

# Nastava likovne kulture s djecom s posebnim potrebama

---

Živković, Juraj

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:972786>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
UMJETNIČKA AKADEMIJA U OSIJEKU  
ODSJEK ZA LIKOVNU UMJETNOST

DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ LIKOVNA KULTURA

JURAJ ŽIVKOVIĆ

**NASTAVA LIKOVNE KULTURE S DJECOM S POSEBNIM  
POTREBAMA**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: izv. prof. art. Zlatko Kozina

Sumentor: Sandra Marjanović

Osijek, lipanj 2024.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

kojom ja Juraj Živković potvrđujem da je moj diplomski rad pod naslovom *Nastava likovne kulture s djecom s posebnim potrebama* te mentorstvom izv. prof. art. Zlatka Kozine rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanove.

U Osijeku,

Potpis

---

## SAŽETAK

Djeca s posebnim potrebama obuhvaćaju različite skupine učenika koji se razlikuju od prosječne populacije u različitim aspektima, uključujući senzorne, komunikacijske sposobnosti i intelektualne sposobnosti, socijalno ponašanje i tjelesne karakteristike. Iako je evolucija u razumijevanju tih potreba dovela do promjena u pristupima obrazovanju, još uvijek postoje izazovi u pružanju adekvatne podrške svakom djetetu. Individualizirani pristupi, prilagođeni programi i posebni programi igraju ključnu ulogu u obrazovanju djece s posebnim potrebama, omogućujući prilagodbu nastavnih planova i materijala prema potrebama i sposobnostima svakog učenika. Inkluzija se ističe kao napredniji pristup, promičući jednakost, podršku i stvaranje novih ideja. Učitelji imaju važnu ulogu u podršci darovitim učenicima kroz različite pristupe poput akceleracije i obogaćenja programa. Art terapija također nudi korisne alate za komunikaciju i podršku emocionalnom razvoju djece s posebnim potrebama. Suradnja s roditeljima ključna je za uspješan razvoj djeteta, dok kreativnost i podrška raznolikosti doprinose stvaranju inkluzivnog okruženja u obrazovanju.

**Ključne riječi:** djeca s posebnim potrebama, inkluzija, prilagođeni programi, integracija, daroviti učenici, art terapija

## SUMMARY

Children with special needs encompass various groups of students who differ from the average population in different aspects, including sensory abilities, communication skills, intellectual abilities, social behaviors, and physical characteristics. Even though the evolution in understanding these needs has led to changes in educational approaches, there are still challenges in providing adequate support to each child. Individualized approaches, and adapted programs, as well as special programs, play a crucial role in the education of children with special needs, allowing for the adjustment of curricula and materials according to the needs and abilities of each student. Inclusion stands out as a more advanced approach, promoting equality, support, and the creation of new ideas. Teachers play an important role in supporting gifted students through various approaches, such as acceleration and enrichment programs. Art therapy also offers useful tools for communication and support for the emotional development of children with special needs. Collaboration with parents is crucial for the successful development of the child, while creativity and support for diversity contribute to creating an inclusive environment in education.

**Keywords:** children with special needs, inclusion, adapted programs, integration, gifted students, art therapy

# SADRŽAJ

1. UVOD.....	6
2. UČENICI S TEŠKOĆAMA.....	7
2.1. BROJNOST DJECE S POSEBNIM POTREBAMA.....	9
3. VRSTE RAZVOJNIH SMETNJI.....	10
3.1. VIDNE SMETNJE.....	10
3.2. SMETNJE SLUHA.....	11
3.3. MENTALNA ZAOSTALOST.....	12
4. DAROVITI UČENICI.....	16
4.1. POJAM I DEFINICIJE DAROVITOSTI.....	16
4.2. POUČAVANJE DAROVITIH.....	18
4.3. AKCELERACIJA.....	20
4.4. OBOGAĆENJE PROGRAMA.....	22
4.5. UČITELJI I UČITELJICE DAROVITE DJECE.....	23
5. ART TERAPIJA.....	25
5.1. OBLICI LIKOVNE TERAPIJE.....	26
5.2. NAČELA LIKOVNE TERAPIJE.....	33
6. POZITIVNI I NEGATIVNI ASPEKTI KATEGORIZACIJE U OBRAZOVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	35
6.1. VAŽNOST SURADNJE S RODITELJIMA.....	36
6.2. TRANSFORMACIJE U PRISTUPIMA OBRAZOVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	36
7. REDOVITI PROGRAM ZA UČENIKE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	39
7.1. INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP.....	39
7.2. PRILAGOĐENI PROGRAM.....	40
7.3. POSEBNI PROGRAM UZ INDIVIDUALIZIRANE POSTUPKE.....	40
7.4. POSEBNI PROGRAM.....	41
7.5. INKLUZIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	42
8. ZAKLJUČAK.....	44
9. LITERATURA.....	45
10. POPIS SLIKA.....	50

## 1. UVOD

Diplomski rad *Djeca s posebnim potrebama na nastavi likovne kulture* istražuje različite izazove, kako pozitivne tako i negativne, s kojima se susreću djeca s posebnim potrebama tijekom likovno-kreativne nastave. Važno je naglasiti na samom početku kako se djecu s posebnim potrebama može podijeliti u dvije kategorije: djecu s teškoćama u razvoju i darovitu djecu. U ovom radu korišten je termin *djeca s posebnim potrebama* jer se obuhvaćaju obje kategorije učenika.

Cilj je istraživanja pružiti dublji uvid u identitet djece s posebnim potrebama, vrste posebnih potreba koje se pojavljuju te kako se nastavnici mogu prilagoditi da bi podržali njihovu edukaciju. U radu će biti prezentirane perspektive iz raznih područja društva i pedagoške prakse s fokusom na kreativnost, metode poučavanja i prilagodbe nastavnih programa. U nekoliko cjelina rad će predstaviti djelovanje, mogućnosti i opcije takvih učenika, kreativnost i načine poučavanja. Predstavit će i učitelje koji prilagođavaju nastavu za djecu s posebnim potrebama, koje tehnike koriste, kakve su metode te koje su prednosti i mane poučavanja djece s posebnim potrebama. Svako je dijete kreativno i svakom se djetetu može prilagoditi, a zadaća je profesora da što bolje približi i rekonstruira nastavne jedinice za tog pojedinca kako bi došao do sličnog rezultata kao i drugi vršnjaci samo na drugi način.

Dječje crtanje odraz je dječje emocije, mašte, ekspresije, urođeno je u svakom djetetu, a proces likovnog stvaranja bitniji im je od gotovog produkta. U tom procesu značajnu ulogu ima škola, posebno učitelji koji trebaju biti sposobni odgovarajućim metodama, aktivnostima i znanjem poticati dječju kreativnost i maštu. Naravno, važnu ulogu u poticanju mašte djece s teškoćama u razvoju u slobodno vrijeme imaju i roditelji. Likovna kultura pomaže u cjelokupnom razvoju djece. Njen utjecaj bitno oblikuje razvoj kreativnog mišljenja te ima implikacije na različite sfere dječjeg razvoja. Neuspjeh u prakticiranju umjetničkog izražavanja u ranoj dobi može imati štetne posljedice na psihički razvoj djeteta.

## 2. UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Djeca s posebnim potrebama osobe su koja imaju specifične razvojne sposobnosti. Imaju izražene emocije i ne znaju ih sakriti te jače proživljavaju emocije što ih čini posebnima (Vidović i sur. 2014: 108) navode da s obzirom na jedinstvenost svakog djeteta, prilagođeni nastavni programi bi bili od koristi za sve učenike, osiguravajući zadovoljenje njihovih individualnih potreba; međutim, zbog materijalnih i organizacijskih ograničenja u školama, često nije moguće pružiti individualiziranu podršku svakom učeniku. Također navode da se učenici često grupiraju prema dobi, primajući istu vrstu poduke, što se smatra društveno prihvatljivim i ekonomičnim rješenjem. Takav je pristup uglavnom prihvatljiv za većinu učenika, ali ipak postoji određeni broj djece koja se ne mogu lako uklopiti u taj sustav.

Prema MZOS-ovu Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) skupine vrste teškoća su:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

Prema Vidović i sur. (2014: 108) te razlike u odnosu na prosječnu djecu moraju biti dovoljno značajne da zahtijevaju dodatne napore u obrazovanju ili specifične pristupe kako bi se omogućilo maksimalno razvijanje djetetovih sposobnosti. Također ističu da skupinu djece s posebnim potrebama ne čine samo ona koja su ispodprosječna u navedenim aspektima, već i ona koja su iznadprosječna ili darovita. Vidović i sur. (prema Bronfenbrenneru, 1979) kažu da se sve češće napušta medicinski model koji posebnost definira kao biološko stanje ili bolest, dok se sve više prihvaća ekološki model, u kome se dijete s posebnim potrebama promatra kroz interakciju s okolinom.



Pitanje je li dijete posebno ili ne ovisi o normama društva ili kulture (Vujnović 2015: 8). Osim toga, ekološki model ne smatra određene vrste posebnosti trajno prisutnima, već vjeruje da se pozornim pristupom i rano prepoznavanje teškoća neke smetnje i uzroci odstupanja mogu značajno ublažiti ili potpuno eliminirati (Vujnović 2015: 8). Posebno se to odnosi na specifične teškoće u učenju, komunikacijske smetnje te emocionalne i socijalne teškoće. Potreba za posebnim obrazovnim tretmanom može biti prilagođena djetetovu razvojnom stupnju, što znači da ne mora biti trajna (inteligencija i modeli školovanja); drugim riječima, premda su krajnje mogućnosti razvoja genetski zadane, vanjski utjecaji određuju hoće li se ti potencijali ostvariti (Vidović i sur. 2014: 108). Genetski zapis samo je jedan od faktora razvoja koji ne određuje točan ishod osobnog razvoja (na primjer, pojavu određene bolesti), već samo povećava ili smanjuje vjerojatnost da će se određeni ishod dogoditi; ukratko, izraz *učenik s posebnim potrebama* odnosi se na osobu čija tjelesna, misaona ili ponašajna postignuća znatno odstupaju od društvene norme, tako da je potreban poseban pristup kako bi se zadovoljile njezine obrazovne potrebe (Vidović i sur. 2014: 108).

Ako nemaju uvjete, učenici riskiraju školski neuspjeh i teškoće u prilagodbi školskom okruženju. Na slici su prikazani unutrašnji i vanjski čimbenici čije djelovanje može doprinijeti neuspjehu u školi ili postavljanju učenika u kategoriju djeteta s posebnim obrazovnim potrebama. Kroz prethodno istraživanje, naglašena je važnost prilagođenih nastavnih programa kako bi se zadovoljile individualne potrebe svakog učenika. Sada će fokus biti na evoluciji percepcije djece s posebnim potrebama te njihovom klasifikacijom kroz povijest, što će omogućiti bolje razumijevanje današnjih trendova i izazova u inkluzivnom obrazovanju.



Slika 1. Činitelji školskog neuspjeha

## 2.1. BROJNOST DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Broj djece s teškoćama u razvoju sve više raste, spektar posebnih potreba proširio se te je sve više djece s posebnim potrebama. Vidović i sur. (2014: 109) kažu da se u zapadnim zemljama percepcija o broju djece s posebnim potrebama znatno promijenila u usporedbi s prvim desetljećima 20. stoljeća. Naime, evolucija u razumijevanju različitih vrsta poteškoća dovela je do promjene u klasifikaciji djece prema određenim kategorijama. Primjerice, mnoga djeca koja bi ranije bila klasificirana kao blago intelektualno zaostala, sada se prepoznaju kao učenici s posebnim teškoćama u učenju (Vidović i sur. 2014: 109). Pretpostavlja se da u današnjem razredu od 30 učenika, u prosjeku nalaze dva učenika koji imaju poteškoće u učenju te jedan učenik koji ima poteškoće s govorom. S druge strane, u samo jednom od 40 razreda može se očekivati učenik koji ima smetnje u sluhu, vidu ili tjelesnom funkcioniranju (Vidović i sur. (2014: 109, prema Slavin 1997).

### 3. VRSTE RAZVOJNIH SMETNJI

Prema vrstama teškoća, rad će se referirati na aktualni pravilnik o učenicima s teškoćama. Za razliku od prijašnjih kategorizacija, Vidović i sur. referiraju se na sljedeće kategorije.

#### 3.1. VIDNE SMETNJE

Vid je najvažniji od pet osjetila. Preko osjeta vida čovjek prima čak 90 % informacija danas, a taj se broj povećava kroz sve više vizualnih informacija koje postoje u našem okruženju. Gubitak vida obuhvaća poteškoće koje se ne mogu ispraviti naočalama ili lećama. Prema MZOS (2015) oštećenja vida su sljepoća i slabovidnost. Također se navodi da se sljepoćom smatra kada je na boljem oku, uz najbolju moguću korekciju, u osobe oštrina vida 0,05 i manje ili ostatak centralnog vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju 0,25 uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili manje. Vidović i sur. (2014: 112) naglašavaju da se stupanj oštećenja vida obično određuje testovima oštrine vida, a slijepe osobe obično imaju središnju oštrinu vida od približno 5/50 ili manje, čak i uz uporabu pomagala, što bi značilo da takvo dijete može vidjeti na udaljenosti od 5 metara ono što osobe s normalnim vidom mogu vidjeti na udaljenosti od 50 metara. Vidović i sur. (2014: 112) kažu da su slabovidni učenici oni koji, uz korektivna pomagala, mogu čitati uobičajeni tisak, a važno je istaknuti da je pogrešno smatrati da svi slijepi učenici potpuno ne vide jer više od 80% učenika klasificiranih kao slijepe osobe mogu čitati tekst uvećanog formata, što pokazuje da se njihovo obrazovanje može ostvariti uz prilagođena nastavna sredstva.

Prema Vidović i sur. (2014: 112) učitelji također moraju biti osviješteni o znakovima koji mogu ukazivati na poteškoće s vidom kod učenika, no s obzirom na to da se većina gradiva prezentira vizualno, učenici s poteškoćama u vidu suočavaju se s izazovima u praćenju nastave. Prema preporukama Vidović i sur. (2014: 112, prema Smith i Lucasson 1992), učitelji trebaju biti u mogućnosti prepoznati znakove koji ukazuju na poteškoće s vidom i odmah uputiti učenika na oftalmološki pregled. Ti znakovi, poput crvenila i suza u očima, čestog sudaranja s predmetima ili spoticanja o njih, teškoća pri čitanju sitnog tiska i razlikovanju slova, učestalog trljanja očiju i glavobolja te zatvaranja jednog oka prilikom čitanja ili pisanja, ukazuju na moguće poteškoće s vidom kod učenika. Pomoć slabovidnim

učenicima:

- Omogućiti im pristup radnom stolu tijekom izvođenja aktivnosti.
- Organizirati prostor u učionici bez opasnih prepreka.
- Kontrolirati otvaranje i zatvaranje vrata radi sigurnosti.
- Smanjiti buku kako bi se olakšalo učenje.
- Uključiti slabovidnost u planiranje aktivnosti bez smanjenja očekivanja.
- Organizirati potrebne materijale na dostupnom mjestu.
- Ostati prisutan u učionici i obavijestiti učenike prije napuštanja.

Ovi savjeti važni su za osiguranje uspješnog obrazovanja slabovidnih učenika (Vidović i sur. 2014: 112, prema Smith i Lucasson, 1992). Kao što su se u radu navele i istražile poteškoće povezane s gubitkom vida, sada će se navesti i istražiti smetnje sluha te strategije podrške koje mogu olakšati obrazovno iskustvo učenika s takvim izazovima.

### 3.2. SMETNJE SLUHA

Smetnje sluha odnose se na sve gluhe i nagluhe osobe. Njima se treba prilagoditi na drugačiji način, kako bi što lakše razumijevali gradivo i napredovalo u obrazovnom sistemu. Prema MZOS (2015) oštećenja su sluha gluhoća i naglušnost. Također se navodi da se gluhoćom smatra gubitak sluha veći od 93 decibela u govornim frekvencijama (500 – 4 000 Hz) i kada se ni uz pomoć slušnih pomagala ne može cjelovito percipirati glasovni govor.

„Strategije kao što je sjedenje učenika s blažim oblicima gubitka sluha u prednjim redovima mogu biti korisne u olakšavanju njihovog obrazovnog iskustva; mnoga djeca mogu razumjeti govor ako uz pažljivo slušanje ujedno prate i pokrete usana; u djece koja imaju smetnje sa sluhom važno je razdoblje kada su počeli gubiti sluh” (Vidović i sur. 2014: 113)

Vidović i sur. (2014: 113, prema Ribić 1991) kažu da zato valja znati da što je ranije u životu nastao gubitak sluha, to će teškoće s razvojem govora biti veće, a u literaturi se razlikuju prijevremena gluhoća, koja se javlja odmah po rođenju, i naknadna gluhoća, koja može nastupiti između 6. i 12. mjeseca nakon rođenja.

Prema Vidović i sur. (2014: 113, prema Smith i Lucasson) indikatori koji upućuju na moguće smetnje u slušanju kod učenika uključuju poteškoće u praćenju uputa učitelja, intenzivno gledanje usta sugovornika, okretanje jednog uha prema izvoru zvuka, povećavanje glasnoće radija i televizije, nedostatak pažnje tijekom predavanja, žalbe zbog bolova u uhu, česte infekcije uha te nesputano razgovaranje i postavljanje pitanja tijekom nastave, ako učitelj primijeti bilo koji od ovih znakova, preporučuje se da odmah uputi učenika na stručni pregled sluha.

Vidović i sur. navode (2014: 113, prema Hallahan i Kaufmann 1991) strategije podrške učenicima sa smetnjama sluha uključuju organizaciju sjedenja učenika u prednjem dijelu razreda, komunikaciju na razini očiju, uporabu folija na grafoskopu za prikaz gradiva, korištenje kraćih rečenica, ponavljanje važnih dijelova gradiva, praćenje verbalne komunikacije neverbalnim znakovima, održavanje reda u razredu te prozivanje učenika po imenu tijekom ispita ili rasprave kako bi se olakšalo praćenje.

Nakon kratkog uvoda u smetnje sluha, rad se nastavlja s istraživanjem mentalne zaostalosti i različite strategije podrške koje se mogu primijeniti kako bi se olakšalo obrazovno iskustvo djece s takvim izazovima.

### 3.3. MENTALNA ZAOSTALOST

Još jedna bitna vrsta zaostalosti mentalna je zaostalost. Mentalno zaostala skupina posebna je skupina i zahtijeva posebnu brigu i pažnju kako bi se takvi učenici razvijali i rasli u jake individualce.

Prema MZOS (2015): Intelektualne teškoće stanja su u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost.

„Odstupanja u intelektualnom funkcioniranju najčešće se prepoznaju kao teškoće u izvođenju različitih misaonih operacija (rasuđivanje, mišljenje, zaključivanje, planiranje, rješavanje

problema, apstraktno mišljenje, razumijevanje kompleksnih ideja, brzo učenje i učenje kroz iskustvo) što znatno otežava usvajanje apstraktnih sadržaja učenja. Vrlo često su prisutne i teškoće na području percepcije, zapamćivanja i pamćenja, pozornosti, govorne recepcije i ekspresije, koje također utječu na procese učenja.“ (MZOS 2015)

“Tako da iako postoje različita definiranja mentalne zaostalosti, prema Vidoviću i suradnicima (2014: 120), može se općenito zaključiti da se mentalna zaostalost manifestira prije navršene 18. godine života kroz značajno smanjene intelektualne sposobnosti, što se očituje u različitim aspektima poput školskog postignuća, socijalnih vještina, obavljanja svakodnevnih zadataka te u radu i korištenju slobodnog vremena. Vidović i sur. (2014: 120, prema Ribiću 1991) kažu da se u djece s mentalnom zaostalošću često primjećuje zaostajanje u razvoju verbalnih sposobnosti, prepreke u ostvarivanju komunikacijskih veza s okolinom te manifestacija smanjenih motoričkih i tjelesnih vještina. Vidović i sur. (2014: 120, prema Ribiću 1991) kažu da proučavanje uzroka takvog stanja otvara širok spektar faktora, od genetičkih predispozicija kao što su kromosomske anomalije, kao što je primjerice Downov sindrom, do utjecaja okolišnih faktora poput izloženosti kemikalijama tijekom prenatalnog razdoblja, komplikacija u porođaju, infekcija u ranom djetinjstvu ili ozljeda glave, a i izloženosti toksičnim tvarima kao što je olovo.

Vidović i sur. (2014: 120) kažu da se u današnjem pristupu definiranju razina mentalne zaostalosti primjenjuju različiti kriteriji, kao što su niski rezultati na testovima inteligencije, slabiji rezultati na drugim testovima postignuća te ograničeno funkcioniranje u različitim područjima socijalne prilagodbe, pa se na temelju rezultata testova inteligencije, mentalna zaostalost obično klasificira u četiri kategorije:

- Blaga mentalna retardacija (IQ 55 do 70)
- Umjerena mentalna retardacija (IQ 40 do 55)
- Teška mentalna retardacija (IQ 20 do 40)
- Najteža mentalna retardacija (IQ ispod 20)

Prema istraživanju Vidović i sur. (2014: 120, prema Ribiću 1991), djeca s blagom intelektualnom ometenošću imaju kapacitet da usvoje osnovne vještine u području čitanja, pisanja i računanja, dok djeca s umjerenom intelektualnom ometenošću mogu razviti osnovne životne vještine putem odgovarajućih vježbi. Vidović i sur. (2014: 120, prema Ribiću 1991) kažu da je bitno istaknuti da se djeca s blagom intelektualnom ometenošću obično

identificiraju početkom školovanja te čine oko 89 % ukupnog broja djece s intelektualnom ometenošću te to implicira da većina djece s blagom intelektualnom ometenošću mogu profitirati od inkluzivnog, prilagođenog ili specijalnog obrazovanja. Prema Vidović i sur. (2014: 120) glavni cilj kojem treba težiti u obrazovanju djece s mentalnom zaostalošću jest smanjenje osjećaja neuspjeha što se postiže osiguravanjem uspješnosti i uvježbavanjem prikladnih oblika ponašanja.

Prema istraživanju koje su proveli Vidović i sur. (2014: 121), prilagođenim pristupom učenju i prilagodbom kurikuluma u određenim područjima, osnovni obrazovni ciljevi mogu se postići kod djece s blažim oblicima intelektualne ometenosti, a što se tiče djece s umjerenom intelektualnom ometenošću, specijalizirani programi usmjereni na razvoj životnih vještina mogu djelomično poboljšati njihove kognitivne sposobnosti, kao i stavove, životne vještine i ponašanje. Kako navode Vidović i sur. (2014: 121, prema Kirk i Gallagher 1989), jedan od ključnih ciljeva obrazovnog sustava jest poticanje kapaciteta za samostalnu brigu o sebi te razvoj osobne odgovornosti, što osigurava temelje za neovisan život u budućnosti.

Prema istraživanju Vidović i sur. (2014: 121), ključno je prilikom formiranja nastavnih programa stvarati prilagođene planove koji uzimaju u obzir individualne sposobnosti djeteta, umjesto da se fokusira isključivo na sadržaj koji se mora prenijeti; nastavni planovi za osnovno obrazovanje trebaju biti usmjereni na poticanje razvoja širokog spektra vještina, uključujući sposobnosti učenja, komunikacije, socijalizacije te stjecanja stručnih kompetencija. Prema Vidović i sur. (2014: 121, prema Smith i Lucasson 1992) u školskom okruženju, podrška mentalno lakše zaostaloj djeci može se ostvariti kroz sljedeće korake: usredotočenje učitelja na osnovne vještine, pružanje, kreativna prilagodba nastavnog materijala, postupno izlaganje gradiva uz jasne upute, redovita povratna informacija i provjera napretka, prilika za učenje na konkretnim primjerima, eliminacija ometajućih čimbenika, pružanje dodatnog vremena za zadatke te poticanje samostalnosti u izvodljivim aktivnostima.

Pri posjetu centru za autizam Osijek u sklopu predavanja, dobio sam uvid u to kako izgleda prilagođena nastava za djecu s autizmom. Centar je novoizgrađen i koristi mnoge alate za podražaj djece s autizmom, posebne učionice i prostorije. Na primjer, na zidovima su posebne ploče od mekog materijala i u različitim bojama kako bi stimulirali djecu. Djeca imaju posebne igračke prilagođene za njihove potrebe i za što normalniji razvoj. Svako dijete se tu gleda kao individualac i djeca su jako vesela i iskrena u dolasku u Centar za autizam, a njihov likovni izričaj iskren je i pun emocija.

Slika 2. Soba za igre u Centru za autizam Osijek

Preuzeta 15. svibnja 2024. s: <https://www.conformo.hr/centar-za-autizam-osijek/>





## 4. DAROVITI UČENICI

Vidović i sur. (2014: 130) u svom istraživanju navode da školski programi nedovoljno uzimaju u obzir obrazovne potrebe darovitih učenika. Povijest ideja o darovitosti seže u daleku prošlost, s Platonovim zagovaranjem posebnog obrazovanja za iznimno darovitu djecu.

Prema Vidović i sur. (2014: 130) različiti pogledi na darovitost opstaju do danas, a moderna demokratska društva neprestano balansiraju između jednakosti i iznimnosti u obrazovanju, ovisno o političkim prilikama. Iako se prepoznaju potrebe darovitih, njihovo zadovoljenje ovisi o trenutnim vrijednosnim prioritetima i ekonomskim mogućnostima zajednice. Nakon pregleda različitih perspektiva na darovitost i njeno mjesto u obrazovnom sustavu, vrijeme je produbiti razumijevanje te kompleksne teme.

### 4.1. POJAM I DEFINICIJE DAROVITOSTI

Vidović i suradnici (2014:131) navode da je pojam darovitosti prvotno bio povezan isključivo s visokom općom inteligencijom, izraženom kao kvocijent inteligencije od 130 ili više, taj psihometrijski pristup darovitosti popularizirao je Lewis Terman početkom dvadesetog stoljeća, započevši svoje poznato longitudinalno istraživanje nadarenih pojedinaca. Prema Vidović i sur. (2014: 131) noviji pristupi darovitosti ne zanemaruju opću intelektualnu sposobnost, ali također uključuju specifične vještine (poput glazbenih, matematičkih i psihomotornih) te nekognitivne čimbenike (poput motivacije i osobnih karakteristika). “Neki teoretičari razlikuju darovitost i talent pa izraz talent koriste za specifične sposobnosti koje omogućuju uspjeh u posebnim područjima ljudske djelatnosti” (Vidović i sur. 2014: 127).

Prema Marlandu (1971), darovita i talentirana djeca ona su koja su identificirana od strane stručnih osoba kao djeca s izvanrednim sposobnostima i koja su sposobna za visoka postignuća; ta djeca zahtijevaju prilagođene obrazovne programe i/ili usluge koje nadilaze one koje obično pruža redovni školski program kako bi ostvarila svoj potencijal i pridonijela sebi i društvu.

Prema konceptualnom okviru Vidović i sur. (2014: 131, prema Gardner 1983), identificirano je sedam različitih kategorija specifičnih sposobnosti, talenata ili inteligencija, koje uključuju:

- \* logičko-matematičku
- \* lingvističku
- \* glazbenu
- \* vizualno-spacijalnu
- \* tjelesno-kinestetičku
- \* interpersonalnu
- \* intrapersonalnu

Prema modelu Vidović i sur. (2014: 131, prema Renzulli 1978), darovito ponašanje proizlazi iz složene interakcije tri ključne skupine ljudskih osobina: iznadprosječnih općih i/ili specifičnih sposobnosti, snažne usmjerenosti na zadatke te visokog stupnja kreativnosti. Pojedinci koji pokazuju darovitost posjeduju sposobnost daljnjeg razvoja. Koren (1989: 2) definira nadarenost kao kompleksnu sintezu osobina koje omogućuju pojedincu izvrsnost u jednom ili više područja ljudske djelatnosti. Sposobnost uspješnog rješavanja problema i efikasnog usvajanja znanja često se smatraju pokazateljima nadarenosti. Što su te vještine naprednije, to je pojedinac sposobniji postići konzistentno visoke rezultate iznad prosjeka.

"Uspješno rješavanje problema i usvajanje znanja ukazuju na darovitost; što su te vještine bolje, to je osoba nadarenija. Postoje tri vrste darovitosti: analitička, sintetička i praktična sposobnost." (Vidović i sur. 2014: 128, prema Sternberg 1990).

S obzirom na probleme istaknute u prethodnom istraživanju, bitno je naučiti kako se škole nose s različitim sposobnostima i potrebama učenika. Prepoznavanje i prilagođavanje načina poučavanja za različite grupe učenika važni su koraci prema stvaranju okoline u školi u kojoj svatko može postići svoj maksimum. Prepoznavanje i prilagođavanje načina poučavanja za različite grupe učenika važni su koraci prema stvaranju školskog okruženja u kome svaki učenik može ostvariti svoje najbolje rezultate.

## 4.2. POUČAVANJE DAROVITIH

Razredne odjeli čine učenici s različito razvijenim sposobnostima.

*„Polazeći od općih načela učenja i poučavanja te načela organizacije odgojno-obrazovnoga procesa postavljenih u Nacionalnome okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ/11), ali i od karakteristika odgojno-obrazovnih potreba darovite djece/učenika, ističemo ona načela koja su posebno značajna u procesu kurikulumske planiranja odgojno-obrazovne podrške za darovite. To su:*

*1. Cjeloviti razvoj i dobrobit darovitog djeteta/učenika  
Potiče se i osigurava cjelovit razvoj i jedinstvenost svakoga darovitog djeteta/učenika te osigurava razvoj i napredovanje sukladno njegovim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.*

*2. Aktivna uloga i angažman darovite djece/učenika u učenju i poučavanju, izbornost i povezanost sa životnim iskustvima, prethodnim znanjima i interesima a. Osigurava se viši stupanj slobode učitelja i darovitoga učenika u izboru sadržaja, metoda i oblika rada posebice tijekom napredovanja u odgojno-obrazovnome sustavu, što znači da se omogućava jasnije profiliranje i povećanje izbornosti u svim odgojno-obrazovnim ciklusima u skladu s izraženim interesima, naprednim sposobnostima i obrazovnim aspiracijama darovitoga učenika.*

*3. Poticanje složenijih oblika mišljenja i primjene naučenoga a. Primjenjuju se pristupi i strategije koji djeci i učenicima omogućavaju korištenje viših kognitivnih procesa, produbljivanje i proširivanje znanja te primjenu naučenoga u novome i promjenjivome kontekstu.“ (MZO, 2022)*

U istraživanju provedenom od strane Vidović i sur. (2014: 133), većina učenika ima prosječne sposobnosti, no u učionicama se često mogu susresti oni s nižim sposobnostima ili s drugim izazovima koji im otežavaju praćenje nastavnog programa, kao i iznimno nadarene učenike koji brzo savladavaju gradivo. Nastava je prilagođena prosječnim učenicima, koji napreduju kroz kurikulum brzinom koja se očekuje.

Prema Vidović i sur. (2014: 133) sljedeća fokusna skupina u radu učiteljice djeca su koja postižu rezultate ispod očekivanog standarda, za njih su osmišljeni zadaci i aktivnosti s ciljem potpore u dostizanju željene razine postignuća, tako je u mnogim školama u svijetu i kod nas.

Darovita djeca imaju svoje izazove u školi jer se nastava često ne prilagođava njihovim sposobnostima i potrebama.

“S druge strane, neki od njih znaju o pojedinim područjima više nego njihove učiteljice, često postavljaju teška i izazovna pitanja, dosađuju se na satu i razvijaju loše navike učenja, njihovo

kritičko mišljenje, dovođenje autoriteta u pitanje ili njihova dominantnost u području može iziritirati učiteljicu, ali i druge učenike i roditelje; Čak i kad im žele pomoći, mnogi roditelji i učiteljice ne znaju što činiti s njima, kamo ih uputiti, kojim metodama ih poticati i podržavati.” (Vidović i sur. 2014: 129)

Danas se u školskom sustavu primjenjuju dva glavna pristupa u obrazovnu svrhu potreba darovitih: akceleracija i obogaćivanje programa.

U svakom nastavnom procesu, kao i u onom u poučavanju darovitih učenika, od velike je važnosti kreativnost. Darovitost i kreativnost usko su povezani te su ih tako mnogi psiholozi definirali na drugačije načine. Primjerice, prema Ramljak (2022: 16) u društvu se često može naići na nestručnu upotrebu tog pojma, što rezultira pogrešnim shvaćanjem njegovog značenja te se kreativnost definira kao mentalni proces generiranja novih ideja, koncepta ili rješenja problema. Prema Ramljak (2022:16) postoje različita tumačenja samog pojma kreativnosti, uključujući prepoznavanje neobičnosti i sposobnost proizvodnje novih, izvanrednih djela.

“Prema standardnoj definiciji, kreativnost je proces koji rezultira stvaranjem originalnog proizvoda koji društvo ili određena društvena skupina smatraju korisnim i učinkovitim u određenom vremenskom periodu.” (Ramljak 16, prema Županić Benić 202: 161)

Još jedna definicija kreativnosti prema Skender (2020: 55) tumači da kreativnost prolazi kroz različite faze tijekom djetinjstva i adolescencije:

Ekspresivna ili spontana kreativnost, obilježena je sposobnošću izražavanja ideja i emocija bez nužne originalnosti i estetskih kriterija. Ta faza najčešće se manifestira u dobi do šest godina. Produktivna kreativnost, koja se očituje kroz ciljanu aktivnost i iznimnu vještinu u stvaranju novih objekata, postaje vidljiva između sedme i desete godine. Inventivna kreativnost, koja se sastoji od sposobnosti stvaranja novih tvorevina upotrebom već poznatih dijelova, razvija se u dobi od jedanaest do petnaest godina.

Inovativna kreativnost, koja podrazumijeva razvoj novih ideja i principa na temelju postojećih obrazaca, razvija se između šesnaeste i sedamnaeste godine. Napokon, emergentna kreativnost, ili kreativnost stvaranja, označava sposobnost generiranja potpuno novih zakona, teorija ili tvorevina i postaje evidentna tek nakon osamnaeste godine. Ta vrsta kreativnosti, koja je povezana s genijalcima, rezultira idejama koje su potpuno nove za čovječanstvo i imaju potencijal za značajne promjene u svijetu.

Psihologinja Ellen Winner (2005: 3) identificirala je dva tipa kreativnosti, koje je nazvala *kreativnost s velikim „K“* i *kreativnost s malim „k“*. Djeca koja su kreativna s malim „k“ demonstriraju sposobnost samostalnog otkrivanja pravila i brzo usvajaju tehničke vještine specifične za određeno područje. S druge strane, djeca koja su kreativna s velikim „K“ sposobna su generirati nove ideje i samostalno mijenjati šire prihvaćene paradigme u tom području.

„Bez obzira na to što mnogi autori daju različita određenja pojma kreativnosti, u većini slučajeva svi se slažu da je kreativno djelo ono koje je novo.“ (Škrbina 2013:15)

### 4.3. AKCELERACIJA

Akceleracija, prema Vidoviću i suradnicima (2014: 133) podrazumijeva brže svladavanje obrazovnog programa, često u mladoj dobi, odnosno prije uobičajenog ritma. Ta strategija temelji se na tri pretpostavke:

- Daroviti učenici često brže usvajaju znanje od svojih vršnjaka.
- Brže svladavanje programa bolje odgovara njihovim obrazovnim potrebama.
- Sadržaji propisanih programa mogu biti prikladni za darovite, ali nisu uvijek dostupni zbog dobne ili razredne barijere.

Vidović i sur. (2014: 133) kažu da postoje različite aktivnosti koje se mogu provesti u školi kako bi se implementirala akceleracija, kao što su:

- Pridruživanje školi prije zakonski određene dobi.
- Preskakanje jednog ili više razreda tijekom školovanja.

Vidović i sur. (2014: 133) kažu da neki oblici akceleracije, poput akceleracije u predmetu ili sažimanja predmeta, nisu uobičajeni ili čak nisu prisutni u našem školskom sustavu. Važno je napomenuti da različiti oblici akceleracije imaju različite razine izdvajanja darovitog djeteta iz svoje dobne skupine, primjerice:

- Izvanškolsko obrazovanje ne izdvaja učenika iz skupine iste dobi.
- Akceleracija u predmetu djelomično izdvaja učenika.

- Preskakanje razreda potpuno izdvaja dijete iz skupine vršnjaka.

Vidović i suradnici (2014: 133) ističu da iako stručnjaci ne pronalaze egzaktno pokazatelje o lošim posljedicama akceleracije, preskakanje razreda smatra se najizazovnijim oblikom, kako za samog učenika, tako i za okolinu. Preporuka je da se ta strategija primjenjuje samo u slučajevima kada dijete znatno premašuje svoj razred. Prije no što se odluči preskočiti razred, bitno je pažljivo razmotriti kako bi to moglo utjecati na različite aspekte djetetova života, kao i spremnost okoline da prihvati novog učenika. Akceleracija, prema Vidoviću i suradnicima<sup>1</sup>, predstavlja proces u kome se obrazovni program svladava brže i/ili u mlađoj dobi nego što je to uobičajeno. Koncept akceleracije temelji se na tri ključne pretpostavke:

1. Daroviti učenici razlikuju se od svojih vršnjaka po brzini usvajanja znanja.
2. Brže svladavanje programa bolje će zadovoljiti obrazovne potrebe darovitih pojedinaca.
3. Sadržaji propisanih programa mogu biti prikladni za darovite učenike, no zbog dobne/razredne barijere, djeca se nalaze u nižem razredu i propuštaju pristup sadržajima programa višeg razreda koji bi odgovarali njihovim obrazovnim potrebama.

Vidović i suradnici (2014: 133) ističu različite oblike akceleracije u školi, ti oblici mogu uključivati početak školovanja prije propisane dobi ili preskakanje razreda tijekom školovanja, a neki oblici akceleracije, poput studiranja ljetnih programa, nisu uobičajeni u našem sustavu. Vidović i sur. (2014: 133) ističu da se varijacije akceleracije razlikuju po tome koliko dijete izdvaja iz svoje dobne skupine, na primjer: izvanškolsko obrazovanje ne razdvaja učenika od svojih vršnjaka, dok preskakanje razreda potpuno izdvaja dijete.

Vidović i sur. (2014: 133) govore da se preskakanje razreda smatra najzahtjevnijom formom akceleracije, iako stručnjaci ne nalaze egzaktno pokazatelje o negativnim posljedicama te se preporučuje samo ako dijete značajno nadmašuje svoj trenutni razred, uz prethodno pažljivo razmatranje socijalnih i emocionalnih izazova te spremnosti okoline na prihvaćanje novog učenika.

Nakon dublje analize koncepta akceleracije kao odgovora na obrazovne potrebe darovitih učenika, slijedi pregled kako se akceleracija uklapa u šire obogaćivanje programa.

---

<sup>1</sup> isto

#### 4.4. OBOGAĆENJE PROGRAMA

Vidović i sur. (2014: 134) ističu zagovornike obogaćenja kurikuluma kao alternativni pristup zadovoljenju potreba darovite djece. Prema njihovu istraživanju taj pristup obuhvaća koncepte povezane s ubrzanjem učenja, omogućujući darovitoj djeci brži napredak. Prema Vidović i sur. (2014: 134) nasuprot pristašama akceleracije, pobornici obogaćenja programa vjeruju da brže savladavanje gradiva neće adekvatno odgovoriti potrebama darovitih učenika. Uobičajeni sadržaj nastavnih planova smatraju ograničenim i nedovoljno izazovnim za darovite učenike.

“Programi zanemaruju velik broj zanimljivih i vrijednih sadržaja i ograničavaju se na relativno sužen skup znanja i vještina. Darovitim učenicima sadržaj predmeta mora biti obogaćen mogućnostima za primjenu i elaboraciju znanja.” (Vidović i sur. 2014: 130)

Teme treba obraditi dublje i detaljnije no inače. Prema Vidoviću i ostalima (2014: 134) osim kurikuluma, važno je prilagoditi i metode nastave. Tradicionalni pristup nastavi često se oslanja na pamćenje činjenica, dok se zapostavlja razvoj kompleksnih vještina, razumijevanja i kreativnosti. Unutar programa nastavnici često vode nastavu dok talentirana djeca pokazuju i osjećaju potrebu za samostalnim organiziranjem vlastitog učenja.

Pri poboljšanju nastavnog procesa, ključno je fokusirati se na dobrobit učenika, stavljajući naglasak na sadržaje koji podržavaju ne samo kognitivni, već i emocionalni i socijalni razvoj djeteta. Za Vidović i sur. (2014: 134, prema Renzulli 1984), obogaćenje se razlikuje od ubrzanja zbog fokusa na prilagodbu obogaćenog programa prema jedinstvenoj prirodi svakog djeteta, njegovim potrebama i interesima, no na žalost, mnogi programi zanemaruju individualne interese, pa koliko ponuđeni program ne odgovara interesima i željama djeteta, riječ je o tzv. irelevantnom obogaćenju.

Kako se već raspravljalo o konceptu obogaćenja programa kao alternativnom pristupu zadovoljavanju potreba darovite djece, vrijeme za produbljivanje uvidom u ulogu školskog sustava u pružanju podrške ovim učenicima.

#### 4.5. UČITELJI I UČITELJICE NADARENE DJECE

Prema Vidović i suradnicima (2014: 135), ključna je zadaća školskog sustava osigurati adekvatne programe za darovitu djecu, pružiti stručnu podršku u identifikaciji i provedbi tih programa te omogućiti stručno savjetovanje za darovitu djecu i njihove obitelji.

Kad je riječ o darovitim učenicima, podršku im mogu pružiti učitelji i stručnjaci izvan škole koji mogu zadovoljiti njihove obrazovne potrebe. Rad s mentorima ili učiteljima u određenom području, bilo individualno ili u manjim grupama, dobar je način za postizanje rezultata. “Učiteljice su one koje mogu dovesti do toga da najbolji program propadne ili da relativno loš program izazove odlične rezultate” (Vidović i sur. 2014: 135). Vidović i sur. (2014: 135, prema Nelsonu i Clelandu 1971) kažu da je uloga učiteljice organizirati okolinu koja može imati raznolike učinke: poticati ili smanjiti samopouzdanje, poticati ili suzbiti interese, poticati ili ograničiti razvoj sposobnosti, kreativnosti, kritičkog mišljenja i postignuća. Vidović i sur. (2014: 135, prema Baldwin 1993) govore da je Baldwin konzultirala stručnjake za darovitost kako bi identificirala poželjne osobine učitelja darovite djece, rezultirajući skupinama osobina prikazanim u tablici.



Slika 3. Poželjne osobine učitelja i učiteljica darovite djece

FILOZOFSKE	PROFESIONALNE	PROFESIONALNE/ OSOBNE	OSOBNE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- svjestan filozofskih pitanja vezanih uz darovitost</li> <li>- sklon obrazovanju darovitih</li> <li>- ima točne ideje o darovitosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osposobljen za rad s darovitima</li> <li>- fleksibilno koristi vrijeme</li> <li>- pokazuje potrebu za postignućem</li> <li>- dobro poznaje svoje područje</li> <li>- sposoban poticati učenike</li> <li>- dobro poznaje strategije poučavanja</li> <li>- razvija blizak odnos s učenicima</li> <li>- osigurava dobru okolinsku potporu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima kompetenciju i interes za učenje</li> <li>- orijentiran na proces</li> <li>- znatiželjan u učenju</li> <li>- poticajan</li> <li>- razumije stres i neuobičajena ponašanja</li> <li>- ima pozitivan stav prema učenicima</li> <li>- dobro obrazovan</li> <li>- dobro organiziran</li> <li>- širokih je interesa</li> <li>- razumije želju za znanjem</li> <li>- motivira učenike</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima IQ 130 ili više</li> <li>- samopouzdan</li> <li>- topla je osoba, bez negativizma</li> <li>- ima originalne zamisli</li> <li>- entuzijast</li> <li>- ima dobar smisao za humor</li> <li>- ima sposobnost analize</li> <li>- intuitivan</li> <li>- ima istraživački um</li> <li>- samodiscipliniran</li> <li>- sklon perfekcionizmu u vlastitom radu</li> <li>- sklon introspekciji</li> <li>- sklon otporu vanjskom autoritetu</li> <li>- nenasilan i bez želje da kažnjava</li> <li>- kreativan</li> <li>- visokih verbalnih sposobnosti</li> <li>- pokazuje darovito ponašanje</li> <li>- empatičan</li> <li>- fleksibilan</li> <li>- ima visoku razinu energije</li> </ul>

## 5. ART TERAPIJA

Prema Kovačević (2023: 109) art terapija predstavlja oblik psihoterapije koji se koristi likovnom aktivnošću i umjetnošću kao alatima za komunikaciju između terapeuta i klijenta. Kovačević piše da je koncept inicirao Britanac Adrian Hill sredinom 20. stoljeća te se često naziva i likovnom terapijom, a osim toga, art terapija svrstava se među kreativne terapije zajedno s muzikoterapijom, dramaterapijom i terapijom pokretom i plesom. Kovačević (2023: 109) navodi da kao integrativna disciplina usmjerena na mentalno zdravlje, art terapija obogaćuje živote pojedinaca i zajednica kroz aktivno umjetničko stvaralaštvo, kreativni proces te primjenu psiholoških teorija i ljudskog iskustva unutar psihoterapijskog konteksta.

“Iako je kao disciplina nastala u kontekstu psihijatrijskog liječenja, bolnica i klinika, art terapija se postupno proširila i postala dostupna na drugim područjima, poput hospicija ili škola.” (Kovačević 2023: 109, prema Rubin 2011)

Često se događa da djeca ne osjećaju potrebu izražavati svoje osjećaje riječima; ili im nedostaju riječi za izražavanje emocija i stanja, ili su te emocije bolne pa ne žele govoriti o njima. Stoga je neverbalna komunikacija putem kreativnosti izvrsno sredstvo za izražavanje i razgovor, posebno u interakciji djeteta i terapeuta (Rendulić 2020: 5, prema Škrbina 2013). Prema Kovačević (2023: 109) odnos između klijenta, art terapeuta i likovnog rada ključan je u art terapiji.

Art terapija kompleksnija je no što se obično smatra, zahtijevajući stručnost i iskustvo terapeuta. Može se koristiti u raznim situacijama i za različite svrhe, poput poboljšanja uma i tijela te socijalnih vještina. Sve su aktivnosti art terapije individualne, svaki je klijent poseban i drugačije mu se pristupa. Kovačević (2023: 109) navodi da art terapija omogućuje izražavanje čak i kada klijent nije u mogućnosti koristiti riječi, kao što je nakon traumatičnog događaja. Kovačević (2023: 109) tvrdi da art terapija također podržava emocionalni, kreativni i duhovni rast te pomaže ljudima u ostvarenju sebe i ispunjenom životu. Nakon što se dao uvid u različite aspekte i metode likovne terapije, rad nadalje produbljuje razumijevanje tog terapijskog pristupa kroz proučavanje različitih tehnika i vježbi koje se koriste u procesu art terapije.

## 5.1. OBLICI TERAPIJE

Prema Ježiću (2022: 191) različiti oblici likovne terapije dobro su poznati, a u prisutnosti terapeuta često se provode sljedeće vježbe: šaranje i potpuno slobodno crtanje, bez zadanih tema, sa svrhom opuštanja i/ili spontanih neverbalnih iskaza; podebljavanje, označivanje markerima i drugo slobodno pisanje riječi ili rečenica, bez obzira na pravopis i gramatiku; zamišljanje i prisjećanje; zadatci vodene imaginacije; asocijativno crtanje; projektni testovi; kromoterapija (zadatci i igre bojama); radna (okupacijska) terapija; grupni rad u terapijske svrhe radi socijalizacije jedne ili više osoba, vježbanja tolerancije i međusobnog poštovanja, homogenizacije grupe i slično, radionički zadatci radi stjecanja proizvodnih i socijalnih vještina, vježbanja suradnje i tako dalje.

Ježić (2022: 191) naglašava da čak i uobičajene likovne aktivnosti mogu imati pozitivne karakteristike radne terapije jer usmjeravaju pažnju na strukturiranu djelatnost u predviđenom vremenu koja potiče zadovoljstvo već i samim procesom rada, a možda i rezultatima te na taj način mogu nastati tipični radnički radovi, ali i iznimna likovna djela koja privlače svojim autentičnim individualnim likovnim izričajem. Prema Ježić (2022: 200), odabir i raspored boja u likovnoj terapiji često su ključni dijelovi neverbalnog izražavanja, noseći osobna emocionalna značenja za autora, a za razumijevanje likovnog rada i stanja osobe koja koristi boje često ovisi o pažljivom promatranju ovog aspekta. Ježić navodi i da se primjećuje da neka djeca preferiraju određene boje dok izbjegavaju druge te da iako bi se djeci trebalo dopustiti slobodan izbor boja bez prisile ili zabrane, poticanje korištenja raznolikosti boja može biti korisno, boje djeci služe kao sredstvo spontanog izražavanja, odražavajući njihove osjećaje i emocije. Ježić (2022: 191) naglašava da povezivanje osobe i terapeuta te uspjeh terapije ovisi o povjerenju, a velik učinak imaju terapeutova autentičnost i motivacija, što se prepoznaje.

Nakon istražene raznolikost i primjene likovne terapije, rad će produbiti razumijevanje te terapijske prakse kroz proučavanje njenih koristi u različitim kontekstima, uključujući rad s djecom, obiteljima te osobama s posebnim potrebama.

Slika 4. Jure Filipović, 7. b, Osnovna škola Ruđera Boškovića, Grude, 1. mjesto za rad na temu „Vatrogastvo“

preuzeta 25. travnja 2024. s <https://www.vrisak.info/hercegovina/dodijeljene-nagrade-i->



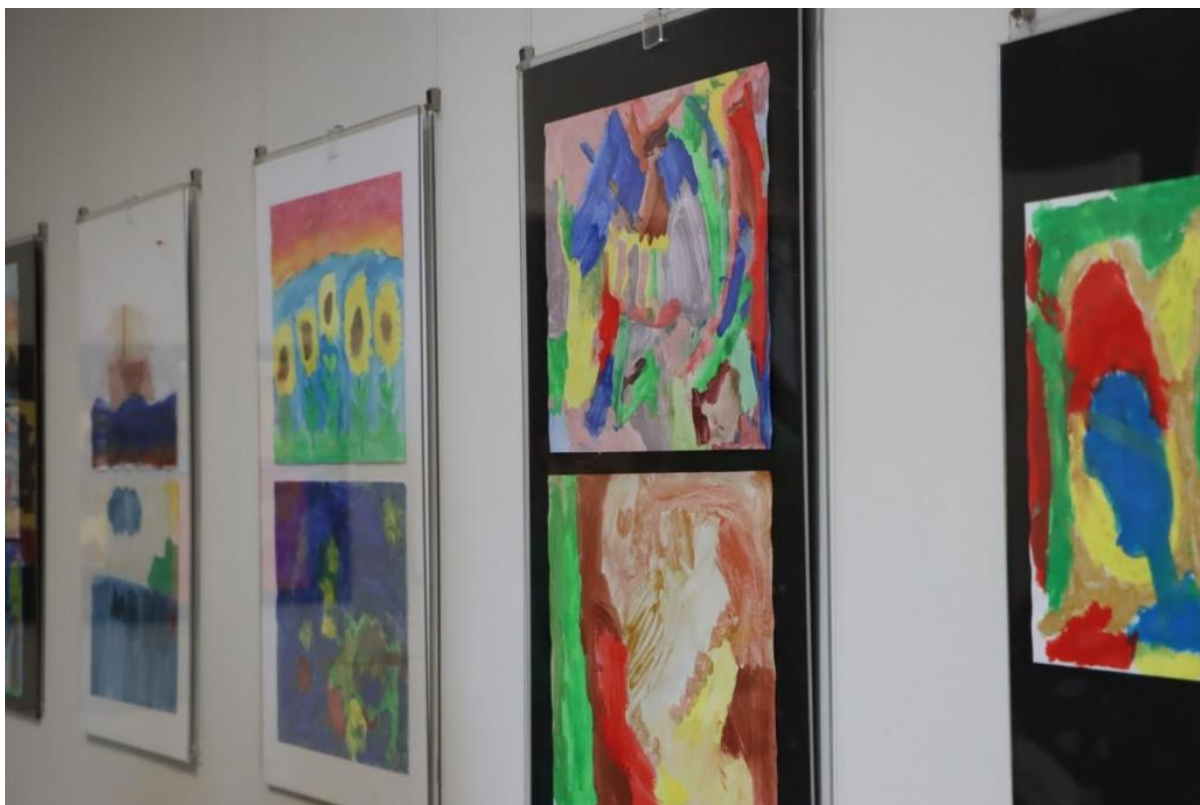
Slika 5. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec  
s izložbe „Četiri godišnja doba”

preuzeta 26. travnja 2024. s <https://centar-stancic.hr/otvorena-izlozba-likovnih-radova-djece-s-teskocama-i-odraslih-osoba-s-invaliditetom-cetiri-godisnja-doba/>



Slika 6. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

preuzeta 26. travnja 2024. s <https://centar-stancic.hr/otvorena-izlozba-likovnih-radova-djece-s-teskocama-i-odraslih-osoba-s-invaliditetom-cetiri-godisnja-doba/>



Slika 7. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

preuzeta 26. travnja 2024. s <https://centar-stancic.hr/otvorena-izlozba-likovnih-radova-djece-s-teskocama-i-odraslih-osoba-s-invaliditetom-cetiri-godisnja-doba/>



Slika 8. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

Slika 8. preuzeta 26. travnja 2024. s <https://centar-stancic.hr/otvorena-izlozba-likovnih-radova-djece-s-teskocama-i-odraslih-osoba-s-invaliditetom-cetiri-godisnja-doba/>



Slika 9. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

preuzeta 26. travnja 2024. s <https://centar-stancic.hr/otvorena-izlozba-likovnih-radova-djece-s-teskocama-i-odraslih-osoba-s-invaliditetom-cetiri-godisnja-doba/>





Slika 10. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

preuzeta 26. travnja 2024. s <https://centar-stancic.hr/otvorena-izlozba-likovnih-radova-djece-s-teskocama-i-odraslih-osoba-s-invaliditetom-cetiri-godisnja-doba/>



## 5.2. NAČELA LIKOVNE TERAPIJE

Ježić (2022: 189) ističe da je likovna terapija, koja je započela kao oblik psihoterapije krajem 19. stoljeća, pokazala značajan napredak u proteklih 120 godina. Prema Ježić (2022: 189) ta terapijska praksa razvila je različita područja djelovanja i postigla izniman uspjeh u radu s raznolikim skupinama, uključujući predškolsku i školsku djecu, obitelji, udruge koje pomažu osobama s različitim potrebama, kao i nezaposlene, siromašne, marginalizirane i druge.

Likovna terapija, prema Ježić (2022: 189), uključuje likovne elemente kao autentičan način izražavanja koji izbjegava verbalnu analizu i potiče unutarnje procese. Ježić (2022: 189) naglašava da kroz komunikaciju putem crteža, slika i drugih likovnih formi, terapija omogućuje izražavanje i obradu osjećaja, misli i stavova koji mogu utjecati na zdravlje i kvalitetu života, a osim toga, likovna terapija pruža mogućnost primanja iscjeljujući poruka na način koji je autentičan i iskren, što je često efikasnije od verbalne komunikacije.

Kada se pokušavaju razumjeti skrivene poruke kod djece s poteškoćama u razvoju, ključni su intuicija i iskustvo. Crtanje i druge likovne aktivnosti mogu pomoći djeci da izraze svoje misli i osjećaje i lakše se nose s teškoćama. Ježić (2022: 189) kaže da likovna terapija ne izaziva ponovnu traumatizaciju, već pomaže osobama da pronađu nove načine suočavanja s traumom i nastave sa životom te da metoda likovne terapije koristi neverbalnu komunikaciju putem likovnih sredstava, potičući spontane, iskrene odgovore.

Prema Ježić (2022: 190) u Hrvatskoj se likovna terapija sve više primjenjuje u centrima za odgoj i obrazovanje te se čak nudi kao sveučilišni studij. Ježić (2022: 190) naglašava da likovne aktivnosti mogu pozitivno utjecati na mentalno, duševno i duhovno zdravlje osoba te doprinijeti njihovoj socijalizaciji i društvenoj destigmatizaciji, a likovni terapijski proces podrazumijeva spontano izražavanje neverbalnim putem, koristeći likovna sredstva. Ježić (2022: 190) navodi da ta forma terapije omogućuje osobama da se povežu s vlastitim mislima i osjećajima te da komuniciraju poruke sebi i okolini na neverbalan način, što potiče spontano prepoznavanje značenja tih poruka. U terapiji, likovni terapeut pomaže djeci tako što stvara sigurno okruženje za istraživanje, razmišljanje i terapiju.

Ježić (2022: 190) navodi da osnovna ideja likovne terapije leži u direktnosti neverbalnog izraza putem likovnih sredstava te da naglasak nije na umjetničkim osobinama, već na terapijskim učincima. Školama često nedostaju specijalizirani terapeuti za probleme djece. Prema Ježić (2022: 190) likovna terapija može pružiti mnoge koristi u odgoju, poput uspostavljanja neverbalne komunikacije s djecom, poticanja osobnog razvoja i kreativnosti, ali zahtijeva dodatnu obuku za učitelje i opreznu implementaciju, što je posebno važno za djecu s posebnim potrebama.

## 6. POZIVITIVNI I NEGATIVNI ASPEKTI KATEGORIZACIJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prema Vidović i sur. (2014: 110, prema Heward i Orlansky 1984) kategorizacija djece s posebnim potrebama u obrazovnom sustavu nosi sa sobom niz prednosti i opasnosti koje treba znati i vidjeti. Određivanje kategorija može pomoći u planiranju individualiziranih tretmana i podrške za djecu s posebnim potrebama, potičući zaštitnički odnos među djecom bez smetnji te olakšavajući komunikaciju među stručnjacima koji se bave djecom s razvojnim smetnjama.

Vidović i sur. (2014: 110, prema Heward, Orlansky 1984) kažu da se uspostava posebnih oblika obrazovanja temelji se na prepoznavanju posebnih kategorija potreba, pružajući prilagođene programe za djecu s različitim izazovima i omogućujući okupljanje posebnih interesnih grupa koje zastupaju i promiču interese pojedinih kategorija djece s razvojnim smetnjama te potičući širu javnost na podršku, razumijevanje i osvještavanje problema i potreba djece s posebnim potrebama. Vidović i sur. (2014: 110, prema Heward i Orlansky) govore da kategorije često ističu nedostatke umjesto potencijala, postavljajući niska očekivanja za dijete i ograničavajući razvoj njegovih sposobnosti; a djeca koja su kategorizirana često se suočavaju s niskim samopouzdanjem i socijalnim odbacivanjem od strane vršnjaka, a kada se dijete jednom kategorizira, teško se može riješiti te oznake, što može utjecati na njegovu percepciju i identitet. Vidović i sur. (2014: 110, prema Heward i Orlansky) napominju da postoji rizik da se kulturalno različita ili socijalno uskraćena djeca pogrešno svrstaju u kategoriju mentalno zaostale djece, dok kategorije mogu poslužiti kao opravdanje za izdvajanje djece iz normalnih razreda.

Nakon analize kategorizacije djece s posebnim potrebama i važnosti suradnje s roditeljima, istražuju se transformacije u pristupima obrazovanju ovih djece. Prijelaz s dosadašnjih tema na transformacije u pristupima obrazovanju ukazuje na potrebu za promjenom perspektive i prilagodbom obrazovnog sustava novim izazovima.

## 6.1. VAŽNOST SURADNJE S RODITELJIMA

Konstatacija je kako je za uspješan razvoj i napredak djeteta nužna suradnja s obiteljima, točnije roditeljima. Djetetu je potrebna pomoć vlastite obitelji, budući da je to najbitnije okruženje u kome dijete odrasta. Prema Škrobo i sur. odgojno obrazovni stručnjaci, učitelji i pomoćnici trebaju razumjeti specifičnosti dinamike odnosa u obitelji djece s teškoćama u razvoju. Kada je riječ o konkretnoj suradnji s roditeljima, oni mogu pružiti važne informacije o potrebama djeteta, prenijeti svoje promatranje i iskustvo iz kućnog okruženja te preporučiti strategije koje bi najbolje odgovarale njihovoj djeci. Škrobo i sur. kažu da uspješna suradnja ne podrazumijeva univerzalne recepte ili točne upute; neke obitelji zahtijevaju veću podršku od drugih. Zbog toga je potrebno prilagoditi se svakoj obitelji i upoznati individualno obiteljsku situaciju. Prema Škrobo i sur. važnost suradnje s roditeljima djece s posebnim potrebama leži u činjenici da su roditelji ključni dionici u životima i razvoju svoje djece. Njihova bliskost, razumijevanje i briga pružaju nezamjenjivu podršku i osiguravaju kontinuiranu pomoć koja je potrebna za postizanje najboljih rezultata.

## 6.2. TRANSFORMACIJE U PRISTUPIMA OBRAZOVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Nekada su djecu s posebnim potrebama slali u posebne škole za gluhe i slijepe ili su ih odvajali u posebne razrede, posebno ako su im poteškoće bile manje. Vidović i sur. (2014: 109) govore da je tadašnji pristup bio temeljen na ideji da će učenici označeni prema dijagnozi kao osobe s posebnim obrazovnim potrebama dobiti najbolju obuku ako se stave u ustanove koje su prilagođene njihovim potrebama. Vidović i sur. (2014: 109) napominju da je međutim, praksa pokazala da su učenici u posebnim ustanovama često primali obuku koja nije odgovarala njihovim potrebama, često čak ni ispod njihove razine sposobnosti. Vidović i sur. (2014: 109) kažu da osim što su se pokazali neučinkovitima, postupci za utvrđivanje i dijagnozu smanjenih sposobnosti, posebno kada je riječ o intelektualnoj zaostalosti, bili su nepouzdan i nevaljani te se takva podjela odbacila jer označavanje i izdvajanje u posebne odjele stvaraju teškoće u integraciji u društvo. Vidović i sur. (2014: 109) kažu da su te teškoće u kasnijoj prilagodbi često veće od onih s kojima se učenici s razvojnim smetnjama suočavaju

prilikom smještaja u redovne obrazovne ustanove. Prema Vidović i sur. (2014: 110) od sredine šezdesetih godina 20. stoljeća pristup djeci s razvojnim smetnjama promijenio se, naglašavajući najmanje ograničavajuće uvjete obrazovanja kroz normalizaciju, deinstitutionalizaciju i integraciju i omogućujući djeci da napuštaju redovne odjele samo kada je neophodno uz poseban program prilagođen njihovim potrebama: deinstitutionalizacija izdvaja što više djece iz posebnih ustanova, a integracija uključuje dječju inkluziju u redovne ustanove s redovitim kontaktom s vršnjacima. Vidović i sur. (2014: 111, prema Good i Brophy 1995) ističu nekoliko ključnih zaključaka iz istraživanja: Većina škola koristi izdvajanje u posebne programe za učenike s lakšim razvojnim smetnjama, no rezultati su često skromni jer nedostaje prilagodba programa i očekivanja učitelja, a učenici s tim smetnjama najviše imaju koristi od redovne poduke te je ključno osigurati prilagodbe kako bi se postigli opći obrazovni ciljevi.

Vidović i sur. (2014: 111, prema Good i Brophy 1995) kažu da je obrazovanje za učenike s razvojnim smetnjama često preopterećeno mehaničkim učenjem, što sprečava iskorištavanje njihovih potencijala; učenici u posebnim programima najviše koristi imaju kad se fokusira na prilagodbe koje omogućuju postizanje općih obrazovnih ciljeva za sve učenike.

Vidović i sur. (2014: 111, prema Kirk i Gallagher 1989) govore kako uključivanje djece s posebnim potrebama u redovnu školu zahtijeva pažljivu podršku učitelja kako bi se postigla uspješna integracija. Prije svega, učitelji trebaju detaljno upoznati svako dijete, razumjeti njihove izazove i prepoznati njihove snage. Vidović i sur. (2014: 111, prema Kirk i Gallagher 1989) govore da je važno pripremiti ostale učenike u razredu na dolazak djeteta s posebnim potrebama te predvidjeti moguće reakcije te da je ključno ohrabriti djetetovo samopouzdanje i razumjeti kako će reagirati na školske zadatke. Vidović i sur. (2014: 111, prema Kirk i Gallagher 1989) smatraju da je prvi susret s djetetom prije uvođenja u razred prilika za prikupljanje informacija o njihovim potrebama i reakcijama te stupnju zabrinutosti i stavovima drugih učenika. Vidović i sur. (2014: 111, prema Kirk i Gallagher 1989) govore da učitelji također brzo primjećuju razlike među djecom, od interindividualnih do intraindividualnih razlika u razvijenosti sposobnosti: Prepoznavanje djetetovih jakih strana ključno je za planiranje podrške i poticanje pozitivnih iskustava u školi.

Nakon što je istražena važnost suradnje s roditeljima, slijedi analiza transformacija u pristupima obrazovanju djece s posebnim potrebama.

Prijelaz s koncepta suradnje s obiteljima na promjene u pristupima obrazovanju ukazuje na potrebu za prilagodbom obrazovnog sustava novim izazovima. Imao sam priliku surađivati s djecom s Downovim sindromom u božićno vrijeme. Klub „Dux Fitness Osijek“ u kome sam tada trenirao brazilski Jiu Jitsu imao je dogovor sa školom „Ivan Štark“ da se netko obuče u Djeda Mraza i takav djeci podjeli poklone. Dobrovoljno sam se javio i podijelio poklon svakom djetetu i fotografirao se s njima kao Djed Mraz. Svako dijete bilo je drugačije, neka su bila vesela i otvorena, dok su neka bila sramežljivija i zatvorenija, no svi su tako jasno i iskreno pokazivali emocije da mi je to bilo prekrasno iskustvo. Njihovi su osmjesi bili od uha do uha iako nisu ni znali što su dobili, sam čin darivanja donio im je ogromnu radost i tu mi se doista svidio način ponašanja i proživljavanja svakodnevnih stvari djece s posebnim potrebama, ponajviše ta njihova iskrenost emocija.

## 7. REDOVITI PROGRAM ZA UČENIKE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

### 7.1. INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP

U individualiziranom pristupu s pojedinim se učenikom postupa drugačije nego s drugim učenicima jer ili ne može savladati redovni program ili prebrzo prođe redoviti program. U takvom pristupu učenicima se daju zadatci namijenjeni za njihov najbolji razvoj.

“Po Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom školovanju i odgoju učenika s teškoćama u razvoju primjereni program odgoja i obrazovanja predstavlja nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućuje odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove teškoće, njegova funkcioniranja i odgojno-obrazovne potrebe; primjene dijelimo na: redovite programe uz individualizirane postupke, redovite programe uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebne programe uz individualizirane postupke te posebne programe za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.” (Škrobo, Duvnjak i Soudil-Polkupec 2015: 12)

Individualizirani pristup dobar je za učenike koji mogu savladati redoviti program, no zbog svojih ograničenja zahtijevaju individualizirani program. Škrobo i sur. (2015: 12, prema Stančić i Ivančić 2002) opisuju vrste podrške kroz različite aspekte učenika: 1. neovisnost učenika (postupno pružanje pomoći i podrške pri rješavanju zadataka te u rukovanju geometrijskim alatima); 2. radno vrijeme (predviđanje dodatnog vremena za rješavanje zadataka, osobito kod pisanih provjera); 3. metode rada (prilagođavanje sposobnostima i mogućnostima djeteta); 4. procjena vještina, znanja i sposobnosti učenika (individualno dodjeljivanje zadataka, odabir različitih vrsta zadataka prema principu lakši-teži-lakši, češće vježbanje i ponavljanje); 5. praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika (usmena ili pisana provjera, ovisno o preferencijama djeteta, češće provjere znanja u kraćim vremenskim intervalima s manjim brojem zadataka i pitanja); 6. aktivnost učenika (česte promjene aktivnosti, dinamičnost, uključivanje učenika kroz fizički pristup modelima, maketama i slično); 7. tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska pomagala za rad te odgovarajuće uvjete prostora.

Nakon analize pristupa i podrške u redovitim i prilagođenim programima, slijedi istraživanje posebnih programa za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada. Ta tema otvara prostor za istraživanje strategija i metoda koje se koriste u posebnim programima te njihov utjecaj na razvojne potencijale učenika s teškoćama u razvoju.



## 7.2. PRILAGOĐENI PROGRAM

Učenici koji zbog svojih posebnih potreba ne mogu pratiti kurikulum, idu po prilagođenom programu u školu. Škrobo i sur. (2015: 14) objašnjavaju da se redoviti program, uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (tzv. prilagođeni program), određuje za učenike koji zbog prirode njihovih teškoća ne mogu usvojiti nastavni plan i program/kurikulum bez prilagođavanja sadržaja te im je potreban individualizirani pristup u radu uz prilagodbu sadržaja učenja; u tom se programu učeniku nastavni plan i program prilagođava i sadržajno i metodički, odnosno osim individualiziranog pristupa u radu smanjuje se i opseg nastavnih sadržaja u odnosu na djetetove sposobnosti i to do procijenjene (očekivane) najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća redovitog programa. Škrobo i sur. (2015: 14) govore da se program prilagođava djetetovim sposobnostima, onome što dijete zna i može.

Nakon analize prilagođenih programa u prethodnom poglavlju, istražiti će se specijalizirani programi i individualni planovi koji su namijenjeni učenicima s još specifičnijim potrebama.

## 7.3. POSEBNI PROGRAM ZA INDIVIDUALIZIRANE POSTUPKE

Takav program drugačiji je od prethodnoga. Oba programa imaju isti cilj, a to je pružiti učenicima što bolje iskustvo školovanja, s naglaskom na napredovanje. Razlikuju se u načinu prilagodbe i stupnju prilagodbe. U svom istraživanju Škrobo i sur. (2015:14) ističu da posebni planovi i individualni programi obuhvaćaju temeljito strukturirane nastavne planove i materijale prilagođene potrebama i sposobnostima svakog učenika. Ti se programi primjenjuju za učenike koji, zbog specifičnih teškoća, nisu u mogućnosti pratiti standardne obrazovne programe.

Škrobo i sur. (2015:14) govore da se mogu odnositi na sve ili pojedine predmete. U slučaju da se specijalizirani program provodi samo za određene predmete, učenik će ostale predmete savladavati prema standardnim programima. Ako se specijalizirani program primjenjuje za sve predmete, to se obično odvija u posebnim odjeljenjima škole, a vode ga stručnjaci za edukacijsku rehabilitaciju i učitelji. Prema Škrobo i sur. (2015:14) u iznimnim situacijama takav program može biti implementiran i unutar redovnih odjeljenja škole (ukoliko na

lokalnoj razini nije organizirano posebno odjeljenje), uz podršku savjetnika škole i/ili stručnog tima koji uključuje edukacijsko-rehabilitacijske stručnjake.

Nakon istraživanja specijaliziranih programa i individualnih planova za prilagodbu obrazovanja, slijedi uvid u posebni program za razvijanje kompetencija u svakodnevnim aktivnostima.

#### 7.4. POSEBNI PROGRAM

Učenici u posebnom programu zahtijevaju najviše brige i pažnje. Gotovo uvijek imaju i asistente u nastavi. Ti učenici trebaju pomoć: ne samo s gradivom, već s osnovnim funkcijama poput jedenja i pijenja ili odlaska na toalet. Škrobo i sur. (2015:15) kažu da posebni program za razvijanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada, koji se provodi unutar odgojno-obrazovne skupine kao obvezni dio osnovnog obrazovanja, ima za cilj prilagoditi aktivnosti u skladu s funkcionalnim sposobnostima učenika te ih pripremiti za osnovne svakodnevne aktivnosti i radne zadatke. Prema Škrobo i sur. (2015:15) taj program implementira se od 7. do 21. godine učenika koji, nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja prema specijaliziranom programu s individualiziranim pristupom, nisu u mogućnosti nastaviti srednjoškolsko obrazovanje na isti način. Škrobo i sur. (2015:15) govore da bilo da se radi o tom ili drugim oblicima programa, asistenti imaju zadatak podržati učenika u izvršavanju nastavnih aktivnosti. Velki i Romstein navode da prema Nacrtu prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (MZOŠ 2015), zadatci pomoćnika u nastavi obuhvaćaju pomoć u komunikaciji i socijalnoj integraciji, podršku pri kretanju, pomoć pri obroku, higijenskim potrebama, izvršavanje školskih aktivnosti te suradnju s roditeljima, učiteljima i vršnjacima. To podrazumijeva blisku suradnju pomoćnika s učiteljima i roditeljima kako bi pravilno odgovorili na individualne potrebe učenika.

Nakon razmotrenog posebnog programa za razvijanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada, slijedi nešto više o konceptu inkluzije i njezinom značenju u obrazovanju.

## 7.5. INKLUZIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Inkluzija je oblik integracije osoba s invaliditetom u društvo. To je proces u kome se učenici s posebnim potrebama ne odvajaju više u posebne razrede, nego ih se integrira u redoviti program kako bi bili s vršnjacima.

„Inkluzivno obrazovanje temelji se na pravu kvalitetnoga obrazovanja svih učenika podjednako što znači da omogućuje djeci/učenicima s teškoćama da, prema svojim sposobnostima i mogućnostima te interesima, sudjeluju i surađuju s drugom djecom/učenicima. Stoga zahtijeva stvaranje uvjeta u našim školama za zadovoljavanje različitih odgojno-obrazovnih potreba svakog učenika i omogućuje svim učenicima da uče zajedno. Umjesto prilagođavanja učenika obrazovnom sustavu, naglasak se stavlja na stvaranje promjena u obrazovnom sustavu, kako bi sustav bio primjeren odgojno-obrazovnim potrebama svakog učenika.“ (MZOS 2021)

Inkluzija potječe od latinske riječi *inclusio*, koja označava proces uključivanja nekoga ili nekoga u precizno određenu skupinu. Ta ideja promiče novi odnos prema raznolikosti, potiče međusobnu podršku, potiče stvaranje novih ideja te naglašava različite mogućnosti umjesto nedostataka. Ramljak (2022: 2) spominje da je slijedom toga ključna zamisao da svi zaslužuju jednake šanse za uspjeh i poštovanje, bez obzira na njihove razlike. Nedostatak može biti prilika za bolji razvoj u nekom drugom području. Primjerice, netko tko ne vidi može imati odličan sluh. Također, napominje da učenici s teškoćama u razvoju nisu nužno učenici s intelektualnim poteškoćama, budući da većina takvih učenika pokazuje iznadprosječne intelektualne sposobnosti.

Nove promjene u društvu donose i nove nazive. Mijenjaju se metode i modeli za osobe s posebnim potrebama u društvu. Postavlja se pitanje čemu uvođenje novog pojma inkluzija? Prema Kobeščak (2001: 23) novi pojam uvodi se ne samo radi promjene imena, već i radi transformacije načina rada, mišljenja, pristupa i stavova prema djeci s posebnim potrebama; naglašava se poštovanje različitosti i prihvaćanje, uključujući i djecu s posebnim potrebama.

“Podsjetimo se dakle kako smo definirali pojmove: Integracija je uključivanje djece s manjim teškoćama u redovan sustav odgoja i obrazovanja, a inkluzija je proces kojim se djeca s posebnim potrebama i djeca bez njih iste kronološke dobi stavljaju u istu sredinu (okruženje) radi zajedničke igre i druženja.” (Kobeščak 2001: 23)

Također navodi da integracija, znači *normaliziranje*: djetetu s posebnim potrebama nastoji se njegova potreba *normalizirati*, odnosno za takvo dijete nastoji se što je moguće više uhvatiti

priključak s djetetom bez posebnih potreba na način koji uključuje smanjenje očekivanja prema tom djetetu. Njegova postignuća time se smanje, ali da se pritom ne mijenja pristup prema takvoj djeci, stavovi prema djeci niti metode rada.

## 8. ZAKLJUČAK

Zaključak istraživanja pokazuje da prilagođeni nastavni programi imaju potencijal pružiti koristi svim učenicima, omogućujući zadovoljenje njihovih individualnih potreba. Međutim, zbog materijalnih i organizacijskih ograničenja u školama, često nije moguće pružiti svakom učeniku potrebnu individualiziranu podršku.

Grupiranje učenika prema dobi i pružanje iste vrste poduke često se smatra društveno prihvatljivim i ekonomičnim rješenjem, ali postoji određeni broj djece koji se ne može lako uklopiti u takav sustav. Povijesno gledano, pristup obrazovanju djece s posebnim potrebama evoluirao je od smještaja u specijalne ustanove prema inkluzivnijem modelu, koji teži uključivanju svih učenika u zajednicu. Inkluzivno obrazovanje promiče novi odnos prema raznolikosti i naglašava potrebu za podrškom i prepoznavanjem boljih mogućnosti umjesto naglašavanja nedostataka.

Razmatrajući različite vrste razvojnih smetnji, važno je prepoznati individualne potrebe svakog djeteta i prilagoditi obrazovni pristup u skladu s tim. Uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovne razrede zahtijeva pružanje adekvatne podrške i stručnosti kako bi se osiguralo njihovo uspješno školovanje.

Što se tiče darovitih učenika, ključno je prepoznati njihove potrebe i pružiti im adekvatne programe koji će ih izazvati i potaknuti na napredak. Osim akceleracije, važno je razmatrati i obogaćivanje kurikuluma kako bi se osiguralo da sadržaji nastavnih planova odgovaraju potrebama darovitih učenika.

Art terapija predstavlja jedan od mogućih pristupa u podršci mentalnom zdravlju djece s različitim potrebama. Kroz likovnu aktivnost i umjetnost, art-terapija pruža alate za komunikaciju i izražavanje, što može biti posebno korisno u školskom okruženju. U budućnosti istraživanje ove teme trebalo bi usmjeriti na razvoj i implementaciju još prilagođenijih obrazovnih programa, jačanje inkluzivnih praksi u školama te istraživanje učinkovitosti različitih terapijskih pristupa u podršci mentalnom zdravlju djece s posebnim potrebama.

## 9. LITERATURA

### KNJIGE

1. Baldwin A.Y. (1993) Teachers of the gifted. In: Heller KA, Monks FJ, Passow AH *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 621–629.
2. Brešan, D. (2008). *Dječja likovna kreativnost od prve do desete godine*. Osijek: Profil???
3. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Inteligences*. New York: Basic Books.
5. Hallanah, D., Kaufmann, J. (1991). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
6. Heward W. L., Orlansky M. D. (1984). *Exceptional Children An Introductory Survey of Special Education*, Columbus, Ohio: C.E. Merrill Publishing Company.
6. Ježić I., (2022). *Likovni poticaji i izazovi: Metodika likovne kulture za rad s djecom s teškoćama*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Kirk, S.A., Gallagher J.J. (1989). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
8. Kovačević J. (2023) *Umjetnost i dobrobit: Likovno stvaralaštvo u službi mentalnog zdravlja*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
9. Kudek Mirošević, J. i Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora - stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alfa.

10. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.*
11. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*
12. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2022). *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*
13. Nelson, J., Cleland, D. (1971). The role of the teacher of gifted and creative children. U: P.Witty (ur.) *Reading on the Gifted and Creative Student*. Newark, DE: International Reading Association
14. Ribić, K., (1991). *Psihofizičke razvojne teškoće*, Zadar: ITP Forum
15. Skender L. (2020). *Suvremeni pristupi nastavi Likovne umjetnosti*. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
16. Slavin, R. E. (1997). *Educational Psyschology, Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon
17. Smith, D., Lucasson, R. (1992). *Introduction to Special Education: Teaching in the Age of Challenge*. Boston: Allyn & Bacon
18. Stančić Đ. i Ivančić Z. (2002). *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
19. Škrobo S., Duvnjak I., Soudil-Prokopec J. (2015). *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija
20. Vidović, V. V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP-Vern'.
21. Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*, Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

22. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica: Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

23. Županić Benić, M. (2021). *Definitions and Beliefs about Creativity: Perspectives of Primary School Teachers, Students and Parents in Croatia*. *Sodobna pedagogika*, str. 160.-172.

24. Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost*, Zagreb: Veble commerce.



## ČASOPISI

Good, T. L., Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology*. White Plains: Longman publishers.

Kobeščak, S. (2001). *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, vol.7 no. 26. str. 23.-25.

Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.

Renzulli, J. S. (1984). *The Triad/Revolving Door System : A Research-based Approach to Identification and Programming for the Gifted and Talented*. *Gifted Child Quarterly*, 2, 163-171.

Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. *Phi Delta Kappa*, 60, no. 3 180-184, 261.

Marland, S. P. (1971). *Education of the Gifted and Talented*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

## REPOZITORIJ

Ramljak, T. (2022). *Kreativni likovni pristup učenicima s teškoćama vida i sluha*, Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Rendulić, A. (2020). *Darovitost i kreativnost djece s teškoćama u razvoju kroz art terapiju (likovno područje)*, Diplomski rad, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu Osijek.

Vujnović, M. (2015). *Kurikulum i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*, Završni rad, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

## 10. POPIS SLIKA

Slika 1. Činitelji školskog neuspjeha

Slika 2. Soba za igre u Centru za autizam Osijek

Slika 3.:Poželjne osobine učitelja i učiteljica darovite djece

Slika 4. Jure Filipović, 7. b, Osnovna škola Ruđera Boškovića, Grude, 1. mjesto za rad na temu Vatrogastva

Slika 5. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

Slika 6. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

Slika 7. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

Slika 8. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

Slika 9. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

Slika 10. Radovi djece s posebnim potrebama Dnevnog centra Vrbovec s izložbe „Četiri godišnja doba“

