Tatjana Barić

UTJECAJ LIKOVNIH AKTIVNOSTI NA STVARANJE PREDOĎIBI KOD SLIJEPE OSOBE – STUDIJA SLUČAJA

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2018.
UTJECAJ LIKOVNIH AKTIVNOSTI NA STVARANJE PREDODŽBI KOD SLIJEPE
OSOBE – STUDIJA SLUČAJA

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika likovne kulture 1
Mentorica: Jelena Kovačević, doc. art.
Studentica: Tatjana Barić
OIB: 22986230329
Modul: C

Osijek
svibanj, 2018.
SAŽETAK

Likovne su aktivnosti od velike koristi za slijepe osobe te mogu utjecati na stvaranje njihovih predodžbi. Cilj je ovog rada ispitati utjecaj likovnih aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe. Rad je tematski podijeljen s obzirom na karakteristike ispitanice. Opisuje se percepcija slijepih osoba, potom kognitivni razvoj slijepih osoba i uloga vida pri tome, adolescencija kao razdoblje u kojem se ispitanica trenutno nalazi, intelektualne teškoće i autizam kao preostale razvojne teškoće ispitanice te rad sa slijepim učenicima. Za istraživački dio rada korištena je studija slučaja. Rezultati istraživanja su pokazali da su likovne aktivnosti utjecale na predodžbe slijepe osobe, ali da je i potrebno provesti daljnja istraživanja.

Ključne riječi: predodžbe, sljepoća, autizam, intelektualne teškoće, adolescencija

SUMMARY

Art activities are of great use to blind people and they can influence on creation of their images. The goal of this study is to examine influence of art activities on creation of images of blind person. The study is divided by topics regarding to characteristics of examinee. The study speaks about perception of blind people, then about cognitive development of blind people and the role of vision, adolescence as a period in which examinee is right now, intellectual difficulties and autism as the other developmental difficulties and work with blind pupils. Case study was used for the research part of the paper. The results of the research showed that art activities influenced images of the blind person, but also that there is a need for further research.

Key words: images, blindness, autism, intellectual difficulties, adolescence
# SADRŽAJ

**UVOD** ................................................................................................................................. 1

1. **PERCEPCIJA SLIJEPIH OSOBA** .................................................................................. 2
   1.1. Taktilno – kinestetička percepcija .............................................................................. 2
   1.2. Spacialna percepcija .................................................................................................... 3
   1.3. Auditivna percepcija .................................................................................................... 3

2. **KOGNITIVNI RAZVOJ** ............................................................................................... 5
   2.1. Uloga osjeta vida u kognitivnom razvoju ..................................................................... 5
   2.2. Razvoj kognitivnih kategorija kod slijepe djece ....................................................... 6
   2.3. Razvoj pojmovi i mišljenja slijepe djece ................................................................. 7
   2.4. Razlozi zaostajanja slijepe djece u kognitivnom razvoju .......................................... 8
   2.5. Kognitivne karakteristike djece u fazi šaranja ......................................................... 9

3. **ADOLESCENCIJA** ......................................................................................................... 12
   3.1. Uloga umjetnosti u adolescenciji .............................................................................. 12
   3.2. Art terapija s adolescentima ..................................................................................... 12
   3.3. Stvaranje predodžbi kod adolescenata .................................................................. 14

4. **INTELEKTUALNE TEŠKOĆE** .................................................................................... 16
   4.1. Karakteristike umjerenih intelektualnih teškoća ...................................................... 16

5. **AUTIZAM** ......................................................................................................................... 19
   5.1. Stvaranje predodžbi kod osoba s autizmom ............................................................. 19
   5.2. Art terapija s djecom s autizmom ............................................................................. 20

6. **RAD SA SLIJEPEM UČENIKOM** ................................................................................. 23
   6.1. Likovna kultura i slijepe učenik ............................................................................... 23
   6.2. Integracija slijepog učenika .................................................................................... 24
   6.3. Uloga učitelja ............................................................................................................. 26

**METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA** ................................................................. 28

**REZULTATI ISTRAŽIVANJA** ............................................................................................ 38

**RASPRAVA** ............................................................................................................................. 39

**ZAKLJUČAK** .......................................................................................................................... 40

**LITERATURA** .......................................................................................................................... 41
UVOD

Razumna je pretpostavka da će likovne aktivnosti utjecati na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe, ali manje je jasno u kojoj mjeri i na koji način. Osobe koje su vid izgubile tijekom života drugačije stvaraju predodžbe od osoba koje su slijepe od rođenja. Čak i najmanji postotak preostalog vida igrat će ulogu pri percepciji, a potom i pri stvaranju predodžbi. Vid nam služi kao osnovni izvor informacija jer nam omogućava informacije iz neposredne stvarnosti. Gubitak vida utjecat će na daljnji razvoj preostalih osjeta koji tada nastoje kompenzirati nedostatak vida.

Cilj ovog rada je ispitati utjecaj likovnih aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe N.F. Radi se o adolescentici slijepoj od rođenja. Riječ je o osobi s autizmom i umjerenih intelektualnih teškoća. Korištena je studija slučaja provedena u razdoblju od tri mjeseca kroz šest susreta. Rad je tematski podijeljen s obzirom na razvojne teškoće ispitanice te osim slijepoće obuhvaća autizam i intelektualne teškoće kao dodatne razvojne teškoće, ali i adolescenciju kao razdoblje u kojem se ispitanica upravo nalazi, a koje utječe na stvaranje predodžbi.

Vrlo je teško ustanoviti na koji način osoba s autizmom stvara svoje predodžbe, a zatim i utječu li likovne aktivnosti na njih. Isto je slučaj kada govorimo o intelektualnim teškoćama. U radu se prikazuje i uloga učitelja, možda i najvažnijeg faktora u obrazovanju osobe s višestrukim razvojnim teškoćama. Potreban je individualan pristup i detaljan plan rada. Ipak, u radu sam se fokusirala na slijepoću i rad sa slijepim učenicima kao primarno odabranu teškoću za ovaj rad. Razlog odabira teme je interes za navedeno područje i želja za spoznavanjem novih činjenica koje bih iskoristila u svojem budućem učiteljskom radu.
1. PERCEPCIJA SLJEPEIH OSOBA

1.1. Taktīlno – kinestetička percepcija


Budući da se taktīlno – kinestetička percepcija temelji na izravnom kontaktu s objektom koji se percipira, postoje značajne razlike između taktīlno – kinestetičke i vidne percepcije (Stančić 1991, prema Lowenfeld 1971). Sukladno tomu, slijepe dijete ne može stvarati percepciju o predmetima i pojavama s kojima ne može stupiti u izravan kontakt (zvijezde, oblaci, planine, sjena, duga, itd.). Navedena se ograničenja donekle mogu

1.2. Spacialna percepcija


1.3. Auditivna percepcija

Auditivna, odnosno slušna percepcija je od iznimne važnosti za slijepo dijete (Stančić, 1991). Ona omogućava slijepom djetetu pristup informacijama iz neposredne stvarnosti,


Pristup pisanim materijalima otežava učenje slijepih osoba, stoga se stavlja naglasak na auditivni stil učenja. Ono je jedno od osnovnih načina na koje slijepo dijete uči i usvaja nove informacije. Ne postoje značajne razlike u razumijevanju slušnog materijala između slijepe osobe i osobe bez oštećenja vida. Vrsta i količina građiva koje se usvaja auditivnim učenjem igraju ulogu pri uspješnosti usvajanja građiva. Lakše građivo manjeg opsega lakše se usvaja od težeg i opširnijeg građiva (Stančić, 1991).


Kognitivni razvoj djece s oštećenjem vida ovisi o raznim faktorima poput kognitivnog potencijala (građa i funkcija živčanih struktura), iskustva djeteta, dobi i stupnju oštećenja vida, itd. Unatoč nastojanjima da se ustanove opće zakonitosti, postoje velike individualne razlike u kognitivnom razvoju djece s oštećenjem vida (Stančić, 1991).

2.1. Uloga osjeta vida u kognitivnom razvoju

ljudi te razvoj govora nužni su za kognitivni razvoj slijepe djece. Međutim, slušna i taktilno – kinestetička percepcija zbog svoje diskontinuiranosti imaju određena ograničenja, stoga kongenitalno slijepe djece u prosjeku zaostaju u kognitivnom razvoju u svojim ranijim godinama života.

Osjet vida pruža informacije o prostoru u kojem se nalazimo te igra jednu od ključnih uloga u razvoju spacijalne percepcije i orijentacije. Vid predstavlja i organizacijski sustav za interpretaciju prostornih informacija. Povezanost vida i prostorne percepcije opravdana je snalaženjem u prostoru kasnije oslijepjelih osoba. Postojanje vida u ranim godinama života omogućava bolju prostornu percepciju i snalaženje u prostoru nego u slučaju kongenitalne slijepoće (Stančić 1991, prema Warren 1974).

Budući da djeca tek oko trećeg mjeseca života počinju aktivno koristiti osjet vida za dobivanje raznih informacija iz okoline, može se očekivati da u toj dobi razvoj djeteta s teškim oštećenjem vida neće značajno zaostajati. Čini se da se zaostajanje slijepe djece u kognitivnim razvoju očituje u oblikovanju kategorija objekta, prostora, uzročnosti i vremena (Stančić, 1991).

2.2. Razvoj kognitivnih kategorija kod slijepe djece


Kategorija vremena općenito se sporije razvoja kod djece. Dok odrasle osobe bez većih teškoća mogu relativno točno odrediti koliko je vremenski trajala određena aktivnost, manja djeca pokazuju teškoće pri shvaćanju vremena i osjećaju za trajanje. Nije još dovoljno
istraženo kako se procjena vremena razvija kod djece s oštećenjem vida (Stančić, 1991). Ipak, odrasle kongenitalno slijepe osobe ne pokazuju veće teškoće pri procjeni vremena, stoga se opravdano pretpostavlja da kongenitalno slijepe djeca bez većih problema razvijaju ovu kategoriju.

Razvoj kategorije uzročnosti se također sporije odvija kod slijepe djece u odnosu na djecu bez oštećenja vida. Dijete bez oštećenja vida može vizualno pratiti posljedice svojih aktivnosti te na taj način razvijati shvaćanje kauzalnih odnosa. Kod slijepe djece, taj je proces otežan (Stančić, 1991).

2.3. Razvoj pojmova i mišljenja slijepe djece

Kao što je navedeno, dijete počinje razvoj pojmova u etapi konkretnih operacija (Stančić 1991, prema Piaget, 1963). Oblikovanje pojmova kod slijepe djece sadrži iste mehanizme kao oblikovanje pojmova kod djece bez oštećenja vida, međutim, postoje razlike zbog njihovih drugačijih iskustava. Dok djeca bez oštećenja vida oblikuju pojmove na temelju vidnog iskustva, kongenitalno slijepa djeca i djeca koja su ranо izgubila vid svoje iskustvo temelje na analogiji s drugim osjetima, modelima i verbalizacijama (Stančić, 1991), što donekle usporava njihov razvoj pojmova. Također, slijepe djeca imaju poteškoću pri korištenju apstraktnog mišljenja, što vodi do poteškoća pri shvaćanju i korištenju apstrakcij. To se također tumači nedostatkom vidnog iskustva.


osobe pokazuju poteškoće pri apstraktnom mišljenju za razliku od slijepih osoba koje su vid izgubile tijekom života i osoba bez oštećenja vida. Čak i rano vizualno iskustvo ipak omogućava lakše shvaćanje odnosa poput lijevo, desno, manji, veći, pravilniji, tamniji te time omogućava lakše shvaćanje apstraktnih pojmova kao što su različitost, sličnost, identičnost (Stančić 1991, prema Axelrod 1959).


Potrebno je naglasiti da razlike u ovim kognitivnim funkcijama između kongenitalno slijepih osoba i osoba bez oštećenja vida ipak nisu onoliko velike koliko se moglo očekivati s obzirom na nedostatak vidnog iskustva (Stančić 1991, prema Witkin i suradnici, 1968). Također, vrlo bitnu ulogu igraju roditelji i nastavnici koji bi trebali poticati razvoj kognitivnih funkcija kod slijepe djece. Isto tako, slijepoća nekoj djeci može prepreku. Slijepe djeca su uvelike oslanjaju na druge osobe te razvijaju ovisnost o drugima, što može dovesti do poteškoća pri sposobnosti analize, stoga je poželjno povećati osjećaj sigurnosti i poticati veću samostalnost što bi moglo dovesti do razvoja sposobnosti analize, a samim time i napretka.

2.4. Razlozi zaostajanja slijepe djece u kognitivnom razvoju

je dugotrajniji proces. Također, slijepa djeca pokazuju relativne teškoće pri sposobnosti apstrakcije. Ipak, potrebno je naglasiti da je kognitivni potencijal slijepe djece dobar te slijepa djeca mogu postići visoke rezultate na testovima inteligencije.

Slijepa djeca su često nepravedno zanemarena te im je ograničen socijalni kontakt koji je bitan za kognitivni razvoj djeteta. Pretjerana roditeljska zaštita također izaziva isti rezultat. Slijepo dijete se ponekad pretjerano oslanja na roditelje što rezultira njihovim slabijim angažmanom što konačno dovodi do smanjenja informacija koje slijepo dijete dobiva iz svoje okoline. Nadalje, slijepa su djeca često hospitalizirana u ranoj dobi što je jedan od faktora koji može utjecati na kognitivni razvoj (Stančić, 1991).

Već i samo mali postotak preostalog vida može imati vrlo pozitivan učinak na razvoj kognitivnih funkcija, stoga je potrebno započeti na vrijeme sa stimulacijom preostalog vida kako bi se postigli što bolji rezultati.

2.5. Kognitivne karakteristike djece u fazi šaranja

Kroz provedene likovne aktivnosti došla sam do zaključka da se N.F. nalazi u fazi šaranja, iako je adolescent, stoga je uočena potreba za detaljnijim istraživanjem kognitivnih karakteristika djece u ovoj fazi razvoja crteža.


završi s radom te ne imenuje svoj rad (Grgurić, Jakubin, 1996). Karakteristike ove faze zapravo su odraz razvoja djetetove motorike (Grgurić, Jakubin, 1996 prema Beisel, 1978), stoga je pravilnije promatratи djetetovu aktivnost dok crta, nego analizirati sami crtež. Ova je faza rezultat razvoja djetetovih senzomotoričkih sposobnosti i njegove potrebe za kretanjem.

Kada je riječ o kognitivnom razvoju, na početku faze izražavanja primarnim simbolima dijete se još uvijek nalazi u senzomotoričkoj etapi kognitivnog razvoja. U ovoj etapi dijete napreduje od refleksnih aktivnosti do organiziranih oblika ponašanja (Stančić 1991, prema Piaget 1982). Ono počinje razvijati osjećaj za prostor, ali s obzirom na vlastite pokrete. Djetetova je inteligencija usmjerenja realnost, na rukovanje predmetima te se temelji na opažanju. Dijete ove dobi je vodoeno svojim percepcijama i akcijama, tek je u starijoj dobi sposobno aktivnosti mentalno reprezentirati maštom, zamišljanjem, jezikom i simbolima.

Oko treće godine djeca počinju imenovati svoje radove (Grgurić, Jakubin, 1996). Često zapečnu svoj crtež bez određenog plana, a nakon par povučenih linija odlučuju o čemu je točno riječ u njihovom radu. Davanje imena svojem radu od velikog je značaja jer predstavlja početak djetetovog shvaćanja veza između linija na papiru i objekta, odnosno iskustva. Time dijete daje značenje svojem radu i samom procesu crtanja. Dijete počinje pridržavati papir slobodnom rukom, a držanje olovke sličnije je načinu na koji ju drže odrasle osobe.


Slijedi faza izražavanja složenim simbolima. Ona predstavlja napredak u odnosu na fazu izražavanja primarnim simbolima jer u ovoj fazi misao pokreće likovnu aktivnost, dok se u prvoj fazi proces odvija obrnuto. Dijete stvara plan crtanja, iako je on podložan promjenama tijekom samog procesa. Djetetovi radovi postaju njegovo sredstvo

3. ADOLESCENCIJA


3.1. Uloga umjetnosti u adolescenciji


Umjetnost adolescentima osvještava i izoštrava osjetila, pomaže im pri boljem razumijevanju prirode koja ih okružuju, pri izgrađivanju vrijednosti i moralnih kvaliteta. Razvija osjećaj za lijepo, estetski ukus, interes za svijet i za druge ljude (Kliček, 2001).

3.2. Art terapija s adolescentima

Likovna terapija je aktivnost i proces izlječenja koji preko boje, linije i oblika, odnosno slikanjem, crtanjem i oblikovanjem pomaže čovjeku u skladnom razvijanju duševnih snaga, što predstavlja za sveobuhvatno razvijanje cijelog čovjeka (Kliček, 2001). Danas likovna terapija zauzima mjesto u izlječenju, ali i u odgoju i obrazovanju. Čovjek oboljeva kada u njegovoj jezgri dolazi do poremećenosti, disharmonije u duši i tijelu, a jedan od načina
uspostavljanja harmonije, cjelovitosti upravo je likovna terapija. Cilj je likovne terapije pomoći čovjeku pronalaženje unutarnjih snaga ozdravljenja kako bi pomogao samome sebi. To se iscjeljenje događa tijekom umjetničkog čina (Kliček, 2001).

Crtanje slobodnom linijom koja vodi do jasnih i preciznih oblika pomaže adolescentima koji imaju problema s koncentracijom i jasnoćom mišljenja. Igra svjetla i tame i razigranost linije pomoći će napetim i opsesivnim pojedincima. Oblikovanje, odnosno modeliranje razvija osjetila dodira, pokreta i balansiranja. Ono se koristi slobodnom formom u prostoru koja ima težinu, površinu, trodimenzionalnost i specifičan pokret. Pomoći će adolescentima koji pate od psihijatrijskih i psihosomatskih poremećaja koji se manifestiraju kao gubitak orijentacije u prostoru, vrtoglavica, nepovezano mišljenje, manjak koncentracije, nervozna i psihoza (Klinček, 2001). Pojedinci s poremećajima vezanim uz manjak koncentracije na početku teško prihvaćaju oblikovanje. Kod slikanja je glavno sredstvo komunikacije boja. Sama boja ima terapeutski učinak, posjeduje toplinu, aktivno sti i širenje u toplim bojama, odnosno hladnoću, mirnoću i skupljanje u hladnim bojama. Boje izravno govore o čovjekovim osjećajima. Slikanje je korisno pri radu s adolescentima koji pate od depresivnih i opsesivnih stanja.

Tijekom procesa art terapije adolescenti značenje pridaju stvaranju simbola i grafičkog prikaza. Žele koristiti umjetnost kao jezik. Umjetnost predstavlja ugodan način komunikacije nad kojim adolescent ima kontrolu. Kada ilustrira svoje loše ponašanje, adolescent se tim postupkom odvaja od takvog oblika ponašanja i problem stavlja na ponašanje, ne na sebe. Taj postupak olakšava terapeutsu razumijevanje problema s kojim se adolescent susreće, odnosno problema koji je razlog same art terapije i olakšava put do pronalaska rješenja. Terapeut pokazuje interes za rad koji je stvorio adolescent što nailazi na verbalno ispitivanje. Nastavi taj način razvija se odnos povjerenja koji je ključan za svaki terapeutski odnos. Procjenjivanje koje terapeut provodi je uspoređivanje radova adolescenta iz susreta u susret i naglašavanje varijacija koje se mogu pojaviti u samom radu ili adolescentovom objašnjenu rada. Tijekom
susreta adolescent uviđa da mu likovno izražavanje donosi neočekivano zadovoljstvo. Adolescenti imaju potrebu izraziti se, ostaviti trag, stvoriti neko svoje djelo, a često toga nisu niti svjesni, iako dokaze toga možemo vidjeti na ulicama većine gradova u obliku grafita. Ponekad je adolescentima preteško izraziti se riječima, ne znaju kako bi to učinili, potiskuju svoje negativne osjećaje, a art terapija im pruža potreban način izražavanja (Riley, 2001).

Zbog navedenih karakteristika art terapeutskog procesa ovakve aktivnosti korisne su i za slijepе osobe te postoji mogućnost prilagodbe materijala i uputa istih ovisno o individualnim potrebama pojedinaca s kojima art terapeut radi.

3.3. Stvaranje predodžbi kod adolescenata


Na početku adolescencije, obično između jedanaeste i četvrtnaeste godine, adolescenti osjećaju zbnjenost i često mijenjaju predodžbe o sebi. Međutim, u dobi od petnaest ili
šesnaest godina ta zbunjenost polako nestaje, adolescentsi razvijaju veću neovisnost u mišljenju, stavovima, donošenju odluka. Sa sedamnaest ili osamnaest godina, kada adolescent polako prelazi u zrelost, samopouzdanje postojano raste, dok je idealizam vrlo snažan u to doba. Osamnaestogodišnjak obično može povezati apstrakcije, ponuditi konstruktivnu kritiku, sagledavati stvari iz više kutova (Diamond, Hopson, 2002).


Adolescent razvija svijest o samome sebi te pokušava dostići onu razinu koja će mu omogućiti uspostavljanje odnosa s drugima bez da pri tome izgubi sebe. On pokušava izgraditi svoj identitet pri čemu često traži uzor, nekoga koga percipira kao osobu kakav bi on htio postati. Temeljno poistovjećivanje je ono s vlastitim roditeljima, iako će često tražiti svojeg uzora izvan obitelji. Za adolescente je bitno da je u stanju stvoriti jasnu predodžbu stvarnosti, sebe kakav je i sebe u procesu mijenjanja (Ninčević, 2009).
4. INTELEKTUALNE TEŠKOĆE

4.1. Karakteristike umjerenih intelektualnih teškoća

Kod N.F. su primijećene određene intelektualne teškoće poput teškoće usvajanja funkcionalnog akademskog znanja, apstraktnih pojmova, formuliranja odgovora, razumijevanja pitanja, egocentrično mišljenje, slaba prosudba situacije, slab razvoj verbalnih i socijalnih vještina.


Intelektualne teškoće označavaju snižene sposobnosti karakterizirane ograničenjima u intelektualnom funkcioniranju i adaptivnom ponašanju. Ograničenja u intelektualnom funkcioniranju prikazuju se kvocijentom inteligencije (IQ) koji se mjeri standardiziranim testovima inteligencije. IQ koji je manji od 70 – 75 predstavlja značajno odstupanje od prosječnog IQ koji posjeduje 97% populacije. Adaptivno se ponašanje odnosi na pojmovne, socijalne i praktične vještine koje pomažu osobi pri funkcioniranju u svakodnevnom životu. Adaptivna je ponašanja potrebno promatrati u kontekstu kulture iz koje pojedinac dolazi (Not, 2008).

Drugi naziv za intelektualne teškoće je mentalna retardacija. MKB-10 dijeli mentalnu retardaciju na kategorije lake, umjerene, teške (teže) i duboke (teške) mentalne retardacije. Kod umjerene mentalne retardacije približni kvocijent inteligencije je između 35 i 49. On odgovara mentalnoj dobi od šest do devet godina. Većina osoba s ovom razinom mentalne retardacije postiže određeni stupanj neovisnosti, odnosno mogućnost brige o sebi, učenja i komuniciranja. Odraslim osobama s umjerenom mentalnom retardacijom potrebna je podrška i pomoć za život i rad (Kocijan – Hercigonja D., 2000).

4.2. Utjecaj intelektualnih teškoća na stvaranje predodžbi
U razvoju djeteta s intelektualnim teškoćama pojavljuju se procesi koji nastaju kao posljedica reakcija organizma na teškoće na koje nailazi. U procesu razvoja prilikom prilagođavanja sredini razvijaju se funkcije pomoću kojih bi osobe s intelektualnim teškoćama nadoknađivali, kompenzirali svoje nedostatke (Vigotski, 1983). Objektivne teškoće na koje dijete nailazi mogu predstavljati poticaj za pojavu kompenzacijskih procesa. Teškoće mogu imati dvojaka utjecaj. Imaju negativan utjecaj na organizam i samo dijete, ali s druge strane mogu biti poticaj za intenzivniji razvoj drugih funkcija kako bi se svladale nastale poteškoće. 

Razvoj kompenzacijskih procesa ne ovisi samo od vrste i težine teškoća već i od teškoća sa stajališta društvenog položaja djeteta. Unutrašnji fond djeteta, odnosno stupanj intelektualnih teškoća predstavlja primarni faktor, ali ulogu igra i društveni život djeteta. Za pojavu kompenzacije nužno je da dijete postane svjesno svojih teškoća, ali djeca s intelektualnim teškoćama se teško kritički odnose prema samima sebi. Ti kompenzacijski procesi ponekad mogu dovesti do pojave talenta (u moći zapažanja, glazbi), a najčešće su izraženi u razvoju praktične inteligencije, odnosno sposobnosti za praktičan rad, motoričkoj sposobnosti i slično. (Vigotski, 1983).

Psihičke funkcije kod djece s intelektualnim teškoćama nisu mehanički izbrisane, već dijete nastoji tu funkciju nadoknaditi. Na primjer, neposredno zapamćivanje postaje proces kombinacije, imaginacije, mišljenja. U socijalnom razvoju djeteta odlučujući ulogu igraju pomoćna sredstva poput govora, riječi i sličnog, pomoću kojih dijete uči stimulirati samoga sebe. Nepovoljna sredina i utjecaj koji ona ima na razvoj djeteta mogu dovesti do novih i većih poteškoća. Zaostajanje u razvoju viših funkcija može se dovesti u vezu sa zaostajanjem u kulturnom razvoju djeteta, s njegovim udaljavanjem iz kulturne sredine (Vigotski, 1983).

Osebe s intelektualnim teškoćama i dalje se susreću s brojnim problemima pri ostvarivanju svojih temeljnih ljudskih prava. I dalje prevladava diskriminacija, ograničen im je pristup radu, a poslodavci nisu senzibilizirani za zapošljavanje osoba s intelektualnim teškoćama. Osebe s intelektualnim teškoćama se institucionalizira, doživljavaju socijalnu isključenost i segregaciju što dovodi do depersonalizacije (Not, 2008). Upravo to obilježava njihov društveni položaj što rezultira nedostatkom vještina i ponašanja koji karakteriziraju odraslu dob. Jedna od tih vještina je samozastupanje, odnosno donošenje odluka, asertivna komunikacija, provođenje izbora i rješavanje problema. Osebe s intelektualnim teškoćama imaju problema s autonomijom, nadzorom, donošenjem i provođenjem ciljeva, određivanjem vlastitih želja (Alfirev, Jurin, 2003). Osobama s većim teškoćama je potrebno pružiti podršku,
5. AUTIZAM

5.1. Stvaranje predodžbi kod osoba s autizmom

N.F. je dijagnosticiran autizam što se očituje u teškoćama u socijalnim odnosima, u komunikaciji, igri i imaginaciji, repetitivnom ponašanju pri izradi likovnih radova.

Autizam karakteriziraju odstupanja u socijalnoj komunikaciji i interakciji te atipičnosti u obilježjima općeg ponašanja i interesa. Naziva se još i pervazivnim razvojnim poremećajem jer ne utječe na pojedinu domenu razvoja, već istovremeno zahvaća veći broj razvojnih područja na koje utječu na različite načine i u različitoj mjeri (Cepanec, Šimleša, Stošić, 2015). Mogu je javiti brojne permutacije i kombinacije poteškoća socijalne interakcije, jezika, učenja, senzorike i problema u ponašanju. Autizam obuhvaća širok raspon sposobnosti, različite razvojne stupnjeve, izolirane vještine i jedinstvene osobnosti (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

Smatra se da postoje četiri međusobno povezana svojstva autističnog mišljenja, a to su način na koje su informacije percipirane, način doživljavanja svijeta oko sebe, način na koje su informacije kodirane i uloga emocija kao konteksta u kojem se ti procesi mogu ili ne mogu odvijati (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006, prema Powell, Jordan, 1997).

Kada je riječ o percepciji, kod osoba s autizmom nema pravilnosti u percepciji pet osjetila kao što je karakteristično za osobe bez autizma. To može nastati kao posljedica nepravilnosti u interpretaciji senzornih informacija ili posljedica neuspješne socijalizacije koja bi omogućila pridavanje značenja onome što je percipirano. Percepcija može imati utjecaja na učenje ukoliko zauzima središnje mjesto u učenju te je u tom slučaju učenje osoba s autizmom otežano. Nije u potpunosti jasno uzrokuju li nepravilnosti u percepciji konceptualne probleme ili je obrnuto (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

Razumna je pretpostavka da osobe s autizmom drukčije doživljavaju svijet oko sebe. Iako su svjesni da se određene stvari događaju, oni većinom nisu svjesni da se događaju upravo njima. Mogu biti sposobni reagirati, ali ne pretvaraju određenu akciju u iskustvo od nekog značaja. Sjećanje na proživljene događaje se sadrži osobnu notu, a dosjećanje je većinom potaknuto od strane drugih (roditelja, nastavnika) (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).
Kada je riječ o pamćenju, osobe s autizmom nemaju slabiju sposobnost pamćenja, ali njihovo pamćenje ne sadrži osobni karakter. Iako su u stanju izvesti određene zadatake i aktivnosti, mogu imati poteškoća pri prisjećanju izvođenja istih. Potrebno je poticanje i usmjeravanje od strane drugih (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

Osobe s autizmom su u mogućnosti osjetiti emocije, ali nije u potpunosti jasno na koji način emocije utječe na njih, daju li im osobno značenje. Emocije imaju dvije komponente. Jednu predstavljaju osjećaje i ekspresiju. Ova komponenta kod osoba s autizmom može biti u nekim svojim aspektima neoštećena. Druga je komponenta vezana uz učenje. Emocionalno uzbuđenje povezano je s mišljenjem i rješavanjem problema. Osobe s autizmom imaju poteškoća pri korištenju emocija za spoznavanje svijeta i samih sebe. Učenje osoba s autizmom većinom je na razini informacija. Osobe s autizmom mogu usvojiti neke informacije automatski, ali one se ne mogu iskoristiti kreativno (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006). Budući da dijete s autizmom ima poteškoća pri percepciji svijeta oko sebe i pronalaženja pravilnosti u njemu, nastoje stereotipno urediti svoj svijet kako bi u njemu pronašli pravilnost i predvidljivost. Ponašanje osoba s autizmom karakteriziraju rituali i rutine koje ne samo da pogoduju njihovom traženju i stvaranju pravilnosti i predvidljivosti, već i signaliziraju im učenje (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

5.2. Art terapija s djecom s autizmom

Djeca s autizmom imaju poteškoće u ponašanju i socijalnoj adaptaciji. Često su neshvaćeni od strane drugih, stoga i neprihvaćeni. Imaju poteškoće u komunikaciji, često i jezične teškoće kao i nepoželjne oblike ponašanja poput agresivnosti, hiperaktivnosti, destruktivnosti. Upravo je zbog toga djeci s autizmom potrebna potpora u izražavanju osjećaja, pomoć pri izgradnji socijalne i emocionalne uzajamnosti s okolinom, kreiranju stavova i pozitivnog mišljenja o samima sebi, stjecanju osnovnih znanja, kao i povećanju perceptivnih i motoričkih sposobnosti. Pri tome je likovna terapija od velikog značaja, osobito u slučajevima kada je ona jedini način uspostave kontakta između djeteta s autizmom i okoline ili kada je to jedini način na koji oni žele ili mogu izraziti sebe i svoje doživljaje (Ježić, Klopotan, 2001).

Likovni program treba biti individualiziran i zasnovan na jedinstvenim potrebama i sposobnostima pojedinca. Prije početka likovne aktivnosti, potrebno je planirati fizičku okolinu i prilagodbu aktivnosti uz adekvatnu razinu podrške. Budući da je za djecu s
autizmom karakteristično repetitivno i stereotipno ponašanje i zaokupljenost određenim područjem interesa, poželjno je takvu zaokupljenost prepoznati i usmjeravati dijete prema svrhovitom ponašanju (Škrbina, 2013).

Likovnu aktivnost djeca počinju spontanim šaranjem, koje ponekad bude nezainteresirano, dok je nekad pak angažirano ili čak manično. Djeca mogu u svoj spontani rad uključiti i sheme, stereotipne i geometrijske oblike. Kada se koristi tehnika slikanja, riječ je o mrljama, akcijskom ili gestovnom slikanju (Ježić, Klopotan, 2001). Bitno je naglasiti da bi bez poticaja i vodstva terapeuta djeca uvijek radila slične radove bez promjena, sve do uništenja papira. Djecu se može upoznati i s drugim motivima, ali kada nisu pod vodstvom terapeuta, opet se vraćaju na uvijek iste oblike (Ježić, Klopotan, 2001).

Terapeutski rad polazi od toga da je dijete spremno uzeti u ruku sredstvo, odnosno olovku ili kist. Započinje se s učenjem elemenata likovnog govora dok se istovremeno razvija sigurnost ruke, strpljivost, dosljednost te koncentracija i kritičnost (Ježić, Klopotan, 2001). Od iznimne je važnosti usklađiti vježbe i likovne zadatke s djetetovom razinom funkcioniranja.

Prvi metodički postupak je jednostavnost zadatka koji traži jednostavno postavljanje ili niz malih zadataka. Zadatak tijekom kojeg djeca s autizmom crtaju linije jedan je od grafomotoričkih vježbi, dok je zadatak crtanja malih krugova vježba ruke, ali i koncentracije. Kako bi se dodao psihološki pristup temi, zadatak se može i detaljnije postaviti, mogu se uvesti organski ili arhitektonski oblici. Kada je zadatak jednostavno postavljen, on olakšava djetetu pronalazak vlastitog rješenja i rada.

Idući metodički postupak je pretvaranje rada u igru. Takav zadatak ima određena i jasna pravila, ali i ostavlja prostora za slobodu. Na primjer, djeca mogu istraživati i igrati se različitim bojama kroz različito postavljene zadatke. Tijekom takvih zadataka moguće je djecu upoznati s pojmom kompozicije, dominacije, odnosa pozitiv – negativ i slično (Ježić, Klopotan, 2001). Budući da je karakteristika ovakvih zadataka sloboda pri radu, očekivana je raznolikost dječjih rješenja i rada.

Koristan metodički postupak je i njegovanje principa građenja u radu. Djeca u zadacima dodaju pojedine likovne elemente te na taj način stvaraju svoj rad. Metodički postupak koji razvija vezu između oka i ruke, a važan je za sve oblike ručnog rada je onaj koji
se bazira na vještini ruku (Ježić, Klopotan, 2001). Riječ je o zadacima pri kojima djeca nastoje pomoću svoje manualne spretnosti precizno izraditi svoj rad.

Metodički postupak je i vježbanje opažanja kojima djeca razvijaju svoje sposobnosti uočavanja i opažanja, a realizira se kroz aktivnosti crtanja ili slikanja po promatranju. Razvijanje zanimanja i ljubavi je rehabilitacijski postupak koji služi stvaranju odnosa prema svijetu i određivanju svojeg mjesto i uloge u svijetu. Za primjenu ovog postupka pogodno je raditi na zadacima vezanim uz blagdane s kojima se dijete susreće i baviti se pitanjima prirode i bićima u njoj. Tijekom tih postupaka može se učiti pojam obrasne i strukturne crte i toplo – hladni kontrast (Ježić, Klopotan, 2001). Metodički postupak za rad s djecom s autizmom koji ostavlja najviše prostora za slobodu pri radu je aktiviranje mašte (Ježić, Klopotan, 2001). Radovi koji nastaju prilikom provođenja ovih metodičkih postupaka ponekad su odraz dječje psihe.

Art terapija može djeci s autizmom omogućiti izražavanje sebe, svojih stavova i osjećaja, širiti interes, pomoći pri izgradnji stavova i odnosa prema prirodi, kulturnoj, nacionalnoj i vjerskoj baštini te razviti estetske i kreativne sposobnosti (Ježić, Klopotan, 2001). Pri radu s djecom s autizmom potrebno je mnogo strpljenja i truda, ali u konačnici rezultat donosi djetetu zadovoljstvo zbog korisno utrošenog vremena, ostvarenog rezultata, priznanja okoline i jačanja pozitivnog stava o svijetu, ali i o sebi samome. Art terapija može djetetu s autizmom omogućiti da kvalitetno proveđe dio dana i usmjeri svoje misli, osjećaje i aktivnosti, donijeti igru i radost, a ponekad mogu nastati i originalna i kvalitetna likovna ostvarenja (Ježić, Klopotan, 2001).

6. RAD SA SLIJEPIM UČENIKOM

6.1. Likovna kultura i sljepi učenik

Slijepi učenici mogu pohađati nastavu u redovnoj školi, ali pri tome je potrebno prilagoditi metode rada. Likovna je kultura od velikog značaja za sljepo dijete jer u tom predmetu slijepo dijete uči ono što se djetetu neoštećenog vida događa spontano, a to je opažanje svijeta oko sebe. To je predmet u kojem odgajamo vizualnu pažnju, stoga se ponekad čini nespojiv sa sljepoćom, a pri tome zaboravljamo da je moguće odgajati i taktišno, odnosno dodirnu pažnju (Parlov, 2015). Slijepa djeca svijet oko sebe spoznaju putem taktile percepcije, a to je puno složeniji, zahtjevni više proces od stjecanja iskustva putem vizualne percepcije. Kada je dijete slijepo od rođenja, riječ je o jedinstvenom, zanimljivom i nama posve nepoznatu doživljaju svijeta. Iz tih je razloga potrebno polako, planirano i sustavno slijepo dijete upoznavati s likovnim elementima. Rezultati rada, odnosno crteži slijepog djeteta bit će jednostavniji od radova njegovog vršnjaka bez oštećenja vida, a ponekad i neuredni (Parlov, 2015).

Vrlo je bitno slijepom učeniku pristupiti individualno jer svaki je slijepi učenik individua koja posjeduje jedinstvene sposobnosti. Potrebno je izraditi individualni program rada koji je u skladu s učeničkim sposobnostima. Nužno je poticati slijepo dijete na razvijanje taktile percepcije o svijetu koji ga okružuje. Prvo će dijete upoznati svijet oko sebe, zatim ga prepoznati, a naposljetku izgraditi sliku o njemu (Parlov, 2015).


Nakon što je dijete postalo svjesno prostora i odnosa prazan prostor – pun prostor, možemo ga upoznati s različitim oblicima u prostoru. Potrebno je slijepo dijete upoznati sa velikim i malim prostorom, osnovnim masama. Upoznavamo slijepo dijete da kiparski materijal možemo zbijati,
24

istanjivati, valjati, a da masa može biti udubljena, ispunjena i prošupljena. Nakon toga se dijete može podučavati oblikovanju složenih volumena (Parlov, 2015).


Potrebno je njegovati kontinuitet pri radu. Potrebno je ponavljati i nadovezivati se na prethodnu nastavnu jedinicu unutar istog likovnog elementa što će pridonijeti boljem razumijevanju. Naglasak je na individualnom pristupu i neposrednom radu s učenikom jer će to omogućiti praćenje učenikovog napretka, njegov tempo usvajanja i procjenu kojom je brzinom potrebno ići dalje. Slijepi učenik likovne elemente prvo upoznaje na razini upoznavanja, prepoznavanja i stvaranja najjednostavnijih elemenata kako bi se postupno došlo do složenijih kompozicijskih elemenata (Parlov, 2015).

6.2. Integracija slijepog učenika

Slijepo dijete bez izražajnih dodatnih smetnji uključuje se u redovnu nastavu. Na taj način socijalni kontakti s djecom su češći i slijepa djeca se ne osjećaju različitim. Budući da
je slijepom učeniku sluh primarno osjetilo spoznaje, metode rada trebaju biti usmjerenе na slušnu percepciju, a dominantna je uloga i taktilno – kinestetičke percepcije (Zrilić, 2011). Slijepo dijete, poput djeteta bez oštećenja vida, ima potrebu za igrom i druženjem u vrticu, a potom u školi. Ono želi učiti, razvijati se, imati svoj razred i svojeg učitelja. Za uspješnu integraciju slijepog djeteta potreban je timski rad svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa i nadogradnja njihovih kompetencija. Također, potrebno je stvoriti pozitivno ozračje prihvaćanja svakog pojedinca, uključujući i slijepog učenika jer samo će tada ostala djeca biti spremna na uvažavanje razlika i pomoć djetetu s teškoćama (Zrilić, 2011).

Budući da slijepome učeniku neće biti jasno što se događa u razredu ukoliko mu netko o tome ne govori, potrebno je jasno i glasno naglasiti što učitelj radi (piše po ploči, dijeli materijale za rad, itd.). Slijepi učenik dobiva poseban materijal za rad, a učitelj mu treba omogućiti pravilnu percepciju materijala pomoću verbalnih uputa i detaljnog usmenog objašnjenja. Slijepom se učeniku treba obraćati njegovim imenom (Zrilić, 2011).


Slijepom je učeniku potrebno omogućiti sjedenje na najprimjerenijem mjestu u razredu, obavijestiti o svim promjenama u organizaciji prostora, dati dovoljno vremena za korištenje materijala, omogućiti upotrebu diktafona i uključiti ga u sve razredne aktivnosti (Zrilić, 2011).

U radu se koriste usmene metode rada, odnosno metoda usmenog izražavanja i metoda razgovora. Učiteljev govor treba biti jasan i razumljiv te on treba provjeriti može li

6.3. Uloga učitelja

Učitelj je jedan od ključnih faktora u radu sa slijepim djetetom. On promatra djetetov rad, bilježi svoja zapažanja i planira rad s djetetom u suradnji sa ostalim stručnjacima. Učitelj aktivno uključuje roditelje u sveukupan proces. Ponekad roditelji ne prihvaćaju prilagođen program za rad s njihovim djetetom, što dovodi do demotivacije učenika i osjećaja manje vrijednosti. U tom slučaju bitnu ulogu ima učitelj koji bi trebao objasniti roditeljima značaj izrade prilagođenog programa koji će olakšati rad sa slijepim učenikom, a omogućiti mu napredak (Zrilić, 2011).

Učitelj treba posjedovati znanje o sljepoći, potencijalu i specifičnim metodama rada sa slijepim djetetom. Kada učitelj u svojem razredu ima slijepo dijete, on se mora dodatno profesionalno razvijati i stjecati nove kompetencije za rad, stoga učitelj treba biti spreman na cjeloživotno obrazovanje. Učitelj bi slijepo dijete trebao doživjeti kao novi izazov za rad. Također, treba posjedovati određenu emocionalnu uravnoteženost za uspješno uspostavljanje kontakta s djetetom (Zrilić, 2011).

Osim toga, od iznimne je važnosti razvijanje socijalne kompetencije kod svojih učenika. Učitelj bi u svojem razredu trebao poticati pozitivno ozračje, senzibilizirati ostale učenike za prihvaćanje različitosti, a slijepom djetetu omogućiti osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti, kao i doživljavanje uspjeha. Učitelj treba angažirati ostale stručnjake, uvažiti individualne potrebe djeteta pri izradi zasebnog kurikuluma, osigurati odgovarajući materijal, angažirati asistenta u nastavi. Nastavni program koji učitelj osmišljava treba biti primjeren i prilagođen učenikovim mogućnostima (Zrilić, 2011).

Učitelj treba omogućiti slijepom učeniku istraživanje i spoznavanje svijeta dodirom. Treba učeniku davati verbalne upute pri radu i omogućiti mu dovoljno vremena za rad budući da je slijepom učeniku potrebno više vremena za izvršavanje zadatka. Angažman učitelja za rad sa slijepim djetetom jedan je od ključnih faktora pri poučavanju slijepog djeteta (Zrilić,
Učitelj koji je spreman na dodatni angažman i rad razvite potrebne razine kompetentnosti, prepoznavanja učenikovih potreba, izbor adekvatnih materijala i oblika rada uvažavaći djetetovu potrebu za uspjehom (Zrilić, 2011).
METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

Fokus studije


Kontekst

U terminu ishoda studije slučaja, radi se o deskriptivnoj studiji slučaja etnografske domene. Riječ o interpretativnoj paradigmi. Provodi se metoda opažanja, odnosno sudjelujuće promatranje. Studija se provела u prirodnom okruženju (odgojno - obrazovna skupina). Korišteni su nestrukturirani, etnografski opisi kao tipična metoda opažanja u prirodnim uvjetima škole u kojoj je istraživanje provedeno.

kist. Korištene su slikarske tehnike akvarela, uljne pastele i tempera, crtačke tehnike tuš i flomaster te kiparska tehnika glinamol.

**Opis i analiza podataka**

Tijekom šest susreta provedene su sljedeće aktivnosti:

1. bojenje kuglica od glinamola kao dio redovnog sata po nastavnom planu određenim od strane nastavnice s ciljem promatranja N. F. tijekom uobičajenog sata Likovne kulture
2. crtanje kružnice kao primarnog oblika različitim tehnikama s ciljem uvida u trenutnu fazu razvoja crteža N. F.
3. stvaranje ritma potaknuto slušanjem bubnja s ciljem poticanja mogućnosti N. F. za ritam
4. podraživanje osjeta njuhva mirisom lavande s ciljem slikanja lavande
5. podraživanje osjeta dodira pomoću kore drveta s ciljem rezbarenja glinamola
6. podraživanja osjeta sluha zvukom kiše s ciljem oblikovanja „kapi“ od papira dnevnih novina

**Dnevnik opažanja**


osušila, odgovara „ne znam, nije mi M. to objasnio“. M. je polaznik Centra koji pripada istoj odgojno–obrazovnoj skupini. N. F. pokazuje simpatije prema njemu, često mu se obraća tijekom aktivnosti i ponekad joj služi kao odgovor na pitanja. Na upit koju aktivnost radi, odgovara „ne znam, nije mi M. to objasnio“. Također, na pitanje zašto radi tu aktivnost, odgovara „M. me nagovara na gluposti“. Nakit koji će izraditi želi pokloniti svojoj mami. Smiješi se te je vidno zadovoljna na upite o namjeni nakita. Čini se da joj izrada nakita pričinjava zadovoljstvo upravo zbog namijene. Sudjeluje u aktivnosti i prihvaća upute nastavnice bez opiranja. Brzo gubi koncentraciju te započinje razgovor s drugim učenicima. Mehanički ponavlja pokrete bojanja kuglice.


što je karakteristično za djecu ranije predškolske dobi, iako je možda i riječ o uživanju u aktivnosti.

Slika 1. Kružnica u glini

Slika 2. Kružnica prikazana različitim tehnikama


31

¹ Autor pjesme: Craig Musseau (Pour out my heart), obradio: Ivan Musa

Slika 3. Ritam
17. siječanj 2018.


**Slika 6. Kora drveta**


N. F. sluša zvuk kiše. Na pitanje što čuje, odgovara „more, valovi, brodovi, voda od mora, Jadransko more“. Na upit zna li da voda može padati s neba te je li ikad čula za kišu, odgovara negativno. Na upit je li ikad čula uživo more, odgovara da je čula te je vidno
Slika 7. Morske kapi
REZULTATI ISTRAŽIVANJA

RASPRAVA

S obzirom na odabranu metodu, rezultate nije moguće generalizirati i primijeniti na većem uzorku. Zbog višestrukih razvojnih poteškoća poput umjerenih intelektualnih teškoća i autizma, uočavam potrebu za daljnjim istraživanjem kako bih utvrdila u kolikoj mjeri likovne aktivnosti utječu na stvaranje predodžbi kod N. F. Također, smatram da bi ciljani razvoj i unaprjeđenje likovnih aktivnosti te kontinuitet u radu znatno pridonijeli njezinu poimanju stvarnosti i reakciji na istu. Govor N. F. karakteriziran je tepanjem, osobito u situacijama kada ne zna odgovor na postavljeno pitanje, što navodi na zaključak da se povremeno vraća na raniju etapu razvoja. Aktivnost u kojoj uživa te ju provodi i u slobodno vrijeme je sviranje bubnja. Udaranje je regresivno, odnosno tom se aktivnošću N. F. također vraća u raniju etapu razvoja. Također, tijekom susreta pokazuje želju za držanjem predmeta u ruci (lavanda, komad drveta) što je karakteristično djeci od godinu do dvije. Vraćanje u raniju etapu razvoja naziva se regresija (Freud S., 1923). Regresija je jedan od obrambenih mehanizama kojima se ljudi koriste u trenucima kada se osjećaju ugroženo, uplašeno, krivo, nesigurno. Regresija, kao obrambeni mehanizam, nije pod kontrolom čovjeka. Može se zaključiti da se N. F. u situacijama u kojima se osjeća nesigurno i ne zna odgovor na pitanje vraća u prethodnu etapu razvoja i karakterizira svoj govor tepanjem. Također, ne može se jasno utvrditi je li N. F. u fazi šaranja zbog spomenutih razvojnih teškoća ili zbog drukčijeg likovnog obrazovanja u ranijoj dobi uvjetovanog njezinim sposobnostima. Dobiveni rezultati upućuju na ustrajnost i važnost adekvatnog likovnog obrazovanja slijepih osoba, individualiziranog pristupa obrazovanju osoba s višestrukim razvojnim poteškoćama te daljnjem istraživanju o utjecaju likovnih aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepih osoba urednog razvoja.
ZAKLJUČAK

Slijepe osobe stvaraju drugačije predodžbe od osoba bez oštećenja vida. Slijepe se osobe služe preostalim osjetima u većoj mjeri od osoba bez oštećenja vida, dok se osobe koje imaju određeni postotak preostalog vida njime uvelike služe za primanje informacija iz svoje okoline. Razvojne teškoće kao što su autizam i intelektualne teškoće utječu na stvaranje predodžbi, ali zbog specifičnosti slučaja N.F. potrebno je daljnje istraživanje.

Provedene likovne aktivnosti utjecale su na stvaranje predodžbi kod N. F. Iako se možda čini kao blag utjecaj, za N. F. je to velik pomak, osobito uzmemo li u obzir da je riječ o osobi s višestrukim razvojnim teškoćama. N. F. stvara poveznice između susreta, rado surađuje te se većinu vremena činilo da uživa u provedenim likovnim aktivnostima. Upravno zbog njezine spremnosti na suradnju potrebno je nastaviti raditi s N.F. i razvijati njezine predodžbe pomoću likovnih, ali i drugih aktivnosti.

Često se slijepe osobe podcjenjuje u njihovim sposobnostima, osobito slijepe osobe koje imaju i popratne teškoće. Prvi korak u radu sa slijepim osobama bio bi suzbijanje predrasuda i istraživanje potencijala slijepe osobe. Prije svega je potrebno mijenjati današnje društvo koje sustavno marginalizira osobe s razvojnim teškoćama, a to se reflektira i na obrazovni sustav. Mijenjajući svoj stav o osobama s razvojnim teškoćama uvidjet ćemo njihov potencijal te adekvatno raditi s njima. Također, potrebno je obrazovati buduće učitelje za rad s učenicima s teškoćama. Ipak, potrebno je još puno rada i istraživanja na ovome području.
LITERATURA


