

Petra Bjelić  
Dječji vrtić „Različak“, Zagreb

Ivana Tepoš  
Dječji vrtić „Različak“, Zagreb

## VIZUALNA PODRŠKA U POTICANJU IGRE KOD DJECE S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA U DJEČJEM VRTIĆU

### Sažetak

Vizualna podrška pomaže djeci s poremećajem iz spektra autizma (PSA) u razumijevanju svijeta oko sebe. Budući da djeca sa PSA-om imaju bolju vizualnu obradu od auditivne, potrebne su strukturirane metode poučavanja koje se koriste vizualnom podrškom. Ona im omogućuje da ono što bi čuli kao uputu trenutno, na slici mogu gledati onoliko dugo koliko im je potrebno da razumiju što se od njih očekuje. Cilj je ovog rada ispitati mogu li se djeca sa PSA-om dulje zadržavati u igri te proširiti igru uz korištenje vizualne podrške za poticanje simboličke igre. Provedeno je empirijsko istraživanje u kojem je korištena metoda studije slučaja. U istraživanju su sudjelovala djeca s poremećajem iz spektra autizma upisana u posebni tranzicijski Program za djecu s teškoćama u razvoju u dječjem vrtiću. U postupku prikupljanja podataka rabilo se nekoliko tehnika: opservacija, dnevna zapažanja vođena u knjizi pedagoške dokumentacije, foto i videodokumentacija, mape individualnog razvoja djece, razvojne liste djece, dnevnik zapažanja praćenja igre kod djece, bilježenje suradnje s roditeljima i refleksije odgojiteljica. Na osnovi prikupljenih podataka opisan je tijek istraživanja podijeljen u tri faze – prije uvođenja vizualne podrške za poticanje igre, za vrijeme uvođenja i nakon dvomjesečnog nekorisćenja vizualne podrške u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Rezultati istraživanja pokazali su da su djeca sa PSA-om uz modeliranje igre i korištenje vizualne podrške produljila i proširila svoju igru.

**Ključne riječi:** autizam, djeca, igra, vizualna podrška

### 1. Uvod

Igra je primarna aktivnost sve djece. Kroz igru djeca uče, spoznaju svijet oko sebe te razvijaju socijalne odnose. Igra je složena, multifunkcionalna i intrizična aktivnost koja pridonosi cjelokupnom razvoju djeteta. „Igra je najbitniji faktor u životu svakog djeteta jer s njom stječe nova znanja, upoznaje svijet koji ga okružuje, oplemenjuje ga, razveseljava i utječe na djetetov cjelokupan razvoj“ (Slunjski, 2008 navedeno u Trnka i Skočić Mihić, 2012: 197).

Dijete u igru ulazi slobodno i dobrovoljno. Igrajući se, dijete se osjeća zaštićeno i ugodno pa je ono rado samo potiče i organizira. Isto tako, dijete u igri zadovoljava svoju potrebu za druženjem i surađivanjem s drugim osobama i vršnjacima (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Igra je spontana aktivnost koja rezultira osjećajem ugone i zadovoljstva, pruža slobodu u izražavanju i zabavu, potiče maštovitost, samostalnost i uključenost u socijalna zbivanja te uči strpljivosti, socijalnim i drugim životnim vještinama (Duran, 2011; Klarin, 2017).

No, igra se razlikuje i nije ista kod sve djece. Sva se djeca igraju, bez obzira na to imaju li teškoće u razvoju ili ne. Djeca s teškoćama u razvoju igraju se na drukčiji način. Razlika je isključivo u značenju, vrsti i svrsi igre. Igra djece s teškoćama u razvoju nešto je drukčija i različitija, ali je i dalje igra. Za djecu s teškoćama u razvoju karakteristično je da imaju smanjen interes za komunikaciju i odsustvo vještina započinjanja i održavanja socijalne interakcije. Također, pokazuju sličnosti i poteškoće u obradi informacija i doživljaja svijeta oko sebe. Među mladom djecom sve je veći broj one u čijim se dijagnostičkim nalazima spominju teškoće socijalne komunikacije, poremećaj iz spektra autizma, pervazivni poremećaj ili da imaju neke crte autizma (Rade, 2015). Iako u literaturi postoje mnoge podjele teškoća, u ovom ćemo se radu usmjeriti na djecu s teškoćama iz spektra autizma (PSA).

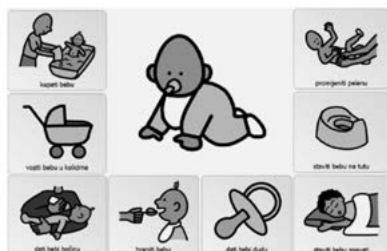
U procesu igre djeca s teškoćama u razvoju većinom ne postavljaju sami ciljeve aktivnosti i ne poštuju pravila, a neka se djeca ponašaju potpuno pasivno. Stoga je djecu potrebno poticati na igru te ih naučiti usmjeravati da sami preuzmu inicijativu tijekom igre (Mahmutović, 2013). Djeca sa PSA-om igraju se drukčije od djece tipičnog razvoja. Jarrold (2003 navedeno u Besio i sur., 2017) navodi da djeca sa PSA-om imaju umanjenu združenu pažnju, smanjenu imitaciju i društvenu imaginaciju, što su sve vještine potrebne za simboličku igru i igre pretvaranja. Smanjena društvena igra kod djece sa PSA-om povezana je s posebnostima u emocionalnom i kognitivnom razvoju (Jordan, 2003 navedeno u Besio i sur., 2017), dok teškoće u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji ograničavaju djecu sa PSA-om da surađuju s drugima (Wolfberg i sur., 2012 navedeno u Besio i sur., 2017).

Specifični problem koji navode Mamić i Fulgosi-Masnjak (2014) jest inzistiranje na jednodimenzionalnosti, što se očituje stereotipnim oblicima igre. Djeca sa PSA-om ostaju usmjerena na objekte za ispunjenje ponavljajućih, samostimulirajućih akcija, odnosno manipuliraju predmetima kojima izazivaju predvidljivu senzornu stimulaciju (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Često se igraju sama sa sobom, stereotipno i često predmetima koji nisu igračke. Igre u kojima sudjeluju nisu složene, maštovite niti smislene, a često se oslanjaju na imitaciju i ponavljanje. Potrebna im je potpora jer u suprotnom odustaju od same igre (Besio i sur., 2017). Kako naglašavaju autori Trnka i Skočić Mihić (2012), djeca sa PSA-om trebaju prvo sve radnje naučiti izolirano da bi ih poslije mogla generalizirati. Dakle, igra kod djece sa PSA-om mora biti predvidljivo sekvencionirana da bi se potom nadograđivala i generalizirala (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

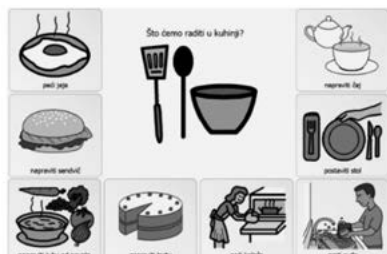
Djeca sa PSA-om pokazuju relativno oskudan repertoar igranja, slabiju inicijativu, a često i stereotipne oblike ponašanja. Bitno ih je naučiti sve primarne vještine potrebne za igru, tako da prvo počnu s pojedinačnom igrom, što će poslije osigurati generaliziranje učenja (Besio i sur., 2017). Neke aspekte simboličke igre djeca sa PSA-om s vremenom mogu razviti. Taj se proces može potaknuti, olakšati i ubrzati ako sustavno pružamo podršku vođenjem ili s pomoću uputa (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

## 2. Vizualna podrška

U učenju funkcionalnih i socijalnih vještina potrebne su strukturirane metode poučavanja koje uključuju vizualnu podršku. Njihova uporaba pomoći će djetetu sa PSA-om da samostalno svlada zadatke bez teškoća sa simultanim socijalnim zahtjevima odraslog (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Vizualnu podršku možemo najbolje opisati kao način na koji auditivne informacije postaju vizualne. Autorica Quill (1995 navedeno u Bohaček, 2015) navodi da vizualna podrška dopunjuje verbalne upute, pojašnjavajući i organizirajući niz događaja, poboljšavajući sposobnost djeteta da razumije, predvidi i sudjeluje u tim događajima.



**Slika 1.** Vizualna podrška za poticanje igre bebom (osobni album)



**Slika 2.** Vizualna podrška za poticanje igre u kuhinji (osobni album)



**Slika 3.** Vizualna podrška za poticanje igre frizera (osobni album)

Vizualna podrška oslanja se na riječi, simbole i slike koje predstavljaju konkretne predmete, radnje i slično te njihova upotreba smanjuje simptome povezane s kognitivnim, komunikacijskim i socijalnim smetnjama, posebno za pojedince sa PSA-om (Hayes i sur., 2010). Vizualna podrška pomaže djeci s komunikacijskim teškoćama razumjeti što, kada i kako raditi. Isto tako pomaže im da bolje uče, olakšava komunikaciju, a uza sve to je smislena i predvidljiva (URL 1).



**Slika 4.** Vizualna podrška za poticanje igre liječnika (osobni album)

Djeca sa PSA-om pokazuju mnogo bolje sposobnosti vizualne obrade naspram auditivne (Popčević i sur., 2016). Vizualna podrška za poticanje igre jedan je od načina kako dijete učiti igrati se. Kako bismo djetetu pokazali mogućnost igranja pojedinim predmetima, bitno je sve radnje vizualno prikazati kao što je vidljivo na slikama vizualne podrške za poticanje igre bebom, igre u kuhinji, igre frizera i doktora prikazane slikama 1, 2, 3 i 4. Također, u početku je bitna fizička podrška odraslog u modeliranju određenog ponašanja i načina igre kako bi dijete ponavljanjem naučilo isto primjenjivati.

### 3. Metodologija istraživanja

U provedenom istraživanju korišten je kvalitativan istraživački pristup, a za istraživačku metodu odabrana je metoda studije slučaja. U pedagogiji pod pojmom studija slučaja „najčešće razumijemo istraživanje na vrlo malom uzorku kako bismo holistički, narativno, istražili određenu pojavu koja je predmet našeg istraživanja. Jedan od razloga provođenja studije slučaja je usmjerenost na djelovanje te zahvaćanje stvarnosti iz neposredne blizine“ (Opić, 2016: 363).

Istraživanje je provedeno tijekom pedagoške godine 2019./2020. U istraživanju je sudjelovalo troje djece s poremećajem iz spektra autizma upisane u posebni tranzicijski Program za djecu s teškoćama u razvoju u dječjem vrtiću.

U postupku prikupljanja podataka rabilo se nekoliko tehnika: opservacija, dnevna zapažanja vođena u knjizi pedagoške dokumentacije, foto i videodokumentacija, mape individualnog razvoja djece, razvojne liste djece, dnevnik zapažanja praćenja igre kod djece, bilježenje suradnje s roditeljima koja se odvijala putem individualnih konzultacija te putem društvenih mreža za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i refleksije odgojitelja.

Na osnovi prikupljenih podataka opisan je tijek istraživanja podijeljen u tri faze – prije uvođenja vizualne podrške za poticanje igre, za vrijeme uvođenja i nakon dvomjesečnog nekorištenja vizualne podrške u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Cilj ovog rada jest istražiti mogu li se djeca sa PSA-om dulje zadržavati u igri te proširiti igru uz korištenje vizualne podrške za poticanje simboličke igre. U daljnjem tekstu ovog rada rabiće se pojam djeca, a odnosi se na djecu sa PSA-om.

Specifična istraživačka pitanja:

- Igra li se dijete aktivno igračkama?
- Igra li se dijete igračkama (više aktivnosti izvodi s njima) uz prepoznatljivu temu?
- Hoće li djeca proširiti izbor igračaka za igru?
- Hoće li dijete spontano imitirati pokrete po modelu drugih koji ne stoje direktno ispred njega (tj. bez podrške i naloga)?

- Hoće li dijete izvesti aktivnost nakon što mu je bila predstavljena prije nekoliko sati, bilo da spontano imenuje svoje ponašanje ili na zahtjev?
- Igra li se dijete u blizini druge djece?
- Hoće li dijete dopustiti uključivanje druge djece u njegovu igru?
- Hoće li dijete inicirati igru s drugom djecom?
- Hoće li se djeca spontano koristiti vizualnom podrškom u igri?

#### 4. Rezultati istraživanja

##### *Situacijski problem*

Tijekom prilagodbe djece u rujnu opaženo je da djeca često mijenjaju interes za ponuđeni materijal. Istražuju prostor i materijale manipulirajući na način da ih skidaju s polica i ostavljaju na podu. Ne mogu se definirati elementi igre u kojoj djeca uživaju. Aktivnosti manipuliranja didaktikom i igračkama su kratkotrajne i s čestim izmjenama. Djeca ne ulaze u interakciju i komunikaciju jedno s drugim, a igra je paralelna. Na poticaj odgojiteljica djeca se uključuju u aktivnosti i igre, ali s negodovanjem i kratkim zadržavanjem u njima.

Slijedi dokumentirano praćenje djece i njihova uključivanja u igru prije uvođenja vizualne podrške za poticanje igre (FAZA 1), za vrijeme uvođenja vizualne podrške za poticanje igre (FAZA 2a i FAZA 2b) i period nakon dvomjesečnog izbiivanja iz vrtića zbog situacije s pandemijom bolesti COVID-19 (FAZA 3).

FAZA 1 – Bilješke opažanja djece u igri tijekom rujna

Dijete – D1

- Pri dolasku u periodu opservacije (rujan) u odgojnu skupinu D1 samoinicijativno bira igračke, a najčešće je to garaža za autiće. Igra je stereotipna, a sastoji se od spuštanja autića niz garažu. Ne ulazi u interakciju s vršnjacima, ali prihvaća odrasle koji se uključuju tako da ometaju njegovu igru uzimajući autiće u svrhu poticanja komunikacije. Kratkotrajno se zadržava u takvoj igri i izbjegava igru u kojoj još netko želi sudjelovati tako da se povlači i odlazi u centre aktivnosti gdje nema nikoga.
- D1 često boravi u centru kuhinje gdje uzima plastičnu hranu (voće, povrće) i igra se tako da je niže po stolu. Kada mu se u igru pokuša priključiti odgojiteljica, D1 najčešće odlazi u drugi dio sobe dnevnog boravka. Kada mu u igri prilazi D2 i uzima predmet koji je D1 složio, D1 negoduje, počinje plakati i odlazi na drugi kraj sobe dnevnog boravka.
- D1 često uzima bebu i igra se tako da je nosi po sobi dnevnog boravka, pokušava se s njom popeti na švedske ljestve ili hoda uokolo. Ta igra obično kratko traje.

## Dijete – D2

- Tijekom boravka u odgojnoj skupini, za vrijeme slobodne igre, D2 rado bira bazen s lopticama. Igra se odvija tako da skače s ruba bazena u loptice i promatra se u ogledalu. Ne ulazi u interakciju s vršnjacima i negoduje ako se u igru uključe odgojiteljice tako da pokušavaju igru učiniti smislenom.
- U obiteljskom centru D2 povremeno uzima bebu, daje joj bočicu koja se nalazi odmah pokraj te ih nakon svega nekoliko sekundi ostavlja na podu i odlazi u bazen s lopticama.
- Često bira predmete za igru liječnika. Većinom se koristi stetoskopom tako da ga prisloni na svoj trbuh, ali je igra kratkotrajna. Nakon verbalnih uputa ne produljuje igru i ne uzima ostale predmete za igru liječnika.

## Dijete – D3

- Tijekom rujna D3 se kratkotrajno zadržava u igri. Najčešće trči uokolo, istražuje prostor i često želi u predprostor gdje se nalazi klavir koji je umiruje. Pokazuje interes za figurice životinja (maca i pas) koje nosi uokolo imitirajući njihovo glasanje. Ako joj netko od djece ili odraslih pokuša uzeti figurice, negoduje, ljuti se, više.
- D3 često boravi u centru kuhinje te se igra tako da uzima posudu u kojoj su jaja, kratkotrajno se igra miješajući ih i potom sve baca na pod. Uzima posudice u kojima je pribor za jelo koji isto baca po podu. Nakon što ih razbaca, uz poticaj odgojiteljice i fizičku podršku posprema razbacano. Na pokušaj odgojiteljica da prošire igru ne reagira i ne imitira radnje.

FAZA 2a – Promišljanjem kako potaknuti igru kod djece odgojiteljice izrađuju vizualnu podršku za poticanje simboličke igre u centru kuhinje („Igra u kuhinji“), u obiteljskom centru („Igre bebom“) te u centru liječnika („Igra liječnika“). Odgojiteljice u svakoj prilici modeliraju igru koristeći se vizualnom podrškom za poticanje simboličke igre tako da pokažu na sliku, imenuju radnju te je primijene na predmetu.

## Dijete – D1

- Odgojiteljica u obiteljskom centru uzima bebu i govori: „Joooj, kako sam gladna!“ Prilazi joj D1 i promatra. Odgojiteljica potom uzima vizualnu podršku i modelira ponašanje prikazano na slici kako hraniti bebu. Nakon promatranja D1 uzima žlicu i ponavlja radnju odgojiteljice. Isto ponavlja i stavljaajući bebu na tutu. D2 također prilazi i promara njihovu igru, ali se ne uključuje.
- U centru kuhinje D1 niže hranu po stolu. Odgojiteljica uzima vizualnu podršku i potiče D1 da imitira radnje prikazane na slici. D1 prihvaća igru i uz

podršku (pokazivanje slika) stavlja povrće u posudu i kuha juhu, zatim pere suđe i kuha jaja.

### Dijete – D2

- U obiteljskom centru D2 uzima bebu. Odgojiteljica uz vizualnu podršku modelira ponašanje i imenuje radnje potičući i D2 na isto. D2 imitira odgojiteljicu tako što stavlja bebu na tutu, daje bebi bočicu, stavlja je u kolica i vozi po sobi dnevnog boravka. Za vrijeme igre potrebno ga je verbalno usmjeravati kako bi kolica vozio polako. Na pitanje „Što beba radi?“ D2 imenuje radnje koristeći se jednom riječi (vozi, jede, piški).
- U centru kuhinje D2 prilazi D1 koji niže hranu po stolu. D1 negoduje čim je primijetio D2. Odgojiteljica se uključuje u igru i s pomoću vizualne podrške modelira igru kuhanja juhe i imenuje što je sve potrebno. D1 i D2 prihvaćaju igru i uz podršku odgojiteljice dodaju određene namirnice izmjenjujući se (ja pa ti).
- D3 i dalje pokazuje interes za igru liječnika. Promatra igru odgojiteljica kada pokazuju radnje na vizualnoj podršci te ih primjenjuje u igri s bebom i s drugom djecom. Kada odgojiteljica pokazuje pojedinačnu radnju na vizualnoj podršci, D3 uzima više predmeta za igru te se kratkotrajno njima koristi onako kako su se njima koristile i odgojiteljice u igri.

### Dijete – D3

- U centru kuhinje D3 miješa jaja kuhačom u sudoperu. Odgojiteljica uz vizualnu podršku modelira igru tako da jaja stavlja u zdjelu za jaja. D3 negoduje, ne prihvaća zdjelu kao predmet za igru i vraća jaja u sudoper. Odgojiteljica ponovno pokušava modelirati igru, ali D3 negoduje, više i sve baca na pod.
- U obiteljskom centru D3 stavlja figuricu mace u kinderbet i pokriva je. Odgojiteljica se uz pomoć vizualne podrške pokušava uključiti u igru i produžiti je tako da govori: „I beba je umorna, može li spavati s macom?“ te pritom pokazuje sliku na vizualnoj podršci. D3 se ne uključuje u igru odgojiteljice, ali promatra što odgojiteljica radi. Nakon toga odgojiteljica modelira igru na način da hrani macu i bebu, stavlja ih na tutu i vozi u kolicima.
- U centru kuhinje D3 sve više promatra igru djece i odgojiteljica, spontano se ne uključuje u zajedničku igru, ali često promatra vizualnu podršku na zidu te se primjećuje više varijacija igre u centru kuhinje (kuhanje jaja, kuhanje čaja, pranje suđa).
- D3 pokazuje interes za igru liječnika. Traži od odgojiteljice da joj obuče kutu i uzima predmete za igru liječnika. Promatra na vizualnoj podršci što sve može raditi. Na poticaj odgojiteljice pokazanu radnju na slikama odigrava s predmetima.

FAZA 2b – Pri obustavi rada odgojno-obrazovnih ustanova zbog pandemije bolesti COVID-19 odgojiteljice suradnju s roditeljima nastavljaju preko društvene mreže WhatsApp. Roditeljima šalju vizualnu podršku za poticanje igre „Kod frizera“, „Igra u kuhinji“, „Igra liječnika“ i „Igre bebom“ i detaljne upute kako modelirati igru s djecom.

Dijete – D1

- Majka D1 šalje povratnu informaciju da D1 prihvaća igre i sudjeluje u njima imitirajući radnje sa slika na poticaj roditelja, dok spontano ne inicira igru.

Dijete – D2

- Majka D2 šalje povratnu informaciju da od ponuđenih igara najčešće bira igru liječnika te postoji zamjena u ulogama između djeteta i roditelja (liječnik – pacijent)

Dijete – D3

- Majka D3 šalje povratnu informaciju da D3 ne imitira radnje, ali promatra kad majka modelira radnje sa slika.

FAZA 3 – Nakon povratka u vrtić nakon dvomjesečne stanke odgojiteljice pripremaju novu sobu dnevnog boravka koja im je namijenjena. Postavljaju vizualnu podršku za poticanje igre u obiteljskom centru, centru frizera, centru kuhinje i centru liječnika.

Dijete – D1

- D1 pokazuje veselje kada ugleda vizualnu podršku za igru frizera i u vrtiću. U centru frizera spontano započinje igru tako da pokaznom gestom pokazuje pojedinačne slike te sve radnje s vizualne podrške izvodi promatrajući se u ogledalu.
- D1 u centru frizera uzima sušilo za kosu. U igru se uključuje odgojiteljica tako da sjedne na stolac i govori: „Trebam osušiti kosu.“ D1 pokazuje radnju sušenja kose na vizualnoj podršci i imitira radnju sušeći kosu odgojiteljici. Zatim promatra vizualnu podršku i imitira sve radnje sa slika prihvaćajući odgojiteljicu kao suigrača. Kada mu se druga djeca priključe u igri, D1 ih prihvaća kao suigrače.

Dijete – D2

- D2 prolazi pokraj odgojiteljice koja u centru frizera imitira radnju pranja kose. D2 spontano uzima škare i imitira radnju šišanja na odgojiteljici. D1

promatra odgojiteljicu i D2 u igri. Odgojiteljica zatim verbalno potiče D1 da se uključi u igru. D1 prilazi i gleda u vizualnu podršku. Odgojiteljica mijenja uloge tako da potiče D2 da sjedne na stolac, a D1 da imitira radnje prikazane na vizualnoj podršci. D2 prihvaća igru te komentira što D1 radi koristeći se proširenim rečenicama (pere kosu, suši kosu, škare šišati).

- D2 radnje s bebom koje smo poticali uz vizualnu podršku počinje primjenjivati u spontanoj igri. Prilazi drugoj djeci te ih fizički usmjerava na igru vožnje u kolicima. Na poticaj odgojiteljice prihvaća izmjene uloga u igri. D2 spontano rabi više varijacija u svim igrama koje su odgojiteljice poticale uz vizualnu podršku.

### Dijete – D3

- Pri dolasku u skupinu D3 odlazi u centar frizera i uzima škare. Dolazi do odgojiteljice i imitira radnju šišanja. Odgojiteljica zatim sjeda u centar frizera i potiče D3 što još može raditi. D3 uzima bočicu parfema i imitira radnju stavljanja šampona na odgojiteljčinu glavu. Odgojiteljica zatim inicira na promjeni uloga, što D3 prihvaća. Sjeda na stolac i kratkotrajno prihvaća da odgojiteljica njoj radi frizuru, ali vrlo brzo opet mijenja ulogu i ona postaje frizer. U igri se zadržava 10-ak minuta.
- U skupinu dolazi djevojčica koju D3 posjeda na stolac u centru frizera i imitira radnje šišanja, pranja kose, sušenja sušilom za kosu.
- U obiteljskom centru D3 uzima bebu koju stavlja u dječji krevetić. Uzima predmete za igru liječnika te bez uputa odgojiteljice bebi pregledava oči, sluša je stetoskopom i pregledava joj uši. D3 na verbalnu uputu odgojiteljice: „D1 boli trbuh, treba ga pregledati“, donosi stetoskop i sluša mu trbuh.

Rezultati opažanja na kraju pedagoške godine, s obzirom na specifična istraživačka pitanja, jesu sljedeći:

- Igra li se dijete aktivno igračkama?  
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se D1 i D2 aktivnije igraju igračkama te se njima koriste u raznovrsnim igrama na način na koji su ih poticale odgojiteljice modelirajući igru s pomoću vizualne podrške, dok D3 još uvijek treba verbalno poticati. Rezultati su u skladu s promišljanjima Popčević i sur. (2016), koji kažu da je učenje po modelu pristup koji je koristan u primjeni kod djece sa PSA-om, kao i korištenje vizualne podrške.
- Igra li se dijete igračkama (više aktivnosti izvodi s njima) uz prepoznatljivu temu? Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se kod D1 i D2 vidi generaliziranje te izvode više aktivnosti u igri igračkama na način kako su ih na igru poticale odgojiteljice uz korištenje vizualne podrške, o čemu govore Besio i sur. (2017), navodeći da je djecu bitno naučiti primarne vještine potrebne

za igru, tako da prvo kreću s pojedinačnom igrom, što će poslije osigurati generaliziranje učenja. Isto tako, rezultati ovog istraživanja slažu se s promišljanjima autora Trnka i Skočić Mihić (2012) koji kažu da djeca sa PSA-om prvo trebaju sve radnje naučiti izolirano da bi ih poslije mogla generalizirati. D3 još uvijek treba verbalno poticati, a razlog tomu mogao bi biti u mogućem kratkom periodu istraživanja ili pridruženim teškoćama koje D3 ima uz teškoće socijalne komunikacije.

- Hoće li djeca proširiti izbor igračkaka za igru?  
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su sva djeca proširila izbor igračkaka za igru, što je u skladu s teorijom da se neki aspekti igre kod djece sa PSA-om s vremenom mogu razviti ako im sustavno pružamo podršku vođenjem ili s pomoću uputa (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).
- Hoće li dijete spontano imitirati pokrete po modelu drugih koji ne stoje direktno ispred njega (tj. bez podrške i naloga)?  
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da sva djeca spontano imitiraju pokrete po modelu odgojiteljica i dok one nisu u blizini. Rezultati su u skladu s istraživanjem koje je proveo Nacionalni centar za autizam (2015 navedeno u Popčević i sur., 2016) koji kažu da se učenje po modelu svrstava među jedan od znanstveno utemeljenih pristupa za koje postoje dostatni dokazi da rezultiraju pozitivnim učincima na djecu s teškoćama u razvoju.
- Hoće li dijete izvesti aktivnost nakon što mu je bila predstavljena prije nekoliko sati, bilo da spontano imenuje svoje ponašanje ili na zahtjev?  
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da D1 spontano izvodi aktivnost i nakon nekoliko sati od njezina predstavljanja, tako da je i pokazuje korištenjem komunikacijske knjige (PECS) ili vizualne podrške, što je u skladu s navodom Popčević i sur. (2016) koji kažu da djeca sa PSA-om imaju mnogo bolju sposobnost vizualne obrade naspram auditivne. D2 izvodi aktivnost na zahtjev, ali je na pitanje: „Što radiš?“ imenuje koristeći se proširenim rečenicama, dok D3 spontano izvodi aktivnost i nakon nekoliko sati od predstavljanja, ali je ne imenuje ni na koji način.
- Igra li se dijete u blizini druge djece te hoće li dopustiti uključivanje druge djece u igru? Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se sva djeca igraju u blizini druge djece. D1 i D2 često dopuštaju uključivanje druge djece u igru. D3 rijetko dopušta drugoj djeci da se uključe u njezinu igru, dok se s druge strane ona često uključuje drugima u igru, i to tako da modelira igru frizera, liječnika ili igre bebom, fizički ih dovodeći do stolca u centru frizera, prislanjajući stetoskop i slušajući ih ili ih posjeda u kolica da bi ih vozila u njima. Rezultati ovog istraživanja u skladu su s promišljanjem autora Duran (2011) te Vasta i sur. (2005) koji kažu da djeca imaju potrebu biti prihvaćena od vršnjaka i sudjelovati u zajedničkim igrama, kao i s promišljanjima Wolfberg i sur. (2012 navedeno u Besio i sur., 2017) koji kažu da teškoće u verbalnoj i

neverbalnoj komunikaciji ograničavaju djecu sa PSA-om i teškoćama socijalne komunikacije da surađuju s drugima.

- Hoće li dijete inicirati igru s drugom djecom?  
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da D1 ne inicira igru s drugom djecom, što možemo povezati s navodima autora Besio i sur. (2017) koji kažu da se djeca sa PSA-om često igraju sama sa sobom. D2 igru inicira na način da drugu djecu verbalno poziva u igru, dok ih D3 fizički usmjerava.
- Hoće li se djeca spontano koristiti vizualnom podrškom u igri?  
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se D1 spontano koristi vizualnom podrškom u igri tako da pokazuje radnju te je zatim pokazuje na sebi ili drugima. D2 se koristi vizualnom podrškom u igri uz poticaj odgojiteljica tako da verbalizira radnje proširenom rečenicom. D3 se rijetko spontano koristi vizualnom podrškom, već se igra na način koji su modelirale odgojiteljice. Rezultati su u skladu s promišljanjem Popčević i sur. (2016) koji kažu da djeca sa PSA-om imaju bolju vizualnu obradu od auditivne.

## 5. Zaključak

Igra je aktivnost najčešće povezana s djetinjstvom te indirektno utječe na cjelokupan djetetov razvoj. Iz teorijskog dijela ovog rada zaključuje se da je djeci sa PSA-om potrebna podrška u razumijevanju svijeta oko sebe i u igri. Istraživanja su pokazala da pristupi učenja po modelu i korištenje vizualne podrške pomažu djeci razumjeti što se od njih očekuje i smanjuju nepoželjna ponašanja. Provedenim istraživanjem i rezultatima ovog rada može se zaključiti da je vizualna podrška za poticanje simboličke igre, osim što je djeci služila u modeliranju igre i prisjećanju na nju, služila i kao posrednik u komunikaciji (podrška u razumijevanju receptivnih naloga i podrška u ekspresivnom govoru, tj. odgovaranju na pitanja). Također se pokazalo da su djeca uz modeliranje igre i korištenje vizualne podrške produljila i proširila svoju igru. Djeca su pokazala napredak u većini postavljenih ciljeva, iako se ne može sa sigurnošću utvrditi je li razlog tomu primjena vizualne podrške ili sustavno poticanje odgojiteljica u njezinu korištenju i modeliranju igre. Praćenjem djece primjećuje se da vizualna podrška olakšava komunikacijske razmjene i planiranje koraka u igri. U istraživanju nije postojala kontrolna skupina djece (s kojom se u radu nije rabila vizualna podrška za poticanje igre) te se tu otvara mogućnost za daljnja istraživanja na tom području. Iako u Hrvatskoj ne postoje brojna istraživanja o temi ovog rada, bilo bi poželjno provesti ih kako bi se dobio cjelovitiji uvid o vizualnoj podršci i koristi koju djeca imaju od korištenja vizualne podrške za poticanje igre.

## 6. Literatura

1. Besio, S., Bulgarelli, D., Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play Development in Children with disabilities*. Berlin/Warsaw: De Gruyter.
2. Bohaček, A. (2015). *Prilagodba okoline kroz vizualnu podršku*. <http://www.downov-sindrom.si/prenosi/Zgodnja%20obrnava/Visual-supports.pdf>. Posjećeno 7. rujna 2023.
3. Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J. i suradnici (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H., i Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism, *Personal and ubiquitous computing*. 14 (7): 663–680. <https://doi.org/10.1007/s00779-010-0294-8> Posjećeno 2. rujna 2023.
6. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
7. Mahmutović, A. (2013). Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta, *Metodički obzori*, 8 (18): 21–33. <https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.02> Posjećeno 2. rujna 2023.
8. Mamić, D. i Fulgosi-Masnjak, R. (2014). Psihički poremećaji i socijalna zrelost djece i mladih s poremećajima iz autističnog spektra i djece i mladih s većim intelektualnim teškoćama, *Socijalna psihijatrija*, 42 (1): 21–32. <https://hrcak.srce.hr/127725> Posjećeno 7. rujna 2023.
9. Opić, S. (2016). Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. U: M. Matijević, V. Bilić, S. Opić (ur.). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. (356–422). Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet u Zagrebu.
10. Popčević, K., Ivšac Pavliša, J., Bohaček, A., Šimleša, S. i Bašić, B. (2016). Znanstveno utemeljene intervencije kod poremećaja iz spektra autizma, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1): 100–113. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.9> Posjećeno 2. rujna 2023.
11. Rade, R. (2015). *Mala djeca s komunikacijskim teškoćama 1*. Zagreb: FoMa.
12. Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi, *Školski vjesnik*, 64 (4): 603–620. <https://hrcak.srce.hr/153131> Posjećeno 7. rujna 2023.
13. Trnka, V. i Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelj u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta, *Magistra ladertina*, 7 (1): 189–202. <https://hrcak.srce.hr/99902> Posjećeno 7. rujna 2023.
14. Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. URL 1: *Pozitivan pristup autizmu*. <https://centar.erf.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/04/2.-VA%C5%BDNOST-VIZUALNE-STRUKTURE-I-KAKO-JU-PRIMIJENITI.pdf> Posjećeno 2. rujna 2023.

## **VISUAL SUPPORT IN PROMOTING PLAY AMONG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PRESCHOOL**

### **Abstract**

Visual support assists children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in understanding the world around them. Since children with ASD often have better visual processing abilities than auditory ones, structured teaching methods that incorporate visual support are essential. Visual support enables them to see what they would hear as instructions instantly, allowing them to view a picture for as long as necessary to comprehend expectations. The aim of this study is to investigate whether children with ASD can prolong their engagement in play and expand their play activities through the use of visual support to encourage symbolic play. An empirical research study was conducted using a case study method. Children with Autism Spectrum Disorder enrolled in a specialized transitional program for children with developmental difficulties in a preschool setting participated in the study. Data collection involved various techniques, including observation, daily pedagogical documentation, photo and video documentation, individual child development profiles, developmental checklists for children, a diary of play observation in children, records of collaboration with parents, and reflections from educators. Based on the collected data, the research process was described in three phases: before introducing visual support for play stimulation, during its implementation, and after a two-month period of not using visual support in the educational institution. The research results indicated that children with ASD extended and diversified their play with the guidance of play modeling and the use of visual support.

**Keywords:** autism, children, play, visual support