

# Interesi djece predškolske dobi tipičnog razvoja i djece s odstupanjima u komunikacijskom i/ili jezično-govornom razvoju

---

**Utović, Vlatka**

**Professional thesis / Završni specijalistički**

**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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:885449>

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

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



*Repository / Repozitorij:*

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

**Poslijediplomski specijalistički studij**  
***Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji***

Vlatka Utović

**INTERESI DJECE PREDŠKOLSKE DOBI  
TIPIČNOG RAZVOJA I DJECE S  
ODSTUPANJIMA U KOMUNIKACIJSKOM I/ILI  
JEZIČNO-GOVORNOM RAZVOJU**

**SPECIJALISTIČKI RAD**

**Zagreb, studeni 2017.**

[upišite ovdje]

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

**Poslijediplomski specijalistički studij**  
***Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji***

Vlatka Utović

**INTERESI DJECE PREDŠKOLSKE DOBI  
TIPIČNOG RAZVOJA I DJECE S  
ODSTUPANJIMA U KOMUNIKACIJSKOM I/ILI  
JEZIČNO-GOVORNOM RAZVOJU**

**SPECIJALISTIČKI RAD**

Mentorica: Doc.dr.sc. Maja Čepanec

**Zagreb, studeni 2017.**

[upišite ovdje]

Na temelju članka 42. Statuta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 10. redovitoj sjednici održanoj dana 25. rujna imenovalo je Povjerenstvo za ocjenu specijalističkog rada u sastavu:

- 1) Prof.dr.sc. Sanja Šimleša, predsjednica
- 2) Doc.dr.sc. Maja Cepanec članica i
- 3) Izv.prof.dr.sc. Katarina Pavičić Dokoza, vanjska članica.

Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 1. redovitoj Sjednici održanoj dana 23. listopada prihvatilo je pozitivno izvješće Povjerenstva za ocjenu specijalističkog rada te imenovalo Povjerenstvo za obranu u sastavu:

- 1) Prof.dr.sc. Sanja Šimleša, predsjednica
- 2) Doc.dr.sc. Maja Cepanec članica i
- 3) Izv.prof.dr.sc. Katarina Pavičić Dokoza, vanjska članica.

Specijalistički rad obranjen je dana 15. studenoga na Edukacijsko-rehabilitacijskom Fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

[upišite ovdje]

Najljepše se zahvaljujem svojoj mentorici doc.dr.sc. Maji Capanec na iznimnom strpljenju i razumijevanju te na neprocjenjivim savjetima, konstruktivnim kritikama i stalnoj motivaciji u izradi ovog specijalističkog rada.

Hvala mojoj obitelji na bezuvjetnoj podršci od početka do kraja studija.

[upišite ovdje]

## **Interesi djece predškolske dobi tipičnog razvoja i djece s odstupanjima u komunikacijskom i/ili jezično-govornom razvoju**

### **Sažetak**

Interesi su u literaturi često promatrani kao pokretači dječje motivacije za aktivnim učenjem, ali i odraz obilježja kognitivne obrade. Stoga su klinički važni kako u dijagnostici, tako i planiranju terapijskih postupaka.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati obilježja interesa djece predškolske dobi koja pokazuju odstupanja u komunikacijskom i/ili jezičnom razvoju. Istraživanjem su obuhvaćene četiri skupine djece dobi 4-7 godina: (1) djeca tipičnog razvoja; (2) djeca s odstupanjima u području socijalne komunikacije; (3) djece s odstupanjima u jezičnom razvoju; (4) djeca s oštećenjem sluha. Istraživanje je provedeno Upitnikom o interesima djece rane i predškolske dobi koji su popunjavali roditelji.

Rezultati su pokazali da se djeca tipičnog razvoja i djeca s odstupanjima u komunikacijskom i jezično-govorno razvoju razlikuju u intenzitetu i širini interesa, kao i njihovom sadržaju. Djeca s komunikacijskim teškoćama pokazala su, očekivano, uži raspon interesa, manji interes za neke socijalne aktivnosti (npr. igra s vršnjacima) kao i nekim aktivnostima koje zahtijevaju imaginaciju (npr. igre lutkama, crtanje i sl.).

Djeca s jezičnim teškoćama također su pokazala razliku u intenzitetu i tipu interesa u odnosu na djecu tipičnog razvoja. Uočen je niži interes za aktivnosti koje podrazumijevaju viši stupanj jezičnih vještina i kompetencija (npr. dječje pjesmice i brojalice). S druge strane pokazuju veći interes za nesocijalne aktivnosti od djece tipičnog razvoja.

Djeca s oštećenjem sluha pokazuju obrazac interesa koji je očekivan s obzirom na njihove perceptivne i (posljedično) jezične teškoće (npr. sniženi interes za strane jezike ili slikovnice). Također manji interes pokazuju za aktivnosti koje s jedne strane uključuju socijalnu sredinu dok veći interes pokazuju za nesocijalne interese (gledanje televizije, uporaba elektroničkih uređaja).

Ovi podaci mogu poslužiti kao smjernice u diferencijalnoj dijagnostici, ali i kvalitetnijoj izradi terapijskih ciljeva i aktivnosti koje bi se trebali temeljiti na sadržajima koji djeluju motivirajuće na učenje i aktivnost djeteta.

**Ključne riječi:** interesi, tipičan razvoj, komunikacijske teškoće, jezično-govorne teškoće

[upišite ovdje]

## **Interests in typically developing preschool children and in children with communication and/or language impairments**

### **Summary**

Interests are often seen as initiators of children's motivation for active learning, but also as a reflection of cognitive processing. Therefore, they are clinically important both in diagnostic measures and intervention planning.

The aim of this study was to examine interests of pre-school children with impairment in communication and/or language development. The present study included four groups of children aged 4-7 years: (1) typically developing children; (2) children with social communication disorder/delay; (3) children with language disorder; (4) children with hearing impairment. *Interests questionnaire for preschool children* was used.

The results showed that typically developing children and children with impairment in communication and speech and language development differ in intensity and number of interests as well in their content. Children with communication difficulties have shown a narrower range of interests, a lower interest in some social activities (e.g. playing with peers) as well as in some activities that require use imagination (e.g. dolls, drawing, etc.).

Children with language difficulties have also shown a difference in intensity and type of interest compared to typically developing children. There is a lower interest in activities requiring a higher level of language skills and competences (e.g., children's songs). On the other hand, they show greater interest in non-social activities than typically developing children.

Hearing impaired children show a pattern of interest that is expected with regard to their perceptual and (consequently) language difficulties (e.g. reduced interest in foreign languages or picture books). Also, there is less interest in activities that, on the one hand, include the social environment while greater interests is shown for non-social interests (watching television, using electronic devices).

These data can serve as guidelines for differential diagnostic measures, but also as directions in the development of therapeutic goals and activities that should be based on content that motivates children's learning and activity.

**Keywords:** interests, typically developing children, communication and language impairment

# SADRŽAJ

<b>1. UVOD .....</b>	<b>1</b>
1.1. Utjecaj okoline na dječje interese.....	3
1.2. Interesi i dječji razvoj .....	5
1.3. Interesi kao alat učenja i poticanja .....	8
<b>2. CILJ ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>10</b>
<b>3. METODE .....</b>	<b>11</b>
3.1. Uzorak sudionika.....	11
3.2. Mjerni instrument .....	13
3.3. Način provedbe istraživanja .....	17
3.4. Metode obrade podataka .....	17
<b>4. REZULTATI I RASPRAVA.....</b>	<b>18</b>
4.1. Igračke i način igre .....	18
4.2. Elektronički uređaji i pisani mediji .....	20
4.3. Stereotipnost, senzorička preosjetljivost i odstupajuća ponašanja .....	25
4.4. Društvene aktivnosti i socijalna okolina.....	28
4.5. Izniman interes i činjenična znanja .....	31
4.6. Rigidnost u temi i neobična sakupljanja.....	35
4.7. Nedostaci istraživanja.....	38
<b>5. ZAKLJUČAK.....</b>	<b>39</b>
<b>6. LITERATURA .....</b>	<b>41</b>



## 1. UVOD

Interesi prema definiciji označavaju udio, sudioništvo, odnos, privlačnost, zanimljivost, pažnju, ljubav, naklonost, značaj, korist, vrijednosti (Klaić, 1984). Definicija označava široko tumačenje samog pojma izvan označenog konteksta te ukazuje na široku primjenu istog, a nedovoljno istraženog u području dječjeg razvoja. Promatrajući interese u kontekstu svakodnevnice djeteta predškolskog uzrasta promatramo interese kroz djetetovu igru, što ono promatra, što ga zaokuplja, čime manipulira, čemu pridaje pažnju, što ga čini sretnim ili iznenađenim, tužnim ili zabrinutim.

Milić i Gazivoda (2015) naglašavaju da su interesi važan strukturni element svake osobe. Čine bit osobnog identiteta i imaju važne funkcije u svim fazama čovjekova života te su radi toga oduvijek bili predmet čovjekova promišljanja. Interesom su se kao specifičnim ljudskim obilježjem bavili još antički mislioci Aristotel, Platon, Teofrast.

Dijete je po svojoj prirodi kreativno biće sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima koji proizlaze iz njegovih interesa. Prema Jurčević-Lozančić (2011), učenje djeteta rane i predškolske dobi ne događa se kroz transmisiju ili oponašanje drugih, već je ono individualni, konstrukcijski proces u kojemu dijete istražuje razloge, traži odgovore, otkriva tajne prirode i svekolike zbilje. Promatrajući dječje učenje i razvoj na takav način, dijete mora, da bi taj proces nastao, biti motivirano, odnosno treba imati interes za ono što istražuje i promatra. Interesi djeteta jedan su od pokretača ili jedan od uvjeta za aktiviranje sposobnosti, kognitivnih procesa i struktura kojima se ostvaruje proces usvajanja znanja (Milić i Gazivoda, 2015). Oni su ti koji svaku aktivnost čine smislenom te su nužni kako bi se pažnja preusmjeravala s jedne aktivnosti na drugu. Kao takvi su pokretači unutarnje motivacije djeteta i čine dijete aktivnim sudionikom u procesu usvajanja novih znanja i vještina. Sve spoznaje stečene na temelju iskazanog dječjeg interesa dublje su i dugotrajnije (Milić, 2008). U osnovi interesa je dječja radoznalost, ona usmjerava dijete ka nekome predmetu, osobi ili situaciji. Kako bi pojačali dječju radoznalost, a samim time i interes djeteta, trebamo stvoriti prilike kao bi se ta radoznalost aktivirala.

Ne treba nam neki poseban alat kojim bi otkrili što dijete voli ili ne voli. Dovoljno je samo promatrati dijete, uočavati u čemu uživa, čime se igra i što odabire. Kako ono promatra svoju okolinu i čemu dulje vrijeme pridaje pažnju, odnosno što ga određeno vrijeme zaokuplja. Time možemo uočiti i obilježja njegovih interesa u tri točke: tipičnost, širinu i intenzitet. Kroz uspoređivanje s djecom iste kronološke dobi i razvojnih mogućnosti možemo uočiti tipičnost interesa, a prema pažnji koju pridaje predmetima, osobama i pojavama koji je intenzitet njegova interesa. Prema Warren i sur. (2006) djeca pažnju više usmjeravaju na predmete i situacije koje samostalno odabiru, nego na ono što odabire odrasla osoba. Time ukazuju na trenutni predmet interesa koji je tada pokretač u stvaranja odnosa sa socijalnom okolinom iz kojih se rađaju nove spoznaje i iskustva.

Od rođenja djetetove potrebe čine i njegove interese. Osnovne biološke potrebe su nešto na što je dijete usmjereno i čemu posvećuje pažnju te svojim ponašanjem, najčešće plačom ili smiješkom, obavještava okolinu o trenutnom stanju, potrebi ili želji. Reagiranje okoline na djetetovo ponašanje čini osnovu ranih interakcija koje daljnjim sazrijevanjem djeteta prelaze u komunikaciju i čine temelje odnosa s okolinom kroz koje se stječu nova iskustva, znanja i vještine a time i stvaraju novi interesi. Rane interakcije djeteta i njegove socijalne okoline te rana iskustva koja pritom stječu utječu na cjelokupan djetetov razvoj. Kasnije, zajednički interesi i hobiji čine polaznu točku u socijalnim odnosima i imaju važnu ulogu u urednom razvoju djece i adolescenata (McHale, Crouter, Tucker, 2001).

Interesi su u literaturi često promatrani kao pokretači dječje motivacije za aktivnim učenjem. Njihovoj ulozi u procesu odgoja i obrazovanja najviše se posvećivalo u djece tipičnog razvoja (Habuš Rončević, 2015; Milić i Gazivoda, 2015; Novaković, 2015; Šagud, 2015), te kod populacije djece s poremećajem iz spektra autizma i drugim razvojnim odstupanjima (Dawson, 2008; Klintwall i sur., 2014).

Gledajući interese kao nešto čemu dijete ili odrasla osoba pridaje pažnju i na što je usmjereno, i neki su upitnici i ljestvice (npr. LUI-Language Use Inventory; O' Neill, 2009; KORALJE-Komunikacijska razvojna ljestvica za hodončad, Kovačević, Jelaska, Kuvač Kraljević, Capanec, 2007; CSBS-DP-Communication and symbolic behavior scales: Developmental profile, Wetherby i Prizant, 2002) u svojim dijelovima obuhvaćali procjenu interesa, no ne s isključivom namjerom procjene obilježja interesa, već kao dio procjene drugih obilježja (igre, komunikacije i sl.). Upitnici koji ispituju primarno interese su izuzetno rijetki. Jedna od njih je upitnik BISIQ (Behaviour and Sensory Interests Questionnaire; Hanson i sur., 2015) koji je konstruiran kako bi procijenio obilježja interesa u varijablama: tipičnosti,

učestalosti, intenziteta, dobne skupine i trajanja određenih interesa kod djece s poremećajem iz spektra autizma i drugih razvojnih teškoća.

Istraživanja naglašavaju kako su interesi i socijalna motivacija kao i nedostatak istih važni za stjecanje iskustva, širenje znanja i vještina od najranije dobi kako u djece tipičnog razvoja, tako i u djece s razvojnim odstupanjima (Jurčević-Lozančić, 2011; Dawson, 2008). Tako Klintwall i sur. (2014) naglašavaju da se stupanj usvajanja vještina u djece s poremećajem iz spektra autizma može predvidjeti djetetovom motivacijom koju promatramo kroz pokazivanje interesa prema nečemu. Oni su utvrdili da je razina interesa prema određenim igračkama u dvogodišnje djece s poremećajem iz spektra autizma valjan prediktor usvajanja adaptivnih, jezičnih i nejezičnih vještina u bihevioralnim intervencijama. Također autori napominju da su interesi ti koji se u bihevioralnim intervencijama primjenjuju kao pozitivni potkrepljivači odnosno pojačivači ciljanih ponašanja. Egel (1981) naglašava da širok spektar pojačivača utječe na učinkovitost terapije. Kako se pojačivači određuju na temelju dječjih interesa, širi spektar pojačivača označava i širinu djetetovih interesa, što bi moglo imati važnu ulogu u kliničkom radu, naročito ako znamo da je širina interesa važan faktor za prihvaćanje terapijskih pristupa (Shrerer i Schreibman, 2005; Vivanti i sur, 2012., Yoder i Stone, 2006) kao i važan faktor ishoda samih pristupa (Bornstein i sur., 2013). Međutim, uz sve dosad iznesene podatke o važnosti interesa u učenju djeteta, obilježja interesa su vrlo malo istraživana – kako u djece tipičnog razvoja, tako i u raznim kliničkim skupinama.

Znamo da djeca najbolje uče i usvajaju u situacijama koje su predmetom njihova interesa. Vođenjem računa o djetetovim interesima omogućavamo učenje koje nije samo korisno već i zanimljivo za dijete. Kako su interesi usko vezani uz ono što djeca znaju i što su iskustvom stekli, rane interakcije, interesi i iskustva čine jedan začarani krug međuovisnih aktivnosti. Ta spoznaja je korisna u kreiranju podrške kroz sustave rane intervencije kako bi se koristili postojeći dječji interesi i iskustva kao početna točka u kreiranju programa podrške za stvaranje novih iskustava i time širenje spektra dječjih interesa i ideja.

### **1.1. Utjecaj okoline na dječje interese**

Dječji razvoj je isprepletena igra bioloških i okolinskih čimbenika čiji se utjecaj i važnost nadopunjavaju u različitim fazama djetetova života. Te faze djetetova života uvjetovane su razvojnim promjenama, maturacijom i iskustvima djeteta koje je u velikoj mjeri određeno

kontekstom u kojem dijete odrasta, a u prvim je godinama života najvažniji kontekst njegova obitelj (Vasta, Heith, Miller, 1998).

Suvremeni pristupi rane intervencije polaze od stajališta da je djetetov razvoj simultani proces u kojem međuovisna igra okolinskih i bioloških čimbenika utječe na razvojni ishod djeteta. Transakcijski model intervencije (Samerhoff i Fiese, 2000) objašnjavaju promjene u ponašanju kao rezultat niza regulacijskih međuzmjena među osobama unutar zajedničkog socijalnog okruženja. Djetetova okolina tako čini kontekst za razvoj djeteta. U najranijoj dobi taj kontekst za razvoj je obitelj koja odgovarajući na potrebe i interese djeteta omogućava daljnji djetetov rast i razvoj. Razvojne promjene djeteta utječu na obitelji, kao što obitelj uslijed vlastitih promjena utječe na dijete stoga je kontekst za razvoj u prvim godinama života vrlo uzak ali nedvojbeno vezan uz djetetove interese odnosno potrebe. Uvažavajući osnovne potrebe djeteta kao što su: topli i podržavajući odnosi, zaštita, sigurnost, prilike za stjecanjem iskustva prema individualnim potrebama, struktura i granice (Brazelton i Greenspan, 2001) stvaraju se interakcijski obrasci u kojima presudnu ulogu ima kvaliteta interakcija roditelj-dijete. Roditelji čine uži kontekst za razvoj u ranoj dobi. Kada slijede djetetove interese te djeluju intuitivno i spontano najbolje potiču djetetov razvoj. Na taj način podržavaju unutarnju potrebu djeteta, odgovaraju na njegove potrebe te njeguju osnovnu potrebu djeteta da aktivno sudjeluje u razvoju. Isto tako potiču njegovu potrebu za istraživanjem, aktivnim učenjem te kreativnošću i omogućavaju djetetu da kreira svoje vlastite interese koji su pokretači stvaranja odnosa iz kojih se rađaju nove spoznaje i iskustva.

Kontekst se postepeno širi kako dijete sazrijeva te u skladu s kognitivnim razvojem djeteta, koji omogućava djetetu da usklađuje pažnju s više komunikacijskih partnera, postaje sve veći i ima veći utjecaj na djetetov razvoj a tako i na razvoj njegovih interese. Koliki je utjecaj okoline ne možemo sa sigurnošću reći ali iz svakodnevnih primjera možemo vidjeti da je zasigurno prisutan. Tako današnja djeca već u dobi najranijih godina života pokazuju veliki interes za elektroničke uređaje te znaju koristiti mobilne telefone, tablete i slična multimedijaska pomagala. Koliko su uistinu oni dio djetetova interesa ili svojom vizualnom atraktivnošću plijene znatiželju kod djeteta i time postaju dijelom njegova vlastita interesa također možemo samo pretpostaviti.

Maleš (2003) upozorava da su u situacijama stalne tranzicije obitelj i njezini članovi izloženi sve većim izazovima. U današnje vrijeme uslijed različitih promjena u društvu mijenja se i koncept i dinamika obitelji. Na izvoru brojnih informacija koji na neki način usmjeravaju roditelje i kreiraju njihova uvjerenja kako poticati razvoj djeteta indirektno utječu na razvoj interesa djece. Pod utjecajem suvremenog društva i očekivanja, koja nameću razvojne ljestvice

i sama okolina, usmjeravaju dijete i kreiraju njegove interese te time kontekst koji utječe na djetetov razvoj nije samo uža obiteljska zajednica već i društvena sredina u kojoj dijete odrasta. Kako su se mijenjali društveni stavovi kroz povijest, mijenjali su se i pristupi u odgoju, obrazovanju i zdravstvenim uslugama koje su se pružale djeci (Meisels i Shonkoff, 2000), možemo pretpostaviti da su se mijenjali i stavovi i uvjerenja roditelja koji su u skladu s time mijenjali svoje ponašanje i kontekst za razvoj djeteta. Na taj način djeca iste kronološke dobi odrastajući u sličnoj životnoj okolini imaju i sličnije interese što možemo uočiti promatrajući djecu u svakodnevnim aktivnostima i igrama u parku.

Guralnick (1997) kroz sistemske pristupe nastoji objasniti kako na razvojni ishod djeteta međusobno utječu obilježja djeteta, obilježja obitelji te obiteljski utjecaji i šira okolina. Iako je obitelj ta koja ima najvažnija uloga u djetetovom razvoju i svojom jedinstvenom potporom omogućuje stjecanje iskustava ključnih za razvoj djetetovih potencijala, ne smijemo umanjiti važnost i šireg konteksta za razvoj, a to je djetetova socijalna okolina. Kako Ljubešić (2003) naglašava, pažnja u ranoj intervenciji ne smije biti usmjerena samo na dijete već mora uključivati rad i pružanje podrške obitelji ali i osvještavanje šire zajednice o ulozi rane intervencije jer je razvoj dinamičan proces u kojem jednako sudjeluju i dijete i njegovo okruženje i međusobno utječu jedni na druge. Time dolazimo do začaranog kruga u kojemu je dječji razvoj sinkronizirani ples između bioloških i okolinskih čimbenika u kojem dječji interesi imaju ulogu pokretača, a same razvojne mogućnosti djeteta, obitelj i okolina ulogu scenarista koji oblikuju razvojne ishode.

Koliki je opseg utjecaja prirode, a koliki pojedinca u interakciji s okolinom na razvojni profil nije moguće jasno odrediti, ali ono što se zna da na razvojni ishod značajno utječu rane interakcije koje ispunjavaju svakodnevicu djeteta od samog rođenja i koje su nedvojbeno vezane uz primarni djetetov interes kako u najranijoj dobi tako i kasnije. Ako promatramo interese djeteta kao pokretače ili jedan od karika u lancu razvoja onda je uža i šira okolina ta slijedeća karika koja podržava, potiče i stvara uvjete kako bi se interesi dalje razvijali i ostvarili svoju potpunu ulogu, a to je poticanje dječjeg razvoja.

## **1.2. Interesi i dječji razvoj**

Dijete je proaktivno biće koje je aktivan sudionik razvoja u okviru svojih osobnih resursa. Ti resursi u okviru poticajne okoline omogućuju djetetu da aktivno sudjeluje u svom

razvoju što se vidi u dobi predškolskog uzrasta kroz obilježja igre, aktivnog učenja, znatiželje, istraživanja, mašte i teme razgovora, a koja se mijenjaju s fokusom djetetova interesa i razvoja.

Tako promatrajući interese možemo vidjeti kako oni utječu na svaku pojedinu sastavnicu djetetova razvoja a isto tako kako svaka od pojedinih sastavnica razvoja utječe i na obilježja interesa u različitim fazama djetetova života.

Kako se dijete emocionalno, kognitivno, sociokognitivno i motorički razvija mijenja se predmet njegova interesa a time se mijenja i način i obilježje djetetove igre. U prva tri mjeseca života dijete je najviše usmjereno na majku koja svojom odgovorljivošću na djetetove potrebe najviše plijeni djetetovu pozornost. Tada je dojenče još uvijek motorički nezrelo i uglavnom leži na leđima. Kako motorički sazrijeva uspostavlja kontrolu nad glavicom, okreće se sa trbuha na leđa i obratno, javlja se voljna kontrola pa primiče ruke u centralnu liniju. Time se mijenja i njegov predmet interesa te počinje dohvaćati, istraživati i manipulirati predmetima. Istraživačka igra podrazumijeva i primicanje predmeta ustima čime dolazi i do oralno-motoričkog razvoja.

U razvoju igre značajnu ulogu ima i kognitivni razvoj koji opisuje procese stjecanja iskustva i razumijevanja svijeta. Ostvaruje se kroz prikupljanje i povezivanje iskustava s objektima, ljudima i događajima. Temeljna iskustva stječemo kroz interakciju vezanu uz premet interesa kroz koje dijete prima različite podražaje koje registrira na temelju osjetila i identificira, selektira i organizira. Pažnja je još jedan od kognitivnih procesa koji utječe na ponašanje djeteta i također je usko vezana uz razvoj djetetova interesa ali i razvoja igre. Pažnja omogućava selektivno pojačavanje nekih ponašanja na temelju drugih te se od trećeg do osamnaestog mjeseci postepeno produžava i ukazuje na kvalitetu kognitivne obrade informacija. To se vidi i kroz djetetovu usmjerenost prema responzivnoj osobi ili predmetu. Tako se dijete dulje može zaigrati nekom igračkom, ostvaruje više protokonverzaciskih krugova te se predmet njegova interesa širi.

U najranijoj dobi interes je dominantno vezan uz blisku odraslu osobu ali dijete polako počinje usmjeravati pažnju i prema zanimljivim objektima. Taj interes prema igračkama potiče i djetetov motorički razvoj pa počinje vojnički puzati a kasnije puzati i zauzimati stabilan sjedeći položaj. Razvijaju se i finomotorički pokreti pa dijete pokazuje interes za hranu različite strukture i počinje samostalno jesti prstima. Vertikalizacijom se opet širi djetetov predmet interesa što mu omogućavaju i kognitivni procesi u vidu usmjeravanja pažnje na željeno, selektiranje i povezivanje informacija. Oko devetog mjeseca života javlja se socijalna igra. Oko dvanaestog mjeseca dolazi do pojave funkcionalna igra vezana uz oponašanje svakodnevnih aktivnosti koje su u djetetovom predmetu interesa. U to vrijeme počinje samostalno piti iz čaše, jesti sa žlicom, izuvati cipele. Kako se mijenja djetetov predmet interesa

i dijete motorički sazrijeva mijenja se i način igre. Javlja se kombinatorička igra te ono stavlja predmete u funkcionalne odnose.

U to doba javlja se imitacija te dijete kroz interakciju s roditeljima usvaja nova ponašanja i vještine čemu prethodi, između devetog i dvanaestog mjeseca, djetetova percepcija i razumijevanje ponašanja drugih usmjereno ka nekom cilju odnosno pojava intencionalnosti. U ovoj dobi počinju se javljati nezreli oblici združene pažnje kao sociokognitivnog fenomena. Tada dijete počinje dijeliti predmet svog interesa sa socijalnom okolinom. Nakon osamnaestog mjeseca dolazi do razvoja izvršne pažnje i izvršnih funkcija koje opisujemo kroz sociokognitivni razvoj. Izvršne funkcije omogućavaju djetetu da kontrolira i planira svoje ponašanje, usmjerava pozornost na ono što je važno kako bi ostvario cilj, procjenjuje uspješnost ponašanja. Također počinje razumijevati da druge osobe imaju želje, vjerovanja i znanja što opisujemo kroz teoriju uma. Zahvaljujući razvoju socijalne kognicije i fenomenu združene pažnje djeca prepoznaju koji su ciljevi odraslih i kako se postižu te svoja znanja primjenjuju u postizanju vlastitih ciljeva koristeći iste strategije kao i odrasli (Baron-Cohen, 1991).

Taj sociokognitivni skok ima značajnu ulogu u razvoju djetetovih interesa i bitan je za razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina jer dijete promatrajući vršnjake i odrasle počinje imitirati zanimljive mu radnje, a kasnije riječi i rečenice te stječe nova znanja i napreduje u komunikacijskom, spoznajnom, socijalnom, emocionalnom i jezično-govornom razvoju a time se mijenjaju obilježja igre i usmjerenost ka socijalnoj okolini odnosno vršnjacima. Razvojem sociokognitivnih vještina javljaju se složeniji oblici igre. Simbolička igra odnosno igra pretvaranja javlja se sa oko osamnaestog mjeseca. Oko druge godine života dijete se usmjerava i promatra svoje vršnjake ali igra je najčešće paralelna. Sa oko tri godine igra postaje kooperabilna, interaktivna i uključuje sposobnost pregovaranja s vršnjacima. U ovoj dobi značajno se razvijaju socijalne vještine koje započinju svoj razvoj od rođenja. Osjetljivost na socijalne signale i njihovo zapažanje važni su za cjelokupni razvoj djeteta. Jer djeca uče socijalne vještine kroz "čitanje" socijalnih signala u socijalnim interakcijama.

Djeca su u najranijoj dobi najviše usmjerena na odrasle osobe koji odgovaraju na njihove potrebe i interese te u tim interakcijskim razmjenama vježbaju svoje socijalne vještine koje kasnije nadograđuju u odnosu s vršnjacima. Kako dijete sazrijeva emocionalno, kognitivno i sociokognitivno mijenjaju se njegovi interesi te ulazi u relacijske odnose sa različitim socijalnim partnerima. Na temelju integracije iskustva iz primarnog odnosa s majkom dijete ostvaruje međuvršnjačke interakcije u kojima nadograđuje svoje socijalne vještine. Početak međuvršnjačkih odnosa zasigurno je usko vezan uz predmet zajedničkog interesa i najčešće uz rješavanje konfliktnih situacija vezanih uz pridobivanje zajedničkog interesa. Djeca na temelju

sličnih i/ili zajedničkih interesa ostvaruju međuvršnjačke odnose a time vježbaju socijalne vještine i jačaju vještine socijalnu kompetenciju. Kasnije ti međuvršnjački odnosi sazrijevaju kako sazrijevaju djeca i kako se predmet njihova interesa širi. Emocionalnim, sociokognitivnim sazrijevanjem djeteta mijenjaju se njegovi interesi ali i igra te međuvršnjački odnosi postaju kompleksniji i utječu na stvaranje socijalno kompetentnih osobina.

Sve navedeno nam ukazuje kako je bitno poznavati interese djece pojedine životne dobi kako bi ta saznanja mogli koristiti u terapijske svrhe i time izgrađivati strategije za poticanje i razvijanje međuvršnjačkih odnosa kod djece s odstupanjima u komunikacijskom i /ili jezično-govornom razvoju.

### **1.3. Interesi kao alat učenja i poticanja**

Rezultati brojnih suvremenih istraživanja pokazuju da postoji intenzivna korelacija između razvoja djetetova postignuća i okruženja koje podupire njegovo učenje (Jurčević-Lozančić, 2011). S obzirom da znamo da dijete najbolje uči kada je unutarne motivirano onda znamo da trebamo promatrati i poticati njegov interes kako bi poduprijeli učenje i razvoj djetetova postignuća te time njegovali i uvažavali njegovu individualnost.

Ponekad je teško znati koji su djetetovi interesi, ali može se promatranjem ponašanja uvidjeti što ono gleda, kakav ima izraz lica i kako se kreće u određenoj situaciji (Manolson, Ward i Dodington, 1995). Greenspan i Wider (2003) opisuje djetetova ponašanja kao „smjernice“ koje dijete daje okolini. Te smjernice stvaraju prilike za zajedničku interakciju i komunikaciju kroz promatranje djeteta, slijedenje njegova vodstva te reagiranja na njegove potrebe. Djeca pažnju više usmjeravaju na predmete i situacije koje samostalno odabiru, nego na ono što odabire odrasla osoba (Warren i sur. 2006). To možemo uvidjeti u svakodnevnoj igri djeteta i zadovoljstvu koje mu ono pobuđuje. Greenspan i Wider (2003) napominju ako želimo postati dijelom tog zadovoljstva, trebamo slijediti dijete i pokušati se pridružiti njegovom interesu.

Brojne strategije i pristupi imaju nešto zajedničko, a to je slijedenje djetetova interesa ili potkrepljivanje željenog ponašanja kako bi se željeno ponašanje učvrstilo odnosno kako bi se djetetu pobudio interes i motivacija za daljnje terapijske ciljeve. Tako je Nacionalni centar za autizam (National Autism Center, 2015) analizirao literaturu koja se odnosi na intervencije za populaciju djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA) te intervencije prema njihovoj učinkovitosti u poticanju djece i osoba sa PSA-om, te ih podijelio u tri skupine: (1) znanstveno



utemeljeni pristupi, (2) intervencije u prodoru; i (3) neutemeljen intervencije. Znanstveno utemeljeni pristupi su dokazano učinkoviti odnosno rezultiraju pozitivnim učincima. Intervencije u prodoru su vjerojatno učinkovite ali postoji potreba za dodatnim istraživanjima kako bi postale znanstveno utemeljen, dok su neutemeljene intervencije one za koje ne postoje dokazi koji bi doveli do zaključka da su učinkoviti. Zajedničko većini intervencija koje su znanstveno utemeljene i onima koje su u prodoru jest usmjerenost na dijete i visok stupanj odgovorljivosti okoline, djetetovi interesi koji se primjenjuju kao pojačivači željenog ponašanja, slijeđenje djetetova vodstva, modeliranje. Brojni autori napominju kako je bitno slijediti djetetovo vodstvo (Greenspan; 2003, Sonders, 2003) te opisuju strategije kako to činiti (Sussman, 1999, Rade, 2010).

Kako smo već ranije napomenuli, interesi i njihova uloga je uočena u sustavu odgoja i obrazovanja djece tipičnog razvoja ali i djece s razvojnim teškoćama. Tehnologija napreduje iz dana u dan a tehnološka sredstva su nešto što nas okružuje od samog rođenja. Nema kućanstva koje ne koristi barem jedno tehnološko pomagalo ili uređaj. Tehnologija je sveprisutna u svakodnevnom funkcioniranju. Iz potrebe ali i sve većeg interesa djece prema tehnološkim uređajima, na temelju promatranja djece i njihova razvoja ustanovljeno je da djeca s poteškoćama u razvoju prihvaćaju robote koji im pomažu u terapiji (Costescu i David, 2014) te koji su korisni i za igru i za učenje. Tako se u sustavu odgoja i obrazovanja kako djece tipičnog razvoja (Alimisis, 2013) tako i djece s razvojnim teškoćama (Gouaillier, 2009) sve više primjenjuju tehnološka pomagala- računala, tableti i robotika kako bi djeca lakše usvajala nove vještine i znanja. Tehnologija i robotika svoje mjesto sve više pronalaze u dijagnostici i terapiji djece s poremećajem iz spektra autizma gdje se pokazala vrlo učinkovita u poticanju različitih vještina unutar kliničkih intervencija (Bird i sur., 2007; Kim i sur., 2013; Lee, Obinata i Aoki, 2014).

## 2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je ispitati obilježja interesa djece predškolske dobi koja pokazuju odstupanja u komunikacijskom i/ili jezičnom razvoju .

Podaci o interesima djece različitih kliničkih skupina mogu dati jedinstveni uvid čija je iskoristivost u kliničkom/stručnom radu višestruka:

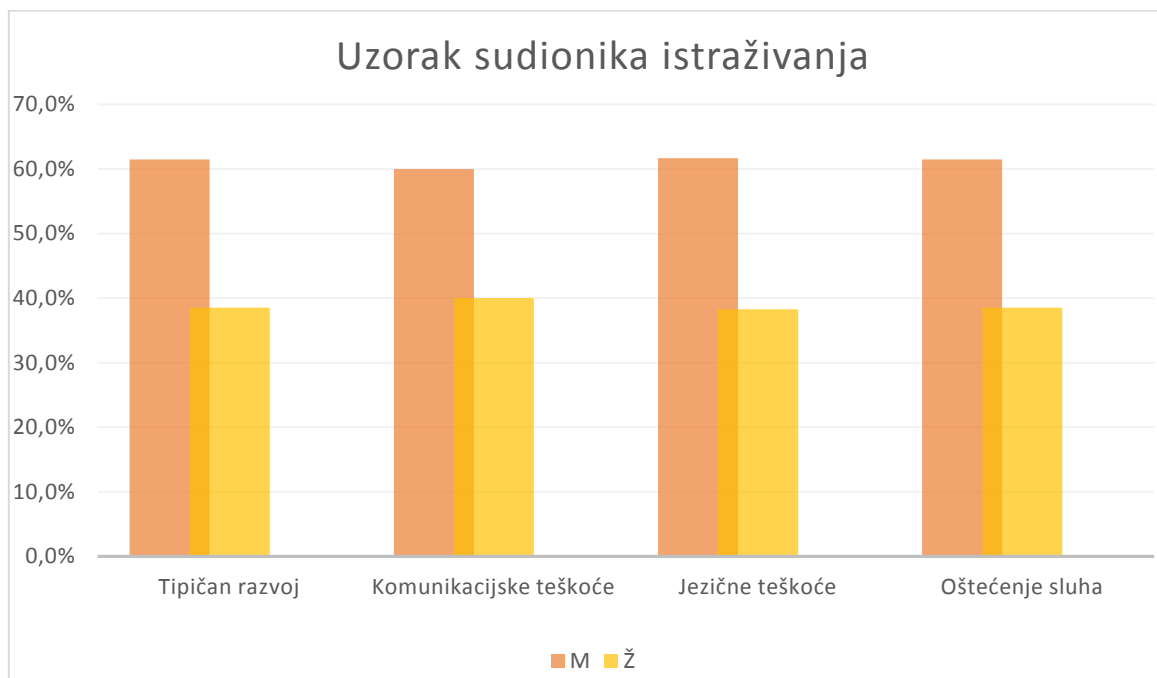
1) Obilježja interesa važno je uzeti u obzir u planiranju intervencijskih programa, budući da je razina sudjelovanja i suradnje djece veća ukoliko im se prezentiraju sadržaji koji ih zanimaju;

2) Obilježja interesa važno je poznavati u svrhu diferencijalne dijagnostike. Primjerice, atipični interesi dijagnostički su kriterij poremećaja iz spektra autizma, no ne i poremećaja socijalne komunikacije.

### 3. METODE

#### 3.1. Uzorak sudionika

Istraživanjem su obuhvaćene četiri kliničke skupine djece dobi 4-7 godina: (1) djeca tipičnog razvoja; (2) djeca s odstupanjima u području socijalne komunikacije; (3) djece s odstupanjima u jezičnom razvoju; (4) djeca s oštećenjem sluha.



**Slika 1.** Uzorak sudionika istraživanja s obzirom na spol

Na slici 1. prikazan je uzorak sudionika istraživanja s obzirom na spol. Vidljivo je da je u svakoj kliničkoj skupini više dječaka od djevojčica što je u skladu sa saznanjima o prevalenciji razvojnih komunikacijskih, jezičnih i govornih poremećaja. Poremećaji iz spektra autizma su tri do pet puta češći kod dječaka nego kod djevojčica (Nicholas i sur., 2009; Levy i sur, 2009). S druge strane, jezični poremećaj, kao što je disleksija, također se češće javlja kod dječaka negoli kod djevojčica (Habib, 2000), kao i govorni poremećaj mucanje (Yairi i Ambrose, 2005; Ward, 2006).

Kriteriji odabira sudionika kliničkih skupina bili su sljedeći:

- (1) Utvrđeno odstupanje u komunikacijskom ili jezičnom razvoju ili postojanje oštećenja sluha. Uzorak je odabran na temelju već utvrđenih dijagnoza kod djece koja su uključena u rehabilitacijske postupke unutar Poliklinike za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG te su prošla interdisciplinarnu obradu (logoped, psiholog, otorinolaringolog, neuropedijatar, psihijatar). Za djecu s jezičnim teškoćama utvrđen je minimalni prag odstupanja od očekivanog rezultata od -1,5 SD na nekom od jezičnih testova: Reynell razvojne ljestvice govora (Reynell i Huntley, 1995), Peabody slikovni test rječnika (Dunn i sur., 2010) i TROG-2:HR test za procjenu razumijevanja gramatike (Bishop i sur., 2003). Uzorak sudionika djece sa komunikacijskim teškoćama u većini nije imao dijagnozu pervazivnog razvojnog poremećaja te ga čine djeca koja imaju dijagnozu poremećaja socijalne komunikacije ili dijagnozu jezičnih teškoća s naglaskom na odstupanja u pragmatičkom aspektu jezika odnosno uporabi jezika u socijalnom kontekstu.
- (2) Intelektualni status u granicama prosjeka (isključena su djeca s općim razvojnim zaostajanjem ili s intelektualnim teškoćama);
- (3) Nenarušenost obilježja motoričkog razvoja (djeca se mogu samostalno kretati i ne trebaju pomoć druge osobe u izboru i manipulaciji igračkama);
- (4) Neuzimanje medikamentozne terapije koja može utjecati na opće raspoloženje djeteta, pospanost, aktivnost tijekom dana i sl. (npr. antiepileptička terapija).

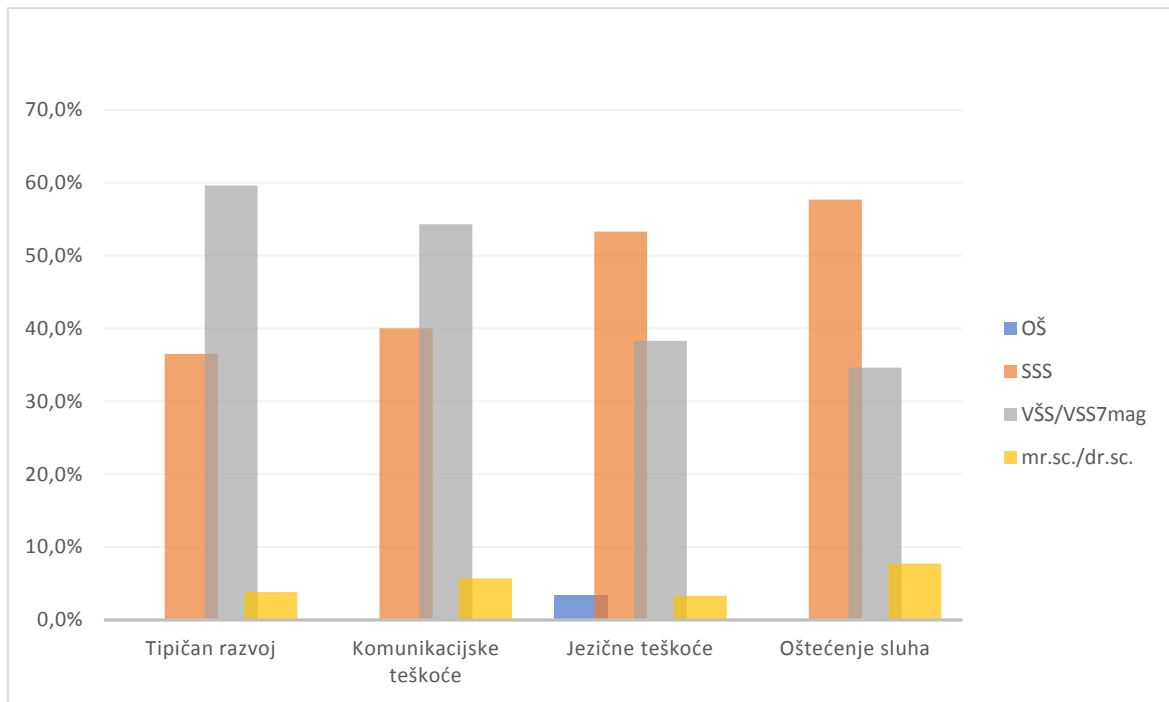
Djecu tipičnog razvoja čine polaznici redovnog dječjeg vrtića Grada Zagreba (podaci preuzeti iz Antončić, 2017).

Roditelji svih sudionika su potpisali Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju.

**Tablica 1.** Dob sudionika prema skupinama

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Tipičan razvoj</b>	<b>52</b>	48	72	<b>58,67</b>	7,76
<b>Komunikacijske teškoće</b>	<b>35</b>	48	83	<b>64,20</b>	9,71
<b>Jezične teškoće</b>	<b>60</b>	48	81	<b>66,53</b>	7,90
<b>Oštećenje sluha</b>	<b>26</b>	51	82	<b>66,27</b>	9,56

U Tablici 1. prikazana je deskriptivna statistika za sve sudionike istraživanja kroz skupine s obzirom na dob. Uvidom u aritmetičke sredine vidljivo je kako su djeca u svim kliničkim skupinama (n=173) prosječno bila dobi od 58 do 66 mjeseci starosti.



**Slika 2.** Stupanj obrazovanja majki unutar kliničkih skupina.

Raspodjela obrazovanja majki unutar kliničkih skupina ispitanika prikazan je na slici 2. Vidljivo je, iako ne postoji statistički značajna razlika, kako je postotak visokoobrazovanih majki veći kod djece s tipičnim razvojem i komunikacijskim teškoćama dok je postotak majki sa srednjom školom veći kod djece s jezičnim teškoćama i oštećenjem sluha.

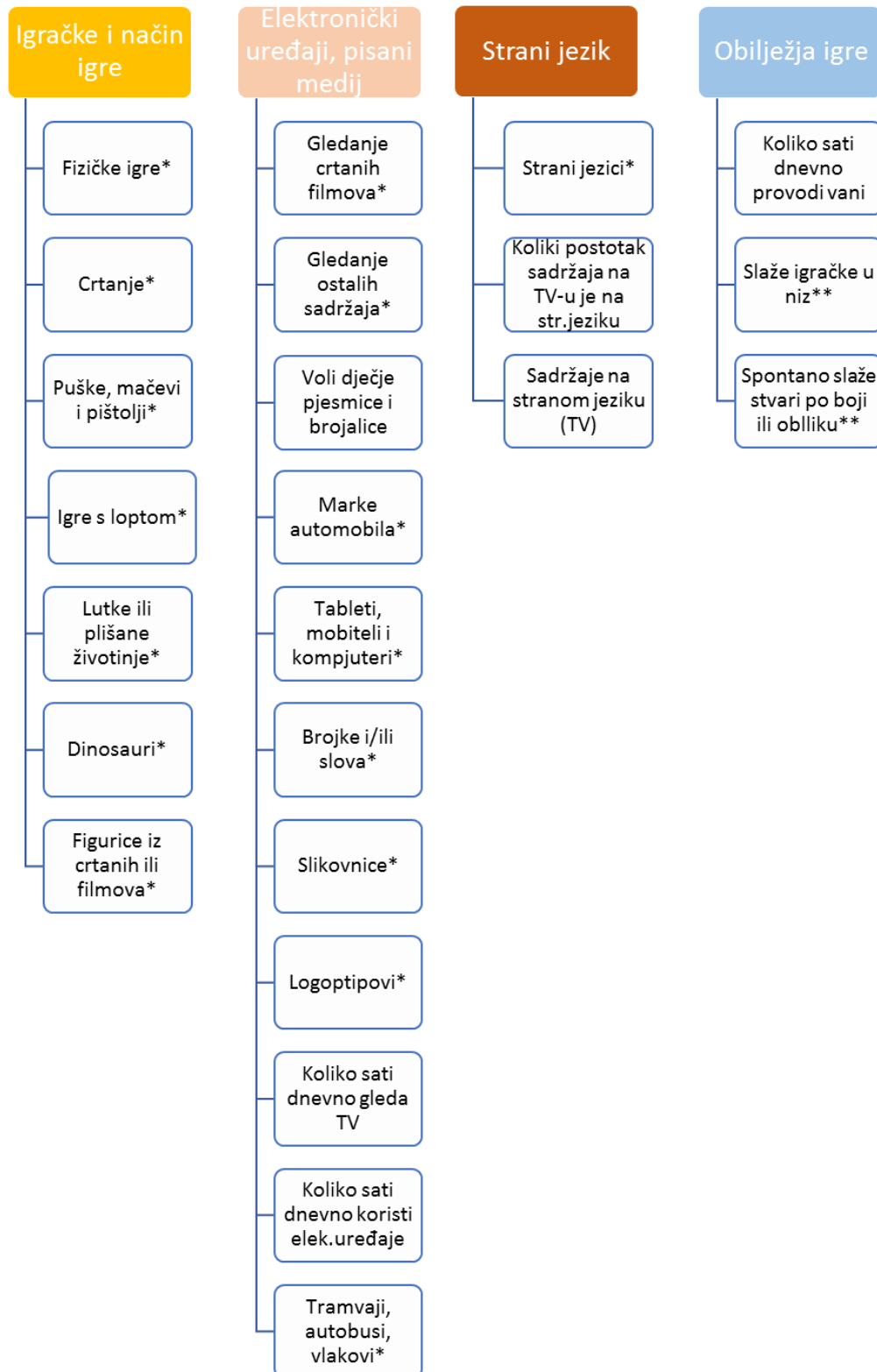
### 3.2. Mjerni instrument

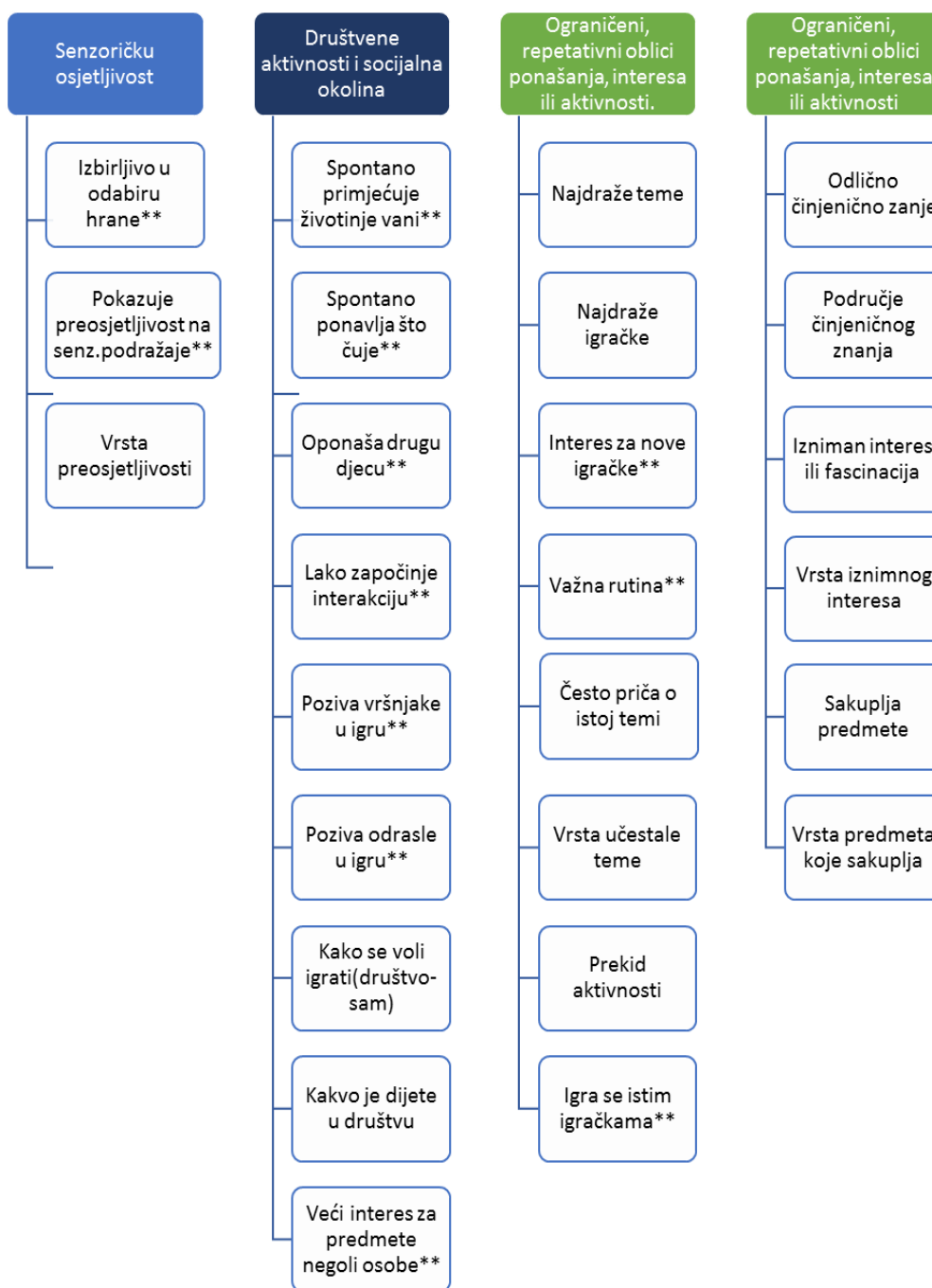
Ispitivanje se provodilo primjenom Upitnika o interesima djece rane i predškolske dobi (vidi Antončić, 2017). Upitnik je konstruiran u svrhu procjene obilježja interesa djece predškolske dobi. Upitnik je popunjavan od strane djetetovog roditelja ili skrbnika, odnosno osobe koja dobro poznaje dijete i njegove interese. Popunjavanje upitnika traje 15 minuta.

Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio je vezan uz anamnestičke podatke djeteta te daje informacije o mikrosredini u kojoj dijete odrasta, dok je drugi dio upitnik koji se sastoji od 50 pitanja koja pokrivaju različita područja interesa djece predškolske dobi. Pitanja su konstruirana kako bi se dobila što bolja informacija o obilježjima dječjih interesa odnosno o vrsti djetetova interesa, širini i jačini istih. Analizom rezultat nastojala se dobiti informacija o tipičnosti odnosno atipičnosti interesa sudionika istraživanja.

Upitnikom su se nastojali obuhvatiti interesi vezani uz sljedeća područja: igračke i način igre; elektronički uređaji i pisani medij; strani jezici; obilježja igre; senzorička osjetljivost;

društvene aktivnosti i socijalna okolina. Ujedno se nastojao dobiti uvid u ograničene, repetitivne oblike ponašanja, interesa ili aktivnosti (Slika 3).



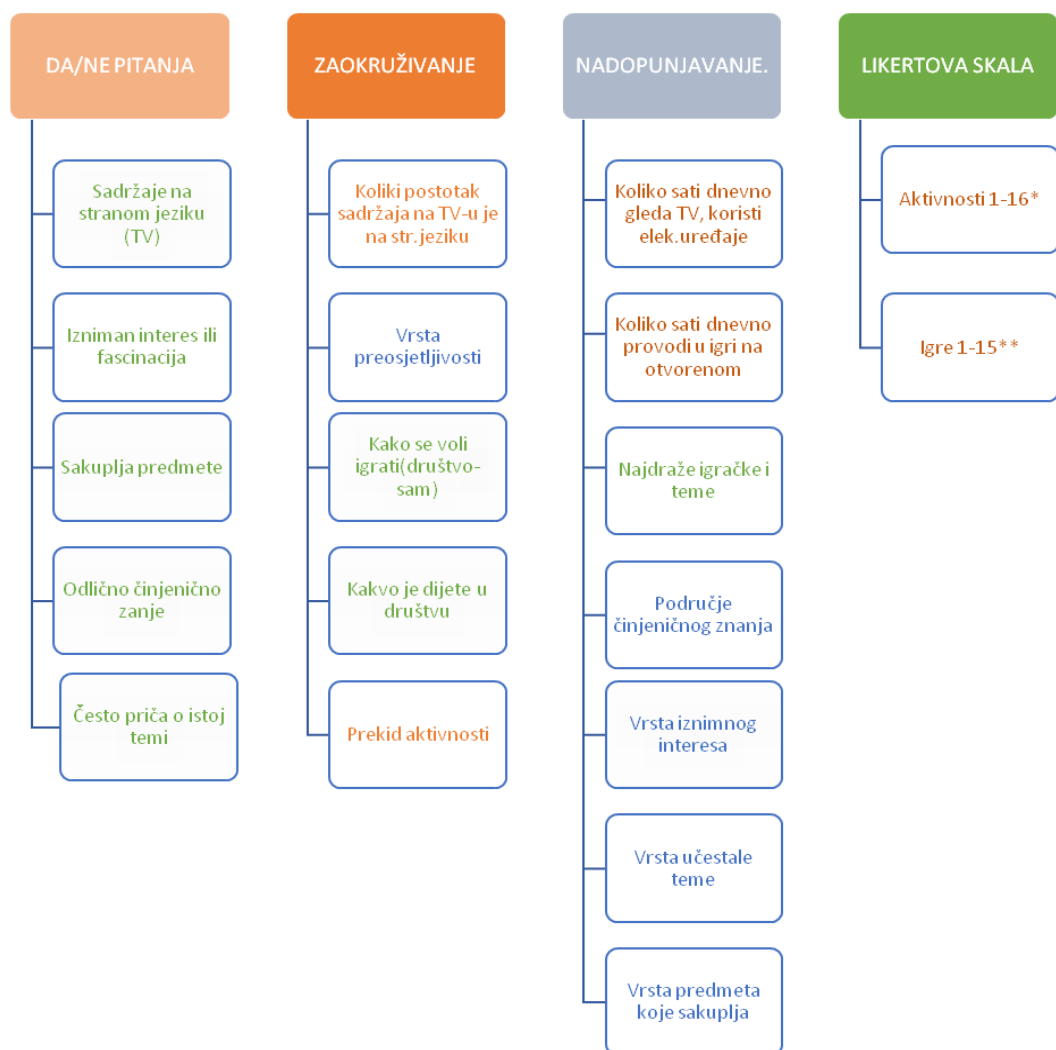


\*pitanja vezana uz određene aktivnosti (Aktivnosti 1-16)

\*\*pitanja vezana uz određene igre (Igre 1-15)

**Slika 3.** Upitnik o interesima djece rane i predškolske dobi - sadržaj pitanja prema određenom području interesa.

Roditelj ili skrbnik, koji ispunjava upitnik, upisuje tražene informacije ili metodom odabira daje podatke o djetetu. Pitanja su konstruirana na način da se dobiju informacije o obilježjima interesa u tri točke: vrsti, širini i intenzitetu. Pitanja su u formi da/ne pitanja, pitanja na zaokruživanje; pitanja na nadopunjavanje odnosno upisivanje odgovora te Likertova skala. Pitanjima da/ne nastojao se dobiti uvid u vrstu i širinu interesa. Pitanjima na zaokruživanje nastojao se dobiti uvid u vrstu i intenzitet interesa. Pitanjima na nadopunjavanje i Likertovom skalom nastojao se dobiti uvid u intenzitet i širinu interesa (Slika 4).



**Slika 4.**

Upitnik o interesima djece rane i predškolske dobi - forma pitanja i obilježja interesa u tri točke: vrsta, intenzitet, širina.



### **3.3. Način provedbe istraživanja**

U postupku prikupljanja podataka poštivao se etički kodeks o provođenju istraživanja s kojim su roditelji ili skrbnici bili usmeno i pismeno upoznati. Istraživanje je odobreno od strane Etičkog povjerenstva Poliklinike SUVAG.

U pisanoj suglasnosti koju su potpisali roditelji, jasno je naznačeno da im je omogućeno detaljnije informiranja o temi istraživanja, kao i (u konačnici) o ukupnim rezultatima istraživanja. Roditeljima je pojašnjeno da se radi o kvalitativnoj analizi interesa, te su im ostavljeni kontakt podaci (adresa elektroničke pošte) ukoliko žele, nakon analize, dobiti detaljnije informacije o tome koliko su interesi njegovog djeteta slični ili različiti od interesa njegovih vršnjaka. Roditelji su popunjavali upitnik metodom papir-olovka. Ne postoje nikakvi audio niti video zapisi. Ispunjavanje upitnika bilo je anonimno.

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

U postupku kodiranja rezultata svi odgovori u upitniku su preneseni u brojčane kodove. Svi dobiveni rezultat isključivo su korišteni u istraživačke svrhe te su kvalitativno i kvantitativno obrađeni.

Obilježja interesa djece s komunikacijskim i jezičnim teškoćama te oštećenjima sluha su uspoređena s prikupljenim podacima o obilježjima interesa djece predškolske dobi tipičnog razvoja (Antončić, 2017). Analiza rezultata je obavljena uporabom programa SPSS Statistics.

## 4. REZULTATI I RASPRAVA

### 4.1. Igračke i način igre

U velikom obimu interesa za igračke djeca tipičnog razvoja se ne razlikuju od djece iz kliničkih skupina. Najviše razlika uočava se u populaciji djece s komunikacijskim teškoćama. Statistički značajna razlika između djece tipičnog razvoja i djece s komunikacijskim teškoćama ukazuje kako su djeca tipičnog razvoja više od djece s komunikacijskim teškoćama zainteresirana za crtanje, igru s dinosaurima, lutkama i plišanim životinjama (Tablica 2).

**Tablica 2.** Stupanj interesa za pojedine igračke i način igre.

		Uopće ne zanima	Uglavnom ne zanima	Ponekad zanima	Uglavnom zanima	Potpuno zanima	P
<b>Fizičke igre</b>	TR	0,0%	0,0%	5,8%	40,4%	53,8%	-
	KT	0,0%	0,0%	2,9%	37,1%	60,0%	,747
	JT	0,0%	0,0%	6,8%	33,9%	59,3%	,777
	OS	0,0%	0,0%	19,2%	30,8%	50,0%	,170
<b>Crtnanje</b>	TR	1,9%	3,8%	23,1%	30,8%	40,4%	-
	KT	2,9%	25,7%	40,0%	8,6%	22,9%	<b>,002</b>
	JT	3,4%	16,9%	20,3%	20,3%	39,0%	,206
	OS	0,0%	3,8%	15,4%	46,2%	34,6%	,682
<b>Puške, mačevi, pištolji</b>	TR	28,8%	15,4%	15,4%	15,4%	25,0%	-
	KT	40,0%	20,0%	25,7%	2,9%	11,4%	,120
	JT	16,9%	20,3%	37,3%	18,6%	6,8%	<b>,010</b>
	OS	11,5%	26,9%	26,9%	23,1%	11,5%	,150
<b>Figurice iz filmova i crtića</b>	TR	1,9%	5,8%	13,5%	44,2%	34,6%	-
	KT	11,4%	8,6%	11,4%	34,3%	34,3%	,391
	JT	0,0%	6,8%	13,6%	33,9%	45,8%	,594
	OS	0,0%	7,7%	11,5%	53,8%	26,9%	,860
<b>Dinosauri</b>	TR	15,4%	5,8%	42,3%	26,9%	9,6%	-
	KT	31,4%	28,6%	20,4%	11,4%	8,6%	<b>,004</b>
	JT	15,3%	27,1%	32,2%	16,9%	8,5%	,051
	OS	19,2%	7,7%	42,3%	23,1%	7,7%	,980
<b>Lutke i plišane životinje</b>	TR	3,8%	11,5%	21,2%	34,6%	28,8%	-
	KT	17,1%	22,9%	34,3%	20,0%	5,7%	<b>,004</b>
	JT	8,5%	16,9%	32,2%	13,6%	28,8%	,092
	OS	7,7%	15,4%	23,1%	42,3%	11,5%	,516
<b>Igre loptom</b>	TR	1,9%	3,8%	19,2%	30,8%	44,2%	-
	KT	2,9%	14,3%	22,9%	31,4%	28,6%	,354
	JT	0,0%	6,8%	15,3%	37,3%	40,7%	,689
	OS	0,0%	3,8%	7,7%	46,2%	42,3%	,352

To su sve aktivnosti koje uglavnom uključuju i višu simboličku aktivnost i interakciju ili imitaciju koje su narušene u djece s komunikacijskim teškoćama. Crtanje je aktivnost kroz koju djeca izražavaju svoju kreativnost i imaginaciju crtajući osobe iz vlastitog života, crtane junake ili vlastite želje i maštarije. Također igra s lutkama i plišanim životinjama te dinosaurima najčešće uključuje dječju maštu odnosno igru pretvaranja, a nedostatak dječje mašte i kreativnosti kao i odsustvo simboličke igre kod djece s poremećajem iz spektra autizma je prikazana u brojnim istraživanjima (Poša i Sebenji, 2014; Baron-Cohen, 1995). Uz to navedene aktivnosti se odvijaju u suradnji s vršnjacima ili odraslom osobom i često podrazumijevaju visok stupanj interakcije i komunikacije između aktera igre. Kod djece kod koje je kvalitativno narušena socijalna interakcija i komunikacija, koja pokazuju smanjen interes za okolinu i suradničku igru te koja vole ponavljajuće aktivnosti i igre, koje ujedno ne uključuju dječju kreativnost, za očekivati je da će pokazivati smanjeni interes za navedene oblike igre: crtanje i igru sa lutkama, plišanim životinjama i dinosaurima. Također potrebno je naglasiti kako su djeca sklonija aktivnostima koje im čine ugodu i zadovoljstvo odnosno u kojima su uspješna. Takve onda aktivnosti ponavljaju i nadograđuju. Ako se uzme u obzir da djeca sa PSA-om postižu lošija postignuća u području grafomotorike (Mayes i Calhoun, 2003) možemo pretpostaviti da im aktivnosti olovkom i papirom nisu zanimljive, ali i radi neuspjeha nisu motivirajuće te pokazuju manji interes.

Usporedivši sudionike istraživanja tipičnog razvoja i sudionike s jezičnim teškoćama, prema stupnju interesa za određene igračke i način igre, može se vidjeti statistički značajna razlika u stupnju interesa prema puškama, mačevima i pištoljima ( $p=0,01$ ) koja ukazuje kako je skupina djece tipičnog razvoja više zainteresirana za igru puškama, mačevima i pištoljima od djece s jezičnim teškoćama. Igra puškama, mačevima i pištoljima može se opisati kao igra koja podrazumijevaju visok stupanj suradnje između vršnjaka, definiranje i pridržavanje pravila jer se najčešće odnose na igre rata. Poznato je da djeca s jezičnim teškoćama značajno odstupaju u jezičnim receptivnim i/ili ekspresivnim sposobnostima koje mogu zahvatiti sve jezične sastavnice i utjecati na razumijevanje pravila igre ali i na razumljivost njihovog govora. Stoga je za očekivati da će pokazivati manji interes za oblike igre koji podrazumijevaju visok stupanj suradnje sudionika igre, razumijevanje jasno definiranih pravila igre, ali i usklađivanje ponašanja sa promjenama tih pravila tijekom igre. Radi istih razloga bilo bi za očekivati da će se djeca s komunikacijskim teškoćama značajno razlikovati što nije pokazano. Vidljiva je tendencija smanjenog interesa djece s komunikacijskim teškoćama odnosno da 60% djece s komunikacijskim teškoćama pokazuju da ih uopće ne zanimaju ili ih uglavnom ne zanimaju puške, mačevi i pištolji (Tablica 2).

S druge strane, igre s loptom i fizičke igre uglavnom podrazumijevaju igru s vršnjacima ili odraslom osobom. Iako intenzitet suradnje kao i jasno definirana pravila mogu varirati, uglavnom se kod djece predškolskog uzrasta odnose na međuvršnjačku interakciju i komunikaciju u kojoj ne moraju biti jasno definirana pravila i visok stupanj verbalne komunikacije dok neverbalna komunikacija i "čitanje" neverbalnih signala ima značajnu ulogu. Zanimljivo je uočiti kako djeca s komunikacijskim teškoćama ne pokazuju statistički značajnu razliku od djece tipičnog razvoja u navedenim aktivnostima (Tablica 2). Razlog tome može biti i što djeca s komunikacijskim teškoćama u ovoj dobi uglavnom mogu sudjelovati u jednostavnim igrama loptom (npr. interakcijsko dodavanje). Nadalje, prvi pokušaji interakcije i komunikacije te nadograđivanje komunikacijskih vještina u terapijskim postupcima se ostvaruju tzv. "rane" oblike igre, a to su fizičke igre (škakljanje, hvatanje i sl.) kao i igre s loptom (ja-pa ti aktivnosti). To su aktivnosti kroz koje se u terapijskim tretmanima jačaju roditeljske kompetencije i daju jasne upute na koji način u svakodnevnom okruženju provoditi aktivnosti koje u terapijskim uvjetima pobuđuju interes djeteta i stvaraju prilike za socijalnu interakciju i komunikaciju. Takva fizička igra i aktivnost su često prve aktivnosti u terapiji djece s poremećajem iz spektra autizma jer stvaraju prilike da dijete prilagodi svoje ponašanje bitnom kontekstu igre. Isto tako lopta je igračka s kojom se dijete može igrati samo i tada ne podrazumijeva visok stupanj interakcije, komunikacije ali i dječje mašte radi čega može biti atraktivna igračka djeci s komunikacijskim teškoćama.

#### **4.2. Elektronički uređaji i pisani mediji**

Usporedivši sudionike tipičnog razvoja i sudionike s odstupanjima u komunikacijskom i/ili jezično-govornom razvoju prema stupnju interesa za elektroničke uređaje i pisani medij može se uočiti kako se djeca s komunikacijskim teškoćama razlikuju u stupnju interesa prema gledanju sadržaja na TV-u koji nisu crtići ( $p=,0043$ ); djeca tipičnog razvoja i djeca s oštećenjem sluha razlikuju se u stupnju interesa prema slikovnicama ( $p=0,018$ ); markama automobila ( $p=0,024$ ) te stranim jezicima ( $p=0,000$ ), dok se djeca tipičnog razvoja i djeca s jezičnim teškoćama razlikuju u stupnju interesa prema stranim jezicima ( $p=,000$ ) (Tablica 3).

**Tablica 3.** Stupanj interesa za elektroničke uređaje i pisani medij

		Uopće ne zanima	Uglavnom ne zanima	Ponekad zanima	Uglavnom zanima	Potpuno zanima	P
<b>Gledanje crtanih filmova</b>	TR	0,0%	0,0%	1,9%	7,7%	28,8%	-
	KT	0,0%	2,9%	0,0%	14,3%	28,6%	,429
	JT	1,7%	0,0%	10,3%	37,9%	50,0%	,470
	OS	0,0%	3,8%	7,7%	38,5%	50,0%	,765
<b>Gledanje ostalih sadržaja na TV-u</b>	TR	9,6%	23,1%	32,7%	23,1%	11,5%	-
	KT	11,4%	14,3%	62,9%	5,7%	5,7%	<b>,043</b>
	JT	7,0%	24,6%	47,4%	15,8%	5,3%	,442
	OS	15,4%	23,1%	38,5%	15,4%	7,7%	,841
<b>Slikovnice</b>	TR	0,0%	0,0%	13,5%	42,3%	44,2%	-
	KT	2,9%	2,9%	20,0%	45,7%	28,6%	,294
	JT	1,8%	1,8%	28,1%	42,1%	26,3%	,132
	OS	0,0%	0,0%	38,5%	42,3%	35,9%	<b>,018</b>
<b>Tableti /mobiteli /kompjuteri</b>	TR	0,0%	3,8%	9,6%	36,5%	50,0%	-
	KT	2,9%	2,9%	8,6%	20,0%	65,7%	,354
	JT	0,0%	0,0%	19,3%	38,6%	42,1%	,228
	OS	0,0%	0,0%	7,7%	42,3%	50,0%	,748
<b>Brojke i/ili slova</b>	TR	1,9%	1,7%	25,0%	44,2%	26,9%	-
	KT	0,0%	2,9%	31,4%	28,6%	37,1%	,538
	JT	1,7%	6,9%	36,2%	31,0%	24,1%	,409
	OS	3,8%	3,8%	30,8%	38,5%	23,1%	,917
<b>Marke automobila</b>	TR	28,8%	17,3%	26,9%	13,5%	13,5%	-
	KT	48,6%	14,3%	14,3%	14,3%	8,6%	,366
	JT	39,7%	17,2%	27,6%	8,6%	6,9%	,609
	OS	53,8%	30,8%	3,8%	7,7%	3,8%	<b>,024</b>
<b>Logoptipovi</b>	TR	35,3%	21,6%	19,6%	21,6%	2,0%	-
	KT	34,3%	22,9%	17,1%	14,3%	11,4%	,422
	JT	40,4%	31,6%	19,3%	5,3%	3,5%	,139
	OS	42,3%	26,9%	23,1%	3,8%	3,8%	,374
<b>Tramvaji/autobusi i/ili vlakovi</b>	TR	9,6%	3,8%	28,8%	38,5%	19,2%	-
	KT	8,6%	5,7%	14,3%	34,3%	37,1%	,314
	JT	6,9%	10,3%	34,5%	27,6%	20,7%	,536
	OS	4,0%	12,0%	28,0%	28,0%	28,0%	,473
<b>Strani jezici</b>	TR	3,8%	9,6%	25,0%	46,2%	15,4%	-
	KT	8,6%	25,7%	22,9%	34,3%	8,6%	,223
	JT	19,0%	29,3%	29,3%	10,3%	12,1%	<b>,000</b>
	OS	46,2%	15,4%	26,9%	11,5%	0,0	<b>,000</b>

Djeca s komunikacijskim teškoćama i s poremećajem iz spektra autizma vole ponavljajuće aktivnosti, aktivnosti koje se odvijaju uglavnom na isti način te vizualno

atraktivne aktivnosti. Razlog manjem interesu za ostale sadržaje na TV-u može ležati u teškoćama inhibicije pažnje i ponašanja, teškoćama vezanim uz promjene ponašanja te kognitivnoj fleksibilnosti odnosno teškoćama na razini izvršnih funkcija koje se često vežu uz poremećaje iz spektra autizma (Baron-Cohen, 1995; Hill, 2004; Kenworthy, 2008) Stoga je za očekivati da će djeca s komunikacijskim teškoćama pokazivati manji interes za gledanje ostalih sadržaja na TV-u od djece tipičnog razvoja. Ako se tome pridoda da su ostali sadržaji, kao što su filmovi, dokumentarne emisije, manje vizualno atraktivni od animiranih crtića i reklama, dulje traju, manje imaju ponavljajućih sadržaja, ali su i jezično zahtjevniji tada su rezultati dobiveni istraživanjem sasvim očekivani.

S druge strane, zanimljivo je kako djeca s komunikacijskim teškoćama nisu pokazala statističku značajnu razliku od djece tipičnog razvoja prema intenzitetu interesa za tablete, mobitele i kompjutere; brojke i slova; logotipove; marke automobila te tramvaje i vlakove što se u literaturi pokazalo kao značajna razlika između interesa djece tipičnog razvoja i djece sa PSA-om. Tako Baron-Cohen i Wheelwright (1999) opisuju interese djece sa PSA-om dominantno usmjerene na mehaničke i nesocijalne aspekte svijeta, dok South, Ozonoff i McMahon (2005) opisuju specifične i ograničavajuće interese djece sa PSA-om prema prijevoznim sredstvima, elektroničkim uređajima, dinosaurima, brojevima i rasporedima. Također u kliničkoj praksi se pokazalo da djeca s komunikacijskim teškoćama jaki interes pokazuju prema brojevima i slovima, brojalicama i kraćim sadržajima na stranom jeziku na elektroničkim uređajima te prema vlakovima odnosno prijevoznim sredstvima. Ono što je u svakom trenutku uspjelo usmjeriti pažnju djeteta s komunikacijskim teškoćama su kompjuteri, tableti ili mobiteli kako bi se ostvarilo neko ciljano ponašanje, odnosno terapijski cilj. Razlozi tome mogli bi biti brojni. Od toga da podsvjesni strah roditelja, od same dijagnoze poremećaja iz spektra autizma, navodi da ponašanje djeteta interpretiraju drugačije do toga da su se tijekom rehabilitacije susreli sa izjavama terapeuta koji često ukazuju roditeljima na važnost ukidanja elektroničkih uređaja, gašenje nefunkcionalnog oblika ponašanja i slično. Ono što bi isto mogao biti razlog je činjenica da su djeca tipičnog razvoja okružena raznim tehnološkim pomagalicama koji su sveprisutni u njihovom okruženju i životu. Također je i obiteljska dinamika promijenjena pa roditelji sve više pribjegavaju elektroničkim uređajima, koji su dostupni djeci, kako bi dobili određeno vrijeme za svakodnevne obiteljske obaveze. Osim toga djeca tipičnog razvoja predškolskog uzrasta bivaju uključena u raznorazne programe na stranim jezicima unutar sustava odgoja i obrazovanja te su usmjeravani prema dječjim pjesmicama, brojalicama na stranom jeziku. Isto tako djeca predškolskog uzrasta kreću u program predškole u sklopu kojeg ih se podučava brojevima, slovima i globalnom čitanju odnosno pobuđuje im se interes

prema predčitalačkim vještinama. Kako je u uzorku više dječaka od djevojčica, a poznato je da dječaci u predškolskoj dobi preferiraju igre vezane uz prijevozna sredstva i promet za očekivati je da će pojačan interes biti za tramvaje, autobuse i/ili vlakove djece tipičnog razvoja. Sve navedeno moglo bi pojasniti zašto se djeca s komunikacijskim teškoćama statistički ne razlikuju od djece tipičnog razvoja prema intenzitetu interesa za elektroničke uređaje; brojeve i slova; strane jezike, logoptipove ali i prijevozna sredstva.

Djeca s oštećenjem sluha primarno primaju informacije od svoje okoline vizualnim putem. Vid je djeci s oštećenjem sluha primarni kanal kojim istražuju okolinu, usvajaju nove informacije i znanja od svoje socijalne okoline. Za očekivati je da će njihov interes biti najjače usmjeren prema aktivnostima i predmetima koje su vizualno najinformativnije. Rezultati našeg istraživanja pokazuju suprotno. Djeca s oštećenjem sluha pokazuju manji interes za slikovnice od djece tipičnog razvoja odnosno više djece s oštećenjem sluha ponekad ne pokazuju interes za slikovnice od djece tipičnog razvoja. Razlog tome može biti i sama slikovnica odnosno kako je grafički uređena, koliko je vizualno informativna ali i zahtjevnost jezičnog teksta odnosno koliko ih djeca s oštećenjem sluha mogu jezično pratiti bez dodatne podrške i pomoći odrasle osobe. Također je zanimljivo da više od pola sudionika s oštećenjem sluha ne pokazuju interes za marke automobila. Mogući je razlog tome nedovoljna informativnost samih znakova-marki automobila kao i smanjena funkcionalnost poznavanja istih.

Djeca tipičnog razvoja pokazuju veći interes prema stranim jezicima od djece s jezičnim teškoćama. Poznato je da se strani jezici uče oponašajući jezično-govorni model odnosno ponavljanjem riječi i govornih fraza u odgovarajućem kontekstu. Brojni autori smatraju kako uzrok jezičnim teškoćama leži u slušnim perceptivnim poteškoćama, poteškoćama radne memorije ili u ograničenoj sposobnosti obrade jezičnih podataka (Bishop, 1997). Također, brojna istraživanja potvrđuju teškoće u fonološkom radnom pamćenju kod djece s jezičnim teškoćama (Stokes i sur., 2006, Chiat i Roy, 2008). Ako se promatra radno odnosno fonološko pamćenje, kako Reid (2009) navodi, kao sposobnost fonološkog kodiranje informacija za privremeno pohranjivanje u radnom ili kratkoročnom pamćenju, onda teškoće na razni radnog pamćenja mogu utjecati na mogućnost učenja novog materijala kao što je strani jezik. Tada je za očekivati da će djeca s jezičnim teškoćama imati manji interes prema stranom jeziku bilo na receptivnoj razini (praćenje sadržaja) bilo na ekspresivnoj (učenje stranog jezika).

**Tablica 4.** Broj sati dnevno koji sudionici istraživanja provode u određenoj aktivnosti

		<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>	<b>p</b>
<b>Gledanje televizije</b>	TR	52	1,429	,7866	-
	KT	35	1,543	,9654	,548
	JT	60	1,948	1,0549	<b>,004</b>
	OS	26	2,023	1,3258	<b>,015</b>
<b>Igre na otvorenom</b>	TR	52	2,005	,7217	-
	KT	34	1,618	,8077	<b>,023</b>
	JT	60	2,275	1,2331	,168
	OS	26	2,288	1,1847	<b>,003</b>
<b>Elektronički uređaji</b>	TR	52	,885	,7531	-
	KT	35	1,120	,7791	,163
	JT	60	1,095	,8137	,162
	OS	26	1,142	1,0893	<b>,004</b>

Statistički značajna razlika u provedenom vremenu, u danu, gledajući televiziju ukazuje kako skupina djece s jezičnim teškoćama ( $p=0,004$ ) i djeca s oštećenjem sluha ( $p=0,015$ ) u prosjeku gledaju više televiziju u danu od djece tipičnog razvoja (Tablica 4).

Također djeca s oštećenjem sluha više vremena u danu koriste elektroničke uređaje od djece tipičnog razvoja. Razlog tome može biti što su oba sadržaja vezana uz preferirani modalitet osoba s oštećenjem sluha.

Djeca s oštećenjem sluha statistički značajno više vremena provode u igri na otvorenom od djece tipičnog razvoja ( $p=0,003$ ). Zanimljivo je kao djeca s oštećenjem sluha najviše vremena provode u igri na otvorenom, ispred televizora i koristeći elektroničke uređaje od svih sudionika istraživanja (Tablica 4).

S druge strane, djeca s komunikacijskim teškoćama statistički značajno manje vremena provode u igri na otvorenom u odnosu na djecu tipičnog razvoja ( $p=0,023$ ; Tablica 4). Razlog tome može biti senzorička preosjetljivost koja je karakteristična za djecu sa PSA-om. Neki podražaji iz okoline (vizualni, auditivni, taktilni) mogu biti ometajući ili čak bolni, pa mogu dovesti do problema u ponašanju, razdražljivosti ili izolacije (Dukarić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2014) odnosno mogu djeci činiti toliku nelagodu da ne žele vrijeme provoditi vani u parku koji su sami po sebi prepuni različitih senzoričkih podražaja. Također razlog može biti i što su da



sva djeca iz skupine uključena u neki oblik terapije koji može utjecati na organizaciju slobodnog vreme. No, također, razlog može biti i socijalna priroda igara u parku i sl.

**Tablica 5.** Prikaz stupnja interesa prema sadržajima na televiziji na stranom jeziku.

		<b>Manje od 20%</b>	<b>Od 20 do 50%</b>	<b>Više od 50%</b>	<b>p</b>
<b>Koliki postotak od ukupnog sadržaja dijete gleda na stranom jeziku?</b>	TR	38,1%	45,2%	16,7%	-
	KT	63,6%	18,2%	18,2%	,083
	JT	69,2%	23,1%	7,7%	<b>,019</b>
	OS	41,2%	52,9%	5,9%	,554

Statistički značajna razlika ( $p=0,019$ ) ukazuje kako djeca tipičnog razvoja više sadržaja gledaju na stranom jeziku od djece s jezičnim teškoćama (Tablica 5). Dobivene rezultate možemo povezati i objasniti kroz prethodno opisan veći interesom djece tipičnog razvoja za strane jezike te navedena istraživanja.

#### **4.3. Stereotipnost, senzorička preosjetljivost i odstupajuća ponašanja**

Na područjima koje se odnose na stupanj interesa za određeni oblik igre i senzoričku preosjetljivost djeca tipičnog razvoja i djeca s komunikacijskim teškoćama te djeca s jezičnim teškoćama razlikuju se na sljedećim područjima: slaganje igračkaka u niz, spontano slaganje igračkaka ili drugih stvari po boji ili obliku i pokazivanju preosjetljivosti na određene zvukove, dodire, mirise ili vidne podražaje (Tablica 6).

Statistički značajna razlika ukazuje kako skupina djece tipičnog razvoja više slaže igračke u niz ( $p=0,000$ ) te više slažu igračke i druge stvari po boji ( $p=0,038$ ) od djece s komunikacijskim teškoćama (Tablica 6).

To možemo objasniti, ranije spomenutim, razvojem igre djece tipičnog razvoja i interesom koji se javlja sa oko 4 godine, a to je sortiranje predmeta prema pojedinom obilježju jer na taj način uče nove informacije o predmetima i igračkama.

**Tablica 6.** Stupanj interesa za određeni način igre te senzorička osjetljivost.

		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	p
<b>Slaže igračke u niz</b>	TR	7,7%	19,2%	30,8%	42,3%	-
	KT	14,3%	45,7%	37,1%	2,9%	<b>,000</b>
	JT	6,9%	31,0%	43,1%	19,0%	,054
	OS	11,5%	19,2%	46,2%	23,1%	,360
<b>Spontano slaže stvari po boji ili obliku</b>	TR	1,9%	53,8%	28,8%	15,4%	-
	KT	17,1%	57,1%	20,0%	5,7%	<b>,038</b>
	JT	13,3%	48,3%	28,3%	10,0%	,149
	OS	11,5%	46,2%	23,1%	19,2%	,297
<b>Važno mu je da se aktivnosti obavljaju na isti način</b>	TR	32,7%	38,5%	21,2%	7,7%	-
	KT	25,7%	62,9%	11,4%	0,0%	,080
	JT	28,3%	33,3%	33,3%	5,0%	,533
	OS	30,8%	46,2%	19,2%	3,8%	,873
<b>Igra se uvijek istim igračkama</b>	TR	17,3%	46,2%	32,7%	3,8%	-
	KT	22,9%	42,9%	31,4%	2,9%	,930
	JT	20,0%	40,0%	31,7%	8,3%	,739
	OS	19,2%	38,5%	42,3%	0,0%	,633
<b>Izbirljivo je u odabiru hrane</b>	TR	9,6%	48,1%	25,0%	17,3%	-
	KT	14,3%	37,1%	28,6%	20,0%	,764
	JT	11,7%	40,0%	26,7%	21,7%	,844
	OS	7,7%	38,5%	30,8%	23,1%	,815
<b>Pokazuje osjetljivost na određene podražaje</b>	TR	67,3%	23,1%	9,6%	0,0%	-
	KT	25,7%	54,3%	11,4%	8,6%	<b>,001</b>
	JT	45,8%	42,4%	6,8%	5,1%	<b>,040</b>
	OS	61,5%	26,9%	7,7%	3,8%	,519

Iznenadujući je rezultat da djeca s komunikacijskim teškoćama manje slažu igračke po obliku i boji od djece tipičnog razvoja. S obzirom da se u literaturi igra djece sa PSA-om opisuje kao repetitivna i nefunkcionalna (Bujas Petković, 2010) te u kliničkoj praksi roditelji najčešće opisuju igru djeteta s komunikacijskim teškoćama kao nemaštovitu, ponavljajuću te igru u kojoj dominiraju slaganje predmeta u niz bilo je za očekivati da će sudionici našeg istraživanja s s komunikacijskim teškoćama statistički značajnije više slagati igračke u niz ili ih grupirati po nekom zajedničkom obilježju od djece tipičnog razvoja.

Statistički značajna razlika ukazuje kako su djeca urednog razvoja manje osjetljiva na određene zvukove, dodire, mirise ili vidne podražaje od djece s komunikacijskim teškoćama ( $p=0,001$ ) te od djece s jezičnim teškoćama ( $p=0,040$ ) (Tablica 6). Ovaj rezultat je očekivan s obzirom da je poznato da djeca sa PSA-om, prema definiciji, pokazuju hiperosjetljivost ili

hipoosjetljivost na senzorne podražaje kao i neobične interese za senzoričke informacije u okolišu.

**Tablica 7.** Modalitet preosjetljivosti.

U kojem modalitetu dijete pokazuje preosjetljivost?	Zvuk	Dodir	Miris	Vid	Više modaliteta	p
	TR	23,1%	15,4%	23,1%	0,0%	<b>38,5%</b>
KT	<b>59,1%</b>	4,5%	9,1%	4,5%	22,7%	,210
JT	<b>56,0%</b>	0,0%	16,0%	0,0%	28,0%	,092
OS	<b>75,0%</b>	12,5%	12,5%	0,0%	0,0%	,089

Iako ne postoji statistički značajna razlika između sudionika u modalitetu preosjetljivosti zanimljivo je da djeca s komunikacijskim teškoćama, djeca s jezičnim teškoćama i oštećenjem sluha u više od polovice sudionika pokazuju preosjetljivost na zvuk i zvučne podražaje. Također, djeca tipičnog razvoja istovremeno su najosjetljivija na više modaliteta podražaja od svih skupina sudionika istraživanja (Tablica 7).

**Tablica 8.** Reakcija na prekid aktivnosti.

Reakcija na prekid aktivnosti	Plače, više, pruža otpor	Pokazuje negodovanje	Lako prelazi na novu aktivnost	p
	TR	13,5%	76,9%	9,6%
KT	<b>34,3%</b>	57,1%	8,6%	,068
JT	20,0%	63,3%	16,7%	,290
OS	23,1%	57,7%	15,4%	,224

Gotovo tri puta više djece s komunikacijskim teškoćama pokazuju otpor u prekidu aktivnosti od djece tipičnog razvoja (Tablica 8). Razlog tome mogu biti teškoće u razumijevanju razloga radi kojeg treba prekinuti određenu aktivnost kao i teškoće u strategijama pregovaranja da dijete ostane u istoj aktivnosti. Uzimajući u obzir da djeca s komunikacijskim teškoćama odnosno sa PSA-om pokazuju manju fleksibilnost u ponašanju, vole rutine i manje razumiju socijalne i jezične situacije. Također imaju teškoće u razumijevaju i prepoznavanju emocija (Derulle i sur, 2004; Linder i Rosen, 2006; Kuusikoo i sur, 2009), što neki autori smatraju razlogom otežanog socijalnog funkcioniranja (Baron-Cohen, 1995; Hobson, 1994), možemo očekivati da će imati i teškoće u verbalizaciji vlastitih emocionalna stanja odnosno nelagode.

Tada je dobiveni podatak, da djeca s komunikacijskim teškoćama pokazuju veći otpor prilikom prekida određenih aktivnosti ili igre od djece tipičnog razvoja, sasvim razumljiv i opravdan i u skladu je s istraživanjem Turner-Brown i sur. (2011) koji su također uočili veći otpor u prekidu aktivnosti kao i smanjenu fleksibilnost u ponašanju djece s visokofunkcionirajućim autizmom od djece tipičnog razvoja.

#### **4.4. Društvene aktivnosti i socijalna okolina**

Na područjima koje se odnose na stupanj interesa za društvene aktivnosti i socijalnu okolinu djeca tipičnog razvoja i djeca s komunikacijskim teškoćama statistički značajno se razlikuju na slijedećim područjima: interes za nove igračke ( $p=0,002$ ); pozivanje vršnjaka u igru ( $p=0,001$ ), te pokazivanje većeg interesa za predmete negoli za prisutne osobe ( $p=0,012$ ) (Tablica 9).

Dobiveni podaci ukazuju kako djeca s komunikacijskim teškoćama pokazuju manji interes za nove igračke, manje pozivaju vršnjake u igru te veći interes posvećuju predmetima, negoli prisutnim osobama od djece tipičnog razvoja. Poznato je da su djeca s poremećajem iz spektra autizma više usmjerena na predmete negoli na osobe, što je često vidljivo u kliničkim uvjetima. Dijete sa PSA-om će istraživati prostor i igračke najčešće ne obazirući se na prisutne osobe u prostoriji. Također je djeci s primarnim komunikacijskim teškoćama potrebna podrška kako bi ostvarili smislenu interakciju i komunikaciju s vršnjacima jer imaju značajnih teškoća na pragmatičkom aspektu jezika odnosno jezičnim funkcioniranjem u socijalnom kontekstu (Ellis Weismer, Lord i Esler, 2010; Luyster i sur., 2008) što može utjecati na smanjeni interes za uključivanje drugih u vlastite aktivnosti (Turner-Brown i sur., 2011). Isto tako karakteristično je za djecu sa PSA-om ponavljajuća i stereotipna igra koja vrlo vjerojatno uključuje uvijek iste igračke. Poznato je i da djeca sa PSA-om imaju teškoće na razini kognitivne fleksibilnosti (izvršne funkcije) što isto može utjecati na otpor za nečim novim. U skladu sa svime navedenim bilo je i za očekivati da će djeca s komunikacijskim teškoćama pokazati značajno manji interes za nove igračke, da će manje pozivati vršnjake u igru, te će veći interes posvećivati predmetima.

**Tablica 9.** Stupanj interesa za društvene aktivnosti i socijalnu okolinu

		<b>Nikad</b>	<b>Ponekad</b>	<b>Često</b>	<b>Uvijek</b>	<b>p</b>
<b>Pokazuje interes za nove igračke i aktivnosti</b>	TR	0,0%	5,8%	26,9%	67,3%	-
	KT	0,0%	28,6%	37,1%	34,3%	<b>,002</b>
	JT	0,0%	6,7%	36,7%	65,7%	,504
	OS	0,0%	7,7%	26,9%	66,7%	,947
	TR	0,0%	9,6%	36,5%	53,8%	-
<b>Voli dječje pjesmice i brojalice te ih lako pamti</b>	KT	0,0%	22,9%	42,9%	34,3%	,110
	JT	0,0%	27,1%	42,4%	30,5%	<b>,015</b>
	OS	11,5%	46,2%	30,8%	11,5%	<b>,000</b>
	TR	0,0%	5,8%	28,8%	65,4%	-
	KT	2,9%	20,0%	31,4%	45,7%	,085
<b>Izvan kuće spontano primjećuje prisutne životinje</b>	JT	0,0%	10,0%	33,3%	56,7%	,563
	OS	0,0%	11,5%	30,8%	57,7%	,627
	TR	1,9%	15,4%	38,5%	44,2%	-
	KT	0,0%	20,0%	57,1%	22,9%	,158
	JT	0,0%	43,3%	36,7%	20,0%	<b>,004</b>
<b>Spontano ponavlja fraze koje je čulo</b>	OS	7,7%	76,9%	7,7%	7,7%	<b>,000</b>
	TR	2,0%	49,0%	31,4%	17,6%	-
	KT	5,9%	55,9%	29,4%	8,8%	,527
	JT	10,0%	60,0%	23,3%	6,7%	,074
	OS	7,7%	34,6%	42,3%	15,4%	,407
<b>Poziva vršnjake u igru</b>	TR	1,9%	17,3%	40,4%	40,4%	-
	KT	14,3%	42,9%	31,4%	11,4%	<b>,001</b>
	JT	5,9%	28,3%	41,7%	25,0%	,235
	OS	3,8%	30,8%	38,5%	26,9%	,461
	TR	3,8%	17,3%	46,2%	32,7%	-
<b>Poziva odrasle u igru</b>	KT	0,0%	22,9%	51,4%	25,7%	,544
	JT	3,3%	31,7%	40,0%	25,0%	,370
	OS	0,0%	23,1%	53,8%	23,1%	,561
	TR	5,8%	26,9%	46,2%	21,2%	-
	KT	14,3%	40,0%	22,9%	22,9%	,118
<b>Lako započinje interakciju i igru s novom osobom ili djetetom</b>	JT	8,5%	27,1%	32,2%	32,2%	,404
	OS	23,1%	19,2%	42,3%	15,4%	,153
	TR	19,2%	65,4%	11,5%	3,8%	-
	KT	5,7%	51,4%	40,0%	2,9%	<b>,012</b>
	JT	23,3%	50,0%	26,7%	0,0%	,074
<b>Pokazuje veći interes za predmete i igračke negoli za prisutne osobe</b>	OS	19,2%	61,5%	12,8%	3,8%	,971

Djeca tipičnog razvoja i djeca s jezičnim teškoćama te djeca s oštećenjem sluha razlikuju se na sljedećim područjima vezanim uz društvene aktivnosti i socijalnu okolinu: voli dječje pjesmice i lako ih pamti; spontano ponavlja fraze koje je čulo (Tablica 9).

Djeca s jezičnim teškoćama značajno manji interes pokazuju za dječje pjesmice i brojalice ( $p=0,015$ ), ali i značajno manje spontano ponavljaju fraze koje čuju ( $p=0,000$ ) (Tablica 9). Kako je već napomenuto, jedna od pretpostavki je kako uzrok jezičnim teškoćama leži u slušnim perceptivnim poteškoćama, poteškoćama radne memorije ili u ograničenoj sposobnosti obrade jezičnih podataka (Bishop, 1997) odnosno teškoćama u fonološkom radnom pamćenju kod djece s PJT-om (Stokes i sur., 2006, Chiat i Roy, 2003). Podatke dobivene našim istraživanjem možemo objasniti navedenim teškoćama djece s jezičnim teškoćama. Ako uzmemo u obzir da dijete s jezičnim teškoćama ima poteškoće u zapamćivanju verbalne informacije kao i njezinom obradom za očekivati je da će manji interes pokazivati za aktivnosti koje podrazumijevaju navedenu kognitivnu sposobnost. Iz istog razloga, s obzirom na perceptivne teškoće, djeca s oštećenjem sluha mogu pokazivati značajno manji interes za navedene aktivnosti od djece tipičnog razvoja ( $p=0,000$ ) (Tablica 9).

**Tablica 10.** Stupanj interesa za okolinu tijekom igre.

		<b>Samo</b>	<b>Vršnjaci</b>	<b>Mlađi</b>	<b>Stariji</b>	<b>p</b>
<b>S kime se dijete najviše voli igrati?</b>	TR	1,9%	63,5%	1,9%	32,7%	-
	KT	<b>31,4%</b>	37,1%	0,0%	28,6%	<b>,001</b>
	JT	11,7%	63,3%	3,3%	21,7%	,160
	OS	7,7%	53,8%	11,5%	26,9%	,166

Statistički značajna razlika ukazuje kako skupina djece tipičnog razvoja više biraju igru s vršnjacima od djece s komunikacijskim teškoćama ( $p=,001$ ) koji više odabiru samostalnu igru, dok se ostali sudionici u vrlo malom postotku vole igrati sami (Tablica 10). Navedeni podaci su očekivani rezultat s obzirom na već opisana kvalitativna odstupanja u socijalnim interakcijama i komunikaciji djece s primarnim komunikacijskim teškoćama te su u skladu s istraživanjima koja opisuju slabiju socijalnu interakciju djece sa PSA-om (Levy i sur., 2009), često izbjegavanje društva od strane djece sa PSA-om (Baird, Cass i Slonims, 2003) te uživanje u samostalnoj igri (Turner-Brown i sur., 2011).

**Tablica 11.** Ponašanje djeteta u društvu

Karakteristike djeteta u društvu drugih osoba	Sramežljivo "zatvoreno"		Ekstrovertirano "otvoreno"	p
	TR	25%	75%	-
	KT	22,9%	77,1%	,819
	JT	18,3%	80,0%	,464
	OS	19,2%	80,0%	,569

Zanimljivo je kako svi sudionici pokazuju visok postotak "otvorenosti" u društvu drugih osoba i međusobno se statistički ne razlikuju (Tablica 11). Ovo je iznenađujući rezultat za djecu s komunikacijskim teškoćama, ako uzmemo u obzir obilježja ponašanja djece s poremećajem iz spektra autizma čija klinička slika u predškolskoj dobi često uključuje uz poremećaj u socijalnom funkcioniranju i specifične obrasce ponašanja kao što su stereotipna ponašanja, fobije i strahovi od novog i neočekivanog te sklonost socijalnoj izolaciji. S druge strane djeca sa visokofunkcionirajućim autizmom ili Aspergerovim sindromom, koji utječu na heterogenost populacije djece sa PSA-om, često se opisuju kao djeca koja nisu povučena u društvu, koja imaju ekscentričan pristup prema ljudima, čiji je govor često jednostran i utječe na socijalno funkcioniranje (Klin i Volkmar, 2000). S obzirom da sudionici našeg istraživanja, djeca s komunikacijskim teškoćama, nemaju postavljenu dijagnozu PSA-a već su djeca koja su u svojoj kliničkoj slici upadna u socijalnoj interakciji i komunikaciji moguće je da se radi o djeci s primarnim pragmatičkim teškoćama odnosno s teškoćama socijalne uporabe jezika, djeci s visokofunkcionirajućim autizmom ili Aspergerovim sindromom. Znamo da spomenuta djeca često pokazuju socijalnu nedistanciranost te često prilaze nepoznatim osobama što roditelji mogu protumačiti kao karakternu crtu djeteta i okarakterizirati dijete kao otvorenu osobu u društvu.

#### **4.5. Izniman interes i činjenična znanja**

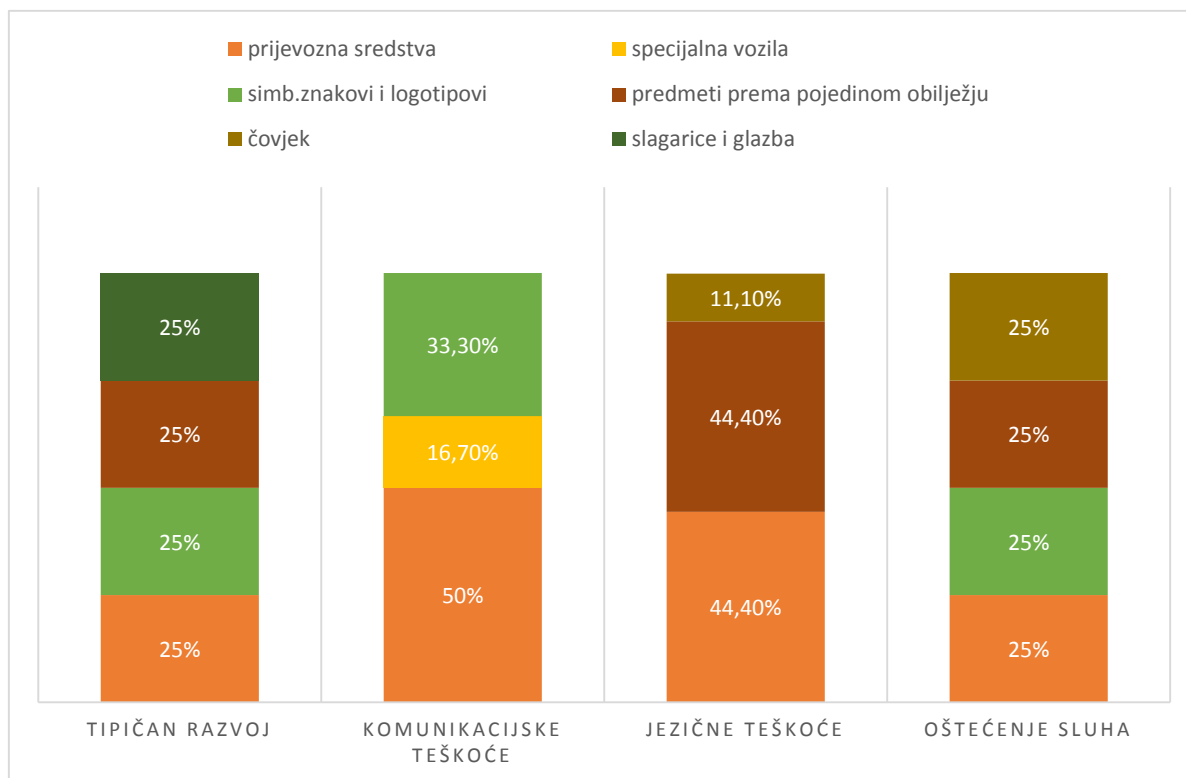
Uspoređujući djecu tipičnog razvoja i djecu s komunikacijskim teškoćama, jezičnim teškoćama i oštećenjem sluha prema iznimnom interesu ili fascinaciji za određene predmete te prema posjedovanju odličnog činjeničnog znanja može se primijetiti kako ne postoji statistički značajna razlika između djece tipičnog razvoja i djece koja pripadaju različitim kliničkim skupinama (Tablica 12).

**Tablica 12.** Ograničeni ili repetitivni oblici ponašanja, interesa i aktivnosti sudionika istraživanja.

		<b>DA</b>	<b>NE</b>	<b>p</b>
<b>Posjeduje izniman interes ili fascinacija</b>	<b>TR</b>	15,4%	84,6%	-
	<b>KT</b>	17,1%	82,9%	,827
	<b>JT</b>	15,0%	85,0%	,955
	<b>OŠ</b>	19,2%	80,8%	,667
<b>Posjeduje odlično činjenično znanje</b>	<b>TR</b>	34,6%	65,4%	-
	<b>KT</b>	31,4%	68,6%	,757
	<b>JT</b>	45,0%	55,0%	,264
	<b>OŠ</b>	15,4%	84,6%	,075

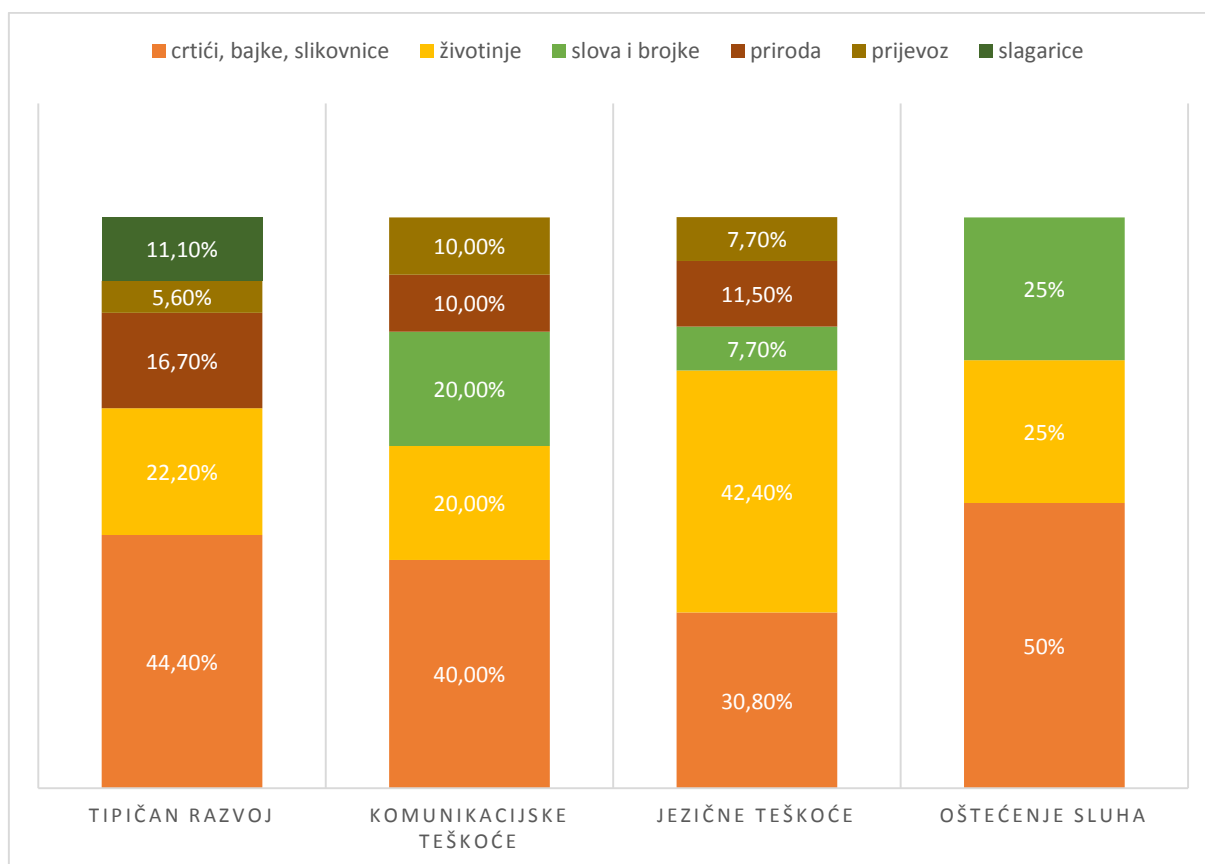
Više od 80% sudionika u svakoj skupini ne posjeduje izniman interes, te više od 55% sudionika u svakoj skupini ne posjeduje odlično činjenično znanje. To je iznenađujući rezultat s obzirom da se djeca s poremećajem iz spektra autizma često opisuju kao djeca sa vrlo suženim, stereotipnim i ograničavajućim interesima. Odnosno, djeca s Aspergerovim sindromom, opisuju se kao djeca koja često pokazuju iznimne interese za određene predmete ili usvajaju golemu količinu informacija o određenoj temi interesa (Klin i Volkmar, 2000) Također istraživanja opisuju ograničavajući interese kao univerzalne za djecu sa PSA-om (Baron-Cohen i Wheelwright, 1999; Klin i sur., 2007). S obzirom da istraživanja ukazuju kako su interesi kod djece s visokofunkcionirajućim autizmom jači i ometajući od interesa djece tipičnog razvoja (Anthony i sur., 2013) bilo je za očekivati da će sudionici djece s komunikacijskim teškoćama pokazivati statistički značajnu razliku u posjedovanju iznimnog interesa ili činjeničnih znanja od djece tipičnog razvoja.





**Slika 5.** Sadržaji za koji sudionici pokazuju izniman interes, prema skupinama.

Promatrajući vrstu iznimnog interesa (Slika 5), kod djece tipičnog razvoja, na prva tri mjesta podjednako su raspoređeni interes prema prijevoznim sredstvima (25%), logotipovima i simboličkim znakovima (25%) te predmetima prema pojedinom obilježju ili detalju kao i malim predmetima (25%); zatim prema glazbi i puzzlama, slagalicama (25%). Kod djece s komunikacijskim teškoćama najveći interes je usmjeren također prema prijevoznim sredstvima (50%), logotipovi i simbolički znakovi (33,3%), te prema specijalnim vozilima, traktorima, alatima, strojevima (16,7%). Kod djece s jezičnim teškoćama na prva mjestu su također prijevozna sredstva (44,4%) te predmetima prema pojedinom obilježju ili detalju kao i malim predmetima (44,4%), dok su na drugome mjestu u 11,1% čovjek i sve vezano uz ljude. Djeca s oštećenjem sluha pokazuju interes za iste predmete kao i djeca tipičnog razvoja. Može se uočiti kako je najintenzivniji interes, svih skupina sudionika, usmjeren prema prijevoznim sredstvima iako je intenzitetom najjači kod djece s komunikacijskim teškoćama i zatim kod djece s jezičnim teškoćama.



**Slika 6.** Sadržaj iznimnog činjeničnog znanja, prema skupinama.

Kada govorimo o posjedovanju odličnog činjeničnog znanja (Slika 6) tada primjećujemo također kako je predmet interesa kod svih sudionika jednak ali različitim intenzitetom iskazan. Djeca tipičnog razvoja, djeca s komunikacijskim teškoćama te djeca s oštećenjem sluha jednaki interes pokazuju za prva dva područja interesa: crtići i bajke (TR 44,4%; KT 40,0%; OS 50%), zatim životinje (TR 22,2%;KT 20,0%; OS 25%), dok je na trećem mjestu kod djece tipičnog razvoja priroda (16,7%), a kod djece s komunikacijskim teškoćama i s oštećenjem sluha slova i brojke (KT 20,0%; OS 25%). Kada govorimo o posjedovanju odličnog činjeničnog znanja tada primjećujemo kako je predmet interesa kod djece tipičnog razvoja i djece s jezičnim teškoćama jednak ali prema intenzitetu interesa rangiran drugačiji slijedom. Djeci s jezičnim teškoćama na prvome mjestu su životinje (42,4%), zatim crtići i bajke (30,8%), te na posljednjem priroda (11,5%).

#### 4.6. Rigidnost u temi i neobična sakupljanja

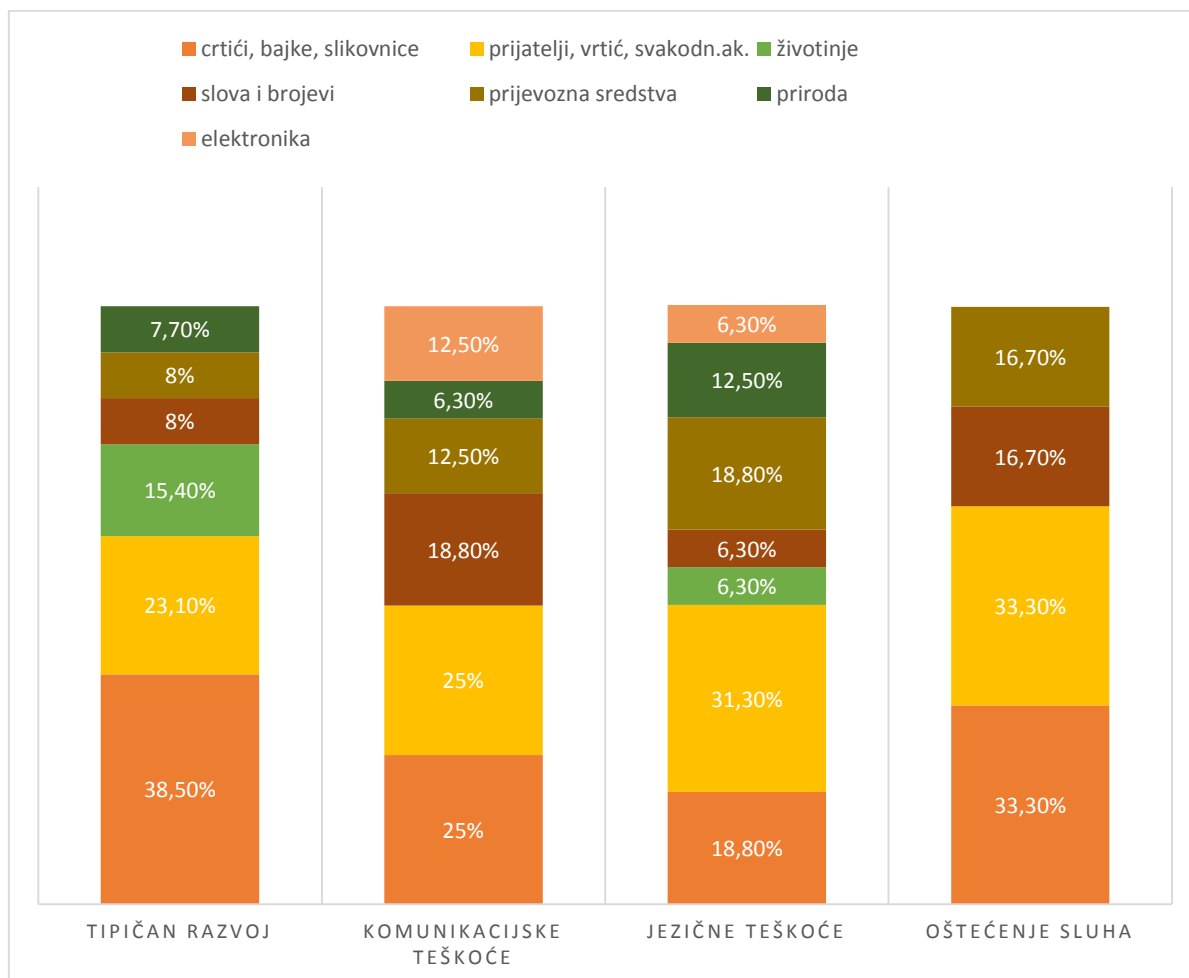
Uspoređujući djecu tipičnog razvoja i djecu s odstupanjima u komunikacijskom i jezično-govornom razvoju možemo primijetiti kako se djeca sa komunikacijskim teškoćama razlikuju od djece tipičnog razvoja prema potrebi za čestim razgovorom o istoj temi, kao i prema sakupljanju određenih predmeta (Tablica 13). Kao što smo ranije naveli, djeca s poremećajem iz spektra autizma i djeca s Aspergerovim sindromom često se opisuju kao djeca koja posjeduju odlično činjenično znanje o određenom predmetu interesa. Bilo je i za očekivati da će sudionici s komunikacijskim teškoćama češće razgovarati o istoj temi od djece tipičnog razvoja. Ono što je iznenađujuće jest podatak da djeca s komunikacijskim teškoćama sakupljaju manje predmete od djece tipičnog razvoja. Razlog tome može ležati u interpretaciji pitanja roditelja koji su se usmjerili na sakupljanje uobičajenih sakupljačkih predmeta i igračaka koje su dostupne na tržištu i koje djeca tipičnog razvoja sakupljaju (sličice, figurice i slično).

**Tablica 13.** Rigidnost u temi i sakupljanje određenih predmeta

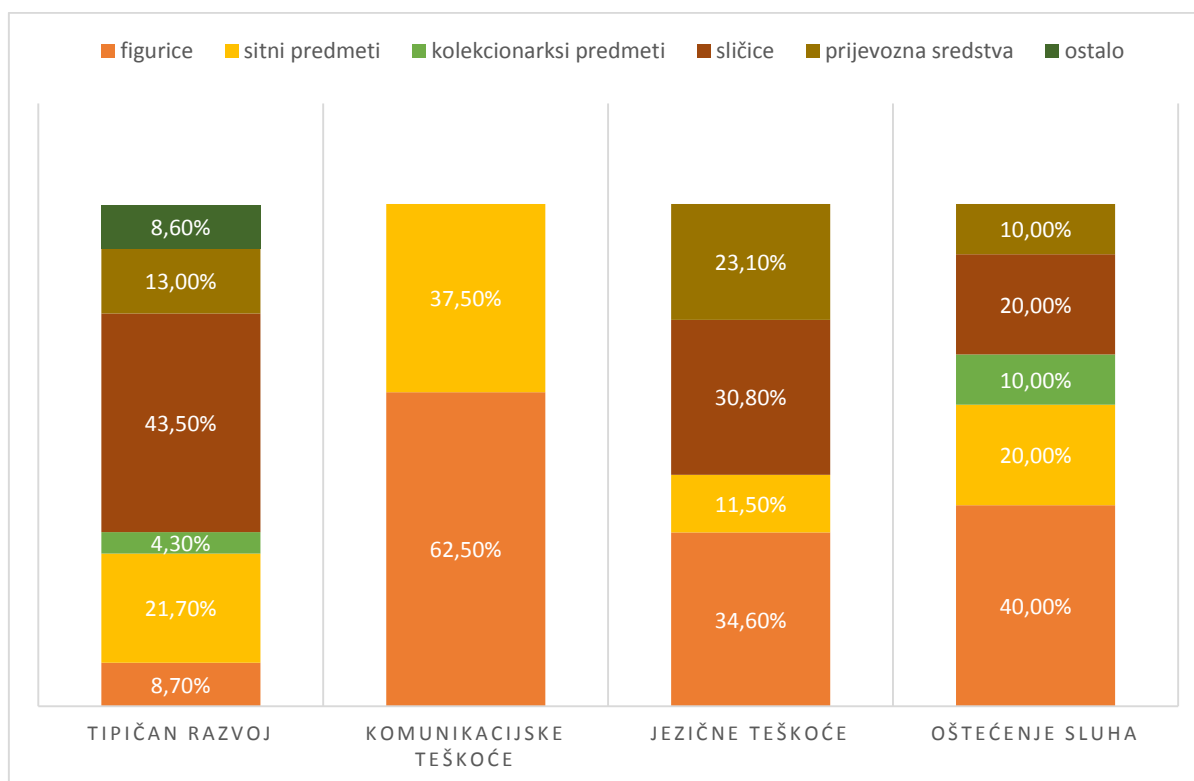
		DA	NE	p
Često govori o istoj temi	TR	23,1%	76,9%	-
	KT	51,4%	48,6%	<b>,006</b>
	JT	26,7%	73,3%	,662
	OŠ	26,9%	73,1%	,709
Sakuplja određene predmete	TR	50,0%	50,0%	-
	KT	22,9%	77,1%	<b>,011</b>
	JT	43,3%	56,7%	,480
	OŠ	38,5%	61,5%	,335

Kada govorimo o učestalosti teme o kojoj djeca razgovaraju (Slika 7) tada se može primijetiti kako su teme razgovora, prema učestalosti odabira, za prva dva mjesta jednake. Dok djeca tipičnog razvoja, djeca s komunikacijskim teškoćama i djeca s oštećenjem sluha češće razgovaraju o crtićima, bajkama, slikovnicama (TR 38,5%; KT 25%; OS 33,3%), te zatim o prijateljima, vrtiću i svakodnevnim aktivnostima (TR 23,1%; KT 25%; OS 33,3%), djeca s jezičnim teškoćama to čine za iste teme razgovora samo prema intenzitetu interesa više odabiru razgovor o prijateljima, vrtiću i svakodnevnim aktivnostima (31,3%) te zatim o bajkama, crtićima i slikovnicama (18,8%). Na trećem mjestu djece urednog razvoja su životinje (15,4%), kod djece s komunikacijskim teškoćama su brojke i slova (18,8%); kod djece s jezičnim

teškoćama su prijevozna sredstva (18,8%), dok su kod djeca s oštećenjem sluha brojevi i slova te prijevozna sredstva (16,7%).



**Slika 7.** Učestala tema razgovora koju sudionici često nameću, prema skupinama.



**Slika 8.** Sakupljanje predmeta, prema skupinama.

Iako djeca s komunikacijskim teškoćama značajno manje skupljaju predmete od djece tipičnog razvoja (Tablica 13) zanimljivo je kako kada to čine isključivo u 62,5% slučajeva sakupljaju figurice te u 37,5% sitne i smanjeno funkcionalne predmete (Slika 8). Djeca s jezičnim teškoćama i djeca s oštećenjem sluha također najčešće skupljaju figurice (JT 34,6%, OS 40,0%); zatim na drugome mjestu djeci s jezičnim teškoćama i oštećenjem sluha su sličice (JT 30,8%; OS 20,0%), dok su na trećem mjestu djeci s jezičnim teškoćama prijevozna sredstva ( 23,1%), a djeci s oštećenjem sluha smanjeno funkcionalni predmeti (20%).

Djeca tipičnog razvoja sakupljaju najčešće sličice (43,5%), zatim sitne i smanjeno funkcionalne predmete (21,7%) te prijevozna sredstva (13%).

#### 4.7. Nedostaci istraživanja

U obzir treba uzeti ograničenja i nedostatke ovog istraživanja. Podaci su prikupljeni s ciljem dobivanja uvida u obilježja interesa djece predškolske dobi s odstupanjima u komunikacijskom i jezično-govornom razvoju. Sam uzorak sudionika ovisio je o odazivu sudionika na koji nismo mogli utjecati. Stoga se nije moglo utjecati na dob sudionika te heterogenost populacije unutar samih skupina. S obzirom da je poznato da se razvojne teškoće javljaju češće u dječaka negoli u djevojčica taj je kriterij zadovoljen u ovome istraživanju.

U obzir treba uzeti da su podaci o interesima i obilježjima interesa dobiveni popunjavanjem upitnika od strane roditelja te bi u budućim istraživanjima trebalo uključiti opservaciju i iskaze terapeuta i odgajatelja sudionika istraživanja. Također treba uzeti u obzir procjenu terapeuta koji su na temelju zadanih kriterija, ali opet subjektivnom procjenom svrstavali sudionike u pojedine skupine. To se najviše odnosi na djecu s komunikacijskim teškoćama čija dijagnoza nije jasno definirana odnosno nemaju dijagnozu teškoće socijalne komunikacije ili poremećaj iz spektra autizma stoga je heterogenost ove skupine još više dolazila do izražaja što se često navodi kao opći nedostatak brojnih istraživanja djece sa PSA-om (Tager-Flusberg, 2004).

Obradom podataka uočena je teškoća u razumijevanju pitanja u vidu jasnoće samih pitanja koja su roditelji i skrbnici često ostavljali neispunjenima ili su navodili pogrešne podatke. U budućnosti bi trebalo jasno definirati sadržaj pitanja kako bi se analizom rezultata dobio jasniji uvid u tipičnost odnosno atipičnost interesa što je bio jedan od glavnih ciljeva ovog istraživanja s obzirom da je tipičnost interesa važan diferencijalno dijagnostički kriterij kod postavljanja dijagnoze poremećaja iz spektra autizma ali i nedovoljno istražen u populaciji djece tipičnog razvoja.

S obzirom na razvoj igre i obilježja igre trebalo bi uvrstiti brojna pitanja vezana uz igru, igračke i način igre djece mlađe kronološke dobi koja bi pružila dodatne informacije o tipičnosti interesa djece mlađe kronološke dobi tipičnog razvoja ali i razvojnih dosega djece s odstupanjima u komunikacijskom i jezično-govorno razvoju.

## 5. ZAKLJUČAK

Promatrajući interese kao pokretače dječje radoznalosti, koja je prozor u svijet novih informacija, spoznaja i put ka učenju, onda su interesi nezaobilazna točka u procesu dijagnostike razvojnih poremećaja ali i u izradi ranointerventnih ciljeva i programa te nadalje važna karika u sustavu odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi.

Ovim istraživanjem nastojalo se dobiti uvid u obilježja interesa djece predškolske dobi s odstupanjima u komunikacijskom i jezično-govornom razvoju u tri točke: intenzitet interesa, širina interes te tipičnost odnosno atipičnost interesa stoga su dobiveni podatci uspoređivani s obilježjima interesa djece predškolske dobi tipičnog razvoja (vidi Antončić, 2017).

Promatrajući širinu interesa teško se može zaključiti da li se broj interesa i interesnih područja razlikuje u djece tipičnog razvoja i djece s odstupanjima u komunikacijskom i jezično-govornom razvoju s obzirom da su interesna područja bila ponuđena u upitniku i roditelji su zaokruživali intenzitet dječjeg interesa prema svakom od ponuđenih. Može se primijetiti kako se djeca tipičnog razvoja i djeca s odstupanjima u komunikacijskom i jezično-govorno razvoju razlikuju u intenzitetu interesa ali i u tipu interesa što su i pokazala istraživanja u području interesa djece tipičnog razvoja i djece s visokofunkcionirajućim autizmom (Turner-Brown i sur., 2011; Anthony i sur., 2013).

Djeca s komunikacijskim teškoćama pokazala su manji interes prema nekim područjima socijalnih interesa i igara od djece tipičnog razvoja što je u skladu s podacima iz literature (Baron-Cohen i Wheelwright, 1999; Klin i sur., 2007; Turner-Brown i sur., 2011; Anthony i sur., 2013). Također su djeca s komunikacijskim teškoćama pokazala veći otpor prema novom i promjenama odnosno rigidnost u ponašanju (otpor prema novim igračkama, drugačijim sadržajima na TV-u; otpor prema prekidu aktivnosti, veći interes za predmete negoli osobe, manje uključivanje vršnjaka u igru, preferiranje samostalne igre, pojačana osjetljivost na podražaje) što je bilo i za očekivati. Koliko su ta ponašanja, kako Turner-Brown i suradnici opisuju (2011), funkcionalno ograničavajuća u svakodnevnim aktivnostima trebalo bi procijeniti u budućim istraživanjima.

Ono što iznenađuje je nepostojanje statistički značajne razlike u stupnju interesa prema elektroničkim uređajima, brojevima i slovima, logoptipovima, prijevoznim sredstvima kao i manja potreba za rutinom, istim igračkama, ekstrovertiranost u društvu, smanjeno posjedovanje

iznimnog interesa i odličnog činjeničnog znanja te sakupljanje određenih predmeta što se često spominje u literaturi kao karakteristika djece i odraslih sa PSA-om.

Djeca s jezičnim teškoćama također pokazuju razliku u intenzitetu i tipu interesa. U socijalnim interesima pokazuju manji interes za strane jezike, te manje ponavljaju fraze koje čuju što je bilo i za očekivati s obzirom na jezičnu prirodu navedenih socijalnih aktivnosti i teškoće jezične prirode. S druge strane pokazuju veći interes za nesocijalne aktivnosti kao što je gledanje televizije i veću osjetljivost na podražaje od djece tipičnog razvoja.

Djeca s oštećenjem sluha pokazuju razliku u intenzitetu i tipu interesa u odnosu na djecu tipičnog razvoja za područja intrese koja bismo i očekivali da će pokazivati manji interes s obzirom na realne perceptivne teškoće. Tako manji interes pokazuju za aktivnosti koje s jedne strane uključuju socijalnu sredinu: strane jezike, marke automobila, slikovnice dok veći interes pokazuju za nesocijalne interese: elektroničke uređaje, gledanje televizije i boravak na otvorenom.

Kako smo naglasili, poznavanje obilježja interesa djece tipičnog razvoja i djece s razvojnim odstupanjima, odnosno jasno određivanje obilježja interesa, mogu nam služiti kao smjernice u kvalitetnijoj izradi terapijskih ciljeva i planova kao i u izradi atraktivniji sadržaja s ciljem jačanja sposobnosti i vještina koje su nedostavno razvijene kod djece s razvojnim teškoćama te bi stoga trebali biti težište daljnjih istraživanja na području interesa. Također, za budućnost bi bilo korisnom težiti izradi upitnika, kao probirnog testa, za djecu s razvojnim odstupanjima. Stoga je potrebno dobiti jasniji uvid u obilježja interesa djece tipičnog razvoja ali i različitih klinički skupina i na temelju dobivenih rezultata odrediti referentna pitanja koja bi poslužila kao diferencijalno-dijagnostički kriterij za jasno definiranje razvojnih teškoća.

Unatoč nedostacima istraživanja dobili smo korisne rezultate i informacije kao putokaze za daljnja istraživanja u području interesa djece s razvojnim odstupanjima kako bi se predviđeni ciljevi jasnije realizirali. S druge strane jasne poruke o važnosti dječjih interesa i ulozi interesa u aktiviranju dječjih kognitivnih sposobnosti za učenje i usvajanje novih vještina je nešto što se treba integrirati ne samo u izradu ranointerventnih i terapijskih ciljeva i programa već i u izradu kurikuluma u sustavu odgoja i obrazovanja kako djece tipičnog razvoja tako i djece s razvojnim odstupanjima.



## 6. LITERATURA

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science & Technology Education*, 6(1), 63-71.

Antončić, Z. (2017). *Interesi djece predškolske dobi*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Diplomski rad.

Anthony, L. G., Kenworthy, L., Yerys, B. E., Jankowski, K. F., James, J. D., Harms, M. B. i Wallace, G. L. (2013). Interests in high-functioning autism are more intense, interfering, and idiosyncratic than those in neurotypical development. *Development & Psychopathology*, 25(3), 643-652.

Baird, G., Cass, H., Slonims, V. (2003). Diagnosis of autism. *British Medical Journal* 327(7413), 488-493.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.

Baron-Cohen, S. i Wheelwright, S. (1999). 'Obsessions' in children with autism or Asperger syndrome. Content analysis in terms of core domains of cognition. *The British Journal of Psychiatry*, 175(5), 484-490.

Bird, G., Leighton, J., Press, C. i Heyes, C. (2007). Intact automatic imitation of human and robot actions in autism spectrum disorders, *Proceedings: Biological Sciences*, 274, 3027–3031.

Bishop, D. (1997). The Underlying Nature of Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 3-66.

Bishop, D. V. M., Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Kovačević, M., & Kologranić Belić, L. (2003). *Test razumijevanja gramatike–TROG-2: HR*. Zagreb, Naklada Slap.

Bornstein, M.H., Hahn, C.S. i Suwalsky, J.T. (2013). Physically developed and exploratory young infants contribute to their own long-term academic achievement. *Psychological Science*, 24(10), 1906-1917.

Brazelton, T. B., Greenspan, S. I. (2001). *The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish*. Da Capo Press.

Bujas Petković, Z. (2010). Dijagnoza i procjena. U: Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., (Ur.) *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška* (str.1-220). Zagreb: Školska knjiga.

Chiat, S. i Roy, P. (2008). Early phonological and sociocognitive skills as predictors of later language and social communication outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 635 – 645.

Costescu, C., David, D. (2014). Attitudes toward Using Social Robots in Psychotherapy, *Transylvanian Journal of Psychology*, 15(1), 3-20.

Dawson, G (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology* 20(3). 775–803.

Deruelle, C., Rondan, C., Gepner, B., Tardif, C. (2004): Spatial frequency and face processing in children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2). 199-210.

Dukarić, M., Ivšac Pavliša, J., Šimleša, S. (2014). Prikaz poticanja komunikacije i jezika kod dječaka s visokofunkcionirajućim autizmom. *Logopedija*, 4(1), 1-9.

Dunn, L. M., Dunn, L. M., Kovačević, M., Padovan, N., Hržica, G., Kuvač Kraljević, J., Palmović, M. (2010). *Peabody slikovni test rječnika, PPVT-IIIHR*. Zagreb, Naklada Slap.

Ellis Weismer, S., Lord, C., Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1259–1273.

Egel A.L. (1981). Reinforcervariation: implications for motivating developmentally disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 14(3), 345–350.

Gouaillier, D., Hugel, V., Blazevic, P., Kilner, C., Monceaux, J., Lafourcade, P., i Maisonnier, B. (2009). Mechatronic design of NAO humanoid. *Robotics and Automation. ICRA'09. IEEE International Conference*, 769-774.

- Greenspan, S., Wieder, S. (2003). *Dijete s posebnim potrebama*. Lekenik: Ostvarenje.
- Guralnick, M. J. (1997). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Habuš Rončević, S. (2015). Neke suvremene uloge odgojitelja u glazbenom odgoju djece rane i predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 9(1), 179-187.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis. *Brain*, 123(12), 2373-2399.
- Hanson, E. M., Sideridis, G., Jackson, F. I., Porche, K., Campe, K. L. i Huntington, N. (2016). Behavior and Sensory Interests Questionnaire: Validation in a sample of children with autism spectrum disorder and other developmental disability. *Research in developmental disabilities*, 48, 160-175.
- Hill, E.L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 26–32.
- Hobson, R.P. (1994). Individual differences in theory of mind implications for typical and atypical development. *Psychology Press*, 204-227.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 271-279.
- Kenworthy, L., Yerys, B.E., Anthony, L.G. i Wallace, G.L. (2008). Understanding executive control in autism spectrum disorders in the lab and in the real world. *Neuropsychology Review*, 18(4), 320–338.
- Kim, E.S., Berkovits, L.D., Bernier, E.P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1038-1049.
- Klaić, B. (1984). *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice*. Nakladni zavod MH.
- Klintwall, L., Macari, S., Eikeseth, S. i Chawarska, K. (2014). Interest level in 2-year-olds with autism spectrum disorder predicts rate of verbal, nonverbal, and adaptive skill acquisition. *Autism*, 1362361314555376.
- Klin, A., Volkmar, F.R. (2000). *Asperger syndrome*. New York: Guilford Press.

- Klin, A., Danovitch, J. H., Merz, A. B., & Volkmar, F. R. (2007). Circumscribed interests in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: An exploratory study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 89-100.
- Kovačević, M., Jelaska, Z., Kuvač Kraljević, J., Cepanec, M. (2007). *KORALJE Komunikacijske razvojne ljestvice*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kuusikko, S., Haapsamo, H., Jansson-Verkasalo, E., Hurtig, T., Mattila, M.L., Ebeling, H., Jussila, K., Bölte, S. i Moilanen, I. (2009). Emotion recognition in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 39(6), 938-945.
- Lee, J., Obinata, G., Aoki, H. (2014). A pilot study of using touch sensing and robotic feedback for children with autism, , *IEEE Robotics and Automation*, 222-223.
- Levy, S.E., Mandell, D.S., Schultz, R.T. (2009). Autism. *Lancet* 374(9701), 1627-1638.
- Lindner, J.L., Rosen, L.A. (2006). Decoding of emotion through facial expression, prosody and verbal content in children and adolescents with Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 36(6), 769-777.
- Luyster, R.J., Kadlec, M.B., Carter, A., Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1426–1438.
- Ljubešić, M. (2003): Od teorijskog ishodišta do primjene: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. U: Ljubešić, M. (ur.): *Biti roditelj* (str. 17-40). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Maleš, D. (2003). Afirmacija roditeljstva. U: Puljiz, V., Bouillet, D. (ur.), *Nacionalna obiteljska politika* (str. 275-302). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Manolson, A., Ward, B., Dodington (1995). *You make the difference in Helping Your Child Learn*. Toronto: Hanen centre publication.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L. (2003). Ability profiles in children with autism: Influence of age and IQ, *Autism*, 7, 1, 65-80.

McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child development*, 72(6), 1764-1778.

Meisels, S.J., Shonkoff, J.P. (2003). Early childhood intervention: A continuing evolution. U: Shonkoff J.P., Meisels S.J. (ur) *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-31.

Milić, S., Gazivoda, N. (2015). Mjesto i uloga dječjih interesa u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 481-506.

Milić, S. (2008). *Suvremeni obrazovni sistemi*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

National Autism Center (2015). *Findings and Conclusions: National Standards Project, Phase 2: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorder*. Radolph, Massachusetts: National Autism Center.

Nicholas, J. S., Carpenter, L.A., King, L.B., Jenner, W., Charles, J.M (2009). Autism spectrum disorder in preschool-aged children: Prevalence and comparison to a school-age population. *Annals of Epidemiology*, 19, 808-814.

Novaković, S. (2015). Uloga odgojitelja u likovnim aktivnostima djece rane i predškolske dobi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 153-163.

O'Neil, D. (2009). *Language Use Inventory<sup>TM</sup>: An assessment of young children's pragmatic language development* - Manual. Watrloo, Ontario: Knowledge in development, Inc.

Poša, M., Sebenji, A. (2014). Determination of number-average aggregation numbers of bile salts micelles with a special emphasis on their oxo derivatives—The effect of the steroid skeleton. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA)-General Subjects*, 1840(3), 1072-1082.

Rade, R. (2010). Ritmičke stimulacije i poticanje ranog govorno-jezičnog razvoja. *Logopedija*, 2(1), 7-11.

Reid, G. (2009). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. Fourth Edition. John Wiley & Sons Ltd. Chichester. UK.

Reynell, J. K., Huntley, M. (1995). *Priručnik za Reynell razvojne ljestvice govora*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Sameroff, A. J., Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 135-159.

Sherer, M.R., Schreibman L. (2005). Individual behavioral profiles and predictors of treatment effectiveness for children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73(3): 525–538.

Sonders, A., S. (2003). *Giggle Time Establishing the Social Connection*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

South, M., Ozonoff, S., & McMahon, W. M. (2005). Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(2), 145-158.

Stokes, S.F., Wong, A. M.Y., Fletcher, P., Leonard, L.B. (2006). Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of specific language impairment: the case of cantonese. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 219-236.

Sussman, F. (1999). *More than words: A guide to helping parents promote communication and social skills in children with autism spectrum disorder*. Toronto: Hanen centre publication.

Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik-Časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64(1), 91-111.

Tager-Flusberg, H. (2004). Strategies for conducting research on language in autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 75-80.

Turner-Brown, L. M., Lam, K. S., Holtzclaw, T. N., Dichter, G. S., & Bodfish, J. W. (2011). Phenomenology and measurement of circumscribed interests in autism spectrum disorders. *Autism*, 15(4), 437-456.

Urian, L., Siegal, M. (2008): Language and communication disorders in autism and Asperger syndrome. U Stemmer, B., Whitaker, H.A. (ur.): *Handbook of the neuroscience of language*, (str. 377-385). Academic Press.

- Vasta, R., Heith, M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Zierhut, C. (2012). Briefreport: predictors of outcomes in the Early Start Denver Model delivered in a groupsetting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1717–1724.
- Warren, F., S., Bredin-Oja, L., S., Fairchild, M., Finestack, H., L., Fey, E., M., Brady, C., N. (2006): Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching. U: McCauley, R., J., Fey, M., E. (ur.): *Treatment of Language Disorders in Children* (str. 47 – 77). Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co
- Ward, D. (2006). Stuttering and cluttering. *Frameworks for understanding and treatment*. East Sussex.
- Wetherby, A., Prizant, B. M. (2002). *Communication and Symbolic Behaviour Scale – Developmental Profile*. Baltimore: Brookes
- Yairi, E. i Ambrose, N. G. (2005). *Early childhood stuttering for clinicians by clinicians*. Pro Ed.
- Yoder, P. and Stone, W.L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 426–435.