

Stručni članak

UDK 371.695:376-053.2

Anja Valenčič Štemberger

Osnovna Škola Jelšane,
Jelšane 82, 6254 Jelšane, Slovenija
valen.anja@gmail.com

Važnost i uloga igre kod djece s autizmom

Sažetak

Interakcije kroz igru značajan su dio djetetova razvoja jer potiču kognitivni, emocionalni i osobni rast djeteta. Za djecu s normativnim razvojem je uključivanje u maštovitu, prijatnu i socijalnu igru prirodni dio života. Djeca s autizmom suočavaju se s različitim nedostacima u području socijalne i kognitivne igre, što može predstavljati rizik za razvojne nedostatke i isključivanje djece s autizmom od strane druge djece. Igra, kao ključni aspekt života djeteta, zahtijeva stoga rano postupanje. Baš je ovdje značajna podrška odrasle osobe, da potiče igru djece s autizmom te im time omogućuje suradnju s drugom djecom i napredak u integriranom razvoju. Svrha je članka sažeti aktualnu literaturu, koja se odnosi na ponašanje u igri djece s autizmom, i pregled trenutno dostupnih intervencija koje odražavaju različite ciljeve razvoja djeteta.

Ključne riječi: *dijete s autizmom, socijalna igra, kognitivna igra, intervencije*

Uvod

Djeca većinu svog vremena provedu u igri. Igra pruža djeci mogućnosti učenja (Smith i Pellegrini 2013) putem kojih se navikavaju na pravila u društvu i razvijaju svoje sposobnosti i vještine (Čurko i Kragić 2009). Igra je osnova psihičkog razvoja djece i medij primarnih oblika učenja (Horvat 2006) te utiče na djetetov kognitivni, socijalni, motorički i emocionalni razvoj u vezi s znati i ne znati, mogućim i aktualnim te nevjerojatnim i vjerojatnim (Marjanovič Umek 2006.). Važnost igre ističe i Vigotski (Marjanovič Umek 2006) koji je mišljenja, da djeca u igri lakše prihvaćaju pravila i da se lakše prilagođavaju nego u stvarnom životu te da djeca u igri, u usporedbi s bilo kojom drugom aktivnošću, djeluju cjelovitije, ponašaju se iznad svojih prosječnih sposobnosti te premašuju razvoj za jednu razinu. Dječja se igra mijenja s dobi i razvojnom razinom

(Marjanovič Umek i Kavčič 2006). Igra djetetu ne predstavlja samo zabave, već je njegova osnovna potreba, ključ za učenje i razvoj te omogućuje povezivanje djeteta sa svijetom oko njega (Brotherson 2009). Osim toga Bailey (2002 u Lester i Russell 2008) te Brotherson (2009) naglašavaju kako igra pruža djetetu jedinstvenu priliku za učenje i interakciju sa svijetom koji se ne pojavljuje u drugim kontekstima djetetova života.

Kroz igru djeca razvijaju sposobnost samoregulacije i apstraktnog mišljenja, složene komunikacijske i metakomunikacijske vještine, nauče savladavati svoje emocije te istražuju uloge i pravila za djelovanje u društvu (Verenikina Harris i Lysaght 2003). Slobodna i vođena igra ima značajnu ulogu također u razvoju djetetovih socijalnih kompetencija i samopouzdanja te u stjecanju sposobnosti kontrole svojeg ponašanja i emocija. Kroz igru dijete uči kako uči u interakciju s vršnjacima, kako stvarati prijateljske odnose i kako izgraditi pozitivne socijalne interakcije s odraslima te djecom (Brotherson 2009). Djeca stežu kroz igru iskustvo i razvijaju različite vještine i sposobnosti kojima jačaju svoje samopouzdanje. Stečeno povjerenje vodi daljnjemu istraživanju i nadogradnji stečenih vještina, što ih vodi do novih iskustava. Učenje kroz igru je stoga poput kružnog procesa koji nikad ne prestaje (Brotherson 2009).

Igra se pojavi već u dobi mališana i općenito prati razvoj složenijih sposobnosti i vještina (npr. opsežniji rječnik, složeniji govor, sposobnost suradnje ...) (Rutherford i Rogers 2003). Na taj se način razvoj igre povezuje s razvojem komunikacijskih vještina i govora (Toth i dr. 2006.), mišljenja (Rutherford i Rogers 2003) te socijalnih i emocionalnih interakcija (Erikson 1951). Na temelju ovih saznanja naglašavamo značajnost proučavanja i bavljenja s dječjom igrom, jer je ona jedan od najvažnijih aspekata života djeteta koji podržava i potiče razvoj djeteta. Brojna istraživanja potvrđuju da djeca s autizmom pokazuju razvojne nedostatke baš u tim, gore spomenutim područjima razvoja (npr. verbalna i neverbalna komunikacija, kognitivni razvoj, socijalne interakcije) (Wing i Gold 1979), što ima za posljedicu drugačiji odnosno sporiji razvoj igre djece s autizmom u odnosu na normativno razvijenu djecu. Igra djece s autizmom često se ponavlja, senzorna je, usamljena i s malo mašte. Djeca s autizmom često se igraju samo s ograničenim izborom igračaka koje također koriste atipično (Thomas i Smith 2003).

Sudjelovanje u igri potiče socijalnu uključenost djece u vršnjačke skupine te se pozitivno povezuje s govornom kompetentnošću djeteta, socijalnim vještinama i općim kognitivnim sposobnostima (Stahmer 1999), pa mogu zbog toga razvojni nedostaci u području igre djece s autizmom dovesti do još većih problema u različitim područjima razvoja te mogu predstavljati rizik isključivanja te djece iz vršnjačke skupine (Wolfberg, Bottema-Beutel i DeWitt 2012). Osim toga, djeci s normativnim raz-

vojem potrebna je tek mala motivacija i podrška odraslih za igru s vršnjacima, dok se djeca s autizmom suočavaju s mnogim preprekama koje ih ometaju ili im onemogućuju uključivanje u igru s vršnjacima te ih posljedično lišavaju poticaja, kojeg pruža igra s vršnjacima za cjelovit razvoj djece (Wolfberg, Bottema-Beutel i DeWitt 2012). Više autora (Wolfberg, Bottema-Beutel i DeWitt 2012; Brown i Murray 2001) ističe značajnost toga, da djeca s autizmom razumiju igru s vršnjacim i da u njoj sudjeluju u istoj mjeri kao i djeca s normativnim razvojem, što će im, kako navode, teško uspjeti bez odgovarajuće podrške odraslih. Iz tog razloga, ima po mom mišljenju smisla poticati simboličku i sociodramsku igru kod djece s autizmom te tako poticati razvoj te djece (Wolfberg, Bottema-Beutel i DeWitt 2012). Također neki rezultati istraživanja (Brown i Murray 2001) ukazuju na to, da imaju odgovarajući intervjencijski pristupi za poticanje igre djece s autizmom pozitivan učinak na razvoj djece s autizmom.

Središnja svrha istraživanja bila je proučiti dosadašnja istraživanja na području igre djece s autizmom (socijalno sudjelovanje u igri i simboličku igru) i proučiti da li postoje razlike u igri djece s autizmom te djece s normativnim razvojem. Zanimalo nas je da li se igra djece s autizmom povezuje s nedostacima u području govora, mišljenja i socijalnih vještina te na temelju toga ispitati također implikacije te pozitivne učinke stimulacije odnosno podučavanja igre djece s autizmom sa središnjom ulogom odrasle osobe (odgojitelja).

Igra djece s autizmom

Djeca s autizmom pokazuju nedostatke uglavnom u tri razvojna područja. Jedan od značajnih nedostataka u djece s autizmom je naime veliki razvojni nedostatak u socijalnom razumijevanju i ponašanju (Naber i dr. 2007). Ovi se nedostaci očituju kao poteškoće u uporabi neverbalne komunikacije, u otežanom uspostavljanju socijalnih interakcija i kao nedostatak socijalne i emocionalne uzajamnosti. Osim toga, djeca s autizmom imaju nedostatke u području razvoja sposobnosti komuniciranja koji se očituju kao nenormativni razvoj govora, nedostaci u području uspostavljanja ili održavanja razgovora s drugima te nedostaci u području socijalnog uključivanja. Treća bitna značajka djece s autizmom još su ograničeni, ponavljajući i stereotipni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti koji se manifestiraju kao ograničeni obrazac interesa, neprilagođenosti u svakodnevnoj rutini, te dugotrajna usredotočenost na tek jedan predmet (American Psychiatric Association 2000).

Razvojni nedostaci u socijalnom razumijevanju i ponašanju, komunikaciji te u ponašanju i interesima povezuju se sa slabije razvijenim vještinama i sposobnostima

djece s autizmom, što često ima za posljedicu razvojne nedostatke te usporeni razvoj igre na kognitivnoj i socijalnoj razini (American Psychiatric Association 2000). Ovi se nedostaci očituju kao poteškoće u početnom stjecanju i daljnjem razvijanju vještina igranja. U nastavku sam detaljnije definirala nedostatke u području igre djece s autizmom na kognitivnoj i socijalnoj razini.

Kognitivni aspekt igre djece s autizmom

Nedostaci u području igre djece s autizmom pokazuju se vrlo rano u razvoju djeteta, što se očituje u nedostacima funkcionalne odnosno istraživačke igre, koja je prema T. Kavčiču (2004) s kognitivnog gledišta najjednostavniji oblik igre koji se u razvoju djeteta pojavljuje prvi. U funkcionalnu igru uključuju se djeca različite dobi ali kod toga dolazi do kvalitativnih i kvantitativnih promjena u igri. Mališani u svoju igru uključuju jednostavne aktivnosti igranja, a s razvojem djeteta funkcionalna igra postaje raznovrsnija i složenija (Gena i dr. 2007). Međutim kod djece s autizmom funkcionalna se igra ne razvija spontano, već se u usporedbi s normativno razvijenim vršnjacima razlikuje u njezinoj raznolikosti, integraciji i elaboraciji. Osim toga, djeca s autizmom u svoju igru vrlo često uključuju jednostavne i ponavljajuće radnje, u funkcionalnu igru su uključeni kraće vrijeme i izvode manje funkcionalnih radnji od djece normativnog razvoja (Williams, Reddy i Costall 2001, Lam i Yeung, 2014).

Većina djece s autizmom pokazuje nedostatke u funkcionalnoj igri također s aspekta odabira i uporabe predmeta odnosno igraćaka (Rettig 1994, Lam i Yeung, 2014). Njihova je igra svojevrsna, često usmjerena u samostalno manipuliranje predmetima te igri koja im pruža različite osjećaje (predmete mirišu, tresu, kušaju, dodiruju ih) (Boucher 1999). Njihova je igra ograničena također ograničenim izborom predmeta (Naber 2007; Williams, Reddy i Costall 2001) ili se radi čak samo o igri sa samo jednim predmetom (Wolfberg, Bottema-Beutel i DeWitt 2012). Zbog specifičnih interesa i ponašanja, dijete s autizmom često se može dulje vrijeme usredotočiti samo na vizualno gledanje jednog predmeta (Naber 2007) ili se uključuje samo u aktivnosti koje se ne odnose na igru (Naber 2007).

Autori napominju još, da se nedostaci u funkcionalnoj igri djece s autizmom povezuju s daljnjim razvojem igre (Naber 2007, Lam i Yeung, 2014), što znači da se nedostaci odražavaju i u simboličkoj igri te u simboličkom govoru (Hess 2006; Rettig 1994.). Za djecu s autizmom je naimе karakteristična odsutnost simboličke igre ili se ona javlja rjeđe nego kod normativno razvijenih vršnjaka (Jarrod 2003; Strid, Heimann i Tjus 2013). Osim toga, simbolična igra djece s autizmom ne uključuje sponta-

nosti (Hess 2006; Williams, Reddy i Costall 2001), već u većoj mjeri naučene rutinske oblike igre (Williams, Reddy i Costall 2001). Odgođena imitacija, koja inače prevladava u razdoblju mališana, pojavljuje se istodobno sa simboličkom igrom (Marjanović Umek i dr. 2001) i predstavlja napredovanje mišljenja djeteta od predstava ka predstavi u mislima (tj. ne radi se o izravnoj imitaciji stvarnosti, već o tome kako je dijete tumači kroz svoje unutarnje strukture) (Labinowicz 2010), također je prisutna u manjoj mjeri kod govoreće i negovoreće djece s autizmom u usporedbi s djecom normativnog razvoja (Strid, Heimann i Tjus 2013). Pored odsutnosti ili rjeđeg pojavljivanja simboličkih ponašanja (Hess 2006.), djeca s autizmom imaju i poteškoće s razumijevanjem apstraktnih pojmova te s izražavanjem i razumijevanjem maštovitog ponašanja, zbog čega djeca s autizmom teže razumiju simbolička ponašanja druge djece (Lantz 2001). Nedostatak sposobnosti djece s autizmom da privremeno prekinu stvarnost i oblikuju imaginarnu stvarnost ograničava dijete kod razumijevanja međuljudskih poruka potrebnih za pregovaranje i razvoj aktivnosti u igri s drugom djecom (Hess 2006).

Budući da je kognitivni aspekt igre tijesno povezan i sa socijalnim sudjelovanjem djece u igri (Stanley i Konstantareas 2007), možemo zaključiti, da se nedostaci u funkcionalnoj i simboličkoj igri djece s autizmom povezuju i s ograničenim socijalnim vještinama i sposobnostima, što se također može povezivati s razlikama u socijalnoj participaciji djece s autizmom u usporedbi s normativno razvijenim vršnjacima.

Socijalna participacija djece s autizmom u igri

White (2002) je identificirao tri razvojna nedostatka u socijalnoj igri djece s autizmom: socijalni procesi (zajednička pozornost, kontrola emocija i osnovne socijalne vještine), složenost kognitivne igre (održavanje dužih i složenijih socijalnih interakcija) i socijalni status (prihvaćanje drugih i prihvaćanje djece s autizmom od strane druge djece). Djeca s autizmom imaju nedostatke u područjima vještina koje su potrebne za početak, pridruživanje i održavanje participativne igre (Machalicek 2009), pa se djeca s autizmom radije uključuju u samostalne (Blanc, Adrien, Roux i Barthelémy 2005; Lantz 2001; McEvoy 1993) i nefunkcionalne aktivnosti (Machalicek 2009). Nedostaci u području komunikacije djece s autizmom mogu imati za posljedicu ograničeno razumijevanje govora vršnjaka i ograničeno izražavanje i razumijevanje emocija druge djece i odraslih. Ovi nedostaci imaju za posljedicu još ograničeno razumijevanje uzajamnosti u međuljudskim odnosima. Čak ih i neuobičajni i ograničeni interesi djece s autizmom ograničavaju u istraživanju novih sadržaja igre u koje su uključeni vršnjaci ili prouzrokuju odbijanje od strane vršnjaka, jer ih ovi zbog nerazumijevanja aktivnosti u igri često ne znaju uključiti u zajedničku igru te ih odbijaju (Lantz

2001). Djeca s autizmom imaju i inače više poteškoća u uspostavljanju odgovarajućih socijalnih interakcija s vršnjacima nego s odraslima, jer vršnjaci teže razumiju njihovo atipično ponašanje (Oke i Schreibman 1990). Detaljnija analiza socijalnih interakcija djece s autizmom s djecom normativnog razvoja i odraslima ukazuje na to, da su te interakcije više rutinske i da se pojavljuju na nižim razvojnim razinama nego interakcije djece normativnog razvoja s vršnjacima i odraslima. Hauck i dr. (1995) napominju, da se socijalno sudjelovanje djece s autizmom u usporedbi s djecom normativnog razvoja razlikuje u količini, dok se sudjelovanje djece s autizmom i odraslih razlikuje samo u kvaliteti. Socijalne interakcije u igri djece s autizmom s odgojiteljima su više rutinske i uključuju više fizičkog kontakta nego interakcije djece normativnog razvoja s odgojiteljima, koji sudjeluju u razgovorima, pokreću igru i oponašaju odrasle.

Hess (2006) primjećuje da se može manja socijalna participacija u igri djece s autizmom, u usporedbi s vršnjacima normativnog razvoja, objasniti nedostatkom potrebe za razmjenom iskustava s drugom djecom. Nedostatak ove potrebe, kao i nedostaci u području razumijevanja drugih, imaju za posljedicu ne tako jaku usklađenu zajedničku pozornost (Hess 2006; Ingersoll 2008). Drugi autori navode da nedostatke u području socijalne participacije u igri djece s autizmom ne smijemo shvatiti na način, da djeca s autizmom nemaju želje po druženju s vršnjacima, nego otkrivaju da imaju djeca s autizmom iste želje i potrebe po uključivanju u socijalne interakcije s vršnjacima te po prijateljstvu kao i djeca normativnog razvoja (Bauminger i Kasari 2000). Naime, djeca s autizmom preuzimaju inicijativu za igru ali na svojevrsan način (Jordan 2003), kojeg njihovi vršnjaci teško razumiju i često negativno reaguju (Wolfberg i Schuler 1993). Na temelju literature zaključujemo da socijalnu interakciju djece s autizmom s vršnjacima normativnog razvoja prije svega ograničavaju nedostaci u komunikaciji, jer teže izražavaju svoje želje i teže stupaju u odgovarajuće socijalne odnose s vršnjacima.

Autori također navode da je igra djece s autizmom često bez cilja i da se čini, da je djeci besmislena (Wolfberg, Bottema-Beutel i DeWitt 2012), dok drugi navode da je igra za djecu s autizmom teško izvodljiva aktivnost (Hess 2006).

Teoretski pristupi i dosadašnja istraživanja o djeci s autizmom

Nedostaci u području teorije uma

Nedostaci u području simboličke igre djece s autizmom mogu biti posljedica nedostataka u području kognitivnog razvoja što se također povezuje sa socijalnim razvojem. Simbolička je igra naime kognitivno složena igra koja uključuje socijalne elemente, kada, primjerice, djeca preuzimaju uloge drugih ljudi. Preuzimanje uloga

zahtijeva razumijevanje kako imaju drugi ljudi namjere koje su različite od njihovih. Nedostatke u simboličkoj igri djece s autizmom mogu objasniti slabijom sposobnošću oblikovanja i razumijevanja metaprezentacija odnosno teorije uma^[4] (Restall i Magill-Evans 1993; Šimleša 2011). Simbolička igra predstavlja osnovu procesa svijesti o vlastitim mentalnim stanjima, sposobnost pretvaranja, sposobnost uočavanja razlika između mašte i stvarnosti, sposobnost uključivanja reprezentacije mentalnih stanja drugih u vlastita mentalna stanja, što djeci omogućuje razumijevanje emocija drugih, njihovih želja i uvjerenja, bez da ih s njima i dijele. Simbolička igra stoga zahtijeva iste vrste metaprezentacijskih sposobnosti kao što to zahtijeva sposobnost razumijevanja drugih (Leslie 1987). Sposobnost razumijevanja duševnih stanja drugih (tj. teorija uma) razvije se iz sposobnosti razumijevanja drugih kao subjektivnih bića koja imaju svoja iskustva i poglede na svijet. Ovo intersubjektivno razumijevanje počinje se razvijati već u drugoj polovici prve godine, što se odražava u razvoju socijalnih kompetencija, zajedničke pozornosti i namjerne komunikacije radi usklađivanja pozornosti i razmjene iskustava te emocija s drugima. Vršnjačka kultura je tako poticajni faktor za razvoj teorije uma, a istodobno su njezine komponente, poput razumijevanja perspektive drugog, jedne od ključnih dimenzija koncepta prijateljstva koji se razvija već u ranom djetinjstvu. Ove dvije sposobnosti (intersubjektivnost i teorija uma) ključne su važnosti za razvoj metareprezentacije, koja omogućuje, da ima dijete u simboličkoj igri istovremeno na umu dvije reprezentacije, primarnu i na novo dodijeljeni identitet, kako bi se mogao igrati ili razumijeti simboličku igru druge djece (Leslie 1987).

Rutherford (2007) napominje, da je uloga zajedničke pozornosti uvjet za razvoj teorije uma i simboličke igre, te objašnjava da razvoj simboličke igre ovisi o sposobnosti djeteta da dijeli interese i pozornost s drugima. Zajednička pozornost stoga je prvi označitelj intersubjektivne svijesti koja omogućuje sposobnosti u području kognitivnog razvoja, podupire metareprezentaciju, a time i simboličku igru. Slično kao i Rutherford (2007) također S. Douglas i Stirling (2012) objašnjavaju nedostatke u području simboličke socijalne igre djece s autizmom s nedostacima u području metakomunikacije. U njihovom su istraživanju sva djeca s autizmom imala nedostatke u području govora i metakomunikacijskih mogućnosti, kao što su, primjerice, sposobnost davanja prijedloga za igru i stjecanje zajedničke pozornosti za početak pretvaranja. Što znači, da su prije svega intersubjektivne vještine one koje sprječavaju djecu s autizmom kod zajedničke igre s drugim ljudima (Ingersoll 2008; Hess 2006). Razumijevanje emocija drugih, funkcionalna upotreba govora i opsežan rječnik povezivani su sa socijalnim poticajima vršnjaka sa strane djece s autizmom (Hauck i dr. 1995). Osim toga, s promatranjem druge djece u igri povezivalo se i socijalno mišljenje (Hauck i dr. 1995). Gore spomenute poveznice autori su pronašli samo u odnosu djece s autizmom prema vršnjacima, a ne i prema odraslima. Zaključujemo, da odrasli djeci s autizmom

predstavljaju sigurnije i predvidljivije okruženje te da je strukturirano planiranje značajno za razvoj kognitivnih sposobnosti (npr. učenje izvršnih funkcija) djece s autizmom, osobito za razvoj govora. R. Jordan (2003) i Boucher (1999) također pretpostavljaju, da su nedostaci u području simboličke igre djece s autizmom povezani sa socijalnim aspektom simboličke igre. S nedostacima u sociodramskoj igri može se objasniti ponavljajuća i stereotipna igra djece s autizmom. Nedostatke u području simboličke igre povezuju sa socijalnom izolacijom djece s autizmom, posljedica čega je dodatni nedostatak poticaja za razvoj socijalnih vještina (Boucher 1999; Jordan 2003). Stahmer (1999) također tvrdi kako nedostaci u sociodramskoj igri djece s autizmom mogu biti posljedica frustracija ili nedostatka motivacije te višestrukih neuspjeha uključivanja djece s autizmom u socijalnu igru s vršnjacima.

Nedostaci u području izvršnih funkcija

Nedostatke djece s autizmom u području socijalne participacije u igri možemo djelomično objasniti i nedostacima izvršnih funkcija. Izvršne su funkcije kognitivni konstrukt koji se koristi za ciljno usmjeravanje ponašanja i misli te uključuju vještine planiranja, kognitivne fleksibilnosti, inhibicije radne memorije, generativnosti i samokontrole (Šimleša 2011). Izvršne funkcije u kontekstu igre predstavljaju prijelaz iz funkcionalne u simboličku igru kao progresivni proces u kojem dijete polako usvaja postupno razdvajanje misli objekta i misli akcija (Williams, Reddy i Costall 2001). Problemi koji se kod djece s autizmom povezuju s izvršnim funkcijama javljaju se u područjima održavanja pozornosti, planiranja aktivnosti, zadržavanja informacija u memoriji, upotrebe povratnih informacija, prilagođavanja odaziva i ponašanja radi ostvarenja ciljeva zadatka ili igre, usredotočenosti i dovršavanja zadataka te inhibicija nerelevantnih odgovora i kao ponavljajuća ponašanja i poteškoće pri prijelazu među aktivnostima (Williams, Reddy i Costall 2001), što ima za posljedicu poteškoće s integriranjem predmeta u aktivnosti, poteškoće sa socijalnim interakcijama (Blanc i dr. 2005; McEvoy, Rogers i Pennington 1993) i poteškoće sa zajedničkom pozornošću (McEvoy, Rogers i Pennington 1993).

Osim nedostataka u području teorije uma i izvršnih funkcija, otkrili su i poveznice između igre djece s autizmom te govora. Za djecu normativnog razvoja karakteristična je povezanost razvoja složenijih oblika igre i komunikacijskih vještina. Različita istraživanja potvrđuju da se kod djece s višom razinom govornog razumijevanja pojavljuje više decentriranog pretvaranja (simboličke igre) nego kod djece s lošim govornim razumijevanjem, te da se govorno kompetentniji mališani češće uključuju u simboličku igru nego govorno manje kompetentni mališani (Kavčič 2004). Čak i kod djece s autizmom otkrivaju da se ograničene govorne vještine povezuju s nedostacima u simboličkoj igri (Blanc i dr. 2005). Usporedili su također simboličku igru djece s autizmom

koji govore i djece s autizmom koji ne govore, te otkrili, da se kod djece s autizmom koji ne govore ili izražavaju vrlo nisku govornu kompetentnost pojavljuje manje simboličke igre nego kod djece s autizmom koji govore (Strid, Heimann i Tjus 2013). Stanley i Konstantareas (2007) su kod djece s autizmom otkrili, da se sposobnost govornog izražavanja značajno povezuje s učestalošću simboličke igre, dok se razumijevanje govora nije povezivalo sa simboličkom igrom. Autori također napominju, da se rana neverbalna komunikacija (npr. geste, mimika lica, poteškoće pri uspostavljanju kontakta očima) te sposobnosti u igri djece s autizmom povezuju s opsegom međusobne suradnje s drugom djecom (uključivanje, usklađivanje i održavanje igre s vršnjacima). Restall i Magill-Evans (1994) slično primjećuju, da se sposobnosti socijalne prilagodbe, osobito one u području komunikacije, povezuju s uspješnosti uključivanja djece s autizmom u igru s vršnjacima.

Intervencije usmjerene na poticaj igre djece s autizmom

Intervencije su od ključne važnosti za napredak u razvoju djeteta s autizmom. Promicanje igre djece s autizmom značajno je, jer je igra središnja aktivnost kroz koju dijete stječe znanje te upoznaje samoga sebe. Nedostaci vještine u igri, međutim, često povećavaju socijalnu izolaciju i dodatno povećavaju razlike u razvoju između djece s autizmom te djece normativnog razvoja (Boucher 1999; Jung i Sainato 2013) i ograničavaju mogućnosti za razvoj drugih značajnih sposobnosti. Poticanje djece s autizmom na suradnju s vršnjacima u zajedničkoj igri i korištenje materijala za igru na odgovarajući način omogućuje im razvijanje ključnih sposobnosti u prirodnom okruženju za učenje (Jung i Sainato 2013). Osim toga, poticanje igre djece s autizmom značajno je, jer igra djeci predstavlja zabavu. Djeca normativnog razvoja motivirana su za igru, jer im pruža osjećaj zabave i opuštanja. Poticanje vještina u igri povećava zadovoljstvo djeteta i motivaciju za igru (Boucher 1999).

Poticanje igre kod djece s autizmom olakšava djetetu ulazak u socijalne i komunikacijske interakcije s vršnjacima (McConnell 2002) te potiče sudjelovanje u socijalno prikladnom ponašanju i u igri, te smanjuje ponavljajuća, stereotipna i ograničena ponašanja, aktivnosti i interese (Baker 2000; MacDonald i dr. 2005, 2009; Mashalick i dr. 2009). U napretku razvoja igre djece s autizmom ključnu ulogu ima odgojitelj. Bez usredotočene podrške odraslih vrlo je vjerojatno, da će se igra djece s autizmom razvijati polako i netipično te da će imati negativne učinke na uključivanje djece u igru s drugim vršnjacima (Thomas i Smith 2004).

Brojnim je uspješnim intervencijama za učenje igre djece s autizmom zajedničko to, da proizlaze prije svega iz jakih područja djece s autizmom. Osim toga, učinkovite

su intervencije za učenje igre djece s autizmom one koje uključuju spontanost i motivacijske strategije (koje proizlaze iz interesa djeteta i koje također uključuju uvjetna pojačanja), one koje su pažljivo odabrane i imaju razvojno odgovarajuće ciljeve, analizu vještina u igri, odgovarajuće i sistematične upute te prirodne aktivnosti s predmetima u prirodnom okruženju (Jung i Sainato 2013).

Kao što smo već spomenuli, značajan je motivacijski faktor u poticanju djece s autizmom na igru proizlaženje iz njihovog interesa, tj. iz jakog područja, jer pažljivo odabrane aktivnosti u igri, koje zanimaju dijete, dodatno potiču spontanu igru djece s autizmom i njihovo uključivanje u socijalne interakcije s normalno razvijenim vršnjacima (Jung i Sainato 2013). Ove se socijalne interakcije često generaliziraju i na druge aktivnosti. Osim toga se sadržaj za igru, koji proizlazi iz interesa djeteta, dugoročno povezuje sa smanjenjem pojavljivanja ponavljajućeg ponašanja djece s autizmom te potiče oblikovanje zajedničke pozornosti (Baker 2000). To omogućuje djeci s autizmom, da dožive igru na isti način kao i djeca normativnog razvoja (Jung i Sainato 2013). Jedna od strategija intervencija koja proizlazi iz jakih područja i interesa djece s autizmom je video modeliranje, koje potiče djecu s autizmom k učenju igre kroz njihovo jako područje, tj. promatranje. Kod ove se strategije djetetu s autizmom prikaže snimka ponašanja kod igre, koje kasnije uz pomoć odrasle osobe ponavlja (Jung i Sainato 2013). Heine i Wolery (2016) su u svom istraživanju, u koje su uključili dvoje djece s autizmom u dobi od 30 i 43 mjeseca čije je ponašanje prije intervencije bilo ponavljajuće i stereotipno, utvrdili, da je video modeliranje učinkovito kod podučavanja specifičnih radnji s igračkama i senzornim materijalima. Djeca su stekla i generalizirala iskustva uspostavljanjem kontakta s drugim vršnjacima (npr. dijeljenje igračaka), kao i motoričke sposobnosti s igračkama. Charlop i Milstein (1989) su u svom istraživanju u koje su uključili tri govoreća dječaka s autizmom u dobi od 7 godina (imali su nedostatke u spontanom govoru) otkrili, da video modeliranje donosi dugoročne učinke na generaliziranje razgovornih vještina (započinjanje razgovora s odraslima i vršnjacima, spontanost u govoru) djece s autizmom.

Brojna istraživanja također potvrđuju značajnost strukturiranog okruženja u učenju igre djece s autizmom (Blanc i dr. 2005; Jung i Sainato 2013; Machalicek i dr. 2009; Thomas i Smith 2004), jer je to predvidljivije, što je povezano sa bržim stjecanjem vještina u igri (Jung i Sainato 2013), s povećanjem broja pozitivnih socijalnih interakcija (Jung i Sainato 2013) i sa smanjenjem neprimjerenog ponašanja (Baker 2000; Jung i Sainato 2013). Blanc i drugi autori (2005) napominju, da se u strukturiranom okruženju, kojega stvara odgojitelj s njegovim vođenjem igre (npr. opće verbalne upute za upotrebu predmeta u igri ili demonstracija upotrebe predmeta), djeca s autizmom nauče složenijih i raznolikih vještina u igri. Tako su, primjerice, W. Machalicek i dr. (2009) u svom istraživanju, u kojeg su uključili 6-godišnju djevojčicu i 12-godišnjeg

te 7-godišnjeg dječaka s autizmom s nedostacima u simboličkoj igri i u socijalnim vještinama, koji su uz to pokazivali i ponavljajuće, stereotipno te neprikladno ponašanje (vrištanje, grizenje ruku, svađanje ...), utvrdili, da upotreba rasporeda aktivnosti u radu s djecom s autizmom povećava njihov radni angažman i poboljšava ponašanje u igri, a istovremeno smanjuje učestalost stereotipnog i ponavljajućeg ponašanja i poteškoće u ponašanju. Uloga odgojitelja u vođenju igre djece s autizmom uz upotrebu rasporeda aktivnosti jest potaknuti dijete, da odabere igračke odnosno igre uz pomoć verbalnih uputa i fotografija (npr. odgojitelj pita dijete kojom će se igračkom danas igrati). Jung i Sainato (2013) pri poticanju igre djece s autizmom naglašavaju upotrebu igara s pravilima, jer su ove predvidljive i strukturirane, a u igru se mogu uključiti i djeca normativnog razvoja.

Pored pozitivnih učinaka strukturiranog okruženja na učenje igre djece s autizmom, brojna istraživanja naglašavaju i značajnost poznatog i prirodnog okruženja (Restall i Magill-Evans 1994). Istraživači otkrivaju, da djeca s autizmom pokazuju bolje ponašanje u igri i veći napredak u igri kada se igraju u poznatom okruženju (Liber i dr. 2007; Restall i Magill-Evans 1994; Rogers 2000). Učenje vještina u igri djece s autizmom u prirodnom okruženju s vršnjacima povećava količinu interakcija s vršnjacima, a također potiče održavanje i generalizaciju vještina u igri (Liber i dr. 2007). Sigurno i poznato okruženje za optimalan razvoj djeteta s autizmom uključuje, po mom mišljenju, i odnos između odgojitelja i djeteta. Napominju značajnost sigurne privrženosti djeteta s autizmom odgojitelju. U njihovo su istraživanje bila uključena djeca s autizmom u dobi između 14 i 36 mjeseci. Djeca s autizmom koja su bila sigurno privržena odgojitelju dulje su se vrijeme uključivala u igru i pokazivala su višu razinu igre te više simboličke igre od djece koja su bila nesigurno privržena odgojitelju (Naber 2007). Kvaliteta privrženosti odgojitelju stoga je uvjet za uspješniju socijalizaciju djeteta s autizmom.

Također je značajno u učenje vještina u igri uključiti učenje rane komunikacije, što ima dugoročne učinke na kasniji govorni i socijalni razvoj djece s autizmom. Osim toga, otkrili su, da bi trebalo učenje igre uključivati i promicanje govornog izražavanja, jer je to usko povezano sa simboličkom igrom (Stanley i Konstantareas 2007).

Zaključak

Djeca s autizmom žele i potrebu za igrom ali ih specifični nedostaci u određenim sposobnostima i nefunkcionalno ponašanje ometaju kod igre, koja bi predstavljala poticajan kontekst za razvoj djeteta i koja ima čestu za posljedicu socijalnu isključenost od strane vršnjaka. Zbog česte socijalne izolacije, djeca s autizmom još su više lišena

poticaja za socijalni razvoj i za razvoj komunikacijskih i simboličkih vještina te sposobnosti. Stoga su potrebne učinkovite i razvojno primjerene intervencije koje podržavaju potrebu za igrom djece s autizmom u socijalnom okruženju s njihovim normativno razvijenim vršnjacima. Odgovarajuće razvojne intervencije pozitivno utječu na motivaciju za igru djece s autizmom te potiču razvoj njihovih socijalnih vještina i uključivanje u igru s vršnjacima. Djeci s autizmom značajno je omogućiti raznovrsno iskustvo u igri, jer će time imati priliku steći različita iskustva koja pozitivno utječu na razvoj i u drugim područjima (npr. razvoj komunikacijskih vještina, govorni razvoj, smanjivanje ometajućeg ponašanja ...). Prilikom odabira odgovarajućih ciljeva intervencija također je značajno razumijevanje povezanosti vještina i sposobnosti u ranom razvoju s kasnijim razvojem djeteta te povezanost između različitih područja razvoja (npr. govorni je razvoj usko povezan s razvojem igre, stoga je poticanje igre djece s autizmom istovremeno i poticanje razvoja govora djeteta). Kod učenja igre djece s autizmom također je važno uzeti u obzir njihovu aktualnu razinu razvoja. Osim toga, ciljevi bi učenja igre djece s autizmom trebali biti usmjereni prema sposobnosti generaliziranja vještina i sposobnosti, koje će dijete steći kroz iskustvo igre, i na druga područja razvoja, situacije i osobe. Djeca s autizmom su zbog nepoznavanja njihovih razvojnih potreba često suočena s razvojno neprikladnim zahtjevima odraslih, pa je stoga važno, da postane poticanje igre konstanta u obrazovanju djece s autizmom u vrtiću, jer to omogućuje dugoročne učinke učenja igre na razvoj ove djece. Odgojitelji moraju biti svjesni, da je učenje vještina u igri jedno od ključnih područja razvoja, a ne samo sredstvo za postizanje ciljeva poučavanja drugih vještina.

Uzimajući u obzir ove pretpostavke, igra može predstavljati učinkoviti način poučavanja djece s autizmom i ključ uravnoteženog razvojnog pristupa poučavanju. Djeca s autizmom mogu napredovati u onim područjima u kojima imaju najviše nedostataka (nedostataka u komunikaciji, socijalnim odnosima te ponašanju i interesima), ako su uključena u igru u prirodnom, strukturiranom okruženju s vršnjacima normativnog razvoja. Značajno je osvještavanje i obrazovanje stručnjaka o važnosti socijalne uključenosti djece s autizmom u skupine djece normativnog razvoja.

Implikacije za daljnja istraživanja usmjerene su na potrebu za dodatnim istraživanjima o mogućim razlikama u dugoročnim učincima intervencija u igri na razvoj djece s autizmom u specijaliziranim ustanovama (gdje su u skupinu uključena samo djeca s autizmom) i u inkluzivnom (prirodnom) okruženju. Time bi dobili uvid u učinkovitost inkluzije djece s autizmom i u to od čega ovisi uspješnosti intervencija.

Izvori i literatura

1. American Psychiatric Association. 2000. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed). Washington, DC. Author.
2. Baker, Mary. 2000. Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior* 2. 66–84.
3. Bauminger, Nirit; Kasari, Connie. 2000. Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*. 71/2. 447–456.
4. Blanc, Rene i dr. 2005. Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*. 9/3. 229–245.
5. Boucher, Jill. 1999. Editorial: Interventions with Children with Autism – Methods Based on Play. *Child Language Teaching and Therapy*. 15. 1–5.
6. Brotherson, Sean. 2009. *Young children and the importance of play*. North Dakota. State University Fargo (NDSU Extension Service).
7. Brown, Jennifer; Murray, Donna. 2001. Strategies for enhancing play skills for children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 36/3. 312–317.
8. Charlop, Marjorie H. ; Milstein, Janice. 1989. Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 22/3. 275–285.
9. Čurko, Branko; Kragić, Ivana. 2009. Igra-put k multidimenzioniranom mišljenju. *Filozofska istraživanja*. 29/2. 303–310.
10. Douglas, Susan; Striling, Lesley. 2012. Metacommunication, social pretend play and children with autism. *Australian Journal of Early Childhood*. 37/4. 34–43.
11. Erikson, Erik. 1951. Sex differences in play configurations of preadolescents. *American Journal of Ortho Psychiatry*. 21/4. 667–692.
12. Fekonja, Urška. 2004. Razvoj otroške igre. U Marjanovič Umek, Ljubica; Zupančič, Maja (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 382–394). Znanstvenoraziskovalni inštitut filozofske fakultete. Ljubljana.
13. Gernsbacher, Morton Ann i dr. 2008. Why does joint attention look atypical in autism? *Society for Research in Child Development* 2/1. 38–45.
14. Hauck, Margaret i dr. 1995. Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 25/6. 579–595.
15. Hess, Lucille. 2006. I would like to play but I dont know how: a case study of pretend play in autism. *Child language teaching and therapy*. 22/1. 97–116.
16. Heine, Jeffrey; Wolery, Mark. 2006. Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*. 26/2. 83–93.
17. Horvat, Lidija. 2006. Predgovor. U Ljubica, Marjanovič Umek; Župančič, Maja. (ur.). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Ljubljana.

18. Ingersoll, Brooke. 2008. The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2/2. 332–340.
19. Jarrold, Christopher. 2003. A review of research into pretend play in autism. *Autism*. 7/4. 379–390.
20. Jordan, Rita. 2003. Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications, and educational approaches. *The International Journal of Research and Practice*. 7/4. 347–360.
21. Jung, Sunhwa; Sainato, Diane. 2013. Teaching play skills to young children with autism. *Journal od Intellectual and Developmental Disability*. 38/1. 74–90.
22. Kavčič, Tina. 2004. Igra dojenčka in malčka. U Marjanovič Umek, Ljubica; Zupančič, Maja. (ur.). *Razvojna psihologija* (str. 278–290). Znanstvenoraziskovalni inštitut filozofke fakultete. Ljubljana.
23. Labinowicz, Ed. 2010. *Izvirni piaget: mišljenje, učenje, poučevanje*. DZS. Ljubljana.
24. Lam, Yam Grace; Yeung, Susanna. 2014. Cognitive Deficits and Symbolic Play in Preschoolers with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 560–564.
25. Lantz, Johanna. 2001. Play time: An examination of play intervention strategies for children with autism spectrum disorders. *The Reporter*. 6/3. 1–7.
26. Lester, Stuart; Russell, Wendy. 2008. *Play for a change (Play, policy and practice): A review of contemporary perspectives*. National Childrens Bureau. London.
27. Liber, Daniella; Frea, William; Symon, Jennifer. 2007. Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 38/2. 312–323.
28. MacDonald, Rebecca i dr. 2005. Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*. 42/1, 225–238.
29. Machalicek, Wendy i dr. 2009. Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 3/2. 547–555.
30. Marjanovič Umek, Ljubica. 2009. Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. U Marjanovič Umek, Ljubica; Zupančič, Maja. (ur.). *Razvojna psihologija* (str. 291–314). Znanstvena založba Filozofske fakultete. Ljubljana.
31. Marjanovič Umek, Ljubica; Kavčič, Tina. 2006. Otroška igra. U Marjanovič Umek, Ljubica; Zupančič, Maja. (ur.). *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo* (str. 41–58). Znanstveni inštitut filozofske fakultete Ljubljana. Ljubljana.
32. Marjanovič Umek, Ljubica i dr. 2001. Socialni razvoj v zgodnjem otroštvu in teorija uma. U L. Marjanovič Umek, Ljubica; Zupančič, Maja. (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 42–59). Ljubljana.
33. McConnell, Scott. R. 2002. Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 32/5. 351–372.
34. Mcevoy, Robin E.; Rogers, Sally J.; Pennington, Bruce F. 1993. Executive function and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 34/4. 563–578.

35. Naber, Fabienne B. A. 2007. Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 38/5. 857–866.
36. Oke, N. Jennifer; Schreibman Laura. 1990. Training social initiations to a high-functioning autistic child: assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of Autism Developmental Disorder*. 20/4. 479–497.
37. Restall, Gayle; Magill-Evans, Joyce. 1994. Play and preschool children with autism. *The American journal of occupational therapy*. 48/2. 113–120.
38. Rettig, Michael A. 1994. Play behaviors of young children with autism: Characteristics and interventions. *Academic Journal*. 9/5. 1–6.
39. Rogers, Sally J. 2000. Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 30. 399–409.
40. Rutherford, M. D. ; Rogers, Sally. 2003. Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 33/3. 289–302.
41. Smith, Peter K. ; Pellegrini, Anthony. 2013. Learning through play. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
42. Stahmer, Aubyn C. 1999. Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching & Therapy*. 15/1. 29–40.
43. Stanley, Gillian C. ; Konstantareas, Mary M. 2007. Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37/7. 1215–1223.
44. Strid, Karin; Heimann, Mikael; Tjus, Tomas. 2013. Pretend play, deferred imitation and parent-child interaction in speaking and non-speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology*. 54/1. 26–32.
45. Šimleša, Sanja. 2011. Izvršne funkcije i teorija uma kod djece s poremećajem iz autističkog spektra. *Psiholgijske teme*. 20/1. 91–114.
46. Thomas, Nicky; Smith, Caroline. 2004. Developing play skills in children with autistic spectrum disorders. *Educational Psychology in Practice*. 20/3. 195–206.
47. Toth, Karen i dr. 2006. Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorders: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 36/8. 993–1005.
48. Verenikina, Irina; Harris, Pauline; Lysaght, Pauline. 2003. Child's play: computer games, theories of play and children's development. *Open conference on Young children and learning technologies*. 34. 99–106.
49. White, Howard. 2002. Social funds: a review of the issues. *Journal of International Development*. 16/5. 605–610.
50. Williams, Emma; Reddy, Vasudevi; Costall, Alan. 2001. Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 31/1. 67–77.
51. Wing, Lorna; Gouldm Judith. 1979. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Development Disorders*, 9/1. 11–29.
52. Wolfberg, Pamela; Schuler, Adriana L. 1993. Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 23/3. 467–489.

53. Wolfberg, Pamela, Bottema-Beutel, Kristen; DeWitt, Mila. 2012. Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated play groups model. *The American Journal of Play*. 5/1. 55–80.

The Characteristics of and the Stimulation to Play for Children with Autism

Abstract

Interactions through play are an essential part of a child's development as they stimulate cognitive, emotional, and personal growth. The inclusion into creative, pleasant, and social games is a natural part of life for children with normative development. However, children with autism suffer various deficits in social and cognitive play, representing a risk for developmental deficiencies and the exclusion of children with autism by other children. Thus, as an integral part of a child's life, playing demands early treatment. The importance of an adult person who encourages children with autism to play and so enables cooperation with other children and advancement in the integrated development cannot be overstated here. The article summarizes the current literature on the play behaviour of children with autism and an overview of the currently available interventions, which reflect the various goals of a child's development.

Keywords: children with autism, social play, cognitive play, interventions.