

Значај подстицања ликовног изражавања деце с ЛИО за испољавање креативних способности

Сања Гагић, сарадник у настави

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Доц. Др Мирјана Јапунца-Милисављевић

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Апстракт

Рад се бави испитивањем значаја подстицања деце с лаким интелектуалном ометеношћу за испољавање креативних способности цртежом. Циљеви рада се односе на утврђивање разлика у креативним способностима деце с ЛИО пре и након подстицања при изради ликовног рада. Узорак испитивања чинило је 69 ученика из четири београдске основне школе за децу ометену у интелектуалном развоју, оба пола, календарског узраста од 8-16 година, школског узраста од I до VIII разреда, без неуролошких и вишеструких сметњи. Након детаљног објашњења деца су цртала ликовни рад на задату тему без претходног подстицања. После извесног времена деца су подстицана различитим начинима у складу са задатом темом, након чега им је речено да нацртају што креативнији цртеж. Нашим истраживањем указано је на статистички значајну разлику у испољавању креативних способности цртежом пре и после подстицања. На основу изнетих теоријских поставки и добијених резултата истраживања, констатује се потреба за богаћењем

искуства детета и великим подстицајем из средине како би се створила довољно чврста основа за његов стваралачки рад.

Кључне речи: Креативност, подстицање, цртеж, лака интелектуална ометеност

УВОД

Цртање чини превасходан део дечјег стваралаштва у раном узрасту (Виготски, 2005). Развој ликовних способности је у корелацији са развојем свих других дечијих способности. Од момента саме појаве ликовног изражавања, оно је једноставно. Прве линије, прве шаре, затим цртеж, од битног су значаја за психофизички развој детета. Током година јача креативност и јавља се не само потпунији приказ фигура и објеката, већ и богатија употреба изражајних средстава. Дете цртајући напредује у свом расту и развоју, сазнаје све око себе, развија свест о себи и свом окружењу. С друге стране, цртежи се све више сматрају одразима емоционалног живота и карактера, цртежи су прозор у дечији унутрашњи свет. Путем ликовног изражавања дете нам говори о свом виђењу света, односно, преноси, одражава догађања у својој свести. Сам ликовни израз на тај начин може бити и одређени документ о нивоу зрелости детета (Беламарић, 1987), индикатор когнитивне зрелости, графомоторне зрелости и емоционалне прилагођености детета (Субота, 2003).

Ликовне способности деце без обзира на интелектуалне способности, пролазе кроз одређене фазе, а степен напредовања у ликовном изразу се утврђује према броју приказаних детаља или објеката и начину тог приказа. Без обзира на разлике у одређеним

периодизацијама развоја дечјег ликовног изражавања, све оне имају заједничко следеће: сваку од утврђених фаза у развоју ликовног изражавања деце прате одређене заједничке карактеристике од шарања, преко симболичког приказа фигура и објеката до реалистичног цртања (Ђорђевић, 2006). Индивидуална одступања од одређених стандарда у ликовном изражавању, могу бити узрокована субјективним факторима, који се огледају у одступањима на темељу типолошких разлика, или под утицајем средине. Посебно треба истаћи да индивидуална одступања од стандарда развоја у ликовном изражавању могу бити узрокована и интелектуалном ометеношћу или физичким оштећењима (Ђорђевић, 2010).

Како деца на цртежима приказују свој доживљај света у оквиру својих могућности перцепције, моторике, емоција и маште, и одражавају достигнути ниво интелектуалних способности, може се рећи да је ликовни израз високо индивидуализован. У зависности од примењене методологије, резултати истраживања развоја цртежа код особа с интелектуалном ометеношћу показују различите резултате. Док неки аутори указују на квалитативне разлике у развоју цртежа код особа с интелектуалном ометеношћу у односу на цртеже особа опште популације (McElwee, 1934), други аутори указују да не постоје квалитативне разлике у односу на особе типичног развоја (Глигоровић, Буха-Ђуровић, 2009), и да деца с ЛИО само спорије пролазе кроз фазе ликовног изражавања. Њихови цртежи садрже све карактеристике у оквиру одређене фазе ликовног изражавања масовне популације, на њима нема битних проблема у организацији и пропорцији фигура и објеката, нити присуства бизарних и ирелевантних детаља (Ђорђевић, 2005, Ђорђевић, 2006, Ђорђевић, 2010). Развој цртежа код деце с лаком интелектуалном ометеношћу

углавном не прелази фазу интелектуалног реализма (Ђорђевић, 2006, Глигоровић, Бухаровић, 2009, Ђорђевић, 2010).

Ликовни израз је креативан чин, обично праћен задовољством и радошћу што смо нешто створили и изразили. Деца с лакоом интелектуалном ометеношћу испољавају одређен ниво креативности (Арбутина, 2011), али је достизање овог циља код њих оптерећено је бројним баријерама. Пре свега, деца с лакоом интелектуалном ометеношћу имају смањену способност визуелне перцепције (Маћешић-Петровић, 1998, Јапунца, 2002). Стога је веома важно да се код деце са лакоом интелектуалном ометеношћу утиче на развој и стимулисање визуелне перцепције, како би се детету пружила могућност за свестрано артикулисање извођачке активности и целокупне моторике. То је најадекватнији пут развоја ликовне способности деце (Јапунца-Миличављевић, 2009). Психосоматска неразвијеност може да се испољи и у подручју које нас интересује, као упадљива дисхармонија и несигурност у моторици покрета или смањеној способности перцепције и разликовања облика, боја, просторних односа. Многа истраживања указују да је перцепција од круцијалне важности за усвајање академских знања и способности, како код деце опште популације (Dhingra, Manhas, Kohli, 2010, Nourbakhsh, 2006, Gligorović i dr., 2011), тако и код деце с интелектуалном ометеношћу (Јапунца, 2002, Јапунца-Миличављевић, 2005, Јапунца-Миличављевић, 2008). Визуелно, аудитивно и тактилно опажање представљају активности којима деца с ЛИО формирају прва појмовна искуства и концептуалну основу за савладавање наставе из многих предмета (Јапунца-Миличављевић, 2009).

За креативност у области ликовног, првенствено је битан развој визуоспацијалних способности (Silverman, 2005, према: Глигоровић, Вучинић, 2011, Liu, 2007, Chan, 2008).

Аутори који су испитивали визуоспацијалне способности код деце с ЛИО указују на изражене проблеме код већине испитаника и упућују на потребу измене програмских садржаја и метода рада, усмерених ка њиховом усклађивању према развојним специфичностима деце са лакоом интелектуалном ометеношћу (Маћешић-Петровић, 1996, Маћешић-Петровић, Миладиновић, 1996).

Да би се развила креативност и да би се утицало на формирање појмова и представа, код деце с лакоом интелектуалном ометеношћу као и код деце без сметњи у развоју, мора се створити креативно подстицајна средина (Winner, 2005, Хузјак, 2006). Марија Монтесори у свом педагошком систему посебно разрађује васпитну средину у којој се дете креће, која мора бити сређена, добро структурирана одговарајућим материјалима, што реалнија и природнија, лепо обликована (по боји, облику и једноставности), како би привлачила пажњу деце и појачавала процес њихове концентрације (Петровић, 2007). Она наглашава важност мултисензорног искуства са објектима из околине јер је на тај начин могуће ухватити околину, а то је предстадијум схватања (Ђорђевић, 1986, према: Јапунца-Милисављевић, 2005).

Креативне активности као и свака друга људска активност морају бити мотивисане. Разликујући мотивацију усмерену на циљ, спољашњу мотивацију, и мотивацију усмерену на задатак, унутрашњу мотивацију, Стернберг и Лубарт тврде да код креативно даровитих особа доминира мотивација усмерена на задатак (Максић, 2006), која подразумева уживање у самом стваралачком процесу и жељи да се неки проблем реши, а не подразумева потребу постизања признања, поготову код деце са интелектуалним дефицитом. Деца ометена у интелектуалном развоју имају склоности ка монотоним, серијским делатностима које након извесног увежбавања могу да савладају, па им и дају

предност у односу на променљиве и неуобичајене спонтане делатности. У наставном процесу деци с ЛИО не треба давати рецепте, моделе и готова решења, већ их треба мотивисати и подстицати да дају своја оригинална решења, изазвана личном радозналешћу коју деца имају у откривању света, појава и законитости у њему (Јапунца-Милисављевић, 2009).

Упркос бројним дечјим цртежима који украшавају зидове вртића и школа, цртање је врло ретко активност чије се подучавање плански и осмишљено спроводи (Кокс, 2000). Едукатор мора водити рачуна да све оно чему учи дете буде у функцији креативности, али при чему се мора пазити да се не усвоји некритичко становиште и став „све може“. Едукатор детету неће помоћи на адекватан начин уколико црта уместо њега, а ни уколико му само каже да употреби своју машту и уради најбоље како зна. Конструктивно решење може бити да се деци покаже и објасни како су други уметници створили одређени ефекат.

Овај рад базиран је на резултатима претходних истраживања која указују на чињеницу да се креативност ликовног продукта може повећати претходним подстицањем, односно излагањем делима која у тој области ликовне уметности већ постоје (Чорко, Вранић, 2005).

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Из свега наведеног произилази истраживачки проблем овог рада, формулисан у питању: Да ли се може утицати на креативност ликовног продукта код ЛИО деце подстицањем пре ликовног изражавања?

Истраживање које смо спровели има за циљ да се утврди разлика у креативним способностима деце с ЛИО пре и након подстицања при изради ликовног рада.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Узорак

Узорком је обухваћено 69 деце са лакоом интелектуалном ометеношћу календарског узраста од 8 до 16 година, без неуролошких и вишеструких сметњи.

Кад је у питању полна структура узорка, мушки пол чинило је 55,1% испитаника, а 44,9% ученика је било женског пола (Табела 1).

Табела 1: Дистрибуција узорка према полу

Пол	Број	%
Мушки	38	55,1%
Женски	31	44,9%
Укупно	69	100%

Цео узорак је, према школском узрасту, подељен у две групе: групу деце млађег школског узраста (од 8 година до 11 година и 11 месеци) и групу деце старијег школског узраста (од 12 година до 16 година). Дистрибуција узорка према школском узрасту приказана је у табели 2.

Табела 2: Дистрибуција узорка према школском узрасту

Школски узраст	Број	%
Млађи школски узраст (8-11.11 година)	35	50,73%
Старији школски узраст (12-16 година)	34	49,27%
Укупно	69	100%

Ток и начин истраживања

Истраживање је обављено у току школске 2010/2011. године у четири основне школе за децу ометену у интелектуалном развоју на територији Београда. Деца су испитивана у другом полугодишту и испитивање је спроведено у мањим групама (до 5 ученика) како би се контролисао ефекат социјалног подстицања.

Првог дана ученици су након детаљног објашњења цртали ликовни рад на задату тему без претходног подстицања. Задатак је био да ученици нацртају што необичнији цвет, који су по жељи могли да боје дрвеним бојицама. За то је био предвиђен један школски час. Следећег дана ученици су визуелно, тактилно, аудитивно и путем чула мириса подстицани у складу са задатом темом, што је трајало 20 минута. Деца су, уз звуке арије „Дует цвећа“ из опере „Лакме“, на компјутеру биле приказане слике необичних цветова, 6 свежих цветова различитих боја, текстуре, мириса, облика. Показан је и цвет направљен од глине звонастог облика. Током подстицања са ученицима је разговарано о симболичном значењу појединих цветова, о приликама у којима се поклањају, емоцијама које изражавају. Показане су и репродукције познатих сликара (Ван Гог, Гоген) са мотивом цвећа. Такође, деца је испричана и легенда о цвету Звездан. Након тога деца су опет цртала цртеж на задату тему, и за то је био превиђен један школски час. Деца је речено да нацртају још необичнији цвет него претходног дана.

Цртежи су дати на увид и процену професору методике наставе ликовне културе и дефектологу, који су вредновали на скали од 1 (ниско изражена креативност) до 5 (високо изражена креативност) следеће аспекте: употребу боје, пропорцију, облике и просторни распоред.

Димензије на које су процењивачи обраћали пажњу код употребе боје у нашем истраживању су: обојеност цртежа (обојено-необојено), обојеност позадине цртежа, складност употребе боја, изражајност употребе боја, потези приликом бојења. Приликом процене код ајтема облик необичност облика је више вреднована него стереотипни, шаблонски цртеж цвета. Даље, процењивана је комплексност облика, да ли су једноставни облици или са мноштвом детаља, број облика на цртежу, да ли има више истих облика или су сви различити. Највише су цењени они радови где су деца успела да нацртају потпуно нов облик, који су сами осмислили, да није приказан на слајду или слици. Приликом бодовања просторне организације цртежа обраћала се пажња на то колико је цртеж симетричан, односно асиметричан, постављеност цвета у односу на папир (централно, лево, десно, горе или доле), да ли је цртеж попуњен (папир искоришћен сразмерно величини или је цвет нацртан у једном углу). Затим, процењивано је да ли цртежи деце имају одступања у погледу пропорције приказаних цветова и осталих објеката на цртежу.

Преко аритметичке средине одређено је који радови су изнад просека за групу, а који су испод просека када се ради о креативним постигнућима.

Остале податке који су потребни за ово истраживање, а који се односе на ниво интелектуалног функционисања, календарски и школски узраст, одсуство неуролошких и вишеструких сметњи, добијени су стандардном анализом педагошке документације.

Добијени резултати су приказани табеларно. За обраду података примењени су дескриптивни и аналитички статистички методи. Дескриптивне методе које су коришћене су учесталост, стандардна девијација и аритметичка средина, а од аналитичких метода примењен је t-тест за везане узорке и t-тест за независне узорке.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Утврђено је да је испољавање креативности ученика кроз израду ликовног рада на задату тему веће након подстицања (Табела 3). Утврђена је високо статистички значајна разлика у нивоу испољене креативности на цртежима деце пре и после подстицања. Пре подстицања просечна укупна вредност цртежа износи 14,12, СД=3.085, а после подстицања 16,48, СД=3.288 ($t=-7,578$, $p=0,000$). Високо статистички значајан резултат добијен је на свим аспектима креативности ликовног продукта деце (боја, пропорција, облик, просторни распоред).

Табела 3. Анализа цртежа „Необичан цвет“, пре и после подстицања

	Srednje vrednosti		SD	SE	t	df	p
	Pre	Posle					
Боја	3.00	3.68	1.144	0.138	-4.946	68	0.000
Пропорција	4.09	4.43	0.783	0.094	-3.692	68	0.000
Облик	2.90	3.80	1.100	0.132	-6.785	68	0.000
Просторни распоред	4.09	4.36	0.873	0.105	-2.622	68	0.011
Укупно	14.12	16.48	2.589	0.312	-7.578	68	0.000

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Нашим истраживањем указано је на могућност подстицања креативности цртежа деце с ЛИО. Деца с ЛИО су показала већу креативност након излагања материјала визуелним, аудитивним, тактилним и путем чула мириса, на свим испитиваним аспектима цртежа. Значајан напредак у креативној употреби боје, облика, просторном распореду елемената и пропорцијама приписујемо подстицању током којег смо усмеравали децу

пажњу на уочавање једноставних и сложених облика, њихових делова, малих и великих, удубљених и испупчених површина, њихових структура, глатких и храпавих текстура. Истицали смо повезаност различитих облика у целину, сугерисали да опажају односе у видном пољу, контрасте величина и боја, затим да уоче квалитет боја, топле и хладне боје, боје годишњих доба, да у оквиру доминантне боје препознају остале тонове. Показивањем репродукција познатих сликара смо покушали да деци повећамо свесност о односу и распореду предмета и цветова на сликама. Такође смо их усмеравали да уоче разлику између живе и неживе природе.

Ови подаци нас упућују на чињеницу да је у наставном процесу од изузетне важности инсистирати на чулном искуству, као и на важност манипулисања предметима при усвајању знања. Дефектолог треба на све начине да код ученика продубљује и обогаћује представе о предметима и појавама из света који нас окружује. Да би могли да стварају ученици морају да имају знања, потребно је створити климу за стваралачки рад, одабрати материјале који ће подстаћи развој креативности. Један од основних принципа Монтесори педагогије је рано и интензивно баратање конкретним стварима (слушање, гледање, мирисање, додиривање руком) да би се формирао сензибилитет према квалитетима предмета и обележјима околине. То је уједно и добра претпоставка за подстицање креативног понашања, што постаје јасно ако се имају у виду фактори који су значајни за то према сазнањима модерног истраживања креативности (Лудвиг, 2007). Истраживања рађена на популацији деце с интелектуалном ометеношћу указују на важност инсистирања на што већем броју чулних информација у настави (Јапунца-Милисављевић, 2008). Негел (Nagel, 1987, према: Копас-Вукашиновић, 2005) истиче да свака обдареност захтева подстицај и признање да би се развила, у супротном, остаје

скривена у детету. Виготски (2005) наглашава да је неопходно богаћење искуства детета да би се створила довољно чврста основа за његов стваралачки рад јер се не може стварати ни из чега. Добијени резултати се слажу и са налазима аутора који су указивали на то колико је битно да испитаници имају знања која ће подстаћи развој креативних способности. Чорко и Вранић (2005) су посматрањем процеса креативног мишљења код испитаника јасно илустровали критичну улогу базичних знања која представљају темељ њихове креативности.

Резултати показују да је најмањи напредак након подстицања испољен на просторној организацији цртежа, што можемо тумачити чињеницом да на цртежима деце с ЛИО нема битних проблема у организацији цртежа (Ђорђевић, 2006), односно, да је могуће да су деца достигла свој максимум када се ради о просторном распореду елемената цртежа. Добијени резултати се слажу са резултатима сличног истраживања у ком излагање радова из одређене области није утицало на симетрију и организацију цртежа (Џорко, Вранић, 2005). Податак да деца с ЛИО не испољавају веће тешкоће у организацији и пропорцији фигура и објеката (Ђорђевић, 2006), може да објасни и веће просечне оцене, и пре и после подстицања, на просторном распореду и пропорцији у односу на употребу боја и облика.

Значај подстицања се највише испољио на ајтему облик. Други аутори указују да на способност прецртавања облика, између осталог, утиче вежба током наставног процеса (Глигоровић, Вучинић, 2011), и да дете лакше прецртава облике који су блиски његовом искуству (Тоомела, 2002). Наведене чињенице нас наводе на закључак да је представљање нових, необичних облика, као и само цртање, способност за коју је неопходно посматрање и подстицање из средине. Стога је важно инсистирати на јачању осетљивости за облик у

наставном процесу код деце с ЛИО, што се остварује преко садржаја као што су квалитет облика, препознавање различитих материјала од којих су облици сачињени и њихово битно одређење преко контрастних вредности (Јапунца-Милисављевић, 2009).

Ученици стварају ликовне радове који су пројекција њихове личности, унутрашњих тежњи, спољашњих утисака, оригиналности и који су резултат њихове максималне ангажованости. Континуирана активност ученика и њихова мотивисаност у процесима стварања се постиже применом различитих подстицаја од стране едукатора. Претпостављамо да смо адекватним подстицањем успели да мотивишемо и ангажујемо сензорне, мисаоне, практичне и изражајне активности ученика, и да је то условило статистички значајну разлику у креативности цртежа пре и после подстицања. Интересовања ученика морају бити повезана са садржајима који су предмет учења и активности. На тај начин садржаји и активности постају привлачни, ученици се њима радо баве, што значи позитиван став према учењу и стварању (Јовановић, 2002). Приликом планирања и реализације рада са децом са интелектуалном ометеношћу је од изузетне важности узети у обзир културалне, расне, социјалне, индивидуалне и све друге карактеристике сваког детета (Јапунца-Милисављевић, 2009).

Закључак

Може се закључити да је деци с интелектуалном ометеношћу, као и деци натпросечних интелектуалних способности, потребан велики подстицај из средине и обезбеђивање адекватних услова, како би реализовали своје потенцијале (Robinson, Zigler, Gallagher, 2000) и испољили своју креативност (Winner, 2005). У свету је формиран

концепт изузетне деце, који се односи како на децу натпросечних способности, тако и на децу снижених интелектуалних могућности (Kirk, Gallagher, Coleman, Anastasiow, 2009). Доследна примена овог концепта на децу с интелектуалном ометеношћу, и њихов креативни потенцијал, значи да ова деца, уколико су препуштена сама себи и природном току развоја, показују тенденцију да функционишу на најнижем могућем степену. Такође, може се десити да њихове креативне способности остану неоткривене. Зато је потребно, истиче Каљача цитирајући Пајића (2001), да се дефектолошким третманом подстиче развој свих способности до лимита који су дефинисани интелектуалним дефицитом (Каљача, 2005).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Chan, D. W. (2008). Assessing visual–spatial talents: the use of the Impossible Figures Task with Chinese students in Hong Kong, *High Ability Studies*, 19(2), 173–187.
2. Čorko, I., Vranić. A. (2005). Utjecaj informacije o postojećim djelima u određenoj domeni na kreativnost novih djela, *Društvo istraž. Zagreb*, 16(3), 613-625.
3. Dhingra, R., Manhas, S., Kohli, N. (2010). Relationship of Perceptual Abilities with Academic Performance of Children, *J Soc Sci*, 23(2), 143-147.
4. Gligorović, M. i dr. (2011). Perceptual-motor abilities and prerequisites of academic skills, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(3), 405-434.
5. Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman M. R., Anastasiow, N. (2009). *Educating exceptional children*, Twelfth edition. Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing.

6. Liu, L. (2007). The relationship between creativity, drawing ability, and visual/spacial intelligence: A study of Taiwan's third-grade children, *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 343-352.
7. McElwee, E. W. (1934). Profile drawings of normal and subnormal children, *Journal of Applied Psychology*, 18(4), 599-603.
8. Nourbakhsh, P. (2006). Perceptual-motor abilities and their relationship with academic performance of fifth grade pupils in comparison with Oseretsky scale, *Kinesiology* 38(1), 40-48.
9. Robinson, N. M., Zigler, E., Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness, *American Psychologist*, 55(12), 1413-1424.
10. Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor and visuospatial skills and drawing in children, *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 234-247.
11. Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
12. Арбутина, Љ. (2011). *Креативне способности и настава ликовне културе код деце с лаком интелектуалном ометеношћу*, Мастер рад. Београд, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
13. Беламарић, Д. (1987). Ликовно стваралаштво дјетета. У Л. Крофлин, Д. Нола, А. Посиловић, Р. Супек, (ур.) Дијете и креативност, 113-160, Загреб: ЧГП Дело, ООУР ГЛОБУС.
14. Глигоровић, М., Буха-Ђуровић, Н. (2009). Особености цртежа код особа са интелектуалном ометеношћу, у Радовановић, Д. (ур.) *Истраживања у специјалној*

- едукацији и рехабилитацији*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 221-242.
15. Глигоровић, М., Вучинић, В. (2011). Квалитет цртежа деце млађег школског узраста. *Специјална едукација и рехабилитација (Београд)*, 10(2), 193-205.
 16. Ђорђевић, С. (2005). Оптичко-тематски план ликовног изражавања ЛМР ученика, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 171-180.
 17. Ђорђевић, С. (2006). Цртеж предшколске деце и лмр ученика, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 131-141.
 18. Ђорђевић, С. (2010). Покрет фигура на цртежима ученика са лаком ИО, *Београдска дефектолошка школа*, 16(3), 48, 541-555.
 19. Јапунца, М. (2002). Визуелна перцепција деце с лаком менталном ретардацијом, *Истраживања у дефектологији*, 73-80.
 20. Јапунца-Милисављевић, М. (2005). Перцептивне способности и општи школски успех деце с лаком менталном ретардацијом, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 105-115.
 21. Јапунца-Милисављевић, М. (2008). Неуропсихолошке функције и настава математике код деце са интелектуалном ометеношћу, *Педагогија*, 63(4), 666-673.
 22. Јапунца-Милисављевић, М. (2009). *Методика наставе вештина за децу ометену у интелектуалном развоју*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију – Издавачки центар.
 23. Јовановић, С. (2002). Подручја оперативних активности ученика у почетној настави ликовне културе, *Педагошка стварност*, 48(1-2), 97-110.

24. Каљача, С. (2005). Методски приступ у овладавању школским вештинама и ефикасност његове примене код деце ометене у менталном развоју, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 117-126.
25. Кокс, М. (2000). *Дечји цртежи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
26. Лудвих, Х. (2007). Аутентичност и креативност у теорији и пракси Монтезори педагогије, *Педагошка стварност*, 53(7-8), 681-692.
27. Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
28. Маћешић-Петровић Д. (1996). Когнитивне структуре лако ментално ретардиране деце у светлу визуо-спацијалне и тактилне гнозије, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 77-84.
29. Маћешић-Петровић Д., Миладиновић, В. (1996). Когнитивне сметње и школски успех лако ментално ретардиране деце, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 99-104.
30. Маћешић-Петровић, Д. (1998). *Ментална ретардација-когниција и моторика*. Београд: Задужбина Андрејевић.
31. Петровић, М. (2007). Марија Монтезори у свом и нашем времену, *Педагошка стварност*, 7-8, 656-667.
32. Субота, Н. (2003). *Дечји цртеж – говорно-језички развој и когнитивно функционисање*. Београд: Задужбина Андрејевић.