

Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**SOCIJALNE I JEZIČKE SPOSOBNOSTI KOD BILINGVALNE DJECE I
ADOLESCENATA SA POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA**

Završni magistarski rad

Kandidat: Adna Međedović

**Mentor: Prof.dr. Enedina
Hasanbegović-Anić**

Sarajevo, 2021.godine

Socijalne i jezičke sposobnosti kod bilingvalne djece i adolescenata sa poremećajem iz spektra autizma

Adna Međedović

Sažetak:

Sa sve većim porastom broja djece kojima se dijagnosticira poremećaj iz spektra autizma i sa porastom bilingvalnih porodica u svijetu, roditelji djece sa poremećajem iz spektra autizma suočavaju se sa teškom odlukom. Ovu odluku nimalo ne olakšavaju savjeti ljekara stručnjaka, rehabilitatora i edukatora koji rade sa djecom sa poremećajem iz spektra autizma, a koji roditeljima odmah savjetuju isključivo monolingvalan odgoj. Taj savjet potiče iz uvjerenja da djeca sa poremećajem iz spektra autizma nisu sposobna savladati dva jezika, te da bi izloženost dvojezičnom okruženju dovela do dodatne zbunjenosti i usporila razvoj verbalnih sposobnosti. No, davanjem ovakvog savjeta u potpunosti se zanemaruje uticaj odluke o monolingvalnom odgoju na odnos članova u porodici i stvaranje emocionalne veze između roditelja i djeteta. Odluku dodatno komplicira to što je u većini bilingvalnih porodica maternji jezik različit od onog koji je dominantan u okruženju u kojem porodica živi. Cilj rada jeste da pruži uvid u postojeću literaturu i rezultate nešto novijih, ali brojnih istraživanja koja se bave efektima bilingvalnog odgoja na socijalne i jezičke sposobnosti djece sa ASD. Kroz rad smo nastojali odgovoriti na sljedeća pitanja: da li odgoj djece sa ASD u bilingvalnom okruženju ima neke štetne posljedice na razvoj jezičkih sposobnosti; na koji način su socijalne vještine povezane sa jezičkim sposobnostima i kako bilingvalizam utječe na tu povezanost i da li postoji povezanost između bilingvalnosti i percipirane kvalitete socijalnog života kod adolescenata sa poremećajem iz spektra autizma. Rezultati dosadašnjih istraživanja konzistentno ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike u jezičkim sposobnostima između monolingvalne i bilingvalne djece sa ASD, te da ne postoje negativne posljedice odgoja u bilingvalnom okruženju na razvoj jezika i govora. Bilingvalna djeca sa ASD imaju više prilika za ostvarivanje socijalnih veza i ostvaruju jače emocionalne veze sa članovima svoje porodice, dok u adolescentnoj i odrasloj dobi izvještavaju o većem zadovoljstvu percipirane kvalitete socijalnog života.

Ključne riječi: poremećaj iz spektra autizma, bilingvalnost, monolingvalnost, socijalna komunikacija, jezičke vještine.

I. SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. OBILJEŽJA BILINGVALIZMA	4
2.1. Definiranje osnovnih pojmova	4
2.2. Podjela bilingvalizma.....	6
2.3. Prednosti i nedostaci bilingvalnost	8
2.4. Bilingvalizam u školi i kod kuće	9
3. KARAKTERISTIKE POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA.....	11
3.1. Šta je to autistični spektar?	11
3.2. Dijagnostički kriteriji.....	13
4. ISHODI BILINGVALNOSTI KOD DJECE NORMALNOG RAZVOJA	19
5. BILINGVALIZAM I POREMEĆAJ IZ SPEKTRA AUTIZMA.....	23
5.1. Uvjerjenja o bilingvalizmu kod djece sa poremećajem iz spektra autizma	23
5.2. Roditeljske odluke o odgoju djece u monolingvalnom/bilingvalnom okruženju	24
5.3. Razvoj jezičkih sposobnosti kod bilingvalne djece sa ASD	28
5.4. Razvoj socijalnih vještina kod bilingvalne djece sa ASD	32
5.5. Praktične implikacije dosadašnjih spoznaja	36
6. ZAKLJUČCI.....	38
7. LITERATURA	40

1. UVOD

Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalna oboljenja (Američka psihijatrijska udruga, 2014), poremećaj iz spektra autizma (engl. autistic spectrum disorder, ASD) se svrstava među neurorazvojne poremećaje čiji se početak javlja u razvojnem periodu. Kao i većina neurorazvojnih poremećaja, ASD se javlja u ranom periodu razvoja djeteta, često i prije polaska u osnovnu školu. Ovaj poremećaj se često javlja u komorbiditetu sa drugim neurorazvojnim poremećajima (intelektualna ili jezička oštećenja), poremećajem ponašanja ili stanjima kao što je katatonija (Duvekot i sur, 2017).

Poremećaj iz spektra autizma se odlikuje deficitima u socijalnoj komunikaciji i funkcioniranju, deficitima u razumijevanja socijalnih znakova i ponašanja i neadekvatnim socijalnim interakcijama. Također, karakteriziraju ga i repetitivna ponašanja i zaokupljenost specifičnim aktivnostima i obrascima ponašanja (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Odgoj djece sa poremećajem iz spektra autizma predstavlja veliki izazov, a taj je izazov još veći ukoliko se radi o bilingvalnoj porodici koja nastoji donijeti odluku da li će dijete odgajati u bilingvalnom ili monolingvalnom okruženju.

Nerijetko bilingvalne porodice dobivaju savjet od ljekara i drugih stručnjaka da djecu sa ASD odgajaju u monolingvalnom okruženju, odnosno uče komunikaciji samo na jednom jeziku i da im ograniče komunikaciju sa članovima porodice koji ne govore jezikom za koji su se opredijelili da dijete uči. Ovakvi savjeti proizilaze iz uvjerenja da bilingvalna okruženja mogu djelovati zbunjujuće na djecu sa poremećajem iz spektra autizma i doprinijeti još većem kašnjenju u razvoju govora i deficitima u socijalnoj interakciji (Zhou i sur., 2017). Ukoliko uzmemo da dvije trećine svjetske populacije govori dva ili više jezika, npr. da su u Kanadi i engleski i francuski službeni jezici (Drysdale, van der Meer i Kagohara, 2014), da se u SAD-u preko 20% djece odgaja u bilingvalnim domaćinstvima (Digard, Sorace, Stanfield i Fletcher-Watson, 2020), postaje jasno da je ovo pitanje globalne prirode i od velike važnosti za cjelokupnu svjetsku populaciju. Prema novijim podacima objavljenim od strane Centra za kontrolu bolesti, u SAD je zabilježen veliki porast djece kod kojih je dijagnosticiran ASD u etnički manjinskim grupama (Latinoamerikanci, Azijati, Afroamerikanci). Iako ne postoje tačni demografski podaci o

jeziku koji se govori u porodicama, velika je vjerovatnoća da će sa porastom broja djece sa dijagnosticiranim ASD iz manjinskih skupina porasti i broj bilingvalne djece sa ASD. Ovakvi podaci ukazuju na to da je ova tema zaista aktualna i da je neophodno roditelje i porodicu upoznati sa dosadašnjim znanstvenim spoznajama o efektima bilingvalnog odgoja (Park,2014).

Međutim, ovo područje je nedovoljno istraženo, te još uvijek nema dovoljno pouzdanih informacija i podataka o uticaju bilingvalnosti na razvoj specifičnih sposobnosti kod djece sa poremećajem iz spektra autizma dobivenih u sistemski provedenim istraživanjima (Digard, Sorace, Stanfield i Fletcher-Watson, 2020). Ipak, rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da ne postoje razlike u govornim kašnjenjima između bilingvalne i monolingvalne djece (Drysdale i sur., 2015; Hambly i Fombonne, 2012), te da bilingvalizam ima pozitivan uticaj na socijalne i komunikacijske vještine kod djece sa poremećajem iz spektra autizma (Iarocci et al., 2017; Uljarević i sur., 2016, prema Digard, Sorace, Stanfield i Fletcher-Watson, 2020). Na primjer, u jednoj studiji slučaja je pokazano da dječak odgajan u englesko-korejskom bilingvalnom okruženju, pokazuje napredak u receptivnom i ekspresivnom govoru, neverbalnoj komunikaciji i kontaktu očima (Seung, Shiddiqi, Elder, 2006). U drugoj studiji slučaja utvrđeno je da dječak iz englesko-kineske bilingvalne porodice uspješno koristi prelazak sa jednog jezika na drugi u svakodnevnoj komunikaciji (Yu,2016b).

I pored sve većeg broja istraživanja koja ukazuju na benefite bilingvalnosti roditelji djece sa ASD ne nailaze na podršku kada je u pitanju odgoj djeteta u takvom okruženju. Stvaranje negativnih uvjerenja o bilingvalnom odgoju u bilingvalnim porodicama može imati izrazito negativne posljedice na odnose unutar porodice, a time i na socijalne vještine djeteta sa poremećajem iz spektra autizma. Roditelji će bolje iskazivati osjećaje i voditi kvalitetniju konverzaciju sa djetetom ukoliko to rade na maternjem jeziku, što doprinosi stvaranju kvalitetnije veze roditelj- dijete (Zhou i sur., 2017). Naime, porodica predstavlja mjesto gdje se uče i stvaraju prvi socijalni kontakti i kao takva često služi kao model za buduće socijalne interakcije. Razlike u socijalnim procesima koje su karakteristične za djecu sa poremećajem iz spektra autizma mogu u velikoj mjeri utjecati na kvalitetu kako socijalnog tako i svakodnevnog života djece sa ovim poremećajem.

Također, rezultat istraživanja sugeriraju da odrasli sa poremećajem iz autističnog spektra konzistentno najniže procjenjuju kvalitetu socijalnog života u poređenju sa vršnjacima

neurotipičnog razvoja (Jennes-Coussens i sur., 2006; Kamio i sur., 2013; KampBecker i sur., 2010; Lin, 2014 prema Digard, Sorace, Stanfield i Fletcher-Watson, 2020). S obzirom da socijalne aktivnosti predstavljaju dobar prediktor općeg zadovoljstva životom kod odraslih s poremećajem iz spektra autizma, neophodno je istraživati i nastojati razumjeti faktore koji doprinose boljoj kvaliteti socijalnog života kod ove populacije. Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju da bilingvalni kontekst doprinosi boljem razumijevanju tuđe perspektive kod djece sa ASD, što je od izrazitog značaja u socijalnom kontekstu, jer dovodi do češćeg korištenja gesti, doprinosi lakšem iskazivanju želja i potreba i učestalijem gugutanju i vokalizaciji generalno kod male djece (Valicenti-McDermott i sur., 2013). Također, nekada se zanemaruje činjenica da bilingvanost djeci, mladima i odraslima sa ASD olakšava i omogućuje potpunu uključenost u socijalni život, te kao takva ne predstavlja stvar izbora već potrebu. Dakle, bilingvalnost u tom okviru ne bi trebalo posmatrati kao stvar odluke, vaganje dobrih i loših strana već kao nešto što je neophodno kako pojedincu tipičnog neurorazvoja tako i pojedincu sa ASD (Key-Raining Bird, Lamond & Holden, 2011). Prema rezultatima istraživanja Valicenti-McDermott i sur. (2013), bilingvalna djeca sa ASD imaju bolje razvijene adaptivne funkcije u poređenju sa njihovim vršnjacima iz monolingvalnih okruženja, te nisu pronađeni nikakvi negativni efekti bilingvalnosti na socijalne interakcije kod djece sa ASD.

S obzirom na značaj ove teme i rasprostranjenost bilingvalizma, ovaj rad je koncipiran s ciljem pružanja uvida u postojeću literaturu i rezultate novijih istraživanja o efektima bilingvalnog odgoja na socijalne i jezičke sposobnosti djece sa ASD. Na temelju teorijskih razmatranja i empirijskih nalaza u radu će se nastojati odgovoriti na sljedeća pitanja:

- 1) Da li odgoj djece sa ASD u bilingvalnom okruženju ima ~~neke~~ štetne posljedice na razvoj jezičkih sposobnosti?
- 2) Na koji način su socijalne vještine povezane sa jezičkim sposobnostima i kako bilingvalizam utječe na tu povezanost?
- 3) Da li postoji povezanost između bilingvalnosti i percipirane kvalitete socijalnog života kod adolescenata sa ASD.
- 4) Koje su praktične implikacije prikazanih znanstvenih spoznaja?

2. OBILJEŽJA BILINGVALIZMA

2.1. Definiranje osnovnih pojmova

U vremenu u kojem živimo poznavanje dva ili više jezika postaje normativ i svakodnevnicom cjelokupne svjetske populacije (Goto-Butler, 2014), ali definiranje samog pojma *bilingvalnost* nije nimalo jednostavan zadatak. Najpopularnija i općeprihvaćena definicija bilingvalnosti, odnosno dvojezičnosti je Grosjeanova (2010), koji navodi da su bilingvalni pojedinci oni koji koriste dva ili više jezika (ili dijalekata) u njihovom svakodnevnom životu. Autor u ovoj definiciji naglašava tri važne karakteristike bilingvalnosti. Prije svega, u bilingvalnosti nije toliko važna fluentnost, već redovita upotreba jezika. Drugo, pojam bilingvalnost obuhvata i dijalekte nekog jezika, a ne isključivo različite jezike. Tako se Talijan, koji pored talijanskog jezika govori i puljiškim dijalektom smatra bilingvalnim baš kao i osoba koja govori španski i engleski jezik. Konačno, pojam bilingvalnost se ne mora koristiti isključivo za opis osobe koja govori dva jezika, već se nekada koristi i za opis osobe koja govori tri ili više jezika, iako su takvi slučajevi rijetki i u ove svrhe koriste se drugi termini, npr. multilingvalnost. Grosjean, 2010). U Oxfordskom rječniku bilingvalizam se definira kao fluentnost u korištenju dva jezika (engl. bilingualism = fluency in or use of two languages), dok se u Cambridge rječniku nalazi isključivo pridjev bilingvalan (engl. *bilingval*) koji služi za opisivanje osobe koja govori dva jezika (Radica, 2015).

Jedna od prvih nedoumica koju treba razriješiti jeste razlika između termina *bilingvalnost* i *multilingvalnost*. Ova dva pojma nerijetko se koriste kao sinonimi u svakodnevnom govoru kada se nastoji imenovati nekoga ko govori više od jednog (maternjeg) jezika. Prva od razlika koja je uočljiva jeste da se pojam bilingvalnost koristi za osobe koje govore dva jezika, a multilingvalnost za osobe koje govore tri ili više jezika. Ipak, potrebno je suptilnije analizirati ova dva pojma i različitosti njihovog značenja (Howard, 2020).

Prije svega, nekada je jednostavno suvišno koristiti bilingvalnost i multilingvalnost kao sinonime kada želimo opisati osobu koja govori dva različita jezika (u ovom slučaju je multilingvalnost kao pojam nepotreban za karakteriziranje osobe). Drugo, ono što je malo poznato jeste da se pojam bilingvalnost više koristi u kontekstu opisivanja pojedinca i više

je orjentiran na individuu (Grosjean, 2010), dok se pojam multilingvalnost češće koristi u kontekstu objašnjavanja društvenih i političkih fenomena (Howard, 2020). Na primjer, Bialystok (2014, prema Howard, 2020) sugerira da ljudi postaju bilingvalni iz različitih, često socijalnih razloga kao što su komunikacija sa članovima uže ili šire porodice, obrazovanje na nekom stranom jeziku, privremeno ili trajno preseljenje. Svi ovi razlozi usko su vezani za pojedinca. S druge strane, Edwards (1998, prema Howard, 2020) razloge multilingvalnosti nalazi u migracijama, političkim unijama i savezima, te širenju teritorije neke države, što je uglavnom vezano za političke razloge.

Bitno je naglasiti da Myers-Scotton (2006) sugerira da bi definiranje bilingvalnosti isključivo kao sposobnosti da se dva jezika govore fluentno, na razini maternjeg bilo diskriminirajuće, te da bi prema ovako strogim kriterijima jako malo ljudi spadalo u kategoriju bilingvalista. Ovaj autor smatra gotovo nemogućim da jedna osoba podjednako dobro, na razini maternjeg jezika, koristi dva različita jezika. Uvijek će jedan biti dominantniji u socijalnom životu i zastupljeniji u formalnom obrazovanju, te će se kao takav postaviti kao dominantni jezik (Myers-Scotton, 2006). Mnogi od nas su imali priliku upoznati osobe koje su se dugo godina školovale na engleskom jeziku, gdje im je socijalna mreža većinski bila sačinjena od osoba koje su se također školovale na engleskom jeziku, te je taj jezik postao dominantan u njihovom životu. Izraziti složenije misli, osjećaje i potrebe bilo im je puno jednostavnije na engleskom nego na bosanskom jeziku, iako su živjeli u području gdje je bosanski jezik bio dominantan.

Još jedna tema rasprava jeste da li treba razlikovati potpunu bilingvalnost od parcijalne, odnosno kako razlikovati i razdvojiti bilingvaliste koji odlično govore oba jezika od bilingvalista koji su polovično savladali oba jezika. Upravo iz ovog razloga u suvremenim lingvističkim krugovima sve se više koristi termin *semilingvalizam* ili polovična dvojezičnost, te se ovaj termin koristi da se opišu bilingvalne osobe koje ne posjeduju potpunu kompetenciju u oba jezika koja govore. Međutim, uvođenje ovog termina u lingvističku terminologiju nije jednostavno, jer se postavlja vrlo očito metodološko pitanje, a to je kako validno i pravedno ocijeniti i povući liniju razlikovanja bilingvalista od semilingvalista. Očigledno je da bilingvalizam kao pojava ima više različitih nivoa, u zavisnosti od kompetencija i stepena korištenja jezika, te je mnogo jednostavnije sve pojedince koji govore dva jezika nazivati bilingvalistima, a razlikovati ih prema stupnjevima bilingvalizma (Banjavčić i Erdeljac, 2009).

Radica (2015) je u svom istraživanju nastojala provjeriti neke postojeće teorije i hipoteze da je dominantniji onaj jezik na kome sanjamo, razmišljamo i računamo. To bi, zapravo, i imalo smisla, jer većinu ovih mentalnih radnji obavljamo spontano, bez da posebno razmišljamo na kojem jeziku ćemo to uraditi. Upravo iz tog razloga, ovakvu hipotezu je teško i provjeriti. S obzirom da ljudi te mentalne radnje obavljaju nesvjesno, a snova se više sjećaju kao fragmenata, nego detalja kao što je jezik na kojem se san odvijao, ne možemo dobiti u potpunosti tačne odgovore od ispitanika. Najpravednije bi bilo smatrati osobu bilingvalnom ukoliko je u mogućnosti da se koristi sa oba jezika.

Kao što smo ranije spomenuli, neki autori smatraju da pojam bilingvalnost obuhvata poznavanje i korištenje dva različita dijalekta, a ne samo dva različita jezika. Zanimljivo je mišljenje i teorija Zrinke Jelaske (2005) da su gotovo svi ljudi bilingvalni, odnosno dvojezični, jer se većina nas u životu susreće sa dva dijalekta kojima smo sposobni ovladati i fluentno koristiti. Ipak, u ovom radu nećemo se voditi ovom minimalističkom teorijom, te ćemo bilingvalnim pojedincima smatrati one koji govore i koriste dva jezika. Ovakva odluka proizilazi iz pecifičnosti teme koju obrađujemo, a koja nije isključivo usmjerena na pojam bilingvalnosti.

2.2. Podjela bilingvalizma

S obzirom da bilingvalizam nije neka nova pojava, te je poprilično aktualna tema posljednjih desetljeća, postoje brojne podjele bilingvalizma. Tako, na primjer, postoje podjele bilingvalizma na pasivni ili receptivni (osoba razumije jezik, ali ne može govoriti), aktivni bilingvalizam (osoba razumije i govori taj jezik), asimetrični (kada je jedan jezik dominantniji) i apsolutni (kada su oba jezika na podjednakom nivou) (Kozulić, 2017).

Ipak, nama zanimljivija podjela bilingvalizma jeste ona na osnovu psiholoških dimenzija, koju nude Hamers i Blanc (2000) (Tabela 1).

Tabela 1. Podjela bilingvalizma na osnovu psiholoških dimenzija

Psihološke dimenzije	Oblici bilingvalizma
Kompetencije u oba jezika	• <i>balansirani</i> (oba jezika su podjednako)

	<p>razvijena)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>dominantni</i> (jedan jezik je bolje razvijen u odnosu na drugi)
Uzrast u kojem se jezik usvaja	<ul style="list-style-type: none"> • <i>rani</i> (u dječjoj dobi, do 10. godine života) • <i>kasni</i> (u mladenačkoj i odrasloj dobi)
Prisutnost drugog jezika u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> • <i>endogeni</i> (kada je i drugi jezik prisutan u zajednici) • <i>egzogeni</i> (kada je samo jedan od dva jezika prisutan u zajednici, dok drugi nije)
Relativni status koji jezik ima u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> • <i>aditivni</i> (oba jezika su pozitivno ocijenjena u društvu) • <i>suptraktivni</i> (jedan jezik je pozitivnije ocijenjen od drugog, što čini štetu drugom jeziku)
Članstvo u grupi i kulturni identitet	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bikulturalni</i> (osjećaj pripadnosti objema jezičkim kulturama) • <i>monokulturalni</i> (osoba osjeća da pripada i poistovjećuje se sa grupom koja govori njegovim/njenim prvim jezikom) • <i>akulturalni</i> (osoba se poistovjećuje i osjeća pripadnost skupini koja govori njegovim drugim jezikom) • <i>dekulturalni</i> (osoba nije sigurna sa kojom govornom skupinom se želi/treba poistovjećivati)

2.3. Prednosti i nedostaci bilingvalnost

Prije nego što navedemo znanstvene spoznaje o prednostima i nedostacima bilingvalnosti, prikazat ćemo neke od prednosti dvojezičnosti koje se čine očitimā, ali nisu naučno dokazane, kao što su otvorenost bilingvalnih osoba prema drugim kulturama, olakšana socijalizacija sa ljudima koji govore drugi jezik, lakše učenje drugih stranih jezika, itd. Još jedno zanimljivo uvjerenje o bilingvalnim osobama jeste da su one bolje u istovremenom obavljanju više zadataka (tzv. multitasking). Ovaj zaključak proizilazi iz toga da se bilingvalne osobe veoma dobro koriste sa dva različita jezika. Ipak ovo su samo uvjerenja o uticaju bilingvalnosti, te ćemo sada navesti neke njegove naučno dokazane prednosti (Radica, 2015).

Prema Bialystok (2008), jedna od prednosti jeste pozitivan učinak koji bilingvalnost ima na kognitivnu kontrolu. Također, Morales Castillo, Calvo i Bialystok (2013) u svom istraživanju dolaze do rezultata da bilingvalna djeca brže procesiraju i usvajaju informacije, u poređenju sa svojim vršnjacima koji govore samo jedan jezik. Osim što su pokazali kako bilingvalna djeca ostvaruju bolje rezultate pri rješavanju zadataka koji uključuju radnu memoriju, rezultati ukazuju na to da dvojezična djeca postaju uspješnija u rješavanju zadataka što se više povećava njihova kompleksnost. Autorica Rosenback, koja se u svom radu posvetila istraživanju bilingvalnosti, poziva se na rezultate istraživanja dr. Thomas Bak u kojima je on potvrdio da bilingvalne osobe obolijevaju od Alzheimerove bolesti u prosjeku 4,5 godine kasnije u poređenju sa svojim jednojezičnim vršnjacima (Rosenback, 2014).

Kao što je već navedeno, jedan od glavnih nedostataka dvojezičnosti, koji veliki broj autora naglašava, je nemogućnost da se dva jezika razvijaju podjednako brzinom i da ih dijete podjednako dobro usvaja, te će jedan uvijek biti dominantniji. Pored toga, bilingvalnosti se često pripisuju postojeća kašnjenja u govoru i govornim vještinama kod djece što možda i nije potpuno opravdano. Upravo suprotno, studija u kojoj su sudjelovala djeca iz bilingvalnih englesko-francuskih porodica pokazala je da određena jezička kašnjenja u govoru i jeziku mogu postojati i kod jednojezične djece, ali su kod dvojezične djece uočljivija u nedominantnom jeziku (Radica, 2015).

Ellen Bialystok (2008), koja se posvetila istraživanju bilingvalnosti, te njenih prednosti i nedostataka, kao jedan od nedostataka navodi činjenicu da djeca iz dvojezičnog okruženja imaju nešto uži vokabular u poređenju sa jednojezičnim vršnjacima. Ona navodi da se ova razlika zadržava i u zrelijoj dobi i da se, iako nije toliko očita, očituje u sporijem imenovanju slika, postizanju nešto slabijih rezultata na testovima koji mjere jezičku fluentnost, te se kod bilingvalne djece češće dešava da im je neka riječ „na vrh jezika“. Jedno od objašnjenja koje autorica navodi jeste jednostavno to da su vokabular i njegova širina podijeljeni na dva jezika, što dovodi do užeg vokabulara u oba jezika (Bialystok, 2008). Iako je iz ovoga lahko zaključiti da je u tim slučajevima vokabular bilingvalne djece upola manji u odnosu na vršnjake koji govore jedan jezik, to nije tačno. Naime, istraživanja sugeriraju kako je ta razlika, ipak, znatno manja (Radica, 2015).

Nakon navođenja prednosti i nedostataka bilingvalnosti, može se zaključiti da pozitivnih strana bilingvalnosti ima više. Neke od njih su očite i ističu se na način da će npr. bilingvalna osoba biti otvorenija prema drugim kulturama i spremnija da komunicira sa osobama iz drugih kultura. Druge, manje očite prednosti, su npr. pozitivna povezanost bilingvalnosti sa bržim kognitivnim procesiranjem, koja je pronađena u istraživanjima.

2.4. Bilingvalizam u školi i kod kuće

Bilingvalnost u okvirima teme ovog rada treba posmatrati u dva različita, za temu značajna konteksta: u kući djeteta i u školi. Neki od pojmova koji će biti značajni za pojašnjenje pristupa razumijevanja bilingvalizma u ova dva konteksta su „prvi jezik“, koji se koristi kako bi se definirao jezik koji dijete prvo usvaja, te pojam maternji jezik kojim se označava jezik koji dijete usvaja unutar svog doma, u interakciji sa porodicom i kojim najbolje vlada do polaska u školu (Eisenclas, Schalley, i Guillemmin, 2013 prema Howard, 2020).

Bilingvalnost unutar doma može se ispoljavati na dva različita načina. Prvi je kada oba roditelja djeteta govore različite jezike i gdje se koriste oba jezika, dok je drugi slučaj kada roditelji i porodica unutar doma govore različit jezik od službenog ili društveno dominantnog jezika u području u kojem žive. U oba slučaja, bilingvalne porodice trebaju donijeti tešku odluku, da li u odgoju i podučavanju djeteta unutar doma koristiti oba jezika ili se opredijeliti za jedan jezik, i koji (Howard, 2020). U donošenju ove odluke veoma

važnu ulogu igra i stav roditelja prema bilingvalnosti, te je baš iz ovog razloga neophodno jasno navesti prednosti odgoja djece u bilingvalnom okruženju, kako one na tipičnom razvojnom putu, tako i djece sa određenim razvojnim teškoćama.

Maternji jezik unutar kućanstva podstiče blagostanje i roditelja i djece, bolji odnos između članova porodice i smanjuje emocionalnu distancu između roditelja i djeteta i osjećaja odbačenosti ili isključenosti iz tog odnosa (Drysdale i sur., 2015). Suprotno tome, nedovoljno vremena i prilike da se razvije i savlada maternji jezik ili usmjeravanje na odgoj djeteta na samo jednom jeziku (u bilingvalnoj porodici) može imati štetne uticaje na opće blagostanje članova porodice, te dovesti do njihove otuđenosti i slabije povezanosti između djeteta i roditelja čiji jezik dijete ne govori (Howard, Gibson i Katsos 2020).

Ipak, kada djeca krenu u školu i kako odrastaju sve više faktora određuje kakav će biti njihov stav prema maternjem jeziku. Prije svega, ukoliko se u školi kao službeni jezik uči neki drugi jezik, vjerovatno je da će dijete taj jezik savladati bolje od onog koji je prvobitno savladalo unutar svog doma, u interakciji sa porodicom. Također, stav okoline i vršnjaka prema djetetovom maternjem jeziku u velikoj mjeri može oblikovati njegov stav prema maternjem jeziku, tako da će ga djeca izbjegavati ukoliko je taj jezik u društvu nisko vrednovan. Naime, djeca nerijetko odbacuju i odbijaju govoriti maternjim jezikom koji je u društvu okarakterisan kao jezik manjine i kao takav nisko socijalno vrednovan (Howard, 2020).

U školskom kontekstu možemo razlikovati monolingvalne i bilingvalne škole i obrazovne sisteme (škole u kojima je dominantan samo jedan jezik i škole u kojima se govori i uči na dva jezika) (Howard, 2020). Primjer bilingvalnih obrazovnih sistema nalazimo npr. u Španiji gdje brojne regije imaju različite jezike ili narječja, pa se u školama pored španskog (kastiljskog) jezika uče i baskijski (u Baskiji), galješki (u Galiciji) i slično. Na ovaj način djeca su u školi izložena obama jezicima, jer se nerijetko u nastavi oba koriste kao ravnopravna. Iako je u školama posljednjih desetljeća zabilježen porast bilingvalne djece, nastavnici, npr. u Engleskoj izvještavaju da nisu dovoljno i adekvatno pripremljeni i educirani za pristup i rad sa bilingvalnom djecom i na tom području se osjećaju nesigurno. Ovo je posebno izraženo kod mlađih nastavnika i prosvjetnih radnika koji su nedavno ušli u praksu (Cajkler & Hall, 2009).

3. KARAKTERISTIKE POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Riječ *autizam*, koja potiče iz grčke riječi „*autos*“ (*self* ili *ja*), prvi put je upotrijebio švicarski psihijatar Eugen Bleuler 1916. godine. Međutim proći će skoro tri desetljeća od prve upotrebe pojma autizam do njegovog povezivanja sa konkretnom kliničkom slikom i to u radovima Lea Kanner i Hansa Aspergera (Howard, 2020). 40tih godina prošlog stoljeća Kanner je vjerovao da je autizam jedan vid dječje shizofrenije i da može biti povezan sa nekim drugim medicinskim stanjima. Kriteriji koji opisuju Kennerov sindrom, kako je poremećaj tada nazvan, po opisu najbliže odgovara današnjoj dijagnozi Aspergerovog sindroma, gdje Kenner opisuje djecu i mlade visokih intelektualnih sposobnosti sa određenim socijalnim teškoćama. Neovisno od Kanner, Asperger je 1944. godine također opisao djecu koja su bila izrazito inteligentna, sa širokim vokabularom, ali koja su bila pomalo „čudna“ u socijalnom aspektu, te imala izražene nedostatke u socijalnoj komunikaciji, sa uočljivim izostankom neverbalne komunikacije. Asperger tada prvi put upotrebljava naziv *autistična psihopatija* kako bi imenovao ovaj poremećaj (Harris, 2015). U tom periodu vjerovalo se da je autizam posljedica moždanih oštećenja i samo ga jedan od naučnih članaka iz tog vremena nije povezivao sa oštećenjima moždanih struktura (Wolff,2004). Nakon ovog perioda, sljedećih nekoliko desetljeća, kao glavni kriterij za dijagnosticiranje autizma uzimali su se odstupanje u socijalnoj uzajamnosti i komunikaciji, te insistiranje na nepromijenjenim rutinama, odnosno otpor prema uvođenju bilo kakvih promjena. Danas, prema DSM-5 (Američka psihijatrijska udruga, 2014) postoje dvije glavne skupine kriterija za dijagnosticiranje poremećaja iz spektra autizma: deficiti u socijalnoj komunikaciji i repetitivna ponašanja.

3.1. Šta je to autistični spektar?

U prošlosti se ovaj poremećaj nazivao, jednostavno, autizam, što je dovelo do nekoliko poteškoća prilikom uspostavljanja dijagnoze i tretiranja ovog stanja. Primijećeno je da su neki ljudi, uprkos dijagnozi i razvijanju blažih simptoma poremećaja iz spektra autizma, vrlo adaptivni i funkcionalni u svakodnevnom životu. Stoga su stručnjaci savjetovali da bi se autizam mogao posmatrati duž spektra, prije nego jedna, unipolarna pojava (Emberti

Gialloreti i sur. 2019). Lorna Wing (1988) prva predlaže i opisuje autizam kao poremećaj iz spektra, te je sljedeće desetljeće obilježio istraživački rad koji autizam opisuje kao spektar razvojnih oštećenja u koji uključuje deficite u području socijalnih interakcija i komunikacije, te prisustvo rigidnih i repetitivnih ponašanja.

Na tom spektru autori su uspjeli definirati različite oblike, odnosno manifestacije ovog poremećaja, od niskofunkcionirajućih do visokofunkcionirajućih, u zavisnosti od ozbiljnosti simptoma i nivoa razine podrške, ali i prisutnih adaptivnih ponašanja. Smatra se da se, u principu, svaki od simptoma autizma može posmatrati na spektru u odnosu na nivo prisutnosti i stepen manifestacije simptoma. Na taj način se dobiva specifična konfiguracija simptoma i njihove slabije ili jače izraženosti kod svake osobe, što doprinosi individualnom pristupu koji je neophodan u radu sa osobama sa ASD (Emberti Gialloreti i sur. 2019). Uvođenjem termina autistični spektar, u DSM-5 (Američka psihijatrijska udruga, 2014) se uvodi nova odrednica a to je težina razine poremećaja. Ova odrednica uključuje razlikovanje pojedinaca prema nivou podrške koji im je potreban o odnosu na deficite u području socijalne komunikacije ili prisustvo repetitivnih radnji. Razlikuju se tri nivoa podrške koja je osobi potrebna: nivo 1 (zahtijeva podršku); nivo 2 (zahtijeva značajnu podršku) i nivo 3 (zahtijeva veoma značajnu podršku) (Fung i Hardan, 2014).

Vrlo je važno objasniti šta znači autistični spektar. Naime, kada čujemo da su autistični poremećaji sada kategorizirani kao poremećaj iz spektra autizma, većina ljudi ima pogrešnu viziju tog spektra. Spektar zamišljaju kao jedan kontinuum na kojem se nalaze dva suprotna pola: visokofunkcionirajući i niskofunkcionirajući autizam. No, ovakvo viđenje spektra kakvog danas imamo u DSM-5 (Američka psihijatrijska udruga, 2014) je pogrešno. Mnogo ispravnije viđenje je posmatrati ga kao krug, odnosno pita dijagram na kojem se nalaze određeni simptomi ili manifestacije poremećaja, te različiti nivoi prisustva tih simptoma, gdje osobu procjenjujemo na svakom simptomu i određujemo u kojoj mjeri je on prisutan.

U DSM-5 klasifikaciji (Američka psihijatrijska udruga, 2014), kategorija *poremećaj iz spektra autizma* sada podrazumijeva poremećaje kao što su Aspergerov sindrom, autizam, visokofunkcionirajući autizam, a koji su u DSM-IV (Američka psihijatrijska udruga, 1996 – navesti ovu referencu u popisu literature), predstavljali pojedinačne kategorije. Međutim, prema DSM-5, Rettov sindrom više se ne svrstava u poremećaj iz spektra autizma niti je posebna kategorija, što je izazvalo velike kontroverze, ali i neslaganje roditelja djece koja

boluju od ovog poremećaja. Prema DSM-5, djeca koja imaju dijagnosticiran Rettov sindrom, ne zadovoljavaju automatski i kriterije za dijagnosticiranje poremećaja iz spektra autizma, već prolaze proces procjene na osnovu koje se može utvrditi da li zadovoljavaju kriterije za ASD. Iako se ovakav postupak čini diskriminirajući, postoji objašnjenje za potrebu njegovog provođenja. Naime, pronađeni su dovoljno jaki dokazi da je Rettov sindrom izazvan mutacijom gena MECP2, te sam poremećaj ne izaziva isključivo mentalne, već i fizičke smetnje. Pored toga, nije kod sve djece koja boluju od Rettovog sindroma izražen mentalni deficit i simptomi karakteristični za autizam, te je prema DSM-5 potrebno navesti uz dijagnozu ASD i komorbiditetnu dijagnozu Rettovog sindroma (ukoliko postoji). Ovo je urađeno kako bi se djeci koja boluju od ovog sindroma što više olakšao pristup medicinskoj njezi i adekvatan tretman, što je i bio cilj samih promjena u klasifikaciji i uvođenja kategorije poremećaja iz spektra autizma (Clark, 2015).

Danas mnogi stručnjaci, ali i sami pacijenti sa poremećajem iz spektra autizma, ukazuju na to da bi se čak i termini „niskofunkcionirajući“ i „visokofunkcionirajući“ autizam trebali zamijeniti sljedećim izrazima i opisima: „ljudi iz spektra autizma koji zahtijevaju više podrške i pomoći u svakodnevnoj životnoj prilagodbi i koji su zavisni od drugih“, pa sve do „ljudi na autističnom spektru koji ne zahtijevaju podršku i pomoć i nisu zavisni od drugih“ (Emberti Gialloreti i sur. 2019). Na koncu je važno naglasiti da su se uvođenjem nove klasifikacije i pojma *poremećaj iz spektra autizma* u DSM-5, značajno poboljšali uvjeti i ishodi dijagnostike i tretmana osoba sa ovim poremećajem.

3.2. Dijagnostički kriteriji

Prema DSM-5 (Američka psihijatrijska udruga, 2014), poremećaj iz spektra autizma se dijagnosticira na osnovu sljedećih kriterija:

A. Perzistentni deficiti u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji u višestrukim kontekstima koji se očituju u sljedećim obilježjima, sada ili prema anamnezi (primjeri su ilustrativni, a ne iscrpni, vidi tekst):

1. deficiti u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti u rasponu, na primjer, od abnormalnog socijalnog pristupanja i izostanka normalne razmjene u konverzaciji

do oskudne podjele interesa, osjećaja ili afekta, ili do izostanka započinjanja socijalnih interakcija ili odgovora na njih.

2. deficiti u neverbalnom komunikacijskom ponašanju upotrijebljenom za socijalne interakcije u rasponu, na primjer, od slabo integrirane verbalne i neverbalne komunikacije do abnormalnosti u kontaktu očima i govoru tijela ili deficita u razumijevanju i korištenju gesta, ili do potpunog pomanjkanja facijalnih izražavanja i neverbalne komunikacije.
3. deficiti u uspostavljanju, održavanju i razumijevanju odnosa u rasponu, na primjer, od teškoća prilagođavanja ponašanja kako bi bilo usklađeno s različitim socijalnim kontekstima do teškoća u podjeli imaginativne igre ili u sklapanju prijateljstava, ili do nepostojanja interesa za vršnjake.

B. Ograničeni, repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti, koji se manifestiraju s najmanje dva od sljedećeg, sada ili prema anamnezi (primjeri su ilustrativni, nisu iscrpni, vidi tekst):

1. stereotipni ili repetitivni motorički pokreti, korištenje predmeta ili govora (jednostavne motoričke stereotipije, redanje igrački ili lupkanje predmeta, eholalija, idiosinkratičke fraze).
2. inzistiranje na istovjetnosti, nefleksibilno priklanjanje rutinama ili ritualizirani obrasci verbalnog ili neverbalnog ponašanja (npr. krajnja uznemirenost na male promjene, teškoće s izmjenama, rigidni obrasci mišljenja, rituali pozdravljanja, potreba da se ide istim putem ili jede ista hrana svaki dan).
3. jako ograničeni, kruti interesi koji su abnormalni po intenzitetu ili fokusu (npr. snažna privrženost neobičnim predmetima ili preokupiranost njima, pretjerano suženi ili perseverativni interesi).
4. hiperreaktivnost ili hiporeaktivnost na senzoričke podražaje ili neobičan interes za senzoričke aspekte okoline (npr. očita indiferentnost na bol/temperaturu, neugodna reakcija na specifične zvukove ili konzistenciju, pretjerano njušenje ili diranje predmeta, vidna fascinacija svjetlima ili pokretom).

C. Simptomi moraju biti prisutni u ranom razvojnom periodu (ali ne moraju postati potpuno očiti sve dok socijalni zahtjevi ne nadmaše ograničene sposobnosti ili mogu biti prikriveni naučenim strategijama u kasnijem životu).

D. Simptomi uzrokuju klinički značajno oštećenje u socijalnom, radnom ili drugim važnim područjima sadašnjeg funkcioniranja.

E. Ove smetnje se ne mogu bolje objasniti intelektualnom onesposobljenošću (intelektualnim razvojnim poremećajem) ili općim razvojnim zaostajanjem. Intelektualna onesposobljenost i poremećaj spektra autizma često se pojavljuju zajedno, a da bi se postavile komorbidne dijagnoze poremećaja iz spektra autizma i intelektualne onesposobljenosti, socijalna komunikacija mora biti ispod očekivane za opću razvojnu razinu.

Nerijetko, kod djece sa ASD kasnije biva dijagnosticiran i neki komorbitetni jezički poremećaj kao što su disleksija (Howard, 2020, prema Frith, 2013), specifični poremećaj jezika (Leonard, 2014 prema Howard, 2020) i ADHD (Johnston i sur., 2013, prema Howard, 2020). Pored navedenih kriterija koji karakteriziraju poremećaj iz spektra autizma, osobe sa ovim poremećajem nerijetko imaju intelektualne i određene poteškoće sa govornom produkcijom (Američka psihijatrijska udruga, 2014), dok se 25% djece sa ovim poremećajem se uopće ne izražava verbalno (Howard, 2020). Čak i osobe sa prosječnom inteligencijom mogu imati specifičan profil sposobnosti, te pokazivati određene motoričke deficite kao npr. nespretnost ili neuobičajen način hodanja, grimasiranje, te neka samoozljeđujuća ponašanja. Pored toga, u nekih osoba sa ASD mogu se javiti i katatonija i katatone epizode, a najrizičnija skupina za ovaj komorbiditet su tinejdžeri. Upravo iz ovih razloga, u DSM-5 insistira se na individualnoj i odvojenoj procjeni verbalnih i neverbalnih sposobnosti djeteta kako bi se tačno identificirale snage i slabosti, u svrhu što bolje interpretacije dijagnostičkih obilježja (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

S obzirom da se manifestacije ASD izrazito razlikuju prema hronološkoj dobi, težini stanja i razvojnoj razini, a u svrhu adekvatnog tretmana je neophodno da što preciznije odredimo razlike, korištenje *spektra* pruža idealno rješenje za to. Deficiti u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama su jedno od glavnih obilježja osoba sa ASD, i iako se mogu razlikovati od osobe do osobe i mijenjati u funkciji dobi, oni su prisutni tokom cijelog života (Cepanec, Simleša Stošić, 2015). Već u dobi od 12. do 24. mjeseca kod djeteta

moгу postati uočljivi simptomi deficita u socijalnoj komunikaciji. Ukoliko su izraženiji, mogu se uočiti i prije 12. mjeseca, te je tako kod neke djece vidljiv nedostatak interesa za socijalnim interakcijama već u dobi od jedne godine, a ako su simptomi nešto suptilniji i manje uočljivi, nekada se otkrivaju i nakon 24. mjeseca (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Još u ranoj dobi uočljiv je nedostatak kontakta očima kod djece, a koji se može zadržati i u tinejdžerskoj dobi. Ipak, u nekih osoba prisutan je kontakt očima, ali on ne znači nužno i socioemocionalnu recipročnost i socijalni kontakt. Djeca sa ASD često ne reaguju na zvukove ljudskog glasa ili reakcija značajno kasni, dok je reakcija na neke druge zvukove iz okoline neometana (Harris, 2015).

Verbalni i neverbalni deficiti u komunikaciji ispoljavaju se različito u zavisnosti od dobi osobe, intelektualnim i jezičkim sposobnostima, obliku i adekvatnosti tretmana kao i periodu u kojem je tretman započet. Deficiti u govoru kreću se u velikom rasponu od toga da osoba uopće ne govori i slabo ili nikako ne razumije verbalne upute do razumijevanja i korištenja jezika i gramatičkih pravila. Ipak, razvijenost govora i razumijevanje i korištenje gramatike i gramatičkih pravila u jeziku i govoru, i dalje ne znači da tu postoji uzajamna socijalna komunikacija i socioemocionalna recipročnost. Nedostatak socioemocionalne uzajamnosti ogleđa se u nedostatku želje da se započne bilo kakva socijalna interakcija, izostanak izražavanja emocija i oslabljena ili nikakva mogućnost imitiranja neverbalne komunikacije i facijalne ekspresije drugih ljudi (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Upravo deficiti u neverbalnoj komunikaciji su najuočljiviji, čak i kada su jezik i govor očuvani. Uočljiv je nedostatak ostvarivanja kontakta očima, te izostanak govora tijela i gesti ili su prisutne geste koje uopće ne prate konverzaciju. U cilju adaptacije, osobe mogu naučiti neke geste i facijalne ekspresije, ali imaju poteškoća da ih koriste spontano i prikladno u socijalnim interakcijama (Američka psihijatrijska udruga, 2014). U nekim situacijama se dešava da nauče određene tipične socijalne odgovore, u nastojanju da maskiraju svoje deficite, ali ih koriste u potpuno neprikladnim situacijama, što ih čini još upadljivim (Harris, 2015).

Pored toga, uočljiva je krutost u govoru koja se ogleđa u usporenosti ili ubrzanosti u govoru, te intonacije koja odstupa od uobičajene u govoru ljudi iz okruženja. Također, ove osobe nerijetko koriste određene fraze koje su zapamtili, a koje nikako nisu prikladne u određenoj situaciji. Pored toga, kod male djece može se uočiti nedostatak želje da ulaze u bilo kakve socijalne interakcije, da se igraju sa drugom djecom, izostanak igre pretvaranja

koja uključuje maštu, te insistiranje na nekim rigidnim i repetitivnim pravilima igre (Stanković, Lakić i Ilić, 2012). Roditeljima posebno teško pada to što njihova djeca ne mogu razumjeti njihove osjećaje i čini se da ih nije briga kako se oni osjećaju, što žele i misle. Djeca se često mogu fokusirati na neke stvari oko sebe umjesto na osobu sa kojom vode razgovor, a uočljiva je i smanjena mogućnost predviđanja ponašanja, emocija, želja i namjera (Stanković, Lakić i Ilić, 2012).

Druga skupina simptoma karakterističnih za poremećaj iz spektra autizma jesu repetitivna ponašanja i obrasci repetitivnih aktivnosti i interesa (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Ova kategorija simptoma također je prisutna kroz cijeli život osobe sa poremećajem iz spektra autizma, ali se njihova manifestacija i oblici mijenjaju u funkciji dobi. Također, u velikoj mjeri ovise i o intelektualnim sposobnostima i razini podrške koju osoba dobija iz svog okruženja. Ipak, repetitivna ponašanja i aktivnosti učestalije su kod osoba sa nižim intelektualnim sposobnostima (Vivanti i Salomone, 2015). Stereotipna ponašanja zapažaju se kao neke jednostavnije motoričke radnje koje se ponavljaju (npr. pokreti rukama kao „lepet krila“ i pokreti glavom, repetitivni govor i repetitivno korištenje predmeta (npr. redanje predmeta uvijek na isti način, vožanje autića naprijed – nazad, itd.). Ova kategorija simptoma može se ogledati i u „robovanju“ rutinama, gdje je očit otpor prema bilo kakvim promjenama i insistiranje da se određene aktivnosti obavljaju uvijek na isti način (npr. da se djetetu hrana uvijek daje u isto vrijeme, iz iste posude). Osobe sa poremećajem iz spektra autizma vole rutine i jako ih može uznemiriti uvođenje promjena u te rutine. Pored toga u nekim situacijama pokazuju izuzetno krute i ograničene interese, fokusirani su na određene predmete i izvođenje aktivnosti isključivo sa tim predmetima, dok ih bilo šta novo uznemirava (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Uočljiv je nedostatak vještine za reguliranje ponašanja (nedostatak planiranja, moduliranja i izvršavanja radnji), zbog čega često koriste repetitivna, već naučena rješenja i ponašanja koja nisu adekvatna za određenu situaciju. Ovakva ponašanja je lahko uočiti, jer su nefunkcionalna, neprilagođena i često oduzimaju puno vremena, a u datoj situaciji su suvišna (Stanković, Lakić i Ilić, 2012). Pored toga, djeca i odrasli sa ASD mogu biti *hiper* ili *hipo* senzitivni na određene senzorne podražaje, što može dovesti do uznemirenosti i negativne reakcije, npr. na zvuk. U nekim slučajevima osobe mogu biti *hiper* ili *hipo* osjetljive na bol i bolne podražaje (Harris, 2015).

Osobe nešto viših intelektualnih sposobnosti u jednom periodu u životu mogu naučiti da kontrolišu i prikrivaju repetitivna ponašanja u socijalnim interakcijama, kako bi se što bolje uklopili. Ovo je jedno od adaptivnih ponašanja koje osobe sa poremećajem iz spektra autizma razvijaju i koriste kako bi se manje isticali u okolini. Ipak, nerijetko ne uspijevaju sakriti svoje rigidno i kruto shvatanje određenih socijalnih pravila i normi ponašanja koje onda koriste u socijalno neprihvatljivim situacijama.

4. ISHODI BILINGVALNOSTI KOD DJECE NORMALNOG RAZVOJA

Dosadašnja istraživanja pokazuju da bilingvalna djeca normalnog razvoja (kada se procjenjuju na jednom od jezika koji govore) pokazuju slabiji performans u odnosu na monolingvalnu djecu normalnog razvoja koji govore taj isti jezik (Hastedt, 2020). Ovakve rezultate potvrđuju i Bialystok i sur. (2010). Naime, oni su u studiji procjenjivali monolingvalnu i bilingvalnu djecu normalnog razvoja na mjeri receptivnog jezičnog rječnika. Bilingvalna djeca ostvarivala su značajno lošije rezultate, što je istraživače potaklo da potraže razloge ovog odstupanja.

Sljedeća faza studije provedena je tako da su djeca iz obje skupine ispitivana u odnosu na dvije kategorije riječi: riječi vezane za kuću i riječi vezane za školu. Prema dobivenim nalazima, bilingvalna djeca su ostvarila slabije rezultate na riječima vezanim za dom, ali rezultati u kategoriji riječi vezanih za školu ukazuju da nije bilo značajnih razlika između bilingvalne i monolingvalne djece. Istraživači su zaključili da se ove razlike mogu pripisati činjenici da veliki broj bilingvalne djece kod kuće sa roditeljima i porodicom ne govori engleski jezik koji je bio predmet istraživanja. Ovi rezultati replicirani su i u studiji sa odraslim osobama gdje je pokazano kako monolingvalisti imaju značajno širi rječnik engleskog jezika od bilingvalista (Bialystok i sur., 2012). Međutim, kada se jezičke sposobnosti oba jezika posmatraju u kombinaciji, tada bilingvalna djeca normalnog razvoja pokazuju sposobnosti približno jednake jezičkim sposobnostima monolingvalne djece. Ovo su u svojoj studiji pokazali Pearson i sur. (1993) kada su uspoređivali razumijevanje i izgovaranje riječi kod monolingvalne i bilingvalne djece normalnog razvoja. Naime, u ovoj studiji mjerio se ukupni rječnik, odnosno sabirale su se riječi i koncepti iz engleskog i španskog jezika koje dijete poznaje. Izuzete su bile riječi slične fonološke građe, te su se riječi koje imaju isto značenje (npr. *perro* i *dog*, što znači pas) brojale samo jednom u ukupnom rječniku djeteta. U ovakvim okolnostima rječnik bilingvalne djece bio je usporediv sa rječnikom monolingvalne djece koja govore engleski jezik i nije bilo značajnijih razlika (Hastedt, 2020). Također, rezultati jednog istraživanja ukazuju da mladi bolje savladaju oba jezika i imaju širi vokabular što je ranija dob u kojoj su počeli učiti oba jezika. Također, uspješnost u savladavanju oba jezika ovisila je i o količini upotrebe oba jezika u svakodnevnom životu (Špiranec, 2010).

Bez obzira na to da li bilingvalizam ima više pozitivnih ili negativnih ishoda, mozgovi bilingvalnih pojedinaca razlikuju su od mozgova monolingvalnih pojedinaca. Ta razlika nije uvjetovana pozitivnim ili negativnim ishodima bilingvalizma, već činjenicom da dvojezičnost u dvojezičnih pojedinaca angažuje drugačije mentalne resurse u odnosu na jednojezičnost. Ovi resursi aktiviraju se u mozgu kada dvojezični pojedinci koriste ili pričaju na jeziku koji je nedominantan ili kada se u razgovoru prebacuju sa jednog na drugi jezik. Neuroznanstvena istraživanja koja su koristila snimanje mozga potvrđuju da dvojezičnost dovodi do veće rezlijencije mozga kod dvojezičnih pojedinaca, te povećava plastičnost mozga, odnosno sposobnost za prilagodbu. Ovakva istraživanja od velikog su značaja za nauku, jer se posmatranjem mozgova bilingvalista došlo do spoznaje o potpuno drugačijim nivoima neuroplastičnosti kakvi ne bi mogli biti pronađeni ispitivanjem isključivo mozgova monolingvalnih osoba (Kroll i Bialystok, 2013).

Peal i Lambert (1962) su u svom istraživanju dobili rezultate koji ukazuju na to da bilingvalna djeca ostvaruju bolje rezultate na testovima verbalne i neverbalne inteligencije u odnosu na monolingvalnu djecu. Bitno je naglasiti da su djeca bila izjednačena prema dobi, spolu i socioekonomskom statusu. Jedna od hipoteza kojom se nastoje objasniti ovakvi rezultati jeste da bilingvalna djeca brzo postanu vješta u prebacivanju mišljenja i razmišljanja sa jednog na drugi jezik, te ukoliko nisu sposobni dati problem riješiti na jednom jeziku, oni se brzo prebacuju na drugi jezik i nastoje riješiti problem na tom jeziku. Na taj način bilingvalna djeca proširuju svoje kognitivne sposobnosti i iz tog razloga ostvaruju bolje rezultate (Grabowska, 2016). Kroll, Bobb i Hoshino (2014) navode da stalno prebacivanje moždane aktivnosti sa jednog na drugi jezik dovodi do poboljšanja kognitivnih sposobnosti, a kao posljedicu toga navode poboljšanje kognitivne kontrole, te poboljšanje kognitivne izvedbe bilingvalne djece na kognitivnim zadacima.

U prilog pozitivnim ishodima bilingvalnosti, Vilke (1991) navodi kako su pojedini autori dobili rezultate koji sugeriraju da bilingvalnost djeluje pozitivno na socijalni razvoj djeteta. On navodi istraživanje u kojem su sudjelovala dvojezična i jednojezična djeca, a kontekst istraživanja je bila igra u parovima. Djeca su imala zadatak da svom drugaru ili drugarici iz tima objasne jednostavnu igru, pri čemu su neka od djece kojoj se objašnjavalo nosila povez na očima, a druga ne. Dobiveni rezultati pokazuju da su bilingvalna djeca puno bolje mogla procijeniti potrebe one djece kojoj se objašnjavalo i svoje objašnjenje prilagoditi tome da li je drugo dijete nosilo povez na očima ili ne.

Jedna od poteškoća i nedostataka istraživanja o ishodima odgoja djece u bilingvalnom okruženju jeste to što je većina istraživanja provedena na populaciji djece koja dolaze iz bilingvalnih porodica, a malo je ili nimalo podataka o ishodima bilingvalnosti kod djece koja odrastaju u monolingvalnom okruženju (npr. dijete koje odrasta u Bosni i Hercegovini i oba roditelja govore primarno bosanskim jezikom, ali dijete u školi uči engleski jezik). Trend sve većeg broja djece iz monolingvalnih porodica koja pored maternjeg govore još jedan jezik nastavlja da raste, a time i potreba za valjanim informacijama o ishodu bilingvalnog odrastanja u monolingvalnom okruženju. Upravo iz ovog razloga Magdalena Grabowska (2016) odlučila je da provede mini istraživanje sa svojim djetetom. Ideja je bila da sa djetetom u kući, pored poljskog jezika (maternji jezik), priča i na engleskom jeziku kako bi mogla opažati ishode takvog okruženja kod njenog djeteta. Ovaj mini eksperiment trajao je tri godine, a počeo je kada je dječak imao jednu godinu. Kada je Grabowska odlučila da započne ovo mini istraživanje, njihovi porodični prijatelji kojima je također poljski bio maternji jezik, također su odlučili da sa svojim djetetom govore na engleskom i poljskom jeziku. Jedina razlika je što je u porodici autorice majka sa djetetom govorila na engleskom jeziku, a u drugoj porodici je otac bio taj koji je sad djetetom razgovarao na engleskom jeziku. Ono što je Grabowska (2017) opazila jeste da je usvajanje engleskog jezika bilo neuspješno u slučaju njenog djeteta, kada je osoba koja je dijete poučavala drugom jeziku bila majka (autorica). Dijete je odbijalo komunikaciju na drugom jeziku, a smanjio se napredak u usvajanju maternjeg jezika. Međutim, u porodici njenih prijatelja, gdje je otac bio taj koji je sa djetetom razgovarao na drugom jeziku, rezultati su bili zapanjujući. Njihov sin, sada četverogodišnjak koji je tri godine bio izložen engleskom jeziku kroz razgovore sa ocem mogao je komunicirati sa ocem i drugima na engleskom jeziku, a autorica je opazila značajan napredak i proširenje vokabulara u oba jezika. Ipak, ovaj dječak je izbjegavao komunikaciju sa svojim vršnjacima i ljudima koji nisu bili dio kruga njegove uže porodice, te se činilo da nije u potpunosti spreman za socijalizaciju i komunikaciju kao djeca njegovog uzrasta. Grabowska ovakve nalaze objašnjava činjenicom da je majka ta koja više vremena provodi sa djetetom, posebno u prvim godinama života i sistem komunikacije između majke i djeteta predstavlja prototip za razvoj jezika i socijalne komunikacije kod djeteta. Iz tog razloga prebacivanje majke sa jednog na drugi jezik u govoru sa djetetom može izazvati zbunjenost kod djeteta. Dječak je sa svojim ocem provodio samo nekoliko sati u toku dana i u međuvremenu je mogao sa majkom, djedom i bakom razgovarati na maternjem jeziku, te istovremeno napredovati u

oba jezika. Na kraju, autorica naglašava da usljed nedostatka informacija i malog broja djece koja su opažana (samo dvoje) ove zaključke ne treba uzeti kao provjerene i pouzdane (Grabowska, 2017).

5. BILINGVALIZAM I POREMEĆAJ IZ SPEKTRA AUTIZMA

Pogrešno je uvjerenje da samo neurotipična djeca mogu biti bilingvalna, odnosno savladati i koristiti dva jezika vodi samozavaravanju. S druge strane, bilingvalna djeca u nekim fazama svog obrazovanja mogu trebati pristup koji pruža specijalno obrazovanje. To može voditi ishodom da bilingvalna djeca budu pogrešno dijagnosticirana kao djeca sa neurorazvojnim poremećajima zbog poteškoća u jeziku koje su produkt bilingvalizma, ili sa druge strane da se neurorazvojna kašnjenja pogrešno pripisuju jezičkim teškoćama usljed bilingvalizma (Howard,2020).

5.1. Uvjerenja o bilingvalizmu kod djece sa poremećajem iz spektra autizma

Kako smo već naveli, široko je rasprostranjeno uvjerenje da samo djeca neurotipičnog razvoja mogu biti bilingvalna, odnosno da djeca sa određenim razvojnim smetnjama i odstupanjima nemaju dovoljno kapaciteta da savladaju i koriste dva jezika, ili se to jednostavno ne preporučuje zbog mogućih dodatnih komplikacija. Roditelji i ljekari počinju sumnjati na poremećaj iz spektra autizma kada govor kod djeteta nije prisutan u dobi od 15. do 18. mjeseca. Naime, ASD ne pogađa samo ekspresivnu već i receptivnu funkciju jezika kod djece. Iz ovog razloga većina roditelja od samog početka razvija uvjerenja da bi dva jezika bila previše zbunjujuća za dijete koje već ima poteškoća sa savladavanjem prvog jezika, te odustaju od bilingvalnog odgoja djeteta (Park,2014). Ipak, brojna istraživanja u prošlosti dokazala su nam da ono se čini zdravorazumski logično i istinito ne mora uvijek biti tačno.

Iako u prošlosti nije postojalo dovoljno dokaza da bilingvalnost negativno utječe na jezičke i socijalne sposobnosti djece sa poremećajem iz spektra autizma, ljekari i kliničari su roditeljima savjetovali da svoju djecu odgajaju u monolingvalnom okruženju, ne razmišljajući o tome kakve će posljedice za odnose unutar porodice imati ovakva odluka (Drysdale, van der Meer i Kagohara, 2014). U nekim slučajevima, roditelji već od uspostavljanja dijagnoze imaju pogrešna uvjerenja da bilingvalni odgoj nije dobar za njihovo dijete i odlučuju im ga uskratiti bez konsultacija sa stručnjacima. U jednom istraživanju, u kojem je sudjelovalo 15 kinesko-engleskih bilingvalnih porodica, određeni

broj roditelja je izjavio da se plaše da će istovremeno učenje engleskog i kineskog jezika biti previše zbunjujuće za njihovo dijete sa ASD, te da bi se teško odlučili na ovakav korak. U trenutku donošenja odluke roditelji su bili svjesni prednosti koje bi poznavanje kineskog jezika imalo za njihovo dijete (Yu, 2009). U drugim istraživanjima, roditelji su izražavali zabrinutost zbog bilingvalnog odgoja iz straha da dijete nikada neće dovoljno dobro savladati engleski jezik i govor, te da će zbog toga imati probleme u školi i u socijalizaciji sa vršnjacima (Bird i sur., 2012).

Posljednjih godina sve je veći broj istraživanja o uticaju bilingvalnosti na razvoj jezičkih sposobnosti kod djece sa ASD, koja ukazuju na benefite bilingvalnog razvoja na jezičke sposobnosti, socijalnu komunikaciju i kognitivnu izvedbu (Howard, Gibson i Katsos 2020). Ipak, nisu opažene neke značajnije promjene u praksi savjetovanja roditelja da djecu sa ASD odgajaju u monolingvalnom okruženju ili da barem sagledaju sve opcije prije nego se odluče za monolingvalni ili bilingvalni odgoj svoje djece. Nadamo se da će aktualnost i važnost ove teme, te sve veći broj istraživanja iz ovog područja dovesti do promjene pristupa i uvjerenja kliničara koji rade sa djecom sa poremećajem iz spektra autizma i njihovim roditeljima.

5.2. Roditeljske odluke o odgoju djece u monolingvalnom/bilingvalnom okruženju

Donošenje odluke o monolingvalnom/bilingvalnom okruženju u kojem će se dijete odgajati posebno je teška kada je i sama porodica bilingvalna, pa se i odluka koja će se donijeti tiče direktno porodice i odnosa u porodici. Tada donošenje odluke postaje posebno teško, jer u nekim situacijama odlučivanje za monolingvalni odgoj djeteta sa ASD može značiti da će dijete biti odgajano na maternjem jeziku jednog od roditelja, dok će drugi roditelj imati poteškoće, kako u komuniciranju sa djetetom, tako i u izgradnji odnosa sa djetetom. Roditelji kojima je odabrani jezik drugi jezik i ne snalaze se sa njim jednako dobro kao i sa maternjim jezikom, često imaju poteškoće u prenošenju emocija i verbaliziranju osjećaja svojoj djeci na jeziku koji im nije maternji. Stručnjaci iz prakse nerijetko sugeriraju roditeljima da djecu sa ASD odgajaju u monolingvalnom okruženju, jer su i sami ograničeni uvjerenjem da bilingvalni odgoj ima negativne posljedice za razvoj i napredak (Drysdale, van der Meer i Kagohara, 2014). Još veći problem predstavlja to što su ovakva

uvjerenja globalna, te iste savjete dobivaju roditelji u npr. Velikoj Britaniji i Velsu (Howard, Gibson i Katsos, 2020), Sjevernoj Americi (de Houwer, 2009), SAD-u (Kay-Raining Bird i sur., 2012) i Kini (Yu, 2009). Jasno je da ova problematika pogađa veliki broj porodica, odnosno roditelja djece sa ASD širom svijeta i da je od izrazitog značaja upoznavanje sa činjenicama prije donošenja konačne odluke. Roditelji izvještavaju da su često zbunjeni, kako samom težinom donošenja ovakve odluke, tako i savjetima stručnjaka iz prakse da je za njihovu djecu bolje da ih odgajaju u monolingvalnom okruženju kako bi se izbjegla eventualna moguća kašnjenja u savladavanju jezika i govora (Bird i sur., 2016). Yu (2009) je, u svom istraživanju djece sa ASD i njihovih roditelja iz kinesko-engleskih bilingvalni porodica, utvrdio da većina roditelja bilingvalnost smatra štetnom za razvoj i napredak njihove djece, te da ih uvjerenje o štetnosti bilingvalizma obeshrabruje da djecu izlažu uticaju oba jezika. Čak i kada roditelji u teoriji više vrednuju bilingvalizam ili multilingvalizam, suočeni sa izazovima odgoja svoje djece sa ASD, smatraju da je monolingvalizam jedina opcija za njih, te druge opcije i ne uzimaju u obzir (Hampton i sur., 2017).

Roditelji nerijetko donose odluke, ne na osnovu svojih uvjerenja i iz svoje perspektive, već se oslanjaju na mišljenje struke i stručnjaka iz prakse koji rade sa njihovom djecom. Iako bi se savjeti za odgoj djece u monolingvalnom ili bilingvalnom okruženju u teoriji trebali temeljiti na individualnim procjenama, uzimajući u obzir karakteristike svakog pojedinog djeteta sa ASD, to u praksi, nažalost, nije slučaj. Roditelji su suočeni sa učestalim, općenitim savjetima i preporukama da se djeca sa poremećajem iz spektra autizma ili sa bilo kojim drugim neurorazvojnim kašnjenjem trebaju odgajati isključivo u monolingvalnom okruženju (Yu i Hsia, 2018). Ovakve preporuke sa sobom nose brojne poteškoće u odnosima u porodici, a mogu dovesti do toga da porodica ili dijete budu isključeni iz njihovih jezičkih zajednica. Također, nepravедno je i nerealno očekivati da jedan od roditelja smanji ili potpuno prestane govoriti na svom maternjem jeziku (Yu, 2016b), te ovom problemu treba pristupiti sa više senzibiliteta. Sve više roditelja djece iz monolingvalnih porodica želi odgajati djecu bilingvalno, s obzirom da takav odgoj u sve većem broju zemalja postaje norma. Ne žele im uskratiti mogućnost komuniciranja sa vršnjacima iz drugih jezičkih područja, ali isto tako ne žele da se njihova djeca smatraju manje obrazovanom. Pored toga, mnogi roditelji odlučuju se na odgoj u bilingvalnom okruženju zbog sve većeg broja dokaza da bilingvalnost i bilingvalni odgoj doprinose

poboljšanju intelektualnih sposobnosti djeteta (Швалюк, Мартыненко i Карабутова, 2016).

Izbor da se dijete odgaja u monolingvalnom okruženju, na jednom jeziku, u bilingvalnoj porodici može imati čak negativne efekte po djetetov razvoj. Ukoliko jednog od roditelja prisilimo da se koristi isključivo jednim jezikom, koji nije njegov maternji i kojim ne vlada na najboljem nivou, to za posljedicu može imati stalnu izloženost djeteta istim rečenicama i frazama (Drysdale i sur, 2014), ali i određenim gramatičkim i govornim greškama (Altan i Hoff, 2018). Sve ovo stavlja dodatni pritisak na roditelje koji se već nalaze u zahtjevnoj situaciji, suočeni sa brojnim izazovima. Odluka o monolingvalnom ili bilingvalnom odgoju može utjecati i na odnos sa širom porodicom, osjećaj (ne)pripadanja djeteta jezičkoj skupini, ali i otuđenosti od dijela porodice sa kojim ne može govoriti isti jezik.

Howard, Gibson i Katsos (2020) ispitivali su roditeljsku perspektivu i donošenje odluka o odgoju djece sa ASD u bilingvalnom okruženju. Ova studija razmatra brojne aspekte života djece sa poremećajem iz spektra autizma kao što je uticaj bilingvalnosti na kogniciju, komunikaciju, porodične odnose, obrazovanje itd. Iako se radi o studiji koja je ispitivala stavove i percepciju roditelja prema bilingvalizmu, a ne neke objektivne pokazatelje, svi roditelji u studiji izvještavali su o pozitivnim stavovima prema bilingvalnom odgoju. Također, roditelji su izvijestili da su primijetili napredak njihove djece u vidu povećanja kognitivne fleksibilnosti, socijalne svijesti kao i efekt na opće blagostanje cijele porodice, jer nije bilo jezičkih barijera. Ipak, ovi roditelji su izrazili svoju zabrinutost zbog mogućeg preopterećenja mozga njihove djece sa dva različita jezika.

Brojni autori i naučnici apeluju na stručnjake iz prakse koji se bave ovim poremećajem da podrže i ohrabre porodice u donošenju odluke o bilingvalnom odgoju. Oni vjeruju da bi podrška od strane stručnjaka olakšala odluku, ali i pomogla da se lakše prevaziđu barijere i poteškoće sa kojima se mogu susresti djeca sa ASD i njihovi roditelji. U ovom procesu također je bitna podrška i škole i obrazovnih institucija (Howard, 2020).

Roditelji djece sa ASD izvještavaju da je donošenje odluke o tome da li će dijete odgajati u monolingvalnom ili bilingvalnom okruženju za njih bilo izrazito stresno i teško. Oni su pri donošenju odluke u obzir uzimali četiri faktora: komunikaciju sa porodicom, savjete stručnjaka, uticaj na djetetov razvoj jezika i govora i važnost engleskog kao dominantnog jezika (Howard, Gibson i Katsos, 2020). Sve porodice iz studije, bez obzira da li su

prihvatile monolingvalni ili bilingvalni odgoj, naglasile su da su pri donošenju odluke u obzir uzimali širu porodicu, te kako će odluka utjecati na odnos s njima. Brinulo ih je da li će dijete moći komunicirati sa članovima porodice (npr. roditeljima jednog od roditelja) koji ne govore engleski jezik ukoliko se odluče za monolingvalan odgoj i na koji način će to utjecati na njihov odnos. Većina porodica je izvijestila su nailazili na savjete stručnjaka da je jedan jezik dovoljan za njihovo dijete sa ASD, ali i da su prijatelji i ljudi iz okoline izražavali zabrinutost da li će se dijete dobro snalaziti u bilingvalnom okruženju, te da li će moći savladati engleski jezik na zadovoljavajućem nivou. Ovakve situacije zasigurno su stavljale veliki pritisak na porodicu i doprinosile su osjećaju izostanka socijalne podrške u donošenju odluke o bilingvalnom odgoju (Howard, Gibson i Katsos, 2020).

Hampton i sur. (2017) sugeriraju da bi bilingvalnost i bilingvalni odgoj mogli prestati biti kamen spoticanja za bilingvalne porodice djece sa poremećajem iz spektra autizma ukoliko bi im sistem i stručnjaci pružili malo više podrške u takvoj odluci. Podrška se u ovom slučaju odnosi na rad sa djecom sa ASD na oba jezika, pomoći u savladavanju oba jezika i primjenom intervencija namjenjenih bilingvalnoj djeci sa ASD. Howard i sur., (2020) su u svojoj studiji, također, pitali roditelje u kojoj mjeri smatraju da je bilingvalan odgoj moguć i izvodiv u slučaju njihovog djeteta. Prilikom te procjene roditelji su se uglavnom vodili ličnim karakteristikama i sposobnostima svog djeteta (npr. da li već govori ili je potpuno neverbalno), smatrajući da bi za djecu koja još uvijek ne verbaliziraju vjerovatno bolja opcija bio monolingvalan odgoj. Na donošenje odluke utjecala je i percepcija engleskog jezika kao izrazito potrebnog i neophodnog djetetu, te uvjerenje da je najvažnije da savlada engleski jezik, a da su svi ostali jezici u porodici opcionalni. Ovakvog mišljenja bili su čak i neki roditelji čiji maternji jezik nije bio engleski (Howard, Gibson i Katsos, 2020).

Dodatna prepreka jeste činjenica da u većinski engleskim govornim područjima, pomoć i podrška za djecu sa poteškoćama se nude isključivo na engleskom jeziku. Razlog tome jeste nedostatak edukatora, rehabilitatora i pedagoga koji bi sa djecom mogli raditi na drugom jeziku ili čak bilingvalno i ovaj problem odnosi se na svu djecu iz bilingvalnih porodica koji trebaju određene tretmane i stručnu podršku. U takvim situacijama djeca sa poremećajem iz spektra autizma trebala bi vladati engleskim jezikom na ekspresivnom i receptivnom nivou kako bi mogla dobiti potrebnu podršku i dodatnu edukaciju (Mueller, Singer i Carranza, 2006).

Nijedan roditelj ne želi svom djetetu uskratiti pravo na edukaciju, podršku i tretmanske usluge zbog nepoznavanja engleskog jezika koji postaje imperativan. Može se zaključiti da je na roditeljima djece sa ASD, koji trebaju odlučiti da li će dijete odgajati u bilingvalnom okruženju, veliki pritisak, te da je neophodno da se više stručnjaka uključi u pomoć i pružanje podrške prilikom donošenja ovakve odluke. Također, izrazito je važno da se svakom djetetu kao i porodici pristupi individualno i da se, što je više moguće, izbjegavaju univerzalni, općeniti savjeti.

Neke od preporuka koje daje Little (2017) jeste da roditelji otvoreno razgovaraju sa svojom djecom o značaju maternjeg jezika u njihovom domaćinstvu i da na taj način motiviraju djecu da usvoje i drugi jezik. Pored toga, preporuka je da se i sa stručnjacima iz prakse, koji surađuju sa djetetom sa ASD i njegovom porodicom, otvoreno govori o značaju maternjeg jezika. Na ovaj način profesionalci mogu shvatiti važnost očuvanja oba jezika u porodici, te prilagoditi savjete roditeljima i rad sa djecom potrebama da se dijete odgaja u bilingvalnom okruženju.

5.3. Razvoj jezičkih sposobnosti kod bilingvalne djece sa ASD

Glavni razlog zbuđenosti i rasprava o tome da li djecu sa poremećajem iz spektra autizma treba odgajati u bilingvalnom okruženju ili ne jeste zabrinutost da će izloženost uticaju dva jezika dovesti do lošijih izvedbi u prvom jeziku i otežati savladavanje ekspresivne i receptivne funkcije jezika. Kod djece sa ASD nerijetko se javljaju odstupanja od normalnog razvoja prilikom usvajanja govora, gdje dolazi do kašnjenja u govoru i težeg usvajanja i razumijevanja govora i jezika. Ukoliko uzmemo u obzir ove činjenice, neće nas iznenaditi zabrinutost roditelja i stručnjaka da će učenje i usvajanje dva jezika uporedo dovesti do prezasićenja već unaprijed oštećenog sistema jezika i govora, te da će dovesti do kašnjenja u cjelokupnom jezičkom razvoju djeteta (Ohashi i sur. 2012). Navedeni su neki od mogućih ishoda bilingvalnog odgoja kod djece normalnog razvoja, međutim ti se dokazi ne mogu prenijeti i na bilingvalnu djecu sa poremećajem iz spektra autizma zbog specifičnih jezičkih nedostataka koji se vežu uz ovu dijagnozu. Djeca sa poremećajem iz spektra autizma pokazuju manjak pažnje za glasove i slušanje govora, te manjak dijeljene pažnje, koje predstavljaju osnovne i kritične vještine neophodne za uspješno usvajanje

govora. Nedostatak pažnje primarno se očituje u smanjenoj pažnji usmjerenoj na govor i preferiranje neverbalnih podražaja u odnosu na verbalne, što dovodi do toga da djete sa poremećajem iz spektra autizma manje usmjerava svoju pažnju na glasove i teže prati glasovne poruke. To rezultira slabijim procesiranjem i analiziranjem bilingvalnih poruka (Kuhl i sur., 2005). Pored toga, djeca sa ASD teže prate facijalne ekspresije i neverbalne poruke koje djeci neurotipičnog razvoja pomažu pri analiziranju glasovnih poruka (Weikum i sur., 2007). Još jedna od otežavajućih okolnosti za usvajanje dvaju jezika kod djece sa ASD jeste moguće miješanje šumova sa glasovima i fonemima iz oba jezika. Ovo djeci dodatno otežava da razvrstaju glasove i foneme pripadajućim jezicima, dok istovremeno trebaju odbaciti te šumove koji se miješaju sa glasovima i fonemima, a ne pripadaju niti jednom od dva jezika (Russo i sur., 2009). Deficiti dijeljene pažnje kod djece sa ASD primjetni su u slabijem reagiranju na znakove za usmjeravanje pažnje, kao što su pogled, usmjeravanje prstom ili izgovaranje riječi koje druga osoba upućuje djetetu kako bi ono usmjerilo svoju pažnju na nešto određeno. Ovaj proces dodatno je otežan bilingvalnoj djeci, jer ona moraju naučiti raspoznavati i pravilno kodirati dva naziva za jednu istu stvar (Parish-Morris i sur., 2007). Posljedično, usvajanje ekspresivne i receptivne funkcije oba jezika može biti dodatno usporeno koliko djete percipira određene gramatičke neusklađenosti u oba jezika (npr. red riječi u sintaksi može biti drugačiji, gdje u jednom jeziku pridjev ide ispred imenice, a u drugom jeziku iza imenice) (Hambly i Fombonne, 2012). Ishodi bilingvalnog odgoja na jezičke funkcije nisu isti kod svih bilingvalnih kombinacija zbog specifičnosti pojedinih jezika i različitosti u morfologiji i gramatici, što u nekim slučajevima doprinosi dodatnoj zbunjenosti djeteta sa poremećajem iz spektra autizma (Parish-Morris i sur., 2007).

Iz tog razloga neophodne su provjerene informacije o ishodima bilingvalnog odgoja djece sa ASD. Iako je ovo jedna izuzetno bitna i aktualna tema, zbog povećanog broja djece kojoj se dijagnosticira ASD, a koja dolaze iz bilingvalnih porodica, naučna istraživanja na ovu temu počela su se intenzivnije provoditi tek u prethodnom desetljeću.

Rezultati studija provedenih sa bilingvalnom djecom sa poremećajem iz spektra autizma konzistentno potvrđuju da ona imaju kapacitet da budu bilingvlana i da bilingvalnost nema štetan uticaj na razvoj njihovih socijalnih i jezičkih sposobnosti, te kognicija. Studije pokazuju da bilingvalna djeca sa ASD ostvaruju približno iste rezultate kao njihovi bilingvalni vršnjaci neurotipičnog razvoja u ekspresivnom i receptivnom jeziku i

vokabularu (Hambly i Fombonne, 2012), kognitivnom funkcioniranju (Valicenti-McDermott i sur., 2013) i razvoju jezika (Zhou i sur., 2019).

Valicenti-McDermott i suradnici (2012) ispitivali su ekspresivne i receptivne jezičke sposobnosti bilingvalne i monolingvalne djece sa ASD u dobi do 3. Godine života. Iako nisu pronađene statistički značajne razlike između ove dvije skupine u ekspresivnom jeziku, bilingvalna djeca su ostvarivala bolje rezultate u broju riječi, kombiniraju riječi, gugutanju, brbljanju i vokaliziranju (Valicenti-McDermott i sur. 2012). U studiji koju su proveli Ohashi i sur. (2012), također nisu pronađene značajne razlike između monolingvalne i bilingvalne djece sa ASD u težini komunikacijskih deficita, ekspresivnim i receptivnim jezičkim funkcijama i funkcionalnim komunikacijskim sposobnostima, koje bi mogle sugerirati da je odgoj djece sa ASD u bilingvalnom okruženju nepoželjan. Ipak, autori podsjećaju da je poremećaj iz spektra autizma jedan kontinuum, te da je neophodno svakom djetetu pristupiti individualno prilikom davanja preporuka o monolingvalnom ili bilingvalnom djetetu. Ova napomena izrazito je važna zbog djece koja se ne izražavaju verbalno i nemaju razvijene govorne funkcije, te bi bilo bespotrebno ovu djecu dodatno zbunjivati sa dva jezika. S obzirom da je cilj istraživanja bio ispitivanje verbalnih ekspresivnih i receptivnih sposobnosti bilingvalne djece sa ASD, u studiju su uključena samo ona djeca sa ASD koja posjeduju govorne sposobnosti. Ohashi i sur. (2012) u svojoj studiji nisu pronašli statistički značajne razlike između monolingvalne i bilingvalne skupine djece sa ASD u jezičkim poteškoćama povezanim sa ASD. Autori su zaključili da, iako nije bilo poboljšanja u bilingvalnoj skupini, izlaganje djece bilingvalnom okruženju nema loš uticaj, te ne bi trebalo djecu štititi od takve okoline.

Zhou i sur. (2017) su proveli studiju u kojoj su dvije skupine djece sa ASD, monolingvalnu i bilingvalnu, pratili tokom dvije godine. U prvom testiranju, kada su djeca bila u dobi od jedne godine, nije bilo statistički značajnih razlika između dvije skupine. Kada je istraživanje ponovljeno nakon dvije godine, uočeno je poboljšanje bilingvalne skupine na Vineland skali adaptivnog ponašanja koja mjeri četiri područja adaptivnog funkcioniranja: komunikaciju, socijalne, motoričke i vještine brige o sebi.

Zhou i sur. (2019) su proveli kliničku studiju s ciljem ispitivanja efekta ranog tretmana djece sa poremećajem iz spektra autizam, u kojoj je sudjelovao manji broj bilingvalne i monolingvalne djece. Rezultati istraživanja nisu ukazivali na bilo kakve štetne efekte bilingvalnog razvoja. Djeca koja su odgajana bilingvalno su pokazala veći napredak tokom

dvije godine u području usvajanja jezika, a napredak je zabilježen i kod monolingvalne skupine. Zanimljivo je da rezultati upućuju na to da djeca koja su bila izložena uticaju dva jezika pokazuju veći napredak u broju usvojenih i korištenih gesti u poređenju sa monolingvalnim vršnjacima. Autori su pretpostavili da je do ovog poboljšanja došlo zato što roditelji u razgovoru sa djecom na svom maternjem jeziku koriste više komunikacijskih znakova, između ostalog i gesti. Također, istraživanje učinaka jezičkih tretmana kod djece sa ASD, ukazalo je da je efekat tretmana bolji ukoliko se primjenjuje na maternjem jeziku roditelja (Holm i Dodd, 1999).

Jedna od rijetkih studija koja je provedena na većem uzorku monolingvalne i bilingvalne djece sa ASD (N=462) pronašla je značajnu razliku između monolingvalne i bilingvalne djece u kašnjenju u razvoju jezika, a koji do sada nije pronašla nijedna studija. Naime, rezultati su sugerirali da djeca sa poremećajem iz spektra autizma iz bilingvalnih porodica imaju veća kašnjenja u razvoju jezika u odnosu na njihove monolingvalne vršnjake. Specifično za ovu studiju jeste to što uzorak nisu činila samo djeca uzrasta do dvije godine, već je raspon godina bio od 1. do 6. godine, te autori pretpostavljaju da upravo iz ovog razloga u ranijim studijama nije mogla biti opažena razlika između monolingvalne i bilingvalne skupine. Ipak, kada su otklonjene moguće konfundirajuće varijable, kao što je npr. socioekonomski status, nije utvrđena statistički značajna razlika između dvije grupe u kašnjenju u razvoju jezika. Time je demonstriran veliki uticaj socioekonomskog statusa porodice na razvoj jezičkih sposobnosti djeteta sa ASD (Valicenti-McDermott, Seijo i Shulman, 2019).

Rezultati brojnih studija sugeriraju da odgoj u bilingvalnom okruženju nije štetan za razvoj djeteta sa ASD, te ga ne treba smatrati nepoželjnim u bilingvalnim porodicama koje imaju dijete sa ovim poremećajem. Međutim, prilikom donošenja odluke o tome da li će se dijete odgajati u monolingvalnom ili bilingvalnom okruženju, treba uzeti u obzir i ograničenja ovih studija. Naime, većina istraživanja provedena je na malim uzorcima i bez slučajnog odabira ispitanika, kao i bez kontrole mogućih konfundirajućih varijabli. Također, većina istraživanja provedena je na populaciji djece čiji je prvi i dominantni jezik bio engleski, što dodatno smanjuje mogućnost generalizacije dobivenih rezultata. Ipak, dok se ne dođe do pouzdanijih podataka, rezultati ovih istraživanja mogu poslužiti kao vodilja stručnjacima koji su direktno uključeni u edukacijske i rehabilitacijske procese u radu sa djecom sa ASD. Na kraju, studije često koriste procjene roditelja o sposobnostima i ponašanjima

njihove djece, s obzirom da je u nekim situacijama teško ili čak nemoguće procjenjivati djecu sa ASD na svim inventarima. Procjene roditelja mogu biti nepouzdana zbog njihove tendencije da precjenjuju sposobnosti i vještine svoje djece, ali i zbog dominantnog korištenja engleskog jezika u studijama koji roditeljima bilingvalne djece često nije maternji i dominantni jezik (Howard, Gibson i Katsos, 2020).

5.4. Razvoj socijalnih vještina kod bilingvalne djece sa ASD

Socijalne vještine predstavljaju važan preduslov za sretan i ispunjen život većine osoba. Međutim, poremećaj iz spektra autizma karakterišu upravo nedostaci u socijalnoj komunikaciji i interakcijama. Ipak, kada je mjereno zadovoljstvo kvalitete socijalnih interakcija kod djece i mladih sa poremećajem iz spektra autizma, oni su zadovoljstvo kvalitetom socijalnih interakcija ocjenili najnižim ocjenama (Digard, Sorace, Stanfield i Fletcher-Watson, 2020). Može se zaključiti da je za uspješnu komunikaciju neophodno posjedovanje ekspresivnih i receptivnih jezičkih funkcija kao i neverbalna komunikacija koje su kod djece sa ASD određenoj mjeri oštećene.

Već je naglašeno da stručnjaci često savjetuju roditeljima djece sa ASD da djecu odgajaju u monolingvalnom okruženju. Međutim, zanemaruje se kako će ova odluka utjecati na već oštećene i nerazvijene socijalne vještine djeteta sa ASD. Prvi problem na koji nailazimo u slučaju da dijete bude odgajano u monolingvalnom okruženju, jeste otežana ili nemoguća komunikacija sa jednim ili čak oba roditelja. Naime, jedan od roditelja (nekada i oba) ne mora dobro poznavati i govoriti dominantni jezik u tom području, koji dijete uči. Iz tog razloga komunikacija sa roditeljem može biti neostvariva ili teška, u svakom slučaju ni blizu nivou komunikacije kada bi roditelj komunicirao na svom maternjem jeziku. U tim situacijama roditelj se ili osjeća neugodno ili ne može iskazati sve svoje osjećaje i razmišljanja na drugom jeziku, što može dovesti do nemogućnosti stvaranja veze između npr. majke i djeteta. Jasno je koliko štete to može učiniti djetetu koje već ima oslabljene socijalne vještine i koje ulaže velike napore kako bi ostvarilo socijalne kontakte. Također, odgojem u monolingvalnom okruženju djetetu se uskraćuje komunikacija sa većim dijelom porodice sa kojim ne može komunicirati na dominantnom jeziku.

Zanimljive podatke o iskustvima roditelja pružaju studije slučaja o bilingvalnim porodicama sa djecom sa ASD koji su odlučili svoju djecu sa ASD odgajati u isključivo monolingvalnom okruženju. Kremer-Sadlik (2005) navodi primjer porodice u kojoj su roditelji prestali govoriti sa svojim djetetom sa ASD na kineskom (maternjem) jeziku, dok su nastavili govoriti na kineskom jeziku sa svojim starijim sinom neurotipičnog razvoja. Oni su izjavili da su osjećali emocionalnu nepovezanost sa dječakom sa ASD i ograničenu mogućnosti komuniciranja sa njim. Također, izvijestili su da su njihovom djetetu sa ASD bile smanjene prilike za socijalne interakcije zbog neznanja kineskog jezika (Kremer-Sadlik, 2005). Nadalje, članovi jedne muslimanske bilingvalne porodice izvijestili su o percepciji i engleskog i arapskog jezika kao izrazito važnog za socijalni život njihovog djeteta sa ASD. Naveli su da je engleski jezik bitan za funkcioniranje u školi, obrazovanje i komunikaciju sa vršnjacima u sredini u kojoj žive, te ga vide kao pasoš za ulazak u današnje društvo kojem je osnovna engleski jezik. Arapski jezik smatrali su izrazito važnim zbog djetetove mogućnosti da komunicira sa starijim članovima porodice koji ne govore engleski, ali i kako bi dijete moglo sudjelovati u religijskim obredima i molitvama koji se obavljaju na arapskom jeziku (Jegatheesan, 2011). Majka dječaka iz jedne armenske porodice odlučila je da će se prestati obraćati svom djetetu sa ASD na armenskom jeziku kada je on imao četiri godine, te da će mu se ubuduće obraćati isključivo na engleskom jeziku. Ona je naglasila da joj je to bilo izrazito teško, jer dječaka nije mogla voditi u crkvu. Naime, crkveni obred odvijao se na armenskom jeziku koji dječak nije mogao razumjeti što je rezultiralo da on bude isključen iz crkvene zajednice i da mu bude uskraćen taj aspekt socijalnog života. Također, zbog neznanja armenskog jezika dječaku sa ASD bilo je uskraćeno sudjelovanje u socijalnim aktivnostima u zajednici, te je bio uskraćen za taj kulturalni kontekst (Kremer-Sadlik, 2005).

Pored toga, pojedine studije slučaja provedene sa djecom sa ASD i njihovim roditeljima ukazale su da roditelji mogu bolje prenositi emocije, zaokupirati djetetovu pažnju i širiti teme od interesa onda kada sa djecom komuniciraju na svom maternjem jeziku. Wharton i suradnici (2000) sugeriraju da roditelji imaju poteškoće u stvaranju emocionalne veze sa djetetom kada sa njim ne mogu komunicirati na svom maternjem jeziku i da se osjećaju mnogo ugodnije kada govore na maternjem jeziku. Također, interakcija i igra na roditeljskom maternjem jeziku kod roditelja budi sjećanja na njihovo djetinjstvo. Istraživači su došli do podataka da je neophodno da dijete sa poremećajem iz spektra

autizma stvori blisku emocionalnu vezu sa roditeljem kako bi dalje moglo stupati u socijalne interakcije. Pored toga, majke koje nisu izvorno govornici engleskog jezika svom djetetu mogu služiti kao model za učenje jezika, te nisu rijetke situacije kada dijete poprimi naglasak engleskog jezika koji imaju njegovi roditelji. Usvajanje neobičnog naglaska može dovesti do odstupanja djeteta od svoje grupe i učiniti ga upadljivijim, što može izuzetno smanjiti socijalne interakcije. Majke koje sa djetetom više pričaju na svom maternjem jeziku mogu biti bolji modeli u usvajanju jezika, jer u tom slučaju dijete ne „preuzima“ naglasak za engleski jezik od roditelja. U ovom slučaju, kao model za učenje engleskog jezika poslužiti će vršnjaci ili neko iz porodice s kim dijete može razgovarati na engleskom jeziku (Wharton i sur., 2000).

Istraživanja idu u prilog tome da bilingvalnost može doprinijeti prevladavanju nedostataka u socijalnoj komunikaciji kod djece sa ASD. U dva istraživanja (Zhou i sur., 2019; Valicenti-McDermott i sur. 2012) pronađeni su rezultati koji ukazuju da kod bilingvalne djece sa ASD dolazi do značajnog povećanja broja gestikulacija korištenih u komunikaciji, u poređenju sa monolingvalnim vršnjacima. Seung i sur. (2006) proveli su studiju jezičke intervencije sa englesko-korejskom djecom čiji rezultati sugeriraju da odgoj djece sa ASD u bilingvalnom okruženju podržava usvajanje oba jezika koje dijete uči, ali i pospješuje djetetove socijalne vještine. U studiji sa većim uzorkom Valicenti-McDermott, Seijo i Shulman (2019) ne pronalaze značajne razlike između monolingvalne i bilingvalne djece u socijalnim interakcijama koje su djeca ostvarivala, iako su rezultati istraživanja upućivali na veća kašnjenja u razvoju govora kod djece iz bilingvalnih porodica.

Studija slučaja, koja je pratila jednog dječaka sa ASD iz bilingvalne englesko-kineske porodice, ukazala je da su kontekstualna važnost razgovora i postepena komunikacijska podrška sugovornika bili bolji prediktori dječakovog učešća u razgovoru od toga da li su mu se obraćali na engleskom ili kineskom jeziku. U porodicama u kojima se govore dva jezika izrazito je teško dijete zaštititi od uticaja oba jezika, čak i ako se djetetu ne obraća direktno na drugom jeziku. Nalazi ove studije slučaja sugeriraju da je bitniji način komuniciranja i poticanja djeteta na razgovor od jednojezičnog ili dvojezičnog odgoja. Autorica smatra da, u situacijama kao što je ova, monolingvalni odgoj može poticati dijete da se isključuje iz razgovora u porodici koji se odvija na jeziku koji ne razumije najbolje, što svakako nije dobro za dijete koje već posjeduje određene komunikacijske deficite (Yu, 2015).

Prekretnicu u istraživanju socijalnih sposobnosti kod osoba sa poremećajem iz spektra autizma napravili su Digard, Sorace, Stanfield i Fletcher-Watson (2020). Naime, prijašnja istraživanja bila su usmjerena isključivo na djecu sa ASD i to uglavnom u dobi od jedne do dvije godine, zbog čega je bilo malo informacija o promjenama koje se dešavaju u funkciji dobi. Autori su u svojoj studiji željeli ispitati kvalitetu socijalnih interakcija i zadovoljstvo kvalitetom socijalnih interakcija kod osoba u rasponu od 16 do 80 godina, različitih jezičkih profila. Naime, dosadašnja istraživanja uglavnom su obuhvatala isključivo djecu koja dolaze iz bilingvalni porodica, te su autori željeli vidjeti šta se dešava sa razvojem socijalnih vještina kod osoba koje drugi jezik nauče izvan porodice. Osobe koje su sudjelovale u studiji bile su različitih profila; monolingvalne, bilingvalne, a neki čak i multilingvalni, oni koji su jezik naučili u porodici, u školi ili nekada kasnije u životu. Rezultati studije pružili su iznimno zanimljive i značajne rezultate za razumijevanje uticaja bilingvalnosti na razvoj socijalnih vještina kod osoba sa ASD. Naime, rezultati su pokazali da se sa povećanjem broja jezika i fluentnosti u tim jezicima povećava i zadovoljstvo kvalitetom socijalnog života kod osoba sa ASD. Pored toga, što je bolje znanje trećeg jezika koji osoba govori to je i veće zadovoljstvo kvalitetom života, dok se zadovoljstvo smanjivalo sa povećanjem broja godina. Na kraju, pronađen je i porast prosječnog zadovoljstva kvalitete socijalnog života od monolingvalne prema bilingvalnoj skupini ispitanika.

Svakako, u obzir treba uzeti nedostatke ovih studija kao što su mali uzorci, nemogućnost slučajnog izbora uzorka, često zanemarivanje socioekonomskog statusa i nekih drugih demografskih varijabli, te izostavljanje različitih profila bilingvalnosti. Ipak, sve veći broj istraživanja dovodi do promjena u trendu da se engleski jezik forsira kao primarni i da se roditeljima djece sa ASD preporučuje odgoj u jednojezičnom okruženju. Pri donošenju ove odluke treba uzeti u obzir moguće posljedice, ali i biti svjestan šta se sve djetetu uskraćuje zanemarivanjem jednog jezika. Maternji jezik u porodici nije samo jezik, on je odraz kulture te porodice i njihove zajednice i kao takav ima veliki uticaj na uključenost djeteta u svoju izvornu zajednicu, mogućnost ostvarivanja socijalnih interakcija, ali i na stvaranje njegovog identiteta.

5.5. Praktične implikacije dosadašnjih spoznaja

Glavni cilj ovog rada bio je da pruži uvid u rezultate tih istraživanja i pruži naučnu osnovu za donošenje prave odluke o odgoju u bilingvalnom ili monolingvalnom okruženju, te kao takav ovaj rad ima nekoliko implikacija koje ćemo navesti u nastavku.

Prije svega, pregled dosadašnjih istraživanja ukazao je na najveće probleme sa kojima se susreću bilingvalne porodice koje imaju dijete sa poremećajem iz spektra autizma: 1) jednostrano savjetovanje stručnjaka da bi djecu trebali odgajati isključivo bilingvalno; 2) nedostatak podrške od strane nadležnih ustanova u bilingvalnom odgoju; 3) nedostatak edukatora, rehabilitatora i stručnjaka koji su obučeni da rade sa bilingvalnom djecom; 4) nedovoljno razvijena svijest u školama da djeca ASD imaju kapacitete da budu bilingvalna. Pregled znanstvenih spoznaja, prikazanih u ovom radu, može doprinijeti širenju svijesti o kapacitetima djece sa ASD da budu bilingvalna i razbijanju pogrešnog uvjerenja da djecu sa ASD treba odgajati isključivo u monolingvalnom okruženju. Pored toga, ističe poteškoće sa kojima se bilingvalne porodice susreću zbog nedostatka stručnjaka educiranih za rad sa dvojezičnom djecom sa ASD i nedovoljne podrške od strane ustanova i institucija koje rade sa djecom sa poremećajem iz spektra autizma.

Prije svega potrebno je educirati i uputiti ljekare, rehabilitatore, terapeute i ostale stručnjake koji rade sa djecom u rezultate istraživanja o uticaju bilingvalizma na djecu sa ASD, te na taj način potaknuti da sagledaju sve argumente prije savjetovanja roditelja da djecu odgajaju isključivo na jednom jeziku. Pored toga, važno je skrenuti pažnju stručnjacima na negativne posljedice odgoja u isključivo monolingvalnom okruženju na odnose u porodici koja je dvojezična (npr. nemogućnost stvaranja bliskih emocionalnih veza, neispravno modeliranje engleskog jezika, isključenost iz etničke zajednice, osjećaj otuđenosti od braće i sestara). Zbog velikog uticaja koji ova odluka ima na odnose u porodici, neophodno je uključiti sve članove porodice u odlučivanje i zajedno sa stručnjacima kroz individualni pristup djetetu donijeti odluku koja bi bila najadekvatnija za dijete i u skladu sa njegovim sposobnostima.

Zatim, kroz promoviranje ove teme naglašava se potreba za adekvatno obučanim stručnjacima i potiče sistem da pruži više edukacija stručnjacima koji bi bili obučeni da rade sa dvojezičnom djecom sa ASD. Na taj način roditelji bi osjećali veću sigurnost u

donošenju odluke o odgoju u bilingvalnom okruženju, te bi se omogućilo adekvatno obrazovanje djece sa ASD. Uključivanje savjetovanja za roditelje o usvajanju jezika i kako da olakšaju svojoj djeci usvajanje dva jezika bilo bi od velike pomoći. Na kraju, ukoliko se porodice odluče za odgoj djece u bilingvalnom okruženju potrebno ih je uputiti i savjetovati da sa djecom razgovaraju više na maternjem jeziku, a ne manje, kako većina misli da je ispravno. Naime, kroz komunikaciju na maternjem jeziku roditelji koriste više gestikulacije, te djetetu mogu poslužiti kao model za učenje. Pored toga, roditelji sa djecom ostvaruju mnogo bolje emocionalne veze kada komuniciraju na maternjem jeziku, a i na taj način se izbjegava neispravno modeliranje gdje dijete od roditelja može naučiti neke neispravne fraze u jeziku koji roditelj ne govori fluentno.

6. ZAKLJUČCI

1. Rezultati dosadašnjih istraživanja negativne ne ukazuju na to da odgoj djece sa ASD u bilingvalnom okruženju ima negativne efekte na razvoj jezičkih sposobnosti. Nisu pronađene značajne razlike između monolingvalne i bilingvalne skupine djece sa ASD u ekspresivnim i receptivnim jezičkim sposobnostima, širini vokabulara i broju poznatih riječi, te kašnjenju u govoru. Iako u bilingvalnoj skupini nisu zapaženi neki značajno bolji rezultati, važno je saznanje da bilingvalizam nema negativne posljedice na usvajanje jezika kod djece sa ASD. Istraživanja ukazuju čak na pozitivne uticaje bilingvalizma kao što je zapaženi veći broj riječi u ukupnom vokabularu kod bilingvalne djece, više gestikulacija, poboljšanje u komunikaciji, socijalnim, motoričkim i vještinama brige o sebi. Može se zaključiti da djeca sa poremećajem iz spektra autizma imaju potrebne kapacitete da budu bilingvalna i da uspješno koriste dva jezika. Također, djeca sa ASD iz bilingvalne skupine koristila su značajno više gestikulacija i neverbalnih znakova u socijalnoj komunikaciji u poređenju sa monolingvalnom skupinom.

2. Bilingvalnost kod djece sa ASD povezana je sa većim mogućnostima za ostvarivanje socijalnih interakcija kako sa članovima porodice, tako i sa vršnjacima koji govore tim jezicima. Prije svega, rezultati ukazuju da djeca sa ASD koja sa roditeljima komuniciraju na maternjem jeziku roditelja usvajaju i koriste više gestikulacija i neverbalnih oblika komunikacije u socijalnoj interakciji, što pospješuje kvalitetu socijalne interakcije. Također, ova djeca uspostavljaju kvalitetnije i bliže emotivne veze sa roditeljima i drugim članovima porodice kada sa njima komuniciraju na porodičnom maternjem jeziku. Bilingvalizam im omogućava da aktivno sudjeluju u socijalnom životu jezičke zajednice njihovih roditelja, te da prisustvuju vjerskim obredima i obavljaju molitvu na maternjem jeziku. Također, bilingvalna djeca sa ASD imaju mogućnost za ostvarivanje znatno više socijalnih kontakata i da upoznaju druge kulture. Uzmemo li u obzir da ASD karakteriziraju deficiti u socijalnoj interakciji, uočljivo je da je svaki napredak u ovom aspektu od izrazitog značaja.

3. Osobe sa ASD koje su bilingvalne ili čak multilingvalne zadovoljnije su percipiranom kvalitetom života u odnosu na multilingvalnu skupinu. To zadovoljstvo raste sa porastom broja jezika koje osoba sa ASD fluentno govori i najviše je u adolescentskom periodu, dok u funkciji dobi opada. Također, bilingvalni adolescenti sa ASD procjenjuju zadovoljstvo

socijalnim interakcijama znatno višim u odnosu na monolingvalne vršnjake. Pronađen je i porast prosječnog zadovoljstva kvalitete socijalnog života od monolingvalne prema bilingvalnoj skupini ispitanika.

4. Pregledom dosadašnjih istraživanja bilingvalizma kod djece sa ASD i njihovih rezultata dolazi se do nekoliko praktičnih implikacija ovog rada. Prvo, potrebno je informirati ljekare, rehabilitatore, edukatore i druge stručnjake koji rade sa djecom sa ASD do rezultatima dosadašnjih istraživanja o uticaju bilingvalnosti na jezičke i socijalne sposobnosti ove djece. Na taj način stručnjaci bi bili više otvoreni prema bilingvalizmu, a time i pružali veću podršku bilingvalnim porodicama djece sa ASD. Također, upućuje na neke od glavnih problema bilingvalnih porodica djece sa ASD, kao što su jednostrano savjetovanje o odgoju u isključivo monolingvalnom okruženju, nedostatak stručne podrške bilingvalnim porodicama djece sa ASD i neadekvatan rad sa djecom sa ASD u školama, te poziva na njihovo rješavanje. Zatim, upućuje na potrebu za većim brojem edukatora, rehabilitatora i drugih stručnjaka koji će biti obučeni za rad sa bilingvalnom djecom sa ASD i potiče sistem da omogući veći broj takvih edukacija. Na kraju, ističe da djeca sa ASD imaju kapacitete da budu bilingvalna i ističe pozitivne efekte odgoja u bilingvalnom okruženju, npr. bliže emocionalne veze članova porodice, te ukazuje na posljedice koje odgoj djeteta sa ASD u monolingvalnom okruženju može imati za dijete i bilingvalnu porodicu.

7. LITERATURA

- Altan, A., & Hoff, E. (2018). Complex structures in the child-directed speech of native and nonnative speakers. In D. Buga & M. Cosgun Ögeyik (Eds.), *Psycholinguistics and Cognition in Language Processing* (pp.127-139). USA: IGI Global.
- Američka psihijatrijska udruga (1996). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-IV: međunarodna verzija s MKB-10 šiframa*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bialystock, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.
- Bird, E. K. R., Lamond, E., & Holden, J. (2011). Survey of bilingualism in autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 52–64.
- Cepanec, M., Šimleša, S., & Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra-Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8(2), 203-224.
- Clarke, A.(2015). Removed from the DSM-5: Considerations for Counselors Treating Individuals With Rett Syndrome. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS*
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.
- Digard,B.G., Sorace, A., Stanfieldand, A. & Fletcher-Watson, S. (2020). *Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences*. *Autism*, 24(8), 2166–2177.
- Drysdale, H., van der Meer, L. & Kagohara, D. (2014). *Children with Autism Spectrum Disorder from Bilingual Families: a Systematic Review*. *Rev J Autism Dev Disord* 2, 26-38.
- Duvekot, J., van der Ende, J., Verhulst, F. C., Slappendel, G., van Daalen, E., Maras, A., & Greaves-Lord, K. (2017). *Factors influencing the probability of a diagnosis of autism spectrum disorder in girls versus boys*. *Autism*, 21(6), 646–658. <https://doi.org/10.1177/1362361316672178>
- Emberti Gialloreti, L. i sur. (2019). Risk and Protective Environmental Factors Associated with Autism Spectrum Disorder: Evidence-Based Principles and Recommendations. *Journal of Clinical Medicine*, 8(2), 217.

- Fung, L. K., Hardan, A. Y. (2014): Autism in DSM-V under the microscope: Implications to patients, families, clinicians, and researchers. *Asian Journal of Psychiatry*, 11, 93-97.
- Goto-Butler, Y. (2014). Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. U T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 111-136. Chichester: Blackwell.
- Grabowska, M. (2016). The pros and cons of bilingualism. the experiment with non-native bilingualism–reflections. *International scientific journal*, 58.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hambly, C., Fombonne, E. The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. (2012). *J Autism Dev Disord* 42, 1342–1352. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1365-z>
- Hampton, S., Rabagliati, H., Sorace, A., & Fletcher-Watson, S. (2017). Autism and bilingualism: A qualitative interview study of parents' perspectives and experiences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(2), 435-446.
- Harris, J. C. (2015): Autism spectrum disorder. U: Zigmond., M. J., Rowland, L. P., Coyle, J. T. (ur.): *Neurobiology of brain disorders: biological basis of neurological and psychiatric disorders* (str. 78-96). Cambridge: Academic Press
- Hastedt, I. (2020). *Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder: Language Abilities and Social Communication*. ProQuest LLC
- Holm, A., & Dodd, B. (1999). A longitudinal study of the phonological development of two Cantonese–English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 349-376.
- Howard, K., Gibson J. & Katsos, N. (2020). Parental Perceptions and Decisions Regarding Maintaining Bilingualism in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51,179–192.
- Howard, K.B. (2020). When bilingualism meets autism: The perspectives and experiences of children, parents and educational practitioners. *Jesus College, University of Cambridge*.
- Jegatheesan B. (2011). Multilingual development in children with autism: Perspectives of South Asian Muslim immigrant parents on raising a child with a communicative disorder in multilingual contexts. *Bilingual Research Journal*, 34, 185–200.
- Kay-Raining Bird, E., Lamond, E., & Holden, J. (2011). *Survey of bilingualism in autism spectrum disorders*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 52–64. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00071
- Kozulić, L. (2017). Vertikalni bilingvizam i prebacivanje kodova u mjestu Lovrečan (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:901535>

- Kremer-Sadlik T. (2005). To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families. In: Cohen J, McAlister KT, Rolstad K, et al., editors. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism; Somerville: Cascadilla Press, 1225–1234.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of cognitive psychology*, 25(5), 497-514.
- Kroll, J., Bobb, S., & Hoshino, N. (2014). Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (3), 159 - 163.
- Kuhl, P., Coffey-Corina, S., Padden, D., & Dawson, G. (2005). Links between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: Behavioral and electrophysiological measures. *Developmental Science*, 8, F1–F12.
- Liberman, M. C., Epstein, M. J., Cleveland, S. S., Wang, H., & Maison, S. F. (2016). Toward a differential diagnosis of hidden hearing loss in humans. *PloS one*, 11(9).
- Little, S. (2017). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15.
- Morales Castillo, J., Calvo, A., Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114 (2), 187–202.
- Mueller, T. G., Singer, G. H., & Carranza, F. D. (2006). A national survey of the educational planning and language instruction practices for students with moderate to severe disabilities.
- Ohashi, J. K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fombonne, E., Szatmari, P., Thompson, A. (2012). Comparing early language development in monolingual- and bilingual- exposed young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 890–897. doi:10.1016/j.rasd.2011.12.002
- Park, S. (2014). Bilingualism and children with autism spectrum disorders: Issues, research, and implications. *Nys Tesol Journal*, 1(2), 122-129.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language learning*, 43(1), 93-120.
- Radica, M. (2015). Jezični razvoj višejezičnih govornika različite dobi. Diploma Thesis. *Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of West Slavic Languages and Literature*.

- Rosenback, R. (2014). *Bringing Up a Bilingual Child: Navigating the Seven Cs of Multilingual Parenting: Communication, Confidence, Commitment, Consistency, Creativity, Culture and Celebration*. Filament Publishing Limited.
- Russo, N., Nicol, T., Trommer, B., Zecker, S., & Kraus, N. (2009). Brainstem transcription of speech is disrupted in children with autism spectrum disorders. *Developmental Science*, 12, 557–567.
- Seung, H., Siddiqi, S., & Elder, J. H. (2006). Intervention outcomes of a bilingual child with autism. *Journal of Medical Speech-language Pathology*, 14(1), 53-64.
- Stanković, M., Lakić, A., & Ilić, N. (2012). Autism and autistic spectrum disorders in the context of new DSM-V classification, and clinical and epidemiological data. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, 140(3-4), 236-243.
- Špiranec, I. (2010). Tko se boji dvojezičnosti još?(definiranje dvojezičnosti). *Strani jezici*, 39, 1-2.
- Valicenti-McDermott, M., Seijo, R., & Shulman, L. (2019). Social Differences between Monolingual English and Bilingual English-Spanish Children with Autism Spectrum Disorders. *Pediatric Neurology*. doi:10.1016/j.pediatrneurol.2019.
- Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., & Schouls, M. (2013). Language differences between monolingual English and bilingual English-Spanish young children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Neurology*, 28(7), 945–948. <https://doi.org/10.1177/0883073812453204>
- Vilke, M. (1991). Bilingvizam kod djece. *Strani jezici*, 3, 138-146.
- Vivanti, G., Salomone, E. (2015): Autism spectrum disorders. U: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (ur.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences (2nd ed.)*, 2, 275- 281. Oxford: Elsevier
- Weikum, W., Vouloumanos, A., Navarra, J., Soto-Faraco, S., Sebastián-Gallés, N., & Werker, J. (2007). Visual language discrimination in infancy. *Science*, 316, 1159.
- Wharton R.H., Levine K., Miller (2000). Children with special needs in bilingual families: A developmental approach to language recommendations. In: Greenspan SI, Wieder S, editors. *The Interdisciplinary Council on Development and Learning Disorders Clinical Practice Guidelines*. Bethesda: ICDL Press, 141–151.
- Wing, L. (Ed.) (1988). *Aspects of autism: Biological research*. London: Gaskell.
- Wolff, S. (2004). The History of Autism. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 13, 201–208.
- Yu, B. (2009). Talking with bilingual Chinese-American immigrant parents of children with autism spectrum disorders about intergenerational language practices. ProQuest Dissertation and Theses

- Yu B., (2016a). *Bilingualism as Conceptualized and Bilingualism as Lived: A Critical Examination of the Monolingual Socialization of a Child with Autism in a Bilingual Family*. *Rev J Autism Dev Disord* 46, 424-435.
- Yu B., (2016b). *Code-switching as a communicative resource within routine, bilingual interactions for a child on the autism spectrum*. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups* 14, 17–28.
- Yu, B., & Hsia, S. (2018). Inclusion of heritage language learners on the autism spectrum. Lessons from second-generation parents. *International Journal of Applied Linguistics*. 1-14.
- Zhou, V., Munson, J. A., Greenson, J., Hou, Y., Rogers, S., & Estes, A. M. (2019). An exploratory longitudinal study of social and language outcomes in children with autism in bilingual home environments. *Autism : the international journal of research and practice*, 23(2), 394–404. <https://doi.org/10.1177/1362361317743251>
- Zhou, V., Munson, J., Greenson, J., Hou, Y., Rogers, S., & Estes, A. (2017). *An Exploratory longitudinal study of social and language outcomes in children with Autism in bilingual home environments*. *Autism*. <https://doi.org/10.1177/1362361317743251>
- Швалюк, Т. В., Мартыненко, Е. В., & Карабутова, Е. А. (2016). Pros, cons and some advice concerning a problem of growing up a bilingual child. In *Лингвистические горизонты* , 89-92.