

# Uloga rutina i rituala u ranom učenju i ranoj intervenciji

---

**Bohaček, Ana-Marija**

**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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:166562>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-09-10**



*Repository / Repozitorij:*

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij Rana intervencija u  
edukacijskoj rehabilitaciji

Ana-Marija Bohaček

**Uloga rutina i rituala u ranom učenju i  
ranoj intervenciji**

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, rujan 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij Rana intervencija u  
edukacijskoj rehabilitaciji

Ana-Marija Bohaček

**Uloga rutina i rituala u ranom učenju i  
ranoj intervenciji**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentor: prof. emer. Marta Ljubešić  
Komentor: doc. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Zagreb, rujan 2017.

Na temelju članka 42. Statuta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 1. redovitoj sjednici održanoj dana 23. listopada 2017. godine imenovalo je Povjerenstvo za ocjenu poslijediplomskog specijalističkog rada u sastavu:

- 1) Prof.dr.sc. Jasmina Frey Škrinjar, predsjednica Povjerenstva
- 2) Doc.dr.sc. Ana Wagner Jakab, članica
- 3) Prof.dr.sc. Vlatka Mejaški Bošnjak, vanjska članica
- 4) Prof.emer.dr.sc. Marta Ljubešić, vanjska članica
- 5) Doc.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša, članica

Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 2. redovitoj sjednici prihvatilo je pozitivno izvješće Povjerenstva za ocjenu specijalističkog rada te imenovalo Povjerenstvo za obranu u sastavu:

- 1) Prof.dr.sc. Jasmina Frey Škrinjar, predsjednica Povjerenstva
- 2) Doc.dr.sc. Ana Wagner Jakab, članica
- 3) Prof.dr.sc. Vlatka Mejaški Bošnjak, vanjska članica
- 4) Prof.emer.dr.sc. Marta Ljubešić, vanjska članica
- 5) Doc.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša, članica

Specijalistički rad obranjen je dana 14. prosinca 2017. godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

*Najveću zahvalu upućujem mentorici prof. emer. Marti Ljubešić i komentorici doc. dr. sc. Jasmini*

*Ivšac Pavliši na svim prilikama koje su bitno obilježile moj profesionalni i osobni život i rad.*

*Suprugu Ivanu zahvaljujem na bezuvjetnom poticanju i tehničkoj podršci.*

*Svojoj djeci Jakovu, Riti i Josipu zahvaljujem jer su me naučili što rana intervencija uistinu jest.*

*Roditeljima i djeci iz ovog rada zahvaljujem što su me primili na svoj put...*

## **Uloga rutina i rituala u ranom učenju i ranoj intervenciji**

### **SAŽETAK:**

Suvremeni pristupi u ranoj intervenciji naglašavaju važnost podrške roditeljima i njihovu snažnu uključenost u sve oblike intervencija, pa se tako govori o obitelji usmjerenoj intervenciji. Također je naglasak na poštivanju razvojnih načela koja su jednaka za svu djecu (s razvojnim poteškoćama ili bez njih). Razvojne miljokaze djeca dostižu interakcijom s odraslima te aktivnostima (rutinama) koje su dio njihova prirodnog okruženja. S obzirom na specifičnosti poremećaja iz spektra autizma (poteškoće u suradnji, poteškoće u razumijevanju namjera drugih, suženi interesi) roditeljima je djecu s ovim poremećajem puno teže uključiti u svakodnevne rutine i iskoristi ih kao trenutke učenja i poticanja. Kako bi se roditelji u ovim naporima podržali, organizirana je grupa roditelja u kojima se roditelje poučava strategijama kako iskoristiti svakodnevne aktivnosti, rutine u poticanju djetetova razvoja. Provedeno je ukupno 5 grupa roditelja djece sa sumnjom ili već utvrđenim poremećajem iz spektra autizma. Ukupno je sudjelovalo 21 dijete predškolske dobi i 35 roditelja. Svaka grupa imala je 12 strukturiranih susreta. Prepoznajući prilike za poticanje i koristeći se predvidljivošću koju rutine omogućavaju, roditelji su podržavani u organiziranju svakodnevnih rutina u svrhu poticanja socio-komunikacijskog razvoja. Nakon završetka svih 12 susreta, roditelji su ispunili evaluacijski upitnik i ocijenili zadovoljstvo programom. Evaluacijskim upitnikom roditelji su visoko ocijenili zadovoljstvo komunikacijom sa stručnjacima te sadržaj i primjenjivost programa. Uspješnost takva oblika intervencije temeljene na rutinama provjerila se analizom jednoga roditeljskog para s pomoću opservacijskoga protokola VECTOR. Protokolom VECTOR zabilježen je pomak u roditeljskom ponašanju tj. u stvaranju mogućnosti za razvojno poticanje, kao i pomak u djetetovu iskorištavanju pruženih prilika. Najveći pomaci zabilježeni su u rutini užine i pranja ruku.

Rezultati upućuju da je intervencijski pristup koji podržava roditelje da ugrađuju razvojne ciljeve u svakodnevne rutine, vrlo uspješan i snažan alat koji pomaže roditeljima da potiču dijete u raznim vještinama. Također, poučavanje roditelja novim vještinama u grupi s njihovom djecom pokazalo se kao vrlo dobar oblik rada te se preporučuje češće primjenjivati taj oblik rada u svakodnevnoj praksi.

**Ključne riječi:** intervencija temeljena na rutinama, obitelji usmjeren pristup, grupe roditelja, poremećaj iz spektra autizma

## **The importance of routines and rituals in early learning and early intervention**

### **SUMMARY:**

Contemporary early intervention systems emphasize advantage of a family centred approach and a fact that developmental principles are common to all children, no matter what disability one may have. Among numerous developmental principles, learning by everyday activities (routines) has been recognized as a powerful tool that can be used to teach children various developmental skills. Parents of children with autism spectrum disorders have more difficulty than parents of children with other disabilities to include their children in everyday activities and to use daily routines as a teaching tool. To encourage parents with children with ASD to use routine as everyday intervention we have organized group sessions and finally examined effectiveness of such approach. Sessions for 5 groups of parents and their children with ASD were organized, each group had 12 structured sessions. Altogether, 21 preschool children with ASD and 35 parents were included in this study. By providing always the same group routine, parents with their children were instructed how to organize and use everyday activities/routines to support their child communication and social skills. After completing 12-session programme, parents were asked to fill out the evaluation form which estimated the overall satisfaction rate. High grades were obtained in the field of communication with experts, programme content and applicability of such intervention programme. Success of such routine-based intervention in one parent pair was evaluated with VECTOR observation protocol. Results of VECTOR evaluation revealed a change in parent behaviour, i.e. increase in developmental support opportunity rate and increase in child's rate of taking advantage of such opportunities. The most significant improvement was observed in the meals/snacks routine as well as in the personal hygiene routine.

Our results have shown that learning by everyday routines represents a very successful and powerful tool which may help parents to teach their children numerous developmental skills. In addition, our study supports the idea that group interventions have large potential of knowledge and experience transfer, and should be used frequently and systematically in everyday practice.

**Key-words:** routine based intervention, family centered intervention, parent training group, autism spectrum disorder

# SADRŽAJ

<b>1. UVOD.....</b>	<b>5</b>
1.1. Rano učenje .....	5
1.2. Suvremeni terapijski pristupi u ranoj intervenciji – obitelji usmjeren pristup i roditeljski model.....	7
1.3. Terminološko određenje rutina i rituala .....	9
1.4. Obiteljske rutine i rituali – kontekst za rani razvoj .....	10
1.4.1. Promjene rutina i rituala u obitelji.....	13
1.5. Intervencija temeljena na rutinama .....	16
1.6. Poučavanje u prirodnoj okolini – koncept najmanje restriktivne okoline.....	19
1.7. Važna načela za grupni rad s roditeljima i djecom .....	20
1.7.1 Postupci stručnjaka u edukaciji roditelja .....	22
1.7.2. Opća načela (smjernice) intervencije temeljene na rutinama primijenjene u edukaciji roditelja .....	23
<b>2. CILJ RADA.....</b>	<b>25</b>
<b>3. METODE RADA .....</b>	<b>26</b>
3.1. Sudionici .....	26
3.2. Način provođenja programa .....	26
3.3. Postupci primijenjeni u edukaciji roditelja o rutinama .....	28
3.4. Materijali primijenjeni u edukaciji roditelja o rutinama .....	28
3.5. Procjena programa Evaluacijskim upitnikom .....	28
3.6. Analiza napretka jednog roditeljskog para opservacijskim protokolom VECTOR.....	29
3.7. Izrada okvirnoga individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temeljenog na rutinama.....	30



<b>4. REZULTATI I RASPRAVA .....</b>	<b>31</b>
4.1. Analiza Evaluacijskog upitnika za roditelje.....	31
4.2. Napredak jednoga roditeljskog para.....	35
4.3. Primjer individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temeljenog na rutinama ....	41
4.4. Kritički osvrt na provedeno istraživanje i rezultate .....	48
<b>5. ZAKLJUČAK .....</b>	<b>49</b>
<b>6. LITERATURA.....</b>	<b>51</b>
<b>7. PRILOZI.....</b>	<b>56</b>

# 1.UVOD

## 1.1. Rano učenje

Pod pojmom *razvoj* podrazumijeva se „slijed promjena u osobinama, sposobnostima ponašanju djeteta poradi kojih se ono mijenja te postaje veće, spretnije, sposobnije, društvenije, prilagodljivije itd.” (Starc, Čudina, Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Razvoj pojedinca odražava se u promjenama njegova ponašanja i značajki njegova organizma. Te se promjene pojavljuju tijekom vremena po ustaljenome redosljedu i u približno isto vrijeme za sve pojedince (Milanović, Stričević, Maleš i Sekulić-Majurec, 2000). Kod razvoja motorike, kao i kod razvoja ostalih funkcija postoje razdoblja povezana s djetetovom dobi u kojima se očekuje nastup određenoga razvojnog događaja. Ta se razdoblja nazivaju miljokazi. Za miljokaze nije važna točna dob djeteta, već je važno da se određeni razvojni događaji pojavljuju pravilnim redosljedom. Iako je važan redosljed, ipak dijete daje individualni pečat određenom razdoblju. Dječji je razvoj dinamičan proces u kojem djeca prolaze put od potpune ovisnosti o odraslima tijekom novorođenačke i dojenačke dobi prema razvoju samostalnosti u ranom djetinjstvu, školskoj dobi i adolescenciji pa do odrasle dobi. Vještine koje omogućavaju samostalnost očituju se u svim razvojnim područjima: senzoričkom, motoričkom, kognitivnom, komunikacijskom i socioemocionalnom. Razvoj u svakom području očituje se svladavanjem niza miljokaza i koraka i uključuje svladavanje jednostavnijih vještina prije usvajanja novih kompliciranijih vještina. Važno je prepoznati da djeca imaju aktivnu ulogu u svladavanju vlastitih razvojnih vještina te da je njihov razvoj pod utjecajem interakcije s okolinom.

Razdoblje djetinjstva Gopnik, Meltzoff i Kuhl (2003) opisuju kao razdoblje tijekom kojega najviše učimo i kad je naš mozak najotvoreniji za nova iskustva. Rano razvojno razdoblje karakteriziraju razvojne eksplozije u različitim aspektima djetetova razvoja. Ranije se svaki aspekt dječjeg razvoja istraživao i gledao zasebno, pri čemu se lako gubi iz vida dijete koje se razvija, a ono je mnogo više od zbroja tih dijelova ili područja istraživanja (Gopnik i sur., 2003). U djetetovu životu razvojna područja nisu vremenski razdvojena i dijete se u svim područjima razvija cijelo vrijeme (Pećnik, Starc, Ljubešić, Jeić, Pribela-Hodap i Grubić, 2014). Svaka novonaučena vještina nadograđuje se na postojeće, već usvojene vještine i utječe na učenje u više od jednoga razvojnog područja.

Zato praćenje djetetova razvoja treba biti cjelovito. Taj se pristup naziva holističkim i podrazumijeva nekoliko pretpostavki (prema Starc i sur., 2004):

- Razvoj počinje prije rođenja.
- Razvoj ima više međusobno povezanih dimenzija.
- Razvoj se odvija u predvidljivim koracima i učenje se pojavljuje u prepoznatljivim sekvencama unutar kojih postoji velika individualna varijabilnost u brzini razvoja i stilu učenja djeteta.
- Razvoj i učenje pojavljuju se kao rezultat djetetove interakcije s ljudima i predmetima iz okoline.
- Dijete je aktivni nositelj vlastita razvoja.

Navedeni cjelovit razvojni pristup i temeljna razvojna načela, osim što vrijede za djecu urednog razvoja, vrijede i za djecu s poteškoćama u razvoju, jer se razvoj temelji na međudjelovanju biološke podloge i utjecaja iz okoline (Pećnik i sur., 2014). U prvim godinama života najvažniji kontekst koji uvelike određuje djetetov razvoj jest obitelj (Vasta, Haith i Miller, 1998). Odnos roditelja i djeteta te njihove rane interakcije važne su i za udovoljavanje primarnih bioloških i afektivnih potreba i za djetetov psihički razvoj (Ljubešić, 2003).

Imajući u vidu zakonitosti ranog razvoja (redosljed usvajanja vještina, isprepletenost razvojnih područja i njihovo nadograđivanje), može se zaključiti da je priroda ljudskog razvoja *kumulativna* (Papoušek, 2007). Uočavanjem da se razvoj malog djeteta događa pod važnim utjecajem njegove okoline, ponajprije roditelja i obitelji, te da upravo te interakcije podržavaju i iskorištavaju (ili ne podržavaju) biološke razvojne čimbenike, te da i djetetovo ponašanje utječe na odrasle oko njega, upućuje na to da je priroda ljudskog razvoja i *transakcijska*.

Kumulativna i transakcijska priroda ljudskog razvoja te važnost ranih interakcija kao presudnih za razvoj najvažnijih adaptivnih sposobnosti svakog živog bića: sposobnosti komunikacije i sposobnosti integracije novog iskustva u postojeće (Papoušek, 2007), trebali bi biti teorijska podloga svakom postupku koji je dio rane intervencije i poučavanja djece s razvojnim teškoćama. Kada razvoj teče uredno, odrasle osobe koje brinu o malom djetetu nisu svjesne ovog golemog utjecaja na djetetovo učenje (kao "biblijski pastiri", prema Gopnik i sur., 2003). Odrasli su prirodno nadareni za prepoznavanje dječjeg plana i poticanje sljedećeg koraka u razvoju. Međutim, kada razvoj krene atipičnom krivuljom, tada je vrijeme za osvijestiti važnost okolinskog utjecaja na rani dječji razvoj i na rano učenje kod djece rane dobi.

## **1.2. Suvremeni terapijski pristupi u ranoj intervenciji – obitelji usmjeren pristup i roditeljski model**

Koncept rane intervencije u djetinjstvu započinje u Sjedinjenim Američkim Državama sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća gdje se suočava s brojnim izazovima u domeni politike, prakse i teorije (Meisels i Shonkoff, 2000). Tijekom svojega razvoja sustav rane intervencije bio je usmjeren na različite modele razvoja djeteta (Matijaš, 2012). S vremenom se uz temeljna pitanja rane intervencije mijenjaju i načini pružanja podrške (Ljubešić, 2012). Uvjetovani su promjenama samoga društva, njegovim zakonodavnim i socijalnim domenama te odnosima unutar i prema obitelji i djetetu s poteškoćama. Rana intervencija uključuje sustave, službe i podrške oblikovane kako bi unaprijedile razvoj, minimalizirale mogućnost zaostajanja i potrebe za posebnim edukacijskim sustavima te pružile podršku obitelji. Temelji se na multidisciplinarnom pristupu i povezana je sa sustavom zdravstva, socijalne zaštite i obrazovanja (Ljubešić, 2004).

U konceptu rane intervencije kvaliteta rane interakcije roditelj – dijete prepoznata je kao ključna za optimalan djetetov razvoj, a podrška roditeljima kao sredstvo očuvanja mentalnog zdravlja (Guralnick, 2011; Ljubešić, 2012). Stoga se u praksi razvio tzv. obitelji usmjeren pristup u ranoj intervenciji nasuprot djetetu usmjerenog pristupa. Obitelji usmjeren pristup obuhvaća sustav ideja koji se odnosi na podršku djeci i njihovim obiteljima (Rosenbaum, 1998, prema Fordham, Gibson, Bowes, 2011). Obitelji usmjeren pristup daleko je poznat kao najučinkovitiji pristup u ranoj intervenciji. (Fordham i sur., 2011). Međutim, još uvijek se u praksi često susreće i provode samo pristupi koji su ponajprije usmjereni na uvježbavanje određenih vještina kod djeteta i dostizanje razvojnog kalendara. Stoga se suvremeni terapijski pristupi u ranoj intervenciji oslanjanju na funkcionalne ishode nekog programa, odnosno koliko su ishodi programa relevantni za djetetovo sudjelovanje u dnevnim aktivnostima i koliko su povezani s obiteljskom svakodnevnicom (Huges–Scholes, Gatt, Davis, Mahar, Gavidia-Payne, 2016; Hwang, Chao, Liu, 2013).

Cilj je obitelji usmjerenoga pristupa maksimalizirati funkcionalne ishode kod djeteta pružanjem proaktivne podrške roditeljima. Dijete funkcionalne vještine uči tijekom dnevnih aktivnosti u svojoj obitelji (za njihovo provođenje roditelji su dodatno ojačani strategijama i načinima poticanja), te primjerenom interakcijom s osobama u svojem okruženju (Dunst, Bruder, Espe-Sherwindt, 2014; Guralnik 2005).

Teorijska podloga ovom zaokretu od samo djetetu usmjerenog pristupa prema obitelji usmjerenog pristupa jest u Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji razvoja (1979), važnosti zaštitnih čimbenika obitelji i socijalnoj podršci (Hwang i sur., 2013).

Kako se mijenjaju pristupi ranoj intervenciji, odnosno kako se pomiče fokus na željene funkcionalne ishode nekog programa, mijenja se i uloga obitelji, roditelja ali i stručnjaka. Obiteljski dom i obiteljske rutine daju glavni kontekst za provedbu programa. Roditelji prestaju biti roditelji terapeuti koji samo uvježbavaju svoje dijete zadane zadatke i postaju ravnopravni partneri u intervencijskom procesu. Roditelji uočavaju specifičnosti djetetova svakodnevnog funkcioniranja pa prema tome predlažu i ciljeve, intervencije i strategije poticanja. Naposljetku, stručnjak je zamijenio ulogu instruktora i postao suradnik. Stručnjak prestaje biti onaj tko daje upute i povremeno kontrolira, a postaje partner koji demonstrira, reflektira i vodi radi jačanja roditeljskog osjećaja kompetencije (Hadders – Algra, 2011).

Mahoney i Nam (2011) razlikuju edukacijski pristup u ranoj intervenciji koji se očituje u poučavanju djeteta vještinama koje mu nedostaju kako bi dostiglo svoje vršnjake. Taj se program provodi često i najčešće u kliničkim, kabinetskim ili odgojno-obrazovnim jedinicama. Roditelji su i ovdje uključeni i upoznati s ciljevima i strategijama, ali najčešće samo kao promatrači ili se aktivno uključuju po vlastitoj želji. Odnosno, u ovom pristupu roditeljska uključenost u poticanje djeteta nije u primarnom fokusu. Nasuprot tomu, zadnjih 30 godina razvija se roditeljski model (intervencija implementirana s roditeljske strane). Roditeljski model opisuje se kao podrška roditeljima i prirodnoj okolini djeteta kako bi intervencijske strategije (dakle strategije usklađene s individualnim razvojnim potrebama i specifičnostima kognitivne obrade u djeteta) postale dio incidentalnog učenja u svakodnevnom životu djeteta s atipičnom razvojnim profilom.

Cilj u roditeljskom modelu jest poučiti roditelje vještinama koje će roditelje učiniti učinkovitijima u poticanju djetetova razvoja. Međutim, podrška roditeljima bit će učinkovita samo ako se u obzir uzmu i roditeljske vrijednosti i očekivanja, odnosno, ako je podrška sveobuhvatna (emocionalna, informacijska, materijalna).

### 1.3. Terminološko određenje rutina i rituala

Posljednjih godina prošlog stoljeća znanstvenici su počeli proučavati obiteljske rutine i rituale s namjerom razumijevanja obiteljskih aktivnosti i njihova mijenjanja u nepovoljnim okolnostima (npr. alkoholizam u obitelji). Pri određivanju definicija tih dvaju termina naišli su na poteškoće. Kao glavnu poteškoću navode visoke individualne razlike jer svaka osoba ima svoju definiciju aktivnosti (rutine ili rituala) (Fiese, Tomacho, Douglas, Josephs, Poltrock, Baker, 2002). Zatim razlike se vide i u osobnom značenju koje ritual ili rutina ima među pojedincima. Stupanj simbolike i jaka afektivna komponenta koje ove dvije aktivnosti nose, razlikuju se od obitelji do obitelji. Proglašavanjem nekog događaja važnom rutinom ili ritualnom ovisi o iskustvu i emocijama sudionika u tim aktivnostima i nitko sa strane ne može odrediti važnost te aktivnosti.

Najopćenitija je definicija obiteljskih rutina i rituala da su to specifične, ponavljajuće aktivnosti koje uključuju dva člana ili više članova obitelji (Fiese i sur., 2002). Razlika između rutina i rituala može se sagledati kroz dimenziju komunikacije, povezanosti i obiteljskog kontinuiteta. Rutine obično uključuju instrumentalni oblik komunikacije, sadržavajući informaciju što treba biti obavljeno. Rutine uključuju trenutačnu povezanost i, kad je aktivnost gotova, nema dodanih promišljanja o provedenoj aktivnosti. Rutine se često ponavljaju i postaju dio uobičajena ponašanja. Rituali s druge strane uključuju simboličku komunikaciju i odražavaju ono što jesmo kao grupa. Rituali sadržavaju veliku dozu emocionalne povezanosti i osjećaja pripadanja. Zbog toga se o ritualima razmišlja i nakon što završe i mogu se pohraniti kao važan događaj i važna iskustva. Rituali se protežu kroz generacije radi ponavljanja i zadržavanja vrijednosti i stila koje svaka obitelj na poseban način njeguje. Razlika između tih dvaju pojmova dobro se odražava i u trenucima koji su stresni za obitelj. U takvim situacijama, ako se poremeti rutina, nastaju zbrka i kaos, međutim, ako se remete rituali, tada postoji prijetnja cijeloj grupnoj (obiteljskoj) koheziji (Fiese i sur., 2002).

Iako su rutine i rituali različiti pojmovi, oni su u svakodnevnom životu međusobno povezani. Kao primjer može se uzeti obiteljski objed. Obiteljski objed u sebi sadržava i karakteristike rutine (aktivnosti koje nemaju simboličko značenje – donošenje hrane, postavljanje stola), komunikacija je instrumentalna (*Donesi mlijeko.*), ali i karakteristike rituala kao što su molitva prije obroka, redosljed uzimanja hrane te simbolička komunikacija (prepričavanje šala, događaja koji su važni samo za tu grupu). Praktični zahtjevi pri obroku mogu biti slični u više

obitelji, ali simbolika koju nose rutine i rituali zasebni su, jedinstveni za određenu obitelj i odražavaju obiteljski identitet, kulturu i zajedničke vrijednosti.

#### **1.4. Obiteljske rutine i rituali – kontekst za rani razvoj**

Tijekom ranoga razvoja djeca postaju aktivni sudionici u većini obiteljskih događanja. Zahtijevanjem čaja svakog jutra i oblačenje prije spavanja, odlaskom baki svake subote djeca postaju svjesna dnevnih, tjednih i godišnjih događanja koja zbog ponavljanja i važnosti koje im svaka obitelj pridaje postaju rutine. Aktivnosti koje se pojavljuju u prirodnom okruženju i dio su obiteljskog života čine predvidljivu strukturu koja daje sigurnost i određuje ponašanje, te tako postaje prilika za učenje različitih vještina u ranoj dobi (Woods i Goldstein, 2003, Spagnola i Fies 2007). Dakle, djeca uče sudjelujući u dnevnim aktivnostima koje su važne za članove te obitelji, a te iste aktivnosti uključuju i same članove obitelji. Na taj način te aktivnosti (rutine) potiču uvježbavanje komunikacijskih, jezično-govornih i socijalnih sposobnosti te samostalnosti u vještinama svakodnevnog života (hranjenje, oblačenje i dr.).

Obiteljski rituali, djetetove i obiteljske rutine, tradicijska slavlja neke zajednice i gotovo sve svakodnevne aktivnosti sadržavaju obilje iskustva i mogućnosti koje mogu pridonijeti cjelokupnomu djetetovu razvoju (Dunst, Hamby, Trivette, Raab, Bruder, 2000). Rutine i rituali po svojim obilježjima dio su *poučavanja u prirodnoj okolini* i *situacijskog učenja*. Obje metode poučavanja uključuju *učenje* koje se događa u kontekstu stvarnog života i *iskustva* koja se događaju svakodnevno ili određenih dana u tjednu, a tako naučene *vještine* funkcionalne su, kulturno prihvaćene i omogućavaju djetetovo samostalno participiranje u njima.

Prema istraživanju Dunsta i sur. (2000) uz „formalne prilike za učenje i razvoj” (kao što su vrtić, škola, učenje stranih jezika, terapijske usluge) postoje još dva velika područja koja su bogata prilikama za poticanje razvoja. To su *obiteljski život* i *život zajednice*. U istom istraživanju izdvojene su ukupno 22 kategorije (svaka kategorija sadržava svoje aktivnosti) koje sadržavaju najviše prilika za učenje u ranoj dobi.

Izabrane kategorije i aktivnosti iz obiteljskog života (1. tablica) koje sadržavaju najveći broj prilika za učenje, upućuju da se obiteljski život sastoji od aktivnosti koje se preklapaju, ali omogućavaju različita iskustva i prilike. Pregledom tih kategorija donosi se zaključak kako ih

obilježava kombinacija aktivnosti koje vode odrasli, ali dijete ima ulogu aktivnog sudionika. Te aktivnosti omogućavaju usvajanje socioadaptivnih vještina, dovode u interakciju dijete s drugim odraslima i drugom djecom, omogućavaju uvježbavanje i stjecanje potpuno novih i nepoznatih vještina te ostavljaju prostor za djetetovo samostalno izražavanje.

*Tablica 1*

Kućne i obiteljske aktivnosti koje su izvor prilika za poticanje razvoja (prema Dunst i sur., 2000)

<i>Kategorija/Aktivnosti</i>	<i>Kategorija/Aktivnosti</i>
<i>Obiteljske rutine</i>	<i>Igra</i>
mali kućni poslovi	crtanje
kuhanje/priprema jela	društvene igre
briga o kućnim ljubimcima	videoigrice
obavljanje poslova	
kupovina namirnica	<i>Zabavne aktivnosti</i>
	plesanje/pjevanje
<i>Roditeljske rutine</i>	slušanje glazbe
kupanje djeteta	gledanje interaktivnih sadržaja
spremanje djeteta u krevet	samostalna igra
buđenje djeteta	
vrijeme za obroke	<i>Obiteljski rituali</i>
šišanje djeteta	obiteljski razgovori
	molitva pri jelu
<i>Dječje rutine</i>	čitanje vjerskih knjiga
pranje zuba	molitva
pranje ruku/lica	obiteljski sastanci
pospremanje sobe	
pospremanje igraćaka	<i>Obiteljske proslave</i>
toalet / održavanje higijene	blagdanski ručkovi
oblačenje/svlačenje	rođendani članova obitelji
	ukrašavanje doma za blagdane
<i>Obrazovanje</i>	
čitanje / gledanje knjiga	<i>Socijalizacija</i>
pričanje priča	obiteljska okupljanja
vrijeme za igru (odrasli – dijete)	izleti
odlazak u šetnju	dolazak prijatelja na igru
pričanje priča za laku noć	posjeti susjedima
pozdravljanje	prespavati kod prijatelja
(Dobar dan / Doviđenja)	
maženje	
<i>Fizička igra</i>	<i>Vrtlarenje</i>
vožnja biciklom	rad u vrtu
loptanje	sadnja cvijeća/drveća
plivanje / igra u vodi	uzgajanje povrća
bučna igra	



Kategorije i aktivnosti koje sadržavaju najviše prilika za poticanje, a dio su života zajednice prema istim autorima prikazane su u 2. tablici. Ove kategorije uključuju veliki broj najrazličitijih aktivnosti, a njihov najveći izvor prilika za učenje jest sudjelovanje djeteta u tim aktivnostima kao ravnopravnoga člana zajednice.

*Tablica 2*

Aktivnosti zajednice koje su izvor prilika za poticanje razvoja (prema Dunst i sur., 2000.)

<i>Kategorija/Aktivnosti</i>	<i>Kategorija/Aktivnosti</i>
<i>Obiteljski izleti</i> obiteljske aktivnosti vikend-aktivnosti vožnja automobilom ili autobusom obavljanje poslova	<i>Rekreacija u lokalnoj zajednici</i> ribolov centri za rekreaciju plivanje klizanje/sanjkanje jahanje
<i>Obiteljski izlasci</i> odlazak u restoran odlazak u trgovački centar posjet prijateljima obiteljska okupljanja	<i>Dječje atrakcije</i> životinjske farme nacionalni parkovi zoološki vrt dućani sa životinjama parkovi prirode
<i>Igra</i> igranje na otvorenom igranje u zatvorenom prostoru igranje u igraonici igranje video igrice grupa za djecu i roditelje	<i>Zabavni/Umjetnički događaji</i> dječji muzeji / znanstveni centri koncerti / dječja kazališta knjižnica/bibliobusi dječji naratori glazbene aktivnosti
<i>Aktivnosti zajednice</i> slavlje u zajednici dječji festivali sajmovi promenade (maškare) vožnja na seoskim kolima	<i>Crkvene aktivnosti</i> religijske aktivnosti odlazak u crkvu nedjeljni vjeronauk
<i>Aktivnosti na otvorenom</i> planinarenje šetnja u prirodi vožnja brodom kampiranje izložba cvijeća rafting lov	<i>Organizirane grupe</i> dječji klubovi karate / borilačke vještine izviđači gimnastika
	<i>Sportovi</i> bejzbol/košarka nogomet

Dakle, aktivnosti tipične za život djece predškolske dobi nude bezbroj mogućnosti za učenje raznovrsnih vještina prikazane u 1. i 2. tablici. Međutim, te aktivnosti nisu sastavni dio života baš svakog djeteta predškolske dobi i ne moraju svakom djetetu biti prilika za učenje. To ovisi o kulturi u kojoj dijete živi, o socioekonomskom statusu, o vrijednostima pojedine obitelji ili o poteškoćama u razvoju ako ih dijete ima.

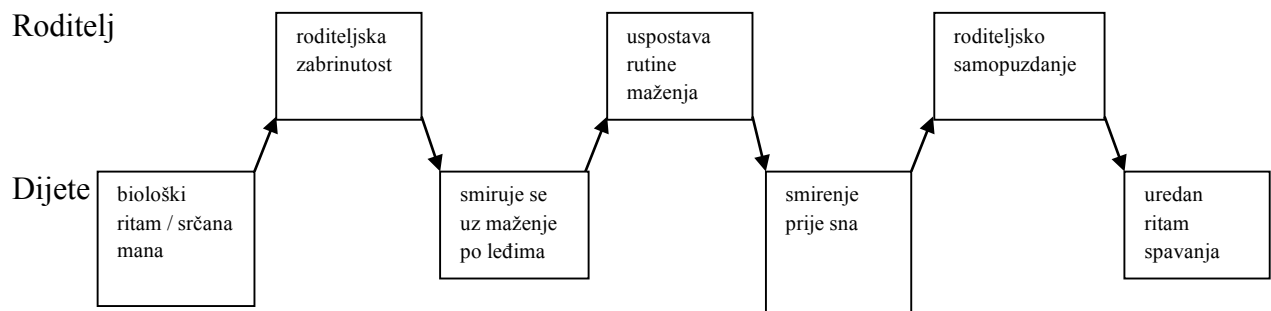
Važan je zaključak mnogih istraživanja (Woods i Goldstein, 2003; Spagnola i Fies, 2007; Woods i Kashinath, 2007) da okruženje i aktivnosti koje potiču dječji razvoj sadržavaju kombinaciju planiranih i neplaniranih, strukturiranih i nestrukturiranih te namjernih i slučajnih momenata učenja. Uspješnost programa rane intervencije veća je ako se udružuju svakodnevne aktivnosti (koje se odvijaju prirodnim slijedom) i planirane aktivnosti (terapijski strukturirane), ali obje vrste moraju biti dio najmanje restriktivne okoline za dijete. Uz napomenu, da najmanje restriktivna okolina nije prostor (dom, vrtić, škola), već aktivnosti i prilike za učenje koje ona nudi (Dunlap, Ester, Langhans, Fox, 2006).

Rutine i rituali imaju značenje za pojedinu obitelj, one pokazuju što je obitelji važno, kako obitelj djeluje (što radi) i u što vjeruje i kao takve mogu biti sistematično primijenjene u intervencijske svrhe.

#### **1.4.1. Promjene rutina i rituala u obitelji**

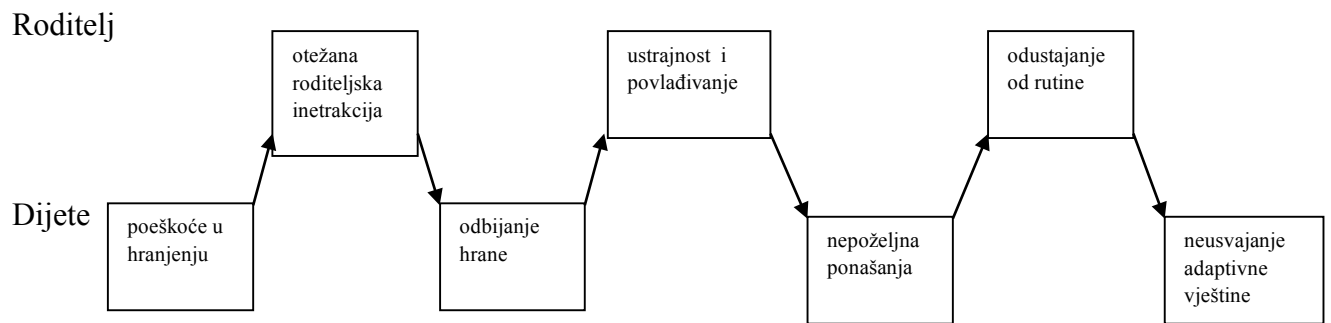
Rutine po svojim obilježjima sadržavaju pozitivna iskustva za dijete i odrasle. Cilj im je obavljanje kakva posla kako bi sve potrebe članova koji sudjeluju u rutini bile zadovoljene (Spagnola i Fiese, 2007). Međutim, dolaskom novog člana u obitelj (malog djeteta) dotadašnje obiteljske rutine podložne su promjenama, ali vrlo brzo svi se naviknu na nove obiteljske aktivnosti koje opet postaju rutine. Roditelji djece s poteškoćama u razvoju pred koje su postavljeni veliki zahtjevi (obavljanje pregleda, odlasci na terapije, uvođenje uloge roditelja kao terapeuta, potraga za novim mogućnostima rehabilitacije i prihvaćanje novonastale situacije) puno se teže prilagode na novi raspored, gotovo uvijek imaju osjećaj kako bi trebala još jedna vrsta djeteta ili terapije i zbog toga često ne uočavaju svakodnevne i spontane prilike za poticanje svojeg djeteta. Bilo kakvom promjenom u obitelji (dolazak novog člana, bolest članova, preseljenje u novi grad) vrlo je važno neke obiteljske rutine i rituale zadržati, a upravo te rutine mogu biti okvir za poticanje razvoja (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin, Fialka, 2003).

Prilagodba na nove obiteljske situacije i zadržavanje, odnosno gubljenje rutine prikazani su na 1. i 2. slici (prema Spagnola i Fiese, 2007). 1. slika prikazuje uspostavu rutine spavanja dojenčeta koje ima prirodenu srčanu manu, a roditeljska je briga često buđenje djeteta tijekom noći. Roditelji su samostalno pronašli strategiju smirivanja djeteta (maženje po leđima), a ta se strategija bitno razlikuje od strategije kojom su uspavljivali starijeg sina (on voli ljuljanje i pjevanje). Nakon nekoliko tjedana primjene rutine uspavljivanja djeteta maženjem po leđima djetetov se ritam spavanja uspostavio, a roditelji su imali osjećaj uspjeha i samopouzdanja. Takav je scenarij mogao završiti potpuno drukčije da su roditelji nastavili s rutinom koju su imali sa starijim sinom i da nisu uveli novu strategiju koja je opet postala rutina.



Slika 1. Uspostava rutine spavanja

Drugi primjer prikazan na 2. slici pokazuje dijete predškolske dobi s općim razvojnim kašnjenjem, koje pokazuje poteškoće pri uzimanju obroka (manjak interesa za hranu i samostalno konzumiranje obroka). Zbog toga su uzdrmani roditeljsko samopouzdanje i stil pa pribjegavaju novim strategijama kao što su ustrajnost u takvu neuspješnom uzimanju obroka i povlađivanju djetetu (obično se to očituje kao trčanje za djetetom s hranom, zabavljanje tijekom jela i sl.). Zbog primjene krive i djetetu neprimjerene strategije nepoželjna se ponašanja (npr. trčanje namjesto sjedenja za stolom, odsutnost suradnje i sl.) povećavaju i na kraju roditelj odustaje od vrlo važne rutine, a dijete gubi prilike za učenje koje jedna takva rutina sadržava. Nadalje, roditelji djece s poteškoćama u razvoju, zbog želje da im se potpuno prilagode i zadovolje njihove potrebe, često zaboravljaju na potrebe obitelji kao cjeline. To je ujedno i jedan od razloga zašto roditelji odustaju u provedbi uobičajenih svakodnevnih aktivnosti.



Slika 2. Gubitak obiteljske rutine pri obroku

Oba primjera mogu biti smjernice stručnjacima i roditeljima koji planiraju i provode bilo koji oblik rane intervencije. Oni pokazuju kako se obiteljske rutine razlikuju i ovise o djetetovu i roditeljskom temperamentu. Stoga ne postoje univerzalne rutine, one su specifične za svaku obitelj. Također, ponekad postoji potreba za promjenom rutine i uspostavljanje nove radi boljeg sudjelovanja djeteta u samoj aktivnosti.

Istraživanja pokazuju da je dobra roditeljska organiziranost povezana s boljom prilagodbom obitelji u novim situacijama (Marshall, Coulter, Gorski, Ewing, 2016). Obiteljske su rutine indikatori organiziranosti obitelji i kao takve osiguravaju mentalno zdravlje i dobrobit svojih članova. Osim toga, bez uspostave rutina, nema ni uspostave rituala koji se mentalno i duhovno nadograđuju na rutine. Važnost rituala ističu antropološka istraživanja koja upućuju da sudjelovanje u ritualima članovima obitelji znači osjećaj pripadnosti grupi pa prema tome i obiteljski rituali podržavaju osjećaj pripadnosti i bliskosti među članovima. Korelaciju dobro uspostavljene obiteljske rutine i snalaženje obitelji u novim situacijama potkrepljuje primjer istraživanja Fiese i sur. (2002) koji navode primjer roditeljske kompetencije mladih majki. Osjećaj roditeljske kompetencije majki s djecom rane dobi bio je veći ako su u kućanstvu postojale uobičajene rutine. Razlog je tomu da se dio uloga u aktivnostima koje roditelji uobičajeno obavljaju, razvojno prenosi i na djecu. Djeca stoga mogu predvidjeti koji je sljedeći korak i što će se događati pa mogu regulirati svoje ponašanje, bolje surađuju, a time raste i roditeljski osjećaj kompetencije. Djeca s uspostavljenim uobičajenim rutinama prije spavanja brže zaspe i manje se bude tijekom noći za razliku od djece bez uobičajenih rutina. Uočeno je čak da i kod djece koja su sklonija respiratornim infekcijama, infekcije kraće traju ako u kućanstvu postoje uspostavljene rutine. Kad djeca predviđaju aktivnosti i znaju što se od njih očekuje, mogu regulirati svoje ponašanje, a osjećaj roditeljske kompetencije raste.

Biti dio zajednice, obitelji, koja je međusobno povezana, koja potiče zajednički identitet i povezanost tijekom zajedničkih aktivnosti, čiji članovi imaju visoku razinu osjećaja kompetencije za dolazeće uloge, a što se odražava na emocionalnu stabilnost, stvara okruženje za optimalan razvoj svakog djeteta.

### **1.5. Intervencija temeljena na rutinama**

Većina autora slaže se s činjenicom kako u interakcijama s roditeljima i članovima obitelji, djeca stječu najvažnija sociokomunikacijske vještine, a upravo te vještine i iskustva igraju glavnu ulogu i imaju pozitivan utjecaj na djetetov emocionalni, komunikaciji i kognitivni razvoj. Također, mnoga istraživanja (Woods, Kashinath i Goldstein, 2004; Guralnick 2013) potvrdila su da su programi rane intervencije koji uključuju roditelje i potiču interakciju djeteta – roditelj znatno efikasniji od onih koji su orijentirani samo na djetetove poteškoće i njihovo ispravljanje. Programi rane intervencije trebaju, dakle, biti usmjereni na poučavanje roditelja i članova obitelji kako poticati dijete u svakodnevnim aktivnostima i rutinama, ali pritom roditeljima treba pružati r sveobuhvatnu podršku (emocionalnu, materijalnu, informacijsku).

McWilliam (2010) definira rutinu kao svaku aktivnost koja se pojavljuje u djetetovu prirodnom okruženju i koja se ponavlja dovoljno često da djetetu postane poznata. Dnevne rutine kao što su obroci, pranje ruku, igra omiljenim igračkama, pospremanje doma i sl. dio su svakoga obiteljskog života. Nabrojene rutine događaju se na dnevnoj bazi i uključuju odrasle osobe, pa kao takve nude mogućnost za poticanje razvoja komunikacije, interakcije i učenja općenito (Woods i Goldstein, 2003). Rutine su okvir aktivnosti koje podržavaju i odraslog i dijete zbog toga što su predvidljive, ponavljajuće, funkcionalne, a rezultat je uvijek koristan i važan. U intervencijskom smislu poznavanje rutine djetetu svaki put omogućava isprobavanje novih vještina, a predvidljivi dijelovi rutine roditelju omogućavaju svladavanje strategija poticanja (McWilliam, 2010). Takvim oblikom poticanja, roditelji i dijete razvijaju svojstven i poseban, samo njihov, obiteljski oblik interakcije, a cijela intervencija postaje prijenosna i uvijek prilagodljiva svim obiteljskim potrebama, interesima i zadaćama. Ciljevi intervencije odnose se na vještine koje dijete treba svladati i koje su nužne za djetetovo samostalno sudjelovanje u aktivnostima (rutinama) koje su obitelji važne.

Glavna obilježja rutina kao što su ponavljanje, funkcionalnost, predvidljivost, sigurnost, kulturno značenje, jasan početak i završetak, prisutnost prirodnog pojačanja te mogućnost generalizacije upravo daju okvir za savršenu terapijsku jedinicu i kao takve ih treba iskoristiti.

Intervencija temeljena na rutinama potiče razvoj djetetovih vještina tako da specifične strategije poučavanja ugrađuje u funkcionalne dnevne rutine i aktivnosti koje inicira dijete i koje su važne za određenu obitelj (Woods i sur., 2004). Takva je intervencija strogo individualizirana kako bi omogućila stjecanje vještina koje su potrebne djetetu, a ujedno poštovala organizaciju i tempo života obitelji.

Roditelji često lako prepoznaju razne aktivnosti koje se događaju tijekom dana i koje mogu biti prilike za stjecanje novih iskustava za dijete. Hranjenje kućnih ljubimaca, spremanje na spavanje, pripremanje kaka, zvanje bake na telefon, uzimanje pošte primjeri su koje roditelji navode kao dnevne aktivnosti (rutine). Pritom roditelji, iako lako prepoznaju koje su to aktivnosti za poticanje, ne uočavaju povezanost kako dijete uči u tim aktivnostima.

Prepoznate rutine ili dnevne aktivnosti mogu biti kratke i jednostavne kao što su pozdrav *Day pet!*, zagrljaj ili slanje poljupca bratu kad ide u školu ili mogu biti složene rutine koje uključuju nekoliko povezanih aktivnosti. Kupanje je primjer rutine koja ima nekoliko podrutina koje uključuju skidanje odjeće, pranje, šamponiranje, ispiranje, sušenje i ponovno oblačenje. Oba primjera i jednostavne i složene rutine mogu biti prilike za učenje na kojima će se razvijati ciljevi intervencije. U programu *Intervencija utemeljena na rutinama obitelji* (Family Guided Routines Based Intervention, rutine su podijeljene u četiri kategorije (3. tablica).

U intervenciji temeljenoj na rutinama, roditelji kao partneri i članovi ranointerventnog tima imaju glavnu ulogu u određivanju, odnosno biranju rutina koje će se ugraditi u intervencijski plan. Stručnjak mora ovdje biti vrlo fleksibilan i imati na umu da za neke roditelje i obitelji ta rutina nije primamljiva (npr. obrok može biti idealna rutina za učenje raznih vještina, ali ta rutina nije primamljiva obitelji s djetetom koje ima poteškoća u hranjenju).

*Tablica 3*  
Podjela obiteljskih rutina

<b>Kategorije obiteljskih rutina</b>			
<i>Rutine u igri</i>		<i>Rutine samozbrinjavanja</i>	
igra predmetima, konstruktivna igra	simbolička igra	rutine u dodatnim postupcima ovisno o poteškoći	rutina odijevanja
motoričke igre	socijalne igre, igre uloga	rutine osobne higijene	rutina hranjenja
<i>Rutine u stjecanju akademskih vještina</i>		<i>Rutine u zajednici i obitelji</i>	
čitanje knjiga, slikovnica	pjesmice i brojalice	obveze i poslovi u obitelji i zajednici	obiteljska zaduženja
primjena računala, TV-a, tableta	pisanje i crtanje	socijalizacijske aktivnosti	rekreacija

Roditelji ponekad teško odgovaraju na pitanja o svom tipičnom danu ili tipičnim aktivnostima jer, kao što je već spomenuto obiteljski život djeteta s razvojnim poteškoćama uključuje razne aktivnosti i raspored dana je drukčiji. Ali ta činjenica ne isključuje primjenu intervencije temeljene na rutinama jer, iako učestalost, slijed i raspored mogu varirati, svaka obitelj obavlja dnevno potrebne aktivnosti u svom vremenskom okviru. Rutine se ne smije izjednačiti s dnevnim rasporedom. Jedna majka je komentirala: „Mi imamo puno rutina, ali vrlo labav raspored.”

Kako bi intervencija temeljena na rutinama bila uspješna, važno je imati na umu da rutine odabrane u tom obliku intervencije trebaju biti poticajne i funkcionalne i za dijete i za odraslog, a određuje ih sama obitelj. Svaki cilj u rutini trebao bi iskoristiti već postojeće vještine koje je dijete svladalo i osigurati priliku za stjecanje novih vještina. Nadalje, rutine su podložne promjenama i stručnjak koji određuje razvojne ciljeve mora biti fleksibilan. Ponekad se rutina promijeni jer dijete nauči neku novu vještinu (npr. samostalno jede), a ponekad se rutine mijenjaju jer se dijete ili roditelj razboli, roditelj izgubi ili dobije novi posao, mijenjaju se obiteljske uloge i obveze. Stoga ova intervencija uključuje dinamičan proces promjene, ali uvijek u kontekstu zadovoljavanja djetetovih i roditeljskih potreba, promatrajući ih kao

jedinstvenu zajednicu. A glavni ključ uspjeha intervencije temeljene na rutinama jest pozitivna interakcija između roditelja i djeteta.

## **1.6. Poučavanje u prirodnoj okolini – koncept najmanje restriktivne okoline**

Koncept najmanje restriktivne okoline ili poučavanje u prirodnoj okolini definira se kao okruženje u kojem djeca bez poteškoća odrastaju i provode vrijeme (Sawyer i Campbell, 2009). Taj koncept nadilazi razumijevanje da se ovdje radi samo o mjestu djetetova odrastanja (dom, park, vrtić), već on uključuje i aktivnosti i ljude uključene u odgoj i brigu oko djeteta. Na primjer, dom kao najmanje restriktivna okolina za malo dijete uključuje i obiteljske rutine kao što su kupanje, obroci i jutarnja rutina. Na sličan način vrtić kao najmanje restriktivna okolina uključuje tipične aktivnosti i rutine u grupi, čitanje priča, odlazak u dvoranu i užinu. Poučavanje u prirodnoj okolini, primjenjujući rutine kao okvir za intervenciju, osigurava odraslima (roditeljima, stručnjacima, odgajateljima) poučiti dijete vještinama koje su za samo dijete funkcionalne, krajnje korisne i najpotrebnije (Dunst i sur., 2000; McConachie, Randle, Hmml, Couteur, 2005). Za stručnjaka poučavanje u prirodnoj okolini podrazumijeva uključivanje u obiteljske rutine, u vrtićke aktivnosti ili aktivnosti u parku. Stručnjak se pritom koristi materijalima koji su mu trenutačno u nekoj aktivnosti dostupni (igračke koje dijete ima u svojem domu, zdjelica i žitarice koje dijete voli i sl.) (McWilliam, 2010).

Poučavanje u prirodnoj okolini ne isključuje metode direktivnog poučavanja i ta dva principa ne stoje jedan nasuprot drugomu, već ih odrasli u kontinuumu djetetova razvoja i specifičnosti svake situacije međusobno isprepliću i nadopunjuju. Temeljene razlike između tih dvaju principa prikazane su u sljedećoj tablici (4. tablici) koja je preuzeta iz programa Family Guided Routine Based Intervention.



Tablica 4

Temeljne razlike između metode poučavanja u prirodnoj okolini i metode direktivnog poučavanja

<i>U poučavanju u prirodnoj okolini odrasli će:</i>	<i>U metodi direktivnog poučavanja odrasli će:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stvoriti prilike kako bi dijete iniciralo interakciju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inicirati interakciju s djetetom povezanu sa sadržajem, ciljem poučavanja</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• koristiti se neposrednim pitanjima ili komentarima kako bi produljili interakciju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koristiti se direktivnim pitanjima kako bi dijete nešto točno odgovorilo ili izvelo neku aktivnost</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nastavljati interakciju uz izmjenu različitih modaliteta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prebaciti fokus na novu temu nakon djetetova odgovora</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zastati s očekivanjem da dijete ponovno inicira ili odgovori na interakciju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• očekivati djetetov odgovor odmah i pritom se oslanjati na naloge: <i>Reci: sok., Pritisni ovdje., Pokaži mi ...</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• koristiti se metodom logičkih (prirodnih) posljedica (npr. dobivanje soka nakon traženja imenovanjem).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koristiti se vanjskim pojačanjem (npr. <i>Bravo!</i>).</li> </ul>

## 1.7. Važna načela za grupni rad s roditeljima i djecom

U ovome grupnom radu s roditeljima i djecom ključno je bilo sve intervencijske metode i strategije roditeljima demonstrirati s njihovom djetetom, a zatim ih voditi u pokušajima da ih sami primijene. Poučavati kako, davati konkretne, funkcionalne i važne informacije u ozračju partnerstva s roditeljima bila je jedna od glavnih smjernica ove edukacije roditelja. Pritom su slijeđeni sljedeći principi poučavanja odraslih (prema Family Guided Routine Based Intervention):

### 1. Roditelji kroz iskustvo uče o djetetovim razvojnim potrebama

Umjesto samo teorijskoga znanja o poremećaju ili npr. o važnosti uvođenja geste u komunikaciju s djetetom ili o tome da treba biti atraktivan komunikacijski partner, roditelji će pravo znanje o navedenim strategijama dobiti tek u izravnom iskustvu. Kad roditelj uvidi da određene strategije koje je sam uveo kod svojeg djeteta djeluju, bit će motiviran iste strategije ponavljati i proširivati. Ovdje se posebno naglašava jačanje roditeljske uloge. Od roditelja se često čuje kako sa stručnjakom dijete bolje surađuje nego s njim. Iako ta izjava godi stručnjaku, ne smije se zaboraviti da je roditelj vitalni sastojak u razvoju svojeg djeteta

i da će to tako biti cijeli djetetov život. Odnos roditelja i djeteta znatno je složeniji negoli roditelja i stručnjaka i nije neobično da djeca sa stručnjacima lakše uspostavljaju neke interakcijske obrasce, tj. bolje surađuju. No cilj je da interakcijski obrasci postanu funkcionalni u svakodnevnoj komunikaciji te ih u takvim okolnostima treba i primjenjivati i učvršćivati. Stoga bi svaki stručnjak koji djeluje u domeni rane intervencije trebao vratiti osjećaj roditeljske kompetencije i važnosti roditeljske uloge roditelju koji je zbog djetetovih poteškoća u tom poljuljan.

## 2. Odrasli najbolje uče kad su očekivanja jasna

Pri predstavljanju nove strategije s roditeljem je potrebno dogovoriti konkretne korake. Ti koraci odgovaraju na pitanja: *Tko?*, *Što?* i *Kad?*. Preporučljivo je izbjegavati žargon rane intervencije kao što su najmanje restriktivna okolina, empatička interakcija, intervencija usmjerena na obitelj i sl. i davati roditeljima konkretne upute. S vremenom, kad roditelji nauče određene postupke i čemu oni služe, moći će bolje razumjeti i širu sliku postupaka rane intervencije.

## 3. Za primjenu navika i stavova potrebno je vrijeme

Većina podrške koju roditelji dobivaju ulazi u ranije opisani edukacijski model ili još uvijek prisutan medicinski model podrške. Često je ta podrška direktivna u odnosu na dijete, a roditelj je promatrač. Roditelji su naviknuli na takav princip i potrebno je vrijeme da se roditelj privikne na oblik podrške gdje on sam primjenjuje preporučene strategije poticanja. Često roditelji percipiraju takav oblik rada samo kao igru ili komentiraju: „Kako će dijete naučiti govoriti dok ga kupam?“ Potrebna je domišljatost stručnjaka kako bi pronašao situacije u kojima će roditelj uvidjeti korist takva pristupa.

## 4. Prihvaćanje novog znanja lakše je ako nova spoznaja ulazi u već postojeći oblik ponašanja

Zadržavanje i prihvaćanje nove informacije vjerojatnije je ako se ta informacija temelji na onome što se već zna i poznaje. Upravo je zato ugrađivanje novih strategija poticanja razvoja u postojeće obiteljske rutine logičan oblik intervencije. Zadržavanje koraka u rutini koje je obitelj odredila, primjena istih materijala i roditelju predvidivih izmjena služe kao temelj za ugradnju novih strategija.

## 5. Odrasli uče sistematično i postupno

U poučavanju roditelja važno je informacije i nove strategije davati postupno. Davanje previše informacija koje roditelj ne može odmah iskoristi ni primijeniti može stvoriti otpor i osjećaj nekompetentnosti. Jer kod edukacije roditelja treba znati da je roditelj djeteta s razvojnim poteškoćama prije svega roditelj koji ima i ostala zaduženja oko djeteta i kućanstva. Zato nove strategije ili nova znanja stručnjak treba prezentirati u onom trenutku i u onoj mjeri u kojoj je roditelj u mogućnosti prihvatiti ih.

## 6. Odrasli često poučavaju odrasle na način na koji oni uče

Stručnjak treba uvidjeti razliku između načina na koji on vidi i usvaja znanja o ranoj intervenciji i način na koji to čini roditelj. Često stručnjaci daju roditeljima stručnu literaturu i očekuju da će roditelj razumjeti strategije poticanja. Neki roditelji mogu učiti i na takav način, ali stručnjak treba biti fleksibilan i prepoznati različite stilove učenja koje roditelji imaju i koji ne moraju uvijek biti jednaki stručnjakovu stilu učenja.

## 7. Povjerenje je ključno

Iako postoje roditelji koji dođu na susret s već jasnom željom da nauče nove strategije i načine poticanja, većina roditelja uči i usvaja nova znanja u okruženju gdje osjećaju prihvaćanje, gdje nema osuđivanja i gdje su prepoznata njihova nastojanja u poticanju djetetova razvoja. Uz takvu podršku roditelj će biti dodatno motiviran primijeniti nove roditeljske vještine.

## 8. Stvarne prilike omogućavaju odraslima učenje

Stručnjak traži i stvara prilike u kojima roditelj može sa svojim djetetom isprobati predložene strategije. To može biti stavljanje posuđa u perilicu ili skakanje na trampolinu, ali važno je da se radi o stvarnim, trenutačnim prilikama.

### 1.7.1. Postupci stručnjaka u edukaciji roditelja

Kako bi stručnjak u intervenciji temeljenoj na rutinama mogao prepoznati, definirati i preporučiti roditeljima nove strategije, trebao bi slijediti sljedeće smjernice:

- a) opažati interakciju roditelj – dijete tijekom rutine

- b) prepoznati strategije koje roditelj već primjenjuje u poticanju svojeg djeteta i upozoriti na njih kako bi roditelj stekao osjećaj kompetentnosti
- c) predstaviti nove mogućnosti poticanja u rutini bez uplitanja u obiteljsku rutinu
- d) uočiti i uputiti na vještine i načine komunikacije koje dijete već ima i primjenjuje u rutini kako bi roditelju bolje objasnio djetetove razvojne potrebe
- e) demonstrirati potencijalne strategije kao izbor za roditelje
- f) promatrati i sažeti postupke i strategije koje je roditelj naučio i koje primjenjuje u poučavanju djeteta novim vještinama.

Zajedničko ovim smjernicama jest traženje razvojnih rješenja kroz partnerski odnos roditelja i stručnjaka.

### **1.7.2. Opća načela (smjernice) intervencije temeljene na rutinama primijenjene u edukaciji roditelja**

- Roditelj objedinjuje razvojno primjerene vještine i komunikaciju

Interakcija između roditelja i djeteta treba biti razvojno prilagođena djetetu kako bi sadržavala prilike za učenje i poučavanje. Interakcija djetetu mora biti smisljena i važna. Roditelj zatim podiže ljestvicu u kvaliteti neke vještine (*kako*) i u kvantiteti (*koliko često*).

- Djeca najuspješnije uče ako su aktivno uključena

Djeca moraju biti uključena u aktivnosti kako bi naučila nešto novo. Simboličan je prikaz djeteta koje pasivno čeka ulijevanje znanja kroz ljevak. Nasuprot tomu, djeca uče kad su aktivna – dok gledaju, dodiruju, mirišu, bacaju, penju se, komuniciraju i promatraju.

- Roditeljska pažnja poboljšava interakciju

Roditelj koji je brižan, prilagodljiv, atraktivan i zabavan povećava mogućnost da dijete ostvari interakciju, a jednom kada je ostvari, navedene karakteristike mogu služiti i kao pojačanje.

- Sljedeći vodstvo djeteta, produžuju se pažnja i interakcija

Priključivanje u ono čime se dijete bavi prvi je korak za uspješnu interakciju. Sljedeći vodstvo djeteta, njegujemo djetetovu intrinzičnu motivaciju da bude aktivno. Stoga se pri određivanju okolnosti u kojima će dijete učiti nove vještine (npr. u rutini) koraci, materijali i ishod moraju organizirati tako da se uklape u djetetov interes.

- Pozitivna očekivanja povećavaju djetetovu aktivnost

Često odrasli pristupaju djetetu i nekoj rutini s očekivanjem da dijete neće surađivati. Očekivanja trebaju biti pozitivna i povezana s ranije navedenim smjernicama. Roditeljska očekivanja i djetetovo ponašanje je „dvosmjerna ulica u kojoj je promet međusobno ovisan”

- Nove vještine ugraditi u postojeće rutine, a nove rutine iskoristiti za generalizaciju vještina

Nove vještine uče se u poznatom i predvidljivom okviru – u rutinama. Djetetu je lakše mijenjati okolinu, ljude i aktivnosti ako je vještina naučena u okviru poznate i predvidljive rutine (npr. prati ruke u vrtiću, kod bake, u gostima).

## 2. CILJ RADA

Budući da roditelji provode mnogo vremena s malom djecom, upravo preko njih djeca uče komunicirati i njihova interakcija može više ili manje uspješno podržati razvoj. Zbog specifičnosti koje pokazuju djeca koja odstupaju u razvoju komunikacije, roditeljima je potrebno objasniti načine na koje njihovo dijete komunicira, odnosno kako vidi svijet i tumači informacije i dati značenja djetetovu ponašanju te ponuditi načine reagiranja u određenim situacijama (Sussman, 2001; Berenheimer i Weisner, 2007). Tako će roditelji naučiti mijenjati načine izvođenja svakodnevnih aktivnosti sa svojom djecom.

Roditelji djece s poteškoćama u razvoju pred koje su postavljeni veliki zahtjevi (obavljanje pregleda, odlasci na terapije, uvođenje uloge roditelja kao terapeuta, potraga za novim mogućnostima rehabilitacije i prihvaćanje novonastale situacije) često ne uočavaju svakodnevne i spontane prilike za poticanje svojeg djeteta. Temeljem nedostatnog uvažavanja rutina i rituala kao prilika za učenje kod djece s poteškoćama u razvoju i uočene roditeljske potrebe za strogim programom poticanja, u ovom će se radu provesti intervencija temeljena na rutinama kako bi se promovirala njezina primjena u našim sociokulturnim uvjetima dnevnog života djece s poteškoćama u razvoju i njihovih obitelji. Ključno je pitanje, međutim, kako približiti roditeljima intervenciju temeljenu na rutinama i motivirati ih za njezinu implementaciju. To pitanje otvara problem kako organizirati edukaciju roditelja koja će ih osposobiti za iskorištavanje dnevnih rutina u poticanju djetetova razvoja, a da pri tom ne iziđu iz svoje roditeljske uloge.

Cilj je stoga bio konceptualizirati/razraditi, provesti i evaluirati podršku za roditelje i uvesti dnevne rutine kao temeljni kontekst za poticanje djetetova razvoja tijekom grupnog rada s djecom i roditeljima.

### **3. METODE RADA**

#### **3.1. Sudionici**

Programom su obuhvaćena djeca koja još nisu sustavno uključena ni u jedan sustavni oblik odgoja i obrazovanja, a dijagnostički su obrađena u Kabinetu za ranu komunikaciju ili Kabinetu za poremećaje iz spektra autizma Centra za rehabilitaciju Edukacijsko- rehabilitacijskog fakulteta. Ukupno je bilo obuhvaćeno 21 dijete i 35 roditelja. Djeca su bila u kronološkoj dobi od 2,01 do 3,09 godina. Prosječna kronološka dob djece bila je 3,03 godine. Sva djeca imala su poteškoće koje su odgovarale poremećaju socijalne komunikacije, sumnju na poremećaj iz spektra autizma ili utvrđen poremećaj iz spektra autizma. Sva djeca uvijek su dolazila u pratnji majke, a očevi bi se povremeno uključivali. U programu su mogli sudjelovati i braća i sestre te djedovi i bake, odnosno osobe koje su često u kontaktu s djetetom. U nekoliko susreta grupi su se priključili i studenti studijskog smjera Logopedija, koji su aktivno sudjelovali u poticanju djece tijekom igre s roditeljima.

#### **3.2. Način provođenja programa**

Program pod nazivom "Igrajmo se pažnje" provodio se u razmacima od 2008. do 2015. godine u Centru za rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Ukupno je provedeno 5 ciklusa, odnosno ukupno je praćeno 5 skupina roditelja i djece. Svaki ciklus sadržavao je 12 susreta u trajanju od 2 lunarna sata. U svaku je grupu bilo uključeno od 3 do 5 djece s roditeljima. Roditeljima je upućen poziv na program s kratkim opisom programa (1. prilog).

Pri svakom dolasku s roditeljima se provodio kratak sustavan razgovor o potrebama koje imaju oni ili dijete i koje su uočili između dvaju sastanaka, o problemima koji su se dogodili ili o pitanjima koja imaju. Slijedeći vodstvo djeteta, roditelj započinje interakciju kroz igru u što opuštenijoj atmosferi koristeći se svim onim postupcima koje inače primjenjuje u komunikaciji i interakciji sa svojim djetetom. Tijekom susreta u rotaciji voditeljice (od jednog do drugog roditelja), roditelji uz instrukcije i demonstraciju uče kako poticati socijalnu interakciju i komunikaciju i kako biti dovoljno odgovorljiv.

S obzirom na cilj programa koji je edukacija roditelja o načinima kako iskoristiti svakodnevne rutine radi poticanja djetetova razvoja, svaki susret bio je strukturiran i odražavao je uspostavljanje rutine. Sastavnice svakog susreta bile su: pozdravni krug s pjesmicama i pozdravljanjem glazbenim instrumentima, rotacija voditeljice između roditelja i obrada teme, pranje ruku, užina, zajednički pozdrav i oblačenje.

Svaki susret imao je određenu temu. Teme su se obrađivale grupno. Glavne odrednice teme svaki su put bile zapisane na papiru većeg formata i postavljene na zid, a kratke smjernice povezane sa svakom temom roditelji su dobili u obliku šarenih kartica koje su mogli ponijeti kući. Svrha tako ponuđena teorijskog sadržaja roditeljima bila je bolje upoznavanje roditelja sa specifičnostima učenja njihove djece i načinima na koji djeca vide i doživljavaju svijet oko sebe. Ta specifičnost proizlazi iz poteškoća u području socijalne komunikacije i često roditelji ne razumiju kako to da ih dijete ne gleda u oči, zašto dijete ne slijedi jednostavne naloge, zašto se ne priključuje na roditeljski poziv u svakodnevne aktivnosti i sl. Kako bi roditelji mogli pružiti podršku djetetu u učenju socijalnih i komunikacijskih vještina, najprije je potrebno razumjeti djetetovo ponašanje i potrebe.

Teme pri svakom susretu bile su sljedeće: Važnost poticajne uloge roditelja, Kako iskoristi fizičke igre, Čitanje slikovnica, Korištenje svakodnevnih rutina, Uloge koje odrasli zauzimaju u komunikaciji i interakciji, Svakodnevne strategije poticanja interakcije, Koji su stilovi učenja kod djeteta, Senzorna obrada i oralna stimulacija, Zašto je u igri važno slijediti dijete, Toalet-trening, Nepoželjna ponašanja i Vizualna podrška.

Odabrane teme u ovom programu sadržajno su se oslanjale na teme u dvama sličnim roditeljskim programima: Hanen Program– More Than Words (Sussman, 2001) i Early Bird – National Autistic Society (Shields i Stevens, 2008). Forma, način provođenja programa "Igrajmo se pažnje" (kad su u grupi i roditelji i djeca), glavno je obilježje koje ovaj program razlikuje od ostalih programa poticanja kad su u grupi samo djeca ili samo roditelji.

Veći dio programa odrađen je u grupi, no roditelji su upozoravali i na potrebu za individualnim savjetovanjima. Individualne konzultacije održavane su radi boljeg upoznavanja potreba koje pojedino dijete ima (ovo je također program s ciljem upoznavanja razvojnih karakteristika djeteta i pomoći roditeljima u odluci o daljnjem obliku rehabilitacije/edukacije).



### **3.3. Postupci primijenjeni u edukaciji roditelja o rutinama**

Upoznavanje roditelja s načinima kako iskoristiti svakodnevne rutine i ugrađivanje novih strategija poticanja djeteta u odabranim rutinama zahtijeva dobro poklapanje između znanja o poremećaju i dječjem razvoju koje ima stručnjak i roditeljskih potreba i želja za svoje dijete. To dobro poklapanje razvija se u opservaciji interakcije između roditelja i djeteta te razgovoru s roditeljima. Kad stručnjak obrazloži i demonstrira neku novu strategiju poticanja, roditelj bi je trebao integrirati u svoje obrasce ponašanja prema djetetu. Stoga su postupci i metode primijenjene u grupnom radu implementirali sva načela za grupni rad s roditeljima i djecom koji su prikazani u Uvodu u poglavlju 1.7.: provođenje edukacije roditelja prema konceptu učenja odraslih, postupci kojima se koristi stručnjak pri opservaciji i predlaganju novih strategija poticanja te opća načela koja vrijede za intervenciju temeljenu na rutinama.

### **3.4. Materijali primijenjeni u edukaciji roditelja o rutinama**

Tijekom programa roditelji su za svaki susret dobili kartice s kratkim smjernicama i temama koje su se obrađivale pri susretu. U 2. prilogu prikazane su kartice koje su bile uručene roditeljima tijekom obrađivanja sljedećih tema: Važnost poticajne uloge roditelja (Prilog 2A), Kako iskoristi fizičke igre (Prilog 2B), Čitanje slikovnica (Prilog 2C), Primjena svakodnevnih rutina (Prilog 2D), Uloge koje odrasli zauzimaju u komunikaciji i interakciji (Prilog 2E), Svakodnevne strategije poticanja interakcije (Prilozi 2F i 2G), Koji su stilovi učenja kod djeteta (Prilog 2H), Zašto je u igri važno slijediti dijete (Prilog 2I) i Vizualna podrška (Prilog 2J).

### **3.5. Procjena programa Evaluacijskim upitnikom**

Postavljeni cilj ovog rada bio je istražiti i uvesti dnevne rutine kao temeljni kontekst za poticanje djetetova razvoja kroz edukaciju roditelja tijekom grupnog rada s djecom i roditeljima. Uspješnost programa evaluirana je Evaluacijskim upitnikom (3. prilog) koji ispunjavaju roditelji na kraju programa (Ljubešić, 2003). Upitnik sadržava 11 pitanja. Od toga je 10 određeno Likertovom skalom 1 – 5 (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Posljednje je pitanje pitanje otvorenog tipa (*Želite li nam još nešto priopćiti što može unaprijediti naš rad?*). Radi obrade rezultata ovog programa 10 pitanja grupirano je u tri

kategorije: komunikacija sa stručnjacima (voditeljica i povremeno studenti) (5. tablica), sadržaj programa (6. tablica) i primjenjivost sadržaja programa kod kuće (7. tablica). Radi boljeg razumijevanja potreba koje su roditelji iskazali, odgovori dobiveni na zadnje, otvoreno pitanje u Upitniku, svrstani su u sljedeće tri kategorije (8. tablica): što programu nedostaje, najkorisnije u programu i dodatne teme.

Program se odvijao prema planu, bez promjena u terminu ili sadržaju. Pri prvom susretu roditeljima je objašnjena svrha programa i pravila igre, o čemu su dobili i pismene upute. Na nekim radionicama pridružili su se studenti studijskog smjera Logopedija koji su također sudjelovali u direktnom radu s djecom i roditeljima. Kako bi roditelj mogao evaluirati uspješnost programa, mora biti prisutan najmanje deset puta od ukupno dvanaest sastanka.

### **3.6. Analiza napretka jednoga roditeljskog para opservacijskim protokolom VECTOR**

Provjera uspješnosti programa, odnosno koliko su i u kojoj mjeri roditelji usvojili i ugradili u svoje ponašanje strategije razvojnog poticanja pri rutinama, rađena je na jednom roditeljskom paru. Istraživanje nije imalo dovoljno resursa da se taj oblik evaluacije provede na svim roditeljima, te je taj način provjere učinkovitosti tek metodološki pokušaj uvođenja jedne evaluacijske metode. Pritom je za provjeru učinkovitosti ove intervencije temeljene na rutinama primijenjen opservacijski protokol VECTOR – Vanderbilt Ecological Congruence of Teaching Opportunities in Routines (Casey, Freund, McWilliam, 2004.) (4. prilog). VECTOR je protokol čija je svrha odrediti podudaranost prilika koje odrasli i okolina osiguravaju u razvojnem poticanju s prilikama kojima se dijete koristi u takvu okruženju.

Opservacijski protokol sadržava devet pitanja koja se odnose na deset rutina, a boduju se prema Likertovoj skali 1 – 5 (1 – rijetko, 2 – katkad, 3 – obično, 4 – često, 5 – vrlo često). Opservira se u kolikoj je mjeri neko roditeljsko ponašanje izraženo i koliko je dijete iskoristilo prilika.

Roditeljsko ponašanje i djetetovo iskorištavanje ponuđenih prilika procjenjivano je u dvjema vremenskim točkama, na početku i na kraju programa u pet rutina koje su bile dio svakog susreta (dolazak, pozdravni krug, slobodna igra, pranje ruku i užina). U protokolu je naznačena mogućnost odabira i analiza samo određenih, a ne svih deset rutina.

### **3.7. Izrada okvirnoga individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temeljenog na rutinama**

Za vrijeme trajanja grupnog rada pojavila se mogućnost uključivanja jedne djevojčice u redovit dječji vrtić. Radi boljeg upoznavanja stručnog tima odgajatelja i pomagača za djevojčicu je u suradnji s roditeljima izrađen okvirni individualizirani edukacijski plan poticanja u vrtiću. Plan je izrađen na temelju razvojnog profila koji je bio prikazan u obliku nalaza logopeda i psihologa te opažanja ponašanja u grupi. Za izradu okvirnog programa primijenjen je primjer tablice rutina prema Jennings, Hanline i Woods (2012).

## 4. REZULTATI I RASPRAVA

### 4.1. Analiza Evaluacijskog upitnika za roditelje

Program je ukupno prošlo 21 djetete (pet grupa) i njihovi roditelji. Sva djeca uvijek su dolazila u pratnji majki, a neki su se očevi povremeno pridružili pa je ukupno ispunjeno 35 evaluacijskih upitnika (21 majka i 14 očeva).

U takvu obliku intervencije koja odgovara roditeljskom a ne edukacijskom ili medicinskom modelu uočene su neke kontroverzije koje su bile tema kritičke analize voditeljice, ali i usmenih opažanja roditelja. Na primjer: roditelj treba ostati roditelj, a ne postati terapeut; može li uistinu roditelj prepoznati aktivnosti (rutine) u kojima će se postavljati edukacijski ciljevi koji su djetetu razvojno primjereni; je li stigmatizirajuće za roditelje djece s poteškoćama da ne znaju kako sa svojim djetetom, pa su im potrebne radionice gdje bi to naučili. Nadalje, koliko je u grupi s djecom koja teško surađuju i slijede druge uopće moguće prenijeti nove informacije i strategije roditeljima bez ometanja.

Tijekom provedbe programa uočen je važan podatak koji nije bio uzet u obzir pri slaganju skupina roditelja i djece. Taj podatak odnosi se na vremenski razmak od vremena kad je roditeljima potvrđena djetetova dijagnoza ili poteškoća do uključivanja u program. Naime, u program su bili uključeni roditelji koji su potvrdu o djetetovoj poteškoći dobili tri tjedna prije uključivanja u program, pa do deset mjeseci od dobivanja dijagnoze. S obzirom na tu činjenicu uočena su različita emocionalna stanja kod roditelja i različitost u fazama prilagodbe (Miller, 1994). Roditelji u istim grupama imali su potpuno različite potrebe i znanja koja je bilo teško pomiriti. A i spremnost na novo učenje, nove strategije i njihovu primjenu bila je vrlo različita. Stoga je uputno, prema navedenu iskustvu, a i prema literaturi (Keen, Couzens, Muspratt i Rodger, 2010) u takve programe uključiti roditelje kod kojih je od potvrde ili dobivanja dijagnoze do uključivanja u program prošlo 6 mjeseci.

Roditelji su visokom ocjenom ocijenili zadovoljstvo komunikacijom koju su ostvarili s voditeljicom i studentima (5. tablica). Tijekom 12 susreta, uz predvidljive sadržaje, u primjereno uređenom prostoru, gdje su se djeca mogla slobodno ponašati, roditelji su osjetili sigurnost i razvili povjerenje. Važna karika u ovom programu bili su pozitivni osjećaji roditelja prema djetetu koji pridonose kreativnosti i fleksibilnosti u rješavanju problema (Gupta i

Singhal, 2004). Međutim, nije bilo lako zadržati početni entuzijazam svake grupe roditelja, zadovoljiti roditeljske potrebe za raznim informacijama i provesti temeljnu ideju programa, a to su edukacija i demonstracija roditeljima o važnosti rutina. Ključne vještine stručnjaka koje omogućuju uspješnu provedbu programa (Kaiser i Hanok, 2003), a koje su se također postupno razvijale i kod voditeljice ovog programa jesu: vrednovanje roditelja kao ravnopravnog partnera, postavljanje edukacijskih ciljeva u dogovoru s roditeljima, ekspertiza u sadržaju koji se roditelju želi prenijeti, vještine aktivnog slušanja i spremnost na povratnu informaciju od roditelja. Za stjecanje navedenih vještina potrebno je iskustvo i vrijeme i vrlo lako u radu stručnjak dospije u poziciju onoga tko radi s djetetom *pokraj*, a ne *s* roditeljem. Stoga je razumljiva spora rekonceptualizacija uloge stručnjaka u području rane intervencije (Kemp i Turnbull, 2014; Sawyer i Campbell, 2009).

*Tablica 5*  
Komunikacija sa stručnjacima uključenima u program

	N	MIN	MAX	M
Vaši su nas stručnjaci svojim postupcima razočarali i naljutili.	35	1	1	<b>1</b>
Stručnjaci su pokazali veliko razumijevanje za našu situaciju.	35	4	5	<b>4,89</b>
Stekli smo povjerenje prema stručnjacima koje smo kod vas susreli.	35	4	5	<b>4,87</b>
Mogli smo potpuno iskreno s njima razgovarati o onome zbog čega smo došli.	35	4	5	<b>4,87</b>
Nikomu ne bismo preporučili da vam se obrati.	35	1	1	<b>1</b>

*1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem*

Roditelji su visoko ocijenili sadržaj programa s obzirom na korisnost tema e u odnosu na specifičnosti razvoja njihove djece (6. tablica). Nešto lošije su ocijenili jasnoću općih poruka koje su bile dio sadržaja (te poruke odnosile su se na vještine koje su važne da djeca usvoje, zašto su one važne te kako ciljeve poticanja proširiti na više aktivnosti, rutina) (iste rezultate dobili su i Ingesoll i Dvortcsak, 2006, Drew i sur., 2002). Međutim, kad su roditelji upitani da ocijene jasnoću poruka za njihovo dijete (pojedinačno) i korisnost ponuđenih strategija u kući, roditelji su opet visoko ocijenili program (7. tablica). Razlog tomu pronalazi se u boljem razumijevanju sadržaja kad je on specifično vezan i visoko individualiziran za pojedino dijete.

U ovom programu te poruke o specifičnom poticaju za svako dijete djelomično su potkrijepljene radnim materijalima (2. prilog) u kojima se roditeljima i na vizualan način prikazuju ciljevi i strategije u provođenju intervencije temeljene na rutinama. U prilog potrebe roditelja za individualiziranim pristupom ide i komentar što bi roditelji još dodali programu – više individualnih susreta. Roditeljski komentari u vezi s većim brojem susreta i u grupi i individualno jasno upućuju na potrebu za kontinuiranom podrškom u izazovnom roditeljstvu (Niccols i Mohamed, 2000).

*Tablica 6*  
Sadržaj programa

	N	MIN	MAX	M
Teme radionica i savjeti s obzirom na poteškoće našeg djeteta bile su nam korisne.	35	4	5	<b>4,8</b>
Nisu nam jasne poruke i sadržaj predstavljenih tema radionica.	35	1	2	<b>1,8</b>

*1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem*

*Tablica 7*  
Primjenjivost sadržaja programa

	N	MIN	MAX	M
I u slučaju drugog problema rado ćemo doći na isto mjesto.	35	5	5	<b>5</b>
Dobili smo jasne poruke u pogledu toga kako poticati naše dijete.	35	4	5	<b>4,8</b>
U obitelji se sada bolje snalazimo s obzirom na poteškoću našeg djeteta.	35	4	5	<b>4,5</b>

*1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem*

U otvorenom pitanju roditelji navode potrebu za dodatnim temama. Iskustvo i drugih sličnih programa (Kaiser i Hanock, 2003; McConachie i Diggle, 2006) pokazalo je da, iako su ciljevi grupe bili jasno određeni i struktura i teme unaprijed dogovorene (poticanje kroz rutine, nepoželjna ponašanja, vizualna podrška), često podrška roditeljima ide i dalje od toga. Pitanja o vrtiću, primjerenom edukacijskom programu, dostupnost podrške, pa čak i dijeljenje strahova

o budućnosti i odrasloj dobi djeteta, postanu teme o kojima roditelji imaju potrebu govoriti i pitati. U 8. tablici grupirani su roditeljski odgovori na otvoreno pitanje u tri kategorije – kako dopuniti program, što im je bilo najkorisnije i koje je teme potrebno dodatno obraditi.

Tablica 8

Odgovori na postavljeno pitanje *Želite li nam još nešto priopćiti, što može unaprijediti naš rad?*

KATEGORIJA	ODGOVOR
<b>DODATAK PROGRAMU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• premali broj susreta, više individualnih susreta</li> </ul>
<b>NAJKORISNIJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kartice kao podsjetnici, iskustva drugih roditelja, neposredna razmjena informacija svoditeljicom</li> </ul>
<b>DODATNE TEME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sve povezano s vrtićem</li> <li>• znanstvena učinkovitost različitih terapija, nova istraživanja o autizmu</li> </ul>

Rezultati ovog rada vidljivi u roditeljskim evaluacijama doprinose sve većem broju istraživanja koja potvrđuju korisnost programa koji se temelje na roditeljskom modelu i na roditeljskoj primjeni znanja o stvaranju prilika za učenje u djetetovoj svakodnevici kroz uobičajene rutine (Woods, Kashinath, 2007; Preece, Trajkovski 2017). Riječ je ustvari o potkrepi činjenice koliko su roditelji i drugi članovi obitelji učinkoviti u poučavanju djece s razvojnim poteškoćama i kako je interakcija roditelj – dijete glavni pokretač rasta i razvoja u ranom djetinjstvu.

Roditelji su kao jednu od dobrobiti ovog programa naveli iskustvo rada u grupi i iskustvo druženja s drugim roditeljima. U Hrvatskoj je takav grupni rad s roditeljima djece s razvojnim poteškoćama (kao grupa podrške ili kao edukativna grupa) slabo zastupljen. A roditeljska su potreba i zadovoljstvo takvim radom veliki. U prilog tomu govori i istraživanje UNICEF-a (Pećnik, 2015) koje je upozorilo da je u roditeljskim grupama podrške sudjelovalo svega 1 % ispitanika iz ukupnog uzorka u kojem su roditelji djece s poteškoćama zastupljeni sa 7 % sudjelovanja. Dakle, veoma mali dio roditelja sudjelovao je u grupama za podršku roditeljima djece s poteškoćama.

Na pitanje što nije bilo korisno, 85 % roditelja odgovorilo je da je sve bilo korisno, a roditelji su korisnim posebno istaknuli dobivanje potrebne pomoći, zatim da su upoznali druge roditelje te da su s njima mogli izmijeniti iskustva, da je grupa koristila učenju i razvoju djeteta i sl. Roditeljske grupe kao važan dio podrške navode posebno roditelji djece s poremećajem iz

spektra autizma (što je i u ovom programu bio slučaj) jer su, zbog djetetova nepredvidiva ponašanja i zahtjeva koje postavlja taj poremećaj pred okolinu, roditelji i obitelji često socijalno izolirani (Banach, Judice, Conway i Couse, 2010).

Evaluacija ovog programa temeljila se na provjeri zadovoljstva roditelja takvim oblikom podrške koja nije toliko uobičajena u našoj praksi. Dvije glavne specifičnosti programa bile su sadržaj (intervencija temeljena na rutinama koju provodi roditelj) i forma (grupni rad). Roditelji su i sadržaj i formu programa ocijenili visokom ocjenom.

Tijekom provedbe ovih radionica uočene se promjene u roditeljskim interakcijama s djetetom. Promjena roditeljskih interakcija radi podržavanja i održavanja zajedničke pažnje s djetetom prepoznata je kao potencijalni glavni prediktor razvoja socijalnih i komunikacijskih vještina (Wetherby i Woods, 2006). Stoga bi daljnja istraživanja trebala biti usmjerena na provjeru funkcionalnih ishoda u djetetovu razvoju kao posljedica takvih roditeljskih intervencija.

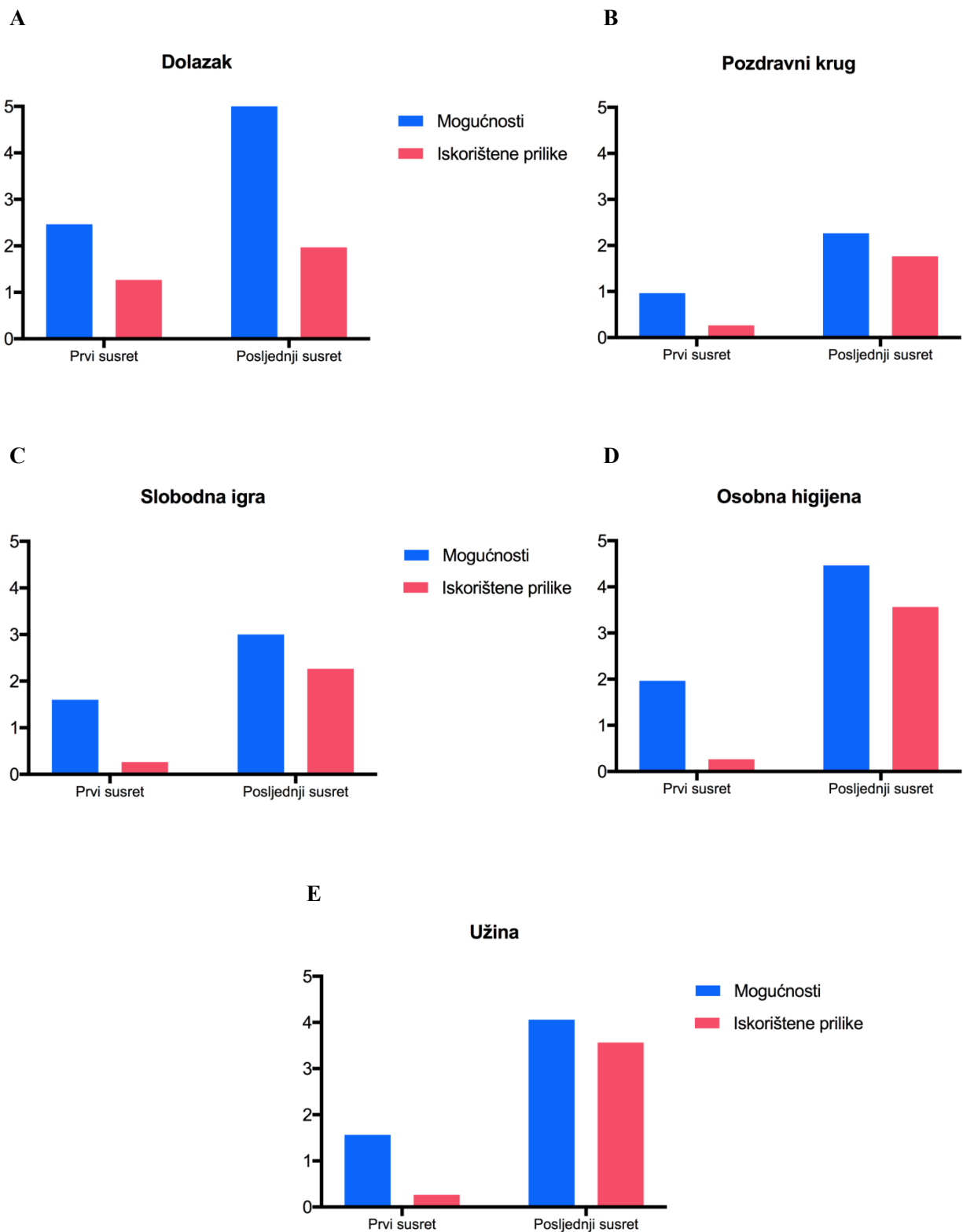
Na temelju objedinjavanja roditeljskih odgovora može se zaključiti da roditelji visoko ocjenjuju program i smatraju ga korisnim ako on sadržava *informacije* i *podršku* te ako su te dvije odrednice programa *individualizirane*.

Navedeni zaključak govori u prilog hrvatskim i stranim istraživanjima koja pokazuju se da uz kvalitetniju informiranost roditelji bolje razumiju svoje dijete te smirenije i realnije gledaju na djetetovu budućnost (Brozović, 2003; Kaiser i Hanok, 2003).

#### **4.2. Napredak jednoga roditeljskog para**

Nasumično je odabran jedan roditeljski par koji je praćen tijekom provođenja programa. Isti par je ocijenjen protokolom VECTOR na prvom susretu te nakon završetka cijelog programa, na posljednjem susretu. Dječaku (KD=2,4;27) odabranoga roditeljskog para neposredno prije ovog programa potvrđene su poteškoće koje upućuju na poremećaj iz spektra autizma u Kabinetu za ranu komunikaciju. Razvojni je profil dječaka neujednačen, neverbalne i kognitivne sposobnosti znatno su bolje od socijalno-komunikacijskih. Dječak I. djelomično je samostalan u hranjenju, dok pri odijevanju i svlačenju zahtijeva puno podrške. Dječak je sklon samostalnoj igri koja je jednostavna i manipulativna. Roditelji su vrlo suportivni, dobro prepoznaju potrebe koje dječak ima te je stoga njegovo ponašanje prilično dobro regulirano. Majka (u dobi od 34 godine) i otac (u dobi od 35 godina) srednje su stručne spreme. Otac je zaposlen, a majka se koristi pravom produljenoga roditeljskog dopusta. Osim dječaka, obitelj ima i djevojčicu urednog razvoja (KD 5). Roditeljski par i dječak dotad još nisu bili uključeni ni u jedan oblik podrške. Rezultati provedenog protokola grafički su prikazani na 3. slici.





Slika 3. Prikaz stvorenih mogućnosti roditelja i djetetovih iskorištenih prilika u rutinama dolaska (A), pozdravnog kruga (B), slobodne igre (C), osobne higijene – pranja ruku (D) te užine (E), procijenjenih protokolom VECTOR

Na 4. Slici prikazano je svih pet rutina koje su bile dio strukture svakog susreta i koje su bile promatrane na prvom i zadnjem susretu. Prema protokolu VECTOR ocjenjivale su se (skalom 1 – 5) *mogućnosti* koje roditelj osigurava i *iskorištene prilike* koje dijete prepoznaje i kojima se koristi.

Prema uputama autora protokola, roditelji su promatrani 10 minuta u određenoj rutini, pri prvom i zadnjem susretu. Osim pomaka na skali 1 – 5 promatran je i omjer između mogućnosti i iskorištenih prilika.

U promatranoj rutini dolaska mogućnosti koje je osiguravao roditelj ocijenjene su s 2,5, a djetetove iskorištene prilike s 1,3. Roditelji su slabo osiguravali mogućnosti i dijete ih je ograničeno iskorištavalo. Intervencija je sadržavala strategije i postupke kako pri dolasku osvijestiti djetetu gdje je došlo, dati mu verbalni model pozdravljanja, uputiti ga i dati mu fizičku podršku pri svlačenju. Roditelji su bili visoko motivirani za tu rutinu, što je pokazano i visokom ocjenom na zadnjem susretu (4,8), što znači da su roditelji bitno povećali broj mogućnosti za razvojno poticanje. Dijete je naučilo i te mogućnosti bolje iskorištavati te je ocjena na prvom susretu bila 1,3, a na zadnjem susretu 2. Omjer podudarnosti između zadnjih vrijednosti jest velik, što upućuje na roditeljsku veliku želju i potrebu da dijete sudjeluje u rutini, ali i na djetetovu nespremnost (na nedovoljno razvijene vještine) da odgovori na sve roditeljske zahtjeve.

U rutini pozdravnog kruga mogućnosti za sudjelovanje djeteta ocijenjene su vrlo nisko, ocjenom 1, a nakon programa s 2,3. Intervencija u ovoj rutini bila je najveća u organizaciji fizičke okoline. Uočeno je da postavljanje tepiha kao mjesta gdje se pozdravni krug odvija, donošenje velike i atraktivne kutije s instrumentima te biranje vrlo kratkih pjesmica olakšava i potiče sudjelovanje djeteta. Stvaraju se prilike koje je dijete u mogućnosti iskoristiti. Na početku programa te iskorištene prilike ocijenjene su ocjenom 0,3, a nakon završetku s 1,8, što upućuje na razvoj djetetovih vještina da slijedi korake u ovoj rutini.

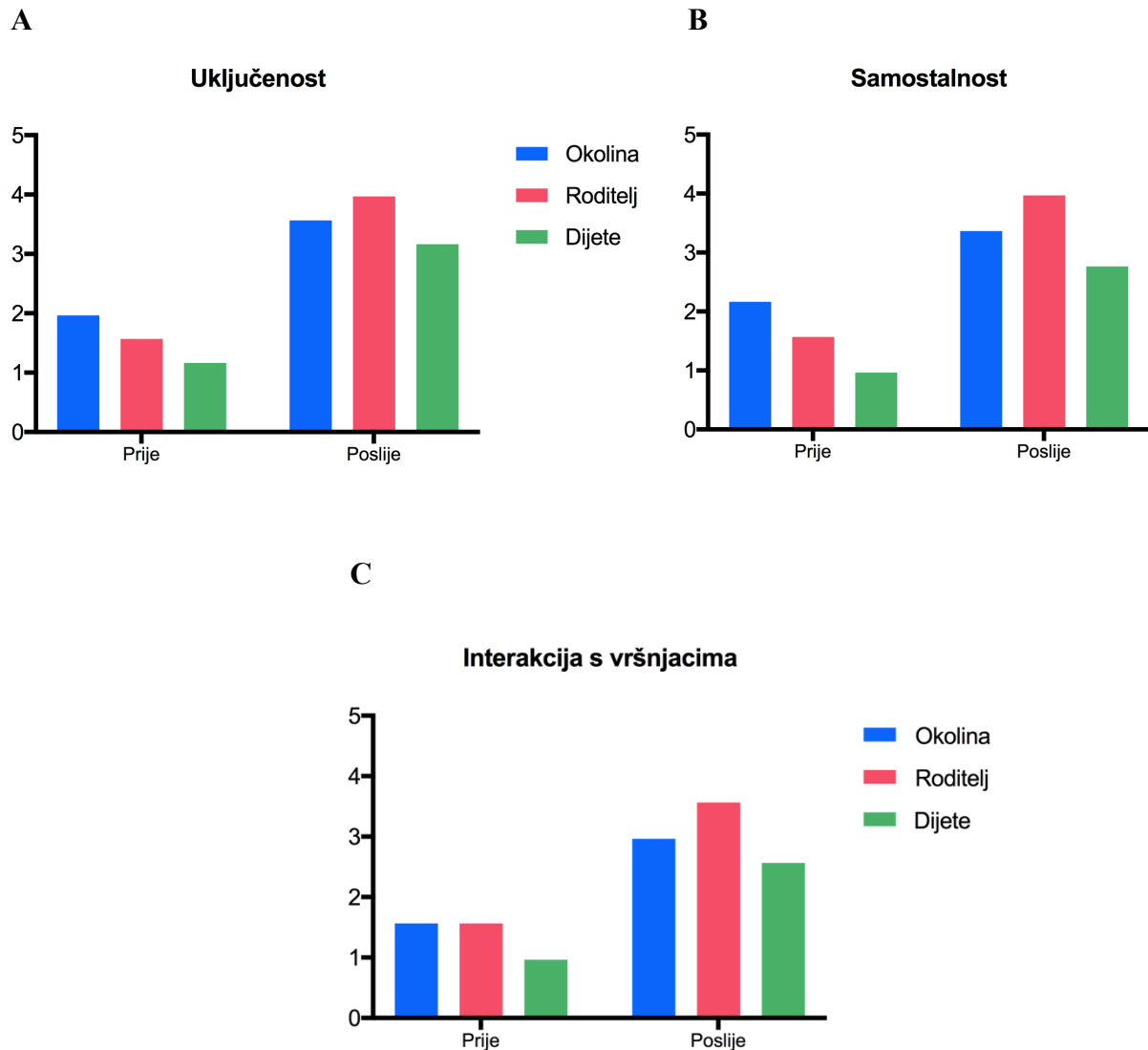
U rutini slobodne igre dijete je slabo iskorištavalo prilike (ocjena 0,3) koje je roditelj nudio (1,6) i podudarnost je bila niska. Nakon intervencijskog programa ocjene mogućnosti i iskorištenih prilika povećale su se i razlika se smanjila, tj. podudarnost je bila veća. Roditeljske vještine u osiguravanju mogućnosti porasle su na 3, ali u odnosu na porast tih vještina u drugim rutinama (osobna higijena – pranje ruku, dolazak, užina), taj se porast bilježi kao mali. Razlog tomu jesu specifičnosti igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Igra je jednostavna,

manipulativna i stereotipna, a roditeljsko uključivanje u nju dijete teško prihvaća jer ne razumije roditeljske namjere. Samim time smanjena je i roditeljska motivacija za daljnjim pokušajima.

Rutina pozdravnog kruga i rutina slobodne igre bilježe najmanje povećanje ocjena. Razlog tomu jest specifičnost djetetovih poteškoća (poremećaj iz spektra autizma) i potrebe za predvidivim aktivnostima. Te dvije aktivnosti, koje podrazumijevaju više djetetove inicijative i bolju recipročnost u socijalnim situacijama, djetetu su još uvijek preteške i zato je pomak u ocjenama najniži.

U rutini osobne higijene – pranja ruku, također se bilježi veliko povećanje ocjena. Ocjena za mogućnosti koje stvara roditelj od 2 na početku do 4,5 na kraju, ocjena za djetetove iskorištene prilike od 0,3 do 3,6. Razlog velikih pomaka jest poticanje roditelja da uvijek na isti način, koristeći se vizualnim rasporedom najavljuje djetetu svaki korak pranja ruku. Uvijek predvidive korake dijete je brzo usvojilo, kao i spoznaju da nakon pranja ruku ide užina za koju je dijete bilo motivirano. Roditelji su u toj aktivnosti poticani na pružanje mogućnosti djetetu da korake odrađuje samostalno, počevši od toga da zadnji korak bude djetetov.

Rutina užine uključivala je sjedenje za stolom i konzumiranje namirnica koje dijete voli. Roditelj je prema uobičajenoj navici od kuće posluživao dijete otvarajući čokoladicu, hranio dijete, brisao usta, otvarao i nudio sok, uz slabo obraćanje djetetu imenom i zahtijevanje od djeteta da sudjeluje u toj rutini. Stoga su nabrojene mogućnosti za poticanje ocijenjene ocjenom 1,6 na početku programa, a dijete je iskorištavalo prilike ocjenom 0,3. Djetetu je užina ustvari bila vrlo motivirajuća aktivnost te, nakon upućivanja roditelja da djetetu ponudi izbor prije užine, da pričeka da ga dijete pogleda u lice pri otvaranju čokoladice te da isto ponove sa sokom i sl., broj mogućnosti koje je osiguravao roditelj bitno se povećao (4,1), kao i djetetovo sudjelovanje (3,6). Razlog tako velikom povećanju upravo je prirodno, intuitivno postupanje roditelja (nakon intervencije) koje se javlja kad dijete odgovori na prilike koje stvara roditelj. Ta interakcija između roditelja i djeteta koje je temelj svakog učenja javlja se u situacijama koje su za dijete motivirajuće i u kojima dijete uživa.



Slika 4. Procjena uključenosti (A), samostalnosti (B) i interakcije s vršnjacima (C) dječaka I. prije i nakon provedene intervencije, procijenjenog protokolom VECTOR

Protokol VECTOR omogućuje praćenje napretka u rutinama u trima područjima razvoja: uključenost, samostalnost i interakcija s vršnjacima. Svako područje uključuje zbroj ocjena svih promatranih rutina i to u odnosu na okolinu, roditeljske postupke i djetetovu angažiranost (4. slika).

U području uključenosti od okoline se očekuje da fizički i primjerenim materijalima bude takva da potiče dijete na uključenost (npr. igračke koje uključuju odraslog – miš na navijanje, mjehurići, zatim postavljanje stolca na mjesto gdje će dijete izuti cipele i sl.). U početku je ta ocjena bila 2, a kasnije 3,6. Vidljiv je mali pomak, ali još je ostalo dosta prostora za boljom organizacijom prostora tijekom ovog programa. No, u obzir treba uzeti i mogućnosti samog

prostora, raspoloživost materijala i slično. Roditeljska odgovornost i poticanje visoke razine djetetove uključenosti ovdje bilježi bitan rast od 1,6 na početku do 4 na kraju programa, što pokazuje da su roditelji kroz navedene rutine uspjeli povećati broj mogućnosti poticanja za djetetovu uključenost, komunikaciju i interakciju. Prilagodbom poticaja dijete ih je sve više i iskorištavalo, pa se ocjena za djetetovu uključenost kroz sve rutine kreće od 1,2 do 3,2. Zabilježen je pomak u djetetovoj uključenosti, ali nije velik, što je u skladu sa djetetovim razvojnim profilom koji odgovara poremećaju iz spektra autizma.

Na području samostalnosti ocjene koje ocjenjuju koliko rutina dopušta samostalnost kreću se od 2,2 do 3,4. U kojoj mjeri roditelj osigurava najmanju moguću podršku kako bi poticao dijete da korake u rutini odradi samostalno, ocijenjeno je ocjenom 1,6 na početku do 4 na kraju programa. Kroz strategiju poticanja učenja u malim koracima (pranje ruku, uzimanje užine, slaganje tračnica) roditelji su djetetu davali primjerenu podršku (fizičku, verbalnu, putem modela) kako korake u rutini izvesti samostalno. Djetetova samostalnost u svim rutinama zajedno iznosi srednju ocjenu od 1 u početku do 2,8 na kraju programa.

Protokol VECTOR namijenjen je procjeni rutina u grupi ili razredu. Stoga je treće područje – interakcija s vršnjacima, povezano s prilikama za interakciju s vršnjacima koju omogućava prostor, zatim koliko odrasli potiče i podržava interakciju s vršnjacima te koliko često dijete primjereno ulazi u interakciju s vršnjacima. U ovom bodovanju okolina je u početku ocijenjena ocjenom 1,6, a na kraju ocjenom 3. Roditeljsko poticanje interakcije među djecom u grupi bilježi najveći pomak – od 1,6 do 3,6, što opet upućuje na bolje roditeljsko prepoznavanje prilika kako uključiti svoje i drugo dijete u pozdravljanju, međusobnoj igri *ti – pa ja*, jezičnoj interakciji u pjesmicama i sl. Prepoznajući omiljene aktivnosti koje uz podršku radi i drugo dijete, i djetetova se interakcija s vršnjacima kretala od 1 do 2,6 na kraju programa.

Zaključno, protokolom VECTOR analizirala se usvojenost i ugrađivanje strategija poticanja u svakodnevne rutine. Kroz sve rutine, prema grafičkim prikazima, uočava se kako roditelji primjenjuju ponuđene strategije (npr. čekati na djetetov odgovor, pružiti fizičku podršku, uvući dijete na atraktivan način u interakciju, omogućiti prirodno pojačanje) te se na taj način povećava mogućnosti poticanja razvoja. Nadalje, grafički prikazi prikazuju najveće ocjene u rutinama koje uključuju aktivnosti koje dijete preferira. U takvim motivirajućim aktivnostima koje se često ponavljaju (užina, pranje ruku) i koje su djetetu predvidive, dijete bolje surađuje, roditelj omogućuje više prilika za suradnju. Ujedno se pokazalo da je protokol VECTOR dobar instrument za opservaciju roditeljskog ponašanja u rutinama, a s obzirom na varijable koje se

promatraju (okolina, roditelj, dijete) može davati dobre smjernice za određivanje ciljeva intervencije. Također se ovim protokolom dobro može bilježiti i napredak i pomak u roditeljskom ponašanju i učestalost djetetovih odgovora na roditeljsko ponašanje. Iako je samo popunjavanje protokola jednostavno, ipak je potrebna dobra organizacija kako bi se protokol ispunio u grupnom radu, odnosno potrebno je više voditelja. Jedan koji će promatrati i provoditi protokol i drugi koji će voditi grupne aktivnosti. Stoga je primjena protokola vrijedna, ali zahtijeva dodatan angažman u organizaciji rada.

### **4.3. Primjer individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temeljenog na rutinama**

Individualizirani odgojno-obrazovni program temeljen na rutinama prema Jennings i sur. (2012) izrađen je za djevojčicu kojoj se pružila prilika uključivanja u redovit vrtić. Djevojčica N. (2,7) rođena je iz majčine druge trudnoće tijekom koje je došlo do krvarenja zbog čega je trudnoća na početku održavana. APGAR 10/10, PT/D 3280/48. Prva se riječ javila između 14. i 18. mjeseca. Majka izvještava o tome kako djevojčica s lakoćom pamti pjesmice, rečenice, abecedu (na engleskom i francuskom).

Na Bayleyevoj ljestvici postiže rezultat koji se nalazi u zoni blago usporenog razvoja. Vještine združene pažnje nezrelije su u odnosu na očekivanja za dob. Uočava se nerazmjer između kognitivnog i sociokognitivnog razvoja. Vještine svakodnevnog života usklađene su s razinom mentalnog razvoja. Ne pokazuje interes za djecu niti dobno primjerene socijalne vještine. Ljestvica za procjenu ranoga komunikacijskog i simboličkog razvoja kao i pragmatički profil svakodnevnih komunikacijskih vještina pokazuju da su komunikacijske epizode rijetke. Svrhe komunikacije pretežno su imperativne (npr. tražit će željeni predmet, nastavak tjelesne aktivnosti), pri čemu se služi kontaktnom gestom, gestom dohvaćanja, vokalizacijom i ponekad pojedinačnim riječima. Gesta pokazivanja nije uočena tijekom procjene niti majka izvještava o uporabi. Komunikacijske su epizode rijetke te na prijelazu iz dijadičke u trijadičku komunikaciju. Djevojčica nije sudjelovala u procjeni jezičnoga razumijevanja. Vrlo se slabo odaziva na ime. Navedeno upućuje da djevojčica jezik zasad razumije situacijski iako pojedine riječi razumije, ali nesustavno reagira na naloge koji ih sadržavaju. Djevojčica je vokalno vrlo aktivna. Uočava se prisutnost žargona.

Djevojčica pokazuje neujednačen razvojni profil (najveća odstupanja u području socijalne kognicije i komunikacije) te kvalitativno promijenjen obrazac ponašanja i interesa. Ova razvojna obilježja govore u prilog pretpostavci o postojanju poremećaja iz spektra autizma.

Djevojčica je jedanput tjedno uključena u individualni rad s logopedom, te s roditeljima u grupni rad. Roditelji su pri svakom individualnom i grupnom susretu informirani o načinima poticanja djevojčice i bili su vrlo aktivni i brižni u izvedbi oblika poticanja kod kuće.

Tijekom grupnog rada uočeno je da djevojčica vrlo dobro i brzo pamti, a puno kvalitetnije ostvaruje socijalnu interakciju i češće komunicira kad je uključena u aktivnosti koje su joj poznate i u kojima poznaje slijed događanja. Kad se otvorila mogućnost uključivanja u redoviti dječji vrtić, odlučeno je u suradnji s roditeljima napraviti program koji bi uključivao vrtičke rutine i metode razvojnog poticanja, a lako bi ga mogle primjenjivati odgajateljice i pomagač u vrtiću.

U ovom okvirnom programu izdvojene su neke vrtičke aktivnosti koje bi bilo dobro iskoristiti za poticanje komunikacije i socijalne interakcije (9. i 10. tablica).

Pri davanju programa stručnjacima u vrtiću naglašeno je kako je to okvirni program te su aktivnosti podložne promjeni s obzirom na kućni red vrtića, propisane aktivnosti odgajateljica, djevojčičinih preferencija i sl. Program ne sadržava mjerljive ciljeve, ali sadržava smjernice poticanja djevojčice u vrtiću u onim područjima (socijalno-komunikacijske vještine) koja su i roditelji prepoznali kao važna. Pritom je važno imati na umu da svaka podrška djevojčici treba biti dana u prirodnom, nenametljivom kontekstu, potičući njezinu samostalnost i spontanu interakciju.

Tablica 9

Okvirni program poticanja djevojčice N. u vrtiću – prikaz prilika i mogućnosti poticanja (1. dio)

VRTIĆKE RUTINE	SOCIJALNO-KOMUNIKACIJSKE VJEŠTINE		
	1. Poticanje imitacije	2. Poticanje izmjene u komunikaciji s djecom i odgajateljicama	3. Spontano iniciranje komunikacije, ulaženje u socijalnu interakciju s drugom djecom i tetama
<b>Dolazak u vrtić</b>	Pri dolasku u vrtić, poticati djevojčicu N. da verbalno i gestom imitira pozdrav.	Pri dolasku u vrtić, poticati N. da pozdravi i imenuje tete ili drugu djecu. Ali isto tako da N. odzdravi kad nju drugi pozdrave (pritom čučnuti uz N., usmjeriti je na prijatelja...).	Pri dolasku u vrtić potaknuti N. da se sama javi teti ili djeci da je došla.
<b>Zajedničke aktivnosti</b>	Poticati N. da imitira ono što rade druga djeca u zajedničkim aktivnostima. Npr. aktivnosti povodom Dana kruha. Ako N. ne želi, pokušati joj naći dio aktivnosti koja bi joj bila interesantna, ali da ostane u krugu zajedničke aktivnosti. Npr. ne želi mijesiti tijesto, ali može sipati brašno u posudu.	U zajedničkim aktivnostima poticati izmjene koje ne moraju biti samo verbalne, već uključuju i pokrete. Npr. izmjena u sipanju brašna u posudu – malo prijateljica, malo N., pa opet prijateljica itd.	U zajedničkim aktivnostima poticati je da pokaže što je napravila djetetu do sebe ili teti. Npr. pokazati teti kako je N. dobro umijesila tijesto. Važno je poticati N. samopouzdanje i želju da pokaže drugom nešto na što je ponosna.
<b>Prijelaz na druge aktivnosti li u drugi prostor</b>	Prijelaz na drugu aktivnost uvijek NAJAVITI („sad ćemo...”) i usmjeriti je na imitaciju druge djece. Npr. svi sjednu u krug za čitanje priče.		Kad teta najavi odlazak na igralište, poticati N. da spontano kaže ili pokaže što će na igralištu raditi (npr. ići na tobogan) i ako je prilika podijeliti to s djetetom u blizini i onda pitati drugo dijete što bi ono voljelo raditi vani. Pritom se može pokazati fotografija, npr. tobogana.



<b>Kutići</b>	Kad N. izabere kutić u kojem će se igrati, usmjeriti je na imitaciju druge djece („Vidi kako prijateljica češlja bebu, hajde i ti.”) ili neka imitira neke aktivnosti koje radi pomagač.	U kutićima poticati izmjene tako da se nenametljivo uključimo u igru druge djece, npr. pri kuhanju Ana priprema palačinke, N. postavlja stol.	U kutićima pokušati pronaći aktivnosti koje potiču socijalnu interakciju, npr. igra dućana, doktora. Npr. poticati drugu djecu da iniciraju aktivnosti koje N. voli ( <i>povuci-pusti</i> ili igra s kapama)
<b>Na igralištu</b>	Ako grupa ima aktivnosti zajedničkog vježbanja ili poligon, potaknuti N. da slijedi i imitira drugu djecu.	Izmjena u aktivnostima koje uključuju grubu motoriku, npr. dodavanje lopte, naizmjenično spuštanje niz tobogan...	N. se jako voli igrati lovice s bratom. Poticati je da spontano započne igru lovice s pomagačicom, pa onda i s drugom djecom.
<b>U kupaonici</b>	Poticati N. da imitira stajanje u redu za pranje ruku.	Ako je nad umivaonikom više djece, naizmjenično uzimati sapun, ispirati ispod vode, naizmjenično uzimati papir – sve će to pomagačice poticati nenametljivo u odnosu na drugu djecu.	Kad N. uoči da nema više papira ili sapuna, a zna da mora oprati ruke, poticati je da traži tetu ono što joj treba.
<b>Užina/ručak</b>	Nuditi N. namirnice za ručak ili užinu i davati verbalni model fraza ili rečenica koje bi imitirala ( <i>Hoću jabuku., Hoću juhu., Molim još.</i> )	Naizmjenice N. može nositi na stol posuđe ili salvete (ovisno o kućnom redu vrtičke grupe)	Ako je moguće, neka podijeli jabuku – spontano da podijeli i pruži jabuku (prije toga upitati drugo dijete želi li uopće jabuku)
<b>Pričanje / čitanje priče</b>	Poticati N. da za vrijeme priče imitira sjedenje u krugu s drugom djecom i eventualno gestama popрати priču.	Ako teta postavi pitanje, poticati N. da pokaže gestom ili kaže riječju i tako napravi izmjenu (u početku će ovo možda ići teško, ali treba imati na umu kad dođe vrijeme da se i takva aktivnost potiče). Ili ako teti tijekom pričanja priče djeca pomažu listati slikovnice, tu pokušati uključiti N. kako bi naizmjenice s drugom djecom surađivala.	Ako je moguće, neka N. spontano izabere priču koju joj može pročitati pomagačica ili teta u grupi (ako je to u skladu sa programom grupe).

**Odlazak**

Na odlasku davati verbalni model pozdrava, ali i upozoriti da i druga djeca oblače jaknu i cipele, da drugi stavljaju kapu itd.

Pri odlasku izmjenu poticati npr. ponavljajućim mahanjem *pa-pa* i slanja pusa (duže pozdravljanje ili s odraslim ili s drugom djecom, ali neka se to događa prirodno i spontano).

Neka N. spontano inicira pozdravljanje i mahanje *pa-pa*. Kad ste na odlasku, pričekati hoće li sama N. mahnuti ili poslati pusu (prije našeg naloga).

---

Tablica 10

Okvirni program poticanja djevojčice N. u vrtiću – prikaz prilika i mogućnosti poticanja (2. dio)

VRTIĆKE RUTINE	SOCIJALNO-KOMUNIKACIJSKE VJEŠTINE		
	4. Razumijevanje uputa u velikoj grupi	5. Zahtijevanje kako bi izrazila svoje potrebe	6. Simbolička igra i interakcija u igri s djecom
<b>Dolazak u vrtić</b>	N. će slijediti uputu i razumjeti gdje treba pospremiti svoje cipele i na koju će vješalicu objesiti jaknu.	Pri dolasku u vrtić upitati N. što želi (u kojem se kutiću želi igrati ili s kojim prijateljem)	N. ćemo ohrabrivati da tolerira gužvu u garderobi pri dolasku i da je prisutnost druge djece i galama ne ometa u skidanju jakne i obuvanju papučica.
<b>Zajedničke aktivnosti</b>	Važno je poticati N. da slijedi verbalne upute koje teta daje tijekom tih aktivnosti (npr. <i>Sad ćemo svi uzeti kuhaču i miješati, miješati...</i> )	Uključiti N. u aktivnost tako da odgovori na pitanja i davati joj izbor ( <i>Želiš li u posudu stavljati vodu ili brašno?</i> i vizualno prikazati izbor)	U zajedničkim aktivnostima poticati će se prihvaćanje da se mora dijeliti s prijateljima i kako tražiti od prijatelja da vrati posuđeno.
<b>Prijelaz na druge aktivnosti ili u drugi prostor</b>	Potaknuti N. da slijedi uputu da je gotova s nekom aktivnošću i treba otići u kupaonicu oprati ruke ili obući jaknu.	N. poticati da sama izrazi želi li ostati na nekoj aktivnosti ili je spremna za novu.	Pri prijelazu u drugi prostor poticati N. da pričeka ili propusti drugo dijete ili da npr. ona stane prva u kolonu za izlazak u dvorište.
<b>Kutići</b>	U kutićima poticati razumijevanje funkcije predmeta ( <i>Čime se češljaš?, Čime papamo?...</i> ), obilježja predmeta ( <i>Što je žuto, veliko?...</i> ) i razumijevanje aktivnosti druge djece.	Pitati N. u kojem bi se kutiću željela igrati. Poticati odgovore <i>Da.</i> ili <i>Ne.</i> i davati model za konvencionalnu gestu (kimanje glavom).	Poticati u kutićima simboličku namjenu predmeta, npr. štap je kuhača, bebu stavljamo spavati...
<b>Na igralištu</b>	Slijediti upute što se smije, a što se ne smije.	Pitati N. želi li se igrati s prijateljima ili biti na nekoj stvari. Važno je da N. sama odluči i to iskaže riječima ili gestama.	Uključiti N. u simboličku igru u pješčaniku ili sakupljanje listića, kamenčića.

<b>U kupaonici</b>	Slijediti uputu kad se peru ruke i slijediti uputu da se pričekaju.	Kada je N. oprala ruke pitati je <i>Što je sada potrebno? - Papir!</i>	Prije ulaska u kupaonicu pitati N. i dati joj podršku da sama izvede gestu pranja i brisanja ruku (poticanje opisnih gesta, onomatopeje kako teče voda...)
<b>Užina/ručak</b>	Slijediti sve upute kućnog reda vrtača (kad se tanjurić odnosi, gdje se stavlja)...	Ako moguće, dati joj na izbor da imenuje što želi jesti i piti.	Poticati N. da gestama i glasovno izražava da je nešto fino ( <i>Mmmm</i> ) i pokazuje na trbuščić.
<b>Pričanje / čitanje priče</b>	Ako teta gestama opisuje dijelove priče ili zada uputu povezanu pričom, potaknuti N. da je slijedi (npr., kada teta pita se glasaju male žabice iz naše priče ( <i>kre-kre</i> ) i skakutati, ali pritom slijediti tetinu ideju).	Ako primijetite da N. ne zanima priča i ne želi sjediti u krugu, dati joj izbor što može raditi i verbalni model kako treba pokazati da želi raditi nešto drugo ( <i>Hoćeš li ići u kutić, kuhinju ili igrati se plastelinom?</i> , N. odgovara <i>Hoću plastelin.</i> )	Nakon pročitane priče potražiti predmete u grupi koji su povezani s pričom i uputiti N. da je o tome teta pričala i tako poticati generalizaciju pojmova i vještina (npr. ako uz priču o Miffy na igralištu, postoji Miffyina slika, uputiti N. na sliku i podsjetiti je na priču).
<b>Odlazak</b>	Poticati N. da slijedi i razumje kad je vrijeme za odlazak i da odlazi prema garderobi.	Pri odlasku upitati N. da sama potraži svoje cipele i ponekad joj ponuditi tuđu jaknu i pitati ju je li to njezina jakna. (N. će zahtijevati <i>Ovo je moja jakna.</i> )	Pri odlasku davati modele i za nove fraze kao što su <i>Vidimo se!, Pusa!, Baj-baj!</i>

---

#### **4.4. Kritički osvrt na provedeno istraživanje i rezultate**

U ovom radu opisan je model grupnog rada s roditeljima i djecom kroz usvajanje znanja o mogućnostima poticanja njihove djece u svakodnevnim aktivnostima, rutinama. Takav je model rada izveden i organiziran na temelju pročitane literature. Sama izvedba programa zahtijeva primjeren prostor, organizacijske vještine te vještine vođenja grupe. Kao veliki izazov uočena su ograničenja u skupljanju podataka i dokumentiranju procesa grupnog rada. Ona su povezana s ograničenim resursima koje je autorica imala na raspolaganju jer su okolnosti nalagale da radi sama. Bila je potrebna dobra priprema u organizaciji grupnog rada i u organizaciji vremena i pripremi upitnika kojima bi se podaci dokumentirali. S obzirom na to da je ovaj model rada s roditeljima malo poznat i prvi je put izveden u Centru za rehabilitaciju ERF-a, dokumentiranje podataka, a onda i rezultati nisu sasvim usklađeni s očekivanim metodološkim načelima u empirijskome specijalističkom radu. Rezultati bi imali veću generabilnost da je protokol VECTOR bio primijenjen na sve roditelje koji su bili uključeni. Međutim, i uvođenje ovoga novog i dosad neobjavljenog protokola, uza sve nesavršenosti, jedan je od pokušaja uvođenja evaluacije roditeljskog ponašanja i djetetovih vještina u rutinama te nam je omogućio nov uvid u mogućnosti evaluacije primijenjenih metoda rada.

Navedena ograničenja u metodologiji u ovom radu svakako otvaraju nova pitanja i daju nove smjernice za dokumentiranje i skupljanje podataka u grupnom radu. Usprkos tomu, provedeni model poučavanja roditelja radi osnaživanja roditelja / prirodne okoline za prepoznavanje i iskorištavanje prilika u kojima djeca s razvojnim poteškoćama uče, možda će ohrabriti praksu za širenje konteksta djelovanja. To nisu isključivo terapijski kabineti, već obiteljsko, svakodnevno okruženje. Također nije zanemariv ni napredak u osobnim, kliničkim vještinama voditeljice grupnog rada s roditeljima i djecom kojemu je najviše, uz studij literature, pridonijela zahtjevnost, ali i profesionalno zadovoljstvo koje takav način rada pruža.

## 5. ZAKLJUČAK

Suvremeni terapijski pristupi naglašavaju važnost intervencije usmjerene prema obitelji te na činjenicu kako su razvojna načela jednaka i vrijede za svu djecu, neovisno o specifičnostima razvojne krivulje. Na temelju analize literature kao primjere razvojnih načela možemo navesti: (a) učenje se odvija u interakciji s drugima (počevši od prvih empatičkih interakcija s roditeljem), (b) učenje proizlazi iz emocija, (c) dijete uči kad je aktivan sudionik, (d) razvoj se događa u cjelini, (e) dijete uči kroz svakodnevne aktivnosti (rutine). Rutine su aktivnosti koje se pojavljuju u prirodnom okruženju i dio su djetetova života, predstavljaju predvidljivu strukturu koja daje sigurnost i određuje ponašanje te tako postaje prilika za učenje različitih vještina u ranoj dobi.

U ovom radu prikazan je grupni rad s roditeljima i djecom u kojem se u 12 susreta roditelji kroz direktnu interakciju s djetetom upućuju na prepoznavanje, primjenu i kreiranje svakodnevnih situacija radi poticanja djetetova ranog razvoja. Rezultati evaluacije roditeljskog zadovoljstva pokazali su visoku razinu zadovoljstva, što povezujemo s načinom kako su bile organizirane edukacije. Roditelji su istaknuli korisnost kartica s ključnim informacijama o temi koja se obrađivala, ali i potrebom za individualnim susretima. U poučavanju roditelja, istaknuta je važnost poznavanja načela kako uče odrasli. Kao i u literaturi i u ovom radu najdjelotvornijim se pokazalo da roditelj uči kroz vlastito iskustvo sa svojim djetetom. Tek kad roditelj svojim snagama uspije potaknuti kontakt očima kod djeteta ili gestu *daj*, roditelj dobiva znanje o metodama poticanja, a stjecanjem novih roditeljskih vještina, roditeljski osjećaj kompetencije raste. Takvo učenje po iskustvu (*hands-on teaching*) osigurava i veću vjerojatnost generalizacije naučenog na nove situacije. Stoga su roditelji generalizirali situacije poticanja kod kuće u onim aktivnostima u kojima su bili uspješni i u grupi (oblačenje, pranje ruku, uzimanje obroka). Kao velika vrijednost takva oblika rada istaknula se razmjena roditeljskih iskustava. Iskustva stečena tijekom provođenja grupnog rada pokazala su da roditelji uz novonaučene vještine u grupi, te zajednički vlastitim primjerima poznate situacije kupanja, odlaska u pekarnicu, stavljanja posuđa u perilicu i sl. domišljato razvijaju u male terapijske trenutke u kojima su se poticale sve razvojne vještine kod djece.

Protokolom VECTOR bilježio se napredak jednoga roditeljskog para. Usporedbom dobivenih rezultata prije i nakon provedbe programa uočeno je kako su roditelji bolje uočavali prilike za poticanje u rutini užine i pranja ruku, što su i roditelji prepoznali kao aktivnosti u kojima su i oni i dijete motivirani sudjelovati. Ovi podaci, iako metodološki skromni, govore u prilog

teorijskomu ishodištu izloženom u ovom radu da je obiteljski usmjeren pristup, koji uključuje roditelja kao partnera, znatno učinkovitiji od pristupa utemeljenog isključivo na poučavanju djeteta vještinama koje mu nedostaju.

S obzirom na to da je dječji vrtić jedno od mjesta koje odgovara najmanje restriktivnoj okolini za dijete, uočena je potreba i važnost iskorištavanja i vrtićkih rutina u razvojnom poticanju. U suradnji s roditeljima, stručnim suradnicima i odgajateljima kao parterima izrađen je okvirni plan i program poticanja jednog djeteta u svakodnevnim vrtićkim rutinama koji je u neformalnim kontaktima s onima koji su ga provodili ocijenjen kao vrlo koristan.

Rezultati dopuštaju donošenje zaključka da rutine i rituali koje ima svaka obitelj predstavljaju trenutke učenja za svako malo dijete, pa tako i za djecu s razvojnim poteškoćama. Zbog specifičnosti poteškoća, a i izazova s kojima se suočavaju obitelj i roditelji, nije lako prepoznati i iskorištavati te svakodnevne prilike za poticanje. Podršku u tome roditeljima treba dati stručnjak. U partnerskom odnosu s roditeljima, poštujući individualni stil roditeljstva, potrebno je pronalaziti situacije u kojima će biti zadovoljene djetetove razvojne potrebe, a ujedno i jačati roditeljski osjećaj kompetencije. U ovom radu predložen je jedan model kako takvu podršku pružati –grupnim radom s roditeljima i djecom. Međutim, uočeni su i stručni izazovi kako tako klinički zahtjevan rad, ujedno i metodološki pravilno evaluirati. Pokušaji uvođenja jednog primjera opservacijskog protokola te visoko zadovoljstvo roditelja dobiveno evaluacijskim upitnikom smjernice su i poticaj za nastavak provođenja toga modela rada u području rane intervencije, kao i daljnjeg promišljanja o primjernijem obliku evaluacije takva programa.

## 6. LITERATURA

1. Banach, M., Iudice, J., Conway, L., Couse, L.J. (2010). Family support and empowerment: post autism diagnosis support group of parents. *Social work with groups*, 33, 69-83.
2. Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., Fialka, J. (2003). Building new dreams – supporting parents adaptation to their child with special needs. *Infants and young children*, 16 (3), 184-200.
3. Bernheimer, L.P., Weisner, T.S. (2007). Let me just tell you what I do all day...: The family story at the Center of intervention research and practice. *Infants and Young Children*, 20 (3), 192-201.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Massachusetts: Harvard University Press.
5. Brozović, B. (2003). Roditeljska škola: Kako pomoći roditeljima da bolje razumiju svoje dijete. U: Ljubešić M. (ur.), *Biti roditelj*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
6. Casey, A.M., Freund, P.J., McWilliam, R.A. (2004). Vanderblit Ecological Congruence of Teaching Opportunities in routines (VECTOR)- Classroom Version. *Vanderblit Center for Child Development*.
7. Drew, A., Baird, G., Baron-Cohen, S., Cox, A., Slonims, V., Wheelwright, S., Swettenham, J., Berrzy, B., Charman, T. (2002). A pilot randomised control trial of a parent training intervention for pre-school children with autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11, 266-272.
8. Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S., Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environment. *Journal of early intervention*, 28 (2), 81-96.
9. Dunst, C.J., Bruder, M.B., Espe-Sherwindt, M. (2014). Family capacity – building in early childhood intervention: do context and setting matter?. *Social community journal*, 24 (1), 37-48.
10. Dunst, C.J., Hamby, D., Trivette, C.M., Raab, M., Bruder, M.B. (2000). Everyday Family and Community Life and Children's Naturally Occurring Learning Opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23 (3), 151-164.
11. Family Guided Routine Based Intervention, preuzeto s <http://fgrbi.fsu.edu> (21.05.2014.)



12. Fiese, B.H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of family psychology*, 16 (4), 381-390.
13. Fordham, L., Gibson, F., Bowes, J. (2011). Information and professional support: key factors in the provision of family-centred early childhood intervention services. *Child: care, health and development*, 38 (5), 647-653.
14. Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci. Što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Alinea.
15. Gupta, A., Singhal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 1, 22-35 .
16. Guralnick, M. J. (2011). Why Early Intervention Works: A Systems Perspective. *Infants and Young Children*, 24 (1) 6-28.
17. Guralnick, M.J. (2013). Developmental science and preventive interventions for children at environmental Risk. *Infants and young children*, 26 (4) 270-285.
18. Guralnick, M.J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in intellectual Disabilities*, 18, 313-324.
19. Hadder – Algra, M. (2011). *Challenges and limitations in early intervention*. *Developmental medicine and child neurology*, 53, 52-55.
20. Huges – Scholes. C.H. Gatt, L.S., Davis. K., Mahar, N., Gavidia-Payne, S. (2016) Preliminary evaluation of the implementation of routines based early childhood intervention model in Australia: Practitioners Perspective. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13.
21. Hwang, A.-W., Chao, M.-Y., Liu, S.-W. (2013). A randomized controlled trial of routines based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3112-3123.
22. Ingersoll, B., Dvortsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26 (3), 179-187.
23. Jennings, D., Hanline, M.F., Woods, J. (2012). Using Routines-Based Interventions in Early Childhood Special Education. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), 13-23.
24. Kaiser, A.P., Hancock, T.B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and young children*, 16 (1), 9-21.

25. Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., Rodger, S. (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 229-241.
26. Kemp, P., Turnbull, A.P. (2014). Coaching with parents in early intervention: an interdisciplinary research synthesis. *Infants and young children*, 27 (4) 305-324.
27. Ljubešić, M. (2003). *Biti roditelj*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
28. Ljubešić, M. (2004). Suvremeni koncept rane intervencije za neurorizičnu djecu. *Gynaecologia et perinatologia - Journal for gynaecology, perinatology, reproductive medicine and ultrasonic diagnostics*, 13 (2), 57-60.
29. Ljubešić, M. (2012.). Roditeljske vještine i rana interakcija, te rana intervencija u zajednici. U V. Božičević, S. Brlas & M. Gulin (ur), *Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja* (str. 75. – 86). Virovitica: Zavod za javno zdravstvo “Sveti Rok”.
30. Ljubešić, M. (2012). Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja. *Paediatrica Croatica*, 56, 202-206.
31. Mahoney, G., Nam, S.H., (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research on Developmental Disabilities*, 41, 73-125.
32. Marshall, J., Coulter. M.L., Gorski, P.A., Ewing, A. (2016). Parent recognition and responses to developmental concerns in young children. *Infants and young children*, 29 (2) 102-115.
33. Matijaš, T. (2012). Uloga zdravstvenog sustava u domeni rane intervencije u djetinjstvu. Specijalistički rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
34. McConachie, H., Diggle, T. (2006). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120-129.
35. McConachie, H., Randle, V., Hammal, D., Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics*, 147, 335-340.
36. McWilliam. R.A. (2010). *Routine Based Early Intervention*. *Baltimor*: Paul.H. Brookes Publishing.
37. Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. (2000). Early Childhood Intervention: A Continuing Evaluation. U Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (ur.): *Handbook of early childhood intervention*, Second edition (str. 3-17). New York: Cambridge University Press

38. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić- Majurec, A (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
39. Miller, N.B. (1994). *Nobody s perfect. Living and growing with children who have special needs*: Baltimor Brookes.
40. Niccols, A., Mohamed, S. (2000). Parent training in groups: pilot study with parents of infants with developmental delay. *Journal of Early Intervention*, 23 (2), 133-143.
41. Papousek, M. (2007). Communication in Early Infancy: An Arena of Intersubjective Learning. *Infant Behavior Dvelopment*, 30 (2), 258-266.
42. Pećnik, N. (2015). *Kako roditelji i zajednice brinu o djece najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF Hrvatska.
43. Pećnik, N., Starc, B., Ljubešić, M., Jeić, M., Pribela Hodap, S., Grubić, M. (2014). *Rastimo zajedno plus. Program radionica s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Priručnik za voditelje*. Zagreb: UNNICEF Hrvatska.
44. Preece, D., Trajkovski V. (2017). Parent education in autism spectrum disorder – a review of the literature. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (1), 128-138.
45. Sawyer, B.E., Campbell, P.H. (2009). Beliefs about participation – based practices in early interevention. Faculty Publications Paper. Preuzeto s: <http://preserve.lehigh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=coe-faculty-publications> (23.07.2012.)
46. Shields, J., Stevens, J. (2008). *Early Bird Programme – Parent Book*. London: The National Autistic Society
47. Spagnola, M., Fiese, B.H. (2007). Family Routines and Rituals: A Context for Development in the Lives of Young Children. *Infants and Young Children*, 20 (4), 284-299.
48. Starc, B., Čudina\_Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi : priručnik za odgojitelje rodtelje i sve odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
49. Sussman, F. (2001). *More than words: A guide to help parents promote communication and social skills in children with autism spectrum disorder*. Toronto: A Hanen Centre Publication.
50. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

51. Wetherby, A.M., Woods, J. (2006). Early social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26 (2), 67-82.
52. Woods, J. Kashinath, S. (2007). Expanding Opportunities for Social Communication into Daily Routines. *Early Childhood Service*, 1 (2), 137-154.
53. Woods, J., Goldstein, H. (2003). When the Toddlers Takes Over. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18 (3), 176-181.
54. Woods, J., Kashinath, S., Goldstein, H. (2004). Effects of Embedding Caregiver – Implemented Teaching Strategies in Daily Routines on Children s Communication Outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26 (3), 175-193.

## 7. PRILOZI

### 1. prilog: Poziv roditeljima na sudjelovanje

Centar za rehabilitaciju  
Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta  
Sveučilišta u Zagrebu



Naslov programa:  
**"IGRAJMO SE PAŽNJE"**

Dragi roditelji,  
ovaj kratki program zamišljen je kao igraonica za djecu te savjetovanje i informiranje za roditelje djece s teškoćama u socijalnoj interakciji i komunikaciji. U program će biti uključeno 4 djece i provoditi će se kroz 12 tjedana.

- *Program Vam želi dati informacije o tome:*
  - kako Vaše dijete vidi i tumači svijet
  - kako u svakodnevnim situacijama poticati komunikaciju
  - kako kreirati djetetu predvidive rutine u svakodnevnom životu
  - kako koristiti geste ili slike za djetetovo bolje razumijevanje i pamćenje
  - kako se igrati
- *Kako će se program provoditi:*
  - u grupi (po dogovoru moguće su i individualne konzultacije)
  - kroz igru
  - kroz razgovor sa drugim roditeljima
  - kroz instrukcije i demonstraciju
- *Tko sudjeluje:*
  - oba roditelja (ako žele)
  - dijete koje Vas brine
  - djed ili baka, odnosno osobe koje su često u kontaktu sa djetetom
- *Pravila za sudjelovanje u programu:*
  - pokušajte biti što opušteniji i spontaniji u igri sa svojom djecom; odgovarajte na sve djetetove zahtjeve i potrebe na isti način kao i kod kuće; odjenite ono u čemu se osjećate ugodno
  - slobodno ponesite djetetovu omiljenu igračku, slikovnicu ili predmet
  - ne morate izreći sve što mislite, ali ono što govorite neka bude istina
  - zaštita sudionika - ništa izgovoreno u grupi nemojte komentirati sada ili kasnije na način koji bi mogao nekoga povrijediti ili da se otkrije identitet osobe koja je nešto iznijela
  - ukoliko tijekom igre/rada osjetite potrebu da izađete (npr. da umirite dijete) slobodno to učinite i vratite se u grupu kada budete ponovo spremni
  - poštujujte vremensku strukturu tj. u vrijeme stanke iziđite i prošećite s djetetom;
  - zbog prostornog ograničenja molim vas da istovremeno uz dijete nije prisutno više od dvije odrasle osobe
- *Koliko će trajati:*
  - program će se provoditi 1 x tjedno u trajanju od 3 mjeseca (ukupno 12 susreta) u Centru za rehabilitaciju ERF-a (soba br. 15 ) od 9:00 - 11:00 sati.

Srdačno Vaša voditeljica programa,

Ana-Marija Bohaček

## 2. Prilog: Primjeri kartica za roditelje

A

**RODITELJI!!!**

**VI POZNAJETE NAJBOLJE SVOJE DIJETE**

**VI NAJVIŠE BRINETE ZA SVOJE DIJETE**

**VI STE NAJČEŠĆE UZ SVOJE DIJETE**

**VI STE NAJVAŽNIJA OSOBA U DJETETOVOM RANOM ŽIVOTNOM RAZDOBLJU**

B

### FIZIČKE IGRE

#### Ciljevi:

- Igrati se što dulje
- Izmjenjivati poruke dosljedno
- Povećavati šansu da dijete traži nastavak igre
- Promijeniti način na koji dijete traži (od povlačenja za ruku do geste)
- Izmjene koje dijete već poznaje koristiti u drugim igrama
- Igrati se takvih igara i s drugim ljudima
- Komunicirati i za druge stvari

#### Što odrasli može još napraviti:

- Povećati šansu za komunikaciju tako da promijeni dio igre, ili zastane u igri ili se pravi da dalje ne zna
- Davati novi model za komunikaciju (umjesto da dijete samo traži gestom, uvedite „tri, četiri – sad!“
- Povećati razloge za komunikaciju (nuditi izbore - koju igru dijete želi)
- Pomoći djetetu da ono što već zna koristi i u drugim igrama (s kockama, autićem), sa slikovnicama, u svakodnevnim rutinama (npr. dijete podiže ruke kada želi da ga podignete i bacite u vis, neka podigne ruke i kada oblači majicu, kada pokazuje da leti balon i sl.)

C

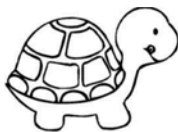
### KAKO ČITATI SLIKOVNICE S DJECOM !?



Govorite manje! - Pojednostavite i skratite tekst.



Naglašavajte! - Budite veliki i jasni glumac, istaknite ključne riječi, ključnu riječ stavite na kraj rečenice.



Ne žurite! - Napravite pauzu između rečenica, opet ne čitajte presporo i neprirodno!



Pokažite! - Pokažite sliku, riječ, gestu i pokret, predmet.

# D

## RUTINE KAO PRILIKA ZA UČENJE :



1. ponavljati rutine
2. omogućiti djetetu izmjenu
3. dati podršku u izmjenama
4. zabavljati se 😊 !!!

Od djeteta u rutinama očekujemo:	Odrasli u rutinama sudjeluju tako da:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da mu je pažnja na samoj rutini</li> <li>• Da razumije korake u rutinama</li> <li>• Da je u interakciji sa vama</li> <li>• Da zahtjeva - slikom, riječju, gestom</li> <li>• Da slijedi naloge</li> <li>• Da odbija na primjeren način</li> <li>• Da radi izbor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osiguravaju podršku - verbalnu, fizičku</li> <li>• Čekaju djetetov odgovor</li> <li>• Slijede dijete</li> <li>• Planiraju rutinu</li> <li>• Daju model</li> <li>• Koriste „prirodne znakove“ (kimanje glavom, osmjeh, pokazivanje)</li> </ul>

**E**

KAKO MI POTIČEMO KOMUNIKACIJU KOD MALE DJECE?	
<b>ULOGA POMAGAČA</b>	Kada puno stvari radimo umjesto naše djece. Moramo naučiti dati im priliku!!! PRAVILO POMAGANJA: Pitaj - čekaj Pitaj - pomoz
<b>ULOGA „NE SMETAJ MI“</b>	Kada dijete ne želi uključiti vas u svoju aktivnost, tako pokazuje svoju samostalnost. Ipak, pridružite mu se i USTRAJTE u tome za skupa nešto radite. Zapamtite i odbijanje je komunikacija, a s vremenom će dijete prihvatiti vaše društvo.
<b>ULOGA TRKAČA</b>	Brzi način života, tjera nas da jurimo i žurimo, a našoj djeci je važno dati VREMENA za komunikaciju i objasniti mu što je cilj i što slijedi.
<b>ULOGA PARTNERA</b>	Kada ste u ovoj ulozi dijete najviše uči. Pravi partner je djetetu PRILAGOĐEN I PRIHVATAČA vodstvo djeteta.
<b>ULOGA ZABAVALJAČA</b>	Dajte djetetu do znanja da ste jako sretni i ponosni kada ste u interakciji ili komunicirate (kada vas dijete pogleda - skačite, plješćite, vičite „hura“). Ipak, pazite da kada vas dijete po prvi puta traži njemu nešto važno (odlazak van, donosi ključeve od auta), postupite primjereno.

**F**

KAKO POTICATI ZAHTEVANJE?
<p>Staviti djetetove omiljene stvari na mjesto gdje ih vidi, ali samo ih ne može dohvatiti (npr. na policu ili u plastičnu prozirnu posudu koju dijete ne može otvoriti).</p> <p>Koristiti igračke koje trebaju ljude - (sapunica, baloni, igračke na navijanje, muzičke kutije, zvrkovi).</p> <p>Smislite svoje igračke - smiješna kapa, naočale, slavina nad sudoperom, ogledala.</p> <p>Nudite stvari dajući „komadić po komadić“ - npr. keksa, jedan po jedan čips - čekajući da dijete samo krene tražiti.</p> <p>Dajte „sve osim jednog“ - npr. dajte sve bojice za crtanje, ali ne dajte papir; dajte cijeli obrok, osim žlice.</p>
<p><b>KAKO NAUČITI DIJETE REĆI „NE“, „DOSTA“, „GOTOVO“ ILI „STOP“?</b></p> <p>Nudite mu stvari za koje znate da će reći „ne“</p> <p>Dopustite djetetu da završi aktivnost (kod ljuljana kada vidite da mu je <u>dosta</u>, naučite ga gestu „gotovo“)</p>
<p><b>KAKO NAUČITI DIJETE POZDRAVLJANJU?</b></p> <p>Koristite plišane lutke ili „lutke-rukavice“</p> <p>Koristite svoj prozor - stanite na prozor i svakom prolazniku ili autu kažite „pa-pa“. U jednom trenutku stanice i čekajte da dijete mahne.</p>



## G

### KAKO NAUČITI DIJETE KOMENTIRANJU I OBRAĆANJU PAŽNJE NA VAS: UČINITE NEŠTO NEOČEKIVANO!!

Stvorite djetetu predvidljive rutine i onda ga iznenadite: stavite stvari na neočekivano mjesto (nešto što dijete voli i treba), u nekim trenucima utihnite i čekajte djetetovu reakciju, dajte djetetu neočekivanu igračku (npr. ono slaže kocke, vi dodajte kocke i onda ponudite čarapu, iznenadite mirisima, iznenadite dodirrom).

Izvodite smiješne aktivnosti!

Namjerno pogriješite (obucite djetetu majicu na nogu).

Iskoristite situaciju kada nešto krene krivo (kada padne tanjur, kada je pizza vruća).

Kada sve ide glatko, učinite nešto pogrešno (npr. neka vam žlica sklizne sa stola).

Pravite se da ne znate gdje su stvari koje dijete traži ili treba.

Pravite se da igračke ne radi ili je pokvarena.

Pravite se da vi „ne radite“.

### KAKO NAUČITI DIJETE BIRATI?

1. **Krenite s jednostavnim izborima** (ponudite nešto što sigurno voli i nešto što sigurno ne voli).
2. **U početku**, omiljenu stvar ponudite **zadnju**.
3. **Kasnije**, omiljenu stvar ponudite **prvu**.

Dajte djetetu vizualnu podršku (pravi predmet, sliku, reklamu za neki proizvod).

## H

### KOJI STIL UČENJA IMA MOJE DIJETE?

RAZLIČITI TIPOVI UČENJA - ovise o načinu na koji primamo informacije	NAČINI POTICANJA
<b>MEHANIČKO UČENJE</b> - memoriranje velikog broja podataka (slova, brojevi, dijalozi iz crtica), ali ne razumiju jezik dovoljno.	Dijete će najbolje učiti kroz aktivnosti koje se ponavljaju (uvijek izvode na isti način).
<b>"GESTALT" UČENJE</b> - djeca pamte fraze i ponavljaju ih, ali ne razumiju riječi pojedinačno.	Dijete će prvo naučiti cijelu rečenicu, a zatim mu treba pomoći da razumije riječ po riječ.
<b>VIZUALNO UČENJE</b> - djeca koja vole gledati televiziju i slikovnice.	Sve informacije koje dajemo trebaju biti potkrepljene vizualnom podrškom (predmet o kojem se govori ili slika).
<b>TAKTILNO UČENJE</b> - djeca koja vole otkopčavati gumbe, otvarati i zatvarati vrata, rastavljati vrlo komplicirane igračke.	Sve informacije koje dajemo, potkrijepimo dodirivanjem ili manipuliranjem predmeta.

## I

### KAKO I KADA SLIJEDITI DIJETE?

- PROMATRATI** - znati koje aktivnost i igre vaše dijete voli  
**ČEKATI** - dati vremena djetetu da pošalje poruku na svoj način  
**SLUŠATI** - „Riječi imaju moć“

Priključiti se djetetovim interesima

Dajte značenje svemu što dijete radi (kao da to radi sa namjerom)

Imitirajte dječju igru - dijete će početi raditi ono što i mi kada mu to bude FUNKCIONALNO

Ugurati se u dječju igru - čak i kada dijete na prvu odbije

### KADA NE SLIJEDITI DIJETE?

Djeca uče od odraslih kako se ponašati.

Djecu ne slijedimo ako je njihovo ponašanje iskaz ljutnje i frustracije - tada ih učimo novim strategijama kako se nositi s tim situacijama.

## J

### VIZUALNA PODRŠKA

Čujem i zaboravim  
Vidim i zapamtim  
Učinim i razumijem  
*Kineska poslovice*

Vizualna podrška je važna kako bi dijete moglo:

- Birati
- Znati što će se dogoditi
- Razumjeti prošlost i budućnost
- Reći kako se osjeća i razumjeti osjećaje drugih
- Raditi samostalno
- Znati kako se ponašati u njemu teškim situacijama

Primjeri vizualne podrške: pravi predmet (npr. ključ), slika, fotografija, kalendar, raspored zadataka, kartice s emocijama, djetetova osobna slikovnica - uvijek ih stavljati u NA DJETETOVU RAZINU!

### 3. Prilog: Evaluacijski upitnik

Dragi roditelji!

Dva mjeseca sudjelovali ste u kratkom programu "Poticanje komunikacije kod male djece". Kako bismo unaprijedili svoj rad, zanima nas kako procjenjujete usluge koje ste ovdje dobili. Stoga vas molimo za iskrene i sasvim otvorene odgovore na naša pitanja. Vaši su odgovori zaštićeni, tj. Vaš će identitet ostati tajna, a sadržaje odgovora razmotrit ćemo vrlo brižljivo.

Stoga vas pozivamo da svojim kritičkim procjenama pomognete da bolje odgovorimo potrebama obitelji koje nam se obraćaju.

Procijenite molim Vas, na ljestvici od 1-5 kolika je, prema vašem iskustvu točnost niže navedenih tvrdnji:

(1= uopće se ne slažem; 5= u potpunosti se slažem)

- |     |  |           |
|-----|--|-----------|
| 1.  | Pregled i savjetovanje s obzirom na poteškoće našeg djeteta bili su nam korisni. | 1 2 3 4 5 |
| 2.  | I u slučaju drugog problema rado ćemo doći na isto mjesto.                       | 1 2 3 4 5 |
| 3.  | Vaši su nas stručnjaci svojim postupcima razočarali i naljutili.                 | 1 2 3 4 5 |
| 4.  | Stručnjaci su pokazali veliko razumijevanje za našu situaciju                    | 1 2 3 4 5 |
| 5.  | Nije nam jasno što se i zašto tijekom pregleda radilo s našim djetetom.          | 1 2 3 4 5 |
| 6.  | Dobili smo jasne poruke u pogledu toga što treba dalje poduzeti.                 | 1 2 3 4 5 |
| 7.  | U obitelji se sada bolje snalazimo s obzirom na poteškoću našeg djeteta.         | 1 2 3 4 5 |
| 8.  | Stekli smo povjerenje prema stručnjacima koje smo kod vas susreli.               | 1 2 3 4 5 |
| 9.  | Mogli smo potpuno iskreno s njima razgovarati o onome zbog čega smo došli.       | 1 2 3 4 5 |
| 10. | Nikome ne bismo preporučili da vam se obrati.                                    | 1 2 3 4 5 |
| 11. | Želite li nam još nešto priopćiti što može unaprijediti naš rad?                 |           |

---

---

#### 4. prilog: protokol VECTOR

### ***Vanderbiltov ekološki protokol podudaranja u rutinama – verzija za grupu/razred***

#### *Vanderbilt Ecological Congruence of Teaching Opportunities in Routines (VECTOR) – Classroom version*

*Amy M. Casey, Peggy J. Freund & R. A. McWilliam*

2004

#### **Racionala**

Ekološka podudarnost je mjera podudaranja između osiguravanja određene vrste podrške i potrebe za tom podrškom. Pretpostavlja se da pri procjenu usklađenosti između djeteta i njegove okoline, u obzir moraju biti uzete Mogućnosti dostupne u okolini, kao i učestalost Iskorištenih Prilika od strane djeteta. Mogućnosti mogu biti ponuđene kroz fizičku okolinu ili ih pruža odrasla osoba. Nepodudaranje se događa onda kada dijete ne dobiva dovoljnu podršku za Iskorištavanje Prilika koje okolina ili odrasli omogućava ili kada je broj Mogućnosti premali. Nepodudaranje između ponuđenih Mogućnosti i Iskorištenih Prilika će se smanjiti promjenom u okolini, promjenom očekivanja prema djetetu ili samoj aktivnosti ili intervencijom koja će uključivati poučavanje djeteta novim vještinama. VECTOR je osmišljen za procjenu ekološkog podudaranja na u razvojna područja: uključenost, samostalnost i interakcija s vršnjacima.

#### **Sudionici i okruženje**

Opservacijski protokol VECTOR je osmišljen za primjenu u grupi, vrtiću ili razredu, za djecu od 18 mjeseci pa do školske dobi. VECTOR nema predodređeno vrijeme ili raspored popunjavanja. Moguće ga je primijeniti:

1. Periodično, kako bi se promatrala potreba za promjenom u okolini ili kod postupaka odraslih.
2. Kako bi se pratio djetetov napredak.
3. Kada se javi dodatne određene promjene u djetetovu ponašanju.

#### **Popunjavanje protokola**

1. Opservacija djeteta najmanje 10 minuta tijekom odabranih rutina u grupi.
2. Za svaku od 10 rutina, ocijeni se 9 čestica koje se odnose na okolinu, postupke odraslih i djetetovu izvedbu.
  - a. Za okolinu i postupke odraslih, ocjenjuje se učestalost Mogućnosti skalom od 1 (rijetko) do 5 (vrlo često).
  - b. Za procjenu djetetove izvedbe koristi se ista skala i procjenjuje se koliko često dijete Iskorištava Prilike.

#### **Bodovanje**

1. Zbrojiti bodove za Mogućnosti i podijeliti s 6. Unijeti rezultat u kućicu na dnu.
2. Zbrojiti bodove za Iskorištene Prilike i podijeliti s 3. Unijeti rezultat u kućicu na dnu.
3. Zbrojiti bodove za Mogućnosti (okolina i postupci odraslih) za sve rutine, podijeliti s 10 ili s brojem izabranih rutina ako nije uzeto svih 10. Upisati rezultat u zadnji desni stupac.
4. Zbrojiti bodove za Iskorištene Prilike za sve rutine, podijeliti s 10 ili s brojem izabranih rutina ako nije uzeto svih 10. Upisati rezultat u zadnji desni stupac.
5. Analizirati rezultate prema navedenim uputama.
6. Uvesti promjene i promatrati napredak.

## Analiza

### *1. Odrediti opću kvalitetu podudarnosti između djeteta i njegove okoline kroz rutine u danu*

Usporediti rezultate Mogućnosti i Iskorištenih prilika za svaku rutinu na dnu tablice. Ako su rezultati konzistentno visoki i ako su rezultati za Mogućnosti i Iskorištene prilike slični, podudarnost je dobra. Ako su rezultati za Mogućnosti i Iskorištene prilike niski i međusobno različiti, podudarnost nije doba i potrebna je daljnja analiza (vidi ispod).

### *2. Odrediti podudarnost između okoline i djeteta u određenoj rutini.*

Usporediti rezultate za Mogućnosti i Iskorištene Prilike za svaku rutinu na dnu tablice. Ako su rezultati i za Mogućnosti i za Iskorištene Prilike niski, potrebno je analizirati rutinu i vidjeti gdje su promjene potrebne (u fizičkoj okolini, u postupcima odraslih, ili su potrebne intervencije u oba područja). Pregledati rezultate u sva tri područja funkcioniranja (uključenost, samostalnost i interakcija s vršnjacima) i odrediti gdje su potrebne promjene.

### *3. Odrediti koristi li dijete ili ne sve ponuđene prilike iz fizičke okoline i postupaka odraslih.*

Usporediti rezultate za Mogućnosti i Iskorištene Prilike za svaku rutinu na dnu tablice. Ako su rezultati za Iskorištene prilike niski, a za Mogućnosti značajno visoki, znači da dijete ne koristi sve ponuđene prilike. Ova razlika može biti uzrokovana djetetovim slabijim vještinama ili nepoželjnim ponašanjima.

U ovom slučaju može pomoći detaljno analiziranje djetetovih bodova kroz rutine u odnosu na djetetovu uključenost, samostalnost i interakciju s vršnjacima.

### *4. Odrediti i pratiti djetetovu uključenost, samostalnost i interakciju s vršnjacima kroz rutine u danu.*

Promotriti djetetove ukupne bodove (stupac desno, druga stranica) za uključenost, samostalnost i interakciju s vršnjacima. Ako su rezultati niži od očekivanih, potrebno je analizirati djetetove rezultate kroz rutine i odrediti djetetove potrebe, jake strane i interese.

Napomena: U nekim slučajevima moguće je dobiti da su djetetovi rezultati Iskorištenih prilika veći nego rezultati koji odražavaju Mogućnosti. U tom slučaju nisu potrebne veće promjene u okolini, iako bi obogaćena okolina, s primjerenijim zahtjevima dodatno potaknula djetetovo učenje.





