

Др Душан Сп. Илић  
Републички педагошки завод, Бања Лука

## ДЕЈСТВА КРЕТНО-ИГРОВНИХ АКТИВНОСТИ НА ОПШТИ РАСТ И РАЗВОЈ ХЕНДИКЕПИРАНИХ<sup>1</sup>

**"Човјек постаје најближи себи кад постигне онакву озбиљност  
коју има дијете док се игра" (Хераклит)**

### 1. У В О Д

Прије свега, подсјетимо се дефиниције здравља (која би нам била оријентир у чланку) које представља стање ефикасности у физичком, менталном и емоционалном<sup>2</sup> и друштвеном смислу како би особа могла да живи свој и пуни живот.

Раст и развој дјетета није једнакомјеран, него је подложен одређеним законитостима развоја. Дијете није умањен човјек, него има специфичне антропометријске карактеристике, физиолошке, функционалне и моторичке<sup>3</sup> способности (потенцијале).

Трајање развоја директно је пропорционално степену еволутивног развоја бића. Ако су на већем степену еволуције, потребно је дуже вријеме да се тај ниво достигне. Зато човјек има тако дугу "младост" не само у развојном него и на социокултурном плану, па и оном када је у питању осамостаљивање особе на њеном путу одрастања личности.

Припоменимо ендогене и егзогене факторе који су у међудејству и различитог су интензитета утицаја на организам у формативним годинама човјека. Ендогени фактори су наслеђе, ендокрине жлијезде, пол, раса. Егзогени фактори односе се на: исхрану, болест, физичку активност, социјално-економске услове, психички фактори, клима, годишње доба и сл.

Законитости раста<sup>4</sup> дјетета могу се упрошћено свести на три главне особине:  
-интензитет раста појединих дијелова тијела и органа није једнак и истовремен

-раст није линеаран, већ показује раздобља бржег и споријег интензитета и  
-органи у току раста не повећавају само своју масу, већ, мијењају и своју структуру (квантитативне и квалитативне промјене)

На раст треба гледати као процес, склоп растења и одрастања. На прво се може гледати процјеном у кг или цм и сл. и углавном се односи на квантитет тијела, организма. Друго наведено одрастање припада развијању, чињењу и акту појединца, најчешће у сарадњи са осталим у окружењу и као такво односи се на све остале развојне димензије личности (моторичке, когнитивне и афективне)

---

<sup>1</sup>, фус нота

<sup>2</sup>,

<sup>3</sup>,

<sup>4</sup>,

,

онако како је то предвидјео Блум у својој познатој таксономији. Ове развојне димензије ("канални") су блиско међусобно повезани и прожимају се.

У ранија времена особе током свога развоја су посматране једнострано па су могући ефекти и дејства кретно-игровних и вјежбовних активности на организам човјека изостајали, нису анализирани и проучавани. Због различитих утицаја и прожимања димензија, појединац се не може у развоју дијелити и посматрати изоловано. Не појмљиво и назадно је да једно искуство, **вјежба тијело** (као што се то још увијек мисли од стране неких), а друго искуство, акт чин **образује дух**. Логично је тврдити да организам у цјелини реагује на одређену ситуацију идиосинкратично (начин изражавања својствен само једној особи) и да то може да доведе и до одређених позитивних промјена у васпитању и одрастању личности. Наравно, да треба имати у виду да не могу све настале промјене бити обавезно и позитивне за појединца. Оне могу бити и штетне и чак разарајуће за појединца, стил и начин живота. Наравоученије које слиједи, а препоручује се у раду са хендикепираним лицима је регистровање индиција и наглашавање оних добара и људских вриједности које стичу, а процјена и избјегавање оних штете.

Васпитање путем кретно-игровних наступа и ефеката значи или доноси најчешће позитивну ситуацију, односно промјену. То није исход тренутка него је је то систем подстицаја у времену тј. процес. Постоје налази код страних, а врло мало код наших<sup>5</sup> проучавалаца, да ове активности код дјеце са потешкоћама у развоју **имају већу корисну и издашну улогу** него било који други начин рада, поступака, искустава, односно **средстава**. У нашим школама веома је изражен проблем праве и тачне дијагнозе на основу које би се кренуло у одговарајућу образовну терапију.

## 2. ФИЗИЧКИ РАСТ И РАЗВОЈ

Физичка активност је (храна данашњег човјека) можда више изражена и пожељнија кроз игру и кретно-вјежбовне активности од било које друге хране која је у ствари услов, основа за правилан и нормалан раст и развој организма. Аристотел је тврдио: "да ништа тако не исцрпљује и не нарушава човјека као физичка неактивност." Велики Ж.Ж. Русо је казао: "ходање и игра омогућавају игру мозга и разиграност мисли." Кретање служи тијелу да оно чини чуда за ум. У XVIII вијеку др Тиссо каже: "Кретање, тјелесно вјежбање може по своме дјеловању да замијени сваки лијек али сва љекарска средства не могу да замијене кретање као такво." Нажалост, често је истицано, (по)тврђено чак и регулисано разним актима и законима да се потребе дјеце за физичком активношћу и кроз њих насталим људским добрима могу задовољити слободном активношћу дјеце у школи или тзв. ваннаставним<sup>6</sup> активностима. Међутим, (п)остављајући ствари према случајностима постоји вјероватноћа да ће се појавити многе празнине (пред)школског и младалачког доба што је скромно па и сиромашно искуство за будући живот.

Жеља за оптималним потенцијалима развоја и засићеношћу кретањем, и задовољење дјететових (биопсихосоцијалних) потреба, као храном које никад није превише, се не може испунити ако се дјетету оставља да се само стара и ослања на

---

<sup>5</sup>, фус нота  
<sup>6</sup>,

своје снаге. Прије него што почне активно<sup>7</sup> да учествује у многим својим кретно-игровним и вјежбовним искуствима и ситуацијама у којима се нађе, а која су веома важна за дјечији раст и развој потребно је да се дијете "наоружа" стекне алате, квалитете, нека људска добра од кретних активности како би даље дјеловало. То су моторичка, когнитивна и афективна добра, способности својствене његовом ритму, темпу, стилу рада и живота. Толстој<sup>8</sup> је поштовао своје богато кретно искуство.

Стручна литература потврђује да хендикепираној, дјечи са потешкоћама у развоју недостаје ни скроман ниво усвојених основних кретања (**елементарне кретне навике**: пливање, скијање, клизање, вожња бицикла, вожња котуралки односно ролера), а тиме и моторичких способности. Генерално, она су од својих у већој мјери нормално развијених вршњака, мања растом, слабашнија, мање издржљивија, спорија. Ове особине су углавном испод нивоа нормално развијене дјеце. Има их гојазних посебно након завршетка пубертета (период "другог рађања"). Мишићна дебилност присутна је код: ментално, визуелно, и физички хендикепираних, мада је хендикепираност дијелом и узрок ових физичких недостатака. Постоје и друга ограничења која су им наметнута, а која их спутавају да остваре физичке(моторичке) потенцијале и придобију макар неку психолошку корист(**добро**, квалитет) из кретно-игровних и вјежбовних активности.

**Слијена дјеца** (укључујући и она са извјесним степеном оштећења вида у нашим школама) су од најранијих дана онемогућена разним постојећим (не)условима да испоље своје моторичке потенцијале. Док физички здрава дјеца пузе унаоколо и испитују ближе и шире окружење, дјеца са визуелним сметњама често остају релативно статична. Она нису ничим подстакнута да пузе, да се (за)вуку, да испитују ствари њима недоступним јер их не виде, тако да није побуђена радозналост.

Несигурност, бол, удар, често и страх, јавља се њиховим долажењем на препреку. Тиме се кочи и успорава истраживање околног простора. Посебно су ускраћена на плану учења моторичких знања, умијења и (елементарних кретних) навика у свим аспектима развоја. Она нису у стању да имитирају што је главна прекупација код њихових вршњака "нормалнијег" развоја и који су у том развоју потпомогнути гледањем и посматрањем.

Како вријеме пролази овако ометена дјеца не успијевају да узму учешћа у жив(љ)им активностима нормалне дјеце. Ускраћена су им искуства гур(к)ања, падања, контроле и координације тијела у игри што их оставља ван спонтане игре која је нужна за њихов свестрани развој у игри и машти.

Ментално хендикепирана дјеца у мањој мјери теже се играју од нормалне. Када се успостави оптимална подстицајна околност за игру, ова дјеца успијевају да се играју на начин сличан игри нормалне дјеце истог менталног узраста.

Посебно је важно тврди Салвин (Salvin<sup>9</sup>, 1958) да је знатније ментално ометену дјецу **потребно научити да се играју**.

Холис (Hollis<sup>10</sup>, 1965) је проучавао како се ментално заостала дјеца играју када им се пружи прилика. У овом раду нађено је да код веома заостале дјеце нема

---

<sup>7</sup> фус нота

<sup>8</sup>

<sup>9</sup>

<sup>10</sup>

,

скоро ниједне активности која се може поистовјетити са игром. Аутор је истакао да су физичку интервенцију између дјеце спречавале особе које су задужене за њих и да је средина у којој су се ова дјеца налазила била без предмета који би били погодни за истраживање и нарочито за манипулисање. Може се претпоставити да ниво подстицања, који је овој дјечи потребан да би се играла, никада није био достигнут. Ово је важно постићи чак и код нормалне дјеце различитих узраста.

Капобјанко и Коул (Capobianco and Cole<sup>11</sup>, 1960) су у својим истраживањима друштвеног понашања ментално заостале дјеце утврдили да су мање умно заостала дјеца у играма учествовала мање од нормалне дјеце, а више од умно веома заостале дјеце. Истраживачи нису установили да је ментални узраст више утицао на начин друштвеног понашања од IQ (коефицијента интелигенције). Може се претпоставити да што чешће ментално заостало дијете учествује у играма, то ће веће бити његово искуство као и његова општа физичка спремност, а то ће само по себи утицати на начин његовог играња, који ће се приближити начину играња нормалног дјетета сличне интелигенције. Ово је еклатантан примјер утицаја кретно-игровне и вјежбове активности на интелектуални развој хендикепираних.

Извјесни наговјештаји Џонсона (Johnson<sup>12</sup>, 1950) указују да ментално хендикепирану дјецу, са годинама, нормална дјеца теже да одбацују и то не због умањене интелигенције, па чак не ни због слабих моторичких способности, већ претежно због неких облика понашања као што је ударање, насилно понашање, непоштовање правила игре и сл. Оваква понашања могу једноставно представљати компензацију за мањак моторичких способности, али она воде одбацивању, а тиме не учествовањем, даљем губитку опште (физичке) спремности и спретности.

Физички хендикепираној дјечи и дјечи којој је важна посебна њега често мањка физичке снаге, издржљивости да учествује или макар да на краће или дуже вријеме учествује у веома живахним и напорним играма нормалне дјеце, што води опадању њихових моторичких способности.

Неприлагођена дјеца (често у њих сврставамо и хиперактивну дјецу) из других разлога досљедно постижу мање на физичком плану и не успијевају да остваре своје потенцијале. Она су анксиозна и напета, а под таквим околностима, како кажу психолози, слабије се учи. Недостатак, односно мањак кретних способности, знања, умијења и навика оставља посљедице на скромну усвојеност природних врста кретања ( правилног ходања, трчања, скакања, пењања, држања, пливања и осталих), а у периоду адолесценције се чак искључују (апстинирају) ове активности. Чак су и нормална дјеца неоправдано лишена неких од ових кретања, недостатком услова, што води биолошкој дегенерацији генерација. Када се у њима не исказују, испробавају, нема покушавања па нема ни грешака<sup>13</sup>, а када овога нема, нема ни понижавања, нема ни кретања, увјежбавања у кретно-игровним (рекреативним) активностима. Она овим начином живљења заостају за нормалном дјецом, она себе и друге из окружења лишавашу друштвеног искуства, иду ка одбачености од групе.

---

<sup>11</sup>, фус нота

<sup>12</sup>,

<sup>13</sup>,

Дјеца са потешкоћама у развоју из различитих разлога, а може их бити много (посебно у пубертету), не учествују у било којој врсти кретног испољавања. Нека иако би хтјела не могу да издрже напорну и живахну игру, искључе се, боје се и сл.

Своје ријетке прилике пропуштају и при томе њихове способности па и развој стагнира и опада. Кретно-игровне и вјежбове активности са свим вриједним и "узгредним исходима" могу пуно утицати на интегралан развој дјетета. Нужно је да баш сва дјеца са било којим разлогом и потешкоћом у развоју буду систематски укључена у осмишљавање и реализовање општих и специјалних програма физичког васпитања. Они су "conditio sine qua non".

### 3. ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ

Однос између интелектуалног, физичког и емоционалног развоја толико је међусобно прожет и условљен да је практично немогуће раздвајати их. Ми их због лакшег описа и приказивања бројних чињеница вјештачки дијелимо.

Перцепција, учење(обучавање и усавршавање, вјежбање<sup>14</sup>) и посебно процес мишљења су видови преко којих посматрамо интелектуални развој дјетета. Активности интелекта су сродне и у корелацији са моторним активностима (посебно координације).

Форгас (Forgus<sup>15</sup>, 1966) перцепцију описује као процес којим организам прима или извлачи, одређене информације из околине. Под учењем он сматра процес којим се до информација долази искуством (учење на грешкама) и гдје оне постају дио појединчевог складишта чињеница. Потребу за богатом перцептивном стимулацијом нарочито истиче Хеб (Hebb<sup>16</sup>, 1949) који претпоставља да се учење одвија тако што се нервне ћелије повезују у скупове или у мреже нервних ћелија. Ове групе ступају у међудејство са осталим таквим групама како би се остварили сложенији видови учења.

Физичка активност у овим процесима највјероватније има важну улогу тиме што у великој мјери пружа врсту подстицаја о којој говори Хеб, а која је неопходна за стицање сложенијих видова учења. Овакво мишљење заступа и група истраживача која говори о моторној активности која покреће дух ка разумијевању и истичу да **како напредује моторна интеграција, тако напредује и свијест**. Постоји мишљење да предметима богата околина највјероватније доводи до убрзаног развоја испитивачких активности дјецe. У то се можемо увјерити у свакој предшколској установи(вртићу).

Пијаже (Piaget<sup>17</sup>, 1950) даје приказ степена-нивоа развоја мишљења код дјецe. Први је **сензомоторни развој** од рођења до двије године. У њему стиче утиске о свијету око себе, учи да га структурише и да у складу са својим искуствима на различите начине реагује. Слиједећи степен развоја је **преконцептуални развој и период развоја интуитивног мишљења**. У њима дијете чини и стиче прве покушаје појмовног мишљења, али ово мишљење је нерационално јер ирелевантни фактори који долазе из перцепције (од)воде дијете у странпутице. Дијете долази у

---

<sup>14</sup> , фус нота

<sup>15</sup> ,

<sup>16</sup> ,

<sup>17</sup> ,

фазу развоја са **конкретним операцијама**, гдје оно доноси закључке у вези са стварима и на крају улази у степен-ниво развоја који се тиче **формалних операција** на коме дијете почиње и може да мисли и закључује на апстрактном нивоу. Пијаже сматра да овај слијед кумулација развоја интелекта је плод дјечијег активитета које се одвија путем интернализоване мисли (менталне операције). Дијете изграђује схеме мишљења, које му омогућују да организује и повезује своје искуство са околином. Стечена искуства(вјештине) се могу (пре)**творити** у нова и различита искуства, примјеном на(са) различитим предметима, у различитим просторним и временским условима. Посебан квалитет је што се посматрају појединци, групе око себе и покушава извести нешто на себи својствен начин, способношћу сопственог (у)компоновања радњи, рјешавања захтјева. Тиме се постаје физички активан, развија интелект, исказују емотивна стања, црте личности, неке од морално-вољних компоненти личности. Током нивоа развоја дијете успијева да ријеш *grosso modo*(у мањој или већој мјери) прво лакше, простије задатке, а онда и сложеније. Истраживању ствари временом, знатна помоћ постиже се употребом вербалних средстава. Почињу питања, шта, како, зашто и сл. чиме дијете развија вербалну вјештину. Већом покретљивошћу и коришћењем својих физичких (моторичких) способности дијете је упућено на игру са другима и тиме се великим дијелом прилагођава осталој дјечи и друштвеним приликама. Зато кажемо да је игра онај важан и природни медиј за изражајност, креативност и др. Игра је увијек и више од тога, више од игре. Такав радни наслов "**Више од игре**" даје и Н. Живановић и И. Живковић у есејима о физичком васпитању и спорту у контексту источнохришћанске културе, 1997. год. у Нишу. У физичком васпитању свих узраста она је посебно вриједна, прихватљива и издашно средство(задовољења) често и несвјесног утицаја на њене учеснике, за стицање **добара** људских физичких активности. То су прије свега брзина снага окретност, спретност, издржљивост, то су све морално-вољне особине дјетета, неопходне за развој и латентне обимом и интензитетом **афективне и кретне експресије**. У цјелокупном васпитно-образовном систему не постоји ни једно подручје које је у толикој мјери препуштено произвољности у реализовању од стране професора у школи као што је случај са физичким васпитањем.

Многи аутори су показали да су основне потребе хендикепиране дјеце готово идентичне као и потребе нормалне дјеце. Ту је свакако и потреба за новим искуствима, чијим се испуњењем подстиче како когнитивни, афективни тако и физички развој. Пошто се нова искуства стичу чулима, јасно је да уколико неко чуло недостаје, тада је још важније да се преостала чула активирају. Кретно-игровна активност пружа специфичне **исходе, дејства** за стицање нових искустава која могу бити позитивни **ефекти хендикепираним** особама. Истраживања чији је циљ да се процијени допринос физичке активности интелектуалном<sup>18</sup> развоју хендикепиране дјеце су малобројна.

Већина истраживача који су испитивали хендикепирану дјецу слажу се да је физичка активност од примарног значаја за њихов свеукупни развој. Говорећи о ментално заосталој дјечи Пјетровић (Pietrowics<sup>19</sup>,1956) је истакао да пошто ментална заосталост обухвата цјелокупну особу, обуку треба усмјерити на

---

<sup>18</sup>, фус нота

<sup>19</sup>,

мануелне способности, користећи метод рука-око, а не аудитивни приступ, као и на области моторне експресије. Неки истраживачи претпостављају да трони нервни систем ментално заосталих особа најлакше бивају подстицани кроз чула. Што раније у животу таква стимулација почне, то ће њени ефекти бити већи. Подучавање такве дјеце требало би усмерити на задатке за чије извршење је потребно ангажовање већих мишићних група. Почетна обука ове дјеце треба бити усмјерена на предмете уколико се у раном нивоу добро развију и утврде "предмет-перцепти", тада ће њих на сљедећим степенима лакше повезати са ријечима.

Када смо говорили о степенима, нивоима развоја треба рећи и то да су степени развоја секвенцијални и изгледа да код сваког појединца, да би стекао нове вјештине, постоји "право вријеме" за њихово увођење.

Перцепција и учење су засновани на искуствима појединца посебно слијепих и оних са оштећењима вида. Они су зависни од слушних и кинестетичких сигнала, што истиче потребу да се обучавају у свим врстама кретања. Повећање укупне моторичке способности има **позитиван утицај** на способност било ког степена сљепоће дјетета да напредује у осталим областима, од којих се неке директно односе на образовање.

Џејкмен (Jakeman<sup>20</sup>,1968) описује програм помоћу кога је помогао спазматичном дјечаку у стицању перцептивних способности. Дјечак није посједовао координацију ока и руке и имао је потешкоћа са покретима код сјечења, цртања и сличних активности. Због тога су му кроз овај програм стварани часови моторичких активности. Он је такође погрешно опажао сопствени положај у простору, тако да су му дате и вјежбе за развијање свијести о тијелу и усмјерености тијела. Аутор тврди да је путем ових вјежби и активности дјечак постепено учио да осваја простор и да се јавило повећање свијести о тијелу, опажања тијела, тјелесне усмјерености и координације.

Кепарт (Kephart<sup>21</sup>,1960) сматра да перцептивне активности не можемо раздвојити од моторних активности, већ да о цијелом процесу можемо размишљати као о перцептивно-моторном процесу. Он сматра да су латералност, усмјереност и просторна оријентација основни за развој координације ока и руке. Дјеци која су ометена у својим покушајима истраживања и манипулације предметима недостају основне перцептивно-моторне вјештине. Аутор је развио један програм чији је циљ да повећа ове перцептивно-моторне вјештине, а који је укључивао многе активности координације ока и руке.

#### 4. ЕМОЦИОНАЛНИ И ДРУШТВЕНИ РАЗВОЈ

Дијете одрастањем стиче сазнања не само о другарима, људима и стварима око себе него и о себи самом. Ово стицање самосвијести је развојни процес који почиње у дјетињству, а заснива се на интеракцији са осталом дјецом из свог окружења и околином. Самосвијест се мијења када дијете себе упореди са вршњацима по успјешности у разним вјештинама, мијења се како стиче самопоуздање и сигурност, а мијења се у складу са својим (не)успјесима. Успјех појачава његов појам о себи, што значи да ће дијете трагати за оним активностима

---

<sup>20</sup>, фус нота

<sup>21</sup>,

гдје ће постићи успјех, а избјегавати оне активности гдје је неуспјех вјероватнији. Дијете које очекује да неће успјети и да неће наићи на прихватање од стране околине, тада ће оно врло лако одустајати од тих акција, док очекивање да ће успјети, оно ће се трудити да оствари циљ. Постоји сагласност истраживача да и дјеца и одрасли са нејасном сликом о себи имају повећан ниво анксиозности и напетости, као и слабије прилагођености од особа супротних овом типу. Тиме су они мање ефикасни и у друштвеним групама мање популарни. Одрастање се тако састоји од развоја и активитета појединца најчешће у групама са осталом дјецом. Ту се мање или више садржана **добра** као резултат дјечијих физичких активности : кооперација, толеранција, стрпљење, истрајност, самоконтрола, способност да се даје и узима, као и многе особености које су усмјерене на односе међу појединцима. То је у ствари чин самоприлагођавања и прилагођавање са другима најчешће у игри. Дијете је како га Ј. Хуизинга назива "homo ludens" (човјек који игра) или како га описује Шилер: "Човјек игра само тамо гдје у пуном значењу може постати човјек, и да је он потпуно човјек тамо гдје се игра." На тај начин **треба обновити јединство игре и васпитања** друштвено пожељних вриједности гдје ће **игра бити циљ, а не средство** ове категорије дјеце. Она ће бити више **радост изражавања субјективних могућности, дјечије експресије и чисте аутентичности** будуће особе. Учешће у игри повећава **друштвену уравнотеженост и спонтаност, развија самосталност, ослобађа од напетости, даје прилике за дружење, популарност, истицање улогама и на крају вођство.**

Дејвис (Davis<sup>22</sup>, 1964) истиче да је слијепом дјетету много теже да развије слику свога тијела као и задовољавајући појам о себи. Ово је процес веома тежак за њих. Њему су потребни вршњаци како би се упоредио, а то може чинити кроз игру и кроз укључивање у школске активности. Ако ова дјеца нису довољно прихваћена у школама, она су ускраћена једног од правих метода за развој задовољавајућих појмова о себи. Отуда је и настала потреба за инклузивним образовањем дјеце у нашим школама данас и убудуће.

Истраживања прилагођености на физичку инвалидност казују да повучено, плашљиво и својеглаво понашање чешће је код инвалидних људи него код нормалних и да они чешће испољавају симптоме неприлагођеног понашања. Физички хендикепирана дјеца испољавају свијест о својој (не)способности да испуне очекивања у вези са високим вриједностима придаваним кретним активностима, за које су сматрала да се пред њих постављају. Сама су тврдила да немају друштвеног искуства и да нису продрла у друштвени живот. Постоји тенденција да се неприлагођеност са узрастом смањује као и показатељи да што је степен инвалидности мањи то је степен неприлагођености мањи. Неки аутори чак тврде да постоји тенденција ове дјеце да се повлаче из друштва и избјегавају друштвене односе, да нису бирана као другари за игру и учење. Пошто су хендикепирана дјеца мање прихваћена од нормалне она су лишена интеракције, што доводи до њихове мање друштвене и емотивне компетенције. Управо у том подручју кретно-игровна и вјежбовна активност могу због свог усмјерења на специфичну интеракцију са осталим пружити приличан допринос друштвеном и емотивном развоју дјеце. Активности које су уобичајене у школи : плес, играње, активности ван куће, **елементарне и стваралачке** игре представљају прилике гдје

---

<sup>22</sup>, фус нота

се траже управо црте личности као што су **сарадња, несобичност, самосталност, смјелост, оданост, фер понашање, иницијативност** и др. У играма ( дефиниција и подјела игара на агон, илеу, илинкс и мимикрију дата је у познатој нолитовој књизи Игре и људи, од Р. Кајоа<sup>23</sup> који је записао: "Покажи ми коју игру играш па ћу ти рећи ко си!") и сличним облицима кретне сарадње и манипулације дјеца први пут почињу да се прилагођавају дјеци из окружења и друштвеним ситуацијама<sup>24</sup>. Због циља који има физичко васпитање као интегрални дио васпитања и оријентације на игру, игра представља снажно оруђе и незамјенљиву "**храну**" у рукама стручних особа за емоционални(друштвени) развој (не)хендикепиране дјеце па и одраслих. Дабоме, треба имати у виду да пуко учествовање у овим радњама неће аутоматски развити друштвено пожељне особине, па ни емоционалну прилагођеност. Не постоји аутоматски трансфер са неке од ових ситуација на остале. Циљеве и оправданости у игри требају тражити сами наставници<sup>25</sup> који ће брижљиво да објасне саме односе међу појавама као и да подстичу развој исправних идеја, акција и активних ставова. Код слијепе дјеце сама игра није довољна ако она нема своју сврху, усмјерење, иницијативу, креативну надградњу, **ефекте и нова искуства**, која пружа учесницима, уживаоцима. Ова нова искуства или исходи који се **увидјек уче**<sup>26</sup> требало би да буду усвајање (или овладавање) кретно-игровних активности посебно у сарадњи са осталим добровољним учесницима. **Дејство игре** зависи увелико од **личности наставника**.

Гарднер ( Gardner<sup>27</sup>, 1966) је установио да неуспјех на ментално заосталу дјецу утиче у мањој мјери него на нормалну дјецу и да се код њих не јавља типична реакција олакшаног извођења задатка последице неуспјеха. У оквиру групе мање заостале дјеце умјерени неуспјех може да има мотивационо дејство. Критеријум успјеха односно неуспјеха се код кретне активности лако може мијењати, тако да се тиме пружа велика могућност за помагање хендикепираним особама.

Дјеца која не учествују у играма су оштећена у свом расту и развоју, она су лишена најздравије дјечије хране. Игра па и спорт за инвалиде (који сам осјетио и лично учествовао у такмичарској "сједећој одбојци") наводи да ове активности и заједништво посебно такмичарски тимски спортови, представљају природан пут за ослобађање људске енергије. Код дјеце, појединаца у спорту се помаже изграђивању карактера, посебно црта личности (по Р. Кателу: А<sub>1</sub>-анксиозност, I<sub>7</sub>-инхибиторна конверзија, T<sub>15</sub>-агресивности и L<sub>17</sub>-шизоидности) и тако спречава да се нагомилана енергија испољава кроз неприлагођено понашање. Код инвалидних, хендикепираних лица игра, кретне активности су се показале као **непроцјењиво средство** за физичко и психолошко прилагођавање и још важније превазилажење инвалидности за активно укључење, интеграцију у ужу и ширу друштвену средину.

---

<sup>23</sup>, фус нота

<sup>24</sup>,

<sup>25</sup>,

<sup>26</sup>,

<sup>27</sup>,

Ево како писац **Васко Попа**<sup>28</sup> у својој пјесми "ПРЕ ИГРЕ" тумачи игру:

Зажмури се на једно око  
Завири се у себе у сваки угао  
Погледа се да нема ексера да нема лопова  
Да нема кукавичјих јаја

Одатле се падне свом тежином  
Данима се пада дубоко дубоко дубоко  
На дно свога понора

Зажмури се на друго око  
Чучне се па се скочи  
Скочи се високо високо високо  
До наврх самог себе

Ко се не разбије у парампарчад  
Ко остане читав и читав устане  
Тај игра

В. Попа доживљава врло маштовито још двије своје пјесме када је у питању игра дјецe - "Између игара" и "После игре". Како ли тек задовољство свако дијете појединачно доживљава када (од)игра, заврши игру, како(да) годинама (у)толи ту глад за игром, за друштвом својих другара.

---

<sup>28</sup>, фус нота

## 5. ЗАКЉУЧАК

Кретно-игровне и вјежбовне активности могу да пруже специфичан допринос физичком (моторичком), когнитивном и афективном развоју дјетета. Колико је овај облик активности важан за нормалну дјецу, он је још важнији за дјецу са потешкоћама у развоју. О утицају физичке активности на когнитивни развој дјечије личности изгледа да постоји општа сагласност. Дозирана и спонтана кретна активност у било ком облику да је омогућена у оквиру школских часова, било у ком облику *grosso modo* остварена било као веома структурисано физичко васпитање у оквиру наставних или ваннаставних активности, било као спонтана или организована слободна игра пружа велики и често непроцењив утицај и допринос когнитивном развоју дјетета. Многа хендикепирана дјеца лишена су могућности да буду физички активна, што има негативан утицај на њихов општи развој. Докази потврђују у прилог тези да је физичка активност њима нужно потребна. Физичко васпитање и све у вези са њим је једино подручје васпитно-образовног рада у коме се програмски садржаји прилагођавају дјечи, а не као у осталим предметима у којима одговарају на програмске захтјеве.

С обзиром да се учење одвија путем чула, јасно је да уколико је једно чуло искључено или његова функција умањена, постаје још важније да се остала чула функционално употребе. Сама природа инвалидности често дјетету онемогућује да узме учешћа у спонтаним играма и активностима које пружају допринос физичком развоју, а слаба кретна умјешност која из тога произилази, спречава их да се укључују у ситуације играња и креирања из којих произилази издашан број пожељних васпитних ефеката.

Осмишљено и циљано физичко васпитање је од виталног значаја за хендикепирану дјецу. Да ли се оно реализује у облику спонтане слободне игре, организоване терапије игром или веома структурисаних часова физичког васпитања, није важно, под условом да те активности одговарају потребама, интересовањима, могућностима и способностима дјече. Зато већи дио физичког васпитања, де факто, су игре и кретно-вјежбовне динамичке активности. Јасно је да уколико хендикепираним лицима уз тачну дијагнозу не пружимо услове да учествују у овим активностима и да они из тога не(из)вуку неке вриједности, добра, тада ће њихова неспособност бити много већа него што то произилази из самог њиховог инвалидитета.

Припоменимо да је дефектолог и педагог Сеген, Е.(Seguin Eduard,1812-1880) оставио пуно вриједних прилога овој проблематици и захтијевао да свака рехабилитација започне третманом постуралности, активних и пасивних чула (посебно вида и слуха) интелигенције, односно најприје обрати пажња : васпитању држања тијела, моторици и држању тијела у кретању дјече коју укључујемо у рехабилитацију.

Треба имати у виду да све индивидуе (хендикепирани у развоју) увијек кретно нешто могу од чега обавезно треба полазити, стања дјече каква она јесу, заснованом на посматрању, анализирању, бављењу њима, а не од циља(програма) који треба да се реализује.

## Фус ноте

<sup>1</sup> Значи омести, отежати, довести у тежак положај; лично под овим појмом подразумејем лица са потешкоћама у развоју. У нашим основним и средњим школама најзаступљеније су слиједеће врсте ометености: лака ментална ретардација, физичка оштећеност, комбиноване сметње, оштећеност вида, оштећеност слуха, говорне мане и др. О стању и проблемима образовања дјецe са посебним потребама у Републици Српској значајних са становишта инклузије видјети у чланку Шункић, З.:(2002): Наша школа, 1-2 Бања Лука, стр. 78-87

<sup>2</sup> Постоји више разлога за усвајање термина "емоционално здравље" умјесто познатијег израза "ментално здравље", а као **прво** сматра се да емоције не могу тачно и језгровито дефинисати, њих је ипак могуће описати помоћу њихових физиолошких компоненти, стања свести, мотивационих аспеката и отворених манифестација изражених у позитивном понашању; **друго** као компонента става, емоција је веома повезана са когнитивним и интерперсонално-друштвеним аспектима личности; **треће** истраживања психотичних, неуротичних и делинквентних особа показала су да је улога емоција код психопатолошких појава веома велика; **четврто** "емоционално" не носи конотацију о раздвајању духа и тела као што то чини реч "ментално", тако да је холистичком погледу на организам ближа ова новија реч.

Које су карактеристике емоционално здраве особе? Међу најчешће спомињаним карактеристикама су смиреност духа, релативна ослобођеност од напетости и анксиозности, способност да се непријатељска осећања усмере креативним и конструктивним каналима, осећајност и прикладно реаговање на осећања других, способност да се пружи и прими љубав, спонтаност емоционалног изражавања у облику који је одговарајући развојном ступњу појединца, способност да се конструктивно дела у реалности и да се прилагођава променама, осећај сигурности, осећај сопствене вредности, уживање у контактима са људима, интеграција са вредностима која доприносе добробити друштва, флексибилност, складна равнотежа између самодовољности и спремности да се прими помоћ, способност да се прихвати тренутно осујећење како би се у будућности постигао жељени циљ и способност да се ужива у животу. Ц.Е. Кејн: Мотивација и спорт, Нолит, 1984. Београд стр.236

<sup>3</sup> Моторичке способности су: снага, брзина, издржљивост, координација гипкост, равнотежа, флексибилност и остале. Оне су компоненте физичке способности, односно, моторичке ефикасности. Не испољавају се никад изоловано, појединачно већ само у одређеној кретној или спортској активности и имају више или мање изражену доминантну улогу. Пројена ових способности је сложена.

<sup>4</sup> Медвед, Р.: Спортска медицина, Југословенско медицинска наклада, Јумена 1980 Загреб стр.331

<sup>5</sup> Од велике помоћи у овој проблематици може се ослонити на знања и многобројна искуства Бојанин, С.: **Неуропсихологија развојног доба и општи редукативни метод**, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 1985, стр.381-432 На стр. 384 и 389 он указује: "Покрет (игра, кретне радње) се користе ради дјеловања на психичке структуре и функције, а не ради увежбавања, јачања, улепшавања соматских структура и функција које се ту користе. Реедукација(превјежбавање искуства) доприноси јаснијем дефинисању своје властитости у свету, јаснијем сазнавању о себи у односу на елементе простора, времена и др. То ширење сазнавања о себи у свету чини рееедукацију психомоторике сасвим блиском психотерапијским поступцима. Она је у суштини слободна размена узајамно усмерених пријатних осећања, која се одвија помоћу стилизованих покрета." Реедукација моторике тежи да кроз 3 групе покрета (манипулативне, прелогичке и покрете који се развијају током логичког периода) дођемо до циља и сјајне замисли Хераклита наведене на почетку чланка. Иста се не спроводи на нивоу манипулативног задатка који ће дијете да (из)врши, него **захтијева прожимање знања, интелигенције и осјећања** при свакој сеанси. Треба у потпуности уважавати и примјењивати **принципе** рееедукације моторике. **Средствима, вјежбама (опште и специфичне) рееедукације психомоторике припремамо дјецу за педагошки рад.** .

Ова проблематика конкретног рада са хендикепираним ближе је третирана у издањима и радовима Ераковић, Т.(1987, 1999, 2002): 1. Личност дјетета и психомоторика, Нови Сад.: Дневник. 2. Основи специјалне педагогије са методиком, Сомбор: Учитељски факултет. 3. Дефектолошко-педагошка стратегија у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју психомоторике и програм помоћи, Наша Школа, 1-2 Бања Лука, стр. 5-21; 4. Програм помоћи ученицима са телесним оштећењима и другом поремећајима, Наша Школа, 1-2 Бања Лука, стр.45-59

Жеровник, А. и Голи, (1970): Приручник за вежбе за рад са ученицима који имају специфичне сметње у учењу, Педагошки институт, Љубљана.

Тордић А. и Бојанин, С. (2001): Општа дефектолошка дијагностика Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

<sup>6</sup> Наводи школског надзорника физичког васпитања показују да је у предшколским установама, ОШ и СШ обухваћеност дјече и омладине овим кретно-игровним активностима до 5%. Исто тако постоји **сијасет проблема дијагнозе ученика (објективне и субјективне природе) за инклузивно образовање и рада са њима** у редовним школама (ОШ и СШ РС) од оних са **типичним** оштећењима (лака ментална ретардација, физичка, видна, слушна оштећеност, комбиноване сметње до **специфичних** различите врсте и етиологије, настанка, чији смо свједоци.

<sup>7</sup> **Активно** подразумева **свјесно учешће**. Кретно-игровне и вјежбовне активности (**физичко васпитање**) почињу(е) **интервенцијом ума**.

<sup>8</sup> Толстој је говорио: "Жалосно је живјети без кретања и тјелесног напора. Ако не прошетам, не прорадим ногама и рукама, увече нисам низашта. Не могу да читам, ни да пишем, чак ни да пажљиво друге слушам. У глави ми се врти, пред очима свјетлуца и ноћ проводим без сна."

<sup>9</sup> Salvin, S.T.(1958): 'Programs for Severely Mentally Retarded Pupils', Amer.J. Mental Deficiency, 63:274-81.

<sup>10</sup> Hollis,J.H.(1958): 'The Effect of social and Non-social Stimuli on the Behaviour of Profoundly Retarded Children', Amer.J.Mental Deficiency, 69: pt I, 755-71, Pt II, 772-89.

<sup>11</sup> Capobianco, R.J., and Cole,D,A.(1960): 'Social Behaviour of Mentally Retarded Children', Amer. J. Mental Deficiency, 64: 638-51.

<sup>12</sup> Johnson, G. O. (1950): 'A Study of the Social Position of Mentally Handicapped Children in the Regular Grades', Amer. J. Mental Deficiency, 55: 60-89.

<sup>13</sup> Предивно је то и пјеснички изразио Душко Радовић који каже:"**Кад дјеца мисле? Дјеца мисле само кад погријеше, гријеше и мисле, гријеше, гријеше мисле, мисле и науче да мисле.**"

<sup>14</sup> Под вјежбањем у овом и сваком другом контексту треба подразумевати непоновљивост и увијек другачије околности, ситуације или како би стручно рекли "**вјежбање као учење без понављања**" или по Бернштјану познатом рус. физиологу "**Свако кретање је ново успостављање кретања**".

<sup>15</sup> Forgas, R. H. (1966): Perception, McGraw-Hill

<sup>16</sup> Hebb, D. O. (1949): The Organization of Behaviour, Wiley, New York

<sup>17</sup> Piaget, J. (1950): The Psychology of Intelligence, Routledge & Kegan Paul, London

<sup>18</sup> За најкарактеристичнији пример, а у складу са претходно изнетом констатацијом, може се узети кошарка, где су реално у свакој врло краткој "јединици" времена у току једне утакмице могући следећи инпуту:

- 4 просторна: бочна и средишна линија терена, простор рекета и место на коме је играч;
- 2 временска: време за извођење акције, време до краја полувремена или целе утакмице;
- 2 техничка: тренутно стање резултата утакмице, "кораци" и
- 9 динамичких: место и позиција свих играча који су у сталном покрету и настојању да "финтирају"

На примљене инпуте, које мора прихватити у краткој јединици времена, пошто се позиције стално мењају, постоји само један аутпут који се манифестује у моторном акту – покрету и који се, исто тако, мора донети у веома краткој јединици времена. У инпуту се налазе следеће мисаоне радње: уочавање, препознавање, анализа, закључивање и довођење у нове везе. Аутпут захтева максималну концентрацију пажње и врло прецизан моторни акт, покрет. Овако значајну и кондензовану мисаону активност немамо ни у једном другом наставном предмету или подручју у васпитно-образовном процесу, чак ни у предметима који су разврстани у искључиво умно или интелектуално подручје васпитања и образовања.

Ово је један од оправданих научно-стручних разлога што се, ни у теорији, а камоли у непосредној васпитно-образовној пракси у школама без обзира на њихову врсту или ниво, не може круто прихватити додела на тзв. умно, морално, естетско, радно и физичко васпитање. Здански, И., Галић, М. (2002): Дидактика физичког васпитања, Београд-Бања Лука, стр.68

<sup>19</sup> Pietrowics, B.(1956): Psychologie des Entwicklungsgeheimnis Kindes und Methoden seiner Erziehung, Prax, Kinderpsychol, Kinderpsychiat., No. 5, 55-7.

<sup>20</sup> Jakeman, D. (1968): Using a Frosting Programme, Spec. Education 57:25-8.

<sup>21</sup> Kephart, N. C.(1960): The SlowLearner in the Classroom, Merrill.

- <sup>22</sup> Davis, C.J. (1964): Development of the Self Concept, *New Outlook for the blind*, 58: 49-51.
- <sup>23</sup> По мишљењу Р. Кајоа, игра се суштински дефинише као активност: слободна, издвојена, неизвјесна, непродуктивна, прописана и фиктивна. Основна карактеристика одредби игре састоји се у томе да: 1. игра није само привилегија дјече већ и одраслих; 2. њена бит не може бити исцрпљена кроз инструменталну и утилитарну функцију; 3. игра није не-озбиљност; 4. игра није надопуна раду и треба је посматрати на релацији игра-рад-стваралаштво.
- <sup>24</sup> Сјетимо се дјечијих (не)згода и збивања у књизи "Јунаци Павлове улице" од Ференца Молнара или књиге "Господар мува" од нобеловца Вилијама Голдинга.
- <sup>25</sup> Они би требали у игри налазити "идеални облик комуникације" како је већ назива Коковић, Д.: Спорт без игре, Библиотека "Поента", 1986. стр.61
- <sup>26</sup> Руски писац Гогољ, велики хришћанин, каже: "Пријатељу мој, сматрај себе увијек ђаком и учеником. Нема хришћанину завршетка школовања, он је увијек ученик и све до гроба."
- <sup>27</sup> Gardner, W.I. (1966): The Effects of Failure on Intellectually Retarded and Normal Boy, *Amer.J. Mental Deficiency*, 70: 899-902.
- <sup>28</sup> Попа, В.: **Песме**, Матица српска\*Српска књижевна задруга, Нови Сад\*Београд, стр.101,107 и 114.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

- Бојанин, С.(1985): Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод, Завод за учбенике и наставна средства, Београд.
- Ераковић, Т.(1987): Личност дјетета и психомоторика, Нови Сад, Дневник.
- Ераковић, Т.(1999):Основи специјалне педагогије са методиком, Сомбор: Учитељски факултет.
- Ераковић, Т. (2002): Дефектолошко-педагошка стратегија у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју психомоторике и програм помоћи, Наша Школа, 1-2 Бања Лука, стр. 5-21;
- Ераковић, Т. Програм помоћи ученицима са телесним оштећењима и другом поремећајима, Наша Школа, 1-2 Бања Лука, стр.45-59
- Eysenck, H. J.(1976): Know Your Own Personality, Pelican Books, Baltimore-Markham.
- Жеровник, А. и Голи, (1970): Приручник за вежбе за рад са ученицима који имају специфичне сметње у учењу, Педагошки институт, Љубљана.
- Живановић, Н., Живковић, И.(1997): Више од игре, Есеји о физичком васпитању и спорту у контексту источнохришћанске културе, Ниш.
- Здански, И., Галић, М. (2002): Удружење грађана- наставника основних и средњих школа "Петар Кочић" – Бања Лука, Република Српска, Београд-Бања Лука.
- Кајоа, Р.(1979): Игре и људи, Нолит, Београд.
- Кејн, Ц. Е. (1984): Мотивација и спорт, Нолит, Београд.
- Коковић, Д.(1986): Спорт без игре, Библиотека "Поента" НИОУР, Београд.
- Медвед, Р. (1980): Спортска медицина, Југословенско медицинска наклада, Јумена, Загреб.
- Ћордић А. и Бојанин, С. (2001): Општа дефектолошка дијагностика Завод за учбенике и наставна средства, Београд.
- Sandstrom, C. I. (1983): *The Psychology of Childhood and Adolescence* Penguin Books, Second Edition.
- Stammers R., Patrick, J.(1975): *The Psychology of Training*, Methuen p. 91-114
- Шункић, З.:(2002): Стање и проблеми образовања дјече са посебним потребама у Републици Српској значајни са становишта инклузије, Наша школа, 1-2 Бања Лука, стр. 78-87

Др Душан Сп. Илић, стручни савјетник  
Републички педагошки завод, БАЊА ЛУКА  
Тел.: (051) 430-110 ; 430-100 лок.114

Развојна Банка Југоисточне Европе - Жиро-рачун: 562-099-30000001-98  
50220 9800714190

## **ДЕЈСТВА КРЕТНО-ИГРОВНИХ АКТИВНОСТИ НА ОПШТИ РАСТ И РАЗВОЈ ХЕНДИКЕПИРАНИХ**

**Др Душан Сп. Илић**

### **Р Е З И М Е**

**Чланак обрађује могуће исходе који се могу остваривати и одражавати на општи раст и развој дјетета (са потешкоћама у развоју) у формативним годинама на физичком (моторичком), когнитивном и афективном плану. Ова проблематика је врло актуелна и полази од стања које је у нашим школама све очигледније и неопходно је унаприједити. Наша и посебно страна искуства у наредном периоду могу бити од драгоцјене важности. У овом тексту она су основа за даље разматрање и рјешавање врло сложених, негативних и често неидентификованих појава у нашим школама.**

**Кључне ријечи : ученици / хендикепирани / раст и развој / моторика / когнитивни развој / афективни развој / програмски садржаји и кретно-игровне активности**

**Бања Лука, јуна 2008. год.**

