

JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJNI POREMEĆAJ KOD DJECE

Vlašić, Ela

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:993590>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-28**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJNI POREMEĆAJ KOD DJECE

ELA VLAŠIĆ

SPLIT, 2024.

Odsjek za hrvatski jezik i književnost

Hrvatski jezik i književnost / Pedagogija

Fonetika i fonologija

JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJNI POREMEĆAJ KOD DJECE

Studentica:

Ela Vlašić

Mentorica:

prof. dr. sc. Anita Runjić-Stoilova

Split, rujan 2024.

Najveći razvoj postiže se u prvim godinama života i zato mu se tada treba najviše posvetiti. Ukoliko se to učini, utoliko dijete više ne postaje teret; ono će se razotkriti kao najveće čudo prirode.

Maria Montessori

SADRŽAJ

1. UVOD	5
2. RAZVOJ KOMUNIKACIJSKIH SPOSOBNOSTI	6
2.1. Faze komunikacijskog razvoja.....	6
2.2. Jezično-govorni razvoj.....	10
2.3. Razvoj pragmatičnih vještina.....	14
3. TEORIJA UMA	18
4. ODSUPANJA U RAZVOJU SOCIJALNE KOMUNIKACIJE	21
4.1. Poremećaj socijalne (pragmatične) komunikacije.....	21
4.2. Poremećaj iz spektra autizma (PSA).....	24
4.3. Intelektualni razvojni poremećaj i opće razvojno zaostajanje.....	27
5. RANA INTERVENCIJA I PROCJENA RANE KOMUNIKACIJE	31
5.1. Predjezično i rano jezično razdoblje.....	31
5.2. Jezično razdoblje.....	35
6. ZAKLJUČAK	38
7. POPIS LITERATURE	39
Sažetak.....	43
Summary.....	44

1. UVOD

Komunikacija se može definirati kao samoinicirano i spontano ponašanje koje se javlja u interakcijskom procesu i pruža načine za stvaranje zajedničkog ili dijeljenog razumijevanja ili značenja između osoba (Cepanec, 2023. prema Bryen i Joyce, 1985: 17). Prema načinu odvijanja, komunikacija može biti verbalna i neverbalna, pri čemu značajnu ulogu u komunikacijskome procesu zauzimaju jezik i govor. Početno jezikoslovno razlikovanje tih pojmova vidljivo je kod poznatog jezikoslovca Ferdinanda de Saussurea u dihotomiji „parolea” i „languea”. De Saussure je definirao jezik kao psihičku pojavu, društveno determinirani sustav znakova čije organizacije sugovornik prepoznaje, dok je govor pojava te individualni, spontani i materijalni ostvaraj jezika (Škiljan, 1985). U jezičnoj proizvodnji ogleda se i društveni karakter komunikacije. Čovjek se koristi jezikom radi prenošenja obavijesti o svim oblicima ljudske prakse, pa tako jezik odražava sve kompleksne relacije ljudskog postojanja u univerzumu (Škiljan, 1985). Budući da je komunikacija dio čovjekova života, bilo kakva razvojna odstupanja mogu imati dugotrajne posljedice na djetetovu dobrobit i uskratiti njegove mogućnosti tijekom obrazovanja. Zbog toga je od iznimne važnosti da odrasle osobe bliske djetetu budu upoznate s obilježjima pravilnog razvoja komunikacije kako bi mogli što ranije uočiti razvojne poteškoće.

Ovaj rad fokusira se na jezično-govorni razvojni poremećaj koji pogađa spomenutu skupinu djece. Međutim, termin je sam po sebi nerazumljiv, noviji u logopedskoj literaturi, a interesa kod nas nedostaje. Iz tog razloga, pri izradi ovoga rada, u najvećoj mjeri pozivala sam se na knjigu *Rani komunikacijski razvoj* Maje Cepanec, zbog čega se na prvu može učiniti da je rad zapravo njezin prikaz. Metodom kompilacije nastojalo se ukomponirati novije i starije spoznaje o spomenutom poremećaju kako bi se što bolje pružio uvid u njegove karakteristike. Polazište rada je prikaz razvoja komunikacijskih sposobnosti koji obuhvaća komunikacijske faze, jezik i govor te pragmatične vještine. Slijedi posebno poglavlje o teoriji uma kao jedinstvenoj, ljudskoj sposobnosti, nakon čega su detaljno iznesena obilježja odstupanja u razvoju socijalne komunikacije. Pod takva odstupanja ubrajamo poremećaj socijalne (pragmatične) komunikacije, poremećaj iz spektra autizma te intelektualni razvojni poremećaj uz opće razvojno zaostajanje. Zbog nedoumica oko dijagnosticiranja, autizam i retardacija uvijek su relevantna tema u svakodnevicu, pa je ovaj rad usmjeren i prema njihovu razumijevanju. U zadnjem poglavlju rada, iznesene su smjernice u procjeni rane komunikacije te je istaknuta važnost rane intervencije. Nakon toga slijedi općeniti zaključak o temi i popis literature.

2. RAZVOJ KOMUNIKACIJSKIH SPOSOBNOSTI

2.1. Faze komunikacijskog razvoja

U razvoju komunikacije možemo govoriti o pet međusobno povezanih stadija. Tako razlikujemo pojavu namjerne komunikacije, usvajanje simboličkog komunikacijskog sustava, pojavu jezične komunikacije i nastanak vještina združivanja pažnje, dok podjela na tri komunikacijska stadija (perlokucijski/ilokucijski/lokucijski) obuhvaća i element namjernosti (koji razlikuje perlokucijsko od ilokucijskog razdoblja) i element jezičnog sustava (koji razlikuje ilokucijsko od lokucijskog razdoblja) (Cepanec, 2023).

Središnji dio perlokucijskog, ilokucijskog i lokucijskog stadija zauzima govorni čin¹. Govorni čin moguće je definirati na osnovu njegova tri sastavna dijela: upotrijebljene riječi (sadržaja), namjere govornika i komunikacijskog učinka, pa se perlokucijski stadij odnosi na učinak kod slušatelja, ilokucijski na namjeru govornika, a lokucijski na sam iskaz (Cepanec, 2023. prema Austin, 1962: 277 – 278). Perlokucija počinje rođenjem i u njoj dijete ima sustavan, ali nenamjerni utjecaj na druge osobe. Pritom se taj utjecaj ostvaruje refleksno, odnosno plačem. Ilokucija počinje otprilike u dobi od 9 do 10 mjeseci kada dijete počinje koristiti neverbalne znakove (geste i glasanje) kako bi drugima prenijelo neki zahtjev i usmjerilo pažnju osobe na neki predmet ili događaj. Lokucija počinje otprilike u dobi od 12 do 13 mjeseci kada dijete koristi riječi da bi prenijelo poruke koje je ranije ostvarivalo neverbalnim sredstvima. U ovoj fazi dijete izriče propozicije, odnosno tvrdnje koje se mogu okarakterizirati kao točne ili netočne², za razliku od prethodnih faza kada je koristilo performative radi izazivanja promjene u okolini (Cepanec, 2023. prema Bates, Camaioni i Volterra, 1975: 278). Unatoč jasnoj vremenskoj ograničenosti pojedinih stadija, djetetova dob nije kriterij njihova nastanka, već njegova komunikacijska obilježja, pa je njegova dob za javljanje sva tri stadija tek orijentacijska (Cepanec, 2023: 279 – 280). Autorica naglašava kako i kod djece tipičnog razvoja postoje individualne razlike, dok u djece s teškoćama pojedini stadiji mogu trajati znatno duže. Tako se ilokucijski stadij može pojaviti u dobi od dvije do četiri godine ili se ne pojaviti uopće (Cepanec, 2023).

¹ „Izričaj (iskaz) upućen sugovorniku u određenim okolnostima” (<https://www.enciklopedija.hr/clanak/govorni-cin>, pristupljeno: 12. 8. 2024.).

² Takve iskaze Austin naziva *konstativima*. Njihova je glavna funkcija da priopćuju kakvo stanje stvari zbog čega mogu biti istiniti i lažni. Nasuprot njima stoje *performativi* kojima se obavljaju određene radnje (izvor: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/govorni-cin>, pristupljeno: 12. 8. 2024.).

Pojava namjerne komunikacije odvija se kroz dva razdoblja – razdoblje prednamjerne komunikacije i razdoblje namjerne komunikacije. Razdoblje prednamjerne komunikacije obilježeno je ponašanjima koja nemaju željene ishode i nisu usmjerena prema komunikacijskom partneru (Cepanec, 2023. prema McCathren, Warren i Yoder, 1996: 280). Prednamjerna komunikacija odgovara perlokucijskome stadiju, a namjerna ilokucijskom (Cepanec, 2023). Namjerna komunikacija je signalno ponašanje, u kojem je pošiljatelj unaprijed svjestan učinka koji će taj signal imati na slušatelja i ustraje u tom ponašanju dok ne postigne (željeni) učinak, ili dok ne bude jasno da je pokušaj propao (Ljubešić i Cepanec, 2012. prema Bates, 1979: 37). Pojava namjerne komunikacije uočava se u dobi od 9 mjeseci, kada dijete aktivno šalje poruke svojoj okolini (Božić i Cepanec, 2020. prema Bates, Camaioni i Volterra, 1975; Harding i Golinkoff, 1979: 33). U tome razdoblju djeca protestiraju ili odbijaju, zahtijevaju određenu radnju ili predmet, komentiraju radnju ili predmet i odgovaraju (Božić i Cepanec, 2020. prema Carpenter, Mastergeorge i Coggins, 1983: 33). Spomenuta ponašanja djeca uče od okoline, zbog čega se očekuje da ona bude poticaj djetetu. Uz pomoć dodatnog osnaživanja, dijete će uspješno usvajati nova komunikacijska sredstva i napredovat će u obilježjima združene pažnje³, što će posljedično dovesti do povećanja broja namjernih epizoda (Cepanec, 2023).

Uz prethodne faze komunikacijskog razvoja veže se značajno razdoblje pre-simboličke i simboličke komunikacije kao preduvjeta za predjezično i jezično izražavanje, a koje čini temelj govorne ljudske prakse. Pritom važnost simboličkog sustava komunikacije ne leži samo u mogućnosti prijenosa neograničenog broja složenih poruka, već i u mogućnosti učenja i usvajanja novih znanja od drugih (Cepanec, 2023). Društvenu komponentu simbola pobliže je objasnio američki filozof G. H. Mead na temelju Wundtova psihologijskog paralelizma (Trako, 2007):

Mead daje izvrstan primjer male djece i beba koje pjevaju i govore same sebi. Vokalni gest, prema Meadu, ima jednu odliku koju nema nijedan drugi. Naime, mi se ne možemo vidjeti kada naše lice poprima određeni izraz; ali ako se čujemo kako govorimo mi smo više skloni da na sebe obratimo pažnju. Čovjek čuje sebe da se, kada je ljut, služi tonom koji ima ljutito svojstvo i na taj način razumije sebe. Ali kod izražavanja ljutnje grimasom ono što izaziva izraz kod druge jedinke nije ono što izaziva izraz kod dotične jedinke. Čovjek je više u stanju da razumije i kontrolira sebe kod vokalnih gesti nego kod izraza lica. Mead je uspio suprotstaviti dvije situacije da bi pokazao koliki dug put govor ili komunikacija moraju prijeći od situacije u kojoj nema ničega osim krikova do situacije u kojoj su upotrijebljeni smisleni simboli (engl. *significant symbols*). Za ovu je drugu

³ „Pojava kada dijete i odrasli dijele isti predmet interesa, tj. komuniciraju o njemu nazivamo združenom pažnjom. Cilj združivanja pažnje jest upravo dijeljenje misli, ideja, zapažanja, iskustava, sjećanja s drugom osobom” (izvor: <https://ordinacija.vecernji.hr/budi-sretan/sretno-dijete/kako-dijete-razvija-komunikaciju/>, pristupljeno: 11. 8. 2024.).

specifično da pojedinac odgovara na vlastiti poticaj na isti način na koji drugi ljudi odgovaraju. Onda taj poticaj dobiva smisao (Trako, 2007 prema Parsons, 1969: 37).

Razvoj simboličkih sposobnosti kod djece rane dobi započinje njihovim rođenjem i dalje se razvija usporedo s razvojem igre i jezika. Dijete prvotno koristi pre-simbolička sredstva, odnosno sredstva kojima preusmjerava pažnju ili su dio poznatih rutina, a koja samostalno ne nose značenje izvan poznatog konteksta (Cepanec, 2023). Prije pojave simboličke sposobnosti, kod svakog djeteta javljaju se ponašanja koja uključuju uporabu vanjskog, novog i trećeg elementa u ostvarivanju poznatog i jasnog cilja (Cepanec, 2023. prema Bates, 1976: 282), a ona su: uporaba alata i instrumenata u nekomunikacijskim sekvencama, uporaba odrasle osobe kao sredstva za dobivanje predmeta i uporaba predmeta kao sredstva za dobivanje pažnje osobe (Cepanec, 2023: 282).

Nadalje, Cepanec (2023) prema istoj autorici spominje i zanimljivo istraživanje procesa usvajanja simbola kod djevojčica Carlote i Marte, i to kroz tri stadija:

Uporaba signala nalik riječima koji nemaju referencijsku vrijednost – djevojčica Marta koristila se intonacijskim poigravanjem glasanja „mmm” kod potvrdnog i niječnog odgovora (za koji je koristila i geste), dok se Carlotta koristila formom „na-na” u bilo kojoj situaciji kada je nešto trebala;

Ograničena uporaba znakova samo u okviru aktivnosti u kojima dijete sudjeluje – djevojčica Marta je u dobi od 14 mjeseci uvijek u situaciji razmjene predmeta proizvodila „da”, ali nikada u situaciji u kojoj ona nije aktivno sudjelovala, dok je djevojčica Carlotta u dobi od 12 mjeseci uvijek koristila „bam” kada je rušila tornjeve od kockica;

Uporaba znakova za opisivanje predmeta ili događaja u većem broju različitih konteksta – djevojčica Marta je u dobi od 16 mjeseci koristila riječ „pu”, od talijanskog izraza *non c'è più* za riječ „nema”, kako bi označila nestanak osobe ili predmeta, dok se djevojčica Carlotta u dobi od 12 mjeseci koristila s više različitih onomatopeja kako bi imenovala životinje u slikovnici ili životinje-igračke (Cepanec, 2023: 283).

Kod vremenskog određenja pre-simboličke i simboličke komunikacije, Cepanec (2023) navodi kako je teško odrediti kada prestaje pre-simbolička, a počinje simbolička komunikacija, ali i to da se sasvim sigurno javlja u drugoj godini života. Djetetova sposobnost usvajanja i svrhovite uporabe

konvencionalnih sredstava u komunikaciji oblikuje temelje simboličke komunikacije (Ljubešić i Cepanec, 2012). Prvi znakovi simboličke komunikacije prisutni su u dobi od 13 do 15 mjeseci, a velike razvojne pomake u njezinoj učestalosti i ukupnim simboličkim sposobnostima opažaju se u dobi od 19 do 24 mjeseca (Cepanec, 2023. prema Camaioni, Aureli, Bellgamba i Fogel, 2003: 284). Simbolička komunikacija i jezik ne nastaju kao nagli brzac u razvoju, već kroz sustavnu reorganizaciju komunikacijskog sustava, prvenstveno u odnosu djeteta i odrasle osobe u vidu stvaranja komunikacijskih veza (Cepanec, 2023: 284). Tijekom druge godine, dijete postaje sklono apstraktnijim simbolima te postupno ulazi u razdoblje rane jezične komunikacije (Ljubešić i Cepanec, 2012. prema Wetherby, Reichle i Pearce, 1998: 39).

Razdoblje jezične, govorne ili verbalne komunikacije sadržajno i vremenski možemo definirati kao razdoblje kada dijete učestalo, učinkovito i dominantno komunicira jezikom, a sve se manje oslanja na predjezična komunikacijska sredstva (geste, glasanje, izrazi, lica i slično) (Cepanec, 2023). Za vrijeme predjezične komunikacije djeca počinju komunicirati za široki raspon funkcija koje će u jezičnome razdoblju ostvarivati uporabom riječi (Božić i Cepanec, 2020. prema Wetherby, Cain, Yonclas i Walker, 1988: 33). Takva uporaba jezika nastupa otprilike u dobi od dvije godine (Cepanec, 2023). Dijete najčešće koristi deiktičke geste ili geste pokazivanja (Ljubešić i Cepanec, 2012), a uporaba gesta tijekom prve godine života klinički je pokazatelj odstupanja u jezičnome razvoju (Ljubešić i Cepanec, 2012. prema Capone i McGregor, 2004; Özçalışkan i Goldin-Meadow, 2004: 38). Međutim, kod vremenskog određenja verbalne komunikacije nema suglasnosti, pa se završetkom predjezičnog razdoblja smatra i pojava prvih riječi, s navršenih godinu dana. Takva vremenska odrednica počiva na ideji da dijete ulazi u razdoblje jezične komunikacije gotovo s prvim činom komunikacijske uporabe riječi, odnosno jezika. Ponekad ne postoji ni usuglašenost oko vremenske odrednice početka predjezičnog razdoblja, pa većina autora smatra da je prisutno od djetetova rođenja, dok ga ostali smatraju početkom namjerne komunikacije (Cepanec, 2023: 286).

Posljednju fazu komunikacijskog razvoja čine dijadička i trijadička komunikacija. Osnovu dijadičke komunikacije čini dijeljenje ponašanja i emocija između djeteta i druge osobe. Ove se izmjene očituju kroz usklađenost ponašanja i međusobnu odgovorljivost (Cepanec, 2023). I dok se u dijadičkoj komunikaciji nalaze dvije osobe, trijadička uključuje i objekt komunikacije te su obje osobe usmjerene na nešto treće, pri čemu neprestano nadziru i uvažavaju ponašanja i pažnju druge

osobe. U ovoj se fazi javlja i fenomen intersubjektivnosti⁴ kojom se međusobno dijele iskustva. Ona također može biti dijadička i trijadička, a do nje dolazi krajem prve godine djetetova života (Cepanec, 2023). Dijadičke interakcije započinju u protokonverzaciji, u čijoj je osnovi izmjena emocija (Cepanec, 2023. prema Tomasello i sur., 2005: 287). Guberina (1991) u ranim interakcijama posebno stavlja naglasak na ulogu majke. Novorođenče može tako s okolinom komunicirati već od prvih dana svojega života, uvijek pod uvjetom da afektivna sredina, prvenstveno majčina ljubav podržava fizio-psihološki razvoj djeteta. Prva afektivna komunikacija je uspostavljena i iz te afektivne komunikacije koja će se nastavljati dijete će se razvijati, razvijat će se motorno, afektivno i istovremeno će se razvijati u komunikaciji (Guberina, 1991: 65).

2.2. Jezično-govorni razvoj

Razvoj jezika i govora započinje prvim krikom djeteta nakon njegova rođenja. Prvi krik znak je za okolinu da je uspostavljena funkcija disanja za novorođenče u novim uvjetima i posljedica je refleksnih pokreta organa za fonaciju jednako kao i plakanje djeteta. Međutim, unatoč refleksnoj prirodi, ni prvi krik ni plač ne mogu se smatrati oblikom komunikacije jer nisu izrazi svjesnih djetetovih namjera. Fiziološki krik ne gubi se iz govora ni kasnije, već se samo znatno smanjuje njegov udio u govornoj produkciji (Škarić, 1988). Dijete nesvjesno pokreće govorne organe (jezik, usnice, donju čeljust i glasnice), a u kriku dominiraju zvukovi slični samoglasnicima, uz blagu nazalnost. Krik zdravog novorođenčeta je glasan, bistar, čist, s kratkim uzdahom i produljenim izdahom, dok je u suprotnom slučaju prodoran ili vrlo tih, sastoji se od kratkih i naglih vriskova ili tihog jednoličnog stenjanja, a dijete nakon toga plače nekoliko dana zaredom bez somatskog razloga. Zbog toga je procjena krika vrlo važna jer se u slučaju njegovih abnormalnih obilježja ponaša kao simptom mogućeg razvojnog poremećaja (Posokhova, 2008). Postoje i pretpostavke da se jezik i govor počinju razvijati već tijekom trudnoće kada dijete u utrobi sluša majčin glas i uči ga razlikovati od ostalih. Njima u prilog idu različita i dokumentirana iskustva roditelja, pa su tako neki od njih primijetili kako bebe najviše vole slušati priču koju im je majka čitala nakon šestog mjeseca trudnoće. Na isti način novorođenče prepoznaje i najviše voli onu skladbu koju je redovito slušalo u majčinoj utrobi (Posokhova, 2008). Osim prvoga krika i plača, dolazi i do vegetativnog glasanja, odnosno glasanja koje je povezano s nekim osnovnim funkcijama organizma. Takva proizvodnja glasova naziva se kvazi-rezonantnim jezgrama (eng. *quasi-resonant nuclei*; QRN)

⁴ Intersubjektivnost je najlakše objasniti kao pojavu pri kojoj najmanje dvije osobe dijele vlastita iskustva oko unaprijed zadane skupine značenja ili načina definiranja dane situacije (izvor: <http://struna.ihjj.hr/naziv/intersubjektivnost/25465/>, pristupljeno: 7. 8. 2024.).

(Cepanec, 2023. prema Oller, 1980: 250), dok drugi autori koriste naziv „mali grleni glasovi” (Cepanec, 2023). Ova vrsta glasanja uključuje fonaciju, ali ne koristi se cijeli potencijal rezonantnih prostora (Cepanec, 2023).

Od drugog do petog mjeseca života javlja se druga faza govorno-jezičnog razvoja. U trećemu mjesecu počinje razvoj intonacijske kvalitete krika ovisno o bebinom stanju. Na taj način beba daje glasovne signale o svojim biološkim potrebama (je li gladna, mokra, je li je nešto boli ili joj nešto smeta). Karakteristična su obilježja ove faze glasovne reakcije na govor roditelja i oponašanje intonacije odraslih zbog čega je naglasak stavljen na što bogatiju emotivnu komunikaciju (Posokhova, 2008). Time se zadovoljava djetetova potreba za sigurnošću i emocionalnom vezanošću, što ima dalekosežne posljedice za cjelokupni razvoj djeteta, pa tako i za razvoj govora. Isto tako djetetu se omogućuje da osjeti blizinu i skrb objekta privrženosti sa svim osjetilima (Škarić, 1988). Cepanec (2023) kod emotivne komunikacije i privrženosti navodi i važnost korištenja djetetu usmjerena govora (DUG), čiji povišeni ton te izražena melodioznost olakšavaju odjeljivanje govora na manje (jezične) segmente i usvajanje novih riječi i sintakse. Odsustvo reakcije odraslih na djetetove inicijative (koje su popraćene gukanjem ili plačem) dovodi do zamiranja socijalnih i komunikativnih sposobnosti djece, kao i do usporavanja razvoja usprkos pravilnoj zdravstvenoj njezi (Škarić, 1988). Otprilike od 12. tjedna života učestalost se krika smanjuje (Posokhova, 2008). Zbog toga se tijekom drugog mjeseca života uočava pojava gukanja, odnosno glasanja koje uključuje tvorbu sve jasnijih vokala kojima često prethode mekonepčani (velarni) glasovi (npr. „gu-gu”, „ga-ga”, „ku-ku”) (Cepanec, 2023). Takvi se glasovi pojavljuju kao reakcija na osmijeh, na govornu i emotivnu interakciju s roditeljima, kada mazimo i grlimo bebu, razgovaramo s njom te na taj način refleksno spontano glasanje prelazi u komunikativno glasanje (Posokhova, 2008). U ovome stadiju razvoja govora, Cepanec (2023) ističe Ollera (1980) koji ga naziva stadijem GOO (eng. *GOO stage*) i pritom ga opisuje kao postojanje kvazi-rezonantnih jezgara kojima prethode mekonepčani glasovi. Također, naziva ga i stadijem primitivne artikulacije zbog promjena između otvorenog i zatvorenog vokalnog trakta (Cepanec, 2023. prema Oller, 1980: 251).

Između 16. i 20. tjedna započinje treća faza razvoja govora i jezika i traje do 30. tjedna. U toj se fazi pojavljuju glasovne igre i brbljanje. Usna šupljina ima više prostora, pa je i motorika jezika bolja. Polako dolazi do početnog slogovnog glasanja koje kasnije prelazi u slogovno brbljanje (ponavljanje slogova uz kontrolu sluha). To je razdoblje jedno od najznačajnijih u razvoju govora jer se ostvaruje ritmičko spajanje prethodno odvojenih glasova u glasovne sekvence (Posokhova,

2008). Cepanec (2023) fazu vokalnih igara još naziva i stadijem ekspanzije. Glasanje sve više obilježava sve jasnija artikulacija i približava se „nečemu što možemo zapisati” (Cepanec, 2023: 251). Perceptivnoj jasnoći glasova pridonosi prethodna činjenica da je usna šupljina veća, pa dijete potpuno koristi rezonantne prostore i proizvodi rezonantne jezgre (Cepanec, 2023). Slogovno glasanje djeteta često sadrži kombinacije glasova koje su uvelike nalik artikuliranim riječima. Prve takve riječi su naprimjer „de-de”, „ba-ba”, „ta-ta” i „ma-ma”, pri njihovom izgovaranju može se čuti prava govorna melodija i ritam i nemaju funkciju denotacije (označavanja) zbog čega i nisu prave riječi. Nakon pojave prvih riječi, slogovno brbljanje postupno se povlači ustupajući mjesto govoru (Škarić, 1988). Nikolić (1996) za „mali govor” navodi kako su prve govorne jedinice obično jednosložne te u izvjesnom smislu odražavaju mješavinu fonoloških i leksičkih jedinica s kojima dijete raspolaže. One ujedno predstavljaju i produženi aspekt tepanja. Primjeri takvih riječi-slogova su „trala”, „tralala” i „opapapi”. Nadalje, Nikolić (1996) govor nakon prve godine opisuje na način da dijete već raspolaže s pet do deset riječi kojima ono pripisuje manje određeni, a više uopćeni smisao u skladu sa situacijom, a takve kompleksne fonološke jedinice karakterizira aspekt repeticije u govoru odraslih (eholalija). U ovoj fazi govornog razvoja, Cepanec (2023) navodi granično (marginalno) brbljanje kao prvu fazu razvoja slogovnog brbljanja. Granično brbljanje predstavlja prijelaz između gukanja i brbljanja, a glasovne odsječke obilježava dobro oblikovana granica između konsonanata (granica) i vokala (jezgre). Prijelazi su relativno spori, dok u sljedećoj fazi postaju znatno brži (Cepanec, 2023).

Između 20. i 25. tjedna javlja se četvrta faza razvoja govora i traje do 50. tjedna. Glavne su mu značajke aktivno slogovno brbljanje i početno razumijevanje ljudskog govora (Posokhova, 2008). Oko 7 mjeseci dolazi do ponavljajućeg ili kanoničkog brbljanja koje obilježava višestruko ponavljanje slogova i brzi prijelazi. Iako se djetetovoj okolini može učiniti da je ono progovorilo, izgovoreni slogovi nisu još povezani istim intonacijskim lukom, odnosno dijete ih izgovara odvojeno. U trećoj i konačnoj fazi, oko 10 mjeseci, brbljanje postaje neponavljajuće (nereduplicirano), pa dijete u njoj niže različite slogove zbog čega glasanje sve više nalikuje govoru (Cepanec, 2023). Pritom dijete koristi i gestovnu imitaciju, pa će izgovoriti „pa-pa” uz mahanje ručicom na odlasku (Posokhova, 2008). Snižena raznolikost brbljanja uočena je kod djece koja kasnije progovaraju, s jezičnim odstupanjima i poremećajem iz spektra autizma, stoga je važno poslati dijete na razvojnu procjenu ako ne progovori do svog prvog rođendana (Cepanec, 2023). Krajem razdoblja predverbalne komunikacije, nakon prve godine života, dijete svjesno reagira na svoje ime, riječ „ne” i jednostavan nalog te usmjerava pogled prema imenovanim osobama i igračkama. Također, živo reagira na promjene okoline i pojavu nepoznatih osoba. Prisutnost majke

ima presudnu važnost za razvoj govora, pa tako njezino odvajanje od djeteta predstavlja rizik za pojavu odstupanja u govoru (Posokhova, 2008). U ovome stadiju javljaju se i prve riječi, i to u intervalu od desetog do petnaestog mjeseca (Škarić, 1988), a tvore se od labijalnih i dentalnih okluziva i vokala, od kojih je najčešći vokal *a* (npr. „papa”, „dada”, „mama”) (Vuletić, 1987). Takve riječi su dvosložne, a naglasci su jednaki na oba sloga (Vuletić, 1987), njima dijete ne imenuje samo neki predmet, osobu ili situaciju (denotat), već istodobno izražava i svoj odnos prema njemu zbog čega dolazi do pojave semantičke generalizacije (Škarić, 1988). Međutim, ponekad ih je teško prepoznati jer dijete proizvodi različite vrste glasanja koje mogu više ili manje nalikovati riječima, značenja prvih riječi nisu istovjetna značenjima koja one imaju u odraslih ljudi te ponekad i značenje i oblik riječi mogu biti idiosinkratički, odnosno specifični ili karakteristični za pojedino dijete (Cepanec, 2023. prema McCune, 1994: 262). Dijete postupno i svjesno gradi vlastiti senzomotorički govorni sustav (Posokhova, 2008), pa tako pojava prvih riječi u spomenutom intervalu ukazuje na to da su djetetovi senzorni i kognitivni razvoj zdravi (Škarić, 1988). Kao simptome rizika pojave govornih poremećaja tijekom treće i četvrte faze, Posokhova (2008) navodi odsutnost ili ukočenost slogovnog brbljanja, jednolično usporeno brbljanje koje nije povezano s komunikacijom, nerazumijevanje i neslijedenje jednostavnih govornih uputa i odsutnost govornog ponašanja.

U jezičnom razdoblju, Posokhova (2008) govor djece u prvoj polovici druge godine opisuje pojavom imenica i glagola koje je dijete usvojilo iz govora odraslih ili stvorilo samo, a drugu spontanom povezivanjem dviju riječi i stvaranjem prve rečenice. Nakon navršene dvije godine, djetetove rečenice sastoje se od dvije do tri riječi. Ostala obilježja govora u ovoj fazi razvoja su nastavak intenzivnog razvoja razumijevanja, nejasan izgovor većine glasova i široko značenje pojedinih riječi. Vuletić (1987) za izgovor djece između druge i treće godine spominje dobar izgovor okluziva, tendenciju umekšanog izgovora afrikata, pravilan izgovor frikativa *f*, *v*, *h*, pogrešan izgovor frikativa *s*, *z*, *š*, *ž*, pravilan izgovor glasa *j*, odsutnost izgovora glasa *r*, pojava glasa *l* sredinom ili krajem treće godine, kasniji izgovor glasa *lj*, dobar izgovor *m* i *n* te izostanak palatalnog *nj*. Kod leksika je primjetno da dijete veže riječ uz ono što mu je u tom trenutku zanimljivo, privlačno i važno, a ta se pojava postupno smanjuje i nestaje kako se djetetov fond riječi proširuje novim riječima (Posokhova, 2008). U razdoblju od 12 do 18 mjeseci djetetov se ekspresivni rječnik u prosjeku proširi za pedesetak riječi, dok se nadalje do 24. mjeseca proširi za dodatnih 200 – 250 riječi (Cepanec, 2023. prema Kovačević i sur., 2007: 265). Takva pojava naziva se rječnički ili leksički brzac (eng. *word spurt* / *vocabulary burst* / *vocabulary explosion* / *vocabulary spurt*) (Cepanec, 2023. prema Hržica i Kuvač Kraljević, 2007: 265 – 266), koji se

podudara s prethodno spomenutim kombiniranjem riječi i razvojem sintakse (Cepanec, 2023). Ukoliko dvogodišnje dijete proizvodi manje od 50 riječi i/ili ne proizvodi kombinacije riječi, utoliko je riječ o zakašnjelome razvoju govora (Cepanec, 2023). Osim što se fond riječi sve više povećava, izgovor glasova postaje razumljiv i jasan, a govor gramatički ispravan (Posokhova, 2008). Budući da se značenja istih riječi koje koriste djeca i odrasli tek djelomično podudaraju, pojmovi na koje se odnose moraju biti cjelovito izgrađeni. Stoga je od velike važnosti dijete izložiti u što raznovrsnijim prilikama za stjecanje iskustva, odnosno posvuda gdje dijete u prirodnoj situaciji doživljava nešto novo, a to se novo ujedno imenuje i komentira kroz razgovor (Škarić, 1988). Od dvije i pol do tri godine dijete dobro razumije kratke priče i bajke, a od četvrte do šeste godine razumije složene proširene rečenice te je usvojilo značenje većine gramatičkih kategorija koje upotrebljava u svome govoru (Posokhova, 2008), pa tako između četvrte i pete godine dolazi do pojave pogodbenog načina, futura, pojma „možda” i relativiteta vremena i prostora (Nikolić, 1996). Negdje u tom razdoblju, tijekom treće i četvrte godine, posebno je izražena i kreativnost u govoru. To znači da se dijete koristi neologizmima te izvedenicama iz standardnog rječnika kojima ispunjava praznine u svom jezičnom znanju. Uporaba takvih riječi dokaz je činjenice da je učenje govora aktivan i kreativan proces (Škarić, 1988). Navedenim se promjenama tijekom razdoblja ranog i predškolskog djetinjstva stvorio temelj za kasnije ovladavanje vještinama čitanja i pisanja (Posokhova, 2008), čiji su rizični faktori prema Škariću (1988) smetnje na području vida i sluha, govorni poremećaji, snižene intelektualne sposobnosti, neurološka oštećenja, emocionalni poremećaji, razne kronične bolesti i nepovoljni utjecaji sredine.

2.3. Razvoj pragmatičnih vještina

Pragmatičke vještine čine sponu između jezičnih i komunikacijskih sposobnosti, odnosno predstavljaju mjeru funkcionalne uporabe jezika u različitim kontekstima i s različitim komunikacijskim partnerima (Cepanec, 2023). Pritom je važno uočiti da su pragmatične vještine šire od same sposobnosti baratanja jezičnim znakovima, pa se često poistovjećuju s komunikacijskom ili socijalnom kompetencijom i na verbalnoj i na neverbalnoj razini. Budući da nam one omogućuju široku paletu različitih komunikacijskih ciljeva i ishoda, u različitim situacijama i s različitim osobama, njihova narušenost utječe na brojne vidove svakodnevnih aktivnosti (Cepanec, 2023). Pragmatične vještine definirane su kroz tri domene:

Komunikacijske funkcije – isti jezični sadržaj može se prenositi s različitim komunikacijskim namjerama, a važno je znati što utječe na razumijevanje poruke i ispravno shvaćanje poruke koju smo poslali;

Kontekst – pretpostavke o značenju poruke koje radimo u odnosu na kontekst uvelike olakšavaju razumijevanje poruka. U svakodnevnoj komunikaciji posebno je važno znati koje bi jezične poruke mogle biti protumačene kao neprimjerene ili pogrešne u određenim kontekstima;

Razgovor – vještine razgovora i razumijevanje pravila razgovora obuhvaćaju širi raspon znanja i sposobnosti – od toga kako se izmjenjuju sugovornici u razgovoru do uvođenja teme, održavanje teme, odabira sugovorniku važnih informacija i drugog (Cepanec, 2023: 305 – 307).

U skladu s poistovjećivanjem s komunikacijskom ili socijalnom kompetencijom, usvajanje pragmatičnih vještina najlakše je opisati kao učenje o tome kako koristiti jezik te prikladno i učinkovito komunicirati s drugima u širokom rasponu socijalnih konteksta i aktivnosti, uzimajući u obzir rastuću složenost socijalnih uloga tijekom razvoja (Cepanec, 2023). Razvoj pragmatičnih vještina započinje od rođenja, nužan je za usvajanje jezika te uvelike prati i razvoj teorije uma⁵ i sveukupnih sociokognitivnih sposobnosti (Cepanec, 2023). Za razdoblje od treće do sedme godine, autorica posebno ističe važnost praćenja razvoja konverzacijskih i pripovjedačkih vještina te razumijevanja prenesenih ili višestrukih značenja i humora.

Vještine vođenja razgovora ili konverzacijske vještine uključuju savladavanje implicitnih pravila izmjena (konverzacijskih obrata) tijekom razgovora, (pre)usmjeravanje pažnje drugih osoba, započinjanje i održavanje teme, znanja o tome kako nešto zatražiti ili odbiti, kako tražiti pojašnjenja i odgovarati na komunikacijske pogreške, kako uzeti u obzir znanje druge osobe o verbalnom i neverbalnom kontekstu i tako biti informativan ili kako uzimati u obzir prijašnje razgovore i na temelju toga odabirati prikladne izraze i/ili teme (Cepanec, 2023. prema Veneziano, 2014: 311 – 312). Temelji navedenih vještina stječu se protokonverzacijom tijekom drugog mjeseca života. Interakcijom između sebe i roditelja dijete usvaja temeljne obrasce vremenske usklađenosti u

⁵ „Sposobnost razumijevanja vlastita mentalnoga stanja i mentalnoga stanja drugih ljudi. Naime, u određenoj dobi djeca počinju sebi i drugima pripisivati mentalna stanja koja nije moguće izravno opažati, kao npr. namjere, želje, vjerovanja” (izvor: <http://struna.ihj.hr/naziv/teorija-uma/25378/>, pristupljeno: 7. 8. 2024.). O teoriji uma bit će više riječi u trećem poglavlju ovoga rada.

ja-pa-ti izmjenama (eng. *turn-taking*), pri čemu su im od značajne pomoći leksikosintatičke i prozodijske informacije (Cepanec, 2023). Uz vještine vremenske usklađenosti, djeca usvajaju i vještine sadržajne usklađenosti s komunikacijskim partnerom. Budući da takva usklađenost kasnije prerasta u konverzacijske vještine, od roditelja se očekuje da pružaju povratne informacije i budu čvrst model uporabe jezika u različitim situacijama (Cepanec, 2023). Kasnije, između druge i treće godine, djetetove konverzacijske sposobnosti razvijene su dovoljno da može prilagoditi komunikaciju, sudjelovati u dužim dijalozima i kompetentno koristiti konverzacijske popravke (Božić i Cepanec, 2020. prema Lanza i Flahive, 2008: 34).

Vještine pripovijedanja omogućuju nam artikuliranje različitih unutarnjih iskustava, zbog čega imaju bitnu ulogu u stvaranju socijalnih veza u našoj svakodnevnicu. Kako bi to moglo ostvariti, dijete mora biti sposobno oblikovati vlastite misli u rečenice koje nakon toga treba povezati u smislenu cjelinu (Božić i Cepanec, 2020. prema McCabe i Peterson, 1991: 34). Sposobnost pripovijedanja intenzivno se razvija između treće i četvrte godine života (Sevšek, 2023), a vrhunac postiže oko desete godine (Sevšek, 2023. prema McKeough, 2000; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman i Youngstrom, 2001: 3). Pripovjedačke vještine imaju posebnu funkciju kod djece predškolske dobi koja dijeljenjem svojih iskustava stvaraju i održavaju socijalne veze i prijateljstva (Cepanec, 2023). Osim socijalne komponente, poveznica su s čitalačkim vještinama i akademskim uspjehom te čine složenu aktivnost s kognitivnim, jezičnim i sociokognitivnim karakteristikama (Cepanec, 2023). Za vrijeme rane i predškolske dobi može se izdvojiti šest razvojnih faza u pripovijedanju – nagomilane priče (eng. *heap stories ili heaps*), nizanje (eng. *sequences*), primitivne priče (eng. *primitive narrative*), priče s nefokusiranim lancem događaja (eng. *unfocused chain*), priče s fokusiranim lancem događaja (eng. *focused chain*) i prave priče (eng. *true narrative*) (Cepanec, 2023. prema Applebee, 1978; Westby, 1984; Hedberg i Stoel-Gammon, 1986: 315). U prvoj fazi (2 – 2.5 godine) dijete niže informacije onim redoslijedom kako mu različite stvari zaokupljaju pažnju. Priče se sastoje od imenovanja ili opisivanja radnji te ne postoje središnja tema i organizacija (Cepanec, 2023). Budući da dijete iznosi događaje u neorganiziranom slijedu, pripovijedanje u ovoj fazi više nalikuje konverzaciji (Božić i Cepanec, 2020. prema McCabe i Peterson, 1991: 34). Tijekom druge faze (2.5 – 3 godine) dijete niže asocijacije koje su međusobno povezane za središnju temu, osobu ili situaciju (Cepanec, 2023). U odnosu na prvu fazu, u kojoj se asocijacije temelje na uzročnosti ili vremenskom redoslijedu, asocijacije se temelje na sličnosti i u priči ne postoji zaplet. Nadalje, pojava uzročno-posljedičnih veza predstavlja glavno obilježje primitivnih priča (3 godine), a na njih se nastavljaju priče s nefokusiranim (3 godine) i fokusiranim lancem događaja (4 – 6 godina). U pričama s nefokusiranim lancem događaja slijed događaja

proizlazi jedan iz drugoga dok se okolnosti koje ih povezuju mijenjaju, i to na način da likovi dolaze i odlaze, a radnje i kontekst ostaju nepromijenjeni (Cepanec, 2023). Za razliku od njih, u pričama s fokusiranim lancem pripovijedanje je uglavnom usmjereno na glavni lik koji prolazi kroz niz međusobno povezanih događaja, prisutna je uzročno-posljedična ili vremenska povezanost, dok je zaplet još uvijek relativno slab i ne gradi se na motivaciji likova (Cepanec, 2023). Nakon četvrte godine, priče su oblikovane kao cjelina, u njima djeca opisuju osobine ljudi, njihove međusobne odnose i osjećaje (Sevšek, 2023). Priče u ovoj razvojnoj fazi imaju i svoje glavne junake, pa su karakteristični i opisi njihovih emocija i misli (Sevšek, 2023). U završnoj fazi razvoja pripovijedanja (6 godina) razaznaju se početak, plan, radnja, posljedica i rješenje problema (Cepanec, 2023). U odnosu na djecu urednog razvoja, djeca s govorno-jezičnim teškoćama imaju znatno drugačija obilježja pripovijedanja. Tako Sevšek (2023) navodi istraživanje Nicole Botting (2002) koja je usporedila djecu s određenim jezičnim poremećajem, djecu s problemima u području pragmatike i djecu bez problema. Rezultati su pokazali da djeca s govornim i jezičnim poremećajima općenito manje pripovijedaju, teže povezuju jezične elemente teksta i njihovo je pripovijedanje manje strukturirano (Sevšek, 2023).

Vještine razumijevanja prenesenih i višestrukih značenja i humora pokrivaju široki spektar figurativnih oblika diskursa koji čine razni idiomi, metafore, ironija i sarkazam (Cepanec, 2023). Kako bi dijete moglo prepoznati i proizvesti preneseno značenje, ključne su njegove sposobnosti razumijevanja govornikove namjere i utvrđivanja nesrazmjera između te namjere i izrečenog iskaza. Drugim riječima, nužna je teorija uma, jer su potrebne više razine socijalnog razmišljanja i dobro razvijene sociokognitivne sposobnosti radi razumijevanja konteksta prenesenog značenja. Slično navode Božić i Cepanec (2020). Uz poznavanje konteksta i razumijevanje skrivenih značenja, Božić i Cepanec (2020), prema Hoicka i Akhtar (2012), spominju i određenu dozu imaginativnosti i kreativnosti kao jedno od pragmatičnih znanja za razvoj humora. Za humor se može reći da je i kognitivne i socijalne prirode. Podrazumijeva stvaranje nepodudarnosti (što zahtijeva kognitivno razumijevanje normi i znanje kako se te norme mogu prekršiti), ali je istovremeno i socijalan jer je namijenjen i prilagođen osobama (Cepanec, 2023). Iz neurološke perspektive, postoji određena razina aktivacije mozgovnih središta odgovornih za (socio)kognitivnu obradu ili razumijevanje humora, kao i naknadna aktivacija dijelova mozga uključenih u afektivnu ili emocionalnu obradu koji pružaju iskustvo zabave (Cepanec, 2023).

Socijalno iskustvo i socijalno učenje imaju veliku ulogu u razumijevanju i proizvodnji humora, što je vidljivo i kod socijalne uključenosti i socijalne igre kao preduvjeta za razvoj humora kod djece

(Cepanec, 2023). Na temelju Piagetova opisa kognitivnog razvoja djece, mogu se navesti četiri stadija u razvoju humora, a njegovi začetci uočavaju se u dobi od 18 mjeseci (Cepanec, 2023. prema McGhee, 1979: 317). Prvi stadij (1.5 – 2 godine) karakterizira nepodudaranje radnje s predmetima. To znači da dijete poznaje funkciju predmeta, ali ga koristi na neprimjeren način. Njegovo saznanje o neprimjerenosti rukovanja predmetom postaje prvim ključnim elementom u procesu učenja humora, a pri tome je važna i povratna informacija okoline (Cepanec, 2023). U drugome stadiju (2 – 2.5 godine) dolazi do nepodudarnog imenovanja predmeta i događaja. U ovome razdoblju dijete namjerno pogrešno imenuje predmet ili događaj radi izazivanja smijeha kod okoline (Cepanec, 2023). Treći stadij razvoja humora (3 godine) razdoblje je konceptualnog nepodudaranja. Dijete razumije ključna obilježja pojedinih koncepata te se poigrava s njima na način da namjerno „krši” jedan koncept ili više njih (Cepanec, 2023). U četvrtom i konačnom stadiju razvoja humora (7 godina) dijete razumije nedoslovna ili dvostruka značenja, zbog čega je i sposobno razumjeti igre riječi, viceve i satiru (Cepanec, 2023). Budući da razumije figurativnost jezika, dijete shvaća i figure poput ironije, sarkazma i metafore. Bit je ironičnog načina izražavanja u duhovitoj suprotnosti između govornikova iskaza i stvarne namjere, pa za razumijevanje te namjere više nije dovoljno poznavanje sadržaja iskaza, već i konteksta⁶. Navedeno vrijedi i za sarkazam. Zbog svoje izrazito kompleksne prirode, ironija ima posebnu komunikacijsku vrijednost, o čemu više govori Palašić (2015). Vrijednost ironije ogleda se i u činjenici da nema signale koji bi na nju ukazivali (Palašić, 2015), što predstavlja izazov u djetetovu razvoju socijalne komunikacije. Dječji um stoga mora biti sposoban povezati izrečeno značenje sa socijalnim i nejezičnim faktorima (Cepanec, 2023), uzimajući u obzir stavove, emocije i različite mogućnosti percepcije i recepcije ironije (Palašić, 2015). Slično kao ironija i sarkazam, razumijevanje i uporaba metafora i idioma zahtijeva dobre sociokognitivne vještine, ali uz nešto složeniju kognitivnu (simboličku) obradu. Međutim, razumijevanje metafora može se pratiti i u ranijoj dobi, ako metafore odgovaraju djetetovu rječniku i znanju o svijetu (Cepanec, 2023).

3. TEORIJA UMA

Kada govorimo o razvoju pragmatičnih sposobnosti kod djece, u novijoj literaturi nemoguće je zaobići teoriju uma. Teorija uma (eng. *theory of mind*) jedna je od ključnih sposobnosti čovjeka i skup pretpostavki koje svako ljudsko biće ima o ponašanju i razmišljanju drugih ljudi (Cepanec, 2023). Ono je viđenje sebe i drugih kao bića s mentalnim stanjima i željama, emocijama,

⁶ <https://www.enciklopedija.hr/clanak/ironija>, pristupljeno: 12. 8. 2024.

vjerovanjima i drugim unutrašnjim doživljajima koji rezultiraju i postaju vidljivi kroz ljudsko djelovanje (Cepanec, 2023. prema Wellman, Cross i Watson, 2001: 292). Razmišljanje o neopažljivim mentalnim stanjima koja su u pozadini opažljivog ponašanja za većinu je odraslih osoba proces koji se uglavnom odvija automatski i nesvjesno, a pritom ima gotovo presudan značaj za kompetentno sudjelovanje u socijalnom životu (Šakić i sur., 2012: 360). U neurobiologiji postoje pretpostavke o postojanju teorije uma na područjima paracingularne moždane kore, gornje sljepoočne brazde, sljepoočnih polova, amigdala i područja čeonog režnja, posebice orbitofrontalne kore, kao i saznanja o funkcionalno neovisnim procesima s različitom neurobiološkom osnovom za afektivne i kognitivne komponente (Cepanec, 2023).

Kognitivnu komponentu teorije uma čine teorija uma prvog, drugog, trećeg i viših redova. Teorija uma prvog reda podrazumijeva razumijevanje da druge osobe imaju svoje želje, misli i vjerovanja, pri čemu se kao najbitnija ističe sposobnost razlikovanja vlastitih od tuđih želja, misli i vjerovanja te razumijevanja da svaka osoba djeluje u skladu s onim što ona zna, misli i vjeruje (Cepanec, 2023). Kao odličnu vježbu za teoriju uma prvog reda, autorica navodi razumijevanje bajke *Crvenkapica* – dijete zna da u krevetu umjesto bake leži vuk, no razumije da Crvenkapica to ne zna, te da se ona ponaša u skladu sa svojim znanjima i vjerovanjima. Teorija uma drugog reda odnosi se na sposobnost da promišljamo o tome kakva vjerovanja imaju druge osobe o „sadržaju umova” trećih osoba i koristimo je kad promišljamo što netko misli o nekome drugome (Cepanec, 2023).

Preteče teorije uma uočljive su već kod djece u dobi od 18 mjeseci na temelju istraživanja u kojem se nastojalo utvrditi može li dijete pružiti ispitivaču hranu u odnosu na njegovu prvotnu reakciju, čak i ako su se ispitivačeve želje razlikovale od njihovih (Cepanec, 2023). Velike promjene u razumijevanju tuđih želja, emocija, znanja i vjerovanja dolaze u dobi od 3 do 5 godina. Osim na komunikacijskom planu, razvoj teorije uma odražava se i u ostalim područjima djetetova razvoja i ponašanja. Tako u jezičnoj proizvodnji pojava korištenja mentalnih glagola (npr. *željeti*, *voljeti*) značajno raste nakon treće godine kada se prvotno pojavljuje. Slično je moguće vidjeti i kod igre skrivača gdje su četverogodišnjaci znatno uspješniji u skrivanju od trogodišnjaka. Međutim, razvoj same teorije uma ne prestaje ni nakon predškolske dobi, pa se kod starije djece može pratiti uz pomoć zadataka razumijevanja humora ili sarkazma, izraza lica, složenijih socijalnih ponašanja i slično (Cepanec, 2023). Često ispitivani koncepti za razumijevanje teorije uma kod djece su: namjere drugih ljudi, igra pretvaranja, različite želje, vizualna perspektiva, razlikovanje fizičkog od mentalnog, različita znanja, različita vjerovanja i pogrešna vjerovanja (Cepanec, 2023: 301-302).

U literaturi koja se bavi zadatcima pogrešnih vjerovanja (npr. Baron-Cohen, Leslie i Frith, 1985; Ruffman, Garnham i Ridout, 2001; Hutchins, Prelock i Bonazinga, 2012 i dr.)⁷ najpoznatiji je zadatak *Sally i Anne*, koji je ujedno i osmišljen za istraživanje obilježja djece s poremećajem iz spektra autizma. U izvornoj inačici eksperimenta, ispitivač djetetu predstavlja dvije lutke (Sally i Anne) ispred kojih se nalaze košara i kutija, nakon čega slijedi igrokaz – Sally uzima loptu i stavlja je u košaru te izlazi iz sobe. Nakon toga Anne premješta loptu iz košare u kutiju, nakon čega se Sally vraća u prostoriju. Ispitivač nakon igrokaza pita dijete gdje će Sally tražiti loptu. Ukoliko dijete pokaže na košaru, utoliko postaje jasno da razumije da ima vlastito vjerovanje koje se razlikuje od stvarnog stanja i uspješno je riješilo zadatak. Kako bi se ispitivači uvjerali da dijete nije slučajno točno odgovorilo postavljaju mu dva dodatna pitanja – *Gdje se lopta doista nalazi?* (pitanje koje propituje stvarno stanje) i *Gdje se lopta nalazila na početku?* (pitanje koje propituje je li dijete upamtilo početnu poziciju) (Cepanec, 2023. prema Baron-Cohen, Leslie i Frith, 1985: 295 – 296). Na pitanje *Gdje će Sally tražiti svoj predmet?*, skupina djece s intelektualnim teškoćama puno je češće usmjeravala pogled točno (implicitna mjera), nego što je to činila skupina djece s poremećajem iz spektra autizma. Čak i kad bi dala točan odgovor, djeca sa PSA-om puno su rjeđe usmjeravala pogled prema košari (Škrobo i sur., 2016. prema Ruffman i sur., 2001: 12). Osim navedenog zadatka, postoje i brojni drugi te su poprilično raznoliki. Ovisno o svojoj namjeni moguće je izdvojiti neke od njih, kao što su:

Zadatak pogrešnih vjerovanja *Smarties* koji su osmislili Perner, Leekam i Wimmer (1987);

Zadatak *Zauzimanje vizualne perspektive* opisan u studiji Leslie i Frith (1988);

Ljestvica teorije uma (Theory of Mind Scale) koju čine *Zadaci različitih želja, vjerovanja i skrivenih emocija*, prvi put spomenuta kod Petersona, Wellmana i Liua (2005);

Neobične priče (Strange Stories) kod kojih se provjerava djetetovo razumijevanje laži i prenesenih značenja u istoimenim zadatcima, primjer zadataka koji navode O'Hare, Bremner, Nash, Happe i Pettigrew (2009) (Cepanec, 2023: 296 – 297).

Kod ispitivanja teorije uma djece s posebnim potrebama, autorice Šakić i sur. (2012) stavljaju naglasak na prilagodbu postupka ispitivanja i samih zadataka. To posebno vrijedi u populacijama

⁷ Oprimjereni autori preuzeti su iz Cepanec (2023) i Škrobo i sur. (2016).

djece s oštećenjima sluha te komunikacijskim i jezičnim poteškoćama, gdje je potrebno rabiti neverbalne mjere ili neverbalne inačice opisanih zadataka. Nadalje, ističu da treba i uzeti u obzir da u različitim populacijama mogu biti prisutne poteškoće i promjene u razumijevanju određenih mentalnih stanja (Šakić i sur., 2012. prema Sprung, 2010: 373), pri čemu treba kombinirati mjere koje se odnose i na razumijevanje aspekata teorije uma i razumijevanje mentalnih stanja. Rano otkrivanje odstupanja u razvoju teorije uma omogućava ranije uvođenje postupaka i igara koje stimuliraju razvoj teorije uma, odnosno pojedinih njezinih aspekata, te se tako stvaraju bolji preduvjeti za razvoj djetetovih socijalnih vještina i sposobnosti komunikacije (Šakić i sur., 2012: 374).

4. ODSUPANJA U RAZVOJU SOCIJALNE KOMUNIKACIJE

4.1. Poremećaj socijalne (pragmatične) komunikacije

Prema Bučević i Dragičević (2018), socijalni (pragmatični) komunikacijski poremećaj moguće je definirati kao trajni nedostatak u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama koji je prisutan kroz različite kontekste i ne uključuje opća razvojna kašnjenja⁸. U klasifikaciji razvojnih jezičnih poremećaja, navode se dva poremećaja koji uključuju odstupanja u obilježjima pragmatičkih sposobnosti: *semantičko-pragmatički sindrom bez autizma* i *sintaktičko-pragmatički sindrom* (Cepanec, 2023. prema Rapin i Allen, 1983: 362). Djeca sa semantičko-pragmatičkim sindromom imaju tečnu jezičnu proizvodnju koja nije komunikacijski funkcionalna, pokazuju teškoće u stvaranju rečenica, imaju izrazito narušene pragmatičke sposobnosti te pokazuju teškoće u razumijevanju povezanog diskursa i postavljanju pitanja. Pritom u jezičnoj proizvodnji često izostavljaju funkcionalne riječi, ali ne pokazuju odstupanja u imenovanju (Cepanec, 2023).

Mnogi stručnjaci i ranije su primijetili da djeca mogu imati razvijenu verbalnu komunikaciju i prilično dobre semantičko-sintaktičke sposobnosti, ali s netipičnim pogreškama i komunikacijskim lomovima. Cepanec (2023) navodi primjere Blanka, Gessnera i Esposito (1979) koji u svome radu *Jezik bez komunikacije*, na primjeru trogodišnjega dječaka koji je bio izrazito neuspješan u komunikacijskoj uporabi prethodno usvojenog jezika, ukazuju na postojanje dviju grana jezičnog funkcioniranja – sintaktičko-semantičkih odnosa i sustava interpersonalne komunikacije. Na sličan način navodi i primjer Michaela McTeara (1985) koji je opisao djecu koja prikazuju odstupanja u

⁸ <https://logoped.hr/razlike-između-poremecaja-iz-spektra-autizma-poremecaja-socijalne-komunikacije/>, pristupljeno: 2. 7. 2024.

konverzacijskoj interakciji, a koja nisu povezana s jezičnim deficitima. Proučavajući konverzacijska obilježja djece s jezičnim teškoćama, britanska psihologinja Dorothy Bishop primjećuje podskupinu djece koja pokazuje izrazitu učestalost pragmatički neuobičajenih verbalnih i neverbalnih odgovora, zbog čega ih naziva djecom s pragmatičkim jezičnim poremećajem. Kao mogući diferencijalno-dijagnostički kriterij, Bishop daje prednost analizi njihovih neverbalnih ponašanja (Cepanec, 2023).

Dijagnostički i statistički priručnik (DSM-5) spomenuti poremećaj svrstava u poremećaje komunikacije (eng. *social (pragmatic) communication disorder*) (Cepanec, 2023). Kao takav obuhvaća postojanje teškoća u: a) korištenju komunikacije za socijalne svrhe (pozdravljanje, dijeljenje informacije i drugo) na način koji je prikladan za socijalni kontekst, b) snižene sposobnosti promjene komunikacije kako bi ona odgovarala kontekstu ili potrebama slušača, c) teškoće u slijeđenju pravila konverzacije i pripovijedanja (uključujući verbalne i neverbalne signale da bi se regulirala interakcija) i d) teškoće u razumijevanju onoga što nije eksplicitno rečeno i nedoslovnih ili dvosmislenih značenja jezika (Cepanec, 2023). Za razliku od DSM-5 priručnika, MKB-11 socijalni (pragmatični) komunikacijski poremećaj svrstava u razvojne jezične poremećaje (eng. *developmental language disorder with impairment of mainly pragmatic language*) (Cepanec, 2023).

Cepanec (2023) nadalje ističe kako je u samom dijagnostičkom priručniku DSM-5 naglašeno da se dijagnoza ovog poremećaja djeci postavlja tek kad je razina njihove jezične proizvodnje takva da omogućuje prepoznavanje odstupanja u uporabi jezika, što se obično prepoznaje u djece starije od 4 godine. Navedeno je od iznimne važnosti kako bi se lakše napravila razlika između dijagnoza socijalnog (pragmatičnog) komunikacijskog poremećaja i poremećaja iz spektra autizma (PSA), pri čemu je dijagnosticiranje otežano nedostatkom razvijenih posebnih ljestvica i sustava, a čiji bi rezultati jasnije ukazivali na prisutnost već spomenutog poremećaja (Cepanec, 2023). Kod oba poremećaja postoje zajednički dijagnostički kriteriji:

Prisutne su teškoće koje rezultiraju funkcionalnim ograničenjima u efektivnoj komunikaciji, socijalnoj uključenosti i odnosima, akademskom uspjehu te profesionalnoj učinkovitosti.

Simptomi se javljaju u ranom razvojnom razdoblju (iako nedostaci ne moraju biti očiti prije nego što zahtjevi socijalne komunikacije ne pređu ograničene kapacitete djeteta).

Simptomi se ne mogu pripisati medicinskom ili neurološkom stanju ili smanjenim sposobnostima u jezičnim vještinama i ne mogu se pripisati intelektualnim teškoćama, globalnom razvojnom kašnjenju ili nekom drugom psihičkom poremećaju (Bučević i Dragičević, 2018)⁹.

Pavičić Dokoza (2023) spominje da se uz poremećaj može i ne mora javiti i jezični poremećaj. Tako se kod ove djece često uočava obrazac obilježen većim brojem riječi i rečenica koje dijete govori u odnosu na one koje razumije (Ljubešić i Capanec, 2012. prema Paul i sur., 2007; Capanec, Gmajnić i Ljubešić, 2010: 42). Isključujući moment za postavljanje dijagnoze jest prisutnost ADHD-a, anksioznog poremećaja ili poremećaja iz spektra autizma (PSA). Međutim, proces diferencijalne dijagnostike između navedenih dijagnostičkih entiteta vrlo je zahtjevan zadatak multidisciplinarnog tima koji sudjeluje u dijagnostici (neuropedijatra, dječjeg psihijatra, logopeda, psihologa, a prema potrebi i drugih specijalista koji sudjeluju u procesu dijagnostike) s obzirom na preklapanja simptoma i često nejasne kliničke slike u ranoj dječjoj dobi. Budući da se radi o nedovoljno definiranom entitetu, navedeni komunikacijski poremećaj potrebno je sagledati u kontekstu širokog fenotipa autizma, odnosno supkliničkog poremećaja iz spektra autizma (Pavičić Dokoza, 2023. prema Flax i sur., 2019: 42). Pavičić Dokoza (2023) navodi i kategorije pridruženog i disproporcionalnog socijalno (pragmatično) komunikacijskog poremećaja i njihovu prevalenciju. Prevalencija socijalno (pragmatičnog) komunikacijskog poremećaja u općoj populaciji starosti od 13 i 14 godina kreće se u rasponu od 7 % do 11 %. Kod pridruženog socijalno (pragmatičnog) komunikacijskog poremećaja prevalencija je iznosila 11 %, odnosno poremećaj se javlja u 30 % djece koja su u svojoj osobnoj anamnezi imala razvojni jezični poremećaj, te u 9 % djece koja su imala tipičan jezični razvoj. Kod disproporcionalnog socijalno (pragmatičnog) komunikacijskog poremećaja prevalencija je bila 7 % bez obzira na to je li u osobnoj anamnezi bio prisutan razvojni jezični poremećaj. S obzirom na spol djece koja imaju dijagnozu ovog poremećaja, muški spol značajan je prediktor razvoja disproporcionalnog socijalno (pragmatičnog) komunikacijskog poremećaja. Tako podatci o udjelu muškog i ženskog spola odgovaraju onima kod djece s poremećajem iz spektra autizma, koji iznosi 4 : 1 (Pavičić Dokoza, 2023).

⁹ <https://logoped.hr/razlike-između-poremecaja-iz-spektra-autizma-poremecaja-socijalne-komunikacije/>, pristupljeno: 2. 7. 2024.

4.2. Poremećaj iz spektra autizma (PSA)

Često se pri pojavljivanju prvih znakova odstupanja u jezično-govornom razvoju pogrešno sumnja na poremećaj iz spektra autizma. Osim poremećaja iz spektra autizma (PSA), u literaturi su prisutni i raniji nazivi – infantilni autizam, Kannerov sindrom i rani dječji autizam. Prema klasifikaciji DSM-IV (1994), Američka psihijatrijska udruga autizam svrstava u pervazivne razvojne poremećaje koje čine i Aspergerov sindrom, Rettov poremećaj, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu (Hellerov sindrom) i Landau-Kleffnerov sindrom (Andrešić i sur., 2010).

Američki psihijatar Leo Kanner (1943) smatrao je da je autizam jedinstveno oboljenje koje ima svoju podlogu u psihopatologiji roditelja, odnosno da je posljedica djetetova povlačenja i izolacije kao odgovor na nepovoljnu i neprijateljsku obiteljsku sredinu. Iz tog razloga, autizam se smatrao najranijim oblikom dječje shizofrenije (Škarić, 1988). Šezdesetih godina prošloga stoljeća, javljaju se predstavnici biogeno orijentirane škole koji su daljnim istraživanjima pobili psihodinamsku koncepciju (Ribić, 1991). Prema tada iznesenoj postavci, autizam treba tumačiti na osnovi neurološkog modela, odnosno da je on rezultat oštećenja retikularne formacije ili limbičko-mezencefaličkih struktura središnjeg živčanog sustava i sustava potkrepljenja. Retikularni aktivacijski sustav (RAS) kod autistične djece u stanju je stalne pobuđenosti i predominacije nad višim mezencefaličko-limbičkim sustavom, zbog čega dijete nije u stanju fiksirati asocijacije između reakcije i potkrepljenja (Ribić 1991). Kao dokaz disfunkcije središnjeg živčanog sustava služili su i Huttovi pokusi s ispitivanjem EEG-a autistične i normalne djece uz pomoć računalne analize:

Elektroencefalogrami autistične djece pokazali su dominirajuću nisku amplitudu u mnogo većom mješanošću frekvencija nego u normalne djece. To nalazi čini se govore u prilog hipotezi da su autistična djeca u stanju pojačane aktivnosti („hyper-arousal“). To bi prema navedenom autoru i bio razlog zbog kojega autistično dijete izbjegava pogled drugih osoba u svoje oči (pod uvjetom da su mu bliži od 4 metra udaljenosti). On naime, smatra da njegov živčani sustav ne podnosi dodatni unos (input) novih informacija. (Ribić, 1991: 98)

Nadalje, ispitivanjem senzomotorne integracije i reakcije moždanih struktura na auditivne podražaje, ustanovljeno je da evocirani potencijali u povodu akustičkih podražaja sugeriraju značajno oštećenje auditivnog procesa u perifernom ili u dijelu slušnog puta u moždanome deblu autistične djece. Takvo oštećenje ukazuje na poremećaj prijenosa impulsa koji bi mogao uzrokovati

distorziju onoga što dijete čuje i tako djelovati na njegovo razumijevanje govornog jezika. Istovremeno, dokazano je da autisti koji ne govore nemaju ni sposobnost prepoznavanja vlastitoga lika u ogledalu (Ribić, 1991). Kod neurološke prirode autizma, Škarić (1988) navodi kako je sam poremećaj naslijeđen ili stečen prije poroda ili za vrijeme poroda. Neki od ranih neuropatogenih faktora povezanih s autizmom su: porod zatkom, niska porođajna težina, povišeni bilirubin u serumu, hemolitička anemija i respiratorni zastojni sindrom. Osim navedenih faktora, autizam je povezan i s drugim oblicima patologije, od kojih je najčešća mentalna retardacija (Škarić, 1988).

Razvojni su profili djece s autizmom disharmonični što znači da su izrazito različiti i potpuno neujednačeni. Svako pojedinačno dijete s dijagnozom autizma pokazuje neujednačen razvojni profil, pa će neke njegove sposobnosti biti iznadprosječne, a druge izrazito ispodprosječne, zbog čega postaje teško opisati razvojni status takvog djeteta (Cepanec, 2023). Na općoj razini Kraner (1943) je izdvojio sljedeća razvojna obilježja kod djece s autizmom: javljanje u prvoj ili drugoj godini života, izražena težnja djeteta za samoćom, otpor svakoj promjeni u okolini te poremećaj u razvoju jezika kao komunikativnog sredstva (Ribić, 1991: 96).

Od ostalih generalnih odstupanja djece s autizmom bitno je spomenuti i četiri područja prema Cepanec (2023), a to su stereotipnost i repetitivnost, inzistiranje na istovjetnosti, ograničeni kruti interesi i preosjetljivost ili podoosjetljivost u senzoričkoj obradi. Cepanec (2023) u analizi razvojnog profila ističe važnost uočavanja nesrazmjera između stupnja razvijenosti komunikacijskih i općih kognitivnih sposobnosti kao obveznog kliničkog pokazatelja:

Ako u djeteta primjećujemo odstupanja u komunikacijskom razvoju, ali su komunikacijska obilježja usklađena s očekivanjima za procijenjenu mentalnu dob, tada ne možemo utvrditi postojanje poremećaja iz spektra autizma. To je važno znati za diferencijalnu dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma i općeg razvojnog zaostajanja/intelektualnog razvojnog poremećaja jer djeca s intelektualnim kašnjenjem (a bez dodatne dijagnoze poremećaja iz spektra autizma) pokazuju ujednačeni obrazac razvoja općih kognitivnih sposobnosti i komunikacijskih sposobnosti. (...) Ako dijete udovoljava dijagnostičkim kriterijima poremećaja iz spektra autizma, a njegove su opće kognitivne sposobnosti uredne, tada će imati samo dijagnozu poremećaja iz spektra autizma. (Cepanec 2023: 354)

Karakteristično je obilježje po kojem se djeca s dijagnozom poremećaja iz spektra autizma značajno razlikuju od djece s dijagnozom nekog drugog razvojnog poremećaja ili od djece bez ikakve dijagnoze i razlika u razvijenosti jezičnog razumijevanja i jezične proizvodnje. Ta se razlika očituje u boljoj razvijenosti jezične proizvodnje u odnosu na razumijevanje, što je posljedica sniženih

procesa obrade jezika te sklonosti učenja jezika metodama upamćivanja i asocijacija (Cepanec 2023). Ovisno o domeni razumijevanja jezika, kod autistične djece urednih kognitivnih sposobnosti mogu se uočiti manja odstupanja u veličini receptivnog rječnika koja se povećavaju ispitivanjem razumijevanja složenih jezičnih naloga (Cepanec, 2023).

Kao posljedica nedovoljno razvijenog jezičnog razumijevanja, govor autistične djece također se razlikuje u smanjenoj razumljivosti u odnosu na djecu tipična razvoja. U njemu postoje i određene specifičnosti poput melodije neuobičajene kvalitete, bilo da je prenaplašena ili monotona (Cepanec, 2023). Međutim, Škarić (1988) smatra kako dijete s autizmom pokazuje i ozbiljne poremećaje u raznim vještinama koje prethode jeziku te u nedostatku unutarnjeg predočavanja. Takva djeca ponekad izvršavaju vrlo jednostavne naloge koji su dani unutar poznatoga socijalnog konteksta, predmet razgovora je strogo ograničen i vrlo rijetko vezan uz prošlost ili budućnost te na ista pitanja daju uvijek iste odgovore (Škarić, 1988). Škarić (1988) prema Goldfarb i sur. (1972) kao općenita odstupanja u govornom i jezičnom izražavanju autistične djece navodi: poremećaj glasa i govorne fonacije u intenzitetu, visini i boji glasa, poremećaj ritma s obzirom na fluentnost, akcent i intonaciju, poremećaj artikulacije, koja je često prenaplašena, ali može biti i opuštena s izostavljanjem izobličavanjem glasova te poremećaje jezika, kao što su trenutna ili odgođena eholalija, perseveracija (ponavljanje), upotreba neologizama (izmišljenih riječi), agramatizam te neadekvatna upotreba zamjenica (Škarić, 1988: 60).

U svome se govoru autistična djeca oslanjaju na mehaničko učenje grupe riječi i fraza, a ne na kreativnu upotrebu osnovnih jezičnih pravila. Međutim, neka od njih sposobna su usvojiti vrlo bogat rječnik i kolekciju fraza i rečenica. Govor djeteta s autizmom je u većini situacija monoton, bezizražajan, nedovoljno moduliran, bez emocionalne angažiranosti, osim kada je dijete izrazito uznemireno, odbija neke aktivnosti ili zahtijeva zadovoljenje nekih elementarnih nagonskih potreba (Škarić, 1988).

Na pragmatičnoj razini, zanimljivo je istraživanje Vidović Zorić i Blažeković (2023) prema kojem su proizvodnja govora i narativna organizacija kod djece s autizmom slične onima djece tipična razvoja. Studija pokazuje da su takva djeca u mogućnosti pratiti glavni zaplet i pritom se ne razlikuju po gramatičkoj složenosti od djece koja nisu imala razvojnih teškoća. Pragmatični izazovi kod autistične djece očitiji su kod korištenja anaforičkih zamjenica i vremenskih (referencijalnih) izraza, disfluentnosti koriste kao razgovorne znakove za održavanje govora zbog nedostatka pragmatičnih vještina, a sporiji govor kao posljedica dužih pauza ukazuje na manju svijest o

njihovoj ulozi u komunikaciji. Unatoč tome, nije bilo značajne razlike u trajanju zvučnog dijela govora između dvije skupine (Vidović Zorić i Blažeković, 2023). Odstupanja kod djece s autizmom javljaju se i kod vještina združene pažnje, imitacijskih sposobnosti, igre pretvaranja i teorije uma (Škrobo i sur., 2016). Tako djeca sa PSA-om postižu lošije rezultate na svim zadacima te manje odgovaraju na socijalne auditivne podražaje (Škrobo i sur., 2016. prema Dawson i sur., 2004: 8). Nadalje, s porastom kronološke dobi pokazuju sposobnost zamjenjivanja jednog predmeta drugim u igri, bez sklonosti smišljanja novih scenarija pretvaranja i usto pokazuju manje kreativnosti i uživanja (Škrobo i sur., 2016. prema Hobson, Lee i Hobson, 2009: 8). Dakle, djeca s poremećajem iz spektra autizma imaju teškoća u pripisivanju mentalnih stanja sebi i/ili drugim ljudima te posljedično i u stvaranju socijalnih veza (Škrobo i sur., 2016. prema Tager-Flusberg, 2007: 9).

4.3. Intelektualni razvojni poremećaj i opće razvojno zaostajanje

Za razliku od Škarića (1988) koji koristi usporeni govorni razvoj kao nadređeni pojam mentalnoj retardaciji, Capanec (2023) razlikuje dvije različite dijagnoze – intelektualni razvojni poremećaj i opće razvojno zaostajanje. Termini intelektualni razvojni poremećaj i opće razvojno zaostajanje koriste se pri opisivanju djece koja u razvoju imaju mentalne, odnosno intelektualne teškoće, ali različite dobi. Ukoliko se radi o djeci mlađoj od 5 godina, utoliko se radi o dijagnozi općeg razvojnog zaostajanja. Kod djece starije od 4 ili 5 godina govori se o poremećaju intelektualnog razvoja, odnosno intelektualnom razvojnom poremećaju, uz određivanje kategorije odstupanja (Capanec, 2023). U ranijoj literaturi isti je poremećaj bio poznat pod nazivom mentalna retardacija koji se posljednja dva desetljeća sve više potiskuje (Capanec, 2023).

Škarić (1988) je definirao mentalnu retardaciju kao stanje povezano s veoma usporenim te ranije zaustavljenim razvojem intelektualnih sposobnosti uslijed čega je znatnije otežano svako učenje, adaptivno ponašanje i uključivanje u socijalni život. Navodi i četiri kategorije odstupanja definirane prema rasponu kvocijenta inteligencije:

Laka mentalna retardacija (QI je u rasponu od 50 do 69);

Umjerena mentalna retardacija (QI je u rasponu od 35 do 49);

Teža mentalna retardacija (QI je u rasponu od 20 do 34);

Teška mentalna retardacija (QI je u rasponu od 0 do 20) (Škarić 1987: 55).

S medicinskog stajališta, Nikolić (1996) tvrdi kako su uzroci mentalne retardacije obično tjelesni, a među njima ubraja hereditet (naslijeđene osobine), endokrine poremećaje (bolesti štitnjače), promjene na mozgu (vodenu glavu), kranijalne traumatizme, infekcije (rubeolu majke za vrijeme prvih mjeseci trudnoće) i alkoholizam u obitelji. Osim tjelesnih uzroka, navodi i psihološki uzrok retardacije, odnosno osjećajne probleme koji se ponekad odražavaju na mentalni razvoj, a čijim se uklanjanjem pomoću psihoterapije otklanjaju i intelektualne smetnje. S druge strane, prema Ribiću (1991) govornu retardaciju teško je razlikovati od kongenitalne razvojne afazije i gotovo je uvijek povezana s intelektualnom insuficijencijom (pogotovo teža) endogenog ili egzogenog karaktera ponekad uz neurološke znakove oštećenja mozga. Iz tog razloga, i ako postoje indikacije da dijete nije gluho ili nagluho, potrebno je prikupiti druge heteroanamnestične podatke iz „povijesti slučaja”:

(...) interesirat ćemo se da li je u obitelji ili među braćom ili sestrama već koja oligofrena osoba, kako je proteklo nošenje i porod, da li je dijete preboljelo kakve postnatalne bolesti mozga ili bilo traumatizirano. Nadalje, interesirat će nas razvoj njegove psihomotorike (kad je počelo puzati, samostalno sjediti, stajati i kad je prohodalo); kakvo je njegovo opće ponašanje i da li je u skladu s kronološkom dobi, kako dijete pamti i shvaća; kakvi su mu interesi i način igranja; da li je emocionalno i socijalno zrelo za svoju dob, te nastojati dobiti i sve druge podatke koji indiciraju (ili isključuju) eventualnu intelektualnu nedovoljnu razvijenost. (Ribić 1991: 117)

Andrešić i suradnici (2010) među općenitim obilježjima djece s mentalnom retardacijom svrstavaju anomalije artikulacijskih organa, motoričke teškoće, teškoće disanja, smanjen opseg pažnje, jezične teškoće i teškoće taktilne i kinestetičke osjetljivosti. Autorice opisuju i govorne teškoće djece s dijagnozom Downova sindroma, a koji su vezani uz mentalnu retardaciju:

Kod Downova sindroma prisutni su, uz druge teškoće, i usporen razvoj artikulacije i trajni problemi u govoru. U te djece često je narušena građa i pokretljivost artikulacijskih organa, što može biti jedan od uzroka teškoća u izgovoru (manja oralna šupljina, deformacija zubi, građa larinksa, zadebljanje sluznice, veliki i trom jezik i drugo). Isto tako, djeca s Downovim sindromom često imaju i smetnje sluha, od blage do teže naglušosti, koje također narušavaju razvoj jezika i govora. Zbog respiracijskih problema i neadekvatnog usmjeravanja zračne struje potrebne za fonaciju, česta je pojava nazalnog prizvuka u govoru djece s Downovim sindromom. Redosljed razvoja artikulacije glasova isti je kao u prosječnoj populaciji, ali su različite razine usvojenosti tih glasova! (Andrešić i sur. 2010: 53)

Kada je riječ o govoru mentalno retardirane djece, Škarić (1988) razlikuje dislogije i alogije. Dislogije obuhvaćaju sve specifičnosti verbalne komunikacije vezane uz mentalnu retardaciju, dok se alogije odnose na nesposobnost govorenja uslijed mentalnog deficita. U skladu s definicijama, dislogije se javljaju kod lako i umjereno retardirane djece, dok su alogije prisutne kod teže i teške mentalne retardacije (Škarić, 1988). Pritom je važno napomenuti kako stupanj intelektualnog razvoja nije jedina determinanta govornog razvoja, iako ga određuje u znatnoj mjeri uz razinu ostalih aspekata ponašanja (Škarić, 1988). U slučaju dislogija, dijete s mentalnom retardacijom ne može se u ranom razdoblju dovoljno usmjeriti na zvukove, šumove, glasove, osobe i stvari, odnosno na sve što ga okružuje, zbog čega se javlja praznina u govornom iskustvu (Škarić, 1988).

Škarić (1988) za usporeni razvoj govora koristi i termine zakašnjeni razvoj govora ili nedovoljno razvijeni govor, a obuhvaća široki raspon od lakšeg prema težem zaostajanju (alalijama). Razlikuju se tri stupnja alalije. U najtežim slučajevima dijete ne govori i ne razumije tuđi govor. U nešto lakšim dijete donekle razumije govor i umjesto govora ima razvijen sustav gesta kojima komunicira s okolinom i zadovoljava svoje potrebe. Kod trećeg stupnja, dijete razumije govor u dovoljnoj mjeri da odstupanja nisu primjetna te ima veoma reduciran govor koji se sastoji od desetak izoliranih riječi koje imaju vrijednost rečenice (Škarić, 1988). Na gramatičkoj razini, Škarić (1988) za djecu s usporenim razvojem govora navodi sljedeće:

U djece s usporenim razvojem govora izostat će razvoj rečenice. Obično neće prelaziti razinu proste proširene rečenice i nezavisno složene sastavnog tipa. U rečenici će nedostajati vezne riječi, kao pomoćni glagoli, prijedlozi, eliptični oblici ličnih zamjenica, veznici. Rječnik će biti siromašan, a izgovor glasova zaostajat će za izgovorom vršnjaka. Duže riječi i one s konsonantskim skupinama dijete će svoditi na jednostavnije oblike. U teškim slučajevima govor će biti nerazumljiv, da bi preko gradacija u najlakšim slučajevima odstupao po jednostavnijoj, ali ne gramatički pogrešnoj strukturi rečenice i po brojnim smetnjama izgovora. (Škarić 1988: 54)

Zbog sličnosti u zaostajanju u ranom komunikacijskom i jezično-govornom razvoju, jako je teško razlikovati djecu s općim razvojnim zaostajanjem od djece s poremećajem iz spektra autizma (Cepanec, 2023). Razlikovanje postaje tim teže ako se kod djeteta u ranoj dobi javljaju obje dijagnoze, no vrlo često ne radi se o nečemu što je nužno budući da se stručna podrška djetetu i obitelji pružaju na temelju njegovih razvojnih obilježja (razvojnog profila) i potreba obitelji (Cepanec, 2023). Slično kao i kod poremećaja iz spektra autizma (PSA), Cepanec (2023) ističe nesrazmjer između stupnja razvijenosti komunikacijskih i općih kognitivnih sposobnosti kao obvezan klinički pokazatelj općeg razvojnog zaostajanja ili intelektualnog razvojnog poremećaja:

Ako dijete pokazuje odstupanja u općem mentalnom razvoju (primjerice, dijete u dobi od 4 godine ima mentalnu dob od 2 godine), ali su njegove komunikacijske sposobnosti još slabije razvijene u odnosu na prosječnog dvogodišnjaka, te se uočava klinički značajan nesrazmjer (primjerice, razina komunikacijskih sposobnosti odgovara jednogodišnjem djetetu), onda to dijete, ako zadovoljava i ostale dijagnostičke kriterije poremećaja iz spektra autizma, nosi dvije dijagnoze: opće razvojno zaostajanje/intelektualni razvojni poremećaj i poremećaj iz spektra autizma. (Cepanec 2023: 354)

Kao posljedica manjeg kapaciteta za učenje, razvojni profil djece s intelektualnim razvojnim poremećajem ili općim razvojnim zaostajanjem općenito je usporen te znatno manje obilježen netipičnostima u odnosu na djecu s poremećajem iz spektra autizma (PSA). Prisutna su odstupanja u obilježjima rane komunikacije i pragmatike koja su najčešće usklađena s njihovim procijenjenim kognitivnim statusom ili su tek nešto slabije razvijena u odnosu na prosjek (Cepanec, 2023). Slično kao kod djece s autizmom, i djeca s intelektualnim teškoćama pokazuju odstupanja u vještinama združene pažnje, imitacije, igre pretvaranja i teorije uma (Škrobo i sur., 2016). Epizode združene pažnje bile su jako česte u igri djece s Downovim sindromom, dok je procjenom rječnika ustanovljeno da je djetetova vještina združene pažnje značajan prediktor receptivnog rječnika (Škrobo i sur., 2016. prema Zampini, Salvi i D'Odorico, 2015: 10). Kod djece koja uz dijagnozu intelektualnih teškoća imaju i dijagnozu poremećaja iz spektra autizma (PSA), imitacijske sposobnosti uglavnom su usklađene s njihovom mentalnom dobi. Pritom je podatak o razini intelektualnih sposobnosti kod djece s intelektualnim teškoćama vrlo važan za planiranje podrške za djecu rane dobi koja nisu dosegla razinu verbalne komunikacije (Škrobo i sur., 2016). Mentalna dob djece s intelektualnim teškoćama predviđa složenost simboličke igre. Takvi nalazi ukazuju na to da djeca s intelektualnim teškoćama imaju zakašnjeli, a ne drukčiji razvoj, i da će se njihova simbolička igra razvijati istim redoslijedom kao kod djece urednog razvoja (Škrobo i sur., 2016. prema Nader-Grosbois i Vieillevoye, 2012: 10). U ispitivanju teorije uma kod djece s intelektualnim teškoćama, autorice Škrobo i sur. (2016) navode primjer Giaouri, Alevriadou i Tsakiridou (2010) koji su proveli usporedbenu analizu teorije uma kod djece s dijagnozama Downova sindroma, nespecificiranih intelektualnih teškoća i kod djece urednog razvoja. Skupine djece s Downovim sindromom i nespecificiranim intelektualnim teškoćama značajno su se razlikovale u rezultatima kod zadataka pogrešnih vjerovanja o mjestu i o sadržaju te zadataka razlikovanja pojavnosti od stvarnosti. Ovakav rezultat može se interpretirati na način da nedostaci u teoriji uma mogu biti objašnjeni specifičnim kognitivnim fenotipom intelektualnih teškoća (Downov sindrom), a ne

njihovim općim sposobnostima, što je potvrđeno i drugim istraživanjima (Škrobo i sur., 2016. prema Giaouri i Alevriadou, 2010: 10).

5. RANA INTERVENCIJA I PROCJENA RANE KOMUNIKACIJE

Klinička procjena rane komunikacije provodi se u dvije razvojne faze – u predjezičnom i ranom jezičnom razdoblju (nesimbolička faza komunikacije) i jezičnom razdoblju (simbolička faza komunikacije). Takva podjela proizašla je iz razvojnih promjena u pretpostavkama za jezično-govorni razvoj te se njome češće koriste specijalisti rane intervencije (Ivšac Pavliša, 2010). Međutim, kod same procjene roditelji djece s komunikacijskim poremećajima često nailaze na brojne poteškoće, među kojima je nedovoljna informiranost o mogućnostima same intervencije. Ivšac Pavliša (2010) navodi sljedeće nedostatke kao razloge problema: nepostojanje sustava rane intervencije, premalo stručnjaka specijaliziranih za rani razvoj, nedovoljna obaviještenost medicinskih struka o razvojnim fenomenima, nedostatak cjeloživotnog obrazovanja stručnjaka (defektologa, logopeda, psihologa) i centraliziranost savjetodavnih i terapijskih usluga u glavnim gradovima. Blaži (2023) naglašava i važnost pravovremene intervencije koja pokazuje pozitivne ishode u komunikacijskom, jezičnom i govornom razvoju već od dojenačke dobi, s najvećom dokumentiranom uspješnošću od druge do pete godine života djeteta. Pritom se procjena komunikacijskih obilježja izrazito razlikuje u djece različite dobi, odnosno različite razvojne razine, kako u domeni komunikacije, tako i u ostalim razvojnim područjima (Cepanec, 2023).

5.1. Predjezično i rano jezično razdoblje

Primarnu ulogu u procjeni ranih komunikacijskih sposobnosti imaju roditelji. Roditelji čine sastavni dio djetetova okruženja te se iz tog razloga smatraju i pouzdanim izvorom informacija o njegovu razvoju. Međutim, na pojavnost njihove zabrinutosti o djetetovu stanju utječu razni čimbenici. Romstein (2017) među njima navodi sociodemografske karakteristike (Romstein, 2017. prema Sheldrick, Neger i Perrin, 2012: 57), jasnoću pitanja (Romstein, 2017. prema Glascoe, 2000 i 2003: 57), roditeljska očekivanja uz odgojne postupke (Romstein, 2017. prema Rydz, Shevell, Majnemer i Oskoui, 2005: 57) i čimbenike poput dostupnosti pedijatrijske službe i programa rane intervencije (Romstein, 2017. prema Roux i sur., 2012; Voigt i sur., 2014; Woolfenden, Eapen, Williams, Hayen, Spencer i Kemp, 2014: 57). Kašnjenje u razvoju govora jedan je od najčešćih razloga dolaska roditelja na logopedsku i psihološku procjenu djeteta u ranoj dobi (Cepanec, 2023). Usporen jezični

razvoj javlja se kod 11 – 18 % djece u dobi od 18. do 36. mjeseci, vokabular znatno kasni za vršnjacima te nisu prisutna ostala medicinska stanja koja bi to kašnjenje mogla objasniti (Pavičić Dokoza, 2023). Razlikuju se dvije skupine djece usporenog jezičnog razvoja – tzv. *Late Talkers* i *Late Bloomers* (Pavičić Dokoza, 2023. prema Thal, Marchman i Tomblin, 2013: 40). Prva skupina djece ima usporen jezični status i na segmentu razumijevanja i na segmentu govorne proizvodnje (ekspresije), odnosno jezično-govorni poremećaj, dok je druga skupina ušla u fazu jezičnog brzaca, nakon čega se izjednačila sa svojim vršnjacima i tako nadrasla prethodno kašnjenje (Pavičić Dokoza, 2023). Indikaciju za razvojnu procjenu djeteta u ranoj dobi predstavljaju sljedeći pokazatelji:

Ako u dobi od 12 mjeseci u djeteta još nije uočena pojava brbljanja.

Ako u dobi od 12 mjeseci dijete spontano ne koristi geste (primjerice, gesta pokazivanja, gesta „pa-pa” i slično).

Ako u dobi od 16 mjeseci dijete ne govori, odnosno ne proizvodi riječi sa značenjem.

Ako u dobi od 24 mjeseca dijete spontano ne kombinira riječi (važno je napomenuti da se spontanom kombinacijom riječi ne smatra eholalično ponavljanje upamćenih iskaza).

Ako se, u bilo kojoj dobi, u djeteta uoči regresija, odnosno gubitak ranije stečenih komunikacijskih ili jezičnih sposobnosti (Cepanec, 2023: 332).

Budući da su snižena društvena usmjerenost i odgovorljivost najčešći razlozi roditeljskog stresa i traženja stručne pomoći, procjena rane komunikacije treba uključivati i procjenu obilježja socijalnih interesa, kontakta očima, interaktivnosti, odazivanja na ime, združene pažnje, oponašanja i drugih komunikacijskih obilježja. Osim toga, izrazito su važni opisi obilježja jezičnog razumijevanja, jezične proizvodnje i govora, s naglaskom na ona obilježja koja se često mogu uočiti u djece s odstupanjima u području komunikacijskog razvoja – neuobičajena intonacija glasanja ili govora, povišena stereotipnost jezične proizvodnje, nesustavnost u odgovaranju na verbalne naloge i druge (Cepanec, 2023). Ukupnu procjenu čine i procjena komunikacijske namjere, komunikacijskih sredstava i komunikacijskih funkcija (Cepanec, 2023). Procjena rane komunikacije ukratko treba biti „prozor u razvojni profil djeteta” (Ljubešić i Cepanec, 2012: 39), uz pomoć kojega se jasno mogu razlikovati dijagnoze poput autizma ili intelektualnog razvojnog poremećaja.

Procjena komunikacijskih namjera predstavlja prvi korak u procjeni rane komunikacije. Namjerna komunikacija podrazumijeva usmjereno ponašanje djeteta prema drugim osobama s ciljem slanja određene poruke te mora zadovoljiti tri osnovna kriterija – mora uključivati glasanje, gestu ili govor, mora biti usmjereno prema osobi i mora imati komunikacijsku funkciju (Cepanec, 2023). Kod procjene namjerne komunikacije, važno je pratiti koliko dijete uključuje druge sudionike, pokazuje li drugima predmet koji mu se sviđa te iščekuje li reakcije okoline. Potrebno je obratiti pozornost i na djetetovo usmjeravanje pažnje, kao i pogleda prema objektu komunikacije (Ljubešić, 2012). Iako postoje namjerni komunikacijski činovi koji ne zadovoljavaju sva tri kriterija, bitno je uočiti sljedeće pretpostavke koje su ključne za pravilnu procjenu: a) velika većina komunikacijskih činova djece rane dobi zadovoljava sva tri kriterija i b) u djece rane dobi važno je ne pretpostavljati da je neko ponašanje komunikacijsko, nego imati jasne bihevioralne pokazatelje namjerne komunikacije (Cepanec, 2023). Važno je uočiti i postojanje epizoda namjerne komunikacije u ponašanju djeteta i njihovu učestalost, spontano ponašanje djeteta za vrijeme komunikacije s roditeljima, djetetovu odgovorljivost te u kojoj mjeri samostalno započinje interakciju ili komunikaciju. Pritom je najvažnija količina djetetove inicijative u komunikaciji jer je ona glavni pokretač socijalnog razvoja (Cepanec, 2023). Ukoliko je učestalost namjernih epizoda niska, utoliko će i rana intervencija biti usmjerena prema njihovom povećanju. Navedeno se postiže promjenama u djetetovoj okolini i socijalnim rutinama, kao i uključivanjem roditelja te igre bez igračaka s nekom osobom u prirodnoj sredini (Ljubešić, 2012). Kao primjer procjene mogu se uzeti poremećaji iz spektra autizma (PSA) koji se određuju po čimbeniku odgovorljivosti, odnosno jezičnog razumijevanja djeteta:

S obzirom na produženu fazu dijadičke komunikacije i oskudno sudjelovanje u epizodama združene pažnje, koje su žarišne točke za usvajanje jezika, djeca s poremećajima na autističnome spektru kasne u jezičnome razumijevanju. Komentiranje aktivnosti ili predmeta pokazalo se značajnim prediktorom broja riječi koje djeca s poremećajima iz autističnoga spektra prosječne dobi od 32 mjeseca razumiju (McDuffie i sur., 2005.). Kao najbolji prediktori receptivnoga i ekspresivnoga rječnika izdvajaju se uporabe geste i neverbalna kognitivna sposobnost (Luyster i sur., 2008). (Ivšac Pavliša, 2010)

U komunikaciji djece s komunikacijskim poremećajima izostaje deklarativno pokazivanje, socijalno zaključivanje, praćenje geste pokazivanja i komentiranje, odnosno vještine združene pažnje koje se kod djece uredna razvoja vežu uz dob od 9 do 15 mjeseci. Međutim, imperativno pokazivanje da bi se došlo do određenog cilja smatra se čestom pojavom kod djece s autizmom, iako nemaju koordinaciju između pogleda prema željenom predmetu i osobi kojoj se pokazuje (Ivšac Pavliša,

2010). Objašnjenje za ovu disocijaciju Ljubešić i Capanec (2012) vide u razlici u motivaciji i interesima, odnosno smanjenom interesu za podjelom s drugim ljudima.

Capanec (2023) u procjeni komunikacijskih sredstava govori o važnosti zamjećivanja sredstava koje dijete koristi te njihove analize u odnosu na njihovu razvojnu složenost (kontaktna/distantna, predsimbolička/simbolička), kao i utvrđivanje djetetova dominantnog komunikacijskog sredstva s kojim najčešće spontano započinje komunikaciju. Procjena se ne provodi izolirano, već na način da se djetetova ponašanja bilježe tijekom epizoda započinjanja komunikacije, bilo da su ona viđena u ispitnoj situaciji ili su o njima izvijestili roditelji. Prikupljeni podatci ukazuju na stupanj sociokognitivnog razvoja djeteta zbog čega su klinički vrlo vrijedni. Tijekom procjene komunikacijskih sredstava treba se usmjeriti na sljedeća obilježja: broj različitih komunikacijskih sredstava koje dijete spontano upotrebljava u komunikaciji, učestalost spontanog kombiniranja komunikacijskih sredstava, učestalost uporabe distantnih komunikacijskih sredstava i učestalost uporabe simboličkih komunikacijskih sredstava, odnosno naučenih znakova koji označavaju neki koncept (Capanec, 2023: 339).

Ovisno o samoj procjeni, podjela komunikacijskih sredstava može biti jednostavna i složena. Kao primjer složene podjele, Capanec (2023) navodi Schulera i sur. (1989) koji su naveli sljedeće kategorije komunikacijskih sredstava: plač, agresija, samoozljeđivanje, pasivni pogled, blizina tijela, pomicanje ruke druge osobe, dodirivanje lica druge osobe, dohvaćanje predmeta, donošenje predmeta, odlazanje od komunikacijskog partnera, glasanje, aktivni pogled, davanje predmeta, gesta pokazivanja, izraz lica, kimanje ili odmahivanje glavom („da/ne”), intonacija, neprikladna i prikladna eholalija, jedna riječ, jedan simbolički znak (gesta), iskazi od više riječi i kombinacija više znakova (Capanec, 2023. prema Schuler i sur., 1989: 339 – 340).

Posebno su zanimljiva djeca kod koje je primjetna izvedba ponašanja koja bi se mogla okarakterizirati kao proizvodnja komunikacijskih sredstava, zbog čega je od velike važnosti uvijek iznova sagledati komunikacijski kontekst i preispitati radi li se doista o komunikacijskoj funkciji tog ponašanja i namjernom komunikacijskom činu. Kod takve djece pri analizi treba dodatno uzeti u obzir pokazatelje njihove smislene uporabe – izvodi li dijete određena ponašanja samo u komunikacijski prikladnim situacijama te izvodi li dijete svaki put više različitih komunikacijskih znakova sve dok osoba ne reagira. Ukoliko se nefunkcionalna uporaba komunikacijskih znakova ponavlja u većoj mjeri, utoliko može biti riječ o nedovoljnoj usvojenosti značenja komunikacijskih znakova (Capanec, 2023).

Konačno, ne treba zanemariti ni broj ni socijalnu kvalitetu komunikacijskih funkcija. Za potrebe kliničke procjene dovoljno je utvrditi dva osnovna kriterija – koliki je raspon (broj) različitih komunikacijskih funkcija u djetetovim svakodnevnim aktivnostima te u kojoj mjeri dijete komunicira za deklarativne funkcije, odnosno funkcije socijalnog dijeljenja (Cepanec, 2023). Djeca tipičnog razvoja imaju više deklarativnih funkcija, dok djeca atipičnog razvoja imaju više imperativnih (Ljubešić i Cepanec, 2012). Kod prepoznavanja komunikacijskog čina kao deklarativnog, Cepanec (2023) opisuje zanimljiv sustav na temelju reakcije odrasle osobe u dva koraka: 1) osoba odgovara na bilo koje komunikacijsko ponašanje djeteta komentarom ili imenovanjem predmeta i 2) ako dijete nastavlja s ponašanjem, odrasla osoba daje mu igračku. Ako dijete prestane s djelovanjem nakon prvog koraka, možemo govoriti o deklarativnoj funkciji komunikacije (Cepanec, 2023. prema Carpenter i sur., 1998: 342). Deklarativnu funkciju moguće je potaknuti i zadacima koji se temelje na stvaranju jednostavne rutine s djetetom i kršenja očekivanja, pri čemu je potrebno promatrati ukazuje li dijete na „pogrešku” ili novonastalu, neočekivanu situaciju (Cepanec, 2023).

5.2. Jezično razdoblje

U odnosu na prethodno razdoblje, analiza komunikacijskih sposobnosti djece koja napredno govore postaje složenija i teža. Prema Padovan (2018), otežano prepoznavanje teškoća u jezičnome razdoblju ogleda se u njihovoj slojevitosti i raznolikosti. Jezične teškoće mogu se naći u svim jezičnim sastavnicama, jednoj ili više njih te i na području jezičnog razumijevanja i proizvodnje (Padovan, 2018: 105). Tako su na fonološkoj razini prisutne pogreške u vidu zamjene glasova sličnih prema mjestu ili načinu tvorbe (npr. *k-g*, *m-n*), promjena u fonološkoj strukturi riječi (npr. *kočolada*), neuočavanja rime, nemogućnosti izdvajanja prvog glasa i teškoća fonemske raščlambe ili stapanja (Padovan, 2018. prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015: 105). Morfosintaktička odstupanja čine izostanak nekih padeža u spontanom govoru, pogrešna sklonidba imenica (npr. *magaraci*) ili sprezanje glagola (npr. *trčaju*), negramatične rečenice i nekoherentan diskurs (Padovan, 2018). Na leksičkoj razini javlja se rječnik koji je sužen kako u razumijevanju riječi, tako i u rasponu njihove proizvodnje (Padovan, 2018).

Cepanec (2023) ističe kako je zadržavanje istih kriterija i očekivanja iz procjene komunikacije kod djece rane dobi jedna od najčešćih i najvećih pogrešaka u procjeni komunikacijskih obilježja razvojno naprednije djece. Tako za vrijeme procjene ispitivaču lako mogu promaknuti negativna

obilježja poput male količine komentara, rijetkog traženja informacija, neusklađenosti verbalnih i neverbalnih ponašanja, teškoća u prilagodbi jezičnog iskaza socijalnoj situaciji, povišene stereotipnosti jezične proizvodnje ili snižene kvalitete započinjanja interakcije i komunikacije. Stoga je pri procjeni komunikacijskih sposobnosti djece u ovoj razvojnoj fazi izrazito važno poznavanje komunikacijskog razvoja kako tijekom ranog, tako i tijekom predškolskog razdoblja. U procjenu treba uključiti i fleksibilnost i primjerenost različitih oblika ponašanja koje je nešto teže ostvariti i procijeniti u kliničkim uvjetima te promatranje u prirodnom kontekstu i/ili intervju s roditeljima ili skrbnicima (Cepanec, 2023).

Međutim, iako situacija testiranja mora biti što prirodnija, ona isto tako mora biti i do neke mjere standardizirana i određena tako da omogućava dobivanje usporedivih rezultata (Cepanec, 2023). Kao jedan od instrumenata, može se navesti Opservacijski protokol za dijagnostiku autizma (ADOS-2) koji čine različiti zadatci ili aktivnosti radi uspostavljanja ugodne interakcije između ispitivača i djeteta i promatranja i kodiranja brojnih obilježja spontane komunikacije. Uz njih je moguće dodatno analizirati i ostala komunikacijska ponašanja (privlačenje pažnje, rješavanje mogućih nesporazuma, sadržajna primjerenost odgovora, fleksibilnost i prikladnost komuniciranja s različitim osobama i druga). Procjena mora obuhvaćati složenu analizu učestalosti, kvalitete i socijalne primjerenosti/uobičajenosti pojedinih komunikacijskih ponašanja djeteta (Cepanec, 2023). Neprikladni elementi u razgovoru čine veće kategorije:

Narušavanje strukture izmjena u razgovoru (npr. neodgovaranje na započeti razgovor ili nastavak iznošenja vlastitog tijeka misli bez obzira na komentare ili pitanja druge osobe);

Teškoće u uporabi konteksta u razumijevanju tuđih iskaza (dijete ne može shvatiti namjeru druge osobe jer ne uzima u obzir jezični, okolinski ili socijalni kontekst);

Davanje premalo informacija (npr. uporaba zamjenica ili priloga bez jasnog referiranja na koga ili što se ona odnosi);

Davanje previše informacija (dijete može davati preopširne komentare ili odgovore koji sadrže slušatelju nevažne ili već poznate informacije ili nepotrebno postavljati postavljena pitanja);

Neuobičajen ili socijalno neprimjeren sadržaj ili stil (dijete može davati komentare koji su samo rubno vezani uz temu razgovora, naglo mijenjati temu razgovora bez najave, ponavljati

upamćene rečenice, postavljati neuobičajena pitanja ili davati socijalno neprimjerene komentare) (Cepanec, 2023: 348).

Kod procjene sociokognitivnih sposobnosti djeteta, Cepanec (2023) naglašava usmjerenost prema tome koliko dijete spontano pridonosi komunikaciji i održava razgovor te sveukupnoj uzajamnosti komunikacije. Mogu se javiti teškoće u pripovijedanju, razumijevanju naloga, pamćenju dijelova zadataka, onoga što mu je rečeno i pjesmica (Padovan, 2018. prema Olujić, Hržica i Srebačić 2015; Padovan, Kuvač Kraljević i Matić 2015: 105). Ispitna situacija ne smije se temeljiti na shemi postavljanja pitanja i očekivanja djetetova odgovora, pa se od ispitivača očekuje komentiranje situacije, izražavanje svojih razmišljanja, dijeljenje iskustva i promatranje koliko se dijete dobro snalazi u takvim razgovorima (Cepanec, 2023). Mjerni instrumenti za procjenu pragmatičnih sposobnosti djece mlađe od 7 godina raznoliki su po svome sadržaju i načinu prikupljanja. Moguće ih je svrstati u četiri kategorije: a) testove za procjenu pragmatike, b) ljestvice ili profile, c) sustave za kodiranje spontanih interakcija i d) procjenu razumijevanja pragmatike jezika (Cepanec, 2023. prema Adams, 2002: 350). Od ljestvica se često koriste one koje uključuju prikupljanje podataka o različitim oblicima ponašanja djeteta u svakodnevnim situacijama, među kojima je moguće izdvojiti:

Language Use Inventory (LUI) – O' Neillin (2009) upitnik za procjenu pragmatičkog jezičnog razvoja u djece rane i predškolske dobi koji popunjavaju roditelji; namijenjen procjeni komunikacijskih obilježja djece u dobi 18 – 47 mjeseci;

Children's Communication Checklist (CCC-2) – Bishopina (2003) ljestvica sa 70 čestica koju popunjavaju roditelji ili osobe koje dobro poznaju dijete; namijenjena za procjenu komunikacijskih obilježja djece dobi 4 – 16 godina;

The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills – strukturirani intervju s roditeljima koji su osmislili Dewart i Summers (1995); postoje različite verzije za djecu različite dobi (pokriva cijelo rano i predškolsko razdoblje) (Cepanec, 2023: 350 – 351).

Kako bi ukupna procjena komunikacijskih sposobnosti kod djece bila preciznija, nužna je suradnja između obitelji i stručnjaka. Poput razvojnih promjena, i procjena rane komunikacije izrazito je složena i zahtijeva timski pristup stručnjaka koji obilježja tih promjena trebaju evaluirati i sintetizirati (Ljubešić i Cepanec, 2012). Sustavni pristup uvažava izuzetnu važnost interakcija koje

se odvijaju između djeteta i roditelja i za koje je znanstveno dokazano da su promicatelj razvoja u ranom djetinjstvu (Ljubešić, 2012: 203), a temelji se na stvaranju partnerstva i pružanju podrške roditeljima. Iako stručnjaci odgovarajućih profila (npr. logopedi, odgojitelji, psiholozi, pedagozi, medicinske sestre u vrtićima i dr.) uvelike doprinose pozitivnim ishodima u razvoju djece, rana intervencija započinje u obiteljskom okruženju. Tako se od roditelja očekuje da „vide” svoju djecu, imaju širom otvorene oči, promatraju dijete, budu motivirani i upoznati o važnosti nekih na prvi pogled sitnih dijelova slagalice, uz uvijek prisutnu svjesnost o važnosti prevencije i rane intervencije, da bi se što ranije moguće ili bar pravovremeno stručnu podršku ili pomoć znalo potražiti (Padovan, 2018: 105).

6. ZAKLJUČAK

Za jezik možemo reći da je „psihološki pečat” svake osobe, u njemu se ogledaju kognitivne sposobnosti, dok nam govor pruža uvid u psihološko i zdravstveno stanje pojedinca. Razvoj jezika i govora stoga je vrlo složen proces, ovisi o razvoju drugih područja, sredstava i vještina te zauzima središnje mjesto u odgoju i odrastanju djece. Pritom je najvažniji preduvjet za razvoj socijalne komunikacije postojanje protokonverzacija u odnosu djeteta i roditelja. Od roditelja se očekuje da se maksimalno posvete odgoju i cjelokupnom razvoju djeteta kako bi se smanjio rizik za pojavu različitih oblika razvojnih, pa tako i jezično-govornih teškoća. Navedeno se posebno odnosi na razdoblje do treće godine kada se stvara baza govora, ali i kasnije na predškolsko razdoblje koje je presudno za razvoj vještina čitanja i pisanja, kao prediktora za djetetov uspjeh tijekom školovanja. Roditeljska opažanja posebno su korisna kod procjena rane komunikacije, pa njihova pravovremena reakcija može rezultirati pozitivnim ishodima u slučaju prisutnosti jezično-govornih odstupanja.

Odstupanja u razvoju socijalne komunikacije negativno utječu na sve aspekte urednog razvoja djeteta. Osim jezika i govora, pogođeni su i razvoj pragmatičnih vještina te sposobnost teorije uma. Pragmatične vještine i teorija uma također mogu ukazivati na probleme u razvoju, a njihova procjena, uz obiteljsko okruženje, izvršava se u kliničkome kontekstu uz pomoć različitih vrsta zadataka. Ono što dodatno otežava dijagnosticiranje su preklapanja između sva tri poremećaja, odnosno poremećaja socijalne komunikacije, autizma i mentalne retardacije. Kod razlikovanja sva tri poremećaja nužno je utvrditi njihove razvojne profile, ali i tada je teško reći o kojoj je dijagnozi točno riječ. Zbog svoje terminološke težine i dijagnostičkih nedoumica, jezično-govorni razvojni poremećaj postaje sve važnija tema logopedskih istraživanja u stranoj literaturi.

Nažalost, u domaćoj literaturi nema dovoljno izvora koji se sustavno bave ovim poremećajem. Većim interesom u njegovu problematiku, znanstvena zajednica ne bi samo doprinijela njegovu razumijevanju, već i stvaranju društva usmjerenog prema njegovoj inkluziji. Daljnja istraživanja jezično-govornog razvojnog poremećaja dovela bi do novih načina procjene u kliničkoj praksi, metodičke prilagodbe u školskom okruženju i pozitivne slike o djeci koja imaju teškoće u razvoju jezika i govora. I na kraju, nužno je partnerstvo između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove uz stalnu suradnju sa stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Samo će tako djeca moći živjeti ispunjeno i ostvariti sve svoje potencijale koje neosporivo imaju u sebi.

7. POPIS LITERATURE

1. Andrešić, D., Benc-Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., i Tambić, M. (2010). *Kako dijete govori?: Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*. Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
2. Blaži, D. (2023). Pokazatelji odstupanja u komunikacijskom, jezičnom i govornom razvoju do treće godine života djeteta, *Liječnički vjesnik*, 145(5), 35–38. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/446060> (Pristupljeno 5. srpnja 2024.)
3. Božić, N., i Capanec, M. (2020). Razvoj komunikacijskih funkcija u djece dobi 1.5-4.0 godine, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(1), 33–43. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/348621> (Pristupljeno: 12. kolovoza 2024.)
4. Bučević, A. i Dragičević, A. M. (2018). *Razlike između poremećaja iz spektra autizma i poremećaja socijalne komunikacije*. Dostupno na: <https://logoped.hr/razlike-između-poremecaja-iz-spektra-autizma-poremecaja-socijalne-komunikacije/> (Pristupljeno 2. srpnja 2024.)
5. Capanec, M. (2023). *Rani komunikacijski razvoj*. Zagreb: Naklada Slap.
6. Džanović, A. (2014). *Kako dijete razvija komunikaciju?*. Dostupno na: <https://ordinacija.vecernji.hr/budi-sretan/sretno-dijete/kako-dijete-razvija-komunikaciju/> (Pristupljeno: 11. kolovoza 2024.)

7. Guberina, P. (1991). Preduvjeti govorne komunikacije, *Senjski zbornik*, 18(1), 63–67. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/110232> (Pristupljeno: 12. kolovoza 2024.)
8. Ivšac Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi, *Društvena istraživanja*, 19(1-2 (105-106)), 279–303. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/52207> (Pristupljeno 5. srpnja 2024.)
9. Ljubešić, M. (2012). Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja, *Paediatrica Croatica*, 56(1), 202–206. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/wp-content/uploads/2022/12/dok_39.pdf (Pristupljeno: 10. kolovoza 2024.)
10. Ljubešić, M., i Ceganec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna?, *Logopedija*, 3(1), 35–45. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/182898> (Pristupljeno: 11. kolovoza 2024.)
11. Nikolić, S. (1996). *Svijet dječje psihe: osnove medicinske dječje psihologije*. Zagreb: Prosvjeta.
12. Padovan, N. (2018). Narušena vještina vladanja jezikom, *Lanterna*, (2), 101–106. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/322950> (Pristupljeno 9. kolovoza 2024.)
13. Palašić, N. (2015). Komunikacijska vrijednost ironije, *Fluminensia*, 27(1), 123–136. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/207619> (Pristupljeno: 12. kolovoza 2024.)
14. Pavičić Dokoza, K. (2023). Rani znakovi kašnjenja u govorno-jezičnom i komunikacijskom razvoju, *Liječnički vjesnik*, 145(5), 39 – 44. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/446062> (Pristupljeno 3. srpnja 2024.)
15. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Buševac: Ostvarenje.
16. Ribić, K. (1991). *Psihofizičke razvojne teškoće*. Zadar: ITP -FORUM -.
17. Romstein, K. (2017). Zabrinutost roditelja za jezično-govorni razvoj djece predškolske dobi, *Logopedija*, 7(2), 56–60. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/284063> (Pristupljeno 10. kolovoza 2024.)

18. Sevšek, T. (2023). Pripovijedanje kod djece s govornim i jezičnim poremećajima u osnovnoj školi, *Varaždinski učitelj*, 6(12), 309–317. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/437217> (Pristupljeno: 11. kolovoza 2024.)
19. Šakić, M., Kotrla Topić, M., i Ljubešić, M. (2012). Pristupi procjeni teorije uma u dojenačkoj i predškolskoj dobi, *Psihologijske teme*, 21(2), 359–381. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/89530> (Pristupljeno 9. srpnja 2024.)
20. Škarić, I. i Čimbur, P. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje / Svladao sam mucanje*. Zagreb: Mladost.
21. Škiljan, D. (1985). *Pogled u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Škrobo, M., Šimleša, S., i Ivšac Pavliša, J. (2016). Obilježja socijalne kognicije kod osoba s poremećajem iz spektra autizma, posebnim jezičnim teškoćama i intelektualnim teškoćama, *Logopedija*, 6(1), 6–13. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/238458> (Pristupljeno 2. srpnja 2024.)
23. Trako, T. (2007). Simbol ruke. Razmatranja o pojavi i značaju simbola ruke u kontekstu svakodnevnice komunikacije, *Socijalna ekologija*, 16.(1.), 35–56. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/19204> (Pristupljeno: 12. kolovoza 2024.)
24. Vidović Zorić, A., i Blažeković, S. (2023). Pragmatic function of speech disfluencies in high-functioning children with autism spectrum disorder, *Govor*, 40(2), 169–192. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/454477> (Pristupljeno 2. srpnja 2024.)
25. Vuletić, D. (1987). *Govorni poremećaj: izgovor*. Zagreb: Školska knjiga.

Mrežni izvori

Intersubjektivnost. *Struna: Hrvatsko strukovno nazivlje*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2011. Dostupno na: <http://struna.ihjj.hr/naziv/intersubjektivnost/25465/> (Pristupljeno: 7. kolovoza 2024.)

Teorija uma. *Struna: Hrvatsko strukovno nazivlje*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2011.
Dostupno na: <http://struna.ihjj.hr/naziv/teorija-uma/25378/> (Pristupljeno: 7. kolovoza 2024.)

Govorni čin. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2024.
Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/govorni-cin> (Pristupljeno: 12. kolovoza 2024.)

Ironija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2024.
Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/ironija> (Pristupljeno 12. kolovoza 2024.)

Jezično-govorni razvojni poremećaj kod djece

Sažetak

Rad prikazuje široki pojam jezično-govornog razvojnog poremećaja kroz neka od osnovnih obilježja socijalno (pragmatičnog) komunikacijskog poremećaja, poremećaja iz spektra autizma te intelektualnog razvojnog poremećaja uz opće razvojno zaostajanje. Navedeni poremećaji opisani su na razini dijagnostike, neurologije, etiologije, fonetike i pragmatike. Kako bi se sva spomenuta obilježja mogla lakše pratiti i razumjeti, prva poglavlja prikazuju razvoj komunikacije kroz njezine faze, razvoj jezika i govora i razvoj pragmatičnih vještina skupa s teorijom uma. Nakon prikaza spomenutih poremećaja, iznesene su glavne smjernice u procjeni rane komunikacije u predjezičnom i jezičnom razdoblju, s naglaskom na pravovremenu i pravilnu ranu intervenciju kako bi se djeci omogućilo kvalitetno djetinjstvo i osobni razvoj.

Ključne riječi: komunikacijski poremećaji, razvoj, teorija uma, procjena, rana intervencija

Developmental Speech and Language Disorder

Summary

The paper presents a broad concept of developmental speech and language disorder through some of the basic features of social (pragmatic) communication disorder, autism spectrum disorder and intellectual developmental disorder with general developmental delay. The mentioned disorders are described on the levels of diagnostics, neurology, etiology, phonetics and pragmatics. In order to make all the mentioned features easier to follow and comprehend, the first chapters show a development of communication through its stages, the development of language and speech and the development of pragmatic skills together with a theory of mind. After the presentation of the mentioned disorders, the main guidelines in the assessment of early communication in the pre-linguistic and linguistic period are put forward, with an emphasis on timely and proper early intervention in order to provide children with a quality childhood and personal development.

Key words: communication disorders, development, theory of mind, assessment, early intervention

Obrazac P.O.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja Ela Vlašić, kao autor/ica završnog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom

Jezično-govorni razvojni poremećaj kod djece

koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom. Korištenje završnog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 23. 9. 2024

Potpis

Ela Vlašić

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Ela Vlašić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce hrvatskog jezika i pedagogije, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 23.9.2024.

Potpis

Ela Vlašić

**Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)**

Student/ica: Ela Vlašić

Naslov rada: Izjama-govorni razvojni

peremećaj kod djece

Znanstveno područje i polje: Interdisciplinarno područje

Vrsta rada: završni rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

prof. dr. sc. Anita Runjić-Stoilova

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

prof. dr. sc. Marijana Tomelić Čušlin

prof. dr. sc. Anita Runjić-Stoilova

prof. dr. sc. Ivana Butarelo Kokić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uredenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 23.9.2024.

Potpis studenta/studentice: Ela Vlašić

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.