

Stavovi odgojitelja o likovnom izražavanju predškolske djece s dijagnozom iz spektra autizma

Orečić, Mihaela

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:393866>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-13**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

MIHAELA OREČIĆ

DIPLOMSKI RAD

**STAVOVI ODGOJITELJA O
LIKOVNOM IZRAŽAVANJU
PREDŠKOLSKE DJECE S
DIJAGNOZOM IZ SPEKTRA AUTIZMA**

Zagreb, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Mihaela Orečić

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: STAVOVI ODGOJITELJA O
LIKOVNOM IZRAŽAVANJU PREDŠKOLSKE DJECE S
DIJAGNOZOM IZ SPEKTRA AUTIZMA**

MENTOR: prof. dr. art. Antonija Balić Šimrak

SUMENTOR: prof. log. Martina Burazer

Zagreb, rujan 2020.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	
SAŽETAK.....	
SUMMARY	
I. UVOD.....	1
II. DIO – TEORIJA	2
1. LIKOVNOST	2
1.1. LIKOVNI JEZIK I ODGOJ	2
1.2. POVIJESNI RAZVOJ DJEČJE LIKOVNOSTI	3
1.3. LIKOVNO IZRAŽAVANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI.....	4
1.4. FAZE DJEČJEG LIKOVNOG IZRAŽAVANJA	5
2. AUTIZAM	8
2.1. POVIJESNI PREGLED	8
2.2. DEFINICIJA POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA (PSA).....	10
2.3. SIMPTOMI PSA KOD DOJENČADI I DJECE	14
2.4. PREDRASUDE OSOBA S PSA-om.....	15
2.5. UČESTALOST PSA U SVIJETU I HRVATSKOJ	16
2.6. ULOGA ODGOJITELJA U RADU S DJECOM S PSA-om	17
2.7. ZNANSTVENO UTEMELJENE INTERVENCIJE KOD PSA.....	19
2.8. LIKOVNA TERAPIJA	28
III. DIO – ISTRAŽIVAČKI RAD.....	30
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	30
3.1. CILJ RADA.....	30
3.2. UZORAK ISPITANIKA.....	30
3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA	31
3.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	32
5. ZAKLJUČAK	46
6. LITERATURA.....	48
7. PRILOZI	50

SAŽETAK

Tema ovog diplomskog rada je „Stavovi odgojitelja o likovnom izražavanju predškolske djece s dijagnozom iz spektra autizma“. Rad se sastoji od dva dijela. Teorijskim dijelom objašnjen je razvoj autizma. Današnja definicija poremećaja iz spektra autizma prema DSM-V je ta da je PSA neurorazvojni poremećaj koji se javlja u ranom razvojnem razdoblju te zahvaća komunikacijski, motorički, kognitivni i ponašajni sustav djeteta. Traje cijeli život te za njega ne postoji lijek, ali postoje učinkovite terapije koje mogu poboljšati navedene sustave. Terapijske metode koje djeluju su znanstveno potvrđene i u daljnjem tekstu objašnjene. Iako likovna terapija nije znanstveno utemeljena, provodi se jer se smatra da likovnost pozitivno utječe na čovjekovo psihičko i fizičko zdravlje. Cilj ovog rada je povezati autizam i likovnost. Stoga je u radu teorijski objašnjena likovnost, odnosno njezina povijest kao i razvoj dječjeg likovnog stvaralaštva. Iako su sva djeca različita, ne postoji dijete koje nije likovno nadareno. Pa tako i djeca s PSA-om.

Drugi dio rada obuhvaća istraživanje koje se odnosi na stavove odgojitelja o likovnom izražavanju djece s PSA-om. Istraživanje je provedeno na području Zagrebačke županije u kojem je sudjelovalo 9 odgojiteljica. U provedbi istraživanja korišten je intervju od osam pitanja. S obzirom na uvodna pitanja (godine radnog staža i u kojoj odgojnoj skupini su uočile dijete s PSA-om) i na pitanja u intervju, postavljene su sljedeće hipoteze: 1) odgojitelji poznavajući specifične interese djece s PSA-om, senzoričku osjetljivost i individualne razvojne karakteristike osmišljavaju, prilagođavaju i uvažavaju likovne aktivnosti djece s PSA-om, 2) postoji razlika između različitih i unutar istih odgojnih skupina u kojima je autistično dijete s obzirom na usmjerenost autističnog djeteta prema likovnim aktivnostima i 3) kreativnost odgojiteljica u skladu s njihovim godinama radnog staža je na visokom nivou s obzirom na rad s djecom s PSA-om u području likovnog izražavanja.

Temeljem rezultata istraživanja potvrđena je hipoteza pod brojem 2), dok hipoteze pod brojevima 1) i 3) nisu potvrđene. U konačnici, najvažnije je djeci s PSA-om pristupiti kreativno, s puno strpljenja i motivacije kako bi mogli živjeti kao sva druga djeca urednog razvoja.

Ključne riječi: autizam, likovnost, terapijski pristup, stavovi odgojitelja

SUMMARY

The topic of this thesis is "Teachers opinions on the art expression of preschool children with a diagnosis from autism". The paper consists of two parts. The theoretical part explains the development of autism. Today's definition of autism spectrum disorders according to DSM-V is that PSA is a neurodevelopmental disorder that occurs in the early developmental period and affects the communication, motor, cognitive and behavioral systems of the child. It lasts a lifetime and there is no cure for it, but there are effective therapies that can improve these systems. The therapeutic methods that work are scientifically validated and explained below. Although art therapy is not scientifically based, it is carried out because art is considered to have a positive effect on a person's mental and physical health. The aim of this paper is to connect autism and fine arts. Therefore, the paper theoretically explains art, ie its history as well as the development of children's art. Although all children are different, there is no child who is not artistically gifted. So do children with PSA.

The second part of the paper included research related to the opinions of educators about the artistic expression of children with PSA. The research was proven in the Zagreb County in which 9 educators participated. An eight-question interview was used in conducting the research. With regard to the introductory questions (years of work experience and in which the educational group they noticed a child with PSA) and the questions in the interview, the following hypotheses were set: 1) educators who know the specific interests of children with PSA, sensory sensitivity and individual developmental characteristics design, adapt and respect the artistic activities of children with PSA, 2) there is a difference between different and within the same educational groups in which the autistic child is given the orientation of the autistic child towards art activities and 3) creativity of educators according to their years of work the internship is at a high level considering working with children with PSA in the field of artistic expression.

Based on the results of the research, hypothesis under number 2) was confirmed, while hypothesis under numbers 1) and 3) were not confirmed. Ultimately, the most important thing is to approach children with PSA creatively,

with a lot of patience and motivation so that they can live like all other children of regular development.

Key words: autism, art, therapeutic approach, opinions of educators

I. UVOD

„Umjetnost – ukupnost ljudske duhovne djelatnosti s pomoću sredstava kojima se izražava estetsko iskustvo, uključujući stvaranje, stvoreno djelo i doživljaj djela.“ (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.) Dakle, umjetnost je proces koji uključuje čovjeka kao stvoritelja produkta, samo djelo i publiku koja će to djelo slušati ili gledati, koja će mu se prvenstveno diviti. Jedna od tih umjetnosti je i likovnost. Svaka umjetnost sadrži svoj jezik, pa tako i likovnost. Likovni jezik sastoji se od likovnih elemenata. Da bi mogli stvarati likovnu umjetnost potrebno je koristiti likovne tehnike u skladu s kompozicijskim načelima. Svakoju umjetnosti se pristupa postepeno zbogčega se ne može očekivati da će dijete odmah znati sve što treba znati o likovnosti. Izuzev tome, u svakom djetetu leži potreba za likovnim stvaranjem, samo ju je važno poticati.

Poremećaj iz spektra autizma odnosi se na neurorazvoj osobe, odnosno zahvaća komunikacijski, motorički, ponašajni i kognitivni sustav. Prema DSM-V (Dijagnostički i statistički priručnik Američke psihijatrijske udruge) poremećaj iz spektra autizma (PSA) obuhvaća širok raspon poremećaja. PSA se može promatrati kroz dva kriterija. Prvi se odnosi na a) perzistentni manjak u socijalnoj komunikaciji i interakciji u različitim kontekstima koji se ogledaju u određenim obilježjima, a drugi na b) ograničene, ponavljajuće obrasce ponašanja, aktivnosti i interesa, koji se očituju s najmanje dvije određene stavke. PSA traje cijeli život te za njega nema lijeka. Iako za njega ne postoji lijek, postoje znanstveno utemeljene terapije koje svojim metodama poboljšavaju prethodno navedene sustave osoba s PSA-om. Osim znanstveno utemeljenih terapija postoje i one koje nisu utemeljene, ali se koriste u različitim ustanovama za osobe s autizmom. Jedna od takvih terapija je i likovna terapija. Ona se provodi jer se smatra kako likovnost utječe na fizičko i psihičko stanje osobe.

II. DIO – TEORIJA

1. LIKOVNOST

1.1. LIKOVNI JEZIK I ODGOJ

„Svaka umjetnost ima svoj jezik, a svaki jezik uspostavlja korelaciju s umjetnošću koja se njime izražava“ (Jakubin, 1999., str. 9). S obzirom na navedeno, likovna umjetnost se povezuje s likovnim jezikom. Svaki jezik sadrži strukturne elementi koji služe kod kreiranja određenog djela. Likovni jezik sadrži sljedeće likovne elemente: točka, crta, boja, ploha, površina, volumen, prostor i kompozicijska načela (kontrast, harmonija, ritam, ravnoteža, simetrija, asimetrija, proporcija, dominacija i jedinstvo). Likovni jezik sadrži racionalni dio (može se teorijski naučiti) i drugi koji se ne može spoznati u cijelosti (polovično likovnim obrazovanjem te polovično doživljajem). Kompozicijska načela postoje kako bi se likovni elementi međusobno povezali. Likovno izražavanje i stvaranje uključuje: crtanje, grafiku, slikarstvo, kiparstvo, graditeljstvo, dizajn i primijenjene umjetnosti. Likovno izražavanje je sposobnost osobe da u svom izražavanju upotrijebi likovne elemente te da ih poveže u skladu s kompozicijskim načelima. Likovno izražavanje može se provoditi na plohi (crtež, grafika i slikarstvo), u prostoru (kiparstvo, graditeljstvo), te kombinacija plohe i prostora (primijenjena umjetnost i dizajn). Likovnom jeziku, izražavanju i tehnikama pristupa se postepeno, kao i svakom jeziku, odnosno umjetnosti - od jednostavnog prema složenome. „Manja djeca, učenici nižih razreda osnovne škole ostvaruju putem vlastitog likovnog izražavanja i stvaranja likovne sadržaje spontano, a procesom psihofizičkog razvoja i svog rada postupno ih racionalno spoznaju i posvješćuju“ (Jakubin, 1999., str. 11). Na temelju ovih riječi, zaključno je da djeca ni nisu u mogućnosti odmah shvatiti složenije likovne sadržaje, jer nisu psihofizički dovoljno razvijena. „Likovni odgoj obuhvaća sve djelatnosti, koje omogućavaju djetetu da razvije svoje doživljajne i stvaralačke sposobnosti, ne samo crtanju, nego i u slikanju, modeliranju, građenju – i to u raznolikim, bogatim i interesantnim tehnikama, a posebna pažnja se posvećuje estetskom odgoju u doživljavanju umjetnosti s krajnjim ciljem odgajanja budućeg čovjeka sposobnog za ispravno estetsko vrednovanje svojih i tuđih proizvoda“ (Himmelrajh, 1959., str.11). Dakle, najvažnija svrha likovnog odgoja je da se dijete osnaži teda mu se pruži pomoć kod lakšeg funkcioniranja u okolini koja ga okružuje.

Važno je podržavati ga u njegovom izražavanju, kako bi postalo što samostalnije u svakoj sferi njegova života.

1.2. POVIJESNI RAZVOJ DJEČJE LIKOVNOSTI

U 19. stoljeću likovno obrazovanje djece rane dobi baziralo se na razvoj dječjih crtalačkih sposobnosti i na koordinaciju ruke i papira, odnosno prijenosa zamišljenoga na papir. Danas se to odnosi na akademski/konvencionalni pristup. Takav pristup se znatno promijenio krajem 19. stoljeća. Shvaćanje dječjeg crteža kao jedinstvenog fenomena prvi je prepoznao talijanski pjesnik i filozof Corrado Ricci. Taj fenomen spoznao je uočivši ulične grafito koje su napravila vrlo kreativna djeca. Potpuno jasno se vidjelo da su gornji dijelovi zida pažljivo oslikani – rad starije djece, dok su niži dijelovi zida bili nespretno oslikani – rad mlađe djece. Corrado Ricci 1887. godine objavljuje knjigu „L' Arte dei Bambini“ (Dječja umjetnost). To je prva knjiga koja je u cijelosti posvećena dječjoj umjetnosti. G.H.Luquet, autor knjige „Dessind'unEnfant“ (Dječje crtanje) iz 1913. prvi predstavlja faze dječjeg likovnog razvoja. Ona se najviše fokusira na povezanost dječjeg primitivnog i prehistorijskog stvaralaštva. Ta teorijska povezanost kasnije je stavljena pod razmatranje. Frank Cizek, „otac kreativnog likovnog poučavanja“, prvi je uočio jedinstvenost i dragocjenost dječjeg stvaralaštva, te je na taj način potaknuo odbacivanje likovnog stvaralaštva kao konvencionalnog pristupa. Svojom metodom ohrabrivanja i atmosfere poticao je djecu da se usredotoče jedino na svoju maštu i kreativnost, a ne na ono što bi trebalo biti po „propisima“. Svoju školu koja se vodila po načelu „Pustimo djecu da rastu, razvijaju se i steknu zrelost“, otvorio je 1897. godine. Cijela škola (oprema, stavovi profesora) bila je u potpunosti prilagođena djeci i njihovoj mašti (bezbroy materijala, bez likovnih uzora kako bi se došlo do inspiracije). Sukladno Cizekovom djelovanju, u Italiji Reggio Emilia i Loris Malaguzzi potiču srodan program u predškolskoj pedagogiji. Taj program su svijetu predočili putujućom izložbom „Hundred Languages of Children“ (Stotinu jezika djece). Njezina glavna karakteristika je kreativnost djeteta bez uplitanja odraslih, uz naznaku da se ta kreativnost bazirala na prethodnom istraživanju materijala, motiva i tehnika. Oba pristupa zagovaraju likovnu spontanost i kreativnost djece koja zahtijeva odikovanje. Piaget – najpoznatiji razvojni psiholog – se zalagao kako je za djetetov razvoj neophodno samostalno, slobodno i aktivno istraživanje okoline kako bi se moglo kvalitetno izgraditi kao osoba. Sukladno s takvim razmišljanjem pojavio se

interes i za dječjim crtanjem. Crtanje je smatrao jednim od najiskrenijeg izražavanja dječjih osjećaja i stavova. Uz to smatrao je da se kroz kreativni likovni izraz može prikazati intelektualno stanje čovjeka. Piaget je takav pristup teorijski obrazložio, no Florence Goodenough prva je iskoristila dječji crtež kao prikaz dječje inteligencije. Godine 1926. izložila je test „Nacrtaj čovjeka“. Dijete je moralo nacrtati čovjeka, a kroz količinu detalja na čovjeku mogla se vidjeti inteligencija djeteta, odnosno njegova kreativnost koja prikazuje intelektualno stanje osobe. John Buck je 1948. razvio sličan test „Kuća-Drvo-Čovjek“, koji se temeljio na tri crteža, i iako je bio sličan prethodnom testu, bio je puno složeniji jer je dijete moralo opisati to što je nacrtalo. Karen Machover, 1949. godine, primjenila je test u kojem se moglo vidjeti djetetovo emocionalno stanje te njegova osobina ličnosti, test „Crtež ljudske figure“. Test se provodio tako da dijete nacrtat primjerice žensku figuru, a zatim mušku. Na temelju stila crteža, mogla se vidjeti seksualna orijentiranost, unutarnji i međuljudski sukobi. Joy Paul Guilford u isto je vrijeme govorio o kreativnosti te je naglašavao njezinu društvenu važnost te kako ju treba objektivno istraživati. U svom modelu intelekta napomenuo je važnost divergentnog i konvergentnog mišljenja u povezanosti sa kreativnošću. Divergentno mišljenje usmjereno je na tečan tijek misli (uspoređuje se često sa kreativnošću), dok se konvergentno mišljenje bazira na rješavanju problema. Kreativnost, dakle nije isto kao divergentno mišljenje, već je ono spoj konvergentnog i divergentnog mišljenja.

1.3. LIKOVNO IZRAŽAVANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Kao što je navedeno u prethodnom odlomku, likovnom jeziku (tehnikama, kompozicijskim načelima) pristupa se postepeno. No, to ne znači da djeca nisu rođena bez potrebe za likovnim izražavanjem. To samo prikazuje kako se u svemu može nadograđivati, pa tako i u likovnosti. Dakle, djeci je urođeno da se likovno izražavaju. Kod nekih je to manje izraženo, a kod nekih više. Svakako je bitno poticati tu likovnost, odnosno kreativnost. Djeca se od najranije dobi počinju likovno izražavati, od onog trenutka kada počnu proučavati svoju okolinu. Naravno, nije to likovnost koja podrazumijeva ciljano likovno izražavanje. Ono podrazumijeva modeliranje sa komadićem kruha, dok ga oblikuje u kuglicu, nesvjesno da zapravo stvara neku kompoziciju. Dok se igra s lego kockama, on se bavi graditeljstvom. Pokušaj odrasle osobe da preusmjeri djetetov način likovnog izražavanja, kritiziranje njegovog rada, ograničavanje u radu (zaustavlja ga), postavlja pravila kako nešto

treba biti ili se treba raditi - smatra se potpunim blokatorom kreativnosti, slobode i samostalnosti djeteta. Dijete treba pustiti da se samostalno izražava, te ga postepeno upućivati u neke nove načine izražavanja. Ne može se očekivati od predškolskog djeteta da zna sve tehnike i načine rada, njegova kreativnost je ono što ga čini svojstvenim. Može ga se upoznati s novim načinima, ali ga ne prisiljavati na njih. Djetetu je važno omogućiti dovoljno raznovrsnih materijala kako bi se likovno izražavalo, te dovoljno vremena kako bi u njemu djelovalo. Odrasli moraju biti uključeni u dječje likovno izražavanje na način da: odgovore djetetu na poruku koju im poručuje, da pohvale dječji rad, odnosno da ga prokomentiraju (ne u smislu kritike, već sugestije), a također je važno da odrasli imaju doticaja s likovnim izražavanjem kako bi se što kvalitetnije osjećali u ulozi likovnog pedagoga. Predškolska djeca najčešće kopiraju rad svojih prijatelja, a razlog tome je uklapanje u društvo. Uostalom, i studenti likovnih akademija često kopiraju radove poznatih umjetnika jer na taj način uče nove načine izražavanja. Osim razloga uklapanja u društvo, djeci iz istog razloga kao i kod studenata kopiranje nekog drugog pomaže u vlastitom usavršavanju izražavanja. Likovno izražavanje snažan je poticaj kod: usmjeravanja pažnje i bolje koncentracije, opuštenosti osobe, razvoja divergentnog mišljenja i kreativnosti. Djeca u najranijoj dobi, u svom formalnom obrazovanju najčešće koriste lijevu hemisferu mozga (logika, brojevi, riječi), dok je desna hemisfera određena za maštu, slike i sintezu. Razvijanje desnu hemisfere, s obzirom da je ona određena za maštu, može potaknuti likovno izražavanje. Likovno izražavanje također potiče ravnotežu u cijelom odgojno-obrazovnom procesu. Kada su i lijeva i desna hemisfera u skladnoj funkciji, funkcioniranje mozga je višestruko bolje.

1.4. FAZE DJEČJEG LIKOVNOG IZRAŽAVANJA

Faze dječjeg likovnog izražavanja predstavljaju sredstvo kojim se procjenjuje dječji likovni napredak.

- 1) Črčkanje/šaranje (18–3) – u ovoj fazi djeca kreću sa prvim ostavljanjem tragova na papiru. Ona se podudara s kasnijom fazom senzomotornog perioda iz teorije kognitivnog razvoja koju je utemeljio Piaget. Dječja kontrola pokreta je u početku šaranja mala, no s vremenom se ta koordinacija (vizualna i motorička) poboljšava. Faza črčkanja/šaranja najviše se odnosi na

koordinaciju oka i ruke koja se kreće od grube prema finoj motorici. Logično je da motorika tada nije dovoljno razvijena te iz tog razloga dijete šara tako što ponavlja pokrete rukom (kružni, vertikalni, horizontalni pokreti, mrlje, točke). Črčkanje za dijete može predstavljati neke pojmove, iako reprezentativno nije pravilno izraženo (crta predstavlja mačku). Črčkanje je dakle način na koji dijete shvaća povezanost nacrtanog sa stvarnošću. Dijete se u ovoj fazi ne izražava s nekom namjerom te iz tog razloga ne koristi boje. U ovoj fazi važno je ne prisiljavati djecu da se izražavaju „propisano“, već ih treba pustiti da budu slobodni u istraživanju svojih mogućnosti. „Također, treba obratiti pozornost u slučajevima kad se djeca ne osjećaju ugodno pri ovoj aktivnosti jer to može upućivati na neke razvojne ili emocionalne poteškoće koje ih sprječavaju da se slobodno izražavaju" (Malchiodi, 1998.) (Škrbina prema Malchiodiu, 2013., str. 77).

- 2) Osnovni oblici (3-4) – djeca i u ovoj fazi mogu uživati u šaranju i črčkanju uz dodatak imenovanja nacrtanog ili stvaraju priču o svom radu. Oni povezuju svoj rad sa svojom okolinom. Podudarnost ove faze s Piagetovim ranim predoperacijskim periodom, poviše s pretkonceptualnom fazom od druge do četvrte godine. Djeca u ovoj fazi pričaju o svojim radovima, ali opet ograničeno. Prema Gardneru (1980.) postoje dva tipa dječjeg ponašanja koja se odnose na komunikaciju i razumijevanje likovnog izražaja. Jedno dječje ponašanje odnosi se na povišenu ekspresivnost, zainteresiranost za akciju, dramu i pustolovine (tzv. „dramatičari“). Dok se drugo ponašanje odnosi na zainteresiranost za oblik, veličinu i boju, ali su slabiji u socijalnoj interakciji (ne objašnjavaju svoje radove). U sklopu šaranja, nastaju nove strukture: uzorci i dizajn, kružni oblici, različiti osnovni oblici (trokut, kvadrat..), mandale (likovni radovi koji podsjećaju na slova). Gardner također govori kako su djeca u ovoj fazi više usmjerena prema apstrakciji, nego prema realizmu. Razlog tome jest mnoštvo boja i dizajna apstraktnog slikarstva. Osnovni oblici prethodnik su ljudskim oblicima.
- 3) Ljudski oblici i početne sheme (4-6) – ova faza bazira se na dječjoj viziji i osjećaju prostora. U ovoj fazi dijete doživljava svoje tijelo. Podudarnost ove faze s Piagetovom sposobnosti simboličkog predočavanja. Dječji prikazi

ljudskih figura, u većini slučajeva se nazivaju „punoglavcima“ jer su slični razvoju žabe. U ovoj fazi mogu se vidjeti razlike između „punoglavaca“ i stvarnih ljudskih figura. „Općenito, crtež čovjeka u ovoj dobi, kako navodi Malchiodi (1998.), sastoji se od glave (krug), dviju nogu (dvije linije povučene iz kruga) i rjeđe dviju ruku (dvije linije na suprotnim stranama kruga)“ (Škrbina prema Malchiodiu, 2013., str. 79). Kako vrijeme prolazi, djeca dodaju sve više detalja ljudskoj figuri. Također, nastaju neke životinje, obrisi kuća, predmeti iz okoline (sunce). Boja još uvijek nije ustaljena u ovoj fazi kod sve djece, iako ju poneka upotrebljavaju (sunce je žuto, nebo je plavo). Lowenfeld i Brittain (1982.) ovu su fazu predstavili i kao predshematski stadij umjetničkog razvoja.

- 4) Razvoj vizualne sheme (6-9) – ova faza odnosi se na kognitivni razvoj djeteta u kasnom području predoperacijskog perioda i u početku konkretnih operacija. Piaget navodi kako djeca u ovoj fazi pokušavaju pronaći red u okolini i stvoriti pravila ponašanja i strukture u svom životu. U ovim se godinama djeca brzo razvijaju što se tiče umjetnosti te dolazi do stvaranja vizualnih simbola i vizualnih shema iz okoline. Povezuje se boja i predmeti (stablo – deblo smeđe, krošnja zelena), ponekad može doći do rigidne iskorištenosti boje (svo lišće mora biti zeleno). Djeca crtaju linije koje označavaju tlo ili nebo, ali još nemaju osjećaj za prikazivanje trodimenzionalnog svijeta. Ljudska figura više nije „punoglavac“, nego ona ima glavu i trup te sve detalje. Kod neke djece mogu se vidjeti „rendgen-slike“ – osobe prikazane unutar kuće. Djeca u ovoj fazi ili preuveličavaju neke dijelove ili ih potpuno izbjegnu. Također, dječji rad može sadržavati nastavke (obitelj je u kući, zatim je u parku). U ovoj fazi djeca su iznimno kreativna i slobodna u likovnom izražavanju.
- 5) Realizam (9-12) – prema Piagetu period konkretnih operacija je u nastavku te se djeca udaljavaju od egocentrizma (uzimaju u obzir mišljenja drugih). U svojim radovima djeca žele postići što realističniji prikaz svog rada (upotreba različitih linija, detalja, oblika). Dolazi do pokušaja stvaranja iz drugih perspektiva. Ljudske figure su realističnije na način da im se dodaje još više detalja – razlika s obzirom na spol. Boje se sve više koriste – upotreba

različitih nijansi. Prema Malchiodiu, djeca se u ovoj fazi mogu obeshrabriti te prestanu crtati, u poticaju da nastave ih može spasiti jedino okolina koja je kreativna i maštovita. Ova faza poznata je i po upotrebi drugih tehnika i istraživanju materijala.

- 6) Adolescencija (12 i više godina) – ova faza često nije dostignuta kod djece i odraslih, no kod onih kod kojih je (13-14) očituje se uspješnijom i realnijom perspektivom, detalja ima puno više, kritička predodžba okoline je veća, vještiji su s drugim materijalima, pridaju veću pozornost dizajnu i boji te su bolji u stvaranju apstraktnih radova. Likovni izričaj adolescenata predočava njihov osobni izričaj. S obzirom na to da su mlađa djeca usredotočena na okoliš i živa bića, adolescenti oblike svjesno simboliziraju te ih koriste kao razmišljanje o problemima i o sebi.

2. AUTIZAM

2.1. POVIJESNI PREGLED

Sante De Sanctis je 1905. godine objasnio „demenciju precocisimu“ – psihozu rane dječje dobi. Ona se očituje u sveobuhvatnom psihičkom i intelektualnom osiromašenju djeteta, koje je prije pojave bolesti bilo potpuno zdravo. U psihozu dječje dobi ubrajao se i autistični poremećaj. Do 1905. godine dječja psihoza se miješala sa stanjima intelektualnog oštećenja, odnosno s mentalnom retardacijom. Prvi slučaj autizma u znanstvenoj literaturi bio je opisan od strane liječnika Jeana Gaspara Itarda (1801. godine). U tadašnje vrijeme, autizam se definirao sljedećom medicinskom terminologijom „disharmoničnom razvoju osjetnog aparata koji bi korektnom stimulacijom okoline mogao ponovno uspostaviti harmonično funkcioniranje“ (Bujas Petković i Frey Škrinjar, 2010., str. 3). Američki dječji psihijatar Leo Kanner je 1943. godine opisivao jedanaestero djece koja su na prvi fizički pogled izgledala potpuno normalno, ali su se u njihovoj komunikaciji uvidjele brojne karakteristične smetnje. Taj poremećaj on je nazvao „Infantilni autizam“. Kod infantilnog autizma do prvih simptoma dolazi unutar prvih 30 mjeseci života, bez obzira bio to normalan razvoj djeteta ili ne. Kannerova pretpostavka je da je glavni uzrok urođenoj nesposobnosti razvoja komunikacije djeteta, hladni i

odbijajući odnos majke prema djetetu. Unutar jedanaestero djece, dvoje je dobilo epileptične napadaje, dok su kod troje uočeni blaži neurološki ispadi. U skladu s time, psihogeni čimbenici su postali isključeni. Godinu dana kasnije, ne znajući za istraživanje Lea Kanner, Hans Asperger opisao je „autističnu psihopatiju“. Ona je bila vrlo slična infantilnom autizmu. Simbiotska psihoza M. Mahlera 1955. godine, označuje odnos majke i djeteta kroz psihotičnu obranu. U dječju psihijatriju, 1955. godine B. R. Rank uvodi pojam „atipično dijete/ atipična psihoza/ atipični razvoj“. Engleska psihijatrica Lorna Wing, prije više od dvadeset godina postavila je termin, „autistični spektar“. On obuhvaća pervazivne razvojne poremećaje rane dobi koji su karakteristični po velikoj abnormalnosti u komunikaciji, socijalnoj interakciji i motorici. U današnje vrijeme autizam se najčešće opisuje prema opisu Lea Kanner. Autistični spektar je etiološki različita skupina poremećaja koji su povezani sličnom kliničkom slikom.

Američka psihijatrijska udruga kreirala je Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje 1952. godine. Njezin cilj bio je da unaprijedi komunikaciju o skupini bolesnika koji su se liječili u njihovim bolnicama. DSM je nakon završetka Drugog svjetskog rata prošao kroz četiri izdanja. „Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (DSM) Američke psihijatrijske udruge je klasifikacija psihičkih poremećaja sa njima pridruženim kriterijima osmišljenima da se pomogne pouzdanije dijagnosticirati ove poremećaje“ (Jukić i Arbanas, 2014.). DSM je strukturiran da bude vodič tijekom uređivanja informacija koje mogu biti korisne prilikom točne i precizne dijagnostike i liječenja psihičkih poremećaja. U DSM-III, naveden je pojam pervazivni razvojni poremećaj – to je skupina poremećaja sličnih autizmu. Pervazivni razvojni poremećaj je poremećaj rane dječje dobi koji se može pojaviti u periodu odmah nakon rođenja ili unutar prve tri godine djetetova života. Taj poremećaj zahvaća sve psihičke funkcije – mišljenje, emociju i inteligenciju. Sve psihijatrijske kvalifikacije, u ovom slučaju one koje se odnose na poremećaje dječje dobi, s obzirom na različite pretpostavke o proučavanju nastanka pervazivnog razvojnog poremećaja, za osnovu imaju simptome, a ne uzroke poremećaja. U sljedećem izdanju DSM-IV, pojam pervazivni razvojni poremećaj još je uvijek prisutan. On obuhvaća: autistični poremećaj, Rettov sindrom, Aspergerov poremećaj, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu i nespecificirani pervazivni razvojni poremećaj. DSM-V, je najnovije izdanje koje je nastalo 2013. godine. On je također

sredstvo za prikupljanje i dijeljenje točnih javno zdravstvenih statističkih informacija o stopama mortaliteta i morbiditeta psihičkih poremećaja. DMS-V prvi ne koristi pojam pervazivni razvojni poremećaj, odnosno ne klasificira pojedinačno svaki simptom ili poremećaj, već obuhvaća širok raspon poremećaja te ih naziva poremećaj iz spektra autizma (PSA). Svjetski dan svjesnosti o autizmu obilježava sa 2. travnja. Ta odredba nastala je na temelju jednoglasno prihvaćene Rezolucije o Svjetskom danu svjesnosti o autizmu Opće skupštine UN-a.

2.2. DEFINICIJA POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA (PSA)

Neurorazvojni poremećaji skupina su stanja koji se mogu dogoditi u ranom razvojnom razdoblju. Za njih su karakteristični razvojni nedostaci, odnosno smanjenja koja stvaraju oštećenja u svakodnevnom funkcioniranju. Kod ovih poremećaja, postoji mogućnost da osoba ima dva neurorazvojna poremećaja (PSA+intelektualni razvojni poremećaj). PSA je neurorazvojni poremećaj koji se, kao i svi neurorazvojni poremećaji, javlja u ranom razvojnom razdoblju (do treće godine). On je poremećaj koji obuhvaća komunikacijski, motorički, kognitivni i ponašajni sustav djeteta. PSA je poremećaj koji traje cijeli život, ne može ga se izliječiti, ali postoje terapije koje učinkovito pomažu poboljšanju prethodno navedenih sustava. PSA objedinjuje širok spektar poremećaja koji mogu nastati u ranom djetinjstvu. PSA može se promatrati kroz dva kriterija.

- A. Perzistentni manjak u socijalnoj komunikaciji i interakciji u različitim kontekstima se ogledaju u navedenim obilježjima:
- 1) izostanak u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti u intervalu (od nenormalnog socijalnog pristupa i izostanka normalne konverzacije do skromne raspodjele interesa, osjećaja, ili čak do izostajanja socijalne interakcije)
 - 2) izostanak u neverbalnoj komunikaciji, odnosno ponašanju koje se upotrebljava u socijalnoj interakciji (slab kontakt očima i govora tijela, slabo razumijevanje i upotrebljavanje gesta, može doći i do cjelokupnog nedostatka tjelesnog izražavanja i neverbalne komunikacije)

3) izostanak u održavanju i uspostavljanju odnosa s okolinom (poteškoće u prilagodbi ponašanja koje je u skladu s socijalnim kontekstom do poteškoća u vlastitoj imaginaciji, stvaranju prijateljstava, potpune nezainteresiranosti za svoje vršnjake)

B. Ograničeni, ponavljajući obrasci ponašanja, aktivnosti i interesa, koji se očituju s najmanje dvije od navedenih sljedećih stavki:

- 1) ponavljajući ili stereotipni motorički pokreti, upotreba predmeta ili govora
- 2) ustrajanje na identičnosti, nefleksibilno podilaženje navikama ili naučenim obrascima verbalnog ili neverbalnog ponašanja
- 3) izrazito ograničeni interesi koji su nenormalni po jačini ili fokusu
- 4) hiperreaktivnost ili hiporeaktivnost na senzorne vibracije, ili netipičan interes za senzorne segmente okoline

Težina PSA se definira kao razina podrške koja je neophodna za pojedinu situaciju. Postoje tri razine. Prva razina je razina koja „zahtijeva podršku“. Druga „zahtijeva veliku podršku“, a treća „zahtijeva vrlo veliku podršku“. Određenje podrške se temelji na karakteristikama PSA, odnosno na nedostacima u socijalnoj komunikaciji i ograničenom, ponavljajućem ponašanju.

a) Socijalna komunikacija:

- 1) prva razina - ako se ne pruži kvalitetna podrška smanjenju socijalne komunikacije, može doći do vidljivih oštećenja, poteškoće u stvaranju socijalne komunikacije te jasnih primjera neuspješne komunikacije (osoba je u stanju govoriti smislene rečenice i komunikativna je, ali je neuspješna ako se pruži prilika za ostvarenjem interakcije s drugima, pokušaji stvaranja prijateljstva su također neuspješni)
- 2) druga razina - izraženi nedostaci u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, socijalno oštećenje je vidljivo i uz prikladnu podršku, ograničen je početak

socijalne komunikacije te se se na pitanja drugih osoba udaljava (osoba se koristi jednostavnim rečenicama, socijalna interakcija i interesi su ograničeni te je neverbalna komunikacija neobična

- 3) treća razina - teško smanjenje verbalne i neverbalne komunikacije dovodi do teškog oštećenja funkcioniranja, još više je ograničena socijalna interakcija te je odnos s drugim osobama minimaliziran (osoba koristi neke svoje razumljive riječi, ne ulazi previše u socijalnu komunikaciju, a kada ulazi onda se kratko zadrži – onoliko koliko je njoj dovoljno, također odgovara na pitanje samo ako ju se izravno pita).

b) Ograničena, ponavljajuća ponašanja:

- 1) prva razina - nefleksibilnost ponašanja dovodi do izražajnog narušavanja funkcioniranja u jednom ili više smjerova (poteškoće u promjeni aktivnosti, organiziranju i planiranju ne dopuštaju neovisnost)
- 2) druga razina - nefleksibilnost ponašanja, poteškoće kod suočavanja s promjenama ili drugi oblici ponavljajućeg ponašanja postaju sve češći te na taj način onemogućuju funkcioniranje u različitim smjerovima (poteškoće kod promjene fokusa)
- 3) treća razina - nefleksibilnost ponašanja, uočljiva poteškoća kod suočavanja s promjenom ili druga ponavljajuća ponašanja izrazito onemogućuju funkcioniranje u svim područjima (jake poteškoće kod promjene fokusa)

PSA se osim osnovnih kriterija može odrediti: „sa ili bez popratnog intelektualnog oštećenja“, „sa ili bez popratnog jezičnog oštećenja“, ako je „povezan s nekim poznatim zdravstvenim/genetskim/oklinskim čimbenikom“, ako je „povezan s drugim neurorazvojnim/psihičkim ili poremećajem ponašanja“, ili „s katatonijom“ (oblik shizofrenije s glavnim poremećajem psihomotornih funkcija). U slučaju „s popratnim jezičnim oštećenjem“ važno je ustanoviti i definirati trenutnu razinu verbalne komunikacije. Da bi se ta odrednica lakše razumjela može ju se okarakterizirati na način da se koristi neverbalna komunikacija, samo pojedine riječi

i fraze. Ako je slučaj „bez popratnog jezičnog oštećenja“, ono se može okarakterizirati da osoba govori potpune rečenice ili da govori tečno. Izrazito je važno odjeliti vještinu jezičnog izražavanja i vještinu jezičnog razumijevanja, jer postoji mogućnost da vještina jezičnog razumijevanja zaostaje za razvojem jezičnog izražavanja. Odrednica „povezan s nekim drugim neurorazvojnim/psihičkim/okolinskim čimbenikom“ se upotrebljava ako osoba ima neki drugi specifični poremećaj (Downov sindrom), zdravstveni poremećaj (epilepsija), ili ako je u anamnezi izložena nekom drugom okolinskom faktoru (vrlo niska porođajna težina). Također ako su uočena neka druga neurorazvojna, psihička, bihevioralna stanja (manjak pažnje, hiperaktivnost, disruptivno ponašanje, bipolarni poremećaj, poremećaj spavanja) treba ih obavezno pribilježiti. Da bi se dokazala povezanost intelektualne onesposobljenosti i PSA, socijalna interakcija mora biti ispod očekivane opće razvojne razine. Ako se dogodi da dijete ima poteškoće u socijalnoj interakciji, a nema simptome značajne za PSA, potrebno je provjeriti postoji li poremećaj socijalne komunikacije.

Socijalni komunikacijski poremećaj prvotno je objašnjen kao teškoća sa socijalnom uporabom jezika i komunikacije. On se očituje kroz: smanjenje u razumijevanju i praćenju socijalnih pravila verbalne i neverbalne komunikacije u prirodnom okruženju; smanjenje u promjeni jezika ovisno u sugovorniku ili situaciji te smanjenje u praćenju pravila komunikacija i pripovijedanja; poteškoće u razumijevanju onoga što nije izričito rečeno. Posljedica ovih izostanaka je funkcionalno odstupanje u svakodnevnoj univerzalnoj komunikaciji, socijalnoj interakciji ili radnom/akademsom postignuću. Ovi simptomi se javljaju u ranom razvojnom razdoblju, također kao i kod PSA simptomi ne moraju biti potpuno vidljivi sve dok socijalni uvjeti ne dostignu ograničene sposobnosti. Ovi simptomi pripadaju jedino socijalno komunikacijskom poremećaju, i ne mogu se pripisati niti jednom drugom.

2.3. SIMPTOMI PSA KOD DOJENČADI I DJECE

Osim navedenih kriterija PSA, opisanih iz DSM-V, u ovom poglavlju bit će navedeni izražajni simptomi kod dojenčadi i djece koji mogu upućivati na PSA. Kao što je već rečeno, prvi simptomi se mogu uočiti do treće godine djetetova života.

Upozorenje na PSA kod dojenčeta:

- 1) rani poremećaj hranjenja (odbijanje dojke/bočice)
- 2) nemirna nesanica s agresivnim pokretima ili mirna nesanica, bez plača s otvorenim očima
- 3) rana i jaka anksioznost (neprirodna plašljivost)
- 4) odbijanje fizičkog kontakta te emocionalna hladnoća
- 5) povećan interes za igre s rukom pred očima (može trajati satima), dok je interes za igračke smanjen

Simptomi do dvije godine:

- 1) izbjegavanje kontakta očima
- 2) ne prati izraze lica bliskih osoba niti uzvraća mimikom lica
- 3) ne inicira na privrženost bliskih osoba (maženje, privijanje)
- 4) u posrednoj komunikaciji ne upotrebljava predmete
- 5) ne odaziva se na vlastito ime, alina druge zvukove iste glasnoće da
- 6) poneka djeca su odbojna prema plišanim igračkama, igračkama s kožom
- 7) igranje je ponavljajuće – uvijek na isti princip
- 8) ne prakticira igru – „kao da“
- 9) emocionalno je odbojno prema drugoj djeci

Dakle, znakovi koji mogu upućivati na PSA kod djece: nepostojanost povezivanja (dijete koje se ni na jedan način ne povezuje s drugima – ne smiješka se, ne tepa, ne pomiče ruke niti noge, uopće ne privlače pažnju drugih osoba svojom pojavom), loš kontakt očima (dijete koje je nezainteresirano za kontakt očima, već se koncentrira na gledanje u druge stvari), nepostojanost riječi (ako dijete ne proizvodi nikakve zvukove, niti tepanje ni gugutanje do šestog mjeseca života, kad je već trebao početi proizvoditi neke neartikularne zvukove), ne prepoznavanje vlastitog

imena (ako se dijete uopće ne odaziva na svoje ime ili pogleda vrlo rijetko do šestog mjeseca života), nepostojanost osmijeha (ako dijete ne uzvraća na pruženi osmijeh nakon drugog mjeseca života), neobično sortiranje igračaka (ako dijete vrti igračke, trese ili ih slaže bez ikakvog smisla/svrhe), mahanje rukama (ako dijete maše rukama bez stvarnog razloga, ako često okreće zglobove na rukama, ili ukoči noge ili ruke), hodanje na prstima (ako dijete većinu vremena hoda na prstima i ne podnosi da mu je cijelo stopalo na tlu), ponavljanje riječi (ako dijete konstantno ponavlja ono što osoba govori), imitiranje (autistično dijete ne imitira ponašanje drugih, ako imitira, ono to ne oblikuje u društvenu igru), jednostavno dijete (ništa ne traži te uzima ono što je ponuđeno, samo uzima što želi), nepostojanost straha prema nepoznatima ni sa godinu dana, izljevi bijesa bez razloga, opsesija prema određenim objektima i podražajima, jaka usmjerenost na rutine bez mogućnosti promjene, ne reagira na neprisutnost majke ili druge bliske osobe ni sa dvije godine života, ne upotrebljava igračke u zamjenu za neki predmet.

Ako postoji jedan od navedenih simptoma, to naravno ne mora upućivati na PSA, no ako postoji više simptoma iznimno je važno što prije krenuti s terapijama kako bi se nedostaci umanjili. Također je važno prepoznati simptome kako bi roditelji dobili podršku stručnjaka i pravnu potporu (pravo na njegu djeteta s PSA-om, skraćeno radno vrijeme, dječji doplatak, itd.).

2.4. PREDRASUDE OSOBA S PSA-om

„Predrasuda - unaprijed stvoren pozitivan ili negativan sud i uvjerenje o nekom ili nečem. Takve su prosudbe najčešće neopravdana pojednostavnjenja i osiromašenja svojstava i osobina pripadnika neke soc. skupine ljudi. Predrasude su mnogo češće negativne nego pozitivne, a najraširenije su predrasude prema pripadnicima različitih religija, etničkih i rasnih skupina, ali i prema pripadnicima različitih manjina (npr. osobama s invaliditetom, ovisnicima).“ (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.)

Dakle, predrasude o osoba s PSA-om su zapravo mišljenja drugih osoba koje nisu educirane ni željne znati više o njima i njihovim sposobnostima i osobnostima. Nažalost, kao i kod svih drugih osoba koje su sklone predrasudama, postoje i predrasude za osobe s PSA-om.

- 1) autistične osobe su hladne i neemotivne – u većini slučajeva su preemotivne, pogotovo prema bliskim osobama
- 2) autistične osobe su agresivnije – one nisu ništa više agresivnije od osoba regularnog razvoja
- 3) sve autistične osobe imaju mentalne poteškoće – postoje autistične osobe s visokom razinom intelekta (Einstein, Darwin, Michelangelo, Mozart) – Savant autist – profesionalci u svojem talentu, ali su ograničeni samo na to što znaju i to ponavljaju
- 4) nisu radno sposobni – izuzetno kvalitetni zaposlenici (učenici) koji odrađuju svoje zadatke, čak su i predaniji poslu od neurotipičnih osoba

Nažalost, osim ovih predrasuda osobe s PSA-om su u većini slučajeva izolirane zbog svoje posebnosti. Djecu s PSA-om odvaja se od djece urednog razvoja što ih još više oslabljuje jer ne mogu naučiti snalaziti se u socijalizaciji. Ne mogu se uklopiti u društvo, a zapravo su isti kao i svi drugi ljudi. Potrebna im je pažnja, ljubav i prilika za učenjem – potrebno im je ono što je potrebno svakoj osobi.

2.5. UČESTALOST PSA U SVIJETU I HRVATSKOJ

Učestalost autizma u svijetu je 62 na 10 000 osoba, dok je u Hrvatskoj, prema posljednjem Zdravstveno-statističkom ljetopisu za 2017. godinu 6 na 10 000. Prema podacima Hrvatskog registra za osobe s invaliditetom, 2016. godine broj osoba s dijagnozom PSA bio je 1925, od čega je 1257 tih osoba bilo djeca (65%). Godine 2017. brojka se povisila na 2226 osoba s PSA-om. To je porast od 20%, koji je ukazao na potrebu za poboljšanjem dijagnostike osoba s PSA-om. S obzirom na ukupan broj stanovništva RH (4,1 milijun) i učestalost PSA u svijetu (62 na 10 000 stanovnika), broj osoba s PSA-om u RH mogao bi biti veći i od 25 000. Autizam se češće dijagnosticira kod dječaka, nego kod djevojčica (4-5 puta više).

Centri koji su usmjereni prema boljem funkcioniranju osoba s PSA-om u RH jesu: Klinički bolnički centar Osijek (Pilot projekt), Centar za autizam Zagreb, Centar za autizam Rijeka, Centar za autizam Split i Centar za odgoj i obrazovanje

Juraj Bonači u Splitu. Osim ovih centara, uključene su i druge socijalne i odgojno obrazovne ustanove i udruge za autizam, kao i Savez udruga za autizam Hrvatske (SUZAH).

Klinički bolnički centar Osijek pokrenuo je Pilot projekt koji se temelji na međuresornoj suradnji Ministarstva za demografiju, Ministarstva znanosti i obrazovanja, Ministarstva zdravstva i UNICEF-a. Pilot projekt probire i dijagnosticira djecu s PSA-om prema Nacionalnom okviru za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece u dobi od 0 - 7 godina u RH.

2.6. ULOGA ODGOJITELJA U RADU S DJECOM S PSA-om

„Odgojitelj - osoba koja odgaja, organizator i izvršitelj u procesu odgajanja pojedinca ili skupine odgajanika. U širem značenju, odgojitelji su i roditelji, učitelji, nastavnici, profesori, sve osobe koje sudjeluju u odgoju djece i mladeži u odgojnim ustanovama ili u širem društ. životu, u organiziranom ili slobodnom vremenu. Odgojitelji za rad u školama i odgojnim ustanovama osposobljavaju se na studijima za odgojitelje i učitelje u visokim učiteljskim školama, na filozofskom, prirodoslovno-matematičkom i drugim nastavničkim fakultetima, umjetničkim akademijama i drugim studijima. Odgojitelj odgaja odgojnim mjerama, ali i osobnim primjerom, pa bi trebao biti uzor svojim odgajanicima.“ (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.)

Iz priložene definicije možemo zaključiti kako je odgojitelj osoba koja je zaslužna za kreiranje ponašanja osobe. Odgojitelj u svom poslu odgoja i obrazovanja djece uključuje i poslove kreatora, organizatora, motivatora, istraživača, dijagnostičara i partnera. Da bi odgojitelji bili što kompetentniji u svojoj profesiji potrebno je da se cjeloživotno obrazuju kroz različita stručna usavršavanja. Neke od osobina koje odlikuju kvalitetnog odgojitelja su: humanost, smirenost, požrtvovnost, pouzdanost, iskrenost, otvorenost, ljubaznost, empatija, strpljivost, suosjećajnost, profesionalnost, kreativnost (aktivnosti provoditi na različite načine koji su djeci interesantni), snalažljivost, odlučnost, staloženost, upornost.

S obzirom da se ovaj rad temelji na autističnoj djeci, odgojitelji bi sve prethodne osobine trebali znatno bolje osnažiti. Prvenstveno, ako se u njihovo

odgojnoj skupini nalazi dijete s PSA-om (ili bilo koje druge dijete s TUR-om) važno je da se odgojitelj konstantno educira kako bi se uspješno odnosio prema takvoj djeci. Djeca s PSA-om, u odnosu na djecu urednog razvoja, većinom nisu zainteresirana za različite stvari, već su fokusirana na ono što im se sviđa. Ako ih se pokuša prisiliti na nešto što ne žele, rezultat će biti neželjeno ponašanje. Iz tog razloga odgojitelj mora biti izuzetno kreativan i strpljiv, mora ponuditi puno različitih aktivnosti u koje će se dijete s PSA-om uključiti. Također, ako ga želi uključiti u neku aktivnost, mora pažljivo razmisliti koja bi bila najbolja uloga za dijete s PSA-om. Primjerice, u igri nogometa, dijete s PSA-om može biti čuvar lopte, odnosno ako lopta pobjegne s igrališta on je taj koji će ju vratiti natrag. Djetetu s PSA-om treba pružiti puno više pažnje nego ostaloj djeci urednog razvoja. Stoga, važno je dati mu ulogu koja je značajna za aktivnost. Socijalna interakcija djece s PSA-om je smanjena te ju treba poticati. Odgojitelj je taj koji bi trebao kroz svoju educiranost povezivati djecu s PSA-om u interakciju s djecom urednog razvoja. On mora podučiti djecu da je djetetu s PSA-om također potrebno prijateljstvo i komunikacija. Tijekom predškolske dobi važno je poticati samostalnost djece. Kod djece s PSA-om samostalnost se mora poticati jače nego li kod djece urednog razvoja. Samostalnost se može poticati određenim pravilima, rasporedima. Važno je znati kako odgojitelj u cijelom tom procesu rada s djecom s PSA-om nije sam, odnosno uvijek je na raspolaganju stručni tim. Kako bi se dijete s PSA-om što bolje uklopilo i napredovalo, važno je stvoriti poticajno okruženje koje će biti obogaćeno različitim materijalima.

Odnos prema djeci s PSA-om odgojitelj bi trebao temeljiti na sljedećim stavkama (Kunstek, 1994):

- 1) Predstaviti djecu s PSA-om sa istim statusom kao djecu bez PSA
- 2) Predstaviti djecu s PSA-om na način da se izbjegnu predrasude, govoriti o njima na prikladan način (~~nesposoban~~ – dijete sa fizičkim ograničenjima)
- 3) Pružiti priliku djeci s PSA-om da budu samostalni, te ih uključiti u aktivnosti u kojima sudjeluju i djeca bez PSA
- 4) Uočavanju nedostataka – što se prije uoče prije će započeti terapija
- 5) Vrtić treba biti prilagođen djeci s PSA-om
- 6) Osnažiti suradnju s roditeljima, obitelji, suradnicima (njegovateljima) o potrebama djece s PSA-om

- 7) Aktivno uključiti roditelje, obitelj djece s PSA-om kao potpune članove tima vrtića
- 8) Podučiti frustrirane roditelje jednostavnim načinima snalaženja sa nedostacima svog djeteta s PSA-om, odnosno s njihovim potrebama

2.7. ZNANSTVENO UTEMELJENE INTERVENCIJE KOD PSA

Znanstveno utemeljene intervencije su one intervencije za koje postoje dovoljni dokazi da pozitivno utječu na osobe s PSA-om. Intervencije u prodoru su one intervencije za koje također postoje dokazi da pozitivno utječu, no to je dokazano na manjem broju istraživanja te je za njih potrebno dodatno istraživanje. Neutemeljene intervencije nisu literarno dokazane da pozitivno utječu na osobe s PSA-om – to je razlog koji ne dopušta donošenje zaključka o njihovoj djelotvornosti. I posljednje, štetne intervencije spomenute su samo u prvom istraživanju Nacionalnog centra za autizam (2009). One su povezane s većinom istraživanja o njihovoj nedjelotvornosti i štetnosti. Nacionalni centar za autizam, 2015. godine, ponovno prolazi kroz intervencije i postavlja novu podjelu: znanstveno utemeljene, u prodoru i neutemeljene intervencije.

Znanstveno utemeljene intervencije	Intervencije u prodoru	Neutemeljene intervencije
Cjeloviti bihevioralni pristup za djecu rane dobi	Intervencija koja se temelji na tehnologiji	Bezglutenska dijeta
Poučavanje u prirodnoj okolini	Intervencija temeljena na specijaliziranim visokotehnološkim pomagalima	DIR/Floor Time
Poučavanje pivotalnih odgovora	Masaža/ terapija dodirom	Facilitarna komunikacija
Bihevioralne intervencije	Muzikoterapija	Intervencija putem drame (SENSE)
Pristup u kojem su roditelji aktivno uključeni u intervenciju	PECS	Intervencija temeljena na pokretu

Poticanje jezične proizvodnje	Poticanje funkcionalne komunikacije	Intervencije uz potporu životinja
Rasporedi	Poticanje iniciranja	Mapiranje koncepata
Vršnjačka potpora	Poticanje jezičnog razumijevanja i proizvodnje	Poticanje auditivne integracije
Skriptiranje	Poticanje temeljeno na imitaciji	Poticanje socijalne kognicije
Intervencije putem priča	Poticanje teorije uma	Poticanje socijalnog mišljenja
Učenje po modelu	Program temeljen na izlaganju	Senzorička integracija
Kognitivno-bihevioralne intervencije	Razvojni pristup	Strategije podučavanja socijalnog ponašanja
Poticanje socijalnih vještina	Redukcijski program	Terapija vezana uz šok
Poticanje samokontrole	Strukturirano podučavanje	
	Višekomponentni program	
	Vježbanje	
	Znakovni jezik	

Tablica 1.: *Kategorija intervencija prema dokazima njihove učinkovitosti (NAC, 2015)*

- 1) Cjeloviti bihevioralni pristup za djecu rane dobi (0-9) – obuhvaća bihevioralne intervencije kojima je cilj poticati socijalne, akademske i komunikacijske vještine (karakteristike koje obilježavaju PSA). Cjeloviti bihevioralni pristup i bihevioralne intervencije često su povezane pojmom primijenjena analiza ponašanja (vrsta postupaka koja koristi načela i tehnike psihologije učenja za promjenu ponašanja ljudi kojima je pomoć potrebna) – najčešće su korištene u radu s djecom s PSA-om, ali i kod realizacije drugih intervencija. Glavna karakteristika ovog pristupa je intenzivnost (25 do 40 sati tjedno, od druge do treće godine). Pristup uključuje brojne tehnike iz primijenjene analize ponašanja: poučavanje diskriminativnim nalogima, oblikovanje, podrška i drugo. Poučavanje diskriminativnim nalogima uključuje učenje pojedine vještine kroz četiri stadija: davanje naloga djetetu,

odgovor djeteta na taj nalog, posljedicu (pojačanje ili ispravak odgovora) koja je povezana s djetetovim odgovorom i kratka pauza prije sljedećeg naloga. Oblikovanje obuhvaća postupno i sustavno mijenjanje ponašanja kroz jačanje ponašanja kakvo je željeno u tom trenutku. Pružanje podrške odnosi se na pružanje tjelesne, verbalne i vizualne podrške u skladu sa željenim ciljem. Tijekom pružanja podrške vrlo je važno uspostaviti individualni pristup i poticanje. Znanstveno je dokazano da su djeca s PSA-om, koja su uključena u ranu intenzivnu bihevioralnu intervenciju pokazala bolje ishode.

- 2) Poučavanje u prirodnoj okolini (0-9) – djeca s PSA-om, osim što teže usvajaju nova znanja i vještine, teže ih i generaliziraju. Intervencija poučavanja u prirodnoj okolini može pomoći kod te teškoće. Ona se provodi kako bi djeca ovladala određenim vještinama u različitim okolinama (kuća, vrtić, škola, zajednica) s različitom populacijom i materijalima. Sastavnice ove intervencije (prilagodba okolini, responzivne interakcije, modeliranje jezika i poučavanje u prirodnom kontekstu) svoju teorijsku osnovu temelji na modelu primijenjene analize ponašanja i razvojnom pristupu pragmatičke komunikacije. Intervencija se koristi u prirodnoj okolini tijekom uobičajenih aktivnosti djeteta. Ova intervencija je sustavna jer je planirana određenim brojem i vrstom prilika za učenje kako bi dijete došlo do određenog cilja. Tijekom ove intervencije potrebno je konstantno pratiti rad djeteta te usmjeravati aktivnosti prema onome za što je dijete zainteresirano. Poticanje djeteta kao cilj ove intervencije ostaje isti, samo se proces prilagođava djetetovim interesima. Iznimno je zahtjevno stvarati poticaje prema interesu djeteta s PSA-om, jer takvo dijete ima različite interese od druge djeca koja su u toj dobi, odnosno djece urednog razvoja. Dijete s PSA-om je većinom usredotočeno na određene interese iz svoje okoline.
- 3) Poučavanje pivotalnih odgovora (3-9) – ovaj pristup odnosi se na razvoj centralnih ponašanja. Centralna ponašanja su ona koja su ključna za različita područja funkcioniranja. Ta ponašanja su: motivacija, odgovaranje na višestruke podražaje, samokontrola i samostalno provođenje aktivnosti/komunikacije. Glavne karakteristike ovog pristupa su: jasni i konkretni nalozi (dječja usmjerenost na osobu koja mu se obraća); kod učenja

novog povezivanje sa prijašnje naučenim, poticanje djeteta da odgovori na više naloga; važnost djetetova odlučivanja o onome što će se raditi; pojačavati odmah naučeno ponašanje; izravna povezanost pojačanja sa željenim ponašanjem; pojačavati svako ponašanje koje je bilo približno uspješno. Cilj ovog pristupa je naučiti djecu da znaju odgovoriti na različite naloge u svojoj okolini. Također cilj je poticati samostalnost i samokontrolu. Poučavanje pivotalnih odgovora nastaje na temelju principa primijenjene analize ponašanja kojima se podučavaju roditelji kao ključni suradnici ovog pristupa.

- 4) Bihevioralne intervencije (3-21) – intervencije u ovom pristupu odnose se na podučavanje alternativnih ponašanja/vještina koje će biti korisne u određenoj situaciji koja se postiže uporabom osnovnih principa modifikacije ponašanja i na smanjenje neželjenog ponašanja. Bihevioralne intervencije su se pokazale uspješne što se tiče smanjenja neželjenog ponašanja. Ove intervencije sastoje se od promatranja događaja u okruženju prije i nakon ciljanog ponašanja te prosudbu funkcioniranja određenog ponašanja za dijete. Bihevioralne intervencije fokusiraju se na predviđanje ponašanja i posljedica tih ponašanja. Intervencije koje su usmjerene na predviđanje ponašanja sastoje se od promjena situacija koje najčešće prethode ciljanom ponašanju čime se uspješno smanjuje pojava neželjenog ponašanja. Intervencije posljedica ponašanja sastoje se od reakcije okoline nakon ciljanog ponašanja. Postoje četiri osnovna principa korištenja posljedice ponašanja: ako je posljedica ponašanja pozitivna, postoji veća vjerojatnost da će se ponašanje ponoviti (pozitivno pojačanje); ako je posljedica ponašanja negativna, pojava ponašanja će se smanjiti (pozitivna kazna); ako je ukinuta pozitivna posljedica ponašanja, postoji manja vjerojatnost da će se ponašanje ponoviti (negativna kazna); ako je ukinuta negativna posljedica ponašanja, pojava ponašanja će se ponovno pojačati (negativno pojačanje). Raspored pojačavanja podrazumijeva protokol koji stručnjak prati kod davanja pojačanja. Postoje dva tipa pojačanja: kontinuirani i naizmjenični. Kontinuirani se odnosi na davanje pojačanja nakon svakog željenog ponašanja, dok se naizmjenični odnosi na davanje pojačanja u određenim razmacima samo nakon nekih ponašanja (npr. nakon svaka dva točna

odgovora). Kontinuirani se upotrebljavaju kod učenja novih vještina, a naizmjenični kod održavanja naučenih vještina. Trening eho-ponavljanja upotrebljava se kako bi se povećala razumljivost i količina verbalno-vokalne proizvodnje. Ako dijete ponovi eho-riječ slijedi pojačanje.

- 5) Pristup u kojem su roditelji aktivno uključeni u intervenciju (0-18) –rana intervencija usmjerena je na uključenost roditelja, jer je na taj način rano učenje i socijalno sudjelovanje djeteta učinkovitije. Provedba ove intervencije odnosi se na podučavanje roditelja da primijene različite taktike kod kuće kako bi poboljšali vještine i smanjili neželjeno ponašanje. Uvježbavanje roditelja može se izvoditi: individualnim ili grupnim podučavanjem, grupama podrške usmjerenih na edukaciju te podučavanje pomoću priručnika. Tijekom ove intervencije želi se naučiti roditelje da koriste vještine koje će poticati djetetov razvoj. Neke od tih vještina su poticanje imitiranja kod djece, komentiranje djetetovih sadašnjih radnji, izazivanje komunikacije uzbuđljivim iščekivanjem, utjelovljenje rituala kod spavanja, kreiranje aktivnosti za zajedničku igru. Uključivanje roditelja u intervencije smatra se prednošću jer je isplativije, primjenjivije, smanjuje se obiteljski stres te se održavaju rutine i vještine.
- 6) Poticanje jezične proizvodnje (3-9) – Cilj ovog pristupa je povećati sposobnost jezične proizvodnje kod djece s PSA-om. Jezična proizvodnja omogućuje djetetu s PSA-om da se učinkovitije i aktivnije snalazi u svome okruženju. Posljedica kvalitetne jezične proizvodnje je smanjenje nepoželjne komunikacije. Postoji nekoliko strategija poticanja jezične proizvodnje: učenje po modelu imitacije verbalizacije; vizualna, verbalna i gestikularna podrška; tehnika „podražaj-pauza-pokazivanje“; uvođenje pojačanja kod ciljanog verbalnog ponašanja. Također je važno uspostaviti individualni pristup – prije početka programa napraviti procjenu određenog djeteta kako bi se složili materijali i načini djelovanja.
- 7) Rasporedi (3-9) – karakteristika osoba s PSA-om je ta da se teško snalaze u promjenama aktivnosti te ne mogu protumačiti neke suptilne znakove u određenoj situaciji. Također puno bolje reagiraju na vizualne, nego auditivne

sadržaje. Pomoću rasporeda djeci s PSA-om ova bi se karakteristika uvelike smanjila, pogotovo kad im je nešto predočeno vizualno. Da bi ovaj pristup bio učinkovit, djeca s PSA-om bi trebala ovladati vještinom prepoznavanja vizualnog ili vokabularnog sadržaja (ovisi o tipu rasporeda). Raspored se primjerice može koristiti na način da se slika ili tekst stavi na ploču kad se provodi neka aktivnost; pokazivanje na sliku prilikom svakog sljedećeg koraka te skidanje slike kada je korak završen i stavljanje u kutiju na kojoj piše „gotovo“. Korištenjem rasporeda djeci s PSA-om omogućeno je planiranje budućih aktivnosti – time se povećava njihova samostalnost, samoorganizacija, predvidljivost, očekivanja su jasnija, vrijeme koje je potrebno za sljedeći korak je smanjeno, nepoželjna ponašanja su također smanjena kao i anksioznost.

- 8) Vršnjačka podrška (3-14) - jedna od prvih poteškoća djece s PSA-om je nedostatak socijalne interakcije (pokretanje interakcije, razumijevanje socijalnih pravila). To je razlog zašto djeca s PSA-om u većini slučajeva ne ostvaruju kontakt sa svojim vršnjacima. Cilj vršnjačke podrške je taj da djeca s PSA-om imaju bolji odnos sa svojim vršnjacima urednog razvoja. Postoje različite socijalne vještine: odgovaranje drugima, uzajamnost, razumijevanje drugih i interakcija s drugima. Vršnjaci koji bi pomogli djeci s PSA-om da razvijaju svoju socijalnu povezanost su djeca urednog razvoja (u većini slučajeva su to rođaci ili drugi učenici iz razreda/vrtića). Ti vršnjaci bi trebali imati dobro razvijene socijalne vještine; karakteristike poput suradljivosti, dostupnosti, društvenosti te sposobnosti da oponašaju određeni model. Odabrane vršnjake stručnjak podučava i uvježbava određenim taktikama kako bi pokrenuli interakciju s djecom s PSA-om. Tijekom njihove interakcije, stručnjak pruža podršku i povratne informacije kako bi poticao njihovu interakciju. Nakon individualne interakcije, dijete s PSA-om prelazi na viši nivo interakcije sa razrednom/vrtićkom grupom.
- 9) Skriptiranje – nedostatak uzajamnih socijalnih interakcija je još jedna karakteristika osoba s PSA-om. Većina djece s PSA-om usvoje ekspresivni govor (glasanje i govorno izražavanje), ali ga ne koriste toliko često u komunikaciji s drugima. Skriptiranje omogućuje djetetu s PSA-om da koristi

jezik kod uspostave komunikacije ili kod odgovaranja na upite drugih ljudi uz pomoć obrazaca. Prvo se razvija verbalni ili pisani obrazac te specifične vještine ili situacije koje koristi kao model djetetu s PSA-om. Obrasci se najčešće uspostavljaju stereotipnim ponavljanjem prije nego što se vještina upotrijebi u stvarnoj situaciji. Prije toga je važno da je dijete ovladalo vještinama koje su potrebne za taj čin – npr. čitanje ili verbalna imitacija. Kod djece koja još ne znaju čitati koriste se vizualni sadržaji (slike). McClannahan i Krantz (2005) govore kako se proces učenja provodi na način da se djetetu pusti auditivna snimka kako bi pokrenuli obrazac. Također da bi se interakcija nastavila, osoba koja komunicira s djetetom mora podržavati daljnji tijek razgovora. Nakon što dijete usavrši nekoliko obrazaca, podrška drugih ljudi prilikom komuniciranja se smanjuje – povećanje samostalnosti. Ovaj se pristup najčešće koristi uz bihevioralne intervencije (modeliranje, davanje podrške).

- 10) Intervencije putem priča (3-14)– jedan od načina na koji djeca s PSA-om mogu razumjeti te se uključiti u socijalnu interakciju. Kod pisanja priča prakticira se zauzimanje perspektive drugih osoba te se piše ili iz „ja“ perspektive ili iz perspektive „nekih ljudi“. Kao što je prije rečeno, dijete s PSA-om lakše razumije ono što se želi reći, ako su u to uključeni vizualni sadržaji, stoga se vizualni sadržaji često pojavljuju u tim pričama. Kad je čitanje priče završeno, provodi se evaluacija o pročitanoj sa djetetom (njegovu razumijevanje priče). „Socijalne priče“ Carrol Gray su jedne od najpoznatijih intervencija putem priča. Te priče su kratke te su u potpunosti prilagođene djetetu, njegovu razvoju i sposobnostima. One se temelje na situacijama i događajima te naglašavaju željeno ponašanje. Priča navodi sve elemente tog ponašanja (gdje se događa ponašanje, što se događa, tko je sve uključen te zašto bi se tako trebalo ponašati). Socijalne priče se mogu koristiti za: vještine koje su potrebne u stvarnom životu; socijalne vještine i pravila; razumijevanje ponašanja; smanjenje neželjenog ponašanja; nošenje s neuobičajenim događajima. Socijalne priče se najviše baziraju na pridržavanje rutina, što je za djecu s PSA-om izuzetno korisno.

11) Učenje po modelu (3-18) – ova intervencija se odnosi na to kako se ponašati uz pomoć pokazivanja, odnosno „modela“, dakle, kroz promatranje i imitiranje istog. Kroz intervenciju „Učenje po modelu“ djeca usvajaju sljedeće vještine: uključeni su u socijalnu interakciju; imitiraju jednostavne radnje; provode funkcionalnu igru; samostalniji su u osnovnim radnjama (oblačenje, odlazak na toalet) i u pokretanju aktivnosti; funkcionalno upotrebljavaju jezik; sigurno se ponašaju (reagiraju na zabranu, drže se za ruke). Postoje dvije vrste modeliranja: modeliranje u stvarnom svijetu i video modeliranje. Modeliranje u stvarnom svijetu se događa kada osoba u stvarnosti pokazuje djetetu s PSA-om radnju/ponašanje te onda ono to kopira. Tijekom stvarnog modeliranja korisno je postaviti korake kako točno izvesti pojedino ponašanje. Korisno je također da roditelji zajedno sa stručnjacima provode ovaj tip modeliranja prema djeci s PSA-om kako bi postigli rutinu. Video modeliranje odnosi se na snimljeno video ponašanje. U ovom slučaju bilo koja osoba koja pravilno izvodi ponašanje može biti korištena kao model. Ono što je prednost kod video modela jest dosljednost i dostupnost (jednom snimljeno ponašanje se može više puta ponoviti te su svaki put isti pokreti, dok u stvarnom modeliranju osoba koje je model ne može svaki put biti dostupna te je smanjen učinak učenja ponašanja).

Sljedeća tri pristupa su namijenjena starijoj djeci te se ne provode s predškolskom djecom.

12) Kognitivno-bihevioralna intervencija (6-14) – jedno od obilježja djece s PSA-om je i anksioznost. Posljedica anksioznosti jest: nemogućnost izražavanja osjećaja, teškoće kod socijalne interakcije, odbacivanje vršnjaka. Ova intervencija se pokazala iznimno korisnom za to obilježje PSA. Ona se temelji na mijenjanju neželjenih i negativnih obrazaca kako bi emocije i svakodnevno ponašanje postalo pozitivnije. Dijete s PSA-om se podučava kako kontroliranjem kognitivnog stanja može doći do promjena u svojem ponašanju. I u ovoj intervenciji se često koristi vizualna podrška te se podrazumijevaju individualni interesi svakog djeteta i uključenost roditelja. Jedne od najpoznatijih intervencija kognitivno-bihevioralnih principa su: „The Coping Cat Program“ (Kendell, 1992) i „Exploring Feelings Program“

(Atwood, 2004). Iako su ove dvije najpoznatije, svaka intervencija koja se temelji na ovim principima ima sljedeće etape: edukativna komponenta (uočavanje i opisivanje emocija, prepoznavanje tjelesnih reakcija na emocije, sl.); komponenta kognitivnog restrukturiranja (promjena krivih stajališta, katastrofiziranja, sl.); izrada skala za određivanje nivoa tuge i anksioznosti; korištenje naučenih vještina u stvarnom svijetu; roditeljski sastanci na kojima se prati stupanj razvoja osobe, odnosno koliko napreduje te se tumače načini podrške. Ovakvu vrstu intervencije trebala bi izvoditi osoba koja je stručnjak u kognitivno-bihevioralnoj terapiji te stručnjak za osobe s PSA-om.

13) Poticanje socijalnih vještina (13-18) – ova intervencija je korisna djeci s PSA-om koja imaju visoki nivo kognitivnih sposobnosti, ali opet imaju poteškoća u socijalnoj interakciji. Svrha ove intervencije je podučiti djecu s PSA-om funkcionalnom pristupu socijalnoj interakciji prema svojoj okolini (kuća, škola, društvo). Socijalne vještine uključuju: bonton, pristojno komuniciranje, čekanje na red, dijeljenje, korištenje gesti, razumijevanje gesti lica i tijela, izmjenu informacija, sposobnost pokretanja i završetka interakcije, primjeren kontakt očima. Postoje različiti načini poticanja socijalnih interakcija: igranje uloga, modeliranje, generalizacija te razmjena povratnih informacija (McGinnis, 2011). Ovaj pristup može se provoditi individualno, u paru ili u malim grupama.

14) Poticanje samokontrole (15-21)– jačanje samostalnosti prilikom ispunjavanja zadataka koji ne zahtijevaju prisutnost odrasle osobe. Ovim pristupom se želi usmjeriti na prepoznavanje primjerenog i neprimjerenog ponašanja, prikladnom ponašanju i njegovom reguliranju te podjela nagrade za ispravno ponašanje. Svrha ovog pristupa je usvojiti reguliranje svojih postupaka uz malu pomoć odraslih.

Primjena svih ovih intervencija prvenstveno uključuje: uključenost roditelja; interakciju s vršnjacima urednog razvoja u onoj mjeri koja je korisna za napredak djece s PSA-om; naučene vještine primjenjivati i u drugačijoj okolini te zadržavanje tih vještina u daljnjem životu; sustavno pratiti djetetov napredak uz mogućnost promjene ukoliko je potrebna; raditi individualno, ali i u malim grupama (uz

individualni napredak svakog člana grupe); osigurati rutinu naučenih ponašanja, vizualne sadržaje, rasporede, fizičku prilagodbu kako bi se smanjio utjecaj ometanja; dostupnost programa kojima bi potaknuli djecu na socijalnu interakciju, smanjenje anksioznosti, smanjenje neželjenog ponašanja, reguliranju ponašanja, razvijanje funkcionalnih i neophodnih vještina u svakodnevnom životu. Od velike je važnosti primjenjivati rane intervencije istog trenutka kada se uoče karakteristike autizma kod djeteta, bez čekanja točne dijagnoze.

2.8. LIKOVNA TERAPIJA

Kreativne terapije predstavljaju suportivnu metodu koja je usredotočena na uspostavu samonadmašivanja i samoregulacije. Dakle, sposobnost da se maštovito, kreativno, stvaralački nadmaše mentalne i fizičke barijere u emocionalnom, komunikacijskom i socijalnom području života. Cilj kreativnih terapija je potaknuti osobe da se na kreativan način suoče ili nose sa svojim barijerama. Kreativno se može izražavati verbalnim i neverbalnim putem te kroz sljedeće umjetničke medije: glazba, likovnost, pokret, ples, igranje uloga. Svaki od ovih medija prakticira se kroz različite tehnike koje omogućavaju poticanje komunikativnosti, socijalizacije i emocionalizacije. Kreativna terapija naglašava jake strane pojedine osobe, odnosno njene potencijale.

Likovna terapija pridaje se pozitivnom utjecaju likovnosti na čovjekovo psihičko i fizičko zdravlje. Svaka osoba, pa tako i osobe s PSA-om svoje unutarnje misli predočavaju u vizualne oblike te se na taj način neverbalno izražavaju. Cilj likovne terapije je u procesu stvaranja i rezultatu te usvajanju novih iskustava. Na taj način jača se samopouzdanje, samopotvrđivanje, harmonizacija, rekreacija i integracija djece. Likovna terapija je više usredotočena na sam proces rada, nego na gotovi proizvod. Koliko će dijete s PSA-om biti zainteresirano za likovno stvaralaštvo ovisi o njegovim specifičnim interesima, a koliko će biti kreativno ovisi o njegovim kognitivnim sposobnostima. Kako su sva djeca različita, najbolji način rada u likovnoj terapiji je individualni pristup (individualni plan i program ovisno o cilju koji se želi postići kod određenog djeteta). U likovnoj terapiji kreće se od jednostavnijih prema složenijim likovnim postupcima. U likovnoj terapiji sudjeluju: roditelji, terapeut, psiholog, rehabilitatori.

Likovna terapije se može provoditi kako bi se:

- 1) poticalo pasivno, nemotivirano i nezainteresirano dijete
- 2) razvijala pažnja i koncentracija hiperaktivne djece
- 3) osvijestila slika o vlastitom tijelu
- 4) razvijale taktilne, vizualne i prostorne percepcije
- 5) podigla stopa grafičkog izražavanja
- 6) likovni izričaj koristio kao komunikacija (verbalno)
- 7) poticala i jačala socijalizacija sa skupinom i unutar nje
- 8) smanjilo i reguliralo neželjeno ponašanje, izražene emocije i psihomotorički nemir

Aktivnosti likovne terapije:

- 1) različite aktivnosti prirodnim materijalima – voda, zemlja, glina, plodovi zemlje – CILJ - razvijanje percepcije, spoznaje, kreativnosti i motorike
- 2) aktivnosti bojom – otiskivanje tragova tijela, likovno izražavanje prstićima/rukama – CILJ – osvještavanje tijela
- 3) ispravno korištenje likovnih materijala i sredstava
- 4) postupci pripomaganja – vođenje, ponuda šablona, spajanje točkica, precrtavanje
- 5) trganje, gužvanje, rezanje papira – formiranje novog sadržaja
- 6) savijanje, gnječanje, trganje materijala (glina, plastelin) i oblikovanje materijala (kuglice) te spajanje tih materijala
- 7) slobodno izražavanje (crtanje, slikanje, građenje) – dijete samo odlučuje što će raditi dok ga terapeut usmjerava na nove mogućnosti
- 8) stvaranje fotomontaže – CILJ – jačanje prostora i proporcija
- 9) jednostavni grafički izrazi – karton tisak, monotipija
- 10) slikanje na štafelaju (kistovima različite debljine, spužvastih valjaka, špatulica, pečata) – CILJ – svladavanje straha od velikih formata i prostora
- 11) sudjelovanje u izradi blagdanskim sadržaja – čestitke, predmeti – CILJ – osvijestiti svijet oko sebe (blagdani)
- 12) organizacija prigodnih izložba – CILJ – osjećaj vrijednosti vlastitog rada

III. DIO – ISTRAŽIVAČKI RAD

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

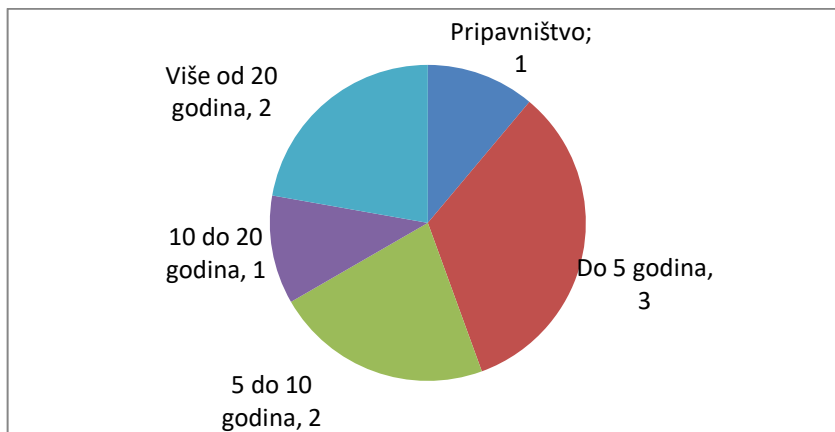
3.1. CILJ RADA

Cilj ovog istraživačkog rada je prikazati stajališta odgojitelja u radu s autističnom djecom na području likovnog izražavanja. Na temelju navedenog cilja postavljene su sljedeće hipoteze:

- 1) H1 - odgojitelji poznavajući specifične interese djece s PSA-om, senzoričku osjetljivost i individualne razvojne karakteristike osmišljavaju, prilagođavaju i uvažavaju likovne aktivnosti djece s PSA-om
- 2) H2 - postoji razlika između različitih i unutar istih odgojnih skupina u kojima je autistično dijete s obzirom na usmjerenost autističnog djeteta prema likovnim aktivnostima
- 3) H3 - kreativnost odgojiteljica u skladu s njihovim godinama radnog staža je na visokom nivou s obzirom na rad s djecom s PSA-om u području likovnog izražavanja

3.2. UZORAK ISPITANIKA

U ovom istraživanju sudjelovalo je devet odgojiteljica predškolskih ustanova Zagrebačke županije.



Grafikon 1: Godine radnog staža odgojiteljica

Iz navednog grafa može se uočiti kako su istraživanju sudjelovale: jedna odgojiteljica pripravnica, tri odgojiteljice do pet godina radnog staža, tri odgojiteljice od pet do deset godina radnog staža, jedna odgojiteljica od deset do dvadeset godina radnog staža te dvije sa više od dvadeset godina radnog staža.

3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Navedeno istraživanje je provedeno putem intervjua. Intervju je proveden putem interneta, odnosno odgojiteljice su svojevolumno ispunjavale intervjue, stoga ne postoji određen broj odgojiteljica u svakoj skupini radnog staža. Anonimnost je u potpunosti osigurana, što se tiče samih odgojitelja i autistične djece koja su spomenuta u intervjuima. Odgojiteljima je ponuđeno dovoljno vremena kako bi mogli u miru, s punom koncentracijom na osnovu svoga rada s autističnom djecom odgovoriti na postavljena pitanja.

Intervju se sastoji od sedam pitanja. Pitanja su strukturirana u suradnji s mentoricom i sumentoricom ovog rada. Prvih šest pitanja odnosi se na odgojitelje i njihov stav prema likovnosti od strane djece s PSA-om. Posljednje pitanje odnosi se na osobno mišljenje odgojitelja, odnosno ako smatraju da je još nešto važno nadodati što se tiče likovnosti djece s PSA-om. Pitanja su postavljena smisleno i konkretno kako bi odgojiteljima pružili mogućnost što kvalitetnijeg odgovora s obzirom na cilj rada.

Kako bi se odredile godine radnog staža i odgojnih grupa, u samom uvodu u intervju postavljena su pitanja:

- 1) Koliko dugo radite u vrtiću? (1 godinu - pripravnik, do 5 godina, 5-10 godina, 10-20 godina i više od 20 godina)
- 2) U kojoj odgojnoj skupini ste se susreli s autističnim djetetom?

U nastavku intervjua sljedila su pitanja:

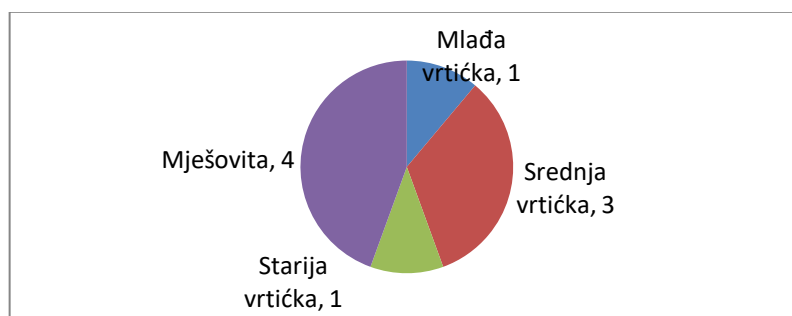
- 1) Kakav je bio Vaš stav i pristup prema djetetu iz spektra autizma kad je upisan u Vašu odgojnu skupinu? Jeste li se osjećali dovoljno kompetentni za rad s njime u početku i kako se osjećate danas, odnosno nakon provedenog rada s djetetom iz spektra autizma? Pojasnite.

- 2) Na koji način prilagođavate aktivnosti djetetu iz spektra autizma? Razlikuju li se aktivnosti za to dijete od aktivnosti koje druga djeca iz odgojno-obrazovne skupine provode?
- 3) Koji su trenutno suženi i specifični interesi djeteta iz spektra autizma?
- 4) Kolika je usmjerenost djeteta iz spektra autizma u likovnim aktivnostima? Koje likovne tehnike dijete iz spektra autizma u Vašoj odgojnoj skupini najviše voli koristiti?
- 5) Imate li drugačiji pristup za poticanje takvog djeteta kad su u pitanju likovne aktivnosti? Ako da, koji su to načini poticanja?
- 6) Smatrate li da je pozitivno poticati dijete iz spektra autizma na likovne aktivnosti? Zašto?
- 7) Želite li Vi još nešto dodati, a što Vam se čini važno, a da je vezano uz autistično dijete u provođenju likovnih aktivnosti?

3.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Rezultati istraživanja odnose se na stavove odgojitelja o radu djece s PSA-om na području likovnosti. Istraživanje se predvodilo na osnovi godina radnog staža odgojitelja i na skupinu u kojoj su se susreli s djetetom s PSA-om. Očekivanja su da svi odgojitelji u skladu s njihovim godinama radnog staža, posjeduju dovoljnu količinu kreativnost s obzirom na rad s djecom s PSA-om. Također je očekivano da svi ispitanici nude djeci s PSA-om aktivnosti koje su povezane s njihovim specifičnim interesima. U radu se nastoji uočiti razlika između djece s PSA-om u području likovnosti s obzirom na odgojnu skupinu kojoj pripadaju.

S obzirom na hipoteze ključan je i broj djece s PSA-om u odgojnim skupinama.



Grafikon 2: Broj djece s PSA-om u odgojnim skupinama

Grafikon 2 prikazuje kako četiri odgojiteljice rade s djecom s PSA-om u dobi od 3,5 do 6,5 godina. Tri odgojiteljice rade s djecom u dobi od 4 do 5 godina, te po jedna odgojiteljica sa djecom u dobi od 3 do 4 godine i u dobi od 5 do 6,5 godina.

3.4.1. Prikaz rezultata istraživanja s obzirom na prilagodbu likovnih aktivnosti prema trenutno suženim i specifičnim interesima djeteta s PSA-om

REDNI BROJ ODGOJITELJICE	SUŽENI INTERESI DJETETA S PSA-om	PONUĐA LIKOVNIH AKTIVNOSTI S OBZIROM NA SUŽENE INTERESE
1.	„...autići, vlakovi, autobusi, makete po kojima može voziti navedena vozila..“	„...nemamo neke posebne metode i tehnike kako bismo ga naveli na likovnu aktivnost, već ga pustimo s obzirom na njegove afinitete tog trenutka... malo više ga inzistiramo uključiti kada je neka izrada za roditelje, ili kada osjetimo da bi mu nešto moglo biti od interesa..kada je zainteresiran, sam će se priključiti aktivnosti, a kada zaista nije jako ga je teško pridobiti..“
2.	„...lutkice za prste, konstruktivni kotačići, plastični čavlići, figurice drvenih životinja, slaganje u niz..“	„...ako je dijete raspoloženo nije potrebno nikakvo dodatno poticanje..ukoliko želimo da dijete sudjeluje u nekoj aktivnosti, a nije baš raspoloženo pokušamo ga uključiti kroz igru (tko će prije do stola), ako i tada odbije mi pokažemo što se tu radi..nekada nastavi biti u toj aktivnosti, ali nekada i ode u svoju aktivnost..“
3.	„...sitni predmeti, brojalice, pjesmice s pokretom..“	„...postavljanje rasporeda pomoću sličica kako dijete ne bi osjećalo izbacivanje iz rutine..“
4.	„...glazbene aktivnosti – pjevanje, ples uz glazbu u vidu vrtnje u krug, zvučne	„...poticanje se odnosi na češće verbaliziranje i pohvalu..“

	slikovnice, šuškalice..“	
5.	„.ples i pokreti uz glazbu te brojalice..“	„.zasad još nemam nikakav drugačiji pristup za poticanje sudjelovanja u likovnim aktivnostima..“
6.	„.aktivnosti puni-prazni, nizanje materijala, istraživanje rastresitog materijala, ljuljanje na ljuljači ili pilates lopti, plesanje, pjevanje, ponavljanje pokreta u pjesmi..“	„.olovku smo omotavale čupavom mekom žicom jer bi ih jedino tad primile u ruku, ali i dalje se nisu njome izražavale..kistovi su bili izrađeni od lišća, cvijeća ili od vrećica čaja..slikanje na kori drveta, ogledalu, foliji..kombinacija vune i tempere na papiru, slikanje pom-ponom, ljepljenje lišća koje šuška, pjenom za brijanje u aktivnosti ples pisanja..“
7.	„.jurić auto i ceste..“	„.prije svega upućivanje, demonstracija od strane djece, ohrabivanje..“
8.	„.rušenje kockica ili povlačenje perli po vodilicama..“	„.nudim mu mogućnost da prije promatra drugu djecu u aktivnosti..“
9.	„.čitanje i pisanje, zemljopisno znanje, proučavanje karata svijeta, države, zastave svijeta, životinje svijeta..“	„.pristupajući prema slovima, abecedi raznih jezika, odgojitelj je uzeo plastelin i izrađivao slova od njega, te je dijete i samo počelo na taj način..“

Tablica 2: *Trenutno suženi i specifični interesi djece s PSA-om te ponuda likovnih aktivnosti od strane odgojiteljica*

Od devet priloženih specifičnih i suženih interesa djece s PSA-om njih troje (dijete s PSA-om kod odgojiteljica pod rednim brojem 3., 4. i 5.) najviše preferira glazbene aktivnosti (brojalice, ples i pokret, zvučne slikovnice). Dvoje djece s PSA-om (kod odgojiteljica pod rednim brojem 1. i 7.) više preferiraju autiće i druge igračke prijevoznih sredstava. Četvero djece svoje interese ostvaruje prema: lutkicama za prste, konstruktivnim kotačićima i plastičnim čavličima; istraživanju

različitih materijala, ljuljanju na lopti te plesu i pokretu; rušenju kockica i provlačenju perli; čitanju i pisanju, zemljopisnom gradivu (karte, države, zastave, životinje). S obzirom na trenutno sužene i specifične interese djece s PSA-om i načinu poticanja likovnih aktivnosti odgojiteljica prema navedenim interesima je u velikom minusu. Naime, samo dvije odgojiteljice (pod rednim brojem 6. i 9.) od sedam navedenih, likovne aktivnosti prilagođavaju interesima djeteta s PSA-om u njihovoj grupi. Ostalih sedam odgojiteljica se više oslanja na uobičajne načine poticanja: poput promatranja i demonstracije druge djece, ohrabivanje, pohvalu, verbaliziranje, uključivanje u aktivnost pomoću neke igre (tko će prije) ili jednostavno uopće ne koriste nikakve poticaje jer smatraju da ako se dijete želi baviti nekom aktivnošću da će joj se pridružiti sam. Razlog tome je, kako kažu odgojiteljice, ako će ga se prisiljavati postići će se suprotan efekt – neprimjereno ponašanje. Svako dijete, pa tako i dijete s PSA-om nekad može pružiti drugačiju reakciju na ponudu neke aktivnosti ako mu ne sviđa, a odgojitelj ga prisiljava. Stoga je važno ne prisiljavati dijete na rad nagovaranjem i podmićivanjem, već mu ponuditi dovoljno različitih poticaja koji bi pobudili njegovu želju za radom. Istina, ako ne ide, ne ide, ali ako je stav da nema potreba za ikakvim poticanjem, rezultata neće biti.

Iz priloženih rezultata hipoteza H1 – odgojitelji, poznavajući specifične interese djece s PSA-om, senzoričku osjetljivost i individualne razvojne karakteristike, osmišljavaju, prilagođavaju i uvažavaju likovne aktivnosti djece s PSA-om, nije potvrđena. Od ispitanih devet odgojiteljica, više od polovice ih ne prilagođava likovne aktivnosti interesima djece s PSA-om.

3.4.2. Prikaz rezultata istraživanja s obzirom na usmjerenost prema likovnim aktivnostima djeteta s PSA-om ovisno kojoj odgojnoj skupini pripada

REDNI BROJ	ODGOJNA SKUPINA	USMJERENOST DJETETA S PSA-om KA LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA
1.	Mlađa vrtićka	„..rijetko sudjeluje u likovnim aktivnostima..kada se uključi to je vrlo kratkotrajno..najčešće

		se uključi u aktivnost slikanja temperama..“
2.	Srednja vrtićka	„...kad je dobro raspoloženo sa zadovoljstvom sudjeluje u aktivnostima i usmjereno je na to što radi..ako je loše volje odbija sve ponuđeno, a ako ga se „sili“ usmjerenost mu prelazi na drugu aktivnost..najviše voli tempere, pa kad ih vidi na stolu samo prilazi, uzima kist i krene slikati i bojati..“
3.	Srednja vrtićka	„...najviše preferira temperu, jedino mu je ona i od interesa, kada vidi temperu spreman je na rad..kada se spomenuta tehnika koristi on je gotovo uvijek spreman na rad i veoma je sretan kada slika..ponekad to nema veze sa zadatkom..i kolaž jer prilikom te aktivnosti nanosi i ljepilo, što mu je zanimljivo..od malena voli plastelin, kako dirati tako i stavljati u usta..fasciniranost vodenim bojama, ali ne na način da ih koristi u slikanju, već ih vozi po podu, približava očima kako bi vizualizirao..njegova pažnja je manja nego kod ostale djece, no kako je stariji sve se duže

		uspjeva zadržati na aktivnosti, pa tako i likovnoj..“
4.	Srednja vrtićka	„ne pokazuje interes, uz nuđenje aktivnosti i dalje nema interesa..“
5.	Mješovita	„ne prihvaća likovne aktivnosti radi određenih pravila – nema diranja predmeta zaprljanim prstima i brisanja istih po sebi..“
6.	Mješovita	„usmjerenost u likovnim aktivnostima je vrlo kratkotrajna, a kada je usmjerena onda najčešće koristi flomastere, a vrlo rijetko i tempere..ne pokazuje značajan interes za likovne aktivnosti..“
7.	Mješovita	„slikanje temperama..ne voli zaprljati dlanove..istražuje nijanse, miješa na paleti..“
8.	Mješovita	„dijete u početku nije bilo usmjereno na likovne aktivnosti..na zahtjeve je samo postignut suprotan efekt..naposljetku je prihvatio oblikovanje plastelinom, povremeno olovku i bojanje tempere isključivo kistom..“

9.	Starija vrtićka	„...djevojčice nisu voljele sudjelovati u likovnim aktivnostima..voljele su sam čin istraživanja – temperu nisu slikale na papiru nego trljale u ruci, bojice su vrtile prstom kod šiljka ili si bojale prste..plastelin su voljele jesti, a ponekad bi ga modelirale te bi ih to smirivalo i veselilo..jedino su ponekad prihvatile lijepljenje ili slikanje, ali imala sam tada osjećaj da na neki način sve to čine jer ih eto, mi usmjeravamo, ali u tome nije bilo nekog veselja..ponekad bi slikale temperom ako je aktivnost bila slikanje na štafaleju, ali rad je morao biti zajednički.“
----	-----------------	--

Tablica 3: Vrsta odgojne skupine i usmjerenost djece s PSA-om prema likovnim aktivnostima

Tablica 3 prikazuje vrste odgojnih skupina koje pohađaju djeca s PSA-om. Dakle, u istraživanju je sudjelovalo dijete, odnosno opis stava odgojiteljice o djetetu iz jedne mlađe odgojne skupine i jedno iz starije te po jedno dijete iz tri srednje i jedno dijete iz četiri mješovite odgojne skupine. Rezultati koji se odnose na usmjerenost djeteta s PSA-om iz mlađe odgojne skupine (pod rednim brojem 1.) prikazuju kako to dijete rijetko sudjeluje u likovnim aktivnostima te ako se uključi u aktivnost, u njoj bude kratko vrijeme. Aktivnost u koju se najčešće uključuje je aktivnost slikanja temperama. U srednjoj vrtićkoj skupini pod rednim brojem 2., nalazi se dijete koje sudjeluje u likovnim aktivnostima ako je raspoloženo, ako nije, sve odbija, a ukoliko ga se prisiljava prelazi na drugu aktivnost. U onom trenutku kada je raspoloženo za rad najviše koristi tempere– samovoljno prilazi stolu, uzima

kist i kreće slikati. Pod rednim brojem 3. nalazi se također srednja vrtićka skupina. Odgojiteljica navodi kako je ovo dijete iznimno otvoreno za likovne aktivnosti. Najviše preferira tempere, gotovo uvijek je uključeno u aktivnost u kojoj se koristi tempera, iako ponekad ne radi ono što je zadatak, ali koristi temperu za ono što si je samo zamislilo. Osim tempere koristi kolaž, a zbog nanošenja ljepila, koristi i plastelin kojeg i jede i modelira rukama. Vodene boje koristi kao prijevozno sredstvo – vozi ih po tepihu ili ih samo promatra. Nasuprot prethodne dvije srednje vrtićke skupine, dijete u trećoj srednjoj vrtićkoj skupini ne pokazuje nikakav interes za likovne aktivnosti, niti uz ponuđene materijale i poticaje. Mješovitu vrtićku skupinu, pod rednim brojem 5., polazi dijete koje ne pokazuje interes za likovne aktivnosti zbog određenih pravila – nema diranja drugih predmeta zaprljanim rukama ili brisanja istih po sebi. Likovne tehnike poput flomastera i vrlo rijetko tempere koristi dijete iz mješovite vrtićke skupine, pod rednim brojem 6. Njegova usmjernost prema likovnosti je kratkotrajna, ali ipak postoji. Dijete iz treće mješovite vrtićke skupine koristi tempere, ali ne voli zaprljati ruke – ono ne slika toliko po plohi koliko voli istraživati nijanse. Posljednja mješovita vrtićka skupina uključuje dijete koje u početku nije imalo interesa za likovne aktivnosti, a na zahtjev bi se samo postigao suprotni efekt. Kasnije je prihvatio plastelin, olovku i temperu, no isključivo kistom. I posljednja vrtićka skupina, starija, pod rednim brojem 9., uključuje djevojčice koje također nisu imale interesa za likovnu aktivnost. Odnosno, nisu imale interesa za stvaranjem rezultata, već za samim istraživanjem – nisu koristile temperu za slikanje već su ju trljale u ruci, bojice su vrtile kod šiljka ili si bojale prste, plastelin su voljele jesti te bi ga čak ponekad modelirale (psihičko smirivanje). Ponekad bi prihatile slikanje ili lijepljenje, no odgojiteljica smatra kako je to sve bilo zbog njihovog poticanja, a ne iz same radoznalosti djevojčica. Također su ponekad znale koristiti temperu, ali samo ako bi u pitanju bilo slikanje na štafaleju i ako bi bio zajednički rad.

Na temelju prikazanih rezultata može se uočiti kako postoje razlike usmjerenosti ka likovnoj aktivnosti i unutar istih skupina i između različitih. Poneko dijete s PSA-om pokazuje interes prema likovnim aktivnostima, dok neka ne reagiraju uopće na bilo što što bi vuklo ka likovnosti. Primjerice, dijete iz mlađe vrtićke skupine se rijetko uključuje u likovne aktivnosti, ali koristi likovne tehnike na plohama, odnosno slika temperama, dok djevojčice iz starije skupine više vole

istraživanje tehnika, negoli sam čin postizanja rezultata. Dakle, hipoteza H2 koja predstavlja kako postoji razlika između različitih i unutar istih odgojnih skupina u kojima je autistično dijete s obzirom na usmjerenost autističnog djeteta prema likovnim aktivnostima, je potvrđena. Ono što je interesantno je to što se tijekom ovih rezultata dalo uočiti da djeca najviše vole koristiti tempere, što može biti još jedan predmet daljnjih istraživanja na temelju ovog rada – zašto djeca s PSA-om najviše vole koristiti temperu kao jednu od mnogih tehnika?

3.4.3. Prikaz rezultata istraživanja s obzirom na razinu kreativnosti poticanja djeteta s PSA-om na likovne aktivnosti

REDNI BROJ ODGOJITELJICE	GODINE RADNOG STAŽA	RAZINA KREATIVNOSTI POTICANJA DJETETA S PSA-om KA LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA
1.	do 5 godina	„...nemamo neke posebne metode i tehnike kako bismo ga naveli na likovnu aktivnost, već ga pustimo s obzirom na njegove afinitete tog trenutka... malo više ga inzistiramo uključiti kada je neka izrada za roditelje, ili kada osjetimo da bi mu nešto moglo biti od interesa..kada je zainteresiran, sam će se priključiti aktivnosti, a kada zaista nije jako ga je teško pridobiti..“
2.	do 5 godina	„...ako je dijete raspoloženo nije potrebno nikakvo dodatno poticanje..ukoliko želimo da dijete sudjeluje u nekoj akitvnosti, a nije baš raspoloženo pokušamo ga uključiti kroz igru (tko će prije do stola), ako i tada odbije mi pokažemo što se tu radi..nekada nastavi biti u toj aktivnosti, ali nekada i ode u svoju aktivnost..“
3.	pripravnik	„...postavljanje rasporeda pomoću sličica kako dijete ne bi osjećalo izbacivanje iz

		rutine..“
4.	više od 20 godina	„...poticanje se odnosi na češće verbaliziranje i pohvalu..“
5.	do 5 godina	„...zasad još nemam nikakav drugačiji pristup za poticanje sudjelovanja u likovnim aktivnostima..“
6.	od 5 do 10 godina	„...olovku smo omotavale čupavom mekom žicom jer bi ih jedino tad primile u ruku, ali i dalje se nisu njome izražavale..kistovi su bili izrađeni od lišća, cvijeća ili od vrećica čaja..slikanje na kori drveta, ogledalu, foliji..kombinacija vune i tempere na papiru, slikanje pom-ponom, ljepljenje lišća koje šuška, pjenom za brijanje u aktivnosti ples pisanja..“
7.	više od 20 godina	„...prije svega upućivanje, demonstracija od strane djece, ohrabrivanje..“
8.	od 5 do 10 godina	„...nudim mu mogućnost da prije promatra drugu djecu u aktivnosti..“
9.	10 do 20godina	„...pristupajući prema slovima, abecedi raznih jezika, odgojitelj je uzeo plastelin i izrađivao slova od njega, te je dijete i samo počelo na taj način..“

Tablica 4: *Godine radnog staža odgojiteljica te njihova razina kreativnosti poticanja djeteta s PSA-om na likovnu aktivnost*

Rezultati istraživanja koji su prikazani unutar tablice 4 prikazuju godine radnog staža odgojiteljica sa razinom kreativnosti poticanja likovnih aktivnosti ka djeci s PSA-om. Godine radnog staža su podijeljene u četiri skupine: pripravništvo (1 godina) – jedna odgojiteljica pod rednim brojem 3., do 5 godina – tri odgojiteljice pod rednim brojem 1., 2. i 5. , od 5 do 10 godina – dvije odgojiteljice pod rednim brojem 6. i 8., 10 do 20 godina – jedna odgojiteljica pod rednim brojem 9. i više od 20 godina – dvije odgojiteljice pod rednim brojem 4. i 7. Odgojiteljica pripravnica za

poticanje kreativnosti kod likovnosti služi se rasporedima, što je iz prijašnjih tehnika navedeno kao znanstveno potvrđena metoda, no nju možemo gledati kao općenitu metodu za sve funkcije koje su kod djece s PSA-om smanjene. Dakle, nije predstavila stajalište s obzirom na likovnost. Nadalje, odgojiteljica pod rednim brojem 1. s radnim stažom do 5 godina opisuje kako ne koristi nikakve posebne metode ili tehnike, već se baziraju na onom što dijete interesira, više ga motivira kad se provodi aktivnost koja povezuje i roditelje (npr. čestitke). Odgojiteljica pod rednim brojem 2., svoju kreativnost opisuje tako da ako želi da dijete sudjeluje u nekoj aktivnosti, uspostavlja s njime igru (tko će prije do stola), ako dijete ne sudjeluje u igri tada mu pokaže što se u aktivnosti radi. Posljednja odgojiteljica do 5 godina radnog staža definira svoju kreativnost na način da još uvijek nema nikakve drugačije načine poticanja djeteta s PSA-om što se tiče likovne aktivnosti. Odgojiteljica pod rednim brojem 6. pripada odgojiteljicama s 5 do 10 godina radnog staža, njezin iskaz kreativnosti je izuzetno bogat idejama – sve ono za čime djevojčice imaju volje pokušava učiniti što više zanimljivijim, s obzirom na njihove interese. Dok odgojiteljica pod rednim brojem 8., djetetu s PSA-om pruža mogućnost da promatra drugu djecu u izvođenju aktivnosti. U skupinu od 10 do 20 godina radnog staža pripada odgojiteljica pod rednim brojem 9., koja svoju kreativnost u poticanju objašnjava na način da odgojitelj pokaže kako se nešto radi te da dijete ponovi za njom. Odgojiteljica pod rednim brojem 4. pripada odgojiteljicama s više od 20 godina radnog staža. Ona smatra kako je za poticanje dovoljno verbalizirati s djetetom s PSA-om i pohvaliti ga. Još jedna odgojiteljica koja pripada skupini s više od 20 godina radnog staža smatra kako se poticanje na likovnost odnosi na demonstraciju od strane druge djece, upućivanje u aktivnost i ohrabivanje.

Temljem objašnjenja rezultata, hipoteza H3 – kreativnost odgojiteljica u skladu s njihovim godinama radnog staža je na visokom nivou s obzirom na rad s djecom s PSA-om u području likovnog izražavanja, nije potvrđena. Naime, stajališta odgojiteljica su u potpunosti drugačija. Čak niti odgojiteljice s duljim radnim stažom, nisu navele neke kreativne načine poticanja, osim onih primarnih, koje mogu prakticirati i prema djeci urednog razvoja. Jedina iznimka je odgojiteljica pod rednim brojem 6., čija kreativnost je na vrhuncu. Dakle, svaku aktivnost koju želi ponuditi djevojčicama osmišljava i dekorira na onaj način koji je njima privlačan. S obzirom

na opisane rezultate, uočljivo je kako odgojiteljice nisu dovoljno kreativne, iako je kreativnost jedna od najvažnijih osobina odgojitelja.

Osim objavljenih rezultata koji su bili ključni za navedene hipoteze, u radu se postavljaju i dva pitanja koja se odnose na stajalište odgojiteljica o pozitivnom utjecaju likovnosti na djecu s PSA-om i općenito njihovo stajalište o temi ovog rada. U nastavku će biti izloženi dijelovi njihovih odgovora. Na posljednje pitanje odgojiteljice nisu morale odgovoriti, stoga nekih odgovora u tablici nema.

REDNI BROJ ODGOJITELJICE	STAJALIŠTE
1.	„Smatram da je apsolutno pozitivno kao što je i za svako dijete između ostalog, ali posebno za dijete iz spektra jer se na taj način prvenstveno „borimo“ s njihovim deficitom pažnje i suženim interesom.“
2.	„Smatram da je pozitivno. Djeca iz spektra autizma su u jednom ili više područja naprednija nego ostala djeca, ali ta se područja otkriju s vremenom.“ „„Smatram da ako dijete odbija likovnu aktivnost, a vi želite da ono u tome sudjeluje, nije ga potrebno siliti. Treba ga pokušati uvesti u tu aktivnost nekoliko puta u danu i to sve kroz igru.“
3.	„Smatram da djeluje pozitivno na razvoj autističnog djeteta jer se kroz osjet raznih površina i tekstura potiče fina motorika koja pridonosi bržoj vokalizaciji djeteta.“ „Smatram da se dijete ne bi trebalo forsirati na sudjelovanje u likovnim aktivnostima kako to ne bi povezalno s prisilom i lošim iskustvom. Treba mu ponuditi razne materijale i tehnike kako bi osjetilo znatiželju i posegnulo za priborom.“

4.	<p>„Naravno, svakodnevno mu se nude jer se kroz likovne aktivnost potiče razvoj motorike, usmjerenost pažnje, koncentracije. No interes nije svakodnevno.“</p> <p>„Svaki njegov uspjeh i duži vremenski period sudjelovanja u likovnim aktivnostima za nas predstavlja radost i spoznaju da smo ga motivirali i zainteresirali za ponuđenu aktivnost.“</p>
5.	<p>„Smatram da je dobro poticati dijete iz spektra autizma na likovne aktivnosti te bilo koje druge aktivnosti, ako primijetimo da dijete za njih pokazuje interes.“</p>
6.	<p>„- Smatram da u likovnim aktivnostima ima neke „terapije“. Ali obrazac nije isti.“</p> <p>„Htjela bih dodati da za ovakav rad je nekome važan rezultat, ali da se likovna aktivnost za mene, bazira na samome procesu i taj proces se djelomično može iščitati iz likovnog rada.“</p>
7.	<p>„Likovna aktivnost je meditativna, stoga dijete svoj zatvoreni svijet ima priliku izvaditi na vidjelo. Smatram likovnost vrstom komunikacije.“</p> <p>„Likovni uvijek treba biti na ponudi i samoposluzi u dječjem boravku.“</p>
8.	<p>„Smatram da je. Jer se na taj način potiče izražavanje.“</p> <p>„Mislim da je važno nenametljivo i strpljivo nuditi likovne materijale i dopustiti djetetu da ih najprije istraži.“</p>
9.	<p>„Da pozitivno je poticati dijete iz spektra autizma na likovne aktivnosti jer smatram da je to ponekad jedini način smirivanja djeteta, oslobađanja od stresa te poticanja kreativnog izražavanja.“</p> <p>„Djetetu iz spektra autizma je često potreban rad jedan na jedan, te na nenametljiv način pokušati ga uključiti u aktivnost.“</p>

Tablica 5: Stavovi odgojiteljica o pozitivnom utjecaju likovne aktivnosti na djecu s PSA-om i stavovi općenito o temi rada

Kao što se može vidjeti u tablici 5, svih devet odgojiteljica se slaže s time da je likovnost pozitivna u radu s djecom s PSA-om. Kroz njihova stajališta, potvrđena je i činjenica da likovnost utječe na čovjekovo psihičko i fizičko zdravlje, tim i više jer je to zdravlje kod djece s PSA-om narušeno, odnosno smanjeni su komunikacijski, motorički, kognitivni i ponašajni sustavi djeteta. S obzirom na rezultate prethodnih pitanja, koji su korišteni kod postavljenih hipoteza, odgovori odgojiteljica na ova pitanja ne podudaraju se u potpunosti s nekim njihovim odgovorima prije, primjerice kreativnosti u poticanju ka likovnosti. Neke odgojiteljice navode kako ne postoje načini za poticanje likovnosti, iako sve smatraju kako je likovnost pozitivna za dijete s PSA-om. Osim stavova o pozitivnom utjecaju likovnosti, u tablici se nalaze i stajališta općenito o temi rada. Većina odgojiteljica smatra kako je važno ne prisiljavati dijete s PSA-om na rad, jer to može dovesti do suprotnog efekta, neprimjerenog ponašanja. Kao što je već prije navedeno u radu, općenito nije smisao u prisiljavanju djeteta na rad, već je bitno ponuditi mu aktivnost kroz različite pristupe. Važno je poznavati dijete i njegove interese te mu na taj način svaku aktivnost pokušati približiti. Ako dijete ni tada ne želi, nema potrebe za prisilom. Jedna odgojiteljica navodi kako za nju nije važan rezultat, već sam postupak, što je također točno. Izuzetno je bitno da dijete uopće želi u nečemu sudjelovati, ali ako će biti ponosno na sebe i na svoj rad, rezultat tog rada je također poželjan.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog diplomskog rada bio je prikazati stavove odgojitelja o pristupu djece s PSA-om u području likovnosti. Ono što je dovelo do ostvarenja tog cilja jest provedeno istraživanje. Na temelju njihovih stavova i ponašanja u svojoj profesiji odgojitelja pokušalo se potvrditi ili opovrgnuti sljedeće hipoteze: H1 - odgojitelji poznavajući specifične interese djece s PSA-om, senzoričku osjetljivost i individualne razvojne karakteristike osmišljavaju, prilagođavaju i uvažavaju likovne aktivnosti djece s PSA-om, H2 - postoji razlika između različitih i unutar istih odgojnih skupina u kojima je autistično dijete s obzirom na usmjerenost prema likovnim aktivnostima i H3 – kreativnost odgojiteljica u skladu s njihovim godinama radnog staža je na visokom nivou s obzirom na rad s djecom s PSA-om u području likovnog izražavanja.

Istraživanjem je potvrđena hipoteza H2, dok H1 i H3 nisu. Što se tiče hipoteze H1, usprkos tome što je ključno djetetu ponuditi aktivnosti sukladno onome što ga interesira, većina se ispitanih odgojiteljica ne predvodi tim principom rada. Ovaj rezultat pomalo narušava status odgojitelja koji bi trebao djecu pripremati za budući život, jer njegov je posao da aktivnosti vodi prema dječjim interesima, a ne prema svojim mišljenjima ili odlukama. Hipotezom H2 htjela sam provjeriti razlikuju li se djeca s PSA-om unutar istih i različitih odgojnih skupina. Hipoteza je potvrđena jer su sva djeca različita pa tako i djeca s PSA-om, i kako je već teorijski rečeno, i djeca s PSA-om mogu biti iznimno uspješna u nekim područjima. Ono što me potaknulo na razmišljanje je to da se većinom sva djeca s PSA-om najviše vole koristiti slikarskom tehnikom tempere. Samim time ta tema može postati predmet daljnjih istraživanja na temelju ovog rada. Hipoteza H3 također nije potvrđena, te također narušava status odgojitelja. Naime, niti odgojiteljice s više od 20 godina radnog staža nisu opisale neku višu razinu kreativnosti što se tiče likovne aktivnosti. Između devet ispitanih odgojiteljica samo je jedna iskazala bogatstvo svog kreativnog izražavanja.

Ovaj rad htjela bih zaključiti svojim stavom o radu s djecom s PSA-om što se tiče likovnosti. S obzirom na to da još ne radim kao odgojiteljica u struci, ne mogu dati konkretne primjere svog ponašanja prema toj djeci, no smatram kako bi na prvom mjestu trebali imati puno više kolegiija koji se odnose na rad s djecom s PSA-

om i mnogim drugim poteškoćama u razvoju. Naravno, želim se usmjeriti na praktični rad, jer je s teorijske strane sve jasno. Praktični dio bi trebao biti kvalitetniji, kako se ne bi ponovili ovakvi rezultati, odnosno umanjeno korištenje kreativnosti u radu s djecom s PSA-om, ali i u radu s djecom urednog razvoja. Uz poboljšanje praktičnog rada, smatram kako je važno da se odgojno-obrazovni radnici (odgojitelji, učitelji) konstantno stručno usavršavaju u pogledu poremećaja iz spektra autizma, ali i drugih poremećaja u razvoju.

Likovno izražavanje je od velike važnosti za svakog čovjeka, neovisno o njegovoj dobi, a koliko tek može biti značajno za dijete predškolske dobi, za dijete s teškoćama u razvoju. Ono opušta, potiče razvoj živčanog sustava te daje priliku za povećanje samopouzdanja. Smatram kako je važno poticati likovno izražavanje tijekom cijeloga života. Sukladno tome, ovaj rad ću završiti citatom velikog umjetnika Pabla Picassa "Svako dijete je umjetnik, no problem je kako ostati umjetnikom nakon što dijete odraste. Kao dijete sam crtao kao Raphael, no kad sam odrastao trebao mi je cijeli život da ponovno počnem crtati kao dijete."

6. LITERATURA

- 1) Balić-Šimrak, A. (2010). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 16-17 (62-63), 2-8. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124737>
- 2) Himelrajh, V., Vukasović, A., & Dorin, B. (1959). *Rad na likovnom odgoju djece*. Pedagoški centar
- 3) Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike: temeljni pojmovi*. Educa.
- 4) Jukić, V., & Arbanas, G. (2014). Američka psihijatrijska udruga. *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje-peto izdanje (DSM-V)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 5) Kunstek, M. (1994). Uključivanje obitelji u programe predškolskog odgoja, Zbornik radova 3. Dani predškolskog odgoja Čakovec'94, 77-80. Dječji centar Čakovec, Čakovec.
- 6) Petković, Z. B., Škrinjar, J. F., Hranilović, D., Divčić, B., & Stošić, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Školska knjiga.
- 7) Popčević, K., Ivšac Pavliša, J., Bohaček, A., Šimleša, S. i Bašić, B. (2016). Znanstveno utemeljene intervencije kod poremećaja iz spektra autizma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 100-113. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.9>
- 8) Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veble commerce.

Internetski izvori:

- 1) Centar za autizam Rijeka
<https://cza-ri.hr/>
- 2) Centar za autizam Split
<https://www.cza-split.hr/>
- 3) Leksikografski zavod Miroslav Krleža
<https://www.enciklopedija.hr/>
- 4) REPUBLIKA HRVATSKA Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku
<https://mdomsp.gov.hr/vijesti-8/svjetski-dan-svjesnosti-o-autizmu/10842>
- 5) Savez udruga za autizam Hrvatske
<https://www.autizam-suzah.hr/autizam/>

6) Yes, therapy helps!

<https://hr.yestherapyhelps.com/applied-behavioral-analysis-definition-techniques-and-uses-13051>

7. PRILOZI

Prilog 1.

Odgovori ispitanika na 1. pitanje: Kakav je bio Vaš stav i pristup prema djetetu iz spektra Autizma kad je upisan u Vašu odgojnu skupinu? Jeste li se osjećali dovoljno kompetentni za rad s njime u početku i kako se osjećate danas? Odnosno nakon provedenog rada s djetetom iz spektra autizma. Pojasnite.

ISPITANIK br.1. – Budući da je dijete i prije moga dolaska bilo upisano u vrtić čiji je polaznik i nadalje, ne mogu pričati iz perspektive samog upisa u vrtić, no mogu reći da prilikom njegova dolaska zasigurno nitko za to nije bio pripremljen jer je dijete u vrtić stiglo kao polaznik jasličke skupine kada se još nije moglo sa sigurnošću tvrditi da ima bilo kakvih poteškoća. Ono što iz svoje perspektive mogu naglasiti jest da mi je ponuđen posao asistenta dječaku sa sumnjom na poremećaj iz spektra autizma predstavljao svojevrsan izazov i nećkanje prilikom same odluke. Obzirom da dijete poznajem i privatno, nisam znala kako postupiti i hoću li biti kompetentna za spomenutu dužnost, no posao sam prihvatila privremeno dok djetetu ne pronađu drugog asistenta. To je bio period kada je dječaku zbog postavljene sumnje na poremećaj dodijeljena mogućnost sufinanciranja asistenta od strane općine i roditelji su bili u potrazi za istim. Dakle, posao sam prihvatila kao njihovo privremeno rješenje, a na kraju sam tamo i ostala. I danas sa sigurnošću ne mogu reći da se osjećam kompetentnom, no dostatnim mi djeluje što smo se on i ja razumjeli te na neki način, povezali i možemo jedno s drugim funkcionirati. Naravno, ima lakših i težih dana za oboje, ali osjetim da je iz ovoga iznikla i emotivna povezanost s djetetove strane, a to smatram ključnim obzirom na njegovu smetnju. Smatram da za takvo što nitko nije u potpunosti pripremljen te najprije mora „naći put do djeteta“.

ISPITANIK br.2. - Dijete je krenulo u vrtić i upisano je u srednju jasličku skupinu te se tada još nije znalo sa sigurnošću ima li dijete neke smetnje. U ponašanju se vidjelo da se dijete razlikuje od ostale djece u skupini. Dijete se često odvajalo igrajući se samo, slagalo je igračke u niz ili u vis...U početku adaptacije dijete nije primjećivalo da majke nema, s vremenom bi počelo te bi plakanje bilo izrazito intenzivno. Krenuo je i sa skidanjem šlapica i čarapica po cijeli dan, te kada bi ga se krenulo oblačiti i obuvati, odbijao bi to uz guranje i plač. Najviše problema je bilo kod spavanja, jako bi teško zaspao i bilo je potrebno biti pokraj njega. Često bi se dizao iz kreveta, a

kada bismo ga vratili počeo bi vikati i plakati. Tada se nisam osjećala dovoljno kompetentnom, ali uz pomoć stručnog tima takav način rada postao je uobičajen te smo se s tim nosili iz dana u dan. Tada je stručni tim obavijestio roditelje te ih usmjerio na specijalističke ustanove i od tada je dijete odlazilo na provjere. Nakon što sam za stručno usavršavanje prošle godine imala temu „Autizam“ i nakon što već tri godine u skupini imam dijete s autizmom osjećam se kompetentnije nego u početku, ali još uvijek znam da postoje neke činjenice koje još trebam usvojiti. Za razliku od početka kada nisam znala koje su potrebe djeteta s autizmom i kako ono reagira na određene situacije, danas jako dobro znam kako dijete iz moje skupine reagira na određene situacije (ako ga prekineš u nekoj njegovoj aktivnosti za koju smatraš da ne može raditi jer je opasno za njega ili za druge, reagira na način da se baci na pod, lupa glavom te počinje vikati i plakati), kako ga smiriti (pustiti ga neko vrijeme da se smiri jer mora shvatiti što je krivo, a onda ga uzeti u krilo i pokušati ga smiriti zagrljajem), što najviše voli od poticaja (životinje - slaganje u niz, drvena umetaljka u boji s oblicima...). Dijete sudjeluje u aktivnostima u kojima želi, ali ga je ponekad potrebno uvesti i u aktivnosti koje ne želi, ali na zanimljiv način. Ako ga se uporno sili bez ikakvog poticaja, njegov otpor je još jači.

ISPITANIK br.3. - Pri obavijesti o dolasku autističnog djeteta osjetila sam strah radi nedovoljne informiranosti o djeci s teškoćama, no danas na to gledam drugačije jer je svako dijete individua i smatram da ne postoje „univerzalne upute“ kako postupati s autistima. Najvažnije je otvoriti se djetetu, pružiti mu emocionalnu sigurnost i podršku te će se ostale stvari prirodno posložiti.

ISPITANIK br.4. - Stav je bio pozitivan, otvorena sam za svu djecu i to predstavlja nov izazov u mom profesionalnom razvitku i napretku jer do tada nisam imala dijete s autističnim spektrom. S obzirom da je dijete došlo u moju odgojnu skupinu s 4 godine, kolegice i stručni tim su mi prenijeli informacije o djetetu te sam se osjećala sigurnije u vidu podrške. Svoje znanje sam proširila kroz stručnu literaturu te tematike. Danas se osjećam puno sigurnije, jer smo uspjeli spoznati kako dijete funkcionira u skupini, što voli, što mu smeta. Također, nakon određenog vremena smo dobili trećeg odgojitelja kojeg je dijete prihvatilo bez većih problema.

ISPITANIK br.5. - Kada je djevojčica upisana u moju skupinu od majke smo dobili informacije da dijete potječe iz dvojezične obitelji te da zato ima poteškoća pri

izražavanju i govoru. Pri upoznavanju s djevojčicom nisam uspjela ostvariti nikakav kontakt. Već taj prvi dan uočila sam određena ponašanja karakteristična za spektar autizma, no bez postavljene dijagnoze, odnosno potvrde s dijagnozom, nisam ništa mogla učiniti. U meni se javio osjećaj straha jer sam se bojala da neću moći pružiti djevojčici ono što joj je potrebno. Isto tako, nisam se osjećala dovoljno kompetentnom za rad s djetetom s autističnim poremećajem. Istovremeno, ova situacija za mene je predstavljala i izazov i priliku za učenje. Počela sam se više informirati o autizmu i djeci iz spektra autizma, proučavati metode rada, koje aktivnosti im nuditi te kako prilagoditi svoj rad njima. Nakon par mjeseci njenog boravka u skupini, ne smatram se dovoljno kompetentnom za rad s njom, budući da joj ne mogu posvetiti dovoljno vremena niti pružiti nešto više, jer sam jedini odgojitelj u skupini koja broji 26 djece.

ISPITANIK br.6. - Nisam se tada osjećala dovoljno kompetentno, a ni nakon rada s djecom s poteškoćama iz spektra autizma nemam osjećaj sigurnosti jer stalno preispitujem svoj rad i nedostaje mi povratna informacija/emocija u trenutku hipoosjetljivosti koja bi me vodila dalje. Kao odgojiteljica, nisam navikla da sam ja ta koja pretpostavlja o svom odgojno-obrazovnom radu s djecom, već se vodim djecom kao zvijezdama vodiljama i svoj rad baziram na njihovim potrebama, interesima, emocijama, izražavanju, neverbalnoj i verbalnoj komunikaciji te povratnim informacijama. U radu s djevojčicama s teškoćom iz spektra autizma je bilo dana kada su me vodile i upućivale u ono što im je važno, što žele, dok sljedeći dan su imale druge i nove potrebe, drugačije u potpunosti od jučerašnjih. (Primjer: jedan dan uživa u jelu – krumpiri i meso dok drugi dan istu hranu odbija i baca iz tanjura), no važno mi je bilo u radu s njima pomoći im da budu što samostalnije u obavljanju životno-praktičnih aktivnosti, da razvijaju osnovne socijalne vještine, nastoje se izražavati neverbalnim putem (nisu imale razvijen verbalni govor), te da im nudim određene aktivnosti koje su izazovne, a kojima su prethodile aktivnosti koje su ih veselile. Imala sam suradnju s rehabilitatoricom te su obje djevojčice imale mogućnost sudjelovati u radu s terapijskim psom čija je vlasnica bila rehabilitatorica i ujedno trenerica. To je rad u kojem je potrebno mnogo ljubavi i strpljenja te spremnosti da mjesecima ne vidite napredak, poput one poslovice - jedan korak naprijed, dva unatrag, što je ponekad demotivirajuće, jer je odgojitelj navikao vidjeti djecu kako s vremenom odrastaju i razvijaju se, no unatoč tome, kad su mi djevojčice

podarile osmijeh ili spontani zagrljaj, mogla sam sljedeći trenutak podnijeti i tri koraka unatrag jer su takve reakcije meni značile i deset koraka unaprijed.

ISPITANIK br.7. - Imala sam prethodnih godina djecu iz spektra, vrtić ima tim za pomoć i konkretne naputke za svaki pojedinačni slučaj. Osobno smatram da svako dijete ima pravo na druženje s vršnjacima i upis u redovni vrtić. Važno je pomoći odgojitelju zapošljavanjem i trećeg odgojitelja u grupu. Na grupi za podršku sudjeluju odgojitelji, treći odgojitelj i članovi razvojne službe. Analizira se djetetova igra, interakcija, obrasci ponašanja, snimamo i promatramo dijete zajedno te dobivamo direktan uvid, objašnjenje i pomoć. Ne osjećam se dovoljno kompetentno, ali pratim savjete i direktne upute članova stručnog tima. Imam podršku i nisam sama.

ISPITANIK br.8. - Nisam, sada se osjećam dosta kompetentno jer sam se tijekom rada samostalno i neformalno obrazovala na tom polju.

ISPITANIK br.9. - S obzirom da je dijete upisano u skupinu bez ikakve dijagnoze, odgojitelji su pristupali djetetu, no odmah prilikom prvog dana boravka u skupini odgojitelji naočigled primjećuju odstupanja u razvojnoj dobi djeteta. U početku se nismo osjećale kompetentnima za rad, a ni danas se još ne smatramo dovoljno kompetentnima, s obzirom da je to prvo dijete iz spektra autizma s kojim smo se susreli do sada, te općenito smatramo da je potrebna temeljitija edukacija odgojitelja u radu s djecom sa TUR I PP, posebno iz spektra autizma jer je svako dijete drugačije i potrebni su im različiti pristupi.

Prilog 2.

Odgovori ispitanika na 2. pitanje: Na koji način prilagođavate aktivnosti djetetu iz spektra autizma? Razlikuju li se aktivnosti za to dijete od aktivnosti koje druga djeca iz odgojno-obrazovne skupine provode?

ISPITANIK br.1. - Obzirom da aktivnosti na razini skupine ne osmišljam ja, mogu reći da pratimo aktivnosti ostale djece iz odgojno - obrazovne skupine ovisno o raspoloženju i afinitetima djeteta. Naime, kada postoji neka organizirana aktivnost na razini skupine, odgojiteljica i ja dijete nastojimo uključiti ovisno o njegovoj želji. Dakle, ne nastojimo ga prisiliti, već motivirati. Često se događa da on to jednostavno ne želi, ali postoje i trenuci kada mu za to treba mali poticaj i „animiranje“ pa ga u

takvim situacijama nastojimo uključiti. Što se tiče prilagodbe u radu, najčešće je to u vidu njegova strpljenja. Naime, on često zbog svoje nestrpljivosti gubi interes pa ga nastojimo, primjerice, pustiti preko reda ukoliko pokaže isti.

ISPITANIK br. 2. - Nastojimo dijete uključivati u sve aktivnosti koje rade i ostala djeca. Dvije godine prije bilo je malo teže uskladiti rad s djetetom koje ima autizam i sa ostatkom djece, no ove godine smo dobili asistenta. Dijete sudjeluje u većini aktivnosti, ovisi o njegovom trenutnom raspoloženju. Budući da dijete u vrtiću boravi do 12:00 h, kada ostala djeca legnu u krevet tada se možemo posvetiti samo njemu (najčešće je to drvena umetaljka u boji s oblicima ili kuglice u boji koje je potrebno velikom hvataljkom staviti na odgovarajuće mjesto). Znači do spavanja dijete sudjeluje u većini aktivnosti. Najdraža aktivnost s ostalom djecom mu je utrkivanje vani, čak sam govori „Tri, četiri, sad...“ i sa smiješkom kreće trčati. Nastojimo ga što više uključivati u aktivnosti s drugom djecom. Za maškare smo vježbali ples u kojemu on nije želio sudjelovati direktno, ali gledajući sa strane i on je ponavljao pokrete što nas je jako razveselilo.

ISPITANIK br.3. - U mom slučaju radi se o dječaku koji ne govori i komunicira te ga odabranim vježbama za finu motoriku pokušavam navesti na verbaliziranje. Također redovito ubacujem razne pjesme i brojalice gdje uz pokrete usvaja i riječi.

ISPITANIK br.4. –Prema tjednim i dnevno planiranim aktivnostima djetetu se nude aktivnosti kao i drugoj djeci, no s obzirom na kratkotrajnu pažnju aktivnosti se prilagođavaju njegovim sposobnostima, interesima te se aktivnosti izmjenjuju vrlo često. Također, pokazuje interes za određene aktivnosti koje u radu svakodnevno ponavljamo.

ISPITANIK br.5. – Aktivnosti koje provodimo u skupini jednake su za svu djecu, te se oni ovisno o svom interesu u njih uključuju. Djevojčica A. nije zainteresirana za većinu ponuđenih aktivnosti. Većinu vremena obilazi centre aktivnosti, promatra djecu i grli ih.

ISPITANIK br.6. - Djevojčicama su aktivnosti bile prilagođene njihovim mogućnostima i razvojnoj fazi. Ponekad su to bile prilagođene aktivnosti koje su se

nudile ostaloj djeci u skupini. (Npr. glina – djeca su imala zadan oblik kroz promatranje dok smo djevojčicama davale glinu kao slobodno izražavanje). Ukoliko su djeca starije dobi, i oni već znaju ponuditi aktivnost prilagođenu djetetu s TSA-om. Vodim se interesom djeteta, njegovim mogućnostima i razvojnom periodu.

ISPITANIK br.7. - Aktivnosti se planiraju individualno za to dijete, ciljevi su individualni. U provedbi se uključuje više djece, radi komunikacije, dinamike i socijalizacije. Nastojimo pomoći djetetu da izađe iz ponavljajućih obrazaca i dođemo do krajnjeg ishoda koji određeno dijete može dosegnuti. Npr. dijete je nekoliko mjeseci u ulozi vrata i vratara. Planiramo igre tako da dinamiziramo dijalog djeteta iz spektra s drugim djetetom. Igru postavljam poštujući djetetov interes. Uvijek se mi moramo prilagoditi djetetovom svijetu i igri i zato spomenutu igru vrata proširujemo na ulazak u kino, dolazak gostiju, nogometni stadion, obiteljske igre. Pratimo djetetov interes. Idemo za njegovom igrom, ono što ga zanima pokušavamo proširiti, doprijeti do njega igrom, pokretom, riječima. Dijete koje dugo istražuje boje i radi pokuse, pokušavam zainteresirati da pokuša planski nešto naslikati. Ako ne može, tada koristim metodu oponašanja, te se verbalno trudim da me primijeti.

ISPITANIK br.8. - Ima dosta aktivnosti za rad u manjim grupama ili rad u paru jer se dijete tada uključuje i prihvaća ponuđene aktivnosti. Samostalno bira uvijek istu aktivnost.

ISPITANIK br.9. - Aktivnosti koje se provode u skupini provode se i sa djetetom iz spektra autizma, jer nam je cilj bio razvijati socijalnu interakciju s obzirom da djeca iz spektra autizma najčešće žele biti sami, baviti se svojim vlastitim aktivnostima bez uključivanja u interakciju s drugom djecom, bilo da je to samoinicijativno ili od strane druge djece. Ovisno o interesu djeteta i znanju ili predznanju o temi aktivnosti, ovome djetetu prilagođavamo aktivnost na način da mu damo vodeću ulogu, „glavnu riječ“ u kojoj on pomaže djeci ili potičemo drugu djecu da ga uključe u aktivnosti. Najčešće je bio rad u paru ili malim grupama, jer tom djetetu nije odgovarala buka i mnoštvo djece.

Prilog 3.

Odgovori ispitanika na 3. pitanje: Koji su trenutno suženi i specifični interesi djeteta iz spektra autizma?

ISPITANIK br.1. - Trenutno su njegovi suženi i specifični interesi autići, vlakovi, autobusi i makete po kojima iste može voziti te životinje. Oni se, naravno, mijenjaju ovisno o razdoblju, no za spomenute mogu reći da uvijek ostaju.

ISPITANIK br.2. - Od početka, pa i danas, dijete sve manje igračke (najčešće ako je iz istog kompleta) stavlja na prste. Od lutkica za prste, konstruktivnih kotačića, plastičnih čavlića, životinja do drvenih figurica stavlja redom na prste i onda ih promatra ili pjeva pjesmicu „Daddy finger, daddy finger, where are you?“ , također ga zanima i slaganje u niz (lutkica, životinja...).

ISPITANIK br.3. - Interesi za sitne predmete, brojalice i pjesme s pokretom.

ISPITANIK br.4. - Glazbene aktivnosti (pjevanje, ples uz glazbu u vidu vrtnje u krug, zvučne slikovnice, šuškalice).

ISPITANIK br.5. - Ples i pokreti uz glazbu te brojalice.

ISPITANIK br.6. – Većinom su u mojoj praksi djeca bila u oralnoj fazi te u aktivnostima puni-prazni, nizanje materijala, istraživanje rastresitog materijala, ljuljanje na ljuljačci ili pilates lopti, ples ukoliko bi pjevala tj. ponavljanje pokreta u pjesmi, nije bilo kontakta očima i nisu koristili određene stvari funkcionalno (npr. obje djevojčice bi uzele češalj i ponavljale pokret koji su vidjele kod drugih djevojčica, ali nisu okrenule češalj ili četku na „pravu“stranu da češljaju kosu nego su imitirale pokret češljanja glatkom stranom češlja.)

ISPITANIK br.7. - Jurić auto i ceste.

ISPITANIK br.8. - Jako. Pokazuje interes samo za rušenje kockica ili provlačenje perli po vodilicama.

ISPITANIK br.9. - Suženi i specifični interesi djeteta su bili čitanje i pisanje te ogromno zemljopisno znanje, proučavanje karta svijeta, države, zastave te vrlo veliko zanimanje za životinje svijeta.

Prilog 4.

Odgovori ispitanika na 4. pitanje: Kolika je usmjerenost djeteta iz spektra autizma u likovnim aktivnostima? Koje likovne tehnika dijete iz spektra autizma u Vašoj odgojnoj skupini najviše voli koristiti?

ISPITANIK br.1. - Od likovnih tehnika dijete najviše preferira temperu. Jedino mu je ona i od interesa jer gotovo nikada ne uzima flomastere ili bojice kako bi nešto nacrtalo kao što ostala djeca čine svakodnevno, a kada vidi temperu spreman je na rad. Dakle, kada se spomenuta tehnika koristi, on je gotovo uvijek spreman na rad i veoma je sretan kada slika. Ponekad to uopće nema veze sa zadatkom koji djeca dobiju, ali on tada slika ili po svojem papiru ili po svojim prstima (dok je bio mlađi češće je slikao po svojim rukama). Ukoliko želi slikati na zajedničkom papiru, odgojiteljice mu to dozvole. Obzirom da kod nas vrijedi princip otvorenih vrata, dijete odlazi i po drugim skupinama i rado se uključuje u aktivnosti s temperom neovisno o svojoj skupini što mu i druge odgojiteljice dopuštaju ukoliko pokazuje interes. Što se tiče ostalih likovnih tehnika tu je i kolaž jer prilikom te aktivnosti nanose i ljepilo, a to mu je zanimljivo. Također, od malena jako voli plastelin, kako dirati, tako i stavljati i usta. Kao manji ga je stalno jeo, ali sada to čini sve manje i duže se s njime igra i modelira, no i dalje mu je taj plastelin ostao od velikog interesa zbog toga što ga je prije jeo. Još bi naglasila fasciniranost vodenim bojama, ali ne na način da ih koristi u slikanju, već uvijek uzima paletu vodenih boja te ih potom vozi po podu, približava očima kako bi vizualizirao i slično. Kao što sam već prethodno naglasila, na likovne aktivnosti ga ne tjeramo, no kada aktivnost čini izrada čestitki za roditelje povodom nekog blagdana, nastojim ga motivirati, odnosno više inzistirati na tome da napravi jer tada on mami/tati osobno predaje svoj rad pa mislim da ga tek tada postaje svjesnim i da mu je jako drago što je to napravio za svoje roditelje. Naravno da je njegova pažnja, unatoč pokazanom interesu, manja nego kod ostale djece, no kako je stariji sve se duže uspijeva zadržati na aktivnosti, pa tako i likovnoj.

ISPITANIK br.2. - Kada je dobro raspoložen sa zadovoljstvom sudjeluje u aktivnostima i usmjeren je na to što radi. A ako je loše volje obija sve što mu se ponudi, a ako ga se prisiljava da nešto napravi, pozornost mu pobjegne na neku drugu aktivnost. Najviše voli tempere pa kad ih vidi na stolu sam prilazi uzima kist i krene slikati i bojati.

ISPITANIK br.3. - Ne prihvaća rado likovne aktivnosti radi određenih pravila (nema diranja predmeta zaprljanim prstima i brisanja istih po sebi).

ISPITANIK br.4. - Usmjerenost u likovnim aktivnostima je vrlo kratkotrajna, a kada je usmjerena, najčešće koristi flomastere, a vrlo rijetko i tempere. Ne pokazuje značajan interes za likovnim aktivnostima.

ISPITANIK br.5. - Djevojčica rijetko sudjeluje u likovnim aktivnostima. Kada se uključi u aktivnost to je vrlo kratkotrajno. Najčešće se uključi u aktivnost slikanja temperama.

ISPITANIK br.6. - Djevojčice nisu voljele sudjelovati u likovnim aktivnostima. Voljele su sam čin istraživanja – temperu nisu slikale na papiru nego trljale u ruci, bojicu su vrtile prstom kod šiljka ili si bojale prste, odbijale su koristiti škarice. Plastelin ili glinu su voljele jesti, ali su ih ponekad te aktivnosti modeliranja smirivale i veselile. Pastelu bi reckale noktima i nisu željele stvarati svoje likovne radove već samo cijeli proces osobno doživjeti. Jedino su prihvatile ponekad, ali to je bila velika rijetkost – lijepljenje ili slikanje, ali tada sam imala sam osjećaj da na neki način sve to čine jer ih eto, mi usmjeravamo, ali u tome nije bilo nekog velikog veselja u očima već ona – idem odraditi to što mi se nudi. Ponekad bi slikale temperom ako je aktivnost bila slikanje na štafelaju, ali rad je morao biti zajednički.

ISPITANIK br.7. - Slikanje temperama. Ne voli zaprljati dlanove. Istražuje nijanse, miješa na paleti. Kada jednom nije uspio dobiti narančastu koju je zamislio, boje su potezom podlaktice letjele po sobi. Tako se naljutio na neuspjeh u traženju nijanse da je cijelu sobu zaprljao bacanjem palete i čaša s bojama.

ISPITANIK br.8. - Ne pokazuje interes, uz nuđenje aktivnosti i dalje nema interesa.

ISPITANIK br.9. - Dijete u početku nije bilo usmjereno na likovne aktivnosti. Izbjegavao ih je, radije je sam sa strane listao enciklopedije i knjige. Na zahtjeve ili

nagovaranja odgojitelja samo je postignut suprotan efekt, odbijao bi i postao razdražljiv. Prihvatio je naposljetku oblikovanje plastelinom, povremeno, ali rijetko olovku i bojanje tempere isključivo kistom. Smatramo da je važno primijetiti ima li dijete senzomotoričke poteškoće, jer smo kod našeg djeteta uočili da ne voli ništa što ostavlja tragove na rukama. Ako je bilo u pitanju bilo kaširanje, lijepljenje ili bojanje prstima, odmah bi išao prati ruke.

Prilog 5.

Odgovori ispitanika na 5. pitanje: Imate li drugačiji pristup za poticanje takvog djeteta kad su u pitanju likovne aktivnosti? Ako da, koji su to načini poticanja?

ISPITANIK br.1. - Nemamo neke posebne metode i tehnike kako bismo ga naveli na likovnu aktivnost, već ga pustimo obzirom na njegove afinitete tog trenutka. Kada je zainteresiran, sam će se istoj priključiti, a kada nije, zaista ga je teško pridobiti. Kao što sam ranije opisala, malo više inzistiramo uključiti ga kada je neka izrada sadržaja za roditelje ili zajednički pano u pitanju, ili kada jednostavno osjetimo da bi mu moglo biti od interesa. Također, već sam spomenula da ga nastojimo uključiti „preko reda“ kako ne bi izgubio interes i kako bismo zadržali njegovu pažnju u nastojanju da se priključi. Ukoliko prilikom izvršavanja zadatka malo odluta, nastojimo mu pomoći da se vrati na zadatak. Ukoliko želi odustati, ne puštamo ga da odmah odustane, već ga nastojimo vratiti da dovrši što je počeo, što je ponekad uspješno, a ponekad nije.

ISPITANIK br.2. – Ako je dijete dobro raspoloženo nije potrebno nikakvo dodatno poticanje. Ukoliko želimo da dijete sudjeluje u nekoj aktivnosti, a nije baš raspoloženo, pokušamo ga kroz igru (tko će prije do stola, idemo vidjeti što tamo ima) dovesti do mjesta na kojemu se aktivnost odvija. Ako i tada odbija, mi pokažemo što se tu radi (npr. izrada iglica na boru otiskom prsta). Prvo mi umočimo svoj prst i otisnemo dok gleda, onda probamo njegov prstić umočiti u boju i otisnuti te pri tome dobiti njegovu pažnju i to ponoviti nekoliko puta. Nekada on sam nastavi i napravi još nekoliko otisaka i ode dalje u svoju aktivnost, a ponekad zna i duže ostati u toj aktivnosti ako mu se sviđa.

ISPITANIK br.3. - Postavljanje rasporeda pomoću sličica (doručak, slikanje, užina, odlazak u dvorište...) kako dijete ne bi osjećalo izbacivanje iz rutine.

ISPITANIK br.4. - Pristup je individualniji s obzirom na prisutnost trećeg odgojitelja jer je pažnja usmjerena samo na jedno dijete i trenutnu likovnu aktivnost. Poticanje se češće odnosi na verbaliziranje i pohvalu.

ISPITANIK br.5. - Zasad još nemam nikakav drugačiji pristup za poticanje sudjelovanja u likovnim aktivnostima.

ISPITANIK br.6. - Apsolutno! Sam čin odbijanja znači da se moramo povesti kreativnošću. Olovku smo omotavale čupavom mekom žicom jer bi ih jedino onda primile u ruku, ali i dalje se nisu njome izražavale ili bi na papiru stavile jednu kratku liniju. Kistovi su bili izrađeni od lišća, cvijeća ili od vrećica čaja. Ponekad bi obukle na ruke rukavice s praporcima ili bi praporci bili na pastelama. Pokušavale smo slikanje na kori drveta, ogledalu, alu foliji, plastificiranoj foliji... Koristile smo kombinaciju vune i tempere na papiru, lijepljenje lišća koje šuška, slikanje pom-pomom, pjenom za brijanje u aktivnosti ples pisanja.

ISPITANIK br.7. - Prije svega pokazivanje, upućivanje, demonstracija od strane djece, ohrabrivanje.

ISPITANIK br.8. - Nudim mu mogućnost da prvo promatra drugu djecu u aktivnosti.

ISPITANIK br.9. - Kada su u pitanju bile likovne aktivnosti, odgojitelji su postizali rezultate, ako bi se sami prihvatili likovnih aktivnosti sjedeći kraj djeteta, što god one u tom trenutku radile, kako bi ono samo poželjelo isprobati, pa je na taj način zavolio i plastelin. Pristupajući prema slovima, abecedi raznih jezika, odgojitelj je uzeo plastelin i izrađivao slova od njega, te je zainteresirao i dijete.

Prilog 6.

Odgovori ispitanika na 6. pitanje: Smatrate li da je pozitivno poticati dijete iz spektra autizma na likovne aktivnosti? Zašto?

ISPITANIK br.1. - Smatram da je apsolutno pozitivno kao što je i za svako dijete između ostalog, ali posebno za dijete iz spektra jer se na taj način prvenstveno borimo s njihovim deficitom pažnje i suženim interesom. Svaka aktivnost koja dijete uspije zadržati svakim danom sve duže, od velikog je značaja za dijete iz spektra autizma. Nadalje, dijete tako istražuje, uči, vježba finu motoriku, ali se i zabavlja.

Također, već sam spomenula koliko njima znači što svoj rad kasnije mogu pokazati ili pokloniti roditeljima, pa likovne aktivnosti mogu okarakterizirati kao svojevrsnu sponu između vrtića i roditeljskog doma.

ISPITANIK br.2. - Smatram da je pozitivno. Djeca iz spektra autizma su u jednom ili više područja naprednija nego ostala djeca, ali ta se područja otkriju s vremenom. Također smatram da se takva djeca mogu izraziti kroz likovno stvaralaštvo, ali njima su potrebne i taktilne aktivnosti. Treba dopusti djetetu da istražuje tempere, plastelin i glinamol rukama. Likovna aktivnost koju smo nedavno proveli je bilo slikanje temperom pomiješanom s pjenom za brijanje. Dijete s autizmom je u početku odbijalo umočiti ruke, a kasnije je uživao. Također smatram da likovne aktivnosti mogu djelovati smirujuće ako je dijete uzrujano zbog nečega.

ISPITANIK br.3. - Smatram da djeluje pozitivno na razvoj autističnog djeteta jer se kroz osjet raznih površina i tekstura potiče fina motorika koja pridonosi bržoj vokalizaciji djeteta.

ISPITANIK br.4. - Naravno, svakodnevno mu se nude jer se kroz likovne aktivnost potiče razvoj motorike, usmjerenost pažnje, koncentracije, no interes nije svakodnevno.

ISPITANIK br.5. - Smatram da je dobro poticati dijete iz spektra autizma na likovne aktivnosti ili bilo koje druge aktivnosti, ako primijetimo da dijete za njih pokazuje interes. Poticanje djeteta na likovne aktivnosti omogućuje im lakše izražavanje sebe i svojih doživljaja koje možda ne mogu verbalizirati.

ISPITANIK br.6. - Smatram da u likovnim aktivnostima ima neke terapije, ali obrazac nije isti. Djevojčice su ponekad uživale u modeliranju dok su i znale odbiti takve aktivnosti. Treba pogoditi trenutak, biti kreativan i dopustiti izbor djeci. Bolje su reagirale na terapiju s psom nego na naše terapijske likovne aktivnosti.

ISPITANIK br.7. - Likovna aktivnost je meditativna, stoga dijete svoj zatvoreni svijet ima priliku izvaditi na vidjelo. Smatram likovnost vrstom komunikacije. Dijete koje ima zarobljene emocije unutar sebe, likovnim izrazom dobiva šansu izreći sebe.

ISPITANIK br.8. - Smatram da je. Jer se na taj način potiče izražavanje.

ISPITANIK br.9. - Da pozitivno je poticati dijete iz spektra autizma na likovne aktivnosti jer smatramo da je to ponekad jedini način smirivanja djeteta, oslobađanja od stresa te poticanja kreativnog izražavanja.

Prilog 7.

Odgovori ispitanika na 7. pitanje: Želite li Vi još nešto dodati, što Vam se čini važno, a da je vezano uz autistično dijete u provođenju likovnih aktivnosti?

ISPITANIK br.1. –

ISPITANIK br.2. - Smatram da ako dijete odbija likovnu aktivnost, a vi želite da ono u tome sudjeluje, nije ga potrebno prisiljavati. Treba ga pokušati uvesti u tu aktivnost nekoliko puta u danu i to sve kroz igru. Ako dijete koje ima autizam prisilimo na način da ga uzmemo za ruku i bez ikakvog objašnjenja dovedemo za stol i od njega tražimo da nešto napravimo, vrlo vjerojatno će to završiti vikom, plakanje i grubom reakcijom, pa možda i bacanjem na pod. Treba organizirati sve češće likovne aktivnosti u kojima će se koristiti razne likovne tehnike. Ako uvodimo neku novu tehniku, dijete s autizmom treba postepeno upoznavati s njom jer takva djeca ne vole nagle promjene njihove rutine i nagle promjene aktivnosti. Ono što im je nepoznato u početku će vrlo vjerojatno odbijati.

ISPITANIK br.3. - Smatram da se dijete ne bi trebalo forsirati na sudjelovanje u likovnim aktivnostima kako to ne bi povezalom i lošim iskustvom. Treba mu ponuditi razne materijale i tehnike kako bi osjetilo znatiželju i posegnulo za priborom. Također smatram da je bitna i umirujuća glazbena podloga u pozadini likovnih aktivnosti.

ISPITANIK br.4. - Svaki njegov uspjeh i duži vremenski period sudjelovanja u likovnim aktivnostima za nas predstavlja radost i spoznaju da smo ga motivirali i zainteresirali za ponuđenu aktivnost.

ISPITANIK br.5. –

ISPITANIK br.6. - Htjela bih dodati da za ovakav rad je nekome važan rezultat, ali da se likovna aktivnost za mene, bazira na procesu i taj proces se djelomično može

iščitati iz likovnog rada. Za mene je proces iznad svakog rezultata je važno promatrati dijete u procesu da bi potpuno shvatili rezultat tog procesa.

ISPITANIK br.7. - Likovni uvijek treba biti na ponudi i samoposluzi u dječjem boravku. Uvijek netko crta, slika, modelira. Soba treba biti opremljena kao mali atelje, s mnogo dostupnih sredstava u svakom dijelu dana i tada će autistično dijete biti slobodno birati i izraziti se u neformalnom vremenu.

ISPITANIK br.8. - Mislim da je važno nenametljivo i strpljivo nuditi likovne materijale i prvo dopustiti djetetu da ih istraži.

ISPITANIK br.9. - Djetetu iz spektra autizma je često potreban rad jedan na jedan, te na nenametljiv način pokušati ga uključiti u aktivnost. U našem slučaju bilo je dovoljno dati mu slobodu izbora, ali često da sami radimo neku aktivnost koju bi on promatranjem poželio iskušati, te likovni centar obogatiti mnoštvom različitog vidljivog i dostupnog materijala. Uz to poznavati interese djeteta kako bi likovna aktivnost uopće započela. Tako smo zaključili koliko voli jezike i abecede raznih jezika, izrađivali slova, pisali ih, lijepili, rezali, oblikovali plastelinom kao i njegovu ljubav prema živim vrstama koje smo različitim likovnim tehnikama crtali, slikali i izrađivali.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Pod punom odgovornošću izjavljujem da sam diplomski rad pod naslovom „Stavovi odgojitelja o likovnom izražavanju predškolske djece s dijagnozom iz spektra autizma“ u potpunosti izradila samostalno. Pri izradi sam koristila literaturu koju sam u skladu s pravilima i navela.

(Mihaela Orečić)

Zagreb, rujan 2020.