, no neka najčešća razmišljanja vode k tome da je sve više djece sa PSA-om, ali i da se tome posvećuje više pažnje nego ikada ranije.

Svakako, povećanje svjesnosti o PSA-u i trendu porasta broja osoba sa PSA-om, kao i spoznavanje važnosti uključivanja djece s razvojnim teškoćama u programe rane intervencije (Popčević, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2015) ima svoju ulogu u sve učestalijem spominjanju poremećaja iz spektra autizma. Ono što podatci Centra za kontrolu i prevenciju bolesti (eng. *Centers for Disease Control and Prevention* [CDC]; 2014) govore jest da je prevalencija PSA-a za 2012. godinu iznosila 14,6 na 1 000 djece (1 na 68) u dobi od 8 godina, što je značajno više nego što je iznosila ranije, primjerice 2000. godine kada je prevalencija bila 6,7 na 1 000 djece odnosno 1 dijete na njih 150. Također, poznato je da se PSA 4,5 puta češće javlja kod dječaka (1 na 42) negoli kod djevojčica (1 na 189) (CDC, 2014). Kao što i sami podatci pokazuju, o PSA-u se više ne može govoriti kao o rijetkom poremećaju te kako bi se upravo djeci i odraslim osobama sa PSA-om mogla pružiti odgovarajuća i učinkovita podrška, potrebno je najprije dobro poznavati i razumjeti osnovna obilježja PSA-a.

Trenutno vrijedeći Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje – 5. izdanje (DSM-5; Američka udruga psihijatarata [APA], 2013) definira PSA kao neurorazvojni poremećaj kojega, između ostalog, određuju dva dijagnostička kriterija: A) klinički značajna perzistentna odstupanja u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji u višestrukim kontekstima te B) ograničeni, repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti. Kod kriterija A potrebno je prisustvo sva 3 sljedeća simptoma: 1. nedostaci u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti, 2. nedostaci u neverbalnom komunikacijskom ponašanju upotrebljenom za socijalne interakcije te 3. nedostaci u uspostavljanju, održavanju i razumijevanju ljudskih odnosa. Pod B kriterijem navode se sljedeća odstupanja, od kojih je potrebno manifestirati najmanje dvoje od navedenoga: 1. stereotipni ili repetitivni motorički pokreti, korištenje predmeta ili govora (npr. motoričke stereotipije, eholalije, idiosinkratičke fraze), 2. inzistiranje na istovjetnosti, nefleksibilno priklanjanje rutinama ili ritualizirani obrasci verbalnog i neverbalnog ponašanja,

3. jako ograničeni, kruti interesi koji su abnormalni po intenzitetu ili fokusu te 4. hiperosjetljivost ili hipoosjetljivost na senzoričke podražaje ili neobičan interes za senzoričke aspekte okoline (DSM-5, 2013). U priručniku se navodi da navedeni simptomi moraju biti prisutni u ranom razvoju djeteta, no ne moraju biti potpuno očiti sve dok socijalni zahtjevi ne nadmaše sposobnosti djeteta/osobe sa PSA-om ili oni mogu biti prikriveni naučenim strategijama kasnije u životu. Kao i kod drugih poremećaja, da bi se oni mogli dijagnosticirati kao poremećaj, potrebno je da prisutni simptomi kod djeteta ili osobe, u ovom slučaju sa PSA-om, uzrokuju klinički značajno odstupanje u socijalnom, radnom ili drugim važnim područjima funkcioniranja same osobe (DSM-5, 2013).

Nadalje, važno je spomenuti da se teškoće koje se javljaju ne mogu bolje i prikladnije objasniti intelektualnim teškoćama (IT) ili općim razvojnim zaostajanjem, ali da postoji mogućnost postavljanja komorbidnih dijagnoza PSA-a i IT-a i to u slučaju kada je socijalna komunikacija ispod očekivanja za opću razvojnu razinu djeteta. Uz popratne intelektualne teškoće, potrebno je odrediti i postoje li popratne jezične teškoće, neka određena zdravstvena ili genetska stanja ili okolinski čimbenici, drugi neurorazvojni, psihički poremećaji ili poremećaji u ponašanju te katatonija (DSM-5, 2013).

1.2. Poremećaj iz spektra autizma i dijagnostičke klasifikacije

Jedna od novosti koja se javlja u 5. izdanju u odnosu na prethodno 4. izdanje Dijagnostičkog i statističkog priručnik za duševne poremećaje (DSM-IV; 1994), uz samu promjenu naziva iz pervazivni razvojni poremećaj u poremećaj iz spektra autizma, jest i klasifikacija samog poremećaja. Do sada (DMS-IV, 1994) su se pod „kišobranom“ pervazivnog razvojnog poremećaja navodili sljedeći poremećaji: autistični poremećaj, Rettov sindrom, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu, Aspergerov sindrom te pervazivni razvojni poremećaj, neodređen. Peto izdanje priručnika navedene poremećaje (osim Rettovog poremećaja i dezintegrativnog poremećaj u djetinjstvu) svrstava pod jedan skupni naziv – poremećaj iz spektra autizma (PSA), koji se dalje dijeli na tri razine težine. Pod težinom se podrazumijeva razina podrške koja je neophodna pojedincu sa PSA-om za svakodnevno funkcioniranje (razina 1 - dijete sa PSA-om zahtijeva podršku, razina 2 - zahtijeva značajnu podršku, razina 3 - zahtijeva vrlo značajnu podršku; u priručniku detaljnije objašnjenje razina) (DSM-5, 2013).

Navedene izmjene u terminologiji mogu dovesti do konfuzije i neusklađenosti nazivlja između stručnjaka, ali i roditelja te drugih osoba u djetetovom životu. U posljednjem izdanju priručnika, kao napomena se navodi da se osobama s pouzdano utvrđenom dijagnozom autističnog poremećaja, Aspergerovog sindroma ili pervazivnog razvojnog poremećaja, neodređenog treba dijagnosticirati poremećaj iz spektra autizma. Za osobe koje imaju istaknuta odstupanja u socijalnoj komunikaciji, ali čiji simptomi ne ispunjavaju kriterije za dijagnozu PSA-a potrebno je ispitati mogućnost poremećaja socijalne komunikacije (PSK). Kod PSK-a, za razliku od PSA-a, ne manifestiraju se simptomi spomenutog B kriterija.

Američka udruga psihijatarata (DSM-5; 2013) kao razlog za uvođenje jedinstvene dijagnoze poremećaja iz spektra autizma, kao zamjenu za dotadašnje podskupine poremećaja autističnog spektra, navodi kako su zapravo navedeni poremećaji dio kontinuuma jedinstvenog poremećaja, ali s različitom težinom izraženosti simptoma te da bi nova klasifikacija trebala biti osjetljivija i specifičnija za svakog pojedinca sa PSA-om pa tako i više usmjerena na individualne potrebe i ciljeve u terapiji identificiranih teškoća.

Nadalje, još jedna od izmjena je u znanstvenim i stručnim krugovima potaknula mnoge rasprave pa i kritike, a usko je vezana i uz ovaj rad. Pregledom i usporedbom dijagnostičkih kriterija u 4. i 5. izdanju priručnika, vidljivo je da se u 5. izdanju gotovo u potpunosti umanjuje (pa i izostavlja) značaj jezičnog kriterija prilikom opisivanja i dijagnosticiranja PSA-a. Dakle, u 4. izdanju priručnika (1994) kao jedan od kriterija, uz repetitivnu i stereotipnu uporabu jezika ili idiosinkratski jezik, navodi se i kašnjenje u razvoju govorenoga jezika ili potpuno izostajanje istoga, kao i mogućnost postajanja teškoća u razumijevanju jezika, posebice u različitim socijalnim kontekstima. U 5. izdanju priručnika taj kriterij se izostavlja što prema Američkoj udruzi logopeda i audiologa (*eng. The American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2012*) može dovesti do netočnih ili nepotpunih opisa temeljnih obilježja PSA-a. ASHA (2012) u svojim preporukama za reviziju 5. izdanja DSM-a naglašava važnost uključivanja kriterija odstupanja u obliku i sadržaju jezika među dijagnostičke kriterije, ne samo odstupanja u socijalnoj komunikaciji odnosno uporabi jezika. Autori (ASHA, 2012) smatraju da su ta odstupanja u jeziku klinički značajna obilježja PSA-a te da predstavljaju važne kliničke pokazatelje poremećaja iz spektra autizma. Štoviše, u dokumentu (ASHA, 2012) se iznosi zabrinutost da bi djeca sa PSA-om (pod pretpostavkom da jezični kriterij nije dijagnostički značajan) mogla biti krivo prepoznata odnosno da bi se mogla voditi kao djeca sa samo jezičnim teškoćama te tako ne bi dobila odgovarajuću i potpunu podršku, primjerenu složenom

poremećaju kao što je PSA. Također, djeca koja imaju dijagnozu PSA-a morala bi biti obilježena s još jednom dijagnozom jezičnih teškoća, ako bi se izostavio taj kriterij kao sastavni dio slike PSA-a (ASHA, 2012). U svoju „obranu“, autori (APA, 2013) u objašnjenju 5. izdanja priručnika navode da jezična odstupanja kod djece sa PSA-om nisu temeljna obilježja PSA-a odnosno da nisu jedinstvena i univerzalna te da su samo dodatni čimbenik koji utječe na cjelokupnu sliku PSA-a. Dakako, jasno je da nisu univerzalna kod svih pojedinaca sa PSA-om, kao što ni druga obilježja PSA-a nisu jednaka kod svih te na to upućuje i sama riječ *spektar* u nazivu poremećaja. U iznesenim kritikama (ASHA, 2012) autori se također slažu s činjenicom da jezična odstupanja kod djece sa PSA-om nisu univerzalna, međutim navode da mnoga istraživanja (iznesena kasnije u radu), kao i stručna literatura te klinička praksa, pokazuju da su ona neodvojiv dio slike PSA-a te često i ključni indikatori u ranom otkrivanju PSA-a.

Na kraju spomenutoga dokumenta (ASHA, 2012), ponuđen je prijedlog kako bi se 5. izdanje DSM-a moglo učiniti osjetljivijim za jezik kao definirajućim čimbenikom PSA-a. Autori smatraju da bi se uz trenutno vrijedeće dijagnostičke kriterije iz 5. izdanja priručnika (DSM-5, 2013) trebao dodatno uvesti i jedan pod nazivom *Odstupanja u govorenom jeziku* koji bi podrazumijevao perzistentna odstupanja u jezičnom razumijevanju i izražavanju u različitim kontekstima i modalitetima koja nisu dio općeg razvojnog zaostajanja te se navedena odstupanja manifestiraju kao odstupanja u jezičnom obliku (fonologija, morfologija i sintaksa) i sadržaju (semantika). Odstupanja mogu varirati od ograničenog jezičnog usvajanja do potpunog izostanka jezičnog razumijevanja i izražavanja (ASHA, 2012).

Potrebno je spomenuti da je u ustanovama zdravstvenog sustava trenutno vrijedeća Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema – 10. revizija (MKB-10, eng. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*; ICD-10) te se prema njoj poremećaj iz spektra autizma navodi kao pervazivni razvojni poremećaj koji pripada skupini poremećaja psihološkog razvoja (MKB-10, 2012). Izlazak nove, 11. verzije MKB-a očekuje se 2018. godine te se također predviđa spajanje više vrsta pervazivnih poremećaja pod jedan skupni naziv (Svjetska zdravstvena organizacija, mrežna stranica)

1.3. Jezične sposobnosti i poremećaj iz spektra autizma

Jezične sposobnosti

U skladu s navedenim prijedlogom (ASHA, 2012), kao i stajalištem mnogih znanstvenih i stručnih radova pa tako i ovog istraživačkog rada jest tvrdnja da su, uz netipičan komunikacijski profil, odstupanja u jeziku odnosno jezične osobitosti sastavni dio cjelokupne slike poremećaja iz spektra autizma. No, prije detaljnijeg opisivanja netipičnih jezičnih obilježja kod djece sa PSA-om, potrebno je ukratko definirati i sam jezik. Jezik je sustav koji se sastoji od niza simbola s određenim značenjem koje povezujemo po određenim pravilima. Razine jezičnih simbola i pravila kojima se simboli povezuju nazivaju se jezične sastavnice, a opisuju ih istoimene jezikoslovne (lingvističke) discipline. Pet je glavnih sastavnica, a one su: fonologija, morfologija i sintaksa te semantika i pragmatika (Hržica i Peretić, 2015). Također, kao što je već i djelomično opisano, sam jezik možemo promatrati i na drugi način, kroz tri osnovne razine (Lahey, 1988; prema Justice, 2006) u kojima su raspodijeljene navedene sastavnice: oblik (fonologija, morfologija, sintaksa), sadržaj (semantika) i uporaba (pragmatika) jezika. Navedene razine (sastavnice) međusobno se isprepliću te zajedno čine cjeloviti jezični sustav koji je neophodan za komuniciranje pojedinca sa svijetom koji ga okružuje, što kod djece sa PSA-om predstavlja posebne i značajne teškoće.

Jezične sposobnosti kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Poremećaj iz spektra autizma složeni je poremećaj koji se razlikuje kako u fenotipskoj ekspresiji, tako i u etiologiji (Tager-Flusberg i Joseph, 2003). Kako je već i spomenuto, sama riječ *spektar* u nazivu poremećaja upućuje na to da nisu sva obilježja prisutna kod sve djece u jednakom obliku i stupnju pa to jednako tako vrijedi i u slučaju jezičnih odstupanja kod djece sa PSA-om. Na tom jezično-govornom kontinuumu, na njegovim krajnjim točkama, nalaze se pojedinci koji (gotovo da i) nemaju razvijen funkcionalni jezik i govor, kao i pojedinci koji imaju prosječne pa čak i iznadprosječne jezične sposobnosti odnosno ne odstupaju značajno od osoba s tipičnim jezičnim vještinama. Svi ostali pojedinci, koji zauzimaju većinski dio populacije sa PSA-om, po svojim su jezičnim sposobnostima raspodijeljeni između dvije krajnje točke kontinuumu te čine izrazito heterogenu skupinu osoba sa PSA-om narušenih jezično-govornih vještina. Upravo je ta velika raznolikost (varijabilnost) u jezičnim vještinama jedno od obilježja koji čini sliku PSA-a potpunom (Lord, Risi i Pickles, 2004).

Novija istraživanja navode podatak od približno 20% djece sa PSA-om koja ne razvijaju funkcionalni jezik (Lord i sur., 2004) dok je taj podatak prije iznosio i do 50% populacije sa PSA-om (Bailey, Phillips i Rutter, 1996). Kao jedno od objašnjenja za trend smanjenja broja djece koja ne razvijaju funkcionalni jezik i govor, Tager-Flusberg, Paul i Lord (2005) navode povećanje svjesnost o samom poremećaju pa tako i uočavanje značaja pravovremene (rane) intervencije koja doprinosi razvoju funkcionalnog govora odnosno jezika, kao i svih drugih ciljanih sposobnosti (Goldstein, 2002).

Upravo zbog opisane velike heterogenosti populacije sa PSA-om, istraživači i kliničari pokazuju sve veće zanimanje za dijeljenjem populacije sa PSA-om na više podskupina unutar PSA-a (Tager-Flusber, 2006). Tako se otvara mogućnost stvaranja homogenijih skupina što bi moglo biti od pomoći istraživačima u lakšem pronalasku ključnih uzroka PSA-a, ali i kliničarima u planiranju intervencije koja bi tako bila još više usmjerena na pojedinca sa PSA-om i njegove potrebe, jake i slabe strane. Među prvima koji su istraživali mogućnost postojanja različitih jezičnih podtipova bile su Rapin i Dunn (2003), a Tager-Flusberg i Joseph (2003) u svom su istraživanju, nakon provedenih jezičnih ispitivanja, kao i slikovnih pretraga mozga, skupinu verbalne djece sa PSA-om podijelili u dvije skupine prema različitom jezičnom fenotipu kojega su ispitanici pokazali. Tager-Flusberg (2006) te dvije skupine definira kao djecu sa PSA-om i tipičnim jezičnim sposobnostima (*eng. a subtype of children with autism and language in the normal range – ALN*) te djecu sa PSA-om i jezičnim poremećajem (*eng. a subtype of children with autism and language impairment - ALI*). Približno je jedna četvrtina (25%) djece po svojim postignućima svrstana u skupinu ALN dok je ostatak ispitanika (75%) imao jezična postignuća značajno ispod prosjeka (izuzevši mjere izgovora) te je pripadao ALI skupini.

Štoviše, ALI skupina imala je karakterističan profil izvedbe na ispitanim jezičnim mjerama, na kojima su pokazali umjerena odstupanja u rječniku i fonološkoj obradi, a značajnija odstupanja u jezičnim sposobnostima višeg reda – sintaksi i semantici. Nadalje, ALI skupina po svojim obilježjima može se usporediti s djecom s posebnim jezičnim teškoćama (PJT, *eng. SLI*), zapravo, pokazuju vrlo sličan obrazac jezičnih sposobnosti. Posebno je zanimljivo da su djeca sa PSA-om postizala neočekivano lošije rezultate na zadatku ponavljanja pseudoriječi, koji obično razlikuje djecu s jezičnim teškoćama (npr. PJT) od djece s tipičnim jezičnim sposobnostima. Upravo se zbog karakteristika PSA-a (npr. repetitivno ponavljanje i eholalija) očekivalo da će biti uspješniji na tom zadatku, no ipak nisu, što ukazuje na vjerojatnost preklapanja jezičnih obilježja između djece s PJT-om i PSA-om odnosno ALI skupinom. Uz

navedenu podjelu, autori (Tager-Flusberg i sur., 2005) ne isključuju mogućnost postojanja i drugih podskupina pa tako, primjerice i među djecom sa PSA-om koja nikada ne razvijaju funkcionalni jezik i govor.

Nadalje, na povezanost PJT-a i PSA-a dodatno upućuju genetske studije (genske, obiteljske, blizanačke) samih poremećaja odvojeno (npr. de Fosse', Hodge, Makris i sur., 2004; Rapin i Dunn., 2003), kao i slikovni prikazi mozga pa su u spomenutom istraživanju Tager-Flusberg i Joseph (2003) potvrdili postojanje netipične asimetrije između moždanih polutki (jezična područja desne polutke veća od područja lijeve polutke, kod tipičnih obrnuto) kod grupe sa PSA-om koja je iznimno slična moždanoj asimetriji zabilježenoj kod populacije s PJT-om (asimetrija u prednjim kortikalnim regijama mozga zaduženima za jezik, npr. perisilvijsko područje, planum temporale). Također, takva razlika u moždanoj asimetriji potvrđena je između ALI i ALN skupine, koji su u skladu s razlikama pokazanim između osoba tipičnih i netipičnih jezičnih sposobnosti (de Fosse' i sur., 2004). Najnovije istraživanje, iz ožujka ove godine (Modyanova, Perovic i Wexler, 2017), također potvrđuje opravdano razlikovanje dvaju podtipova prema obrascu njihove jezične izvedbe, s naglaskom na morfosintaktičkoj sastavnici te se navodi kako je ALI skupina postignućima vrlo slična PJT skupini dok je ALN skupina sličnija kontrolnoj skupini tipičnih jezičnih sposobnosti. Navedeni znanstveni pronalasci podupiru stajalište da su jezična odstupanja neodvojiv dio poremećaja spektra autizma, ali koji nije nužno prisutan kod svih pojedinaca na spektru u jednakom obliku.

Zaključno i na sreću, veći dio djece razvije određeni oblik funkcionalnog jezika i govora, ali ipak redovito pokazuju značajnija zaostajanja u usvajanju jezika, kao i kasnija odstupanja i netipičnosti u jezičnom razvoju. Većina djece koja razvije određeni oblik spontanog jezičnog izražavanja pokazuju odstupanja u određenim sastavnicama jezika, kako u razumijevanju, tako i u jezičnoj proizvodnji te su obično prisutne određene specifičnosti poput neobičnog, idiosinkratičkog i/ili stereotipnog jezika, eholalija, pogrešne uporabe zamjenica i drugih. Kod djece s naprednijim sposobnostima, javljaju se teškoće u zahtjevnijim jezičnim situacijama dok kod onih s manje razvijenim jezičnim sposobnostima te teškoće predstavljaju ozbiljne i svakodnevne prepreke u komuniciranju s okolinom.

Kako je vidljivo i u dijagnostičkim kriterijima, kao i u većini istraživanja, najviše se pažnje usmjerava na komunikaciju koja svakako jest najprepoznatljivije obilježje PSA-a. Upravo iz navedenih zaključaka, ovaj rad usmjeren je na jezične sposobnosti i osobitosti predškolske

djece sa PSA-om s naglaskom na pragmatiku i morfosintaksu te posebice na jezično razumijevanje. Razumijevanje jezika temelj je za svako daljnje jezično napredovanje i tako utječe na razvoj drugih jezičnih sastavnica koje se zajedno ostvaruju u jezičnom iskazu svakog pojedinca u različitim kontekstima što je neophodno za samu komunikaciju s okolinom, ali i za razvoj drugih važnih sposobnosti i područja u djetetovom životu. U nastavku rada detaljno su razrađene određene jezične osobitosti djece s poremećajem iz spektra autizma koje pripadaju navedenim jezičnim područjima.

1.3.1. Jezično razumijevanje kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Jezično razumijevanje

Pojednostavljeno bi se moglo zaključiti da bez razumijevanja nema ni jezične proizvodnje odnosno da su te dvije sposobnosti blisko povezane i međusobno ovisne. Kod djece tipičnog jezičnog razvoja, najprije se javlja sposobnost razumijevanja (recepcija), a nešto kasnije, posljedično dolazi i do sposobnosti jezične proizvodnje (produkcije). Do kraja 1. godine (Tager-Flusberg i sur., 2005) djeca počinju razumijevati riječi koje se redovito ponavljaju u njihovim komunikacijskim izmjenama s okolinom odnosno roditeljima. Upravo kroz svakodnevne rutine igranja, hranjenja, presvlačenja, kupanja i sl. kod djece dolazi do situacijskog razumijevanja, a kasnije tek i do razumijevanja prvih riječi (leksičkog razumijevanja) (Tager-Flusberg i sur., 2005). Sam naziv situacijsko razumijevanje upućuje na to da se dijete uvelike oslanja na razumijevanje obilježja situacije, kao i prijašnjih iskustava u sličnim situacijama, prozodijskih obilježja govora, facijalne ekspresije i geste, a ne na jezična znanja i razumijevanje same izgovorene riječi (Ljubešić i Capanec, 2012). Kako djeca rastu, iz dana u dan, postaju sve uspješniji „intuitivni statističari“ u navedenim rutinama, preuzimaju aktivnu ulogu u učenju i tako otkrivaju kako im je određena informacija predstavljena te izvlače značenja iz nje – što je vrlo važno i za daljnji jezični, ali i kognitivni i socijalni razvoj (Rogers i Dawson, 2010). U poznatom situacijskom kontekstu mogu razumjeti jednostavnije rečenice te potom i prikladno reagirati na njih, primjerice na uputu koju su čuli (npr. *Idemo se igrati.*, *Pokaži mi svoj nos.*, *Mahni pa-pa!*). Nakon što dijete sustavno pokazuje da razumije svoju okolinu i aktivno obrađuje jezik kojim okolina govori, obično se oko prvog rođendana javlja i prva riječ sa značenjem to jest dijete progovori. U narednom razdoblju, od 12. do 18. mjeseca života, dijete napreduje postupno i u razumijevanju i proizvodnji. Dijete razumije situacije oko sebe, imenuje predmete i ljude iz svoje okoline, nespretno hoda, počinje se igrati i dijeliti informacije oko sebe te zapravo istražuje svijet (Tager-Flusberg i sur., 2005). Dijete počinje shvaćati rane

koncepte i jezik kojima se oni opisuje (npr. *gore, dolje, puno, malo, prijedloge u i na* i sl.) (Christie, Newson, Prevezer i Chandler, 2009). U razdoblju od 18. do 24. mjeseca dijete sve brže usvaja riječi i dolazi do tzv. eksplozije rječnika. Dijete je spremno spajati riječi u rečenice te obično do 3. godine dijete usvoji bazu materinskog jezika. Kako rastu receptivni rječnik djeteta, znanja o svijetu te sposobnost pamćenja, dijete je sposobno generalizirati ono što je naučilo iz prethodnih iskustava kako bi se snašlo u novoj situaciji te se i prikladno jezično izrazilo (Christie i sur., 2009). U dobi između 2. i 3. godine dijete razumije funkcije poznatih predmeta, razlikuje osnovne boje, razumije složenije prostorne odnose (npr. *ispod, pokraj*), kao i posvojne zamjenice (npr. *moje, tvoje*) te razumije i prikladno odgovara na pitanja: *Tko?, Što?* i *Gdje?* (Rogers i Dawson, 2010). Besprijeckorno vlada situacijskim (i neverbalnim) kontekstom, ali sve više koristi razne strategije koje mu pomažu u razumijevanju situacija i događaja koji nisu uronjeni u trenutni kontekst (npr. strategija znanja o svijetu, znanja o vjerojatnosti događaja i sl.). S vremenom, do polaska u školu, dijete se sve više oslanja na sam sadržaj jezika i njegova značenja (semantika), kao i pravila povezivanja (morfosintaksa-gramatika) koja spontano usvaja te je sve manje ovisno o kontekstu odnosno može se referirati na pojmove i događaje koji nisu trenutno prisutni, „ovdje i sada“ (Tager-Flusberg i sur., 2005). U dobi između 3. i 4. godine razumije još složenije prostorne odnose, negacije, posvojne zamjenice, pojam količine te razlikuje pojmove *isto* i *različito*. Isto tako, počinje razumijevati pa tako i govoriti o prošlim i budućim događajima (Rogers i Dawson, 2010) te prikladno odgovara na pitanja *Zašto?* i *Kako?*. Tijekom kasnijeg predškolskog i školskog razdoblja dijete usavršava razumijevanje prenesenoga značenja, humora, ironije, sarkazam te počinje shvaćati složenije rečenice, logičke odnose i apstraktne pojmove koji pripadaju među najviše razine razumijevanja pa tako i semantičkog razvoja.

Jezično razumijevanje kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Puno je toga poznato o komunikacijskom razvoju djece sa PSA-om, a osjetno je manje u literaturi zastupljen jezik, a posebice je to slučaj jezičnog razumijevanja kod djece sa PSA-om. Naravno, kao argument koji objašnjava takvo stanje može se navesti nedvojbena činjenica koja komunikaciju stavlja na prvo i najvažnije mjesto u dječjem ranom razvoju te čini bazu razvojne piramide, na koju se nadograđuje jezik, a zatim i govor koji je na samom vrhu piramide (Ljubešić i Capanec, 2012). Međutim, uzme li se u obzir, bez namjere umanjivanja važnosti komunikacije niti jezične proizvodnje, kako jezično razumijevanje čini podlogu za svako daljnje jezično izražavanje i uspješno sporazumijevanje (komuniciranje) s okolinom kao konačnim ciljem kojemu svi koji okružuju dijete (kako roditelji i bližnji, tako i stručnjaci), a i

dijete samo, teže, to zaista jest pomalo začuđujuća pojava. Bez pretjerivanja se može reći da je jezično razumijevanje kod djece sa PSA-om zanemareno. Da je tome tako, govore u prilog i istraživanje provedena i prije više od 20 godina (Dahlgren i Gillberg, 1989; Lord, 1995) koja ranu odgovorljivost djeteta na jezik iz okoline, kao prekursorom jezičnog razumijevanja, navode kao jedan od najsnažnijih pokazatelja PSA-a u vrlo ranoj dobi.

Poznato je da djeca sa PSA-om zbog obilježja samog poremećaja, od svog rođenja drugačije komuniciraju sa svojom okolinom. No, uz netipičan komunikacijski profil, kod velike većine djece javljaju se i jezične netipičnosti. Zašto? Jedna od prihvatljivih pretpostavki jest da novorođenče koje sa svojom okolinom ne vodi uobičajenu interakciju te na svakodnevne rutine reagira drugačije od svojih najranijih dana, manje je odgovorljivo na socijalne podražaje, ne inicira interakcije te samim tim se stvara manje svakodnevnih prilika za (spontano) usvajanje jezika i učenje novih riječi i pojmova iz okoline (Rogers i Dawson, 2010). Uz to, valja imati na umu da je dijete sa PSA-om obično više usmjereno na predmete i ponavljajuće, njemu toliko zanimljive pa i očaravajuće, radnje iz okoline negoli na ljude i njihova lica koja uglavnom nose značenje onoga što je izrečeno. Takva djeca, za pretpostaviti je, i na drugačiji, netipičan, način doživljavaju svijet oko sebe pa tako i stvaraju znanja o njemu. Posljedično je vrlo vjerojatno da ni jezik ne usvajaju na tipičan način jer nisu (dovoljno) usmjereni na ljudski govor (jezik) i njegova svojstva. I upravo iz navedenoga proizlazi i zaključak kako kod djece sa PSA-om izostaje toliko važna aktivna uloga djeteta u otkrivanju *moći* jezika kako bi se iz njega mogao izvući *smisao svijeta* koji ga okružuje odnosno važne postavke za daljnji jezični, kognitivni i socijalni razvoj. Rogers i Dawson (2010) na slikovit način objašnjavaju kako dijete, uz podržavajuću okolinu, mora eksperimentirati i igrati se s jezikom kako bi ga moglo i usvojiti te je upravo to što izostaje kod djece sa PSA-om, budući da oni pokazuju vrlo mali interes (ako ga i pokazuju) za okolinu i interakcije. Netipične svakodnevne aktivnosti stvaraju netipične obrasce, kako ponašanja, tako i komuniciranja putem konvencionalnog načina – jezika.

Štoviše, novija znanstvena istraživanja navode da se na opisani način stvara i drugačija organizacija struktura u mozgu koje su odgovorne za kasniji način učenja (Rogers i Dawson, 2010) pa se tako mogu izdvojiti pretpostavke o abnormalnoj neuronskoj povezanosti, različitoj „socijalnoj mreži“ mozga, zrcalnim neuronima i mnoge druge pretpostavke, znanstveno utemeljene i neutemeljene. U istraživanju Just, Cherkassky, Keller i Minshew (2004) mjerila se aktivacija određenih dijelova mozga pomoću funkcionalne magnetne rezonancije (fMRI) prilikom razumijevanja rečenica kod djece s visokofunkcionirajućim autizmom (VFA-om) te su oni uspoređeni s kontrolnom skupinom (izjednačenom po verbalnom IQ-u). Skupine su se

značajno razlikovale po aktivaciji dvije ključne jezične regije mozga i to tako da je VFA skupina pokazivala značajno više aktivacije u Wernickeovom području (lijevo lateralno-superiorno temporalno područje), a značajno manje u Brocinom području (lijevi inferiorni frontalni girus). Također, pretpostavka funkcionalne (ne)povezanosti potvrđena je značajno manjom aktivacijom i povezanošću kortikalnih struktura kod VFA-a. Navedeno može upućivati na postojanje neuralne podloge povezane s jezičnim odstupanjima kod autizma koja umanjuje mogućnost integracije informacija i sinkronizacije u kortikalnoj mreži mozga koja je odgovorna za jezičnu obradu. Također, Rogers i Dawson (2010) kao i mnoštvo drugih autora, iznose mnoga druga istraživanja koja govore u prilog raznim teorijskim pretpostavkama koje objašnjavaju drugačiji jezični razvoj kod pojedinaca sa PSA-om. No, u nastavku ovoga rada neće se detaljnije ulaziti u područje neuroloških i drugih nejezičnih razlika pojedinaca s i bez PSA-a jer to nije svrha ovog rada. Puno toga je poznato, ali s druge strane, niti jedna teorija nije u potpunosti prihvaćena te se sa sigurnošću može samo tvrditi da do danas nema jasnog, jedinstvenog i neupitnog *potpisa autizma* na mozgu, ali postoje sitne, diskretne promjene (primjerice u malom mozgu, amigdali, dijelovima temporalnog i frontalnog režnja odnosno korteksa) koje mogu za posljedicu imati razvoj svih netipičnosti koje su karakteristične za djecu sa PSA-om, među kojima su i jezična odstupanja (Rogers i Dawson, 2010).

Takav drugačiji način učenja uz drugačije svakodnevno iskustvo s okolinom, stvara *začarani krug* svojstven PSA-u. Upravo iz navedenog razloga, nije pretjerano još jednom naglasiti značaj rane intervencije i poticanja razvoja djece sa PSA-om kroz podržavajuću okolinu uz pomoć fenomena neuroplastičnosti mozga djece i mogućnosti utjecanja na mozgovnu organizaciju putem (promjene) svakodnevnog iskustva (Rogers i Dawson, 2010). Ranom intervencijom se gradi više socijalan i komunikativan mozak koji je usmjeren na lica i osobe i koji želi s njima komunicirati posredstvom jezika i tek tada je moguće dati pravo značenje predmetima koje dijete sa PSA-om može, a možda još i važnije odnosno svojstvenije spektru autizma - ima potrebu razumjeti (Rogers i Dawson, 2010). I kada se stvori takva situacija, tek tada se od djeteta sa PSA-om može očekivati da će uz bolje razumijevanje okoline i jezika kojim okolina komunicira, poboljšati i svoje sposobnosti jezičnog izražavanja na jezičnim sastavnicama, a samim time i svoje ponašanje u svakodnevnim situacijama koje su duboko uronjene u jezik, a da toga „tipična” okolina često nije svjesna.

Nadalje, kao što je već i naglašeno, postoje velike individualne razlike između pojedinaca sa PSA-om u vremenu i obrascu usvajanja jezika (Tager-Flusberg i sur., 2005). Većina djece sa

PSA-om kasnije razvije govoreni jezik i razvoj se nastavlja sporijim tempom nego kod vršnjaka tipičnog razvoja (Le Couteur, Bailey, Rutter i Gottesman, 1989; prema Tager-Flusberg i sur., 2005). Budući da se dijagnoza PSA-a obično ne postavlja prije treće ili četvrte godine, kako u svijetu (Tager-Flusberg i sur., 2005), tako i u Hrvatskoj (Cepanec, Šimleša i Stošić, 2015) relativno je malo informacija poznatih o jeziku, kao i jezičnom razumijevanju, u najranijoj dobi djece sa PSA-om. Podatci se uglavnom mogu dobiti retrospektivno putem roditeljskog izvještavanja ili analizom video zapisa iz ranog razdoblja života. Upravo su Charman, Drew, Baird i Baird (2003) pomoću roditelja prikupili podatke o ranom jezičnom razvoju u jednoj opsežnijoj studiji predškolske djece sa PSA-om. Roditelji su ispunjavali Komunikacijske razvojne ljestvice (KORALJE, eng. CDI) te su rezultati istraživanja pokazali da postoje značajnija odstupanja u razumijevanju riječi, no da su odstupanja u razumijevanja bila u skladu s proizvodnjom, iako, poput djece tipičnog razvoja, pokazalo se da više razumiju nego što proizvode. Suprotno ovakvom zaključku, pokazuju druga istraživanja, kao i klinička praksa, koji navode da neka djeca sa PSA-om govore više negoli zapravo razumiju (Jarrold, Boucher i Russell, 1997) te se kao najbolji pokazatelj toga navodi prisutnost odgođene eholalije i korištenje stereotipnih fraza u jezičnoj proizvodnji kao odraz nemogućnosti pravilnog korištenja rječnika i gramatičkih pravila koje dijete sa PSA-om ne razumije.

Nadalje, neka druga istraživanja poput istraživanja Tsai i Beisler (1984) iznose podatke koji ukazuju na bolje razumijevanje rječnika negoli razumijevanje gramatičkih struktura kod djece sa PSA-om te isto tako, u istraživanju Tager-Flusberg (1981a) se pokazalo da su uspješniji u razumijevanje rječnika negoli u razumijevanju rečenica. Tager-Flusberg i Joseph (2003) također navode bolja postignuća u rječničkom znanju u odnosu na jezične sposobnosti višeg reda (gramatika, semantika). U spomenutom istraživanju Tager-Flusberg (1981a) je ispitala korištenje određenih strategija za razumijevanje rečenica kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka s i bez PSA-a, izjednačenih po postignućima na Peabody slikovnom testu rječnika (PPVT) i testovima neverbalne inteligencije. Djeca sa PSA-om postigla su slične rezultate kao kontrolna skupina u korištenju strategije redoslijeda riječi (eng. *word order strategy*) prilikom razumijevanja rečenica. Međutim, koristili su značajno manje semantički usmjerene strategije poput poznavanja vjerojatnosti događaja (eng. *probable event strategy*) kod mogućih i nemogućih rečenica (npr. poznavanje da je vjerojatnije da *mama drži bebu*, a ne *beba mamu*) te to upućuje na to da djeca sa PSA-om imaju teškoća u primjenjivanju strategija znanja o događajima i svijetu općenito prilikom razumijevanja rečenica (Tager-Flusberg, 1981a), što je u skladu s njihovim obilježjima nerazumijevanja okoline, očekivanja i ljudskih odnosa. Paul,

Fischer i Cohen (1988) su u svom istraživanju zaključili da iako djeca sa PSA-om, kao i djeca s PJT-om, koriste slične strategije kao i djeca tipičnog razvoja, to čine manje uspješno. Zajedno ovakvi pronalasci upućuju na mogućnost postojanja ne samo teškoća u integraciji jezičnih informacija i znanja o svijetu već da kod nekih pojedinaca nedostaje i znanja o socijalnim događajima koja djeca tipičnog razvoja koriste kako bi potpomogli razvoj izranjajućih jezičnih vještina prema složenijim jezičnim strukturama (Tager-Flusberg, 1981; Lord, 1985).

Također, uz navedena istraživanja, važno je napomenuti da i osobe bliske djetetu, kako s tipičnim, tako i s netipičnim jezičnim razvojem, često pretpostavljaju da njihovo dijete razumije više negoli je to zaista slučaj (Christie i sur., 2009) odnosno djeca često znaju „zavarati“ sugovornika. Neka djeca su posebno spretna u pronalaženju ključeva u okolini za otkrivanje značenja poruke ili imaju izvrsno pamćenje određenih sekvenci događaja pa se tako zaista čini da razumiju jezik kojim okolina komunicira (situacijsko razumijevanje). No, jezično razumijevanje se kod djece tipičnog (jezičnog) razvoja jednostavno može ispitati u svakodnevnim situacijama ukidanjem tih nejezičnih „pomagača“ dok je to kod populacije sa PSA-om značajno teže, ponekad gotovo i nemoguće u potpunosti i pouzdano ispitati, posebice uzme li se u obzir da je djetetova odgovorljivost vrlo promjenjiva, od dana do dana i od situacije do situacije. Isto tako, problem predstavlja i to što i većina standardiziranih testova pretpostavlja da će dijete sa PSA-om upravo u jednoj određenoj ispitnoj situaciji pokazati ono najbolje što može i zna, a vrlo je vjerojatno da će pokazati ono što mu u tom trenutku bude zanimljivo i u središtu njegove i ovako lako otklonjive pažnje (Christie i sur., 2009).

Budući da djeca sa PSA-om pokazuju značajna odstupanja u standardiziranim ispitnim situacijama, jasno je da se takve teškoće javljaju i u svakodnevnim situacijama koje zahtijevaju razumijevanje izrečenoga. Jedan od preduvjeta za razumijevanje verbalne komunikacije svakako jest i razumijevanje neverbalnog dijela komunikacije (Sussman, 2006) što također djeci sa PSA-om predstavlja izrazite teškoće, posebice sposobnost integracije neverbalnih ključeva prilikom interpretacije jezičnog sadržaja (Tager-Flusberg i sur., 2005). Kod djece tipičnog razvoja već u najranijem razdoblju života aktiviraju se određena područja mozga koja su odgovorna za „čitanje“ informacija s lica pa tako postaju osjetljivi na izraz lica druge osobe, smjer njihovog pogleda, kontakt očima, obilježja glasa i druga obilježja koja su povezana s njihovim emocionalnim stanjem (Rogers i Dawson, 2010). Kod djece sa PSA-om to nije slučaj pa tako istraživanje Dawson, Carver, Meltzoff i sur. (2002) ukazuje na zaista značajno zaostajanje predškolske djece sa PSA-om koja nisu pokazivala tipične moždane odgovore na facijalne i emocionalne podražaje koja djeca tipičnog razvoja pokazuju već u dobi od 6 do 7

mjeseci, što govori u prilog pretpostavci o različitoj „socijalnoj mreži“ u mozgu kod populacije sa PSA-om (Rogers i Dawson, 2010). Prema tome, razumijevanje jezika u različitim jezičnim kontekstima predstavlja veliki izazov za djecu sa PSA-om jer su semantički i pragmatički dijelovi jezika tako usko povezani s neverbalnom socijalnom komunikacijom koja je kod njih ozbiljno narušena (Tager-Flusberg i sur., 2005).

Nadalje, Rutter, Mawhood i Howlin (1992; prema Tager-Flusberg i sur., 2005) navode da su značajnija odstupanja u razumijevanju kod djece sa PSA-om jedno od ključnih razlikovnih obilježja VFA-a i PJT-a, budući da se kod djece s posebnim jezičnim teškoćama ne očekuju takva značajna odstupanja u razumijevanju jezika kao kod djece s visokofunkcionirajućim PSA-om, što podržava činjenicu da je jezično razumijevanje ozbiljnije narušeno kod većeg dijela populacije sa PSA-om.

Ispitujući odnos razumijevanja i proizvodnje kod djece sa PSA-om, Paul, Chawarska, Klin i Volkmar (2004; prema Tager-Flusberg i sur., 2005) proveli su ispitivanje na mlađoj djeci sa PSA-om te su rezultati pokazali da je razumijevanje u drugoj godini života relativno potisnuto u odnosu na proizvodnju dok se taj nesrazmjer smanjuje kako se razina razumijevanja približava razini proizvodnje između 3. i 4. godine. Istraživanja (Jarrod i sur., 1997; Kjelgaard i Tager-Flusberg, 2001) koja su provedena na nešto starijoj djeci sa PSA-om upućuju na to da su receptivne vještine mjerene standardnim testovima usporedive s ekspresivnim vještinama na testovima rječnika, kao i testovima viših jezičnih procesa. Međutim, druga istraživanja, uz kliničku praksu, pokazuju suprotno odnosno da je kod verbalne djece sa PSA-om puno ozbiljnije narušeno jezično razumijevanje (Tager-Flusberg, 1981b; Tager-Flusberg i Joseph, 2003) te u prilog takvoj tvrdnji, više govore i eksperimentalna istraživanja, poput istraživanja Sigman i Ungerer (1981a, 1981b) koji su pratili povezanost jezičnog razumijevanja i razinu igre kod djece sa PSA-om izjednačene mentalne dobi. Autori su zabilježili da i kada djeca sa PSA-om pokazuju vještine igre ta igra se razlikuju od igre njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, nezrelija je i manje kreativna. Nadalje, ispitanici su pokazali vrlo dobru izvedbu na zadacima stalnosti predmeta (eng. *object permanence*), a izrazito lošu izvedbu na zadacima jezičnog razumijevanja. Upravo činjenica da djeca s vrlo dobrim senzomotoričkim vještinama mogu imati izrazito nisko jezično razumijevanje govori da takve vještine igraju vrlo malo ulogu u usvajanju jezika, za razliku od vještina simboličke igre koje su visoko povezane s razumijevanjem jezika (sustav simbola), posebice igre pretvaranja s lutkama. U istraživanju (Ungerer i Sigman, 1981b) zaključuju da djeca sa PSA-om i boljim sposobnostima razumijevanja jezika pokazuju naprednije razine igre (funkcionalna i simbolička igra) u odnosu

na djecu s nižim stupnjem jezičnog razumijevanja te da su upravo više kognitivne razine pa tako i socijalni aspekti kognicije (npr. imaginacija situacije, socijalni odnosi između lutki) više povezani s razumijevanjem jezika nego što je to opće znanje o predmetima, koje se može naučiti uz vrlo mali broj socijalnih interakcija. I prema tome, iz povezanosti odstupanja u jezičnom razumijevanju i simboličkoj igri, autori navode da rezultati govore u prilog značajnih odstupanja u ranom općem simboličkom razvoju kod djece sa PSA-om (Ungerer i Sigman, 1981b) te da se cjelokupne jezične sposobnosti mogu bolje prikazati mjerama jezičnog razumijevanja u odnosu na jezičnu proizvodnju.

Prethodno spomenuta socijalna kognicija svakako jest pojam koji je usko vezan uz jezično razumijevanje i razumijevanje općenito, a kod populacije sa PSA-om objašnjava određene teškoće, posebice na zadacima teorije uma. Većina istraživanja koja ispituju teoriju uma kod djece sa PSA-om usredotočena je na prijelazno razdoblje kada djeca počinju razumijevati pogrešna vjerovanja, oko četvrte godine života (Tager-Flusberg, 2007) te su mnoga istraživanja potvrdila značajnije teškoće u razvoju teorije uma kod djece sa PSA-om, do kojih su Baron-Cohen, Leslie i Frith došli još prije tridesetak godina (1985). Ispitujući složenije aspekte teorije uma (razumijevanje pogrešnih vjerovanja drugog reda, sarkazma, dvostrukih obmana) kod skupine s VFA-om školske dobi i adolescenata, istraživači Scheeren, Rosnay, Koot i Beeger (2013) utvrdili su da kronološka dob sama po sebi nije najvažnija za uspješnost na ovim zadacima već da važnu ulogu, uz opću sposobnost zaključivanja, ima razina verbalnog razumijevanja. Iako se pokazalo da ispitanici s VFA-om mogu uspješno rješavati zadatke teorije uma, oni mogu imati teškoća s primjenom istoga u stvarnim socijalnim situacijama. Iz navedenoga, može se zaključiti da djeca sa PSA-om imaju teškoća u pripisivanju mentalnih stanja sebi i/ili drugim ljudima te posljedično i teškoće u razumijevanju socijalne okoline, koja je za njih nepredvidljiva i često nerazumljiva te se samim tim i umanjuje sposobnost stvaranja socijalnih odnosa (Škrobo, Šimleša i Ivšac Pavliša, 2016).

Također, skupljajući podatke od roditelja (putem ljestvice KORALJE) o ranom komunikacijskom i jezičnom razvoju djece sa PSA-om, njihovom braćom bez PSA-a i kontrolnom skupinom s niskim rizikom za razvoj PSA-a, Mitchell, Brian, Zwaigenbaum i sur. (2006) su došli do zanimljivih podataka. Djeca sa PSA-om su, u odnosu na ostale skupine, pokazivala značajna zaostajanja u ranom jezičnom i komunikacijskom razvoju te su u dobi od 12 mjeseci značajno manje razumjeli fraze i proizvodili manje gesti dok su u dobi od 18 mjeseci pokazivali značajna odstupanja u razumijevanju fraza, razumijevanju i proizvodnji

pojedinačnih riječi, kao i u uporabi gesti. Navedeni podatci potvrđuju odstupanja u ranom razvoju te upućuju na povezanost i značaj gesti i ranog jezičnog razvoja (razumijevanja) prilikom prepoznavanja ranih znakova PSA-a koji se javljaju i prije proizvodnje prve riječi. Nadalje, Lord, Pickles, DiLavore i Shulman (1996; prema Tager-Flusberg i sur., 2005) ističu da dvogodišnja djeca sa sumnjom na PSA pokazuju ekspresivne i receptivne jezične sposobnosti na razini dobi ispod 9 mjeseci u odnosu na druge razvojne sposobnosti koje odgovaraju dobi od 16. do 21. mjeseca (u skladu s KD). Štoviše, ne samo da je jezično razumijevanje bilo značajno narušeno u dobi od dvije godine već su se i ekspresivne vještine razvijale sporije do pete godine u odnosu na djecu bez PSA, ali sa sličnim neverbalnim razvojnim zaostajanjem.

Nadalje, budući da se za djecu s dosadašnjom dijagnozom (DSM-IV, 1994) Aspergerovog sindroma uglavnom smatra da pripadaju skupini koja nema narušen jezični razvoj u ranom djetinjstvu te da su značajno napredniji u jezičnim vještinama od djece s *autizmom*, kako u proizvodnji tako i u razumijevanju, autorica Howlin (2003) je u svom istraživanju htjela provjeriti tu općeprihvaćenu činjenicu. Retrospektivno su ispitane punoljetne osobe s visokofunkcionirajućim autizmom (VFA) i Aspergerovim sindromom (AS) (izjednačenih intelektualnih sposobnosti) s ciljem ispitivanja razlike između VFA-a i AS-a odnosno skupina s i bez jezičnih odstupanja u različitim područjima razvoja (jezično razumijevanje i proizvodnja, ADI-R vrijednosti, individualne i socijalne sposobnosti, trenutno funkcioniranje, i dr.). Istraživanje je na kraju pokazalo da ne postoje značajne razlike između navedenih populacija u ispitanim područjima razvoja (osim vrlo graničnih u jezičnoj proizvodnji ispitanim slikovnim testom rječnika) te da su i oni kod kojih nisu bila zabilježena jezična odstupanja u ranom razvoju, u kasnijoj dobi (dobi ispitivanja, svi iznad 18 godina) također značajno odstupala i u jezičnom razumijevanju i uporabi rječnika od očekivanja za dob, što dovodi u pitanje pretpostavke koje smatraju da je kod djece s Aspergerovim sindromom rani jezični razvoj tipičan odnosno bez značajnih odstupanja.

Upravo ovako različiti zaključci različitih istraživanja i kliničke prakse, morali bi upućivati na oprez prilikom tumačenja navedenih rezultata pa i pobuditi sumnju u dovoljnu osjetljivost standardnih mjera prilikom ispitivanja jezičnog razumijevanja djece sa PSA-om. Postavlja se pitanje, koliko zaista djeca sa PSA-om koja nisu pokazala odstupanja na jezičnim mjerama u provedenim ispitivanjima, dakle djeca koja su imala granične ili prosječne rezultate na testovima rječnika, kao i na standardnim testovima jezičnog razumijevanja zaista razumiju jezik i njegove funkcije i kako ga primjenjuju u svakodnevnom životu. Odražavaju li ti testovi i

ispitne situacije stvarno stanje u nekontroliranim i ne tako idealnim uvjetima? Koliko su testovi prilagođeni složenom poremećaju kao što je PSA te mogu li ispitati sve tri razine jezika jednako? Svaki stručnjak, uz standardizirane testove, svakako mora sebi, kao i drugima, postaviti pitanje kako djeca shvaćaju jezične upute u svojim razigranim vrtićkim skupinama ili velikim školskim razredima, za vrijeme igre u obiteljskom domu ili na igralištu s vršnjacima odnosno u svim stvarnim životnim situacijama u kojima se od djeteta s prosječnim jezičnim sposobnostima očekuje uspješno funkcioniranje i izražavanje na društveno prihvatljiv način.

Kao što je iz prethodnog teksta vidljivo, razumijevanje okoline pa tako i jezika kojim ta okolina komunicira temeljni je kotačić koji pokreće ostale kotačiće u svakodnevnom funkcioniranju te su oni međusobno ovisni. Kao što bi se pojednostavljeno moglo reći, bez razumijevanja nema ni kvalitetne jezične proizvodnje. Da je tome tako, pokazuju djeca s ozbiljnijim teškoćama jezičnog razumijevanja čiji su iskazi uglavnom manje jasni ili čak potpuno nerazumljivi, narušene morfosintakse, obično puni fonoloških pogrešaka i upitnog sadržaja. Naravno, treba biti svjestan da postoje i iznimke pa tako postoje i djeca sa PSA-om koja usprkos lošijem jezičnom razumijevanju, ne odstupaju značajno po strukturi jezičnog iskaza. Obično, nešto dubljom jezičnom analizom, ipak i kod njih „isplivaju na površinu“ suptilnije, ali također ozbiljne jezične teškoće koje mogu biti prisutne na svim jezičnim sastavnicama pa tako i morfologije i sintakse koje su u nastavku detaljnije opisane.

1.3.2. Morfosintaksa kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Morfosintaksa

Morfologija i sintaksa, sastavnice su koje, uz fonologiju, čine jednu od tri osnovne jezične razine – oblik. Navedene sastavnice odnosno jezikoslovne discipline smatraju se temeljnim jezičnim disciplinama jer opisuju načine povezivanja jezičnih simbola. Morfologija opisuje na koji se način riječi i njihovi oblici sastavljaju od manjih cjelina koje imaju vlastito značenje dok sintaksa opisuje na koji način se riječi povezuju u veće cjeline te kako se te veće cjeline dalje povezuju (Hržica i Peretić, 2015). Jasno je da se pri povezivanju riječi u veće cjeline mora određenim riječima dodijeliti prikladan morfološki oblik te upravo to opisuje blisku povezanost morfologije i sintakse pa se zbog toga i može govoriti o jednoj „udruženoj“ disciplini – morfosintaksi (Hržica i Peretić, 2015). Djeca tipičnog jezičnog razvoja i morfologiju i sintaksu usvajaju postupno, počevši od jednočlanih iskaza prema složenijim jezičnim kombinacijama, a to najbolje pokazuju pogreške koje mlađa djeca čine, primjerice pri tvorbi riječi ili složenijih

iskaza. Pravila koja dijete treba usvojiti složena su, posebice u hrvatskom jeziku koji je morfološki bogat jezik (Xanthos, Laaha, Gillis i sur., 2011) te su određene pogreške do određene kronološke dobi prihvatljive i smatraju se razvojnim pogreškama. Primjerice, pri tvorbi određenih sintaktičkih struktura, djeca ponekad ne upotrebljavaju sve obavezne dijelove određene strukture ili mogu prekršiti određena sintaktička pravila pa tako složeniji oblik zamijeniti jednostavnijim ili učestalijim oblikom, a prilikom tvorbi riječi mogu izostaviti u potpunosti morfem ili koristiti neki drugi koji se na primjer češće pojavljuje ili ima šire značenje (Hržica i Peretić, 2015). Dakle, takve greške dokaz su da dijete zaista usvaja (postupno) sustav pravila, a ne uči ga „napamet“ ili imitacijom govora odraslih (Tager-Flusberg i sur., 2005). Međutim, kada su pogreške prisutne u prekomjernom broju ili se javljaju još dugo nakon što su ih trebali zamijeniti pravilni oblici te kada je riječ o pogreškama koje nisu tipične u razvoju većine djece, potrebno im je ozbiljnije pristupiti budući da imaju obilježja patoloških odstupanja.

Nadalje, prije sažetog prikaza morfosintaktičkog razvoja i osobitosti kod djece sa PSA-om, potrebno je spomenuti i pojam produktivnosti ili generativnost jezika (Hoff, 2001) koji se odnosi na poznavanje (znanje) određenog jezičnog sustava odnosno na sposobnost pojedinca koja mu omogućava neograničenu proizvodnju morfosintaktičkih kombinacija temeljenu na ograničenom broju morfosintaktičkih dijelova jezika. Jednostavnije rečeno, to je sposobnost svakog govornika ili slušatelja da može proizvesti ili razumjeti određeni jezični iskaz koji nikada prije nije izgovorio ili čuo. Da bismo određeni iskaz mogli smatrati stvarnom jezičnom proizvodnjom pojedinca, a ne primjerice imitacijom onoga što je sugovornik rekao, dijete mora kombinirati određene riječi iz vlastitog rječnika (minimalna razina dvočlanih iskaza) te ih upotrebljavati u različitim kombinacijama. To se kod djece tipičnog razvoja u pravilu javlja u razdoblju od 18. do 24. mjeseca života (Hoff, 2001). Uglavnom, ubrzo nakon javljanja dvočlanih iskaza slijedi i pojava tročlanih i ostalih višočlanih iskaza. Dijete, kao što je već i spomenuto, osnovnu gramatiku vlastitog jezika usvoji do treće, najkasnije četvrte godine života (Hoff, 2001). Ostale složenije jezične strukture usvajaju se kasnije u razvoju, mnoge i tijekom osnovnoškolskog obrazovanja (Hržica i Peretić, 2015). Zaključno se može reći, kao što i Tager-Flusberg i sur. (2005) navode, da je upravo predškolsko razdoblje, u kojemu jezični razvoj djeteta napreduje od jednostavnih (telegrafskih) iskaza do potpunih gramatičkih oblika, najdinamičnije razdoblje morfosintaktičkog razvoja u životu svakog pojedinca.

Morfosintaksa kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Relativno je malo istraživanja i podataka o razvoju morfosintakse kod djece sa PSA-om, a i ona koja postoje, potrebno je s oprezom tumačiti (npr. metodološka ograničenja). Također, rezultati su oprečni pa tako jedna skupina istraživača tvrdi da djeca u predškolskom razdoblju slijede tipičan put razvoja dok druga istraživanja navode suprotne zaključke (Tager-Flusberg i sur., 2005). Takvi različiti pronalasci istraživanja mogu se povezati i s već toliko naglašenom varijabilnošću među djecom sa PSA-om. Primjerice, Tager-Flusberg, Calkins, Nolin i sur. (1990) koji su u longitudinalnoj studiji pratili razvoj morfosintaktičkih struktura kod djece sa PSA-om, djece s Downovim sindromom i djece tipičnog razvoja izjednačene po mentalnoj dobi, došli su do zaključka da ne postoje značajne razlike između ispitanih skupina (ni po vrsti niti po redosljedju javljanja morfosintaktičkih struktura) te da su djeca sa PSA-om više slična djeci tipičnog razvoja negoli su različita. S druge strane, Roberts, Rice i Tager-Flusberg su, u 14 godina kasnijem istraživanju (2004), iznijeli podatke koji govore da djeca sa PSA-om i jezičnim odstupanjima čine neobično puno pogrešaka prilikom tvorbe perfekta pravilnih i nepravilnih glagola, među kojima je zabilježeno najviše pogrešaka izostavljanja morfema –ed pri tvorbi prošlog vremena pravilnih glagola u engleskome jeziku. Slične poteškoće u tvorbi prošlog vremena iznose i druga istraživanja, a Walenski, Mostofsky i Ullman (2014) u svom istraživanju opisuju kako djeca sa PSA-om (20 dječaka s VFA-om) brže dodaju nastavak –ed pri tvorbi pravilnih glagola u odnosu na kontrolnu skupinu, ali i da znatno češće rade pogreške preopćavanja (karakteristično za engleski jezik), dodajući morfem –ed i na nepravilne glagole. Walenski i suradnici smatraju da se pokazani obrazac kod djece sa PSA-om može objasniti kao teškoća u prilagodbi na nove tvorbene načine odnosno nefleksibilno ustrajanje u dodavanju poznatog nastavka, što je u skladu s kliničkom slikom poremećaja iz spektra autizma (npr. perseveracije, rigidnost, repetitivno ponašanje), kao i njihovim teškoćama u proceduralnom pamćenju koje obično, manje ili više uspješno, mogu kompenzirati dobrim leksičkim pamćenjem (Walenski i sur., 2014). Navedeno se može povezati i s tvrdnjama koje iznosi ASHA (2012) u svojim preporukama za izmjenu 5. izdanja DSM-a, među kojima se navodi da i djeca sa PSA-om koja su verbalna, rijetko posjeduju istinski generativni jezični sustav (opisan na početku poglavlja o morfosintaksi) odnosno ne internaliziraju pravila za proizvodnju novih jezičnih oblika. Također, autori (ASHA, 2012) navode da takve teškoće perzistiraju i u kasnijoj dobi osoba sa PSA-om.

Eigsti, Bennetto i Dadlani (2007) iznose podatke koji potvrđuju značajna morfosintaktička odstupanja kod djece sa PSA-om, iako su bili izjednačeni po rječničkom znanju i neverbalnom kvocijentu inteligencije sa skupinom djece s razvojnim teškoćama, kao i s djecom tipičnog razvoja. Njihovi jezični iskazi, u odnosu na druge dvije skupine, značajno su bili niže razine složenosti dok su na mjerama rječnika (PPVT-III) postizali prosječne pa čak i iznadprosječne rezultate. Kao moguće objašnjenje autori navode da djeca sa PSA-om mogu biti manje „otvorena“ za korištenje novih i nepoznatih morfoloških nastavka (posebice u ispitnim situacijama s nepoznatim osobama) te posljedično koriste jednostavnije morfosintaktičke strukture ili u drugom slučaju, proizvodeći značajno više neologizama i besmislenih riječi (žargon) „popunjavaju“ mjesta različitih oblika morfosintaktičkih struktura. Zanimljivo, upravo je varijabla proizvodnje žargona, kako su u istom istraživanju (Eigsti i sur., 2007) ispitali, u negativnoj korelaciji (točne podatke vidjeti u istraživanju) sa sintaktičkim sposobnostima, rječničkim znanjem, neverbalnim kognitivnim sposobnostima te određenim pragmatičkim diskursnim funkcijama (npr. ignoriranje izravnog upita).

Nadalje, najnovije istraživanje na području ove problematike (Modyanova i sur., 2017), također je potvrdilo vrlo vjerojatnu činjenicu o postojanju dvije jezična podskupine među djecom sa PSA-om, koje se razlikuju prema obrascu jezične izvedbe, s posebnim naglaskom na morfosintaktičkoj sastavnici. Ispitujuću gramatičku sposobnost (vezanost morfema, eng. *finiteness*) kod djece sa PSA-om (podijeljene u ALI i ALN skupinu), autori su usporedili uspješnost označavanje glagola u 3. licu jednine (morfem -s) i u prošlom vremenu (morfem -ed) kod 46-ero djece iz ALI skupine i 37-ero djece iz ALN skupine s postignućima djece tipičnog razvoja, također podijeljenih u 2 skupine, koje su izjednačene i po neverbalnoj i po verbalnoj mentalnoj dobi. Djeca iz ALI skupine postigla su značajno lošije rezultate kako od kontrolnih skupina, tako i od ALN skupine. Štoviše, djeca iz ALN skupine po svojim morfosintaktičkim sposobnostima bila su sličnija kontrolnim skupinama. Zanimljivo je i značajno to da je ALI skupina koristila pogrešno vrijeme u određenim rečenicama (više nego što je ispuštala označiti vrijeme), što nije zabilježeno ni kod djece tipičnog razvoja niti kod djece s PJT-om (Modyanova i sur, 2017). Prema tome, zaključak istraživača jest da se ALI i ALN skupina značajno razlikuju te da ALI skupina pokazuje ozbiljnija odstupanja na morfosintaktičkoj sastavnici koja su obično prisutna i kasnije u životu te da su u ovom istraživanju, djeca sa PSA-om i jezičnim odstupanjima pokazala lošije gramatičke sposobnosti i u odnosu na djecu s posebnim jezičnim teškoćama.

Navedeni podaci, kao i veći dio literature, odnose se na engleski jezik, koji je, kao što je već i spomenuto, manje morfološki složen jezik od hrvatskoga. Iznimno je važno imati to na umu prilikom uspoređivanja postignuća djece različitih jezika i određivanja jezičnih normi uopće jer je poznato da različita jezična tipologija može utjecati na vrijeme javljanja određenih morfoloških oblika (npr. Xanthos i sur., 2011). U svom istraživačkom radu Jezernik (2016) je ispitala postojanje podskupine djece sa PSA-om i s jezičnim odstupanjem (ALI skupina) u hrvatskom jeziku. Praćenjem i analiziranjem jezične proizvodnje dviju petogodišnjih djevojčica sa PSA-om i pridruženim jezičnim odstupanjima došlo se je do zaključka da su djevojčice proizvodile pogreške u širem opsegu i na puno više razina negoli je to slučaj u engleskom jeziku te u svim vrstama riječi i gramatičkim kategorijama, čime je pokazano kako veća morfološka složenost hrvatskog jezika pridonosi mnogobrojnijim i raznovrsnijim pogreškama kod djece sa PSA-om iz hrvatskog govornog područja (Jezernik, 2016).

Zaključno, kao objašnjenje (De Giacomo i Fombonne, 1998; Tager-Flusberg i sur., 2005) koje se može ponuditi za neprepoznavanje strukturalnih jezičnih odstupanja kod djece sa PSA-om, kao i manjak istraživanja u tom području u odnosu na pragmatički i komunikacijski aspekt razvoja, jest to da roditeljima i drugim osobama (uključujući i stručnjake odgojno-obrazovnih ustanova, kao i zdravstvenih djelatnika) u djetetovom životu vjerojatno nedostaje specifičnijih znanja o tipičnom jezičnom razvoju kod mlađe djece, kao što i kliničarima u praksi ponekad nedostaje iskustva i sredstava, ali moguće i malo više samopouzdanja pa i odvažnosti prilikom ranog otkrivanja i dijagnosticiranja PSA-a. Prema tome, još jednom je potrebno naglasiti, da iako su odstupanja u pragmatičkom dijelu (uporabi) jezika vrlo važno obilježje PSA-a, odstupanja u jezičnom obliku i sadržaju također bi se trebala smatrati definirajućim obilježjima poremećaja iz spektra autizma (ASHA, 2012).

1.3.3. Pragmatika kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Pragmatika

Područje oko kojeg postoji zajedničko slaganje o prisutnosti značajnih odstupanja kod djece sa PSA-om svakako jest pragmatika odnosno uporaba jezika u različitim socijalnim kontekstima te se pragmatička odstupanja smatraju definirajućim i dijagnostičkim obilježjem PSA-a. Brojna istraživanja upravo potvrđuju značajna odstupanja u pragmatici, koja predstavlja široki raspon sposobnosti i funkcija. Ovaj rad usmjerit će se na sposobnosti i odstupanja koja su važna i prevladavajuća u predškolskom razvoju djece sa PSA-om. No prije opisivanja odstupanja, u nastavku je kratko opisana pragmatička sastavnica te njen razvoj kod pojedinaca tipičnog

jezičnog razvoja. Pragmatika odnosno sustav pragmatičkih pravila jedno je od važnih područja jezičnog funkcioniranja te upravo pragmatička pravila upravljaju korištenjem drugih jezičnih sastavnica (npr. morfologije, sintakse, semantike) kroz različite kontekste u svrhu komuniciranja određene poruke. Pragmatički razvoj uključuje učenje pravila za oblikovanje jezičnih formi i izražavanja značenja koji su u skladu sa socijalnim zahtjevima, poštujući i jezični i izvanjezični kontekst (Landa, 2002). Pravila pragmatike, kao i druga jezična pravila, usvajaju se postupno te ovise o usvojenosti drugih jezičnih sastavnica, ali i mnogih drugih izvanjezičnih znanja kao što su znanja o društvenim odnosima, sposobnost procjene znanja druge osobe (sugovornika) ili znanje o prikladnim načinima ponašanja u određenim situacijama (Hržica i Peretić, 2015). Na temelju navedenih znanja, sugovornici oblikuju svoje jezične iskaze kako bi oni bili što prikladniji u određenom trenutku s obzirom na sam kontekst interakcije te znanje i namjere sugovornika. Usvajanjem spomenutih znanja, kao i razvojem drugih sposobnosti i vještina u vrlo ranom razvoju (npr. kontakt očima, združena pažnja, komunikacijska izmjena uloga – *turn-taking*, teorija uma, izvršne funkcije) dijete je sposobno prenijeti jasnu poruku svojoj okolini te isto tako odgovoriti na poruku koja je njemu upućena. U predškolskom razdoblju kod djece tipičnog jezičnog razvoja javljaju se složenije konverzacijske i diskursne vještine. Tager-Flusberg i sur. (2005) navode da su djeca predškolske dobi sve uspješnija u započinjanju i održavanju razgovora te svrhovito komentiraju i ugrađuju nove informacije vezane uz temu određenog razgovora. Također, u slučaju javljanja nesporazuma u konverzaciji sposobni su pomoću učinkovitih strategija razjasniti nejasnoće u vlastitom iskazu, kao i zatražiti objašnjenje od sugovornika. Djeca do polaska u školu nauče kako se treba obraćati određenim osobama različitog socijalnog statusa odnosno nauče komentirati ili zahtijevati nešto na pristojan, socijalno prikladan način. Uz navedeno, kod predškolaca se razvijaju različiti diskursni oblici koji uključuju pričanje priča, prepričavanje prošlih događaja i osobnih iskustava, kao i razgovor o budućim događajima i to tako da i osobe koje ne poznaju kontekst priče mogu shvatiti o čemu dijete govori.

Pragmatika kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Preduvjet razvoju navedenih složenijih pragmatičkih funkcija jest razvoj jednostavnijih to jest osnovnih komunikacijskih funkcija u ranom razvoju, koje se dijele u dvije glavne skupine: imperativne i deklarativne. Kod tipičnog komunikacijskog obrasca dijete komunicira pretežno za deklarativne svrhe te je upravo omjer iniciranja komunikacije za imperativne i deklarativne svrhe važan pokazatelj razvoja socijalne komunikacije (Ljubešić i Cepanec, 2012). Budući da djeca sa PSA-om u ranom djetinjstvu vrlo često pokazuju netipičan komunikacijskih obrazac

(prevladavaju imperativne funkcije, a moguće je i potpuno odsustvo deklarativnih funkcija), jasno je da sami temelji za razvoj složenijih pragmatičkih funkcija nisu podržavajući, uz sva ostala, prethodno opisana, jezična i nejezična obilježja djece sa PSA-om. Nadalje, i kada djeca sa PSA-om razvijaju osnovne komunikacijske sposobnosti, lako se prepoznaju neobičnosti i odstupanja u upotrebi jezika u socijalnom kontekstu te je to obilježje zajedničko svim osobama sa PSA-om. Dakle, teškoće pragmatike javljaju se kako kod pojedinaca sa slabijem razvijenim jezičnim sposobnostima, tako i kod pojedinaca koji pokazuju naprednije (pa čak i prosječne ili iznadprosječne) sposobnosti jezične proizvodnje (Tager-Flusberg i sur., 2005).

Prije svega, djeca sa PSA-om, zbog svojih nedostataka u teoriji uma, imaju teškoća prilikom procjenjivanja namjera sugovornika i njegovog znanja o temi. Upravo zbog toga dolazi do problema u oblikovanju i prilagođavanju jezičnih iskaza određenom kontekstu (npr. uporaba pedantnog, pretjerano formalnog jezika u neformalnim situacijama) te obično djeca sa PSA-om ne pružaju sugovorniku dovoljno informacija kako bi on mogao shvatiti poruku. Također, uzimajući u obzir, između ostaloga, netipičan komunikacijski obrazac djece sa PSA-om, ne čudi ni prisutnost teškoća prilikom započinjanja i održavanja komunikacije (Tager-Flusberg i sur., 2005), posebice ako se zna da su učestalost iniciranja združene pažnje i imitacije (neverbalne vještine) u ranom predškolskom razdoblju snažni prediktori kasnijeg jezičnog razvoja kod djece sa PSA-om (Charman, Baron-Cohen, Swettenham i sur., 2003). Osim što u manjoj mjeri primjenjuju uobičajene mehanizme uspostavljanja interakcije (npr. kontakt očima, pogled, oslovljavanje sugovornika), djeca sa PSA-om i kada uspostave komunikaciju teško je održavaju, nerijetko kršeći pravila izmjene komunikacijskih uloga između komunikacijski partnera (Tager-Flusberg i sur., 2005). To je posebno prepoznatljivo obilježje djece s Aspergerovim sindromom koji su „najrazgovorljiviji“ predstavnici djece sa spektra autizma te o vlastitoj omiljenoj temi (npr. specifični interesi) mogu govoriti neprekidno i sasvim detaljno, ne uzimajući u obzir zanima li to sugovornika i sluša li ga on uopće. Upravo zbog navedenoga, djeci s AS-om često se, površinski gledano, pripisuju napredne jezične i komunikacijske sposobnosti, iako dijete zapravo ne poštuje socijalno-pragmatička pravila te nije svjesno utjecaja kojega ima na slušatelja premda druga strana daje jasne (ne)verbalne znakove (Šimleša i Ljubešić, 2009). Prema tome, kada kod djece sa PSA-om i postoji namjera za ostvarivanjem komunikacije, oni često nemaju dovoljno razvijene sposobnosti i strategije za održavanjem iste te su te pragmatičke sposobnosti manje razvijene negoli je to očekivano u odnosu na njihove morfosintaktičke i druge sposobnosti (Tager-Flusberg i sur., 2005).

Također, djeca sa PSA-om pokazuju teškoće socijalne recipročnosti u razgovoru s komunikacijskim partnerom naglim mijenjanjem teme i pokušavanjem nametanja svoje (stereotipne) priče koja često nema jednu jasnu poruku te posljedično i sugovornik ima teškoća s uključivanjem u razgovor (Landa, 2000) što dovodi do obostranih teškoća vođenja razgovora. Slikovito bi se moglo reći, da djeca sa PSA-om, a posebice AS-om, više uživaju u vlastitim monolozima negoli u socijalnim dijalozima. Nadalje, Tager-Flusberg i sur. (2005) navode da većina istraživanja kod mlađe djece sa PSA-om navode da rijetko koriste jezik u svrhu komentiranja, opisivanja situacija ili traženja informacija.

Teškoće socijalne uporabe jezika, posebice u konverzacijskim i ostalim diskursnim kontekstima, zabilježene su i detaljno opisane (Landa, 2000) kod djece s VFA-om i AS-om. U svom opisu Landa (2000) navodi prisutnost idiosinkratičke uporabe jezika koja se može manifestirati npr. u ponavljajućim upitnim oblicima bez odgovarajuće namjere dobivanja informacije. Takva uporaba jezika svojstvena djeci sa PSA-om može se javiti, u nedostatku učinkovitijeg i prikladnijeg načina, kao njihov način uspostavljanja i održavanja interakcije te može prouzročiti teškoće razumijevanja takvih iskaza, pogotovo kod osoba koje ne poznaju pozadinu i kontekst nastanka takvih idiosinkratičkih fraza pa ni ne razumiju koje značenje one nose za dijete sa PSA-om. Jednak zaključak o ponavljajućim i stereotipnim pitanjima i frazama, koji mogu imati funkciju iniciranja komunikacije ili privlačenja pažnje opisali su u svom istraživanju i Hurtig, Ensrudi Tomblin (1980; prema Tager-Flusberg i sur., 2005). Idiosinkratičku uporabu jezika opisuju i Volden i Lord (1991) kao upotrebu standardne, poznate riječi ili fraze na neobičan (svojstven) način koji je za dijete sa PSA-om (a i druge bliske osobe) nosi određeno i smisleno značenje te kao sklonost stvaranju novih, jedinstvenih riječi ili neologizama. Međutim, uz sve navedene teškoće, bilo bi nepošteno ne spomenuti ljepšu stranu takvih obilježja koja daju istinsku posebnost i simpatičnost vlasnicima takvih jezičnih iskaza koji obično svoju okolinu razveseljavaju svojim originalnim i kreativnim jezičnim dosjetkama.

Nadalje, unatoč dobrom poznavanju rječnika, djeca sa PSA-om često imaju velikih teškoća u uporabi riječi, posebice riječi kojima se značenje mijenja ovisno o kontekstu poput osobnih zamjenica i prijedloga (Fay i Schuler, 1980; prema Šimleša i Ljubešić, 2009) te ih se zbog toga nerijetko može čuti kako o sebi govore u drugom ili trećem licu jednine odnosno u obliku kojega čuju kada se drugi obraćaju njima (Šimleša i Ljubešić, 2009). Upravo zbog navedenoga nesklada između naprednijeg rječničkog znanja i manje uspješne uporabe istih tih riječi, potrebno je obratiti posebnu pažnju na samu pragmatiku te ne propustiti ispitati pragmatičke

sposobnosti prilikom procjene komunikacijsko-jezičnog-govornog statusa djeteta sa PSA-om. Primjerice, iako dva djeteta posjeduju jednak broj riječi u svom rječniku, nije jednako vrijedno koristi li dijete te riječi samo povremeno bez jasne komunikacijske svrhe ili ih koristi za izražavanje različitih značenja u različitim svakodnevnim situacijama (Tager-Flusberg i sur., 2005).

Uz navedeno, prisutne su značajne teškoće u području naracije odnosno djeca sa PSA-om pokazuju velike teškoće prilikom prepričavanja priča, ali i prošlih događaja. Treba imati na umu, da je moguće da će dijete s AS-om priču koju je već nekoliko puta čulo ispričanu moći doslovno i „bez greške“ ponoviti, ali uglavnom se javljaju značajnije teškoće kada trebaju prepričati događaje iz vlastitog iskustva ili pamćenja (npr. epizoda crtića, serije, emisija, predstava) (Šimleša i Ljubešić, 2009) to jest kada se od njih zahtijeva spontana jezična proizvodnja (generativnost jezika) organizirana prema određenim narativnim pravilima. U istraživanju Baltaxe i D'Angiola (1992) ispitana je sposobnost pripovijedanja (korištenje strategija za postizanje kohezije) kod djece sa PSA-om, PJT-om i kod djece tipičnog jezičnog razvoja (izjednačeni po jezičnoj dobi: receptivni rječnik, prosječna duljina iskaza i sintaksa). Pokazalo se da djeca sa PSA-om prilikom prepričavanja priče koriste slične strategije kao i druge skupine, ali značajno više proizvode iskaze koji nisu vezani uz priču te su njihovi jezični iskazi slični jezičnim obrascima djece s PJT-om, ali uz prisustvo većeg broja pogrešaka u odnosu na obje skupine. Takvi rezultati djece sa PSA-om mogu se objasniti njihovim teškoćama u integriranju jezičnih, kognitivnih i socijalnih znanja i vještina koji su potrebni za učinkovitu uporabu jezika u određenim kontekstima pa tako i u slučaju prepričavanja priče.

Nadalje, Tager-Flusberg (2006) u svom istraživanju, analizom brojnih jezičnih istraživanja, iznosi zaključak da djeca sa PSA-om i jezičnim odstupanjima (ALI skupina), osim u obliku i sadržaju jezika, pokazuju slične teškoće djeci s PJT-om i u području pragmatike, primjerice prilikom upotrebe konteksta za razumijevanje dvosmislenih riječi (npr. Norbury, 2005) ili razumijevanja priča (npr. Norbury i Bishop, 2002), koje su prisutne i u kasnijoj dobi. Također, kako je već opisano da djeca sa PSA-om uglavnom nemaju istinski razvijen generativni sustav morfosintaktičkih sposobnosti ne iznenađuje ni ograničena sposobnost oblikovanja jezičnih poruka kako bi one bile prikladne određenom socijalnom kontekstu (Landa, 2000).

Na kraju, Landa (2000) naglašava značaj pragmatičkog funkcioniranja u svakodnevnom životu te činjenicu da uspješnost u socijalnoj uporabi jezika ima veliki utjecaj na razvoj socijalnih i adaptivnih vještina, kao i opći razvoj i zdravlje svakog pojedinca. Poznato je da djeca sa PSA-

om nakon predškolskog razdoblja, ulaskom u školu i zahtjevnije socijalne situacije razvijaju određene simptome anksioznost, izbjegavaju određene socijalne situacije te svakim novim komunikacijskim neuspjehom stvaraju lošiju sliku o sebi. Također, takve teškoće mogu trajno utjecati i na život u odrasloj dobi te izazvati teškoće prilikom ostvarivanja prijateljstava i bliskih odnosa, kao i profesionalnih uspjeha (Landa, 2000). Prema tome, uzimajući u obzir sve navedene teškoće, kako iz područja pragmatike koje je svojstveno svim osobama sa PSA-om, tako i iz područja ostalih opisanih jezičnih sastavnica, potrebno je još jednom naglasiti važnost poznavanja i pravovremenog prepoznavanja jezičnih odstupanja kod djece sa PSA-om te značaj podržavanja jakih strana svakog pojedinca kroz odgovarajuću intervenciju i podršku okoline. Uz navedeno, otvara se mogućnost umanjivanja drugih potencijalnih teškoća, naravno, koliko to sama obilježja poremećaja iz spektra autizma dozvoljavaju.

1.4. Logopedska podrška kod djece s poremećajem iz spektra autizma

Budući da socijalna komunikacija i jezične sposobnosti igraju tako važnu ulogu u životu svakog pojedinca, važno je naglasiti značaj logopedске intervencije. Kako i Prizant (2017) navodi, logopedi su stručnjaci koji bi trebali voditi ključnu ulogu u pružanju terapijskih usluga populaciji sa PSA-om, zahvaljujući znanju i kompetencijama stečenima tijekom i nakon obrazovanja o neurorazvojnoj podlozi komunikacije, jezično-govornih sposobnosti te drugih važnih područja dječjeg razvoja (kognitivnog, socijalnog i emocionalnog). Također, uz navedeno još važnijim se čini naglasiti značaj suradnje koja je neizostavan čimbenik, kako u radu s drugim stručnjacima, tako i s roditeljima i okolinom u koju je dijete uključeno.

Kako je na samom početku opisano, sve je veća „popularnost“ PSA-a te se tako posljedično javljaju i razni intervencijski pristupi koji mogu biti upitne kvalitete i učinkovitosti, ali su primamljivo prezentirani roditeljima koji traže izlaz iz, za njih teške, nepoznate i stresne situacije. Upravo je iz navedenih razloga, Nacionalni Centar za autizam (2015) proveo opsežnu analizu različitih istraživanja o intervencijama te ih je podijelio u tri kategorije: znanstveno utemeljene intervencije, intervencije u prodoru te neutemeljene intervencije. Među znanstveno utemeljenim intervencijama, kao posebno učinkovite za područje komunikacijskih i jezično-govornih sposobnosti predškolske djece izdvajaju se: Cjeloviti bihevioralni pristup za djecu rane dobi, Poučavanje u prirodnoj okolini, Poučavanje pivotalnih odgovara, Bihevioralne intervencije, Pristup u kojem su roditelji aktivno uključeni u intervenciju, Poticanje jezičnih vještina, Rasporedi, Vršnjačka podrška, Skriptiranje, Intervencije putem priča te Učenje po modelu. Uz navedene intervencije, Prelock i McCauley (2012) navode i Potpomognutu

komunikaciju, Funkcionalni komunikacijski trening, *Picture Exchange Communication System* [PECS] te Razvojni pristup. U prilog učinkovitosti rane intervencije, Rogers (1996) u svom preglednom radu zaključuje kako upravo intervencija kod predškolske djece sa PSA-om, posebice kod djece mlađe od četiri godine, pokazuje uspješne rezultate te je povezana s napredovanjima u jezičnim, socijalnim i kognitivnim sposobnostima.

Metode i tehnike koje su zajedničke većini navedenih intervencijskih pristupa uključuju praćenje djetetovog vodstva i interesa, proširivanje i preoblikovanje iskaza, pružanje ispravnog (jezično-govornog) modela, vizualnu, verbalnu ili fizičku podršku, prilagođavanje okoline uz predani i svakodnevni rad roditelja i drugih osoba iz djetetovog života. Važno je djetetu sa PSA-om približiti jezik na individualnoj razini, učiniti ga zanimljivijim, razumljivijim, konkretnijim i što je posebno bitno, djetetu smislenijim (Lord, 1985; Sussman, 2006). Dakle, potrebno je početi od onoga što je u djetetovom trenutnom interesu jer je to vjerojatno razina na kojoj je dijete spremno za suradnju i daljnje nadograđivanje te iako se to možda na prvi pogled čini jednostavnim zadatkom, zapravo predstavlja vrlo zahtjevnu vještinu u kojoj je potrebno *ući u djetetov svijet* i njegovim vrijednostima pridodati značenja koja i njegova okolina dijeli i razumije. Kada se na intervenciju pogleda iz ove perspektive, jasno je da se kao primarni ciljevi intervencije izdvajaju komunikacija i jezično razumijevanje s kojima uglavnom dolazi i bolje jezično izražavanje (govor). Ipak, nerijetko se i nažalost u intervenciji s djecom sa PSA-om to ne primjenjuje jer se teži postizanju bržih, ali površinskih i kratkotrajnih „uspjeha“.

Prema tome, navedene intervencijske strategije za konačni cilj imaju učinkovitu funkcionalnu komunikaciju djeteta sa PSA-om, a to se jedino može postići usklađivanjem ciljeva intervencija s trenutnim mogućnostima i interesima djeteta i njegove obitelji te se upravo na tim teorijskim osnovama temelji i terapijski rad proveden u sklopu ovog istraživačkog rada koji je u nastavku detaljno opisan.

2. CILJ I PRETPOSTAVKA

Ovaj rad usmjeren je na jezične sposobnosti predškolske djece sa PSA-om s naglaskom na pragmatiku i morfosintaksu te posebice na jezično razumijevanje. Cilj ovog istraživačkog diplomskog rada jest ispitati učinkovitost logopedске podrške kod dva dječaka predškolske dobi sa PSA-om. P1: Pretpostavlja se da će nakon provedene šestomjesečne logopedске podrške dječaci pokazati napredak u sljedećim jezičnim sposobnostima: 1) jezičnom

razumijevanju, 2) morfosintaktičkoj složenosti iskaza te 3) pragmatici – uporabi jezika u komunikacijske svrhe. Također, namjera ovog rada jest i sažeto prikazati jezična obilježja odnosno odstupanja u navedenim područjima kod predškolske djece sa PSA-om.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak ispitanika

U ovom istraživačkom radu sudjelovala su dva dječaka, početne kronološke dobi od 3;11 i 4;02 te oni čine prigodni uzorak ispitanika. Dječaci su prošli postupak sveobuhvatne logopedsko-psihološke procjene u Centru za rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Kod dječaka T. Š. (4;02) procjena je provedena na samom početku logopedske podrške dok je kod dječaka A. P. (3;11; KD procjene: 4;01) provedena dva mjeseca nakon početka intervencije. Obilježja i postignuća dječaka T upućuju na vjerojatnost postojanja poremećaja iz spektra autizma dok je kod dječaka A, uzimajući u obzir njegov značajniji napredak u posljednjih godinu dana te smanjenje očitovanja simptoma PSA-a, postavljena dijagnoza poremećaja socijalne komunikacije, ali se zbog diferencijalne dijagnostike i sumnje na poremećaj iz spektra autizma upućuje na kontrolnu procjenu kroz godinu dana. U nastavku teksta sažeto su prikazane komunikacijske i jezično-govorne sposobnosti te kognitivna obilježja svakog dječaka zasebno. Opisi su preuzeti iz njihovih nalaza (Prilozi 1 i 2) nakon provedenih procjena te su provedba istraživanja i uvid u podatke omogućeni uz suglasnost roditelja.

3.1.1. A. P.

U obilježjima socijalne komunikacije i uporabe jezika (pragmatike) uočavaju se odstupanja koja odražavaju teškoće u domeni socijalne kognicije. Odgovorljivost je snižena, a kvaliteta socijalnih istupanja je narušena te je komunikacija uglavnom jednostrana i zahtijeva dodatno prilagođavanje komunikacijskog partnera. Peabody slikovni test rječnika (PPVT) i Reynell ljestvica jezičnog razumijevanja provedeni su dva mjesec prije procjene te dječak na PPVT testu postiže prosječan rezultat (50. centil) dok na Reynell ljestvici postiže umjereno nizak rezultat (-1.5 SD) koji odgovara trogodišnjem djetetu. Spontana jezična proizvodnja kvalitetom i složenošću odstupa od očekivanja za dob, uočavaju se nezrelosti u morfosintaktičkim strukturama i agramatizmi te obilježje sveukupne proizvodnje jest smanjena fleksibilnost odnosno pojačana stereotipnost. Dječakov govor je uglavnom razumljiv široj okolini. Na

neverbalnoj ljestvici inteligencije (WPPSI-III) dječak globalno postiže iznadprosječan rezultat dok na Vinelandskim ljestvicama prilagođenog ponašanja dječak postiže granične rezultate. Pažnja je nešto kraćeg trajanja te ga je potrebno usmjeravati na ispitni materijal.

3.1.2. T. Š.

Kod dječaka su najveća odstupanja prisutna u području socijalne komunikacije i obrascima ponašanja. Na planu socijalne komunikacije odstupanja se odražavaju u socioemocionalnoj uzajamnosti, neverbalnoj komunikaciji te u prilagođavanju ponašanja različitim situacijama. Dječakov komunikacijski profil je netipičan te komunicira za manji broj svrha negoli njegovi vršnjaci (npr. više odgovara nego inicira komunikaciju). Utvrđeno je značajno kašnjenje u jezičnom razumijevanju u odnosu na njegovu dob te je dječak na Reynell ljestvici jezičnog razumijevanja postigao rezultat koji ugrubo odgovara dvogodišnjem djetetu (>-2.7 SD). Obrazac usvajanja jezika pokazuje osobitosti u vidu eholalije koja često nije u funkciji komunikacije te dječak u spontanom izražavanju koristi jednostavne rečenične kombinacije. Razumljivost govora narušavaju česte fonološke pogreške (supstitucije) te izgovorni sustav koji nije u potpunosti usvojen. Na Razvojnom testu Čturić postiže neujednačen rezultat, globalno na razini lakog zaostajanja, kao i na Vinelandskoj ljestvici socijalne zrelosti na kojoj postiže rezultat na razini djeteta od 2;08 (lako zaostajanje). Važno je napomenuti da je cijela procjena provedena uz prilagodbu zbog obilježja dječakove suradnje i pažnje te je rezultate potrebno uzeti s oprezom.

3.2. Način provođenja rada

Roditelji dječaka pristali su na sudjelovanje u radu te se je uz njihovu suradnju logopedska podrška provodila za svakoga dječaka individualno, jednom tjedno u trajanju od 45-60 minuta, u Centru za rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Terapiju je provodila studentica završne godine diplomskog studija logopedije uz stručno vodstvo mentorice. Također, zbog boljeg uvida u svakodnevno funkcioniranje dječaka, nekoliko susreta održano je u obiteljskim domovima dječaka, kao i u njihovim vrtićkim skupinama. Strategije koje su se koristile u radu s dječacima proizlaze iz suvremenih intervencijskih pristupa te obuhvaćaju slijeđenje vodstva i interesa djeteta, pružanje primjerenog jezično-govornog modela, proširivanje i preoblikovanje iskaza te fizičku, verbalnu i vizualnu (npr. zadatci popraćeni slikovnim materijalom, prepričavanje priča pomoću tableta, vizualni rasporedi aktivnosti)

podršku. Prije svega, ključno je bilo pratiti vodstvo i interese dječaka, koji su poslužili kao temelj za poticanje i nadograđivanje komunikacijskih i jezičnih sposobnosti. Korišteni radni materijali, kao i aktivnosti koje su se provodile tijekom logopedskog rada s dječacima većinom su se preklapali te je namjera i bila koristiti slične postupke i metode, ali prilagođene svakom dječaku posebno. Također, kako bi dječaci što učinkovitije surađivali primijenjena je i strategija stvaranja rutina (npr. dolazak i pozdravljanje, prepričavanje priče, odlazak na wc, zajedničko biranje materijala za rad, poticanje obavljanja zadatka pomoću nematerijalnih „nagrada“ – crtanje smiješaka, mogućnost puhanja mjehurića i sl.) koja dječacima, a i djeci sa PSA-om općenito, osigurava dosljednost i predvidljivost aktivnosti te se tako izbjegavaju nepoželjne reakcije prilikom promjene ili završetka određene aktivnosti, a uz to obično i pojačava motivacija za izvršavanje zadatka.

3.3. Načini prikupljanja i obrade podataka te mjerni instrumenti

Prikupljanje podataka, kao i praćenje napretka dječaka odnosno uspješnosti logopedske podrške provedeno je na više načina. Na početku i na kraju logopedske intervencije provedene su sveobuhvatne logopedske procjene te se je tijekom terapije (tri točke mjerenja: na početku, u sredini i na kraju) provodila procjena temeljem odabranih varijabli iz Pragmatičkog kompozita Ljestvice za procjenu dječje komunikacije (eng. *Children's Communication Checklist [CCC]*) i Komunikacijske razvojne ljestvice (Riječi i rečenice) – koje su provodile i majke dječaka i studentica logopedije (CCC ljestvicu) koja je vodila terapiju. Uz navedeno, provedena je i kvalitativna analiza transkripata prikupljenih audio i video zapisa u svrhu dobivanja kvalitativnih podataka koji pokazuju stvarno jezično razumijevanje te kvalitetu i primjerenost jezične proizvodnje u određenim komunikacijskim situacijama.

U nastavku teksta kratko su opisani mjerni instrumenti koji su primijenjeni prilikom početne i krajnje procjene svakog dječaka te tijekom provedbe same intervencije.

U svrhu mjerenja jezičnog razumijevanja kod dječaka korišteni su Peabody slikovni test rječnika-III-hrvatsko izdanje (PPVT-III-HR; Dunn, Dunn i Kovačević i sur., 2009) i Komunikacijska razvojna ljestvica – Riječi i rečenice (KORALJE; Kovačević, Jelaska, Kuvač Kraljević i Cepanec, 2007) kao mjera napretka rječnika i rečeničnih struktura te Reynell razvojna ljestvica govora (RRLJG; Reynell, 1995) kojom se procjenjuje jezični razvoj to jest razumijevanje sintaktičkih struktura koje se usložnjavaju. Budući da su dječaci već nakon prve točke mjerenja postigli rezultate koji uglavnom prelaze prosjek (50. centil) gornje dobne granice (30 mjeseci) kojoj je Ljestvica za hodončad (Riječi i rečenice) namijenjena, potrebno

je naglasiti da ljestvica nije korištena kao mjerni instrument odnosno ljestvica procjene već kao kvalitativna metoda praćenja rječničkog znanja (prvi dio Ljestvice za hodončad) i rečnične proizvodnje (morfosintaktička složenost iskaza; drugi dio Ljestvice za hodončad) dječaka u tri vremenske točke tijekom terapije te kao kvalitativne smjernice za rad. Dječaci, iako su po svojoj kronološkoj dobi nadilazili gornju dob primjerenu za KORALJE, njihove jezične sposobnosti („jezična dob“) prije početka intervencije bile su prigodne za praćenje navedenom ljestvicom.

Prilikom provedbe Teddy testa semantičkih veza (Friedrich, 1998) na početku i kraju intervencije ispitane su i zabilježene sposobnosti (spontane) jezične proizvodnje odnosno morfosintaktičke sposobnosti dječaka. U istu svrhu kvalitativno su analizirani i transkripti audio zapisa tijekom cijele logopedске podrške te su u radu izdvojeni određeni primjeri. Također, na kraju intervencije Testom razumijevanje gramatike – druga verzija (TROG-2:HR; Bishop, Kuvač-Kraljević, Hržica i sur., 2003), ispitano je razumijevanje hrvatske gramatike odnosno složenih morfosintaktičkih struktura. Budući da je uputa autora testa ne koristiti TROG-2:HR u razdoblju kraćem od 9 mjeseci te uzimajući u obzir početnu dob dječaka (donja granica na TROG-u je 4 godine) odlučeno je da će se test provesti samo na završnoj procjeni.

Pragmatičke sposobnosti praćene su pomoću odabranih i prilagođenih varijabli koje predstavljaju šest tvrdnji iz Pragmatičkog kompozita Ljestvice za označavanje dječje komunikacije (eng. *Children`s Communication Checklist*, [CCC]; Bishop, 1998). CCC ljestvica sastoji se od ukupno 70 tvrdnji koje su raspoređene unutar devet podljestvica od kojih njih pet (podljestvice C-G) čine Pragmatički kompozit: Neprimjereno započinjanje razgovora (C), Koherencija (D), Stereotipnost u razgovoru (E), Uporaba konteksta (F) i Razgovor (G). Potrebno je naglasiti da za potrebe ovog rada CCC ljestvica nije korištena u svojoj izvornoj namjeni već kao smjernica u određivanju varijabli za praćenje pragmatičkih sposobnosti. Iz svake podljestvice odabrana je po jedna tvrdnja, osim iz E podljestvice (Stereotipnost u razgovoru) iz koje su izdvojene dvije tvrdnje jer obje tvrdnje, kao i ostale, vjerno prikazuju pragmatička obilježja dječaka. Bilo koja druga svrha navedene ljestvice ne bi bila opravdana, budući da se CCC ljestvica može koristiti kao mjerni instrument tek kod djece starije od 5 godina, što nije slučaj dječaka u ovom istraživanju. CCC ljestvicu ispunjavale su majke u tri vremenske točke (na početku i kraju te u sredini intervencije) te isto tako i studentica logopedije koja je provodila terapiju kako bi se dobio sveobuhvatniji uvid u stvarne pragmatičke sposobnosti dječaka. Detaljan prikaz i opis pragmatičkih varijabli prikazan je u Tablici 1.

Također, kao dodatan izvor podataka kvalitativno su analizirani transkripti snimljenih audio i video zapisa provedenih terapija te su izdvojeni odgovarajući primjeri.

Nadalje, za potrebe praćenja pragmatičkih sposobnosti u ovom radu, varijable preuzete iz CCC ljestvice bodovane su na sljedeći način. Za svaku odabranu varijablu određene podljestvice Pragmatičkog kompozita, mjerenu u tri vremenske točke mjerenja, bilo je moguće dobiti 0, 1 ili 2 boda i to tako da je tvrdnja *U potpunosti se odnosi na dijete*. nosila 0 bodova, *Djelomično se odnosi na dijete*. 1 bod, a tvrdnja *Ne odnosi se na dijete*. vrijedila je 2 boda. Iako je riječ o tvrdnjama koje označavaju nepoželjno (negativno) ponašanje, ovakvim bodovanjem veći broj bodova (zbroj majčinih bodova i bodova studentice logopedije) upućuje na bolje postignuće odnosno veće napredovanje u određenoj pragmatičkoj varijabli. Najveći mogući broj bodova za svaku varijablu zasebno mogao je iznositi 4 boda što bi upućivalo na to da se odstupajuće ponašanje ne primjećuje više kod dječaka, a najmanji mogući broj mogao je biti nula što bi značilo da se opisano obilježje (odstupajuće) u potpunosti odnosi na dijete te da nije došlo do poboljšanja.

Tablica 1. Pragmatičke varijable preuzete iz Ljestvice za označavanje dječje komunikacije

| Naziv varijable | Opis varijable iz Ljestvice za označavanje dječje komunikacije | Podljestvica iz Pragmatičkog kompozita Ljestvice za označavanje dječje komunikacije |
|------------------------|--|--|
| Pragmatika 1 | Pita iako zna odgovor | Neprijmjereno započinjanje (C) |
| Pragmatika 2 | Ima poteškoća pri prepričavanju ili opisivanju priče ili događaja (određenim redoslijedom) | Koherencija (D) |
| Pragmatika 3 | Koristi često određene fraze ili rečenice, ponekad i u neprikladnim situacijama | Stereotipnost (E) |
| Pragmatika 4 | Ponekad izgovara nešto što i sam u potpunosti ne razumije | Stereotipnost (E) |
| Pragmatika 5 | Ponavlja ono što je netko upravo rekao | Uporaba konteksta (F) |
| Pragmatika 6 | Ne obraća pažnju na pokušaje započinjanja razgovora od strane druge osobe | Razgovor (G) |

Podatci (centili i ekvivalentne dobi) dobiveni provedbom navedenih mjernih instrumenata uspoređeni su u navedenim vremenskim točkama mjerenja te su predočeni prigodnim grafičkim prikazima (tablice, slike, grafovi). Dakle, primijenjeni testovi obrađivali su se kvantitativno te kada je to bilo moguće i svrhovito, kvalitativno (npr. Teddy test, TROG-2:HR). Teddy test za izražavanje semantičkih veza obrađen je i kvalitativno tako da su pitanja podijeljena u 5 kategorija za svaki od 7 slikovnih predložaka testa (1. češljanje, 2. crtanje, 3. zalijevanje cvijeća, 4. jedenje, 5. sakupljanje jabuka, 6. pranje zubiju, 7. hranjenje ribe). Prvu skupinu pitanja odnosno kategoriju činila je semantička veza između vršitelja i radnje (A: *Što radi medo?*), drugu veza radnje i objekta (O: *Što medo...?*), treća se odnosila na instrument (I: *Čime medo...?*), četvrta na lokaciju (L: *Gdje/u čemu/u što medo...?*), a peta na funkciju (F: *Zašto medo...?*). Za svaku kategoriju moglo se ostvariti maksimalno 7 bodova (7 predložaka), a ukupan broj bodova na Teddy testu mogao je biti 35 bodova. Odgovor je bodovan kao točan (vrijednost 1) kada su dječaci sadržajno točno odgovorili na pitanje, a da pritom nisu značajnije odstupali u morfosintaktičkoj strukturi koja je zabilježena i analizirana odvojeno. U slučaju kada dijete nije odgovorilo na pitanje uopće ili je reklo da ne zna odgovor na pitanje, odgovor je bodovan kao netočan (vrijednost 0).

Prema svemu navedenom, iako ovaj rad ima određene karakteristike studije slučaja, zbog višekratnih mjerenja ciljanih ponašanja (zavisnih varijabli: jezično razumijevanje, morfosintaksa, pragmatičke varijable) na opisani način u svrhu praćenja učinka nezavisne varijable (logopedijska intervencija) ovaj rad se može svrstati u nacrt istraživanja na pojedincu - AB nacrt (Milas, 2005).

4. REZULTATI I RASPRAVA

Na temelju prikupljenih i obrađenih podataka dobiveni su rezultati o jezičnim sposobnostima svakog dječaka, u tri promatrana jezična područja: jezično razumijevanje, morfosintaksa (proizvodnja) te pragmatika.

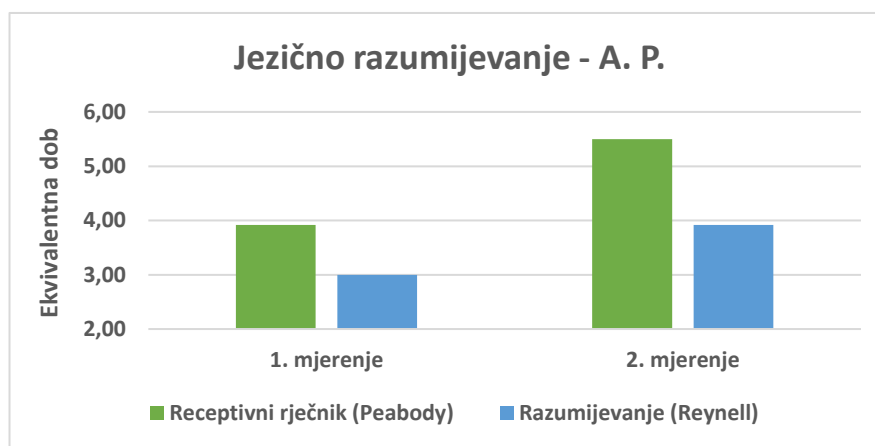
4.1.1. A. P.

4.1.1.1 Jezično razumijevanje

U svrhu ispitivanja jezičnog razumijevanja na početku intervencije (1. mjerenje) provedeni su Peabody slikovni test rječnika te Reynell ljestvica jezičnog razumijevanja. Dječak A (3;11) na PPVT testu postigao je prosječan rezultat (50. centil) za svoju dob dok je na Reynell ljestvici jezičnog razumijevanja postigao umjereno nizak rezultat (-1.5 SD) koji odgovara trogodišnjem

djetetu. Dječak A pokazao je uredno leksičko razumijevanje te razumijevanje jednostavnih jezičnih naloga dok to nije slučaj kod složenijih jezičnih naloga koji uključuju prostorne odnose ili odnose općenito te apstraktne pojmove. Potrebno je napomenuti da su testovi provedeni uz prilagodbu s obzirom na obilježja dječakove pažnje i suradnje te stereotipnu uporabu jezika koja se odražava u repetitivnom ponavljanju pitanja, eholaliji, komentiranju i opisivanju svih ponuđenih slika prije davanja konačnog odgovora, primjerice *I: Pokaži mačku. A: Mačka? Gdje je mačka? Je li ovo mačka? A ovo? Ili ovo? Pa znam, ovo je mačka, da, da.; I: Tko trči? A: Tko trči? Je li ovaj trči? Ili ovaj? Ma ne, ovaj tu trči.; I: Nađi žutu olovku. A: Možete reći teti Reni, gdje je žuta olovka? Je li to? A pa tu je..*

Na kraju intervencije (2. mjerenje) dječak A (4;05) je na Reynell ljestvici postigao rezultat unutar nižeg prosjeka (-0,7 SD) što odgovara djetetu u dobi od 3;11 godina. Dječak je pokazao početno razumijevanje složenijih naloga koji uključuju odnose, a povremeno i apstraktnije pojmove (npr. *I: Ivo je prevrnuo bebu. Tko je zločest? A: Ivo, on.*). Na PPVT testu postigao je iznadprosječan rezultat (86. centil) koji odgovara dobi djeteta od 5;06 godina. Prilikom završne procjene nije bilo potrebno posebno se prilagođavati dječaku.



Slika 1. Ekvivalentna („jezična“) dob prema rezultatima dobivenim na Peabody slikovnom testu rječnika i Reynell ljestvici razumijevanja jezika u dvije vremenske točke

Kao što je vidljivo na Slici 1, dječakovi rezultati mjereni standardiziranim testovima upućuju na dječakovo napredovanje koje se, prema majčinih navodima, kao i izjavama teti u vrtiću, primjećuje i u svakodnevnim situacijama (npr. *Spremi igračke u kutiju., Sjedi u krug i slušaj što teta govori., Stavi čašu na stol.*). Međutim, iako dječak pokazuje iznadprosječno rječničko znanje, prisutna su i dalje odstupanja u jezičnom razumijevanju, posebice složenijih jezičnih iskaza (npr. *Stavi sve bijele gumbе u šalicu., Stavi sve životinje osim crne svinje u kutiju.*), što

je u skladu s iznesenim stajalištima u uvodu da djeca sa PSA-om postižu bolje rezultate na testovima koji ispituju rječničko znanje negoli na testovima jezičnog razumijevanja.

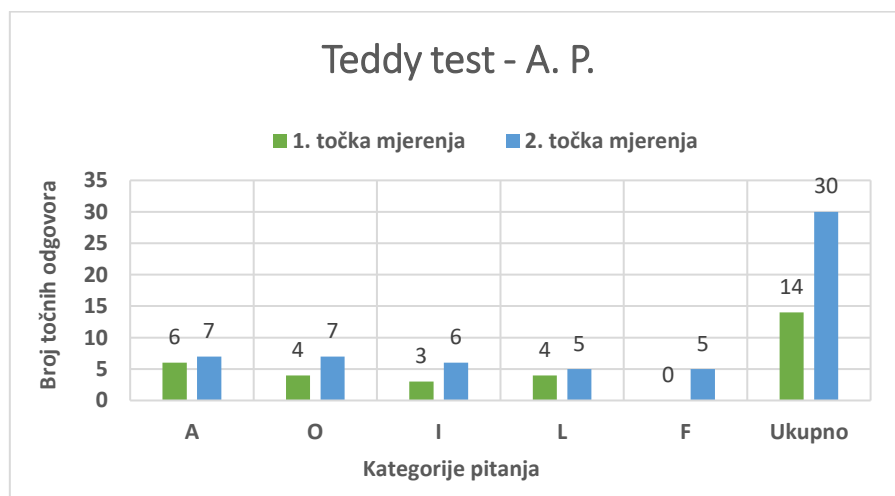
Također, u svrhu kvalitativnog praćenja napretka rječničkog znanja, primijenjena je i Komunikacijska razvojna ljestvica – Riječi i rečenice i to u tri vremenske točke mjerenja: na početku intervencije (3;11), u sredini (4;02) i na kraju (4;05). Kao što je već spomenuto (poglavlje 3.3), dječak A je nakon prve procjene prešao sve prosječne pragove testa (50. centil) gornje dobne granice, što je zapravo i u skladu s očekivanjima za njegovu kronološku dob te se je dalje samo pratio kvalitativni napredak. Najveći napredak se primjećuje u drugoj vremenskoj točki mjerenja, posebice u sljedećim rječničkim kategorijama: zamjenice (*on, ona, nas, naš, njezin*), prijedlozi i oznake mjesta (*za, uz, oko, nazad*), označivači količine (*mnogo, svaki, više*) te pomoćni i modalni glagoli (*budemo, budeš, hoćemo, mogla, mogli, nismo, nisu*) koji su vrlo često bili korišteni u radu s dječakom, primjerice prilikom prepričavanja priča i opisivanja slikovnih predložaka ili konkretnih situacija.

4.1.1.2 Morfosintaksa

Za potrebe bilježenja i praćenja morfosintaktičkih sposobnosti kod dječaka izdvojeni su i analizirani primjeri jezične proizvodnje (odgovori) dobiveni prilikom provedbe Teddy testa, uz kvalitativnu analizu audio i video zapisa snimljenih tijekom terapija. Dječakova spontana jezična proizvodnja kvalitetom i složenošću odstupa od očekivanja za dob te se uočavaju nezrelosti u sintaktičkim strukturama i agramatizmi (npr. *On praje zube., Na kuhinju papa juhu., Dečki su se tukali., Tu, ispred mede ruke., Može se svi podružiti svima., Sa ovako i češljaj., Čovjek ovaj radi nešto smišlja., Prašćići su ovdje u vrata su se sakrili., Au, nešto me ugrizalo.*) te općenito prevladava smanjena fleksibilnost jezične proizvodnje (stereotipna uporaba jezika).

Dječak A je na početnoj procjeni (3;11) na Teddy testu za izražavanje semantičkih veza sadržajno točno odgovorio na pitanja *Što radi? Što...?* (A, O). Nesustavno je odgovorio na pitanje *Čime?* (I) dok je pokazao nerazumijevanje pitanja *Gdje?* (L) i *Zašto?* (F) te je odgovarao asocijacijama ili eholalijama (npr. *I: Zašto medo jede? A: Jede pa to je nešto ako papa juhu onda je to fino.; I: Zašto pere zube? A: Ako pere zube mora se okupati.*). U iskazu su također prisutne fonološke pogreške, neologizmi, ali i riječi i rečenične strukture koje nemaju smisla (npr. *ut kantom*) kao i šaljive dosjetke poput rečenice *Riba papa sjemenke.* Prilikom provedbe ovog testa bilo je potrebno značajnije se prilagoditi dječaku (npr. više ponavljanja istog pitanja, preusmjeravanje pažnje na zadatak).

Na završnoj procjeni (4;05) dječak je na Teddy testu sadržajno točno i sustavno odgovorio na gotova sva pitanja. Na pitanja prve tri kategorije (A, O i L) proizveo je u potpunosti točne odgovore, sadržajno i morfosintaktički. Na kvalitativnoj razini analize, napredak (i na razini morfosintakse i na razini razumijevanja) je posebno vidljiv u odgovorima na pitanja *Čime?* (I; npr. *I: Čime medo pere zube? A: Sa četkicom.*) i *Gdje?* (L; npr. *I: Gdje je čaša? A: Čaša je u ruci.*) dok je na pitanje *Zašto?* (F) odgovarao nesustavno i na sebi svojstven način izražavanja, ali je pokazao razumijevanje pitanja (npr. *I: Zašto se medo češlja? A: A zato da mora imati lijepu frizuru, kao teta M...*, *I: Zašto medo jede? A: Zato da mora biti velik. I: Zašto medo pere zube? A: Zato da moraju biti, hm, čiste.*). U odgovorima je bio prisutan samo jedan neologizam (*sa češljakom*) te jedan iskaz narušene morfosintaktičke strukture (*Zato da moraju biti, hm, čiste. – zubi*). Prilikom provedbe testa nije bilo potrebno dodatno se prilagođavati dječaku. Rezultati početnog i završnog mjerenja prikazani su na Slici 2, prema opisanom načinu bodovanja u poglavlju 3.3. Kao što je i vidljivo, dječak je postigao bolje rezultate u završnoj procjeni, uzimajući u obzir i kategorije zasebno, ali i po ukupnom broju točno odgovorenih pitanja na Teddy testu.



Slika 2. Prikaz postignuća na Teddy testu izražavanja semantičkih veza u dvije vremenske točke

Nadalje, na kraju same intervencije (4;04) TROG-2:HR testom ispitano je razumijevanje gramatike hrvatskog jezika s obzirom na fleksiju, funkcionalne riječi i redosljed riječi te je dječak A postigao granični rezultat (16. centil) koji ugrubo odgovara djetetu mlađem od 4 godine. Dječak A riješio je jedan blok u potpunosti točno, ali niti na jednom bloku nisu bile prisutne *sustavne* pogreške (sve čestice u bloku netočne). Pogreške koje se javljaju su *povremene* te one upućuju na teškoće u obradi odnosno na dječakovo moguće razumijevanje

struktura koje se ispituju, ali je konačna izvedba pod utjecajem trenutnog ograničenja obrade (TROG-2:HR; Bishop i sur., 2003).

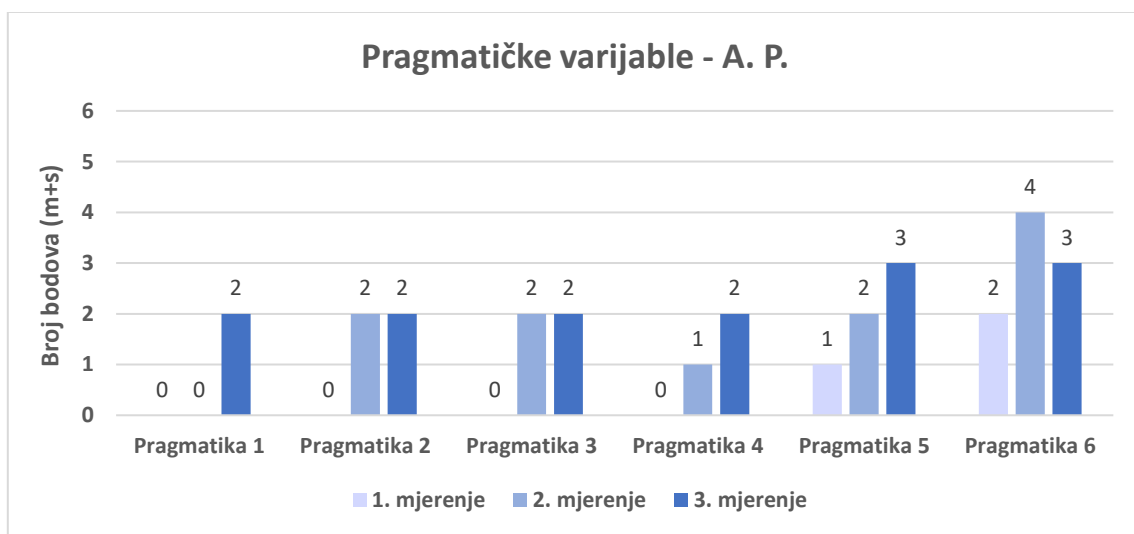
Pregledom drugog dijela (Rečenice i gramatika) ljestvice KORALJE – Riječi i rečenice također se potvrđuje napredak u morfosintaktičkim sposobnostima te se dječak izražava u složenijim i pravilnijim rečeničnim iskazima koji imaju svoju „punu“ svrhu. Na početku procjene također su bile prisutne duže rečenične kombinacije, ali su sadržavale znatno više naučenih, stereotipnih fraza koje nisu bile odraz stvarne jezične proizvodnje, primjerice: *Mama, molim te, možeš li mi reći gdje je deda?, Teta Rena, molim te, možeš li mi reći, je li to Mickey Mouse?*. Tijekom trajanja intervencije i konačno na završnoj procjeni, kod dječaka se i subjektivno primjećuje smanjena učestalosti naučenih, stereotipnih dijelova iskaza te ih on zamjenjuje svojom stvarnom jezičnom proizvodnjom (u kojoj se može i očekivati više pogrešaka): *Mama, ja neću ići u vrtić nego ću ostati doma sa dedom, a ti mama idi raditi u kazalište. Mama, možemo li se sada pokakiti pa da me više ne boli pupica [trbuh] pa da mogu ići u vrtić teti M.*). Također, nakon prve procjene majka je zabilježila da se kod dječaka javljaju svi najsloženiji rečenični oblici ponudeni u ljestvici.

Rezultati prikazani i u području jezičnog razumijevanja i morfosintakse kod dječaka A upućuju na vjerojatnu povezanost razumijevanja i morfosintaktičkih sposobnosti opisanu u uvodnom dijelu ovog rada te da napredovanje u jezičnom razumijevanju vjerojatno pozitivno utječe i na napredovanje u jezičnoj proizvodnji.

4.1.1.3 Pragmatika

U svrhu praćenja pragmatičkih sposobnosti dječaka, kao što je i opisano u poglavlju 3.3, korištene su odabrane tvrdnje iz CCC ljestvice, detaljnije prikazane u Tablici 1 navedenog poglavlja. U nastavku su navedeni primjeri (preuzeti iz transkripata) koji opisuju pragmatička obilježja (varijable) dječaka A, uglavnom s početka intervencije. Među njima najviše su uočljive bile varijabla P1: Pita iako zna odgovor (npr. U vrtiću, za vrijeme gledanja crtića, dječak A u ruci drži bombon i ponavlja pitanje na koje odmah sam i daje odgovor: *Hej! Pa što je to? Vidi, što je to? Pa znam, to je kiki. Da, kiki od jagode.*) i varijabla P4: Ponekad izgovara nešto što i sam u potpunosti ne razumije (npr. *Ako sam ja bio u vremenu, onda je to.; A što si mi to rek'o od ponašanje?; Ali je došao veliki vuk. Oh, ojme Bože! Oj, kako mi grozno!*). Uz navedeno, posebne teškoće su se javljale prilikom prepričavanja priča ili događaja određenim redoslijedom (P2; npr. rođendan, odlazak u vrtić ili kod doktora, dolazak na terapiju) te je sugovorniku uglavnom bilo teško shvatiti što se je i kako zaista dogodilo.

Radi jasnijeg prikaza, rezultati dobiveni u tri vremenske točke praćenja prikazani su na Slici 3. Kao što se može vidjeti, dječakova postignuća upućuju na napredak na svim pragmatičkim varijablama. Varijable koje su u početku bile označene kao *u potpunosti se odnosi na dijete* (P1, P2, P3 i P4), na završnoj procjeni im je dodijeljena tvrdnja *djelomično se odnosi na dijete*. Varijable P5 i P6 su na početnoj procjeni označene kako djelomično opisuju dijete te se također primjećuje napredovanje unutar te kategorije, no takvo ponašanje nije u potpunosti nestalo, što se nije ni moglo očekivati na početku procjene. Budući da su ljestvicu ispunjavale i majka i studentica logopedije, rezultati pružaju bolji uvid u stvarna postignuća kako u svakodnevnim situacijama, tako i za vrijeme samog rada s dječakom.



Slika 3. Prikaz pragmatičkih varijabli u tri vremenske točke mjerenja

Također, s namjerom sveobuhvatnijeg bilježenja dječakovih pragmatičkih sposobnosti, kvalitativno su analizirani transkripti provedenih terapija te se na subjektivnoj razini također primjećuje napredak na svim varijablama koji potvrđuju i povratne informacije i majke i teti iz vrtića, kao i drugih osoba iz dječakove bliže okoline. Uz navedeno, majka navodi da se je dječak počeo više i prikladnije igrati s ostalom djecom u skupini, oslovljavati ih imenom prilikom započinjanja interakcije, uspješno se uključivati u zajedničke aktivnosti te općenito više potiče, ali i održava komunikaciju s vršnjacima koja je sada više prilagođena i razumljivija (jezična proizvodnja) sugovorniku negoli je to bio slučaj na početku intervencije.

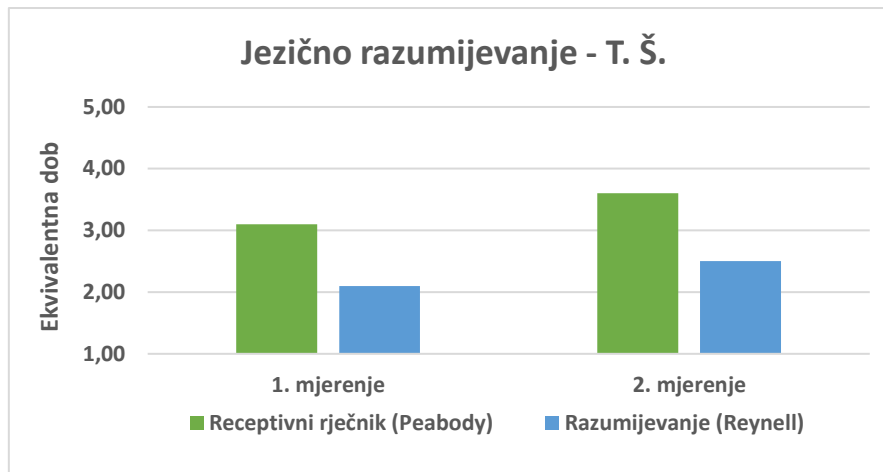
4.1.2. T. Š.

4.1.2.1 Jezično razumijevanje

Dječak T je u dobi od 3;11 bio na redovnoj logopedskoj kontroli te je na toj procjeni na PPVT testu postigao rezultat na donjoj granici prosjeka te isti test nije ponavljan na početku intervencije. Na Reynell ljestvici jezičnog razumijevanja, provedenoj na inicijalnoj procjeni (4;02), dječak T je, uz znatnu prilagodbu, postigao rezultat koji značajno odstupa u odnosu na njegovu kronološku dob (>-2.7 SD) te ugrubo odgovara dvogodišnjem djetetu. Dječak T uspješno je izvršio najjednostavnije jezične naloge koji u pravilu zahtijevaju leksičko razumijevanje te se je prilikom javljanja malo složenijih naloga i pitanja (npr. *Stavi kocku u kutiju.*, *Na čemu spavamo?*) dječak igrao s ispitnim materijalom ili je odbijao suradnju. Navedene rezultate potrebno je uzeti s oprezom budući da su dječakova suradnja i pažnja značajno otežali procjenu te moguće i narušili njegovu konačnu izvedbu.

Na kraju intervencije dječak T (4;07) je na PPVT testu postigao rezultat unutar nižeg prosjeka (23. centil) koji odgovara djetetu u dobi od 3;07 godina. Na Reynell ljestvici postigao je rezultat u zoni značajnog odstupanja (>-2.7 SD) koji je prikladan za dijete u dobi od 2;06 godina. Dječak je uspješno izvršio jednostavne naloge koji uključuju jednostavne prostorne odnose (npr. *Stavi dijete na stolicu.*), funkciju predmeta (npr. *Čime režemo?*) te je prilikom ispitivanja dječak spontano komentirao određene predmete, primjerice na pitanje *Gdje je kada?* odgovorio je *Tu je kada za kupanje.*. Sve navedeno, ipak upućuje na bitan napredak u razumijevanju kojega je moguće ne zabilježiti uzimajući li se u obzir samo brožčani podatci odnosno rezultati početne i završne procjene. Isto tako, prema navodima majke, cijela obitelj, kao i tete u vrtiću primjećuju značajan napredak u razumijevanju, posebice u izvršavanju svakodnevnih naloga poput *Daj kiki seki.*, *Baci loptu braci.*, *Prvo ćemo ići u dućan, a onda u park.*, što olakšava svakodnevno komuniciranje između dječaka i obitelji, kao i općenito funkcioniranje dječaka. Uz navedeno i sama provedba testa je zahtijevala značajno manju prilagodbu negoli je to bio slučaj na početnoj procjeni.

Jednako kao i kod dječaka A, dječak T pokazuje određeni napredak na testovima procjene i rječničkog znanja i jezičnog razumijevanja, međutim, razumijevanje značajno zaostaje za rječničkim znanjem, što ponovo govori u prilog određenim tvrdnjama iznesenim u uvodnom dijelu rada. Navedeni rezultati prikazani su na Slici 4.



Slika 4. Ekvivalentna („jezična“) dob prema rezultatima dobivenim na Peabody slikovnom testu rječnika i Ljestvici razumijevanja jezika Reynell u dvije vremenske točke

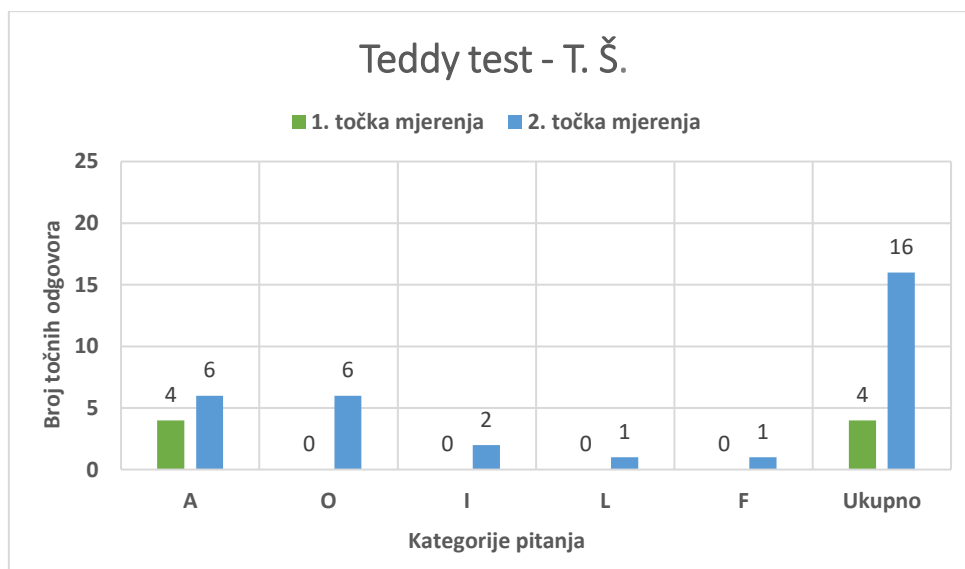
Ljestvica za hodončad (KORALJE) korištena je i kod dječaka T u svrhu kvalitativnog praćenja razvoja rječničkog znanja, u tri vremenske točke mjerenja: na početku intervencije (4;02), u sredini (4;05) i na kraju (4;08). Dječak T nije na početnoj procjeni prešao sve prosječne pragove gornje dobne granice (30 mjeseci) te i opsegom rječnika (35. centil) i oblicima riječi (25. centil) značajno zaostaje u odnosu na svoju kronološku dob (napomena: centili se odnose na dob od 30 mjeseci, ne dječakovu KD). U drugoj i trećoj vremenskoj točki mjerenja, dječak opsegom riječi prelazi 55. centil, a na dijelu ljestvice *oblici riječi* tek u trećoj vremenskoj točki prelazi 50. centil (napomena: centili se odnose na dob od 30 mjeseci, ne dječakovu KD). Najveći napredak zabilježen je u drugoj vremenskoj točki mjerenja, posebice u sljedećim rječničkim kategorijama: mali kućni predmeti (*košara, zdjelica, zvono, šalica, slika*), namještaj i prostorije (*stol, pećnica, ormar, hodnik, ladica*), ljudi (*brat, sestra, dječak, djevojčica, ljudi, striček, poštar*), opisne riječi (*crvena, plava, žuta, žedan, toplo, malo*) i zamjenice *ja, ti i mi* te prijedlozi *iza i ispred*. Gotovo sve navedene (novo)usvojene riječi korištene su višestruko u terapijskom radu s dječakom u različitim situacijama i aktivnostima.

4.1.2.2 Morfosintaksa

Dječak T na početnoj procjeni (4;02) u spontanome izražavanju koristio je jednostavne rečenične kombinacije (npr. *Idemo ići pa-pa.; Idemo to popemiti., Nije to tidar.*). Brojni iskazi su zapravo predstavljali upamćene cjeline (primjerice iz crtanih filmova) koje je dječak ponekad koristio u primjerenom značenjskom kontekstu (npr. za sve nelagodne situacije koristio je frazu *pusti me na miru*). Dulje riječi i riječi složenije fonološke strukture izgovarao je otežano. Na Teddy testu izražavanja semantičkih veza dječak je u pravilu imenovao radnje (A), no na ostala

pitanja (kategorije) nije proizveo primjeren odgovor (npr. *Ide cutati., Će se pocesati.*) ili je ponavljao pitanje u vidu eholalije, npr. *I: Što ima medo? T: Ima medo..* Važno je napomenuti da je cijela procjena bila provedena uz značajnu prilagodbu zbog obilježja dječakove suradnje i pažnje.

Nakon provedene logopedске podrške, na završnoj procjeni (4;08) dječak T sadržajno je točno odgovorio na prve dvije kategorije pitanja (A, O,) dok je na ostala pitanja (I, L, F) odgovarao, ali uglavnom netočno, vodeći se asocijacijama. Pitanje *Zašto?* ne razumije, iako je na pitanje *Zašto medo pere zube?* proizveo sadržajno točan odgovor, nakon dodatnog poticaja i ponavljanja pitanja: *I: Zašto medo pere zube? T: Medo pere zube...; I: Zašto? T: Budu čisti..* Prilikom odgovaranja u jednom iskazu proizveo je neodgovarajuće glagolsko vrijeme (*Medo je crtao sunce.*) dok je na ostala pitanja proizveo odgovor u primjerenom glagolskom vremenu (npr. *Medo jede juhu., Medo pere zube.*). Postignuća dječaka T na Teddy testu prikazana su na Slici 5 te kao što se može uočiti, dječak je postigao bolje rezultate u završnoj procjeni, uzimajući u obzir i kategorije zasebno, ali i ukupan broj točno proizvedenih odgovora. Isto tako, na završnoj procjeni nije bilo potrebno toliko se prilagođavati dječaku, kao što je to bio slučaj na početnoj procjeni.



Slika 5. Prikaz postignuća na Teddy testu semantičkih veza u dvije vremenske točke mjerenja

U dječakovoj spontanoj proizvodnji, zabilježenoj na audio i video zapisima snimljenih tijekom šestomjesečne intervencije, također se subjektivno primjećuje napredak te se dječak izražava u složenijima te morfološki bogatijim rečeničnim strukturama (npr. *Sada ću ići doma i pojest ću sve bombone.; Vozio sam se autom s dedom.*). To je potkrijepljeno i drugim dijelom (Rečenice

i gramatika) Koralje ljestvice – Riječi i rečenice u kojoj je majka zabilježila da se kod dječaka javljaju napredniji odnosno složeniji rečenični iskazi poput *To su moje oči.* u odnosu na *To su moja oka.* Također, prosječna duljina iskaza povećala se sa šest na devet riječi, no te rečenice i sadržajno su „životnije“ i složenije, npr. *Ako dođe deda I. onda idemo kod tete Irene.* negoli je to bio slučaj na početku podrške, npr. *Nećemo se igrati u trampolinu.* Uz navedeno, majka je u završnom mjerenju zabilježila kako dječak često (u odnosu na *ponekad*) govori o prošlim događajima i ljudima koji nisu prisutni te razumije pitanja koja se odnose na nešto što nije „sada i ovdje“ prisutno (dio ljestvice: oblici riječi).

Nadalje, na kraju intervencije (4;08) ispitano je razumijevanje hrvatske gramatike (TROG-2:HR) te je dječak T postigao rezultat koji značajno zaostaje za njegovu dob (5. centil) te ugrubo odgovara djetetu mlađem od 4 godine. Dječak nije uspješno riješio niti jedan blok, međutim nisu bile prisutne ni *sustavne* pogreške. Dakle, pogreške su prema ovoj procjeni *povremene* te kako i autori testa (Bishop i sur., 2003) navode, one više upućuju na teškoće u obradi, a manje na nerazumijevanje gramatike.

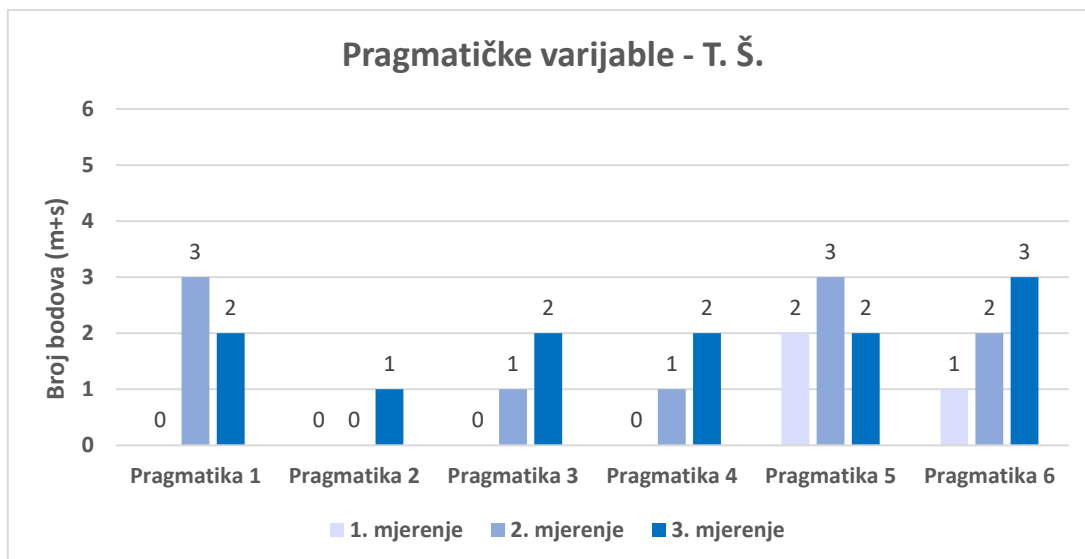
Navedeni rezultati dječaka T i u području jezičnog razumijevanja i morfosintakse upućuju na moguću povezanost razumijevanja i proizvodnje (morfosintaktičke sposobnosti) odnosno da napredovanje u jezičnom razumijevanju doprinosi boljoj jezičnoj proizvodnji. Isto tako, kada bi se uspoređivali rezultati dvojice dječaka postignuti na testovima, moglo bi se zaključiti da je dječak A postigao „značajniji“ napredak, no važno je imati na umu da su kod dječaka T i kognitivne sposobnosti na nižoj razini te da je vjerojatan i njihov utjecaj na opće funkcioniranje dječaka pa tako i na samu mogućnost napredovanja u jezičnim sposobnostima. Navedeno je u skladu s pronalascima istraživanja Maljaars, Noens, Scholte i van Berckelaer-Onnes (2012) koji upućuju na značajnu povezanost intelektualnih sposobnosti i jezičnog razvoja.

Međutim, ono što je zajedničko kod dječaka je to da njihovi rezultati i na početnim i na završnim procjenama upućuju na značajno zaostajanje jezičnog razumijevanja u odnosu na njihovo rječničko znanje, kao i morfosintaktičke sposobnosti, neovisno o njihovim komunikacijskim, kognitivnim i mnogim drugim obilježjima. Pozitivnija strana njihovih priča jest određeni napredak koji obojica dječaka pokazuju u promatranim jezičnim sposobnostima te dobre reakcije na logopedsku podršku. Također, kao što i Goldstein (2002) zaključuje da ponekad pomaci (jedva) mjerljivi standardnim mjerama procjene ne mogu pokazati koliko i manje zabilježeni uspjesi mogu imati značajan učinak na svakodnevni život djeteta i njegove obitelji, posebice kod djece s ozbiljnijim komunikacijskim i jezično-govornim teškoćama.

4.1.2.3 Pragmatika

Kako je i opisano u poglavlju 3.3, za praćenje pragmatičkih sposobnosti kod dječaka, korištene su odabrane tvrdnje iz CCC ljestvice, detaljnije prikazane u Tablici 1. U nastavku teksta navedeni su određeni primjeri (preuzeti iz transkripata) koji vjerno prikazuju dječakova pragmatička obilježja (varijable) pa tako dječak T pita, iako zna odgovor (P1; npr. prilikom čitanja priče: *A tko je to? To je zeto [zeko]. A što ima zeto? Ima mutvu [mrkvu].*), koristi često određene fraze ili rečenice, ponekad i u neprikladnim situacijama (P2: npr. kada je odbijao zadane aktivnosti i zadatke ili ih je htio završiti, sustavno je koristio frazu: *Ali sljedeći put. Neću. Pusti mene. Pusti me na miru. Ali sljedeći put.*) te ne obraća pažnju na pokušaje započinjanja razgovora od strane druge osobe (P6; npr. prilikom bilo koje fizičke aktivnosti poput igranja plastelinom ili slaganja kockica na pitanje *Toma, što radiš?* nije odgovarao ni nakon više ponavljanja). Također, sposobnost prepričavanja događaja određenim redoslijedom na početku intervencije gotova da i nije bila prisutna, no pred kraj intervencije dječak T je počeo spontano izvještavati o prošlim događajima te kratko prepričavati događanja određenim redoslijedom (npr. dolazak na terapiju, dan u vrtiću, epizoda omiljenog crtića).

Slika 6 prikazuje rezultate praćenja navedenih pragmatičkih varijabli u tri vremenske točke mjerenja kod dječaka T. Kako se iz grafičkog prikaza može zaključiti, dječak pokazuje napredak na svim pragmatičkim varijablama. Varijable koje su u početku bile označene *kao u potpunosti se odnosi na dijete* (P1, P2, P3 i P4), na završnoj procjeni im je dodijeljena tvrdnja *djelomično se odnosi na dijete*. Varijable P5 i 56 su na početnoj procjeni označene kako *djelomično* opisuju dijete te se također primjećuje napredovanje unutar te kategorije, no nije u potpunosti nestalo takvo ponašanje, što se nije ni očekivalo na početku intervencije. U slučajevima varijable P1 i P5, u drugoj točki mjerenja dolazi do povećanja broja bodova koji se u trećoj točki mjerenja blago smanjuju. Takvi rezultati mogu biti i pod utjecajem promjena kod procjenjivača (obje majke dječaka) u uočavanju i prepoznavanju određenih ponašanja kod dječaka koje moguće, ranije nisu uočavale ili barem nisu uočavale u tolikoj mjeri. Nakon šestomjesečne intervencije i razgovora usmjerenih na ta ponašanja, sigurno je da su majke osvijestile i više primjećivale takva ponašanja u završnoj točki mjerenja negoli je to bio slučaj u prethodnim točkama mjerenja.



Slika 6. Prikaz pragmatičkih varijabli u tri vremenske točke mjerenja

Iz svega navedenoga proizlazi da se kod dječaka T primjećuje napredak u pragmatičkim sposobnostima, kako po „objektivnim“ mjerama tako i po subjektivnoj procjeni osoba iz dječakove svakodnevne okoline.

Na kraju ove rasprave, može se reći da podaci prikupljeni i obrađeni tijekom šestomjesečne logopedске podrške upućuju na vjerojatno napredovanje obojice dječaka, u sva tri promatrana područja te se sukladno tome može potvrditi početna pretpostavka (P1), kao i postojanje jezičnih odstupanja kod predškolske djece sa PSA-om na sve tri razine: sadržaju, obliku i uporabi.

4.2. OGRANIČENJA

Prije donošenja zaključka, važno je istaknuti i mnoga ograničenja koja proizlaze iz ovakvog istraživačkog načina rada. Budući da se radi o nacrtu istraživanja na pojedincu, kao prvi i najveći nedostatak istraživanja izdvaja se vrlo mali uzorak ispitanika koji onemogućuje generalizaciju dobivenih rezultata. Također, moguće je da bi ispitanici koji su ujednačeniji po svojim sposobnostima i obilježjima općenito (negoli su to dva dječaka iz ovog istraživanja) pokazali veći i pouzdaniji učinak intervencije na mjerene sposobnosti te veću mogućnost uspoređivanja rezultata.

Nadalje, budući da je u ovom radu glavni cilj bio ispitati učinak šestomjesečne logopedске podrške, nije bilo moguće u potpunosti provesti kontrolu nad svim varijablama koje su mogle

imati utjecaj na mjerene sposobnosti te bez takvih strogo kontroliranih uvjeta nije opravdano donositi izravne (uzročno-posljedične) zaključke o učinku terapije na promatrane jezične sposobnosti. Isto tako, treba imati na umu da su se dječaci u posljednjih šest mjeseci razvijali i sazrijevali neovisno o samoj logopedskoj intervenciji te su također polazili i druge vrste terapijskih programa (npr. terapija senzoričke integracije, druge logopedske i rehabilitacijske terapije), kao i redovni program u vrtiću. Sve navedeno, kao i mnogi drugi čimbenici koji su izvan mogućnosti kontrole ovog istraživanja ili ih ne bi bilo etički ukidati radi kontrole, svakako su mogli imati utjecaj na konačni ishod ove logopedske intervencije. Isto tako, sama populacija sa PSA-om toliko je (ne)predvidljiva pa su stoga i rezultati na provedenim testiranjima odraz njihovog kako sveukupnog stanja, tako i stanja i raspoloženja u trenutku same procjene (i djeteta i procjenjivača).

Također, kao još jedan nedostatak trebaju se navesti i primijenjene metode praćenja, mjerni instrumenti i njihova obilježja, kao i moguća subjektivnost (pristranost) ispitivača (logopedi, psiholozi, studentica završne godine logopedije) i procjenjivača (majke dječaka). Određene varijable koje su se pratile proizvoljno su osmišljene te je moguće da postoji vjerodostojniji i prikladniji način praćenja, koji autorici i mentorici ovog rada nije bio dostupan ili poznat na početku rada s dječacima.

5. ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem željela se ispitati učinkovitost logopedske podrške kod dva dječaka predškolske dobi s mogućnošću postojanja poremećaja iz spektra autizma. U središtu opisanog istraživanja, kao i terapijskog rada s dječacima, bila su tri jezična područja: jezično razumijevanje, morfosintaksa (jezična proizvodnja) te pragmatika (uporaba jezika). Prikupljeni podatci te konačni rezultati dobiveni u ovom istraživanju potvrđuju početnu pretpostavku prema kojoj se očekivalo napredovanje u promatranim jezičnim sposobnostima. Unatoč uočenim ograničenjima istraživanja, postignuća dječaka na završnim procjenama mogu upućivati na njihov napredak u mjerenim sposobnostima, koji može biti posljedica logopedske podrške, ali i mnogih drugih čimbenika koji nisu bili pod kontrolom tijekom ove šestomjesečne intervencije, poput biološke maturacije ili uključenosti u redovni dječji vrtić. Strategije i postupci koji su se koristili u radu s dječacima proizašli su iz suvremenih intervencijskih pristupa te su obuhvaćali slijeđenje vodstva i interesa djeteta, pružanje primjerenog jezično-govornog modela, proširivanje i preoblikovanje iskaza te fizičku, verbalnu i vizualnu podršku.

Za vrijeme intervencije, pokazalo se ključnim pratiti vodstvo i interese dječaka, koji su poslužili kao temelj za daljnje poticanje i nadograđivanje kako jezičnih, tako i drugih sposobnosti.

Nadalje, u uvodnom dijelu ovog rada, iznesena su glavna obilježja djece sa PSA-om s posebnim naglaskom na jezičnim sposobnostima u predškolskoj dobi. Upravo nakon pregleda znanstvene i stručne literature, uočeno je kako su jezične sposobnosti, a posebice jezično razumijevanje, kod djece sa PSA-om zanemarene, iako je poznato kolika je njihova važnost i utjecaj na sveukupni djetetov razvoj i funkcioniranje pojedinca u svakodnevnom životu. Prema tome, može se reći da se ovim istraživanjem potiču daljnja i sveobuhvatnija istraživanja jezičnih sposobnosti kod djece sa PSA-om, posebice u hrvatskom jeziku te isto tako, rezultati i ovog istraživanja upućuju na moguće postojanje jezičnih podskupina (eng. ALI i ALN skupine) unutar heterogene skupine djece sa PSA-om, koje je potrebno dodatno ispitati i u hrvatskom jeziku. Dječaci koji su bili uključeni u ovo istraživanje, pokazali su značajna odstupanja u jezičnim sposobnostima u odnosu na svoje vršnjake te su ta odstupanja bila prisutna na svim razinama jezika: sadržaju, obliku i uporabi. Također, postignuća dječaka ukazuju na znatno veća odstupanja u jezičnom razumijevanju negoli u rječničkom znanju, što je u skladu s određenim istraživačkim pronalascima navedenima u radu.

Za kraj, završna i vjerojatno najvažnija poruka, koja je zapravo i bila početna motivacija ovog istraživačkog diplomskog rada, jest naglašavanje značaja poznavanja i ranog prepoznavanja jezičnih obilježja i odstupanja kod djece sa PSA-om, u svrhu pružanja pravovremene, odgovarajuće i učinkovite logopedске podrške. Samo takva podrška može djeci sa PSA-om doista predstavljati životnu priliku za napredovanjem, razvojem i ispunjavanjem vlastitih potencijala, kao i nada i očekivanja njihovih najbližih, čija je uloga nezamjenjiva, a suradnja neophodna za uspjeh u terapijskom radu. Motivacija i optimizam koji autorica ovoga rada želi zadržati u budućem logopedskom radu, kao i podijeliti ga s drugima, jest činjenica da ponekad i vrlo mali, moguće i testovima nemjerljivi pomaci unaprijed, posebice kod djece sa PSA-om, mogu za njih i njihove obitelji predstavljati velike korake i sretnije putovanje kroz život.

6. LITERATURA

1. American Psychiatric Association. (1994): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (fourth edition): DSM-IV. Washington, DC: American Psychiatric Association.
2. American Psychiatric Association. (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition: DSM-5. Arlington, VA, American Psychiatric Association.
3. Bailey, A., Phillips, W., Rutter, M. (1996): Autism: Towards an Integration of Clinical, Genetic, Neuropsychological, and Neurobiological Perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89–126.
4. Baltaxe, C., D'Angiola, N. (1992): Cohesion in the discourse interaction of autistic, specific language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 1–22.
5. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. i Frith, U. (1985): Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
6. Bishop, D. V. M. (1998): Development of the Children's Communication Checklist CCC: A method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39, 6, 879-891.
7. Bishop, D. V. M., Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Kovačević M., Kologranić Belić, L. (2003): Test razumijevanja gramatike – TROG-2:HR. Zagreb: Naklada Slap
8. Capanec, M., Šimleša, S., Stošić, J. (2015): Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra – teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8, 2, 203-224.
9. Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., Cox, A. (2003): Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 265–285.
10. Charman, T., Drew, A., Baird, C., Baird, G. (2003): Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30, 213–236.
11. Christie, P., Newson, P., Prevezer, W, Chandler, S. (2009): *First Steps in Intervention with Your Child with Autism - Frameworks for Communication*. London: Jessica Kingsley Publishers.
12. Dahlgren, S. O., Gillberg, C. (1989): Symptoms in the first two years of life: A preliminary population study of infantile autism. *European Archives of Psychiatric and Neurological Science*, 283, 169–174.

13. Dawson, G., Carver, L., Meltzoff, A. N., Panagiotides, H., McPartland, J., Webb, S. J. (2002): Neural Correlates of Face and Object Recognition in Young Children with Autism Spectrum Disorder, Developmental Delay, and Typical Development. *Child Development*, 73, 3, 700-717.
14. Maljaars, J., Noens, I., Scholte, E., van Berckelaer-Onnes, I. (2012): Language in Low-Functioning Children with Autistic Disorder: Differences Between Receptive and Expressive Skills and Concurrent Predictors of Language. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 10, 2181-2191.
15. Dunn, L. M., Dunn, L. M., Kovačević, M., Padovan, N., Hržica, G., Kuvač Kraljević, J., Mustapić, M., Dobravac, G., Palmović, M. (2009): Peabody slikovni test rječnika-III-hrvatsko izdanje, PPVT-III-HR. Zagreb Naklada Slap.
16. de Fosse', L., Hodge, S. M., Makris N., Kennedy, D. N., Caviness, Jr., V. S., McGrath, L., Steele, S., Ziegler, D. A., Herbert, M. R., Frazier, J. A., Tager-Flusberg, H., Harris, G. J. (2004): Language-association cortex asymmetry in autism and specific language impairment. *Annals of Neurology*, 56, 757–66.
17. De Giacomo, A., Fombonne, C. (1998): Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 131–136.
18. Eigsti, I. M., Bennetto, L., Dadlani, M. B. (2007): Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1007–1023.
19. Friedrich, G. (1998): *Teddy test-Sprache Entwicklungstest*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. Hogrefe-Verlag für Psychologie.
20. Goldstein, H. (2002): Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 5, 373-396.
21. Hoff, E. (2001): *Language Development*. Singapore: Wadsworth.
22. Howlin, P. (2003): Outcome in High-Functioning Adults with Autism With and Without Early Language Delays: Implications for the Differentiation Between Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 1, 3-13.
23. Hrvatski zavod za javno zdravstvo. (2012): *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema–10. revizija, svezak 1., drugo izdanje*. Zagreb: Medicinska naklada.
24. Hržica, G., Peretić, M. (2015): Što je jezik. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.): *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. (str.9-25)*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Jarrold, C., Boucher, J., Russell, J. (1997): Language Profiles in Children with Autism: Theoretical and Methodological Implications. *Autism*, 1, 1, 57-76.

26. Jezernik, N. (2016): Jezične osobitosti predškolske djece s poremećajem iz spektra autizma. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Just, M. A., Cherkassky, V. L., Keller, T. A., Minshew, N. J. (2004): Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: evidence of underconnectivity. *Brain*, 127, 1811–1821.
28. Justice, L. M. (2006): *Communication Science and Disorders: An Introduction*. New Jersey: Pearson Education.
29. Kjelgaard, M. M., Tager-Flusberg, H. (2001): An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and cognitive processes*, 16, 2/3, 287–308.
30. Kovačević, M., Jelaska, Z., Kuvač Kraljević, J., Ceganec, M. (2007): *KORALJE Komunikacijske razvojne ljestvice*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
31. Landa, R. (2000): Social Language Use in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. U: Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S. (ur.): *Asperger syndrome*. (str.125-158). New York: The Guilford Press.
32. Lord, C. (1985): Autism and the comprehension of language. U: Schopler, E., Mesibov, G. (ur.): *Communication problems in autism*. (str.257–281). New York: Plenum Press. Posjećeno (15.5.2017) na mrežnoj stranici:
https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=8LbxJz5dlFAC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Communication+problems+in+autism&ots=XA9aKhAQaV&sig=x5YU4eT8N1qp3UAh18gUe-1aXU&redir_esc=y#v=onepage&q=treatment%20strategies&f=false
33. Lord, C. (1995): Follow-up of two year-olds referred for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 8, 1365–1382.
34. Lord, C., Risi, S., Pickles, A. (2004): Trajectory of language development in autistic spectrum disorders. U: Rice, M. L., Warren, S. F. (ur.): *Developmental language disorders: from phenotypes to etiologies*. (str.7-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
35. Ljubešić, M., Ceganec, M. (2012): Rana komunikacija: u čemu je tajna? *Logopedija*, 3, 1, 35-45.
36. Milas, G. (2005): *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
37. Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., Bryson, S. (2006): Early Language and Communication Development of Infants Later Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 2, 69-78.

38. Modyanova, N., Perovic, A., Wexler, A. (2017): Grammar Is Differentially Impaired in Subgroups of Autism Spectrum Disorders: Evidence from an Investigation of Tense Marking and Morphosyntax. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-23.
39. National Autism Center. (2015): Findings and conclusions: National standards project, phase 2. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
40. Norbury, C. F, Bishop, D. V. M. (2002): Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 227–51.
41. Norbury, C. F. (2005): Barking up the wrong tree? Lexical ambiguity resolution in children with language impairments and autistic spectrum disorders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 142–71.
42. Paul, R., Fischer, M. L., Cohen, D. J. (1988): Sentence comprehension strategies in children with autism and specific language disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 669–679.
43. Popčević, K., Ivšac Pavliša, J., Šimleša, S. (2015): Razvojna procjena i podrška djeci s poremećajima iz autističnog spektra. *Klinička psihologija*, 8, 1, 19-32.
44. Prelock, P. A., McCauley, R. J. (2012): *Treatment of Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
45. Prizant, B. M. (2017): SLPs and Autism: How Far We Have Come. Posjećeno 30.4.2017. na mrežnoj stranici: <http://leader.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2615517>
46. Rapin, I., Dunn, M. (2003): Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25, 166–72.
47. Reynell, J. K., Huntley, M. (1995): *Reynell razvojne ljestvice govora*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
48. Roberts, J.A., Rice, M. L., Tager-Flusberg, H. (2004): Tense marking in children with autism, *Applied Psycholinguistics*, 25, 3, 429-448.
49. Rogers, S. J. (1996): Early intervention in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 2, 243-246.
50. Rogers, S., Dawson, G. (2010): *Early Start Denver Model for Young Children with Autism - Promoting Language, Learning, and Engagement*. New York: The Guilford press.
51. Scheeren, A. M., de Rosnay, M., Koot, H. M., Begeer, S. (2013): Rethinking Theory of Mind in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54, 6, 628–635.

52. Sigman, M., Ungerer, J. (1981a): Sensorimotor skills and language comprehension in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 149–166.
53. Sigman, M., Ungerer, J. (1981b): Symbolic play and comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
54. Sussman, F. (2006): *TalkAbility: People skills for children on the autism spectrum – A guide for parents*. Toronto: The Hanen Centre.
55. Šimleša, S., Ljubešić, M. (2009): Aspergerov sindrom u dječjoj dobi. *Suvremena psihologija*, 12, 2, 373 – 389.
56. Škrobo, M., Šimleša, S., Ivšac Pavliša, J. (2016): Obilježja socijalne kognicije u osoba s poremećajem iz spektra autizma, posebnim jezičnim teškoćama i intelektualnim teškoćama. *Logopedija*, 6, 1, 6-13.
57. Tager-Flusberg, H. (1981a): Sentence comprehension in autistic children. *Applied Psycholinguistics*, 2, 5–24.
58. Tager-Flusberg, H. (1981b): On the Nature of Linguistic Functioning in Early Infantile Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 1, 45-56.
59. Tager-Flusberg, H. (2006): Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research*, 6, 219–224.
60. Tager-Flusberg, H. (2007): Evaluating the Theory-of-Mind Hypothesis of Autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 6, 311-315.
61. Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., Chadwick-Dias, A. (1990): A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 1, 1–21.
62. Tager-Flusberg, H., Joseph, R. M. (2003): Identifying neurocognitive phenotypes in autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Series, B*, 358, 303–314.
63. Tager-Flusberg, H, Paul, R., Lord, C. (2005): *Language and Communication in Autism*. U: Volkmar, F., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. J. (ur.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Third edition. (str.335-364). New York: John Wiley & Sons, Inc.
64. The American Speech-Language-Hearing Association. (2012): ASHA's recommended revision to the DSM-5. – Posjećeno 25.4.2017. na mrežnoj stranici ASHA-e:
65. Tsai, L. Y., Beisler, J. M. (1984): Research in Infantile Autism: A Methodological Problem in Using Language Comprehension as the Basis for Selecting Matched Controls. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 6, 700-703.
66. U.S. Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2014): *Autism Spectrum Disorder - Prevalence*. Posjećeno 25.4.2017. na mrežnoj stranici CDC-a:

<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

67. Volden, J., Lord, C. (1991): Neologisms and Idiosyncratic Language in Autistic Speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 2, 109-130.
68. Walenski, M., Mostofsky, S. H., Ullman, M. T. (2014): Inflectional morphology in high-functioning autism: Evidence for speeded grammatical processing. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 11, 1607–1621.
69. World Health Organization [WHO]. ICD-11 Beta: Expectations, Concerns and Known Issues. Posjećeno 30.5.2017. na mrežnoj stranici WHO-a:
<http://www.who.int/classifications/icd/revision/betaexpectations/en/>
70. Xanthos, A., Laaha, S., Gillis, S., Stephany, U., Aksu-Koç, A., Christofidou, A., Gagarina, N., Hrzica, G., Ketz, F. H., Kilani-Schoch, M., Korecky-Kröll, K., Kovačević, M., Laalo, K., Palmović, M., Pfeiler, B., Voeikova, M. D., Dressler, W. U. (2011): On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. *First Language*, 31, 4, 461–479.

PRILOZI

Prilog 1. Nalaz logopedsko-psihološke procjene dječaka A.P.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET
Centar za rehabilitaciju
Kabinet za ranu komunikaciju
Borongajska 83f, 10 000 Zagreb

Klasa: 602-04/17-57-2/191
Ur. broj: 251-74/17-10/1
Zagreb 2017.

OPĆI PODACI O DJETETU

| | |
|--|---|
| Ime djeteta: | A |
| Datum rođenja: | |
| Rani razvoj djeteta: | Dječak je prvo dijete u obitelji, rođen iz uredne trudnoće, na termin, PT/PD 2550g/48cm, Apgar 10/10. U ranoj dobi u dječaka je utvrđen distoni sindrom, te je pohađao Vojta terapiju. A je prohodao u dobi od 12 mjeseci, kada su se otprilike javile i prve riječi sa značenjem. No, daljnji jezično-govorni razvoj tekao je usporedno, te je dječak počeo slagati kraće rečenice u dobi 2;08. Kontrola sfinktera danju uspostavljena u dobi 2;05. |
| Uključenost u (pred)školski sustav: | Dječak je uključen u redovni predškolski program. |
| Uključenost u praćenje i/ili oblike stručne podrške: | A je u praćenju u Klinici za dječje bolesti Zagreb (psiholog, logoped). Pohađa logopedsku terapiju u Poliklinici Suvag (1-2 puta tjedno), terapiju senzoričke integracije u Klinici za dječje bolesti Zagreb (jednom tjedno), te mu privatno podršku jednom tjedno pruža studentica logopedije. |

RAZVOJNA PROCJENA

| | |
|----------------------------------|---|
| Datum procjene: | |
| Kronološka dob djeteta: | 4;01,03 |
| Razlog obavljanja procjene: | Dječak dolazi na procjenu u Kabinet za ranu komunikaciju u pratnji majke. Cilj procjene je utvrditi trenutnu kognitivnu, komunikacijsku i jezično-govornu razinu. |
| Primijenjeni mjerni instrumenti: | Neverbalne podljestvice WPPSI-III ljestvice inteligencije, podljestvica Teorije uma Nepsy-II baterije testova, Vinelandske ljestvice adaptivnog ponašanja, Reynell ljestvica jezičnog razumijevanja, Teddy test za izražavanje semantičkih veza |

TIMSKI STRUČNI NALAZ I MIŠLJENJE

| | |
|----------------|---|
| Opće ponašanje | Dječak se brzo prilagodio na novi prostor. U početku se dosta kretao po prostoriji, zabavljao se paljenjem i gašenjem svjetla i sl. Nakon što ga je ispitivač pozvao da sjedne za stol, kraće sudjeluje u ispitivanju. Pažnja mu je nešto kraćeg trajanja, te ga je potrebno usmjeravati na ispitni materijal. Uočavaju se odstupanja u |
|----------------|---|

Prilog 1. Nalaz logopedsko-psihološke procjene dječaka A.P.

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p>senzoričkoj obradi (izbirljivost u hrani i sl.). Cjelokupno ponašanje obilježava pojačana stereotipnost.</p> |
| Kognitivne sposobnosti | <p>Na neverbalnoj ljestvici WPPSI-III ljestvice inteligencije globalno postiže iznadprosječan rezultat. Podjednako je uspješan na podljestvicama Razumijevanje kalupa (kojom se ispituje procesiranje vidnih informacija i apstraktno rezoniranje na neverbalnom materijalu), Slikovni koncept (kojom se ispituje sposobnost kategorijalnog rezoniranja), kao i na podljestvici Slaganje kocaka (kojom se ispituje vidno-prostorna organizacija, te analiza i sinteza na neverbalnom materijalu).</p> |
| Vještine svakodnevnog života | <p>Na Vinelandskim ljestvicama prilagođenog ponašanja (područje Vještine svakodnevnog života) dječak postiže granične rezultate. Najniže rezultate postiže na podljestvici Briga o sebi (ne hrani se samostalno, noću nosi pelenu, ne umiva se samostalno i sl.).</p> |
| Socijalna komunikacija | <p>U ispitnoj situaciji dječak je djelomično zainteresiran za socijalnu okolinu i nedistanciran. Odgovorljivost je snižena. Kvaliteta socijalnih istupanja je narušena.</p> <p>U obilježijima socijalne komunikacije i uporabe jezika (pragmatike) uočavaju se odstupanja koja odražavaju teškoće u domeni socijalne kognicije, što potvrđuju i rezultati na provedenim ljestvicama. Primjerice, A postavlja pitanja na koja zna odgovor, ponekad koristi neuobičajene (smanjeno fleksibilne) fraze, nije u mogućnosti voditi razgovor i pridržavati se teme, komunikacija je prilično jednostrana i zahtijeva da se komunikacijski partner dodatno prilagođava dječaku i sl.</p> <p>Obilježja vršnjačkih odnosa također su narušena. Premda je dječak zainteresiran za vršnjake i prilazi im, nedostaju mu komunikacijske vještine za započinjanje i održavanje interakcije.</p> <p>Na podljestvici Teorija uma, kojom se procjenjuje sposobnost razumijevanja želja, namjera, vjerovanja drugih ljudi kao i prenesenog značenja, A pokazuje nezrelosti pri rješavanju zadataka pretvaranja, zadataka razlikovanja pojavnosti i stvarnosti, zadataka pogrešnih vjerovanja, razlikovanja mentalnog od fizičkog. Nešto nezrelije zaključuje o emocionalnim stanjima na fotografijama lica na temelju socijalnih situacija.</p> |
| Jezično razumijevanje | <p>Peabody slikovni test rječnika i Reynell ljestvica jezičnog razumijevanja provedeni su prije mjesec dana pa se provedba tih ljestvica nije ponavljala.</p> <p>Prema rezultatima te procjene, dječak na Peabody slikovnom testu rječnika (mjera receptivnog vokabulara) postiže uredan rezultat (50.centil).</p> <p>Na Reynell ljestvici jezičnog razumijevanja postiže granični rezultat (-1.5 SD) koji odgovara trogodišnjem djetetu. I u svakodnevnoj komunikaciji se uočava da dječak teže održava pažnju na dužim ili složenijim jezičnim nalogima, teže ih obrađuje i (posljedično) otežano izvršava.</p> |
| Jezična proizvodnja | <p>Spontana jezična proizvodnja kvalitetom i složenošću odstupa od očekivanja za dob. Uočavaju se nezrelosti u sintaktičkim strukturama i agramatizmi (Čovjek ovaj radi nešto smišlja; On praje zuba. i sl.). Obilježje sveukupne proizvodnje je smanjena fleksibilnost, odnosno pojačana stereotipnost.</p> |

Prilog 1. Nalaz logopedsko-psihološke procjene dječaka A.P.

Glasanje / govor

Na Teddy testu za izražavanje semantičkih veza dječak značenjski točno odgovara na pitanja *Tko je to?* i *Što radi?*. Nesustavan je u odgovaranju na pitanje *Čime?*. Pitanje *Zašto?* ne razumije i odgovara asocijacijama (*Zašto medo jede? Jede pa to je nešto ako papa juhu onda je to fino.*; *Zašto pere zube? Ako pere zube mora se okupati*).

Izveštavanje je oskudno i kratko. Dječak ponekad daje krive informacije.

U ispitnoj situaciji dječakov govor je uglavnom razumljiv široj okolini.

ZAKLJUČAK: A je emocionalno topao i suradljiv dječak disharmoničnog razvojnog profila. S jedne strane se uočavaju iznadprosječni rezultati u obilježjima neverbalne inteligencije, s druge strane, nezrele socijalne i komunikacijske vještine, poteškoće u pragmatiki i jezičnim sposobnostima.

Preporuča se nastavak započetih oblika stručne podrške i terapije koji bi prvenstveno trebali biti usmjereni na jačanje komunikacijskih vještina i vještina svakodnevnog života. Također, zbog diferencijalne dijagnostike i sumnje na poremećaj iz spektra autizma, preporuča se obaviti kontrolnu procjenu za 8-10 mjeseci.

Dg (DSM-5): Poremećaj socijalne komunikacije

PSIHOLOG:

Doc.dr.sc. Sanja Šimleša

LOGOPED:

MP

Doc. dr.sc. Maja Cepanec

Prilog 2. Nalaz logopedsko-psihološke procjene dječaka T. Š.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET
Centar za rehabilitaciju
Kabinet za ranu komunikaciju
Borongajska 83f, 10 000 Zagreb

Klasa: 602-04/16-57-2/695
Ur. broj: 251-74/16-10-1
Zagreb, 2016.

OPĆI PODACI O DJETETU

| | |
|--|--|
| Ime djeteta: | T |
| Datum rođenja: | |
| Rani razvoj djeteta: | T je treće od petoro djece u obitelji (braća 3 i 7 g., sestre 1 i 6 g.). Rođen je iz treće trudnoće koja je protekla uredno, porod na termin, uredan. PT/D 4080/53, APGAR 10/10. Prohodao je u dobi od 12 mjeseci, a u otprilike isto vrijeme javile su se prve riječi sa značenjem. Daljnji jezično-govorni razvoj je tekao usporeno. Kontrola sfinktera uspostavljena je nešto prije treće godine. |
| Uključenost u predškolski sustav: | Dječak je od treće godine uključen u redovni DV (sada mješovita grupa) gdje se prema navodu majke dobro adaptirao. Međutim, često ne slijedi aktivnosti grupe i ponaša se nezrelije u odnosu na očekivanja za dob. |
| Uključenost u praćenje i/ili oblike stručne podrške: | Od druge godine je kontinuirano praćen (psiholog, logoped, radni terapeut) u Klinici za dječje bolesti Zagreb u Klaićevoj (Dg. Nespecificirani poremećaj razvoja govora i govornog jezika -F80.9). U istoj ustanovi je uključen u logopedsku terapiju (1x tjedno). U vrtiću je uključen u terapiju kod logopeda i defektologa. |

RAZVOJNA PROCJENA

| | |
|----------------------------------|--|
| Datum procjene: | |
| Kronološka dob djeteta: | 4;2 |
| Razlog obavljanja procjene: | Dječak po prvi puta dolazi na procjenu u Kabinet za ranu komunikaciju u pratnji majke. Cilj procjene je utvrditi razinu kognitivnih, komunikacijskih i jezično-govornih sposobnosti. |
| Primijenjeni mjerni instrumenti: | U okviru pregleda primijenjeni su Razvojni test Čturić (RTČ-P), Vinelandska ljestvica socijalne zrelosti, Peabody slikovni test rječnika, Reynell ljestvica jezičnog razumijevanja, Teddy test izražavanja semantičkih veza, Pragmatički profil svakodnevnih komunikacijskih vještina (odabrani dijelovi), opažanje interakcije i komunikacije s majkom. |

Prilog 2. Nalaz logopedsko-psihološke procjene dječaka T. Š.

| TIMSKI STRUČNI NALAZ I MIŠLJENJE | |
|----------------------------------|--|
| Opće ponašanje | Dječak bez otpora ulazi u prostoriju gdje se odvija procjena. Manje od očekivanja za dob pokazuje interes za prisutne osobe. Selektivno surađuje, ovisno o stupnju interesa. Tijekom procjene često promatra svoj odraz u ogledalu i igra se na jednostavan način (premješta olovke). Vrlo brzo izmjenjuje aktivnosti. Pažnja je kratkotrajna i lako otklonjiva. Emocionalno je toplo dijete. U ponašanju se primjećuje motorički nemir. |
| Kognitivne sposobnosti | Na Razvojnom testu Čturić postiže neujednačen rezultat, globalno na razini lakog zaostajanja. Rezultat valja uzeti s oprezom zbog teškoća u suradnji. Pažnju smanjeno usklađuje s pažnjom druge osobe. Najzreliji je u rješavanju vizuoperceptivnih zadataka. Nezreliji je pri rješavanju vizuokonstruktivnih zadataka. Ne odgovara na pitanja: "Da li je dečko ili djevojčica" i "Što radiš kad si pospan/žedan/gladan?". Grafomotoričke zadatke ne izvršava. |
| Vještine svakodnevnog života | Na Vinelandskoj ljestvici socijalne zrelosti kojom se ispituju adaptivne i vještine samostalnog života, postiže rezultat na razini lakog zaostajanja, na razini djeteta od 2g 8mj (samostalno jede žlicom, vilicom jede uz pomoć,). Prema navodu majke dječak ne pokazuje interes za crtanje te je selektivan u hrani. Kod kuće je igra uglavnom funkcionalna (igra se s vlakicama). |
| Socijalna komunikacija | Tijekom procjene se uočava da svoje ponašanje teže prilagođava zahtjevima situacije i sugovornika (primjerice, uporno on "vodi" igru i otežano slijedi zahtjeve ispitivača). Prema podacima koje daje majka i opažanja T ponašanja zaključuje se da dječak komunicira za manji broj svrha negoli njegovi vršnjaci, primjerice, radije odgovara negoli što inicira komunikaciju. Tijekom procjene smanjeno monitorira zbivanja oko sebe te tijekom interakcije s ispitivačima kontakt očima slabo koristi u svrhu regulacije interakcije i komunikacije. Deklarativna komunikacija je prisutna i često je vezana je uz njegove interese. Dječakov komunikacijski profil je atipičan. |
| Jezično razumijevanje | Testiranje Peabody slikovnim testom rječnika nije ponavljano jer je isto nedavno obavljeno. Majka izvještava da dječak slijedi svakodnevne naloge koji se učestalo ponavljaju. Procjena jezičnog razumijevanja na Reynell ljestvici je provedena uz prilagodbu. Dječak je pritom postigao rezultat koji ugrubo odgovara dvogodišnjem djetetu (>-2,7 SD). Prema majčinim riječima T se u ranijoj dobi slabije odazivao na ime, no i danas se primjećuje viša razina responzivnosti kada se nalog/zahjev veže uz njegove omiljene interese ili predmete. Kod dječaka je utvrđeno značajno kašnjenje u jezičnom razumijevanju u odnosu na njegovu dob. |
| Jezična proizvodnja | U spontanome izražavanju koristi jednostavne rečenične kombinacije (npr. <i>idemo ići pa-pa; idemo to popemiti, nije to tidar</i>). Brojni iskazi koje dječak rabi su upamćene cjeline (iz crtanih filmova) koje onda T ponekad koristi u primjerenom značenjskom kontekstu. Primjerice, za sve nelagodne situacije koristi frazu "pusti me na miru". Dulje riječi i riječi složenije fonološke strukture izgovara otežano. Na Teddy testu izražavanja |

Prilog 2. Nalaz logopedsko-psihološke procjene dječaka T. Š.

| | |
|------------------------|--|
| Jezična uporaba | <p>semantičkih veza dječak u pravilu imenuje radnje no na pitanja ne odgovara (npr. <i>ide cutati, ima medo, će se pocesati</i>). Važno je napomenuti da je cijela procjena provedena uz prilagodbu zbog obilježja dječakove suradnje i pažnje.</p> <p>Rijetko postavlja pitanja (eventualno "Što je to?"). O događajima će izvijestiti uz pomoć potpitanja i vrlo šturo. O sebi govori u trećem licu jednine.</p> |
| Govor | <p>Obrazac usvajanja jezika pokazuje osobitosti u vidu neposredne i odgođene eholalije koja često nije u funkciji komunikacije.</p> <p>Izgovorni sustav nije usvojen u potpunosti. Ponekad je narušena razumljivost dječakova govora zbog sustavnih zamjena glasova (npr. K sa T, J sa L). Govorna melodija je pjevna.</p> |

ZAKLJUČAK:

T je emocionalno topao dječak čiji je razvojni profil neujednačen uz najveća odstupanja u području *socijalne komunikacije i obrascima ponašanja*. Na planu socijalne komunikacije odstupanja se odražavaju u socioemocionalnoj uzajamnosti, neverbalnoj komunikaciji, te u prilagođavanju ponašanja različitim situacijama. Ograničeni obrasci ponašanja se manifestiraju u obilatoj eholaliji i opisanoj hiperosjetljivosti na senzoričke podražaje. Navedena obilježja upućuju na vjerojatnost postojanja poremećaja iz spektra autizma (F 84.0).

U svakodnevici s dječakom valja postupati na blag način i postupno ga uvoditi u različite grupne aktivnosti. Motivaciju i interes za crtanjem također valja poticati postupno i kroz igru. Savjetuje se nastaviti s logopedskom podrškom koju valja nadopuniti s uvođenjem vizualne podrške. Kako bi dječak više sudjelovao u vrtičkim aktivnostima bilo bi poželjno osigurati mu stručnu podršku u vidu pomagača.

Kako bi se utvrdio tempo razvoja preporučuje se ponovna procjena za 7 mjeseci.

PSIHOLOG:

Ivana Car, dipl. psiholog

LOGOPED:

Doc. dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša