

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ СПОРТА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА**

***ТЕОРИЈА И МЕТОДИКА
ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА***

С К Р И П Т А

(ИЗВОДИ ИЗ ЛИТЕРАТУРЕ – ЗА ИНТЕРНУ УПОТРЕБУ)

Београд, 2015. год.

САДРЖАЈ - радна верзија

1. УВОД	2
2. ИГРА КАО ФЕНОМЕН	4
2.1. ОДРЕЂИВАЊЕ ПОЈМА "ИГРА" И "ДЕЧЈА ИГРА"	5
2.1.1. ЕТИМОЛОГИЈА РЕЧИ «ИГРА»	5
2.1.2. ДЕФИНИЦИЈЕ ИГРЕ.....	6
2.1.3. ТЕОРИЈЕ ИГРЕ	7
2.1.4. ДЕЧЈА ИГРА	8
2.1.5. НАСТАНАК ДЕЧЈЕ ИГРЕ	11
2.1.6. ПОРЕКЛО ДЕЧЈЕ ИГРЕ	14
2.1.7. РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ ИГРЕ	15
2.2. КАРАКТЕРИСТИКЕ И КЛАСИФИКАЦИЈА ДЕЧЈИХ ИГАРА	18
2.3. ДЕЧЈА ИГРА У РАСПРАВАМА СТАРИХ ФИЛОЗОФА И ИСТАКНУТИХ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА	23
2.4. САВРЕМЕНЕ ТЕОРИЈЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ.....	30
2.5. РАДОВИ ЈУГОСЛОВЕНСКИХ АУТОРА О ДЕЧЈОЈ ИГРИ	36
2.6. ДЕЧЈА ИГРА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ	40
3. ИНТЕГРАЛНОСТ ДЕЧЈЕГ РАЗВОЈА КРОЗ ИГРУ	45
3.1. УТИЦАЈ ЕЛЕМЕНТЕРНЕ ИГРЕ НА ПСИХОФИЗИЧКИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА	47
4. ИГРА КАО МЕТОД И СРЕДСТВО У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ	48
4.1. МЕТОДИЧКЕ НАПОМЕНЕ ЗА ИЗВОЂЕЊЕ ПОКРЕТНИХ – ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА	48
4.2. РАДОСТ ПОКРЕТА И КРЕТАЊА - Вежба или игра	54
5. УЛОГА И ЗНАЧАЈ ФИЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ У ДЕЧЈЕМ РАЗВОЈУ	55
5.1. ФАКТОРИ ОД КОЈИХ ЗАВИСИ УТИЦАЈ ТЕЛЕСНОГ ВЕЖБАЊА	55
5.2. УТИЦАЈ ФИЗИЧКОГ ВЕЖБАЊА НА РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЦЕ ...	56
5.3. ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У ПОЈЕДИНИМ УЗРАСТИМА	59
5.3.1. ОДОЈЧЕ	59
5.3.2. МАЛО ДЕТЕ	59
5.3.3. ПРЕДШКОЛСКИ УЗРАСТ	60
5.3.4. МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ	61
5.3.5. СРЕДЊИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ	63
5.4. ЗАДАЦИ ПРЕДШКОЛСКОГ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	65
5.5. ПРИНЦИПИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	65
5.5.1. ПРИНЦИПИ И ЗАКОНИТОСТИ СА СОЦИОЛОШКОГ АСПЕКТА	68
5.5.2. ПРИНЦИПИ И ЗАКОНИТОСТИ ПСИХОЛОШКЕ ПРИРОДЕ	69
5.5.3. ЛОГИЧКИ АСПЕКТИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	70
5.5.4. ПРИНЦИПИ СА ПЕДАГОШКОГ АСПЕКТА	71
5.5.5. ПРИНЦИП ЗДРАВСТВЕНЕ УСМЕРЕНОСТИ.....	71
5.6. МЕТОДЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ И МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	72
5.6.1. МЕТОДЕ ЗА ПРЕЗЕНТОВАЊЕ МОТОРИЧКИХ ЗАДАТАКА	72
5.6.2. МЕТОДЕ ЗА ОБУЧАВАЊЕ МОТОРИЧКИХ ЗАДАТАКА	73
5.6.3. МЕТОДЕ ЗА УВЕЖБАВАЊЕ МОТОРИЧКИХ ЗАДАТАКА	74
5.7. ОБЛИЦИ РАДА У ПРЕДШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ	74
5.7.1. ЈУТАРЊЕ ФИЗИЧКО ВЕЖБАЊЕ	74
5.7.2. УСМЕРЕНА АКТИВНОСТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	74
5.7.3. САМОСТАЛНЕ - СЛОБОДНЕ АКТИВНОСТИ.....	76

5.7.4. «СПОРТСКЕ ШКОЛИЦЕ»	76
5.7.5. ШЕТЊЕ, ОБИЛАСЦИ, ИЗЛЕТИ.....	77
5.7.6. ЛЕТОВАЊЕ	77
5.7.7. ЗИМОВАЊЕ	77
5.7.8. ПРИРЕДБЕ И ЈАВНИ НАСТУПИ.....	77
5.7.9. ШТАФЕТНЕ ИГРЕ.....	77
5.7.10. ПОЛИГОН ПРЕПРЕКА	79
5.8. СРЕДСТВА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	81
5.8.1. ТЕЛЕСНЕ ВЕЖБЕ.....	81
5.8.2. ВЕЖБЕ ЗА РАЗВОЈ НАВИКА ОРГАНИЗОВАНОГ ПОСТАВЉАЊА И КРЕТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ.....	89
5.8.3. ДЕЧЈИ ПЛЕС – РИТМИЧКЕ ИГРЕ И КОМПОЗИЦИЈЕ.....	90
5.9. РЕКВИЗИТИ И СПРАВЕ КОЈИ СЕ КОРИСТЕ У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ И ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	91
5.9.1. РЕКВИЗИТИ.....	91
5.9.2. СПРАВЕ КОЈЕ СЕ КОРИСТЕ У УСМЕРЕНИМ АКТИВНОСТИМА	93
6. НАСТАНАК И РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА .	96
6.1. ОРГАНИЗАЦИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ	97
6.2. ЦИЉЕВИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	98
6.3. ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ	98
7. ПРОБЛЕМ ЗРЕЛОСТИ - ГОТОВОСТИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ	100
7.1. ФИЗИЧКА ЗРЕЛОСТ - ГОТОВОСТ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ	102
7.2. МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КАО ПОКАЗАТЕЉИ ЗРЕЛОСТИ - ГОТОВОСТИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ	104
7.3. ПОКАЗАТЕЉИ ФИНЕ (СИТНЕ) МОТОРИКЕ	104
7.5. ПОКАЗАТЕЉИ ЛАТЕРАЛИЗОВАНОСТИ	105
8. РОДИТЕЉИ (ОДРАСЛИ) И СЛОБОДНО ВРЕМЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	107
9. ИСПОЉАВАЊЕ СОЦИЈАЛНОСТИ У ИГРИ	113
10. ИГРА И НАЈЧЕШЋИ ОБЛИЦИ ПОРЕМЕЋЕНОГ ПОНАШЊА	116
11. СУБЛИМАЦИЈА СИМПТОМАТИЧНОГ ПОНАШАЊА	118
12. ПРАЋЕЊЕ РАСТА И РАЗВОЈА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	120
П Р И Л О З И	
Л И Т Е Р А Т У Р А.....	

1. УВОД

Човек, па и дете, као посебан био-психо-социјални ентитет, и у области физичке културе тражи свеобухватно и целовито сагледавање. Правилан морфолошки, функционални, моторички, социјално-емоционални, интелектуални развој, услов су формирања здраве личности. Запостављање или нарушавање једног од наведених аспеката развоја, има за последицу негативан утицај и на остале видове развоја, са несагледивим коначним исходом.

Растење је резултат сложене интеракције генетских фактора, исхране, неуроендокрине регулације и метаболичких промена у организму. У којој ће мери организам у развоју остварити свој биолошки потенцијал, зависи ће од генетских и егзогених фактора. Уколико су спољашњи фактори оптимални, тим је већа могућност да носиоци наслеђа испоље свој утицај.

Како морфолошки развој, тако и развој антропомоторичких способности није уједначен у интензитету и динамици. Постоје периоди убрзанијег развоја, успоренијег, или стагнације у развоју. Још почетком XX века научници су уочили да се у процесу раста и развоја људског организма јављају посебни периоди повећане осетљивости на утицаје спољашње средине.

У стручној литератури наилазимо на термин "сензитивни периоди". То су оптимални периоди када се позитивним стимулансима одговарајућег интензитета могу изазвати појачане адаптивне реакције организма у смислу повећања његових потенцијала.

Последњих 150 година, а нарочито у првој половини XX века, запажена је општа тенденција убрзања соматског развоја и физиолошког сазревања деце и омладине - названа акцелерацијом. Ту појаву многи сматрају "великом загонетком XX века", а утврђена је не само у физичкој антропологији, него и у педагогији, спортској медицини, педијатрији, психологији, социологији и другим наукама.

Организам предшколског детета много је неотпорнији према различитим штетним утицајима од организма одраслог човека због тога што су сви његови системи и органи морфолошки и функционално незрели, још расту и диференцирају се. Управо зато, код деце прилично често долази до различитих функционалних поремећаја, већ при минималном повећању неповољних утицаја, преко границе издржљивости организма.

Дечији организам посебно снажно реагује на неповољне спољашње утицаје у периодима најинтензивније хистоморфолошке и функционалне реорганизације органа и система - у прелазним, такозваним "критичним узрасним периодима". Период од 3 до 6-7 година један је такав период.

Увид у пренатални развој ЦНС открива најраније периоде формирања бића детета и бића човека у којима се јављају, групишу, премештају, функционално дефинишу они његови предели које сагледавамо као будуће носиоце буђења психичких функција. О развијености тих предела зависиће начин и обим препознавања света и одређивања себе у томе свету. Мозак детета сазрева и у раним фазама онтогенезе, па је у моменту рођења на неки начин већ зрео, што омогућује детету да одмах реагује на оне спољашње утицаје који су за њега од виталног значаја. Међутим филогенетски мајмлађе структуре мозга, које омогућују систематску интегративну функцију мозга, потпуно сазревају тек у току индивидуалног развоја детета.

Сензорно-перцептивни развој људске јединке има веома сложену психичку функцију. Осетљивост на спољне дражи јако је изражена у прве 3 године живота. Путем чулних органа дете од рођења прима чулне утиске, а са растом и развојем почиње да их прерађује, систематизује и стиче искуства и сазнања о стањима и променама у непосредној околини. Здрава чула, стална чулна интеракција са средином, богатство подстицаја средине, доприносе повећању и проширењу чулних сензација - осетљивости, њиховом квалитету и квантитету.

Покрет се јавља већ интраутерино и то као рефлексни одговор. Међутим, након рођења, потреба за покретом - кретањем ствара се кроз интеракцију између достигнутог нивоа развијености и срединских чинилаца. Развијање покрета, премештање читавог тела (локомоције) и равнотеже тела у мировању (статике) детета, дешавају се у строго одређеном реду. У развоју моторних (кретних) способности детета постоје одређене етапе. Свака етапа има своје карактеристике по којима се одликује и разликује, како од ранијих, тако и од каснијих.

Већ од самог рођења дете има не само физиолошке, већ и социо-емоционалне потребе, које су подједнако значајне и које се морају задовољавати. То су потребе детета за љубављу, нежношћу, пажњом, подршком, сигурношћу. Врло рано се развијају неке компоненте понашања које су значајне за социјалне интеракције детета са другим особама из околине. Одрасли као креатор пријатне атмосфере, повољне социо-емоционалне климе, допринеће стварању опуштености, емоционалне сигурности и могућности за богате и разноврсне социјалне интеракције и комуникације.

Период раног узраста има одлучујући утицај на сав даљи ток интелектуалног развоја и постигнућа, а карактерише га сензомоторна или практична интелигенција. Поставља се и захтев за неговање дечје спонтаности, оригиналности, радозналости и стваралаштва, као и интуитивне и практичне интелигенције, а не само дедуктивно-конвергентне интелигенције. Развој самосазнања омогућен је постојањем социо-културних координата помоћу којих се дете оријентише и проналази своје место, свој лични идентитет.

Досадашња истраживања школске популације код нас и у свету указују на диспропорцију у физичком развоју и развоју антропомоторичких способности деце и омладине. Ова појава је посебно карактеристична у урбаним срединама. Основни разлог је у смањењу могућности и потребе деце за кретањем и интензивнијим физичким ангажовањем. Смањење енергетског утрошка, са једне стране и бољи услови живота (услови становања, исхране, комуникација, хигијенско - здравствени услови и др.) са друге, доводе до интензификације раста, али и нарушавања морфолошке структуре и пропорција, што не може да прати и развој антропомоторичких способности. Један од најнефикаснијих решења у сузбијању ових негативних појава је интензификација наставе физичког васпитања у школама. Резултати досадашњих истраживања, потврђени у пракси, указују да физичко васпитање, адекватног садржаја и интензитета може стимулативно да утиче на развој органских, функционалних и антропомоторичких способности. Међутим, све учесталије су констатације да услови, садржаји, обим и интензитет рада у школском физичком васпитању, посебно у најмлађим разредима, није на нивоу потреба организма у развоју.

Већина аутора јасно издваја игру одраслих од игре детета. За одрасле је игра само предах, одмор и освежење од свакодневних радних задатака и обавеза. Игра одраслих спада у домен рекреације, а не креације и стваралаштва, као што је то случај са дечјом игром.

Одрасли треба да прати понашање детета и у игри у којој се оно спонтано и слободно изражава. Ако је родитељ заинтересован за своје дете на прави начин, неће бити само посматрач, или онај који одобрава и кажњава. Највише ћемо сазнати о деци, о њиховим осећањима и о задовољству, незадовољству, страховању, ако се укључимо у игру са њима, прихватајући неку улогу. Одрасли, било да су у улози родитеља, или професионалног лица, требало би да усмеравају физичку активност деце, да побуђују и развијају интерес и подстичу децу на свакодневну, осмишљену телесну активност кроз игру, вежбање и увођење у спорт.

Вежбање и игра не смеју да буду ни награда ни казна, за добро или слабо учење, за послушност или непослушност детета. Игра и вежбање су равноправни са учењем и другим радним обавезама детета. На игру детета не сме се гледати само као на забаву и разоноду. Игра и вежбање су значајни и незаменљиви садржаји и средства за правилно васпитање детета, његов нормалан психофизички развој, садржајан и пуновредан одмор, развијање важних карактерних особина и јачање и развијање здравља, дакле за свестран развој личности.

2. ИГРА КАО ФЕНОМЕН

(Интерпретација: Мајда Медић, (1987), *Упоредна анализа савремених теорија дечје игре*, Магистарски рад, Факултет за физичко васпитање, Београд)

Парадоксално изгледа, да у времену цветања "мита о детету", када се у децу највише улаже и када се све више истиче «да су нам деца највеће благо», «да на њима свет остаје», истраживања говоре о порасту депресивних понашања, психосоматских тегоба, школског неуспеха и социо-емоционалних поремећаја. Истраживања даље указују на пораст развода, на неизмењено тежак положај жене, поготово запослене жене-мајке, па и њеног детета (Misiti: 1980, 3-4). Истраживања и код нас потврђују да се мајке све мање играју са децом, чак и у најосетљивијем периоду 2-3 године старости, када им је помоћ и сарадња сарадња одраслих најпотребнија.

Са више страна је угрожена основна активност детињства - дечја игра: све мање слободних зелених површина у бетонским «кавезима» градова, опасност од преоптерећеног градског саобраћаја, неки облици изолације и у предшколским и школским установама (ускраћивање кретања ван ограђених дворишта због безбедности и с.), а са друге стране повећање амбиција родитеља и наметање одређених образовних садржаја ка све млађим узрастима. Отуда маркетиншки притисак стручњака разних профила, са својим, начешће неприкладним методикама и дидактикама, често мало "замаскираним" игром (страни језици, музика, балет, разни корективни поступци, спортске школе и сл.), прети да још више потисне најлепшу и најдрагоценију активност предшколског детињства – слободну дечју игру.

Истовремено, многи стручњаци, пре свега психолози, педагози и социолози, усмеравају своју пажњу на изучавање раног детињства. И поред различитих теоријских приступа, који се често супротстављају, више из класно-историјских и идеолошких разлога, сви су они сагласни у једном - о изванредном значају дечје игре, која је без сумње, егзистенцијална потреба детињства и магистрални пут целокупног дечјег развоја.

Размишљања о систематичном коришћењу игре у васпитно-образовном раду потичу још из античког доба. У средњем веку се јављају и први системи таквог рада заснованог на игри. У овом веку ничу бројне опште теорије и теоријски концепти дечје игре. Готово све психолошке теорије разрађују своје теоријске приступе, социолози културе се све озбиљније баве феноменом игре, а педагошка теорија и пракса, делом базирана на достигнућима развојне психологије, а делом се ослањајући на већ уходане обрасце васпитно-образовног рада са школском децом, формира предшколску педагогију.

Игра је изванредно комплексна људска активност и може се посматрати из много аспеката. Феномен игре се још увек изучава, а открића, и када бацају ново светло на њену суштину, проблеме који се јављају у вези са њеним одређењем, најчешће чине још сложенијим. Око игре има још много неслагања и резултата истраживања који су међусобно противречни (Materson: 1975, стр.11).

Игра је, у ствари, општи појам за велики број активности, али "није сигурно да се све оне могу објаснити једним механизмом, или да их све одређује исти скуп услова. Термин *игра* дуго је био лингвистичка «корпа за отпатке», за понашање које изгледа добровољно, али се не види да има јасну биолошку или социјалну употребу" (Millar: 1972, стр.11).

Њене мотиве, суштинска својства и намену тешко је разумети и објаснити рационалним појмовима. За то као да више погодује метафорички језик књижевности. Понекад се чини да је потребно конструисати један нови појмовни систем и знатно више продубити оно што знамо о човеку, да би се сагледала игра, на начин који одговара њеној природи (Каменов: 1978. стр. 49).

"Разни облици игре чине саставни део свих људских култура, на свим ступњевима и на свим странама света. Антрополози који су испитивали забачене крајеве света, било по пустим прашумама Африке, Индије или Америке, било по пустињама Средње Азије, Арабије и Сахаре, било по леденим просторима Аљаске, Сибира и Гренланда - свуда су налазили људе и народе који су се бавили играма и уживали у њима. Исто тако и све културе које су археолози до сада ископали из земље испод рушевина показују јасне трагове делатности људи у игри" ... Од ритма бубња и добоша или ударања комадом дрвета о дрво, дланом о длан, или простог климања главом, или клађења телом, па све до највиших облика плесне уметности, од најпростије љубавне попевке или успаванке па до опере или симфоније, од тотемистичке маске до античке или Шекспирове драме, од народне приче до Хомерових епоса или модерног романа, од првих несигурних дечјих корака па до олимпијских победника - свуда човек осећа неку нарочиту радост живота, потребу да буде активан, да изражава себе, да се иживљава. То је осећање унутрашње животне снаге, осећање нагонске друштвености, која се прелива и која хоће да се испољи у заједници и хармонији са својим ближњима. ... Настале из животне потребе, игре су подражавале оне најважније животне делатности, почев од лова и борбе, затим у виду бајања, плеса и ритуала, до надметања и надигравања. Приказујући даље лов или борбу, или у жељи да у тумачењима испоље снагу, вештину и брзину, људи су у виду игре увежбавали делатности потребне при стварним активностима, како се то уосталом и данас донекле врши у играма, у циљу вежбања за озбиљне животне задатке" (Нишавић: 1964, стр.13,18).

Да би се одредио настанак и развој игре неопходно је вратити се у далеку историју људске цивилизације. Једну друштвену заједницу, народ или етничку групацију, карактерише одређени садржај и начин живота који се састоје из низа делатности. Са једне стране су производне делатности (прибављање и производња основних средстава за живот), а са друге "друштвено користан рад" у циљу да се живот учини бољим, лакшим, интересантнијим, лепшим, хуманијим - културнијим.

Пошто је човек, по својој природи, друштвено биће, стално активан физички и психички и пошто не може да мирује ни у часовима када је задовољио своје основне физиолошке потребе, он је морао на неки начин да и даље буде активан. Тако је у часовима "доколице" могао да смишља и опробава оне активности које ће му учинити живот интересантнијим. Из ове две врсте активности - економског и друштвеног рада, развијали су се начин живота и обичаји народа, зависно од степена њихове свести, знања и услова животне средине. Једна од активности била је и упућивање деце на послове одраслих, који ће им касније помоћи у осамостаљивању. Предајући у наслеђе деци своја знања стечена у животној борби, човек је то вршио на начин близак стварним догађајима, као што се то чини и данас. Препуштање деци да се сама вежбају у тим активностима, према својим моћима, можда је и био почетак смишљеног васпитног процеса игром ... Слободне забавно-разонодне активности добивају све више превагу над депласираним мистично-религиозним церемонијама (интерпретација Нишавић: 1964, стр.17).

2.1. ОДРЕЂИВАЊЕ ПОЈМА "ИГРА" И "ДЕЧЈА ИГРА"

2.1.1. ЕТИМОЛОГИЈА РЕЧИ «ИГРА»

Речи *игра* и *играти* (*се*) у словенским језицима имају много значења. Реч *игра* употребљава се у значењу забава, разонода; у преносном значењу, нпр. «игра с ватром»; у значењу необичне појаве – «игра природе»; или случајног – «игра судбине».

Реч *играти се* употребљава се у значењу – забављати се; играти – плесати; играти неку друштвену игру (шах, доминe, карте); играти улогу – глумити; изиграти – преварити, обманути; «играти се са живцима» – нервирати некога; «игра речи» – вербално надмудривање; «играти се са судбином, животом» – ризиковати, лакомислено се односити;

«играти се са људима» – вид интерперсоналних односа; увод у љубавни чин – «предигра»; персонификација – «игра таласа, пахуља» итд.

Термин «игра» широко је распрострањен и употребљава се за бројне активности током човековог живота. **Ељкоњин Д. Б.** (1978) наводи бројна тумачења појма «игра» код старих народа.

Тако је код старих Грка реч «игра» означавала радње својствене деци, оно што би данас означили као «повратак детињству». Код Јевреја иста реч означавала је радост, весеље. Код Немаца корен старе речи «schpilah» је лако ритмично кретање тамо-амо, које изазива велико задовољство. Касније се термин «игра» у свим језицима употребљава у бројним преносним значењима, углавном за делатности које не захтевају тежак рад или пружају људима радост и весеље.

Углавном сви теоретичари се слажу да дечја игра има три основна одређења:

Игра је добровољна, слободна активност човека, она није утилитарна, није усмерена на стварање добра и богатства и, треће, она је радостан чин, доноси радост човеку.

Проблем одређења игре се огледа и у речима великог социолога културе **Хуицинга**, да када се потрудимо «*да облик игре разлучимо од других, наоко сродних животних облика, то више долази до изражаја њена далекосежна самосталност.*» (J. Huizinga: 1970, стр. 17-22).

Мислећи на развијене облике игре и игру одраслих Хуицинга је ипак широко дефинише речима «*Игра је добровољна радња или делатност ... која се одвија унутар неких утврђених временских и просторних граница, према добровољно прихваћеним, али безизнимно обавезним правилима, којој је циљ у њој самој, а прати је осећај радости, те свест да је она «нешто друго» него «обични живот».*» (Ибид)

Једно од најбитнијих својстава игре, како исти аутор наводи, је њена **непоновљивост**. У битне карактеристике игре убраја и **напетост**. «*Свака игра има њој својствена правила. Она одређује норме које вреде унутар привременог света што га је издвојила игра. Правила игре безувјетна су и не подлежу сумњи.*» (Ибид)

Други социолог културе, **Р. Кајоа**, одређује игру као: «*слободну, издвојену (просторно и временски), неизвесну (по току и исходу), непродуктивну (не ствара ни добра ни богатства), прописану и фиктивну*».

По Кајоји мотиви игре су изузетно сложени и није их могуће једнозначно одредити: «*Изван рада, и можда и унутар њега самог, човек се игра. Шта он тражи у игри? Такмичарски тријумф, занос акције? Слободно вежбање својих моторних и менталних функција, бесциљност чина? Или прилику за неуобичајено укључивање у мистерију или неизрециве вредности? Несумњиво, све то одједном ...*» (R. Кајоа, 1967, стр.133). «...

Игра се, дакле, јасно може разликовати од неигре по одређеној орјентацији у понашању. Део аутора истиче да «***свака активност, уз поседовање одређених карактеристика, може да се претвори у игру, као што и оне активности за које је већ утврђено да су игре, губитком тих карактеристика не заслужују више назив игре***» (Каменов, 1983).

Још крајем XVIII века песник и филозоф **Фридрих Шилер** је своје схватање игре изразио речима: «*Човек се игра само онда када је у пуном значењу речи човек и он је само онда човек када се игра*» (Шилер Ф., 1967).

2.1.2. ДЕФИНИЦИЈЕ ИГРЕ

Упоредјујући дефиниције игре социјални психолог, **Килпатрик** каже: «*У целој дискусији о васпитању једва да има речи о чијем значењу постоји тако мало општег слагања*», док **Торндајк** констатује: «*Већина расправа о вредности игре расплињава се у неодређеним дефиницијама о томе шта игра значи.*» (E.D. Mitchell and B.S. Mason, "The theory of play", New York, 1948. – према Нишавићу: 1964, стр. 44). Поједини мислиоци, филозофи, педагози, психолози и социолози различито дефинишу игру:

Шилер (Schiller): *Бесциљно трошење сувишне енергије.*

Гуте Мутс (Guts Muths): *Природно вежбање и одмор.*

Фребел (Froebel): *Природно развијање зачетих клица детињства.*

Раскин (Ruskin): *Вежбање тела и ума, ради нашег задовољства, без одређеног циља.*

Спенсер (Spencer): *Сувишне акције које се нагонски дешавају у одсуству правих акција ... активност учињена ради непосредног задовољења без обзира на веће користи.*

Лазарус: *Игра је активност која је сама по себи слободна, бесциљна, забавна, и разанођујућа.*

Вебстеров речник (Webster s Dictionary): *Било какво вежбање или низ акција намењених забави или разаноди.*

Стандардни речник (Standard Dictionary): *Акција без нарочитог циља или ради забаве.*

Хол (Hall): *Покрет, моторна навика и дух прошлости који постоје у садашњости.*

Грос (Groos): *Нагонско вежбање активности без озбиљне намере, које ће доцније постати битне за живот.*

Дјуј (Dewey): *Активности несвесно обављене ради некаквог резултата који је изнад њих.*

Лесгафт: *Игра је вежбање (упражњавање), чијим се посредством дете спрема за живот.*

Васпитни речник (Dictionary of Education): *Било која пријатна активност ради саме себе, без везе са вишим циљевима или будућим задовољењима*

Енциклопедија модерног васпитања (Encyclopetia of Motern Education): *Игра се дефинише не по врсти активности у којој учествује, већ по јасном расположењу које играчи осећају према активности. У игри сама активност више значи него резултати.*

Далас (Dulles): *Нагонски облик самоизражавања и емоционално средство за олакшања.*

Slavson: *«Игра и забава» ... јесу активности доколице ... мотивисане задовољством и служе као разанода од притискујућих и озбиљних преокупација дневног живота.*

2.1.3. ТЕОРИЈЕ ИГРЕ

Теорија «сувишне енергије»

Ову теорију дефинисао је немачки песник и филозоф Шилер (1759-1805), а касније је, у нешто измењеном облику, заступао енглески педагог и филозоф Спенсер (1820-1903). По овим ауторима је и добила назив «Шилер-Спенсерова теорија»

За Шилера, «игра је бесциљно трошење сувишне енергије». Животиња *ради* када је оскудица натера да буде активна, а *игра* се због вишка снаге, када обиље живота изазива акцију.

«Теорија пражњења – катарзије»

Ова теорија слична је теорији сувишне енергије. Она полази од претпоставке да се у јединки из разноврсних побуда (мотива) и узрока стварају емотивна стања којих она мора да се ослободи. Будући да је личност у свом понашању ограничена друштвеним, етичким и другим нормама, она у делатностима игре налази могућност да «испразни» оно што у њој тиња и што је мучи. Делатност игре према томе представља «вентил сигурности», кроз који се јединка ослобађа прекомерних и негативних осећања и тежњи.

Ова теорија налази своје оправдање нарочито у борбеним играма, после којих наступа смирење услед психофизичке исцрпености, замора, односно услед успокојења емотивног стања.

Аристотел је у своје време још, овом теоријом, назвавши је «Катарзија страсти», објашњавао да се душа кроз трагедију ослобађа нечег што је зло.

«Теорија забаве, разоноде, одмора»

Ова теорија заступа гледиште да су игре увек служиле људима за забаву у часовима слободним од рада. То гледиште је у своје време заступао и Гутс Мутс, а научно је обрађена у физиологији «активног одмора» (Иван Сеченов и Иван Павлов).

“Теорија припремања за живот” – подразумева опонашање радњи одраслих које ће касније примењивати у животу.

Нагони као мотиви игре

К. Gros, W. James, Thorndike, M. Dougall, Angel и други покушали су да објасне мотиве игре нагонским подстицајима. Мотиви због којих се упражњава игра, као и читаво људско понашање, према њиховим основним поставкама, произилазе из људских нагона насталих у човеку током развоја, у борби за одржање и продужење врсте. Из основних нагона: *глад и жеђи, пола и сигурности*, настали су нагони *за активношћу*, *за усавршавањем*, *за стицањем*, *за стварањем*; затим нагон *за друштвеношћу*, *за подражавањем*, *за такмичењем*.

Пољски теоретичар физичког васпитања **Е. Пиасецки**, заснивајући своје објашњење о мотивима игре на наведеним људским нагонима, односно «нагонским делатностима», прихватио је као заједничку основу нагон за активношћу, назвавши га «експериментаторским нагоном». Из овога «*манипулативно експериментаторског нагона*», по његовом схватању, произилазе:

- бављење играчкама – манипулисање и прво експериментисање;
- нагон за подражавањем – имитације, игра улога и драматизација;
- нагон за борбом – битке, игре ратника;
- ловачки нагон – игре и вежбања у хватању, скривању и тражењу, и игре са гађањем;
- нагон за такмичењем – такмичарске игре (по његовом мишљењу све ове активности се узајамно прожимају и каткад сливају у једну сложену активност);
- нагон за друштвеношћу – кола (плес) и игре са певањем;
- полни нагон – плесови (нагон за друштвеношћу и полни, такође се прожимају и сливају у један).

Овакво биогенетско гледиште о мотивима игре произишло је из гледишта које је поставио **Хекел** (Haeckel, 1834-1919), немачки биолог, по коме низ облика кроз које пролази животињска јединка у току свог развоја, од јајета до потпуног оформљења, уствари је кратко сажето понављање оног дугог низа облика кроз које су прошли преци те јединке. Из таквог схватања произишло је гледиште да у играма дете иживљава нагоне који су се појављивали у историји људске врсте. Дуго детињство и младост су захтев природе да дете у игри проживи у скраћеном облику милионе година филогенезе.

«*Дете или младунче не игра се зато што је младо, већ му је младост дата да би се играло*» (Грос). Оваква биолошка целисходност, нарочито кад је у питању дечја игра, данас представља историјску прошлост и могла би се сместити у историју људских заблуда у науци. Према наведеној Гросовој телеолошкој формулацији, људски организам (дете) предвиђа своје потребе пре него што оне настају. Биолошки говорећи, игра би имала за сврху да припреми дете за његов одрасли живот. На овај начин се занемарује чињеница да дете и свако ко се предаје игри то не чини ни због прошлости, ни због будућности, него због садашњости (интерпретација Нишавић: 1964, стр.46-51).

2.1.4. ДЕЧЈА ИГРА

Већина аутора јасно издваја игру одраслих од игре детета. За одрасле је игра само предах, одмор и освежење од свакодневних радних задатака и обавеза. Игра одраслих спада у домен рекреације, а не креације (Ериксон Е.Х., 1971/2).

"Игра је начин постојања детета и у томе је сва њена озбиљност и њена развојна и културна вредност" (Ељкоњин, цит. Марјановић А., 1975/1).

Суштину дечје игре најприкладније објашњава **Клепард** (Claparede), чију мисао наводи и Шато (Chateau), по којој: "... оно што чини једно дечје биће није оно што то биће занемарује, већ оно што оно жели да зна и што жели још више да постане. Особина детета није да буде недовољно, него да буде кандидат за нешто. Игра није ништа друго него манифестација те кандидатуре".

Са пуно разлога дечја игра привлачи велики број теоретичара и истраживача. Међу основним разлозима су следећи:

- сазнања психологије и педагогије све више упућују на детињство као период најбурнијег човековог развоја, од изузетног значаја за целокупни даљи развој и изградњу човекове личности,

- опште прихваћена поставка да је у овом узрасту игра (по разним ауторима) основна, централна или водећа активност,

- такође опште прихваћен закључак да се игром може утицати свесно и организовано на сазнајни, моторни, социјални, емоционални и укупан развој дечје личности, те да је игра незаменљиво васпитно средство.

"Нарочито у последњих педесет година не престаје се са трагањем за средствима за богаћење домена игре и њено постављање на прво место у педагогији" (Леџан, цит. Марјановић А., 1975/1).

Сагласно са овим начелним ставовима, разне школе и теоретичари су у XX веку створили низ теорија и теоријских концепата о дечјој игри, који се међу собом знатно разликују. На том путу изучавања дечје игре прве су се формирале **психолошке школе**. Почеле су почетком XX века **инстинктивистичке школе**, истражујући на игри животиња и одређујући игру као неискоришћену, сувишну енергију, као иживљавање инстинката и чишћење неплеменитих инстинката.

Следе **психоаналитичке школе** које у игри виде на првом месту изражавање и задовољавање потиснутих емоција и прерушавање унутрашњих порива. Затим се јављају **теорије мишљења** које изучавају игру као једну од етапа у развоју мишљења. За **теоретичаре учења**, игра је пре свега најпогоднији начин учења, за културно социјалне психолошке школе игра је припрема за живот, зависна од средине и усмерена на прихватање норми и понашања друштва. Модерни теоријски правци поново усмеравају пажњу на улогу игре у развоју маште и стваралаштва, те на везу игре и уметности.

Дечја игра је и заиста све то, али и много више, она је и самоактивност детета и највећа могућа његова слобода, потреба, радозналост и радост, она је и прво његово стваралаштво, одбрана од непријатне стварности и још много тога.

То само чини још сложенијим прецизно одређење дечје игре. Други основни проблем који омета јединствено и потпуно одређење дечје игре, од рођења до краја предшколског периода, је чињеница да се и сама игра током развоја детета мења, усложњава и сама развија. Потврђује се опште уверење да нема могућности да се једном дефиницијом одреди и прва практична игра (функционална и експлоративна игра) одојчета и најмлађег детета, и сложени и богати облици игре детета после треће године (симболичке игре, игре улога). Осим тога дечја игра **"није довољно истражена да би се ма у једном од набројаних аспеката имала о њој комплетна слика, а прикупљени подаци садрже многе недоречености и противречности"** (Каменов Е., 1983).

Прво целовито одређење дечје игре даје у XIX веку **Фребл**, који заснива цео систем васпитања и образовања на игри. Његова размишљања и идеје претходе читавом низу каснијих теоретских приступа. По њему:

- игра унапређује развој и сазнање детета, она га учи да комуницира;
- игра је средство дечјег изражавања унутрашњих импулса и ослобађање дечјих унутрашњих снага;

- игра је најпогодније средство за остваривање васпитних циљева;
- У појму "стваралачке самоактивности", даје и савремену идеју о игри као стваралаштву.

Почетком овог века **инстинктивистичке психолошке школе** баве се игром, следећи К. Гроса и његову **теорију тренинга** или самоваспитања. **К. Грос** одређује игру следећим одредницама:

- Игру покреће више нагона или нагон за игром,
- на наследну основу надграђују се стечене навике, нове научене реакције, а уз помоћ нагона за имитацијом,
- игра је вежба за развој вештина потребних за каснији живот, несвесна предвежба будућих озбиљних функција.

В. Штерн допуњује Гроса:

- игра је превремено сазревање способности,
- у игри постоји стална конвергенција урођеног и стеченог.

К. Билер уводи појам функционалног задовољства:

- игра је активност која је праћена функционалним задовољством и она се непосредно, или ради њега одржава.

Класичне психоаналитичке школе се више занимају за примену игре у психодијагностици и психотерапији. У теорији игре ове теорије су унеле појмове **фиктивно** и **симболично**, а допринеле су разумевању мотива који покрећу дете на играње. Основно значење игре виде као:

- средство за изражавање и задовољавање потиснутих и узнемиравајућих емоција, скривених жеља, фантазија и страхова,
- дете то изражава кроз игру на прикривен начин и симболично,
- игра помаже детету да овлада непријатним ситуацијама и то активним превазилажењем.

Когнитивистичке психолошке школе најпотпуније обухватају дечју игру својим одређењем.

Л. Виготски уноси нов појам **зоне најближег развика** и дефинише однос игре и маште:

- игром се остварују потребе детета, његове побуде за активношћу, његове афективне тежње,
- игра представља главну линију развика на предшколском узрасту,
- игра ствара зону најближег, непосредно предстојећег развика детета,
- игра је имагинарна реализација нереализованих жеља,
- у игри дете ствара фиктивну ситуацију,
- игра је машта у практичном дејству, а машта је интериоризована игра.

Совјетске културно-историјске психолошке школе, као игру признају тек игру детета после треће године (игра улога). Игре пре тог узраста се означавају као **истраживачко-орјентационе** активности и **предметна манипулација**. И игре у трећој години не означавају као игре, већ као **игровне радње**. Одређујући само развијене облике игре, посебно се задржавају на њеној социјалној суштини.

Ељкоњин тако одређује игру (улога):

- игра је водећа (а не главна) активност детета после треће године,
- игра је настала у току историјског развоја друштва као израз дубоких промена у систему друштвених односа и промене положаја детета у друштву,
- игра не настаје спонтано, већ се нужно јавља под утицајем васпитања (социјално порекло игре),
- у игри дете показује посебну пријемчивост са сфером људске делатности и међуљудских односа (социјални садржај игре),
- битна компонента игре није илузорна ситуација (како каже Виготски), већ "улога",

- преношење значења с једног предмета на други и с једне радње на другу, уопштавање и скраћивање радње, основни су предуслови за остваривање игре улога (механизам игре),

- игра је основна форма дечјег укључивања у друштвени живот одраслих и као таква битно утиче на све аспекте душевног развоја детета (функције игре).

У нашој педагошко-психолошкој теорији најпотпунији приступ одређењу игре износи

А. Марјановић, "Тезе за једну теорију":

- игра је егзистенцијална појава, јер извире из положаја детета у свету одраслих, јер садржи целину дечјег живљења,

- игра настаје из супротности између начина живљења и понашања деце и одраслих,

- игра је низ специфичних когнитивних операција, она је врста говора и мишљења,

- игра је поље будућег развоја и понашања,

- игра је практична машта,

- у игри дете не изражава себе емоцијом, већ изражава емоцију представљањем,

- игра је способност симболичке трансформације искуства, она је стваралачки, а не пасиван чин,

- илузорни план који дете изграђује у игри представља практично остваривање психичког одстојања, дете почиње да изграђује себе и свој свет као властиту могућност,

- игра је радостан чин.

2.1.5. НАСТАНАК ДЕЧЈЕ ИГРЕ

Пратећи развитак игре кроз историју, кроз филозофско-васпитне системе појединих народа и култура, може се уочити да су пресудан утицај имала друштвено-економска збивања, односно актуелна друштвена уређења. Још врло рано су владајуће класе увиделе да се активности кроз игру могу искористити за одређене друштвено-политичке циљеве. То потврђују примери древне Кине, Индије, Персије, Спарте, Атине, Рима и др.

У **Кини** се васпитање састојало у безусловном понављању онога што су очеви радили, искључујући сваки индивидуализам. Међутим, иако "играње није приличило господи", игра је нарочито негована у животу деце и примењивана у разним свечаностима.

У **Индији**, најстаријој колевци људске културе и постојбини најлепших јуначких прича, басана и песама, сваки човек, као члан неке касте, васпитаван је за службу у њој. Игра је негована у разним видовима, па су и Брамани, пошто су женска деца била искључена из јавне наставе, учили јавне играчице - бајадере - писању, музици и игрању, да би им оне помагале при разним верским обредима. (Деспотовић - по наводима Нишавића: 1964, стр.19).

У **Персији**, где је према Деспотовићу (Ибид), почело прво национално васпитање, оно је било углавном усмерено на физички развој омладине, с главним задатком да код ње развија телесну снагу и брзину, као и духовну свежину, стрпљење и скромност. Према Херодотовом казивању, персијска омладина обучавана је у три ствари: да јаше коња, да гађа стрелом, и да говори истину. До 14-те године деца су се вежбала у виду игре, а тек од 15-те припремала су се за праве ратнике.

У **Спарти**, је васпитање имало класни карактер примитивног колективизма, са циљем изразито војничког образовања за владање робовима. Млади спартанци су обучавани да буду добри ратници.

У **Атини**, физичко васпитање имало је два смера: **гимнастички** - усавршавање личности и војно образовање, и **агонистички** - што бољи резултат и што већа лепота призора. Дакле, поред васпитања војничког карактера, атинско васпитање је тежило психо-физичком савршенству, што је одговарало политичко-друштвеном циљу ове аристократске државе са високом културом. Основни принцип васпитања аристократске омладине у Атини

била је "**калокагатија**" (*калос* - добар, *кагатос* - ваљан - можда јак), услов за потпуну хармонију у физичком и духовном развоју. Платон и Аристотел настојали су да гимнастички систем постане средство општег васпитања грчке омладине, а не само њене физичке способности. Грчко појимање физичког васпитања актуелно је у свету и данас, а вршено је и кроз игру. И у Спарти и у Атини играње је било омиљено и код дечака и код девојчица, али и код одраслих који су се бавили и војничким вештинама. Спартанска деца су увежбавана да буду "дрска и хитра" и за то су упражњаване игре лоптом (интерпретација Нишавић: 1964, стр.20).

L.B. de Fouquier наводи превод из Антилоса каже: "Упражњавање лоптања даје гипкост ономе ко се њим бави и јача животну функцију. Разлике у упражњавању зависе од разлике у лоптама. Најомиљеније и најраспростарњеније игре у Грчкој и у Риму у свим периодима њиховог постојања биле су игре с лоптама" (према Нишавићу: 1964, стр.21). Даље исти аутор наводи да су се за играње употребљавале кожне лопте, разних боја, напуњене перјем, вуном, смоквиним семењем, и "празне" лопте надуване). Постојале су чак три врсте малих лопти, при чему се свака примењивала за специјално вежбање.

питање када је у историји људског друштва настала дечја игра, изгледа на први поглед не целисходно. Не само они који истражују детињство, већ и сви одрасли, некако здраво разумски претпостављају да су се деца одувек играла. Савремене теорије дечје игре ипак нису у потпуности сагласне. Документоване историјске чињенице за било какву тврдњу не постоје. За период пре писмености и записаних података, остају само прикупљени и истражени археолошки подаци, као и скорашња етнологска истраживања живота, сада живих, најзаосталијих племена.

Забележени подаци током развоја људске цивилизације не баве се игром мале деце, а и о игри веће деце крајње су једностранни и непотпуни. У робовласничком друштву, пре, за време и после античког доба, ретки описи се односе само на старију децу најповлашћеније друштвене класе. Не само да нема писаних података о игри деце робова и сиромашних слојева слободног друштва, већ се она и не помињу. Ретки описи из античког доба и стари списи, односе се само на организоване игре веће деце, обредне, култне, свечарске и оне које организовано воде учитељи, припремајући децу владајућег слоја за задатке који их чекају у животу.

Најзад, део развоја људског друштва о коме постоје записани подаци, само је безначајно мали исечак његове историје. Археолошка истраживања су нешто значајнија, јер су у бројним од њих нађене играчке. Овим се посебно бавио **Аркин** који пише: "*Међу играчкама које су прикупили археолози и које се чувају у музејима, није било ни једне која није имала свога двојника међу савременим играчкама. Заиста, чињеница да и поред разноврсних извора из којих смо црпели грађу, слика смењивања облика и разлика детаља чува јединство, да код народа који су удаљени једни од других огромним пространством, играчка остаје увек свежа, вечито млада и њен садржај, функција остају исти код Ескимана и Полинезијаца, код Кафра и Индијаца, Бушмана и Борора - ова чињеница говори о невероватној постојаности играчака и према томе, оних потреба које оне задовољавају и оних снага које их стварају*" (Аркин, 1950).

"Чудно је то да дете које је рођено и које расте у условима културе XX века, користи врло често као извор радости, као средство властитог развоја и самоуправљања исту играчку као и дете чији родитељи у свом интелектуалном развоју нису одмакли даље од становника пећина и сојеница и које расте у условима првобитне заједнице". (Ибид).

Постоје и бројна етнологска истраживања и прикупљени су опсежни подаци о животу деце најпримитивнијих племена. Често су истраживачи живели дуги низ година са тим племенима и бележили све податке од значаја. Једна од светски познатих етнолога истраживача, **М. Мид** (1931) описујући живот најпримитивнијих риболоваца, народ Манус, у Мелнезији, каже да се дозвољава деци да се по цео дан играју, међутим, њихова игра подсећа на игре кучића и мачића. Ретко, једном месечно су деца играла и сцене из живота

одраслих, на пример, плаћање откупа на невесту приликом удаје или дељење дувана на погребним обредима.

Брајант, који је међу Зулусима провео пола века, указује на рано укључивање деце у рад осталих: *"Ко је изашао из дечјег узраста, тј. напунио шест година, био то дечак или девојчица, једнако је био обавезан да ради и без поговора обавља поверени му посао"*.

Много је мање описа понашања млађе деце. Тако исти аутор пише: *"Мајке су морале да извршавају најтеже обавезе и нису имале времена да се баве децом ... Са четири године и раније, девојчице и дечаки, а нарочито дечаки, били су препуштени сами себи. У насељу и на његовој периферији, дечаки су се забављали на слободи и сами бринули о себи."* (цит. Ељкоњин, 1978)

Ипак су сви ти подаци су недовољни да се одреди време настанка дечје игре. Тако закључује **Косвен**, који је истраживао једну од најпримитивнијих група људи на Земљи, народ Кубу: *"Не може бити ни говора о некаквом стварном приближавању полазној тачки развоја човечанства или како се каже, нултој тачки људске културе. Овде су могуће само више или мање прихватљиве хипотезе, мање или више успешна приближавања заувек скривеној од нас загонетки наше прошлости"*. (Ибид).

Прикупљена су и често цитирана бројна друга етнолошка истраживања и она потврђују знатне разлике у животу детета у примитивним друштвима. Резимирајући сва ова истраживања **Р. Алт** карактерише начин васпитања деце најпримитивнијих друштава на следећи начин: *"Прво, једнако васпитање све деце и учешће свих чланова друштва у васпитању сваког детета. Друго, свестраност васпитања - свако дете мора да научи да ради све што умеју и одрасли, и да учествује у свим облицима живота друштва чији је члан. Треће, краткотрајност периода васпитања - деца већ у најранијем детињству упознају све задатке које поставља живот, она се рано осамостаљују, њихов се развој завршава раније но што је случај на каснијим ступњима развоја"*.

Из прегледа савремених теорија дечје игре, видно је да су оне на почетку овог века биолошко-евољуционистички орјентисане. Наведени су бројни нагони и инстинкти који покрећу дечји развој па и игру, а многи научници проблем дечје игре истражују и на животињама које се играју.

Многи теоретичари дечје игре не изјашњавају се одређено о времену њеног настанка. Изгледа логично да сви теоретичари који виде исконске нагоне, без обзира које, као основне покретаче дечје игре подразумевају и њено постојање и пре најранијих података о животу људске заједнице. Тако **В. Штерн** пише: *"Овде унутрашњи закони развоја делују таквом снагом, да се код деце најразличитијих земаља и епоха, без обзира на све разлике у условима средине, увек буде, на одређеном ступњу развоја, исти инстинкти за игру. Тако игре везане за бацање, игре са луткама, игре рата, без сумње излазе из оквира времена и простора, друштвеног слоја, националне диференцијације, културног прогреса. Специфични материјали на коме се усавршавају инстинкти кретања, старања о другима, може се мењати заједно са средином, али општи облици игре остају непромењени"*. (Штерн, 1952).

Насупрот томе сви совјетски теоретичари дечје игре припадају културно-историјској школи и прихватају само став да дечју игру треба истраживати као посебан облик живота и активности детета усмерен на сферу људског рада, људских односа, задатака и мотива људске делатности.

Питајући се да ли је игра улога постојала од увек у друштву, **Ељкоњин** негативно одговара: *"Игра улога, која представља дистинктивно обележје хуманог детињства, настала је у току историјског развоја друштва, као израз дубоких промена у систему друштвених односа и промене у положају детета у друштву"*. Децидиран је његов став да се игра не може појавити пре рада.

"На истраживањима живота детета у најпримитивнијим друштвима заснован је закључак да је дете у њима од најмлађих узраста укључено у производни рад одраслих. Временом, све сложенија оруђа за рад и све сложенија подела рада у друштву, искључили су постепено дете из "рада". Отуда се током историјског развоја стварала дечја

заједница у којој је почела да доминира игра. Уз помоћ играчака, која прате појаву игре улога, дете почиње да реконструише оне сфере друштвеног живота у којима не учествује (или не може да учествује) непосредно" (Ељкоњин, 1978).

Истина, Ељкоњин се у својим теоретским расправама о дечјој игри ограничава само на један, најразвијенији облик игре, на "игре улога". Претходне облике дечје игре, функционалне, стваралачке (практичке, сензо-моторне), предметне, па и ране облике симболичких игара - не признаје за дечје игре. Раније облике дечје игре из прве две-три године живота детета, он сврстава у орјентационо-истраживачке и предметне активности малог детета.

Ван његовог теоретског разматрања остале су и веома значајне групе моторних, покретних игара (борбе, лова, такмичења). Из истих извора истраживања живота деце у најзаосталијим племенима, имамо доста података да су управо ове игре чиниле највећи део дечјих игара. Тако **М. Мид** указује да су деца, коју је она посматрала, била по цео дан препуштена сама себи, пише: *Она имају своје чамце, весла, лук, стрелу. По цео дан тумарају обалом у групама, млађа и старија заједно, такмиче се у бацању секирица, у пливању, веслању, изазивању туче и сл."*

Реално је претпоставити да су се поједини облици дечје игре, јављали у историји људског друштва у различито време. При томе је логично да су се прве јавиле најпростије функционалне игре "налик на игре кучића и мачића", па сложеније моторичке игре спретности, борбе, такмичења, а да су следиле култне игре и игре улога, као развијени облици игара.

Проблем настанка дечје игре, када се она појавила у историјском развоју људског друштва, најтешње је повезан са питањем порекла дечје игре.

2.1.6. ПОРЕКЛО ДЕЧЈЕ ИГРЕ

Порекло дечје игре, једноставније: зашто се деца играју? Шта је то што децу наводи да користе свако слободно време, па и све дневне активности, да се играју? У многим теоријама о развоју и понашању детета, па и о пореклу дечје игре, одавно се води дискусија о примату, с једне стране биолошких, урођених снага, а с друге стране, фактора средине, уже породичне и шире средине племена, народа, културе, рада и владајућих друштвених односа.

Хронолошки преглед ставова савремених теорија дечје игре, указује на развој научне мисли. Тако се из XIX века преноси у почетак XX века примат биолошких чинилаца порекла дечје игре, а током XX века добијају на значају ужи и шири средински приступи, као и покушаји мирења ова два тора. Тим редом су и наведени теоријски ставови о пореклу дечје игре.

Теорија **К. Гроса** је владајућа у првој четвртини XX века, а она одређује порекло игре на следећи начин:

- Међу наследним предиспозицијама које усмеравају понашање живог бића је и инстинктивни нагон за активношћу, који се нарочитом снагом испољава у периоду развоја.

- На наслеђену основу надограђују се стечене навике, научене реакције, а уз помоћ нагона за имитацијом.

В. Штерн прихвата и разрађује Гросову теорију, а о пореклу игре каже: *"Универзалност превременог активирања инстинката даје нам за право да у њима видимо јединствену унутрашњу могућност човека, тј. да говоримо о "нагону за игром" или инстинку за игром. Као и кад је реч о другим инстинктима, индивидуа овде осећа неодољив унутрашњи нагон, коме се предаје, не питајући зашто и због чега"* (Stern, 1952)

Bontendaјk сматра да се у основи игре не налази неки посебан нагон за игром, већ општи нагони:

- нагон за ослобађањем (тежња ка индивидуалној аутономији),
- нагон за сједињавањем (јединство са средином),

- нагон за понављањем.

Класична психоанализа види цео дечји развој, па и настанак дечје игре у сукобу снажног сексуалног нагона и васпитања које покушава да га угуши. Нагон се неумитно, макар и прерушен, пробија и кроз дечју игру, којом се дете брани од траума, стално трпећи од средине.

Реформатори психоанализе и касније психолошке школе, замењују сексуални нагон низом других урођених потреба (за владањем, за постигнућем, за аутономијом, за прилагођавањем). За **Шатоа** је то потреба за самопотврђивањем. Он то схвата не као компензацију инфериорности, већ као израз тежње за усавршавањем и превазилажењем тешкоћа, што сматра типично људском особином, која разликује дете од младунчади животиња.

Пијаже је више биолошки орјентисан (као први студиј је докторирао биологију, 1920. у Лозани). Он даје пример значаја урођеног развоја: *"Организација операција има оптимално време ... на пример, знамо да је потребно да прође девет до дванаест месеци да беба створи представу да је један предмет још увек ту, чак и ако је заклон стављен испред њега. Мачићи пролазе кроз исте стадијуме као и деца, исте подстадијуме, али је њима за то потребно три месеца - тако да су они шест месеци испред беба ... Али мачићи неће отићи много даље. Детету је потребно више времена, али је оно способно да иде даље"* (Piaget, 1982). Исти случај је и код примата (мајмуна).

У одређењу дечје игре **Брунер** каже да не постоји никакав унутрашњи покретач развоја, па ни игре, без одговарајућег спољашњег подстицаја.

Наши аутори, као и велики део савремених научника нису заговорници искључивих ставова о пореклу дечје игре, ни биолошких ни срединских.

2.1.7. РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ ИГРЕ

Многи теоретичари и не покушавају да прате развој дечје игре, не праве поделе и не расправљају о њеном исходу. Социолози културе теоретишу о игри уопште, чак првенствено о игри одраслих. Неки се баве само појединим облицима игре, док за друге нису заинтересовани, или их не прихватају као дечју игру. Сви се далеко више баве суштином ове појаве и основним функцијама игре.

Једна од првих теоретских анализа развоја игре у детињству припада Шарлоти Билер и Арнолду Гезелу.

Ш. Билер схвата игру као активност праћену функционалним задовољством, које није повезано са понављањем, већ са прогресивним усавршавањем покрета, до кога долази понављањем. Она сматра игре раног детињства правим играма. Од ње потиче и назив "функционалне игре" за игре карактеристичне за прву годину живота, у којима доминирају покрет и перцепција.

Гезел је студиозно истраживао развој детета од рођења. Од њега и познате таблице психомоторног развоја. Тако он описује у четвртог месецу игру прстима, када дете посматра прсте и игра се са њима, а затим покретом, пипањем, видом опажа и открива своје тело. Од шестог месеца преодминира игра са предметима, а крајем прве године се јављају прве имитације.

Поред *функционалних* и имитативних игара, крајем друге године, Ш. Билер описује опажање – посматрање (*рецепцијске*) и измишљене - имагинарне (*фиктивне*) игре. У трећој години живота описује стваралачке (*конструктивне*) игре. У прве две године би доминирале **функционалне** игре, од 3-5 година измишљене (**имагинарне** – игре маште) и опажајне, а у шестој **стваралачке**.

Стваралачке игре имају свој развој, па дете прво ствара, али не смишљено и не зна да да назив томе што је створило, а затим смишљено ствара по узору, да би на крају створено имало употребну сврху. *"Дете увек представља не оно што види, већ оно што зна о предмету"* (Толичкић Ј., 1966).

Прва стварања немају сличности са предметом, а затим, како дете више упознаје предмет и како се развија, сличност постаје све важнија. По Ш. Билер стадијум стваралачке игре достиже 75% деце у узрасту 5-6 година. Ова игра се и даље развија и по овој ауторки, тек са 12 година дете од конструкције очекује не само да је слична, већ и да функционише. Тај стадијум она назива "*функционална зрелост грађења*". (Ибид)

Након ових аутора се јавља најстудиозније истражена и теоријски уопштена анализа развоја дечје игре **Пијажеа**. Треба поменути да Пијажеа пре свега интересује природа и порекло сазнања, а дечја игра му је, због своје телесне повезаности са когнитивним функционисањем, одлично послужила за истраживања. Тако је он изучавајући развој мишљења у низу стручних приказа током четрдесетих и педесетих година, створио заокружен теоријски систем.

Развој дечје игре, по Пијажеу, пролази кроз три велика стадијума. Сваки од њих садржи више мањих прелазних фаза и све су повезане у једном низу. Тај развој дечје игре прати интелектуални развој и одражава главне карактеристике појединих етапа у развоју мишљења.

Први стадијум дечје игре је "**практична игра**" (функционална, игра-вежба) и она одговара сензомоторној фази развоја мишљења. Развој детета у првој години, по Пијажеу, има следеће фазе: после кратке фазе рефлексне активности (1 месец), следи 2-6 месеци фаза првих моторних навика, затим од 6 месеци живота - фаза сензомоторне или практичне интелигенције.

И игра одојчета се развија одговарајући тим фазама. До 6 месеци то су једноставне радње (покрети, сисање, гледање, хватање) управљене претежно ка сопственом телу. После 6 месеци дете се игра са предметима из своје околине (звечка, флашица, ћебе и сл). То је почетак фазе практичне интелигенције. Током даљег развоја у овој фази (фази практичне интелигенције), дете стално прилагођава постојеће облике понашања новим ситуацијама. И ту постоји низ фаза. Са 9 месеци открива везе између објеката. Даљим истраживањем дете открива своја прва "оруђа" која га чине све независнијим (фаза "*проналазачке интелигенције*"). Око 18 месеци, јавља се и способност представљања (репрезентовања), што омогућује прве почетке **симболичне игре**.

Други стадијум развоја игре је симболична игра, као једна од манифестација симболичке функције у развоју мишљења. Почетне форме симболичке игре Пијаже описује када се дете игра радње без ослонца на предмет, или са замењеним предметом. Прву, без ослонца на предмет назива фазом **симболичке шеме (кобајаги)**, а другу *Пројекцијом симболичке шеме на друге објекте*".

Трећи стадијум развоја игре - су *игре са правилима*. Оне се развијају крајем предшколског периода, а најинтензивније су од 7-11 година. Дели их на игре са сензомоторним и на оне са интелектуалним комбинацијама. Тако у целини развој игре прати развој мишљења, а три основна ступња развоја мишљења: **вежба, симбол и правило**, одређују и три стадијума развоја дечје игре: *практичке, симболичке и игре са правилима*.

И поред неслагања у неким објашњењима по другим одредницама игре, бројни инострани, а и наши теоретичари, прихватају Пијажеово објашњење развоја дечје игре током предшколског узраста, као веома подстицајно.

Виготски је онивач и доајен совјетских психолошких школа, па и истраживања и теорије дечје игре. За њега је основни критеријум издвајања игре из других видова дететове активности чињеница да у игри дете ствара замишљену (фиктивну) ситуацију. По њему је игра са замишљеном ситуацијом, у ствари, игра са правилима, а и игре са правилима (нпр. шах) садрже у себи замишљену ситуацију. "*Игра детета до три године има карактер озбиљне игре (као и игре адолесцената). Озбиљност се састоји у томе што се оно игра не одвајајући замишљену ситуацију од реалне*" (Виготскиј, 1971).

Након Виготског већина совјетских истраживача и теоретичара се бави претежно развијеним облицима дечје игре. **Ељкоњин** систематизује и излаже основна истраживања и теоретска закључивања у последње три деценије и закључује: "*Треба ли првобитне*

манипулативне радње са предметима називати игром? Нама се чини да то није сврсисходно. Ми их називамо елементарним вежбама у оперисању са стварима ... У току таквог манипулативног оперисања са предметима увежбава се низ, за даљи развој, битних процеса, а пре свега процес сензо-моторне координације. Из ове првобитне манипулативне активности настају, диференцирају се, други различити видови активности. То је пре свега предметна активност у којој се овладава друштвено утврђеним радњама с предметима и врши "истраживање", у коме дете открива ново у предметима" (Ељкоњин, 1978).

По Ељкоњину, непосредну афективну комуникацију "дете - одрасли" (у првој години), замењује комуникација "дете - радње с предметима - одрасли". Носиоци предметних радњи су одрасли. Уз њихову помоћ јављају се све шире предметне радње и низ радњи са предметима које одражавају поједине моменте из живота детета и одраслих који га окружују. Онда се те радње даље проширују и пролазе кроз низ фаза. Радња се преноси са себе на друге (чешља себе, а онда чешља лутку). Затим се замењују предмети (чешаљ замењује оловком). Дете затим именује предмет (након што га именује одрасли), а затим га именује након изведене радње.

И Виготски и Ељкоњин виде даљи развој, уствари исход дечје игре одрастањем, као пут према унутрашњим процесима у школском добу, према унутрашњем говору, логичком памћењу, апстрактном мишљењу.

У нашој литератури, дат је целовит опис развоја игре по узрастима код Толчића, Ивића и А. Марјановић. **Ивић** у књизи "Основе програма васпитно-образовног рада са децом од 3-5 година" даје целовит психолошки концепт.

Већ од првих месеци живота јављају се **функционалне игре** по Ивићу, оне се развијају и усложњавају у раном детињству, а обухватају активности моторним, чулним и перцептивним функцијама у развоју. У последњем кварталу прве године јављају се **експлоративне игре предметима**. Прво је то манипулација предметима и упознавање са њима, са посебним интересом за ново, затим сложенија испитивања и довођења у везу разних предмета и њихових особина. Из ових игара се крајем друге године зачињу **конструктивне игре**. Половином друге године почињу да се јављају прве **симболичке игре** (игре представљања, имагинативне игре). Крајем друге године постају чешће, дуже трају и све су сложеније, а крајем треће су у пуном полету и у њиховом крилу се јављају **драмске игре**, када представљање већ саставља читаву малу причу (представу), као и **игре улога**, које су од посебног значаја за социо-емоционални развој детета и доминирају следећих пар година. Крајем предшколског периода све су значајније **игре са правилима** (друштвене, традиционалне игре). Ивић упозорава да симболичка игра испуњава у животу детета оне исте функције које код адолесцената и одраслог имају поунутрашњене, (**интериоризоване**) активности (унутрашњи говор, дневна сањарења, асоцијације, идеације). У основи оне служе за регулацију односа између јединке и њене физичке и посебно социјалне околине.

У описима бројних аутора помињу се и **дидактичке** игре, помоћу којих одрасли кроз облик игре теже да код детета формирају неке способности и развију одређена знања.

А. Марјановић разматра развој игре на следећи начин: "Игре морамо да тумачимо у склопу целокупног развоја личности, а не само у вези са појединим психичким процесима (афекти, когниција и др.) ... игра је недиференцирана активност и зато је могућно откривати у њој зачетке најразноврснијих људских својстава. Општа концепција о човеку, која је владала у једном времену или у једном научном правцу, одређује шта ће се у игри сматрати зачетком битних људских обележја: делатност, интелигенција, естетска осећајност и др" (Марјановић, 1975/1)

А. Марјановић види игру као заматак људског стваралаштва: "Због тога се игра све чешће доводи у везу са стваралаштвом, имагинацијом, инвенцијом, итд. Истиче се да дете у игри испољава сва она својства која су карактеристична за стваралачку личност". (Ибид).

2.2. КАРАКТЕРИСТИКЕ И КЛАСИФИКАЦИЈА ДЕЧЈИХ ИГАРА

Многи педагози и психолози, проучавајући дечји развој и дечје игре, дошли су до неких сазнања, неких карактеристика дечјих игара. Неке карактеристике дечјих игара толико су опште да се односе на скоро сваку групу деце. Основне карактеристике дечје игре неће бити посебно анализиране, само ће бити наведене како су то наводили неки аутори.

1. Игра се придржава одређеног типа развоја.
2. Број активности у игри опада са старашћу.
3. Време које се проводи у игри опада са добом.
4. Време које се проводи у специфичним активностима повећава се са добом.
5. Игра у детињству је неформална.
6. Уколико дете постаје старије, захтева све мање физичке активности.

Без обзира на поменуте карактеристике, може се рећи да се сва деца не играју једнако нити подједнако. На игру деце утичу многобројни фактори:

- фактор средине;
- здравствено стање деце;
- моторни развој;
- интелигенција;
- пол;
- традиција;
- годишње доба;
- околина;
- социо-економски статус;
- слободно време деце и родитеља;
- опремљеност предшколске установе;
- опремљеност дворишта и терена за игру;
- образовање и материјалне прилике родитеља;
- површине за играње у граду или месној заједници.

А.А. Љубјинска уопштавајући сазнања о дечјим играма совјетских педагога (нарочито Крупске и Макаренка) износи следеће њихове карактеристике:

1. Игра је својеврсна делатност у којој дете активно опонаша живот који га окружује, а пре свега, радње које одрасли људи врше с предметима, рад, њихове разговоре и међусобне односе.
2. Игра је начин да деца упознају свет који их окружује.
3. Играјући се, дете усваја низ практичних навика.
4. Игра је стваралачка делатност.
5. Игра се знатно мења са узрастом.

Многобројни аутори су класификовали дечје игре. Готово код свих аутора класификације су различите. Све зависи од критеријума који је у основи класификације. Код разних аутора критеријуми су различити, те отуда и различита класификовања игре. Другачије ће, на пример, бити класификација дечјих игара ако је за критеријум класификације узет садржај игре или начин организације; место извођења, или број учесника; ако је основ за критеријум узет нпр. узраст деце, годишње доба, врста кретања, опет ће се извршити друга класификација.

Ако се игра третира са гледишта сензо-моторног, интелектуалног и емоционалног развоја, онда ће и класификација бити према тим критеријумима. Али, ако је основа за класификацију ментална структура која учествује у игри (*критеријум менталне комплексности*), онда ће и класификација бити подређена том полазишту и биће другачија од класификације којој је критеријум, на пример, тематика дечје игре или психофизиолошки узраст деце. Стога је врло тешко извршити једну тоталну, општу и

свеобухватну класификацију, мада је било и таквих претензија. Зато је потребно консултовати више извора и презентирати више подела.

У стручној литератури предшколске педагогије, посебно оној намењеној практичном раду у вртићима, налазе се десетине подела само дидактичких игара, при чему се за основу класификације узимају разни критеријуми (садржај игре, начини извођења игре, број учесника, место извођења игре и сл). Само по критеријуму садржаја оне се даље деле на десетак подгрупа (музичке, ликовне, логичке, игре идентификовања, опажања, погађања и сл).

Код нас поделу Ш. Билер уобличава **И. Толичих**, а слична остаје и у уџбенику "Дечја психологија", В. Смиљанић и И. Толичих:

- функционалне игре;
- игре маште;
- рецепцијске игре;
- стваралачке игре.

Психолог **Vermeijlen** у свом делу "Психологија детета и младића" дели игре на следећи начин: - сензорне;

- покретне;
- игре имагинације;
- интелектуалне игре;
- друштвене игре.

Према програму за **Педагошке академије** (из 1987. год), у оквиру студијског предмета Предшколска педагогија, наведена је следећа подела:

- сензо - моторне игре;
- симболичке игре;
- игре са правилима;
- конструктивне игре.

По **И. Ивићу**, према развоју, игре се могу поделити на:

- функционалне игре;
- истраживачке игре предметима;
- симболичке игре;
- конструктивне игре;
- игре са правилима.

Последње поделе су настале у најновије време и заснивају се на савременим теоријским опредељењима. Претходно је потребно указати на подударне термине, који се односе на исте или веома блиске облике игре. За ране облике игре који доминирају у првих годину и по дана, дечјег живота и одговарају сензо-моторној фази развоја интелигенције по Пијажеу, употребљавају се термини: *сензо-моторна игра, функционална игра, сензорне и моторичке игре, практичка игра, игра - вежба.*

Ивић ту уноси и термин истраживачка игра предметима, што одговара *предметним игровним радњама* совјетских аутора.

У другој групи подударних термина су: *игре маште, игре имагинације, симболичка игра, игре представљања, измишљена игра («као бајаги»), драмска игра и игра улога.* Ова група игара одговара фази симболичког представног мишљења по Пијажеу.

Следе *игре са правилима, друштвене игре*, које многи деле на *моторичке и интелектуалне игре*. За моторичке игре, у предшколској теорији и пракси, често се користи назив *покретне игре*. Четврта група су *стваралачке или конструктивне игре*. Ван ових група остају неки облици дечје активности, које неки аутори описују као игру, а о чему се може полемисати. Тако је са групом "*рецепцијских*" игара (опажајних), како их је описала и назвала Ш. Билер. У тој групи су: посматрање како се друга деца играју, гледање слика, слушање бајки, песама, гледање позоришне и луткарске представе, циркуса или телевизије. И ако деца те садржаје воле, иако то сама желе, а и испуњава их радошћу, па може значајно

да утиче на битне области дечјег развоја, деца су ту пасивна, недостаје битно делатно начело. Како каже А. Марјановић *"Игра је особена употреба активитета, који су довели до искуства, она је стваралачки, а не пасиван чин"* (А. Марјановић, 1975)

Има ставова који не прихватају, иначе честу поделу, на интелектуалне и покретне (моторне) игре. Још мање је оправдано рану дечју игру делити на *сензорну* и *моторну*, јер су покрет и перцепција тесно испреплетани, у ствари, јединствена основа укупног раног психофизичког развоја.

У савременим теоријама игре апсолутно доминирају психолошке и то већином когнитивистичке теорије. Из тих разлога наведене поделе су исувише интелектуализоване, а на штету покретних и моторичких игара, које имају велики удео у игри предшколског детета, а и од изузетног су значаја.

Совјетски аутори сензо-моторне, функционалне игре не признају за игре, већ за орјентационо-истраживачке активности малог детета, док Пијаже и други психолози мишљења и педагози који га следе, говоре о игри од најмлађег одојачког узраста. Поставља се питање: Треба ли прве манипулативне радње с предметима називати игром? *"То је пре свега предметна активност у којој се овладава друштвено утврђеним радњама с предметима и врши "истраживање" у коме дете открива ново у предметима"* (Ељкоњин, 1978).

Совјетски аутори описују и предметне радње, али говоре и о предметним игровним радњама, сматрајући их за основни пут којим се развија симболичка игра, игра улога. Ивић каже: *"Неке врсте ових игара (експлоративне игре предметима), у којима је основно комбиновање предмета, представљају зачетке конструктивних игара, које ће се у наредним узрастима убрзано развијати"*.

Може се рећи да је претеран став совјетских аутора по коме ране облике игре не признају за игру, као што је тешко одбрањив и став да су већ прве кретње бебе, када се "игра" ручицама и њене реакције на чулне надражаје, дечја игра. Поготово не у рефлексној фази, када хвата сваки предмет који јој дотакне шаке. Такође, ни нешто касније, када са четири месеца почиње да удружује визуелно опажање и покрете прстију - "игра прстима". О игри се може најраније говорити у другој половини прве године, када дете већ овлада визуо-моторном спрегом и када се јаве прве имитације.

Није јасно зашто Ељкоњин не признаје статус игре ни стваралачким, конструктивним играма, почев од оних најједноставнијих, са песком, блатом и неформираним предметима.

Постоји још и начелна примедба, која важи за класификовање уопште у подручјима хуманог понашања. Наиме, свака подела на врсте, облике, стадијуме, запоставља бројне прелазне облике. Ако се нема континуитет развоја и настајања нових облика онда свако класирање делује по мало вештачки. Настале из потребе структурирања сазнања, класификације често имају више формално научну и дидактичку вредност. Тако је у дечјој игри низ, за дете важних игара, тешко у потпуности класификовати. Љуљање на љуљашци, које је једно од најдражих игара у овом узрасту, еквилибрисање на округлом балвану или бурету, превртање, јурење и хватање, могу бити без правила и такмичарског елемента, па припадати развијеној функционалној игри, али могу имати неке елементе такмичења и моторичких игара са правилима. Развијене конструктивне игре могу бити негде на међи између игре и рада, и томе слично.

Др Даринка Митровић у "Предшколској педагогији" наводи класификације више аутора и износи своју класификацију:

Карл Грос и Едвард Клапаред разликују две групе игара:

1. Игре општих функција (чулне, моторне, интелектуалне);
2. Игре специјалних функција (борба, чак имитација).

К. Билер разликује пет група игара и то:

1. Функционалне или сензо-моторне;

2. Игре фикције или илузије
3. Рецептивне игре;
4. Конструктивне игре;
5. Групне игре.

Ж. Пијаже, примењујући критеријум менталне комплексности, дели игре у три групе:

1. Игре вежбања или сензо-моторичне;
2. Символичке игре;
3. Игре реда.

Е.А. Аркин, имајући у виду тематику, предлаже следећу класификацију:

1. Игре у којима се вежбају неке психофизичке функције и способности (сензорне, моторичке, интелектуалне, естетске);
2. Игре производње (техничке, индустријске, сеоске, занатлијске);
3. Игре друштвеног живота (у породици, у вртићу);
4. Војничке игре (игре војника, рата);
5. Игре драматизације.

С педагошког гледишта, коментарише **Д. Митровић**, могла би се прихватити подела дечјих игара на две основне групе и то:

1. стваралачке игре;
2. игре са правилима.

У стваралачку групу спадају:

- а) игре улога;
- б) конструктивне игре с предметима;
- ц) игре драматизације.

У групу игара с правилима спадају:

- а) народне игре;
- б) покретне игре;
- ц) дидактичке игре.

Бартушкова (Педагогија предшколске доби) дели игре у две велике групе:

1. стваралачке игре;
2. игре с правилима.

У прву групу спадају следеће игре:

- а) тематске;
- б) драматизирајуће;
- ц) конструктивне.

У другу спадају:

- а) покретне;
- б) дидактичке.

Виљем Штерн, према учешћу деце у играма, дели их на:

1. усамљене;
2. друштвене.

Фридрих Фребл, на:

1. физичке - за развијање тела;
2. сензорне - за развијање чула;
3. разумне - за развијање умних способности.

Фридрих Трој у "Психологији детета" дели их на:

1. слободне, спонтане игре;
2. имитативне игре и игре "као бајаги";
3. конструктивне игре.

В. Смиљанић-Чолановић и **Иван Толчић** износе следећу поделу:

1. функционалне;
2. игре маште;
3. рецепцијске;
4. стваралачке.

Елизабета Херлок у "Развоју детета" даје следеће врсте игара:

1. слободне, спонтане;
2. игра "као бајаги" (са разним типовима);
3. конструктивне (са разним формама).

Недељко Трнавац у раду "Дечја игра" износи да у свакодневном животу, стручној периодици, приручницима за наставнике те писаним припремама наставника, постоји читав низ термина којима се означавају поједине групе игара, као:

1. индивидуалне, групне и колективне;
2. стоне, собне, игре на ваздуху, игре у природи;
3. покретне;
4. игре у кући;
5. игре речима, језичко-литерарне, говорне;
6. игре са играчкама и без играчака;
7. игре са природним материјалом;
8. симболичке, имагинативне, игре маште, игре "као бајаги";
9. игре са сценском лутком, позориште лутака;
10. драмске игре, игре по улогама;
11. музичке, спортске игре, игре са певањем;
12. социјалне, друштвене;
13. игре идентификовања;
14. игре опажања;
15. логичке, интелектуалне, мисаоне;
16. игре погађања.

Наведене групе игара не треба схватити као неку нову класификацију.

С обзиром на психофизички узраст деце, **Нада Малешевић** и **Светозар Милијевић** (1986), класификују игре на:

1. Игре за децу млађе узрасне групе;
2. Игре за децу средње узрасне групе;
3. Игре за децу старије узрасне групе и припремних одељења основне школе.

Област игре је свеобухватно обрадио **Милош Нишавић** (1964). Према његовој дефиницији „ игра је слободно изабрана (усвојена) психофизичка делатност чији садржај и форме кретања омогућују само изражај јединке (члана друштва) и пружају јој задовољство, независно од евентуалних напора или неугодности које из те делатности произилазе.”

Нишавић све игре у физичком васпитању дели на:

- а) елементарне;
- б) теренске;
- ц) спортске.

Елементарне игре се баве основним природним покретима и кретањима, а истовремено су увод у спортске игре.

Карактеристике елементарних игара су:

- а) нема дуготрајног великог напрезања;
- б) једноставна и малобројна правила;
- в) основна тежња је да сваки играч буде укључен у игру, па није битан број играча него да ли је паран или непаран.

Правила не одређују колико игра треба да траје, него је битно да дужина и интензитет игре буду прилагођени способностима и узрасту играча.

Теренске игре – како само име каже, упражњавају се на слободно изабраном терену. Служе за упознавање природе и природних појава и оријентацију и сналажење у природи.

Спортске игре – карактеристика им је да су правила строго одређена: трајање, реквизити, број играча, димензије и квалитет игралишта.

У **елементарне игре** спадају и оне које по својој форми кретања одговарају свим узрастима. Садржај игре одређује утицај на организам учесника. Ове игре садрже елементарне – природне облике кретања, али нове кретне навике и елементе сложенијих вежбања која се изводе у виду игре.

Елементарне игре су један од основних видова игара и представљају начин за васпитање деце предшколског и школског узраста. Правила ових игара се могу прилагодити одређеном узрасту и циљу. Оне подстичу физички, психички и социјални развој детета. Елементарне игре су најбољи начин да се свестрано сједине и остваре циљеви и педагошки критеријуми активности.

Штафетне игре спадају у групу елементарних игара. Такмиче се играчи две или више екипа, које покушавају да одређени предмет пренесу до циља, тако што га додају један другоме, или долазе до циља одређеним начином кретања. Могу да их изводе сви узрасти, неvezано за број учесника, реквизите и терен.

Развијају свест о припадности колективу. Појединац бива подређен интересу групе и изједначен је по важности са осталим члановима.

2.3. ДЕЧЈА ИГРА У РАСПРАВАМА СТАРИХ ФИЛОЗОФА И ИСТАКНУТИХ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА

И онда кад игра није теоријски проучавана или када људи нису били свесни њене теоријске заснованости, она је постојала. Игра је постојала откад постоји људско друштво, од када постоји дете. Старија је од постанка школа. Стара је колико и васпитање уопште. Почети јој се губе у праисторијској прошлости и на свим странама света. Неговао ју је цео људски род. Одувек је игра била основна активност најмлађих. Она је стално пратила развој детета. На то указују бројна археолошка ископавања, нађене играчке, бројни цртежи у пећинама, цртежи на посућу и сл. Значи, игра је пратила дете и придавао јој се значај и пре него што смо прихватили наставу са њеном планском, организованом и систематском активношћу и пре него што је школа постала институционализована установа. Општи развој друштва, друштвено-историјски услови најчешће су и диктирали начин играња деце, врсте игара и играчака. Пажња јој је указивана зависно од економских услова, нивоа културе и схватања игре као животне потребе.

Први забележени радови старих филозофа и педагога античког доба виде игру само у функцији помоћи учењу, привикавању на прописе и ритуале, односно као школу за оспособљавање за одрасли живот. И све до пре стотину година, без обзира на толерантни став и боље разумевање особености и радости игре, о којој се пише само у вези са учењем и припремом за живот.

Но оно што не пишу филозофи и учитељи, пробија индиректно кроз многе дуге написане радове.

Још споменици старих асираца, писани клинастим писмом од пре пет хиљада година, на неки начин одвајају игру од учења. *"Док учитељ предаје, мали ђаци у клупама уздрхтало стрепе и једва чекају крај часа да се радосно изиграју"* (Бојанин С., 1979).

Коменски (1946) у свом "Информаторијуму за материнску школу", да би убедио родитеље да је игра корисна и потребна, а не нешто "недолично одраслог човека", наводи анегдоту о славном Темистоклу. Када је једном дошао неки гост затекао је Темистокла како са својим синчићем јаше на штапу по соби. *"Када се странац зачудио како се може тако славни муж, тако детињасто са дететом играти, умоли га Тхемистоклес, нека о томе никому не приповједа прије, док сам не буде имао дјеце, додавши, да ће гост, кад буде сам оцем, докучити љубав очеву према свом детету, те да се онда неће чудити тако детињој игри "*.

Значајна су истраживања и теоријска размишљања које наводи **Аркин** (1950). *"Међу играчкама које су прикупили археолози које се чувају у музејима, није било ни једне која није имала свог "двојника" међу савременим дечјим играчкама"*.

Налазећи да код свих народа и у свим доступним временима развоја људског друштва дечја играчка по функцији и садржају остаје иста, закључује: *"Ова чињеница говори о невероватној постојаности играчака и према томе и оних потреба које оне задовољавају и оних снага које их стварају"* (Ибид).

Аркин говори о "првобитним играчкама" (звечке, прапорци, чигре, лопте, лутке, узице и сл), а његова размишљања наводе на постојање игре и у прадавно време.

Деца у **Спарти** су, на пример, имала војно-гимнастичку обуку. Приоритет су у почетку имали: трчање, скакање, бацање диска и копља, рвање, а касније и војне вежбе. У **Атини**, као трговачкој држави, био је другачији васпитни систем, слободнији, јер је она доживљавала трговачки и културни преображај. Деци су омогућавали разне игре, нису занемаривали њихову склоност ка игрању. Деци Атињана су биле познате следеће играчке: лутке, лопте, љуљашке, коњићи, свирале, чамчићи и сл.

Педагози, а пре њих филозофи, у својим расправама о природи и животу, о појавама око себе, игру су схватили, мада ограничено, као основ за правилан раст и развој, за правилан телесни и душевни развитак. Придавали су значај кретању, трчању, рвању, надметању и сл.

У тексту ће бити поменути нека позната имена филозофа и педагога који су играма придавали велики значај. Тако се зна да је још давно грчки историчар **Плутарх** (46-120 Н.Е.) придавао значај кретању и спортским играма, што је по његовом мишљењу доприносило рађању здравих потомака. Тражио је посебно за женску децу челичење организма.

Први писани радови и расправе посвећене питањима предшколског васпитања и игре потичу из античког доба. Од свих античких филозофа овим се највише бавио **Платон** (427-348). Он инсистира на дечијој игри још код "сасвим мале деце". Кретање је корисно свима, а нарочито најмлађима. За физички и душевни развој деце у трећој, четвртој и петој години најважнија је игра. Платон је заговарао игру све деце: и деце "робова" и деце "грађанина". Платон такође, истиче да до шесте године не треба у игри делити децу на мушку и женску. Које и какве игре упражњавати, одређено је и одобрено законима, те све ново и неуобичајено треба одбацити. Овим захтевима Платон не дозвољава да се у игру уноси стваралаштво деце, јер су све игре прописане. Он истиче: *"Игре су деци у том добу (3-6. године) некако природне, па кад се нађу на окупу готово их сама проналазе"*. Али он говори о ритуалним законом прописаним играма, под надзором васпитачица и залаже се против свих игара, плесова и радњи које нису биле препоручене законом. Платон придаје игри само онај значај који има практичну вредност, за одржавање и унапређење здравља, као средство да се нешто научи, а деца рано дисциплинују.

На сличним позицијама је и **Аристотел** (384-322). У свом спису "Политика" он посвећује доста пажње неговању одојчета и васпитању деце до 5 година. Дечју игру схвата као средство развоја. Ако се дете игра и креће, онда тромост неће добити простора у развоју деце, нити ће спречавати њихов раст. Игра, по мишљењу Аристотела, мора бити одмерена према узрасту деце, она треба да буде одабрана, за ниво владајућих (класно становиште), да буде достојна "слободног грађанина". Стога се деци "слободних људи" препоручује да се што мање друже са робовима, а да се што више васпитавају у родитељској кући. Аристотел је снажно истицао да је целокупно васпитање ствар државе. После седме године деца похађају школе које су државне. Аристотел каже:

"У доба које долази после овог, до пете године - у коме дете, разуме се, још не треба ништа да учи нити да врши неки озбиљан рад да то не би спречавало његово растење - дете мора да се креће онолико колико је потребно да тромост тела не би узела маха. А да би се то постигло, поред других забава које одговарају дечјем узрасту, одлично средство је

игра. Али игра мора бити достојна слободног човека. Она не сме бити ни сувише заморна, ни сувише лака" (Аристотел, 1970).

Од римских педагошких теоретичара најзначајнији је **Марко Фабије Квинтилијан**. Квинтилијан износи своје погледе у чувеном делу "О васпитању говорника" у 12 књига. Његови погледи на развој детета су доста оптимистички. Деца су, углавном, по природи способна. Тупост и аномалије су ретке. Увиђајући значај васпитања уопште, а нарочито васпитања у првим годинама, Квинтилијан препоручује да се велика пажња посвети избору дадиље (дадиље би требале бити паметне, високо моралне, да правилно говоре и сл). Дадиље су те које ће се и играти са децом. Што је узраст деце нижи, забава мора бити заступљенија, а у току учења играчке не би требало изостати. Игре и учење морају бити наизменични, јер дати превише игре - значи изазвати ленствовање, а премало игре значи изазвати *"мржњу према учењу"*. У сваком случају, наглашава Квинтилијан, склоност детета према игри треба искористити. Он се залаже да настава у раним годинама има забаван карактер: *"Треба се пре свега чувати да дете не омрзне за навек учење које оно још није успело да заволи и да га једном искушена горчина не плаши и у познијим годинама. Нека учење буде забава за њега". "Ја не осуђујем ни децеје игре. Оне показују живахност деце и ја се не могу надати да ће жалосно и увек туробно дете, млитаво чак и у играма које су својствене његовом узрасту, усрдно занимати наукама"* (цит. Каменов, 1983).

За античко доба у целини је карактеристичан приступ, по коме се игра спомиње или узгред, или у њеној функцији ефикаснијег учења, телесног здравља и уклапања детета у строге прописе било закона, било религиозних ритуала.

Следи период хиљадугодишњег мрака средњег века, под строгим хришћанским моралом у коме су филозофија и наука у служби цркве, "слушкиње цркве" и најмање би им приличило да расправљају о таквој "грешној", радосној и телесној појави као што је телесна игра, као и о задовољству које она пружа.

"Учење и рад, треба да буду, по мишљењу цркве, облик испаштања за прародитељски грех, а не извор овоземаљских радости и олакшања" (Ибид).

"Тек језуити, који су у XVI веку створили један од педагошких система, који није у свему ни данас превазиђен, увиђају огромне васпитне могућности игре и званично је уведе у своја правила. Код њих налазимо и први покушај да се игра систематски употреби за васпитно-образовне сврхе. Игре се брижљиво бирају, прерађују и контролишу. Издају се читави приручници посвећени играма, најпре телесним, а затим играма духа" (цит. Каменов, 1983).

У средњем веку физичка култура је негована код владајуће класе у циљу побољшања ратничких вештина. Витешки турнири су били слични правој борби оклопника на коњима и са оружјем. За општу физичку припрему упражњаван је лов на крупну дивљач у различитим облицима. За разлику од владајуће класе, остало становништво је упражњавало игре, забаве и надметања, што није ускраћивано ни од властеле, а ни од цркве. Сцене из ових игара приказане су на многим сликарским делима из тог времена. Посебно су познате слике холандског мајстора, из XVI века, Петра Бројгла (Pieter Brueghel, 1520-1569). Његова слика "Деца се играју" садржи око 40 елемената разних дечјих игара, од којих су неке и данас познате у неизмењеној форми (на пример: трулих кобила, терање обруча, пуштање змаја, игра пиљака, дубак на глави итд.).

Стварањем грађанског сталежа настајали су нови видови народног живота, те су у градовима поново оживеле народне форме природних облика кретања, које истичу образовно-васпитни значај и постају део грађанског васпитања у породици и у препорођеним школама (интерпретација Нишавић: 1964, стр.22,23).

Знаменити педагози - хуманисти као што су: у Италији **Виторио да Фелтре** (1378-1477), у Француској **Франсоа Рабле** (1483-1553) и **Мишел Монтењ**, у Немачкој **Еразмо Ротердамски** (1467-1536) и др., су у својим делима, учењима и хуманистичким погледима, насупрот феудалној дисциплини и калупу, уздизали вредност личности детета. Тражили су да се његова личност поштује, да се упозна и индивидуализује. Хуманисти истичу вредност телесног васпитања и игара за правилан развој детета (наравно за децу виших друштвених слојева).

У XVI веку, у време пробијања хуманистичких идеала ренесансе, слободније се прилази игри. Рани социјалисти - утописти: **Томас Мор** (1478-1535), **Томазо Кампанела** (1568-1639) у својим делима "О најбољем државном уређењу и о новом острву Утопији" и "Град Сунца", износе идеју да сва деца имају право на васпитање, а тиме и на игру: *Сва деца! И сиромашна и богата! И мушка и женска!*

Њихова идеја да предшколско васпитање треба бити друштвено организовано је од огромног значаја. Деца треба да уче под руководством искусних старијих, придржавајући се у свему принципа занимљивости и водећи рачуна да се вежбањем развијају подједнако сви делови тела. Томазо Кампанела оживљава антички приступ игри и у књизи "Град сунца" пише: *"Одојче се после одбијања предаје на чување учитељицама, ако је женско, а учитељима ако је мушко. И затим играјући се са осталом децом, уче азбуку, разгледају слике, играју и шетају и боре се; упознају се са историјом и језицима помоћу слика"*. (цит. Трнавац, 1983)

И тако се игра спомиње само узгред, као средство да се боље учи и оспособљава за живот. *"После прве, а пре треће године деца се вежбају да говоре и уче азбуку, шетајући се око зидова; она се деле на четири одељења која надгледају четири старца, њихови вођи и учитељи најдостојанственији међу свима. Они их после извесног времена вежбају у гимнастици, трчању, бацању диска и осталим играма, да би им се подједнако развили сви делови тела, али увек иду боса и гологлава до седме године. У исто време воде их занатлијама: обућарима, пекарима, ковачима, столарима, живописцима, итд., да би се утврдиле склоности у свакога"*. (Ибид)

Кад је реч о погледима познатих педагога о дечјој игри, онда посебно место заузима идеотворац основне школе - **Јан Амос Коменски** (1592-1670), са својим фундаменталним делом у коме систематски обрађује педагошка питања за све нивое школовања. У књижици "Информаторијум за материнску школу" разрађује васпитање детета од рођења до шесте године, где уноси бројне и данас важеће педагошке принципе. И код њега је игра у функцији учења и оспособљавања за живот, али је много толерантнији на слободу и спонтаност дечје игре. Мада је познатији као дидактичар, његов удео за развој предшколске педагогије не сме бити умањен. Коменски је стекао историјску заслугу својом организацијом школства и наставе. Систематско школовање делио је на четири раздобља. Прво раздобље обухвата децу од рођења до шесте године живота - то је доба *"материнске школе"*, доба васпитања деце у породици, код куће. У материнској школи Коменски је дао шта, који и колики обим садржаја треба да савлада предшколско дете. Иначе, материнска школа је специјално дидактичко-методичко упутство за родитеље и дадиље. Материнска школа тражи да деца што више раде и истражују. Дете по Коменском не би требало да се игра само, а родитељима саветује да се чешће играју са децом. Деца треба да се што више крећу, трче, ходају, јер није добро ако дете одвише мирно седи. Коменски у свом програму "материнске школе" препоручује језичко-литерарне игре и игре из области музичког васпитања. Указује на значај играчке за децу и *"припрему"* деце за школу. Препоручивао је да се елементарна знања из области природе, астрономије, географије, аритметике, социјалних појмова, основа моралности и сл. прожимају кроз игре, да се дају једноставно и лагано. Школа по његовом мишљењу није *мучилиште*, већ место игре.

Коменски се залаже за учење директно из природе, да све о чему децу учимо треба ставити пред чула деце. Он даје основе за ликовне и језичко-литерарне игре, користи

музичке пошалице и залаже се да се деца дају играчке *"Место правих предмета дају се за њих преправљене играчке: оловни или иначе тупи ножјеви, дрвене секире и мачеви, старе и непотребне књиге, добоши, трубе, дрвени коњи и друге животиње, мали плугови, колица, саонице, млинови, куће и тако даље и друго налик томе. С овим предметима нека се ... играју и вежбају ... граде и лепе куће, било од иверја, прућа и камена ... једном речи ма са чим се деца хтела играти ... само да им то не шкоди. Треба им у томе помоћи, а не сметати им. Јер она немају чим другим да се баве, а беспослица шкоди и телу и духу"* (Ибид).

До Коменског се пише о игри уз васпитача, дадиљу или свештеницу, па се и савети односе на њих. Коменски се први обраћа родитељима, пре свега мајци. У делу *"Praeserta Morum"* - говори како се треба понашати у игри: *"... ingenie as legitime ludere"* (што значи да се треба играти поштено и у оквиру прописа). На једном другом месту исте књиге каже: *"Virtute non fraude vincere"* - срчаношћу, а не преваром побеђивати. Даље наводи дозвољене и недозвољене игре и искључује оне које доводе до разузданости. Набраја игре према прибору којим се играчи служе: обруч (trockus), кликери (globuli), кугла или лопта (globus), бучице-кегле (pila), трчање (Currus) и скакање (saltus), (по наводима Нишавића: 1964, стр. 23).

Џон Лок (1607-1704), филозоф и педагог, идеолог либералне буржоазије крајем XVII века, писац књиге *"Мисли о васпитању"*. Када пише о предшколској деци, бави се претежно васпитним проблемима. Лок тражи да се учење и игра стално допуњавају и измењују и да се учење не заснива на терању и принуди. Наводи и пример: ако дете натерамо да тера чигру сваког дана у исто време по дужности - игра ће му досадити. *"Ако се васпитање изводи како треба, онда све што деца уче на наше тражење, може им постати одмор од игре, као што је игра одмор од учења"* (Loock, 1950).

Цело поглавље он посвећује играчкама, углавном са педагошком наменом стицања добрих навика и правилног васпитања. Деца се морају играти и морају имати играчке. Сви који се баве васпитањем треба да учење повезују са занимљивим и интересантним. Учење и игра треба да се смењују. *"Свака дечја игра и забава морају бити упућене на постизање добрих навика или ће стећи рђаве. Што год раде, то оставља свој отисак на њих, у то пријемљиво добро ..."* (Ибид).

Он је и против тога да се деца купује много играчака. *"Нека их деца сама направе или бар покушају оне које не изискују неку нарочиту вештину и знање"*. (Ибид) Аутор чак и набраја материјале, обао шљунак, парче хартије *"или ма шта било чиме се не могу повредити, биће за децу исто толико добра забава, као и оне скупе, лепе израђене из радње које одмах покваре и поломе"*. (Ибид)

Препоручивао је игре на чистом ваздуху, зими и лети, на сунцу и киши. Мада Лок има доста напредних идеја и мисли, правилних захтева у поступању према деци, ипак, треба рећи да се он залагао за васпитање имућних, односно залагао се да се деца имућних не мешају *"са чопором неваспитане деце"*. Овај захтев односи се и на игру.

Жан Жак Русо (1712-1778) одушевљено у свом делу *"Емил или о васпитању"* пропагира начело поштовања дечје личности. Дете је за њега централна личност коју треба *"познавати и поштовати"*, омогућити му да се манифестују дечје природне снаге, стваралачке способности и дечја саморадна (креативност). Подстицао је слободан развој детета. Русо упозорава да децу треба упознати, јер *"дете није одрастао човек у минијатури"*. Она раде, мисле и осећају на свој начин. *"Деца треба да буду деца пре него што постану одрасли"*. Зато треба узимати у обзир природу детета. Према играма и забавама деце, препоручује Русо, треба бити пажљив. Горчином, страдањима не треба испуњавати прве године детета, јер се оне *"ни њима ни вама неће повратити"*. Није се посебно бавио теоријом игре, али је игра за њега - детету срећа, а срећа је пун и прави израз људске јединке. *"Зар бити срећан за вас не значи ништа? Зар то није ништа да дете по цео дан скаче, да се игра, да трчи? У целом свом животу неће бити тако упуслено"*. (Русо, 1950). Иако није посебно расправљао о дечјим играма, прави је прокламатор права

детињства, дао је, теоријску подлогу за многе касније теорије о васпитању, па и о игри - допринео је својим учењем да дете постане централна фигура васпитног процеса.

И **Јохан Хојдирх Песталоци** (1746-1827) указивао је на улогу дечје игре и њен значај за учење и васпитање најмлађих. Истицао је, као и Русо, да треба имати у виду природу детета. Учитель је дужан да полази од дечјих особености.

Фридрих Шилер (1759-1805), песник и филозоф, у својим "Писмима о естетици" на нов начин објашњава игру. Шилерово схватање игре уклапа се у његов филозофски систем у коме истиче да *"суштину људске природе и човековог света сачињавају два импулса: чулни нагон и нагон за формом"* (Шилер, 1967); следећи тежи да наметне ред и закон претходном. Човекова је дужност да држи та два нагона у равнотежи. Да би обезбедио ту равнотежу као истински људско стање човека, Шилер уводи и трећи нагон, нагон за игром, који сачињава лепоту и уметност. Игра се одвија по његовом мишљењу, по слободно створеним правилима, која не подлежу ни природној нужности, ни моралним законима. Игра обуставља сукобе између силе и слободе, између закона природе и закона разума. Она није само вегетативни, већ један од основних феномена људске егзистенције.

Најистакнутији представник утопијског социјализма **Роберт Овен** (1771-1858) сматрао је да је васпитање погодно средство да се капиталистичко друштво побољша и измени. Зато треба почети са васпитањем у предшколским установама. Предшколском васпитању придавао је велики значај, те га многи називају оснивачем предшколских установа. У фабричком насељу подигао је зграду "Нови институт", уз коју је било велико игралиште и вежбалиште за децу. У Институту је, поред осталог, организовао рад предшколске деце: јасле од прве до треће године и дечји вртић за децу од 3 до 5 година. У предшколском васпитању тежиште је, по његовом мишљењу, било на играма. Програмске садржаје, које је наменио деци овог узраста, препоручивао је да се углавном реализују на чистом ваздуху и у природи, путем игри, шетњи и вежби.

Два целовита педагошка система предшколског васпитања, која су до данас у предшколском васпитању оставила најдубље бразде су Фребелов и М. Монтесори. Оба стављају дечју игру у централни положај. Читава активност детета у васпитно-образовном процесу конципирана је као специфична игра која треба да унапређује развој детета.

Фридрих Фребел (1782-1852) је био велики познавалац људске природе. Његова је основна мисао да постоје неки генерални принципи, које човек у току свог развоја остварује, да је развој детета усмерен првенствено на откривање тих суштинских принципа и да је главни дечји интерес, а и начин сазнавања света и своје улоге у њему окренут тим општим суштинским видовима испољавања стварности. Он изванредно цени игру, сматра је једном од главних полуга развоја: *"Игра је веома озбиљна и има дубоко значење. Мирном оштром погледу зналаца, спонтана игра детета открива будући унутрашњи живот човека"* (цит. Ељкоњин, 1978).

Поред тога што је средство изражавања унутрашњих импулса, игра има вишеструку функцију: она је природан начин на који дете учи да друштвено комуницира, метод је развоја, метод је сазнавања, а у појму "стваралачке самоактивности" дата је и идеја игре као стваралаштва. Игра је пре свега метод за ослобађање дечјих унутрашњих снага, јер се дете једино у њој потпуно испољава. Спонтану дечју игру користио је за пролажење разних етапа у дечјем развоју, за остваривање васпитних циљева, као и да би детету прибавио читаву скалу сопствених искустава и хармонично развијао његову мисао.

Фребел је био прави ентузијаста и заговорник предшколског васпитања међу класицима педагошке мисли. Многи га називају оцем предшколске педагогије. Велики је поборник дечјег вртића. Сам га је 1837. године основао. Много је урадио на ширењу и популарисању дечјег вртића, а његове идеје прихваћене су у многим земљама Европе, па и Америке. Мада је и игри детета одузео стваралаштво и спонтаност, јер је схватио сувише шаблонски, претерано строго и по неком реду и пропису извођења, ипак је за њега игра

значила почетак развоја детета и средство које води ка образовању његове личности. Игра, по Фреблу, стално прати дете, услов је и чинилац његовог развоја.

Игра је толико значајна за предшколско дете и *"представља неку врсту заметка свеколиког будућег дечјег живота, јер служи као средство за сазнање ..."* оно је извор радости за дете. Све што је природа дала детету нека се развија игром, поручује Фребл.

Оригинална је његова идеја, његова замисао (а што је и реализовао) система играчака, како он каже *"систем дарова"*. Мада је "даровима" тражио извођење по строго утврђеном реду, ипак ти "дарови" (лопте, призме, коцка, ваљак и сл) пружали су могућност да дете кроз игру развија своје стваралачке, градитељске и друге способности. Фребл се не задржава само на "даровима", већ препоручује да се користе и други материјали, као нпр. дрвца, шибице, метално прстење и сл., те хартија, тканина итд. Без обзира на Фреблову основу, од које полази у васпитном систему, на педантизам и формализам у њему, ипак, његова је огромна заслуга, јер је за његово име везан развој предшколског васпитања у свим земљама света и вероватно се, захваљујући њему и од тада предшколско васпитање сматра првом и основном кариком васпитања у систему целокупног система васпитања.

Сматрао је да је у игри најважнија формална страна, да је игра један пут стварања симбола. Стога се концентрисао на симболе и њихово деловање на дечју психу. Тако се лопта користи као симбол савршенства и бесконачности; њена антитеза - коцка, као нешто ограничено у простору и купа као прелазни облик. Дечје игре је засновао на варијацијама поменута три облика, јер је сматрао да дете, играјући се са њима и њиховим деловима, према одговарајућим упутствима, открива основне принципе живота. Тако је заснован Фребелов систем васпитања и образовања заснован на игри.

И поред његовог наглашавања потребе спонтаности и самосталности детета, у његовим вртићима се дете доводи у пасиван положај. Занемаривањем садржаја на рачун форме, сужавањем симбола на оне задате, смањује се допринос укупном дечјем развоју, игре све више постају забава. Остаје његова топла порука: *"Играње, игра је највиши ступањ дечјег развитака, човековог развитака овог доба, јер она је слободно, активно представљање унутрашњости, што каже сама реч игра. Игра је најчистији, најдуховитији производ човеков на овом ступњу, а у исто време узор и копија укупног човековог живота, унутрашњег, тајног, природног живота у човеку и у свим стварима, због тога рађа она радост, слободу, задовољство у себи и изван себе, мир са светом. Извори свега доброг почивају у њој, произилазе из ње: дете које се игра ваљано, самоактивно, тихо, истрајно, истрајно до телесног замора, биће извесно и вољан, тих, истрајан човек, који са пожртвованошћу унапређује туђе и своје добро. Зар није најлепша појава дечјег живота овог доба дете које се игра? - дете које се потпуно изгубило у игри - дете које је заспало у свом потпуном заносу игром?"*(цит. Толичић, 1966).

Марија Монтесори (1870-1952) покушала је да васпитање заснује на тадашњем ступњу науке. Васпитање је систем утицаја који обезбеђује и поткрепљује оптимални развој. Претпоставка њеног система је слобода, а циљ је срећан развитак свих способности детета. Кроз слободно функционисање два првобитна нагона: *нагон сазнања и учења и нагон деловања*, деца треба да се припреме за самосталност и независност према спољњем свету и *самоактивност*.

Игра ју је посебно интересовала јер је сматрала да је она начин и место где се формирају психофизичке особине детета. Сматрала је да игру треба структурисати у светлу научних података како би се унапређивао дечји развој.

Схватајући дечји развој пре свега као сензорни развој, цело васпитање је усмерила на култивисање дечјих чула, чему је посветила и игру. Њен игровни материјал имао је задатак да подстиче дечји сензомоторни развој, он је стимулисао жељу за учењем. Њене игре су биле извођене са великом озбиљношћу, а дете је после операције на материјалу могло да види свој успех. Активности више нису биле *"досадно извршавање туђег налога, него природни развитак слободне делатности"* (Eisenstadter, J. цит Каменов, 1979/2).

Монтесоријевој се данас највише замера недостатак слободних игара, слободног дечјег ликовног изражавања, играчака које и немају стриктно утилитарну улогу експерименталног објекта. Она такву слободу назива "дангубљењем" и мисли да дете нема времена за такву докону активност, јер је сваки тренутак за њега драгоцен. *"Мало монтесоријанско дете се не игра, оно је озбиљно, оно прикупља, оно ради. Оно је прави резултат једне наставе која уклања сву фантазију и необуздану имагинацију и која схвата игру као нешто лишено смисла"* (Michelot, А цит. Каменов, 1972/2).

Поред свих критика од Монтесоријеве је остао први реализовани програмирани материјал у предшколском васпитању, а посебно је значајна њена способност да комбинује прецизирано сензоријално логично градиво и дечју слободу избора, својеврстан спој техничке дресуре и слободе.

Константин Димитријевич Ушински (1824-1870), педагог напредних идеја, реформатор наставе, показивао је велики интерес за друштвено-педагошки покрет тога доба, желео је да помогне свом народу. У свом учењу створио је (на основу идеје народности) напредни педагошки систем, у коме је обухватио и децу у породици и предшколским установама. Било му је познато Фребелово учење о предшколским установама, чак је то детаљније проучавао и студирао, и подвргао га критици. За потребе предшколског васпитања написао је дела "Материнска реч" и "Методички приручник - руковођ к материнској речи". Ушински је захтевао да деца у предшколским установама живе "богатим" животом, да се свестрано развијају, да васпитач усмерава њихов развој, а систем игара и занимања да буде што креативнији, промишљен и примерен том узрасту. Игру је схватио као самосталну активност и као важно средство свестраног развоја. Стално је истицао социјални карактер дечје игре и као важно средство свестраног развоја. Захтевао је да се садржај дечјих игара мења са развојем, односно узрастом деце. Ценио је колективне игре деце, истичући њихову важност за развој друштвене свести и њихов допринос за правилно владање.

Истакнути совјетски педагог **Антон Семјонович Макаренко** (1888-1939) обогатио је својим радом и учењем теорију васпитања исправним решењима многих конкретних проблема. Најпознатији је педагошки класик социјалистичке епохе. Своје педагошке погледе и практична искуства описао је и написао у романима "Педагошка поема" и "Заставе на кулама". Не мање је позната књига коју је посветио породичном васпитању, "Књига за родитеље", као и његова објављена збирка предавања на радију "Предавања о васпитању деце". Веома су значајна његова запажања о дечјој игри и играчкама. Поред многобројних питања у домену дечје игре, расправља и о питањима односа између игре и рада: *"Добра игра је слична добром раду"*, јер се *"... у свакој игри налази, пре свега, радни и мисаони напор"* (Макаренко, 1960). Дечја игра нема за циљ стварање материјалног добра и профита, као што је то циљ раду. Макаренко је игру схватио као активност где деца улажу одређен напор, у којој доминирају радост и стваралаштво, естетски доживљај, али и одговорност, извршавања улоге и заузимање озбиљних ставова, уз поштовање њених правила. Игра је подобна за развој особина и радних способности деце.

2.4. САВРЕМЕНЕ ТЕОРИЈЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ

Праве теорије дечје игре настају у XX веку, сматрамо их савременим, јер су засноване на експериментима, делом се преплићу и истовремено и сада егзистирају, а и најновија се истраживања и теоријска разматрања заснивају на њима.

Крајем XIX и почетком XX века јављају се прве психолошке систематизоване расправе о игри и експерименти посвећени игри животиња и човека. Прва општа теорија игре **Карла Гроса** је доминантни, веома популарни теоријски приступ у првој четвртини XX века.

Своју "теорију тренинга" или самоваспитања Грос заснива на следећим ставовима:

- међу наследним предиспозицијама, које усмеравају понашање живог бића, је инстинктивни нагон за активношћу који се нарочитом снагом испољава у периоду развоја;
- код виших животиња и човека урођене реакције нису довољне за извршавање сложених животних задатака;
- у животу сваког вишег живог бића постоји детињство када није у стању да се само брине о себи;
- време детињства има за циљ да омогући стицање вештина потребних за живот. Човеку је дато посебно дуго детињство, јер што је сложенији рад, то је дужа припрема за њега;
- захваљујући детињству могуће је изграђивање вештина. На наследну основу надограђују се стечене навике: нове научене реакције, а уз помоћ нагона за имитацијом;
- кад појединац, који се развија на поменут начин, испољава, учвршћује и развија своје склоности из властите унутрашње потребе и без икаквог спољашњег циља, наилазимо на првобитну манифестацију игре.

Грос сам резимира: *"Ако развој вештина потребних за каснији живот представља основни циљ нашег детињства, онда игри припада најважније место, тако да можемо слободно рећи, користећи донекле парадоксалну форму, да се ми не играмо зато што смо деца, већ да имамо своје детињство управо зато да бисмо се могли играти "*

Иако Грос полемисе са Спенсером, позитивистичким филозофом XIX века и његовом теоријом да је игра израз вишка енергије, он га у основи следи. О деци, њиховој егзистенцији се брину родитељи, дете не мора да ради да би обезбедио храну. Отуда вишак енергије, па је троши на играње и вежбање својих способности. Остаје као највећа заслуга Гроса да је поставио проблем игре у ред оних активности које су најважније за целокупни развој у детињству. Биолошко-еволуционистички приступ и дубока биолошка концепција се више неће моћи заобићи ни у једној озбиљној расправи о суштини игре, било да су аутори ценили његову теорију или је нападали.

В. Штерн цени Гросову теорију, али је допуњује схватањем о превременом сазревању способности, признавањем посебног инстинкта у игри и потреби сталног усмеравања способности ка утисцима спољашњег света у циљу њиховог развијања.

"Игра је инстинктивно самоформирање развојних потенцијала, несвесна предвежба будућих озбиљних функција" (Штерн, 1952).

У различита времена потребне су различите човекове способности и умења. Тада се покаже да су се унутрашње могућности за ове способности увежбале раније, а не у тренутку стварне потребе. На инстинктивној основи јављају се правци активности који још нису намењени правом животу човека, али показују каквом циљу човек тежи. Као да је ова превременост општи закон. У праћакану и чаврљању одојчета већ се манифестује игра, инстинкти хода и говора, који ће му у ствари бити потребни тек кроз годину дана. У необуздатим играма дечака, или у игри девојчице са лутком, већ се испољавају инстинкти борбе и старања, до чије ће примене доћи тек за коју деценију. Свака тенденција у игри је наговештај озбиљног инстинкта.

"Универзалност превременог активирања инстинката даје нам за право да у њима видимо јединствену унутрашњу могућност човека, тј. да говоримо о "нагону за игром" или инстинку за игром, Као и кад је реч о другим инстинктима, индивидуа и овде осећа неодољив унутрашњи нагон коме се предаје, не питајући зашто и због чега". (Ибид)

И трећа допуна Штерна која се односи на сталну конвергенцију урођеног и стеченог: дете и када имитира, не понавља пасивно узор. Несвестан избор материјала за имитирање, начин њиховог усвајања и начин прераде зависе у потпуности од урођених склоности унутрашњих услова развоја детета.

Карл Билер прихвата Гросову теорију "предтренинга". Игра омогућава сталну вежбу која је неопходна за развој још незрелих и неформираних способности, или боље рећи, игра сама представља такву вежбу. Критикујући да Грос открива само објективну биолошку

страну игре, а запоставља субјективну, психолошку страну, он уводи појам "функционалног задовољства". Поред функционалног задовољства, он истиче принцип форме који управља игром, или тежњу ка савршеној форми.

Шарлота Билер разрађује ову поставку као вечиту тежњу ка усавршавањем. Функционално задовољство треба схватити као задовољство које није повезано са понављањем као таквим, већ са прогресивним усавршавањем покрета до кога долази са сваким понављањем. Отуда Ш. Билер сматра да су чисте игре функционалне, манипулативне игре најмлађег детета.

Другу, нову и оригиналну општу теорију игре даје **Bojtendajk**. Суштину игре он повезује са особеностима динамике понашања у детињству, затим са особеностима односа одређене врсте животиња према условима живота, и треће, са основним животним нагонима.

Особине динамике понашања у детињству су:

- неусмереност покрета - моторна импулсивност - патички став према стварности (афективна повезаност са средином) и - бојажљивост и стидљивост. Ове црте младог бића доводе до игре. Анализирајући игру животиња долази до тога да се играју оне животиње које су уско повезане са предметима - "Игра је увек играње са нечим". Отуда за њега моторне игре (функционалне, манипулативне) раног детињства и нису игре.

Он сматра да се у основи игре не налази неки посебан нагон, већ општи нагон:

- нагон за ослобађањем (тежња ка индивидуалној аутономији),
- нагон за сједињавањем (јединство са средином),
- нагон за понављањем.

Игра се изводи само са оним предметима који се само "играју" са играчем. Предмет треба да је делимично познат, али да поседује неоткривене могућности. Предмет мора да садржи могућност стварања представе. Сфера игре је сфера представа, а тиме и сфера могућности и фантазије. *Игра није тренинг, већ развој.*

На схватање природе дечје игре, велики утицај је имала психоаналитичка школа. Родоначелник ове школе, **Сигмунд Фројд** сам нигде не излаже своју теорију. Он само успут додирује проблем игре када продре "с ону страну принципа задовољства".

"Често се може видети да деца у игри понављају све оно што у животу оставља на њих снажан утисак, да при том могу да изразе снагу утиска и да, такорећи постану господари ситуације. Али, с друге стране, довољно је јасно да је сва њихова игра под утицајем жеље, која доминира у њиховом узрасту - да постану одрасли и да чине све како то чине одрасли. Исто се тако може запазити да непријатни доживљај не представља увек сметњу да постане предмет игре. Ако је лекар прегледао детету грло и обавио малу операцију, онда ће овај непријатан догађај сигурно ускоро постати предмет игре, али овде не можемо а да не приметимо да задовољства која дете при томе доживљава има други узрок. У тренутку када дете од пасивног доживљавања прелази на активну игру, оно преноси све оно непријатно што је само морало да доживи на друга у игри и на тај начин се свети ономе ко је у игри представљен" (Фројд, 1972). Тако игра помаже детету да овлада непријатном ситуацијом и то **активним превазилажењем**. Психоанализа види порекло игре у унутрашњим конфликтима. Она објашњава игру као средство за изражавање и задовољавање потиснутих и узнемирујућих емоција, скривених жеља, фантазија и страхова. Дете све то изражава на прикривен начин, фиктивно и симболички.

Ортодоксни психоаналитичари сматрају да су **сексуални нагони**, који не могу да се реализују, па су због тога блокирани и потиснути основни нагони, па они чине и основу дететовог психичког живота, а и његове игре.

А. Фројд и М. Клајн су даље разрађивале психоаналитички приступ дечјој игри у највећој мери са дијагностичког и терапијског аспекта. Аналитичко дешифровање игре открива емоционалне тешкоће и поремећаје детета, а има и функцију комуникације,

искреније од вербалне комуникације. Уз то игра и понашање у њој могу имати и функцију **катарзе**, па је моћно терапеутско средство.

У теорији и раду психотерапеута, аналитички орјентисаних школа, широко је развијена "плеу терапија" при чему игра детета служи као добро допунско дијагностичко средство и терапеутско средство. Постоје различити приступи терапији игром од слободних, неструктурираних до посебних, јасно структурираних тестова и батерија за играње. Најпознатији су Сцено-тест (Г. Штабс), Welt-test - Тест светова (Ш. Билер).

По **Павлову** су потреба за истраживањем средине и радозналост одређене орјентационим рефлексом, односно урођеним одговором на новине и промене. Можда би се поједини аспекти игре могли објаснити на овај начин.

Социолог **Јохан Хуицинга** (1992) заснива појам "хомо луденс". *"Данашњој врсти назив "хомо сапиенс" ипак не пристаје тако добро као што се некад мислило, јер ми нисмо ипак тако разумни, као што је то у свом наивном оптимизму било склоно веровати осамнаесто столеће. Надјенуше нашој врсти, поред те ознаке "хомо фабер", човек који ради. Али тај је назив још мање погодан од ранијег, јер је "фабер" и по која животиња".* Хуицинга мисли да је игра исто тако битна функција за човека као и рад и да можемо за њега рећи и "**хомо луденс**", човек који се игра.

У целом свом делу Хуицинга дискутује о основним облицима људске културе, доказујући да садрже игру као свој основни елемент. Спорт који настаје из надметања и игре, преласком у професионални спорт губи смисао игре. Ту игра није више слободна, спонтана активност, губи основна обележја игре, безбрижност, спонтаност и слободу.

У закључку Хуицинга каже да права култура не може да постоји без одређеног играчког садржаја. Правила игре, а и култура захтевају поштовање одређених правила, јер њихово кршење разара и игру и културу. Најзад закључује: *"Игра је старија од културе. Главни облици игре натјецање и представљање не произилазе из културе, него јој напротив претходе".* (Ибид)

Хуицинга се у свом делу бави игром одраслих, игре деце само успут спомиње, отуда су за њега најчешћи облици игара игре такмичења и представљања. Игра се најчешће јавља као борба за нешто, или представљање нечега.

Он даје и одређење игре: *"Игра је добровољна радња или делатност која се одвија унутар неких утврђених временских и просторних граница, према добровољно прихваћеним, али безизнимно обавезним правилима, којој је циљ у њој самој, а прати је осећај радости, те свест да је она "нешто друго" него "обични живот".* ³³⁾

Други велики социолог културе, **Роже Кајоа** (1979), у свом делу "Игре и људи", одређује игру на следећи начин. Игре су слободне активности, издвојене временским и просторним границама, неизвесне у том смислу што им се ток и крај не могу предвидети, пошто играчи имају слободну иницијативу у оквиру правила, непродуктивне, јер не стварају ни добра ни богатства, али се у кругу играча може вршити пренос власништва, тако да је исход исти као на почетку игре, прописане и/или фиктивне. И он расправља о игри одраслих и дели игру на четири основна облика, према томе да ли преовладава такмичење, случај, претварање или занос (**агон**, **алеа**, **мимицру** и **илинх**). Ову класификацију допуњује категоријама паидиа и лудус.

Паидиа је *"неприкосновени, заједнички принцип разоноде, несташлука, слободне импровизације и безбрижног излива, чиме се манифестује извесна неконтролисана фантазија".*

Лудус је *"потреба да се таква природа подвргне произвољним конвенцијама и то намерно незгодним и да се стално и све више омета, постављањем све тежих препрека, како би јој се пут до жељеног циља учинио што напорнијим"* (Кајоа, 1979).

Говорећи о односу игара и културе Кајоа је опрезнији, али и сам сматра да је **дух игре** битан за културу. *"Игре које уживају највећу популарност код неког народа могу истовремено да послуже за дефинисање неких његових моралних или интелектуалних особина, да пруже доказ о тачности њихових описа ... Игре изражавају општу*

физиономију и корисни су показатељи склоности, слабости и снаге датог друштва у датом моменту његове еволуције". Кајоа поставља и ограду: "Али културу не можемо дефинисати полазећи само од игара". (Ибид)

Велики допринос потпунијем схватању суштине дечје игре дали су велики психолози **Ж. Пијаже** и **Ц. Брунер** у својим теоријама мишљења.

Као што сви савремени научници не могу заобићи огроман удео емоција у настанку и развоју игре, тако се сви, мање или више, слажу о огромном значају игре у развоју мишљења и учења.

Дете играјући се сазнаје. Мисао и сазнање су неодвојиви од процеса игре, као процеса захватања у стварност и деловања на њу. Когнитивне функције игре су бројне "евоцирање прошлих догађаја, представљање и довођење у везу објеката, особа и догађаја да би се боље схватили, истраживање, припрема за догађаје који предстоје и антиципација, комбиновање могућности, итд." (Ивић I., 1972/2-3).

Пијажеова теорија игре је блиско повезана са његовом теоријом развоја интелигенције. Пошавши од два основна процеса који су у основи телесног развоја, *асимилацији* и *акомодацији*, користећи их у ширем смислу применио их је и на интелектуалне процесе. У интелектуалном развоју, асимилација одговара било ком процесу у коме јединка добија информацију и мења је према себи. Акомодација је било које подешавање које јединка треба да изврши према спољном свету да би дошло до асимилације информација. Интелектуални развој је вођен континуираном активном међу-игром између асимилације и акомодације.

Пијаже класификује игре у три основне групе, које одговарају трима стадијумима, односно, сукцесивним облицима интелигенције. То су практичне игре (сензомоторне игре), симболичке игре и игре са правилима. Практичне игре (функционалне) ослањају се на сензомоторне податке који су актуелно опажљиви.

Практичне игре се појављују у првом месецу живота са сваким новим постигнућем и нестају са засићењем њиме. Оне достижу врхунац у првој години, а затим са узрастом губе на значају.

Симболичке се игре јављају током друге године живота. Оне почињу да опадају после четврте године. Пијаже то овако тумачи: "Уколико се дете више прилагођава природној и друштвеној средини утолико се мање препушта симболичким искривљењима и претварањима, јер место да асимилира спољашњи свет егоу, оно прогресивно потчињава его стварности" (Пијаже, 1982).

Данас се његови следбеници не слажу да је у игри доминантна, деформишућа асимилација реалности у корист "ја" детета. Игре са правилима, ретко се јављају пре 4-7 година, а најинтензивније од 7-11 година, задржавајући се, па се чак и развијају током живота. Ове игре су са сензомоторним или интелектуалним комбинацијама, а појединци се такмиче поштујући правила, било преузета, било настала привременим споразумом. По Пијажеу дете у развоју пролази кроз фазу аутизма, па *егоцентричности*, па тек негде око шесте године почиње фаза *социјализације*.

Основни ставови **Ц. Брунера** су да не постоји никакав унутрашњи покретач развоја, без одговарајућег спољашњег подстицаја, јер по природи човека као врсте, развој зависи од повезаности са спољашњим појачивачима његове моћи, исте као што зависи и од самих моћи. Основне карактеристике игре су:

1. Суштина игре састоји се у доминацији средстава над циљем;
2. Игра умањује ризик од неуспеха;
3. Процес има предности над исходом, па игра умањује и одлаже фрустрацију;
4. Игра нуди посебну слободу;
5. Игра је у основи свих осталих понашања;
6. Игра је самоиницијативно понашање, то је њена вољна природа. (по Силва, К., Брунер, Ј. 1978/3).

Л.С. Виготски, родоначелник совјетских психолошких школа и оригинални мислилац, значајно се бави дечјом игром и о суштини игре обухватније и слободније теоретише, од његових следбеника.

Основни његови ставови су: Игра представља главну линију развика на предшколском узрасту. Дефиниције по обележју самозадовољства нису тачне. Тачније је да се у игри остварују потребе детета, његове побуде за активношћу, његове афективне тежње. Са становишта афективне сфере игра настаје у таквој ситуацији развика када се појављују нереализоване тенденције, Дете раног узраста понаша се тако да хоће да узме ствар и мора да је узме одмах. Касније се јављају нереализоване жеље, а чува се и даље тенденција за тренутном реализацијом. После треће године, јављају се противречне тенденције. Дете има читав низ тренутно нереализованих жеља, које се не могу испунити а ипак се не губе као жеље, а одражава се тенденција за тренутним реализовањем жеља.

Суштина игре је што је она испуњење жеља ... Игра је машта у практичном дејству, а машта је интериоризована игра. Машта и јесте она нова творевина која не постоји у свести најранијег узраста. Као критеријум издвајања игре из опште групе других дететових активности је чињеница да у игри дете ствара фиктивну ситуацију.

"Мислим да је игра са замишљеном ситуацијом нешто суштински ново, нешто немогуће за дете до три године, те је нов вид понашања чија је суштина у томе што активност у замишљеној ситуацији ослобађа дете од ситуационе зависности. Дотле, понашање одојчета, па у доброј мери и малог детета, одређује стање у коме се активност одвија. Корен ове ситуационе повезаности је у јединству афекта и перцепције. Перцепција је овде почетни момент у моторно-афективној реакцији.

Први парадокс игре је да дете овде оперише одвојеним значењем, али у реалној ситуацији (зна да је то штап, али је и коњ). Други парадокс је у томе да се оно игра што највише жели (по линији најмањег отпора), а учи се да делује по линији највећег отпора, потчињавајући се правилима, одриче се оног што жели и одустаје јер му то даје максимално задовољство. (Још Спиноза каже "афекат може бити побеђен само другим јачим афектом").

Игра ствара зону најближег развика детета. У игри се ствара радња у замишљеном пољу, у замишљеној ситуацији, свесна намера, планирање животног плана, вољних мотива - "све то диже игру на врх таласа, чини је деветим валом развика детета" (Виготски, 1971).

Виготског у Совјетском Савезу следе бројне културно-социјалне школе (московска, лењинградска, харковска) и све се у знатној мери баве и дечјом игром.

Један од најстаријих психолога совјетске школе, **Блонски** (1934) одређује игру као основни вид активности предшколског детета које вежба своју снагу, изоштрава орјентацију, усваја социјално искуство, понављајући и стваралачки комбинујући појаве живота које га окружују. У уопштеном виду игре крију два врло важна проблема, каже Блонски, проблем рада и уметности у предшколском узрасту.

Он дели игре на: игре "кобајаги", конструктивне игре, имитативне драматизације, моторичке игре и интелектуалне игре. При том као праве игре признаје само конструктивне и драматизације.

Д.Б. Ељкоњин је један од најзначајнијих савремених представника овог правца. У књизи "Психологија дечје игре", критички разматра досадашње теорије и научно и стручно расправља о проблемима историјских услова за настанак и развој игре улога (он се бави само овим обликом дечје игре) у процесу хумане онтогенезе. На основу истраживања својих сарадника и сарадника блиских школа, он изграђује нов културно-историјски приступ дечјој игри. Основни његов став, као и свих совјетских школа је да игру треба истраживати као посебан облик живота и активности детета, усмерене на сферу људског рада, људских односа, задатака и мотива људске делатности. Уместо "илузорне ситуације" (основне јединице игре код Виготског), он сматра "улогу" за битну компоненту игре. Како се игра улога не може развити пре треће године развоја детета, иако сам каже да је игра улога

најразвијенији облик игре у детињству (значи једна од игара, најразвијенија), он одбацује све претходне облике дечје игре и брани став да се уопште не може говорити о дечјој игри у првој години живота, побија постојање практичне, функционалне игре, па и касније почетке симболичке игре и предметне игре, тумачи као игровне активности, не дефинишући њихов статус у односу на дечју игру. Ељкоњин мисли да ни конструктивне игре не спадају у игре. За њега су цртање, моделовање и конструкција - производне активности.

Основни приступ Ељкоњина у објашњењу игре је:

- дечја игра (улога) не настаје спонтано, већ се нужно јавља под утицајем васпитања (социјално порекло игре);

- у игри дете показује посебну пријемчивост за сферу људске делатности и међусобних односа људи (социјални садржај игре);

- преношење значења с једног предмета на други и с једне радње на другу, уопштавање и скраћивање радње, основни су предуслови за остваривање игре улога (механизам игровне активности);

- игра је основна форма дечјег укључивања у друштвени живот одраслих и као таква утиче на све аспекте душевног развоја детета (функције игре у детињству).

Критикујући у свом раду све до сада наведене ауторе он им, пре свега, замера то да су они посматрали дете изоловано од друштва и средине.

Детаљно анализирајући активност детета позрастима, Ељкоњин закључује:

- у првој години, основну истраживачко-орјентациону активност не може се назвати игром;

- у другој години доминира активност са предметима и то активност са предметима, само према њиховом значењу.

У крилу ових "предметних радњи" развија се "предметна игра". Током године структура ових игровних радњи постаје све сложенија (понашање "као да" и "кобајаги"). У почетку су ове радње једноактне, па све сложеније;

- у трећој години појављују се игре које представљају низ радњи из живота - игровне радње су сада повезане логиком која одражава логику човекова живота, то је "улога у акцији". Тек даљим развојем у игровним радњама јављају се елементи улога. Из радњи улога развијају се будуће улоге.

Резимирано: конкретна предметна радња - игровна радња - игра улога. Или на примеру: јести кашиком - хранити лутку кашиком - хранити лутку кашиком као мама.

Пратећи, пак, настанак игре улога у току развоја друштва, он закључује: *"Игра улога, која представља дистинктивно обележје хуманог детињства, настала је у току историјског развоја друштва као израз дубоких промена у систему друштвених односа и промена у положају детета у друштву"* (Ељкоњин, 1978)

Историјски гледано у првобитним друштвима дете је од најмлађих узраста укључено у производни рад одраслих. Све сложенија оруђа за рад и све сложенија подела рада у друштву, природно искључује дете из "производње", стварајући историјске предуслове за појаву "дечјих заједница у којима почиње да доминира игра". Уз помоћ играчака које прате појаву игре улога, дете почиње да реконструише оне сфере друштвеног живота у којима не учествује (или не може да учествује) непосредно.

2.5. РАДОВИ ЈУГОСЛОВЕНСКИХ АУТОРА О ДЕЧЈОЈ ИГРИ

У XIX веку на нашем терену се јављају први написи педагога и просветитеља намењени родитељима и васпитању мале деце који у контексту васпитања третирају и дећју игру, углавном преносећи њима доступне ставове педагога из развијених земаља. У то време се отвара и низ дечјих забавишта на територијама наше земље под Аустро-Угарском, посебно у Војводини, па и низ написа са практичним саветима и објашњењима о коришћењу дечје игре у забавиштима.

Тако **Трнавац Н.** наводи први напис посвећен васпитању предшколске деце, који је писао др Димитрије Матић. Позивајући се на педагошке ауторе тог времена, он пише о доброј играчки, каква треба да је, па у том склопу и следеће: *Свака играчка треба да изазива радњу детињу, па да може бити права играчка у рукама детињим ... те да и тело и душа раде ... тим су игре корисније и у толико се мање треба плашити да ће се дете брзо тиме заситити*" (Трнавац, 1983). И посебно о мотивисању самоактивности деце: *"Игре детиње треба да покрећу, да одржавају и вежбају радње духа. Те игре у онолико више одговарају деци уколико се већма помоћу њих покреће саморадња деце"* (Ибид).

Почетком XX века (1911) одбрањена је прва докторска дисертација о игри у нас, "Васпитање игром и уметношћу", **Вићентија Ракића**. Аутор гради аутентичну теорију о васпитању, а у њој имају битну улогу игра и уметност. Оне су чинилац слободе, креативности, васпитања и самоваспитања. Оне повећавају духовну и телесну еластичност, тежећи да човеков духовни и социјални живот подигну до веће унутрашње слободе. Ракић сматра да игра и уметност саме по себи нису ни добре ни лоше и да оне директно не служе истини, користи, доброты, већ делују индиректно.

По ослобођењу нагло се развијају предшколске установе и расте интерес за област предшколског узраста и за дечју игру. Већ педесетих година јавља се низ чланака, а и превода, претежно са руског (Аркин, Ељкоњин, Макаренко, Боулби), па се шездесетих година јавља низ чланака и расправа о васпитној вредности дечје игре, доста приказа појединих врста игара, као и почетних методика рада у појединим областима активности у вртићима.

Иван Толчић је одбранио први докторат психологије са темом: "Активност у игри као дијагностичко средство личности детета предшколског узраста" (Љубљана, 1959. год). У исто време штампана је и књига "Дете упознајемо у игри". Први теоретски део посвећен је критичком прегледу разних проучавања о дечјој игри, а други описује експериментална истраживања аутора која се односе на везе дечје игре са интелектуалним развојем детета. Испитујући корелацију интелектуалног развоја (одређеног тестирањем) и активности у игри, добијен је позитиван резултат и закључак је аутора: *"Нашим резултатима је доказано да смемо оправдано на основу бодова које дете постиже у игри и његовог хронолошког узраста утврдити његов ментални узраст"* (Толчић, 1966).

Толчић је проучавао и заинтересованост деце према одређеној врсти игре и играчака, зависно од пола детета и менталног развоја и закључио да постоје велике разлике у усмерености према одређеним врстама играчака код група истог пола, као и разлике у начину активности у игри између појединих група, ако се све разликују по менталном узрасту.

Теоријским приступима дечје игре бавила се и **Александра Марјановић** ("Игра и стваралаштво" - Тезе за једну теорију, 1975/1). Аутор критикује психоаналитички приступ дечјој игри, као когнитивистички приступ Пијажеа. Прихвата идеје Виготског када дефинише игру као машту у практичном детињству, а машту као интериоризовану игру и став да је игра једна од етапа у развоју мишљења.

Позитивно је њено опредељење према неким од савремених приступа игри као активности која садржи основна својства која су претпоставке стваралачке делатности одраслих. *У разноликом одређивању дечје игре, све је јасније становиште које у игри види први израз једног потпуно људског својства: способности човека да своје искуство формулише као нешто замишљено, и да свој активитет подреди унутрашњој слици и идеји. Због тога се игра све чешће доводи у везу са стваралаштвом, имагинацијом, инвенцијом, интуицијом итд. Истиче се да дете у игри испољава сва она својства која су карактеристична за стваралачку личност: отвореност према искуству, чуђење, радозналост, преданост, страст, безазленост, спонтаност, аутентичност, осетљивост итд. Исто тако се наглашава да дете остварује игру помоћу оних менталних операција, које и одраслима омогућавају нови увид, откриће и проналазак. Сматра се да проучавање*

игре као дечјег прахиса може да доведе до сазнања како се рађа, уобличава и опстоји поесис зрелог човека".

Тезе за једну теорију дечје игре износи овим редом:

- Игра, како изгледа није обавезан атрибут детињства. Изгледа да је претпоставка за њену појаву извесна неподударност између начина живљења и понашања деце и одраслих, извесна подвојеност између света деце и света одраслих.

- Игру морамо да тумачимо у склопу целовитог развоја личности, а не само у вези са појединим психичким процесима (афекти, когниција). Ако са овог становишта доведемо у везу игру са развојем детета, онда можемо да пратимо како "игра подвостручава подручја социјалне неактивности детета). У најранијем детињству, када је дете органски неадекватно, игра је усредоточена у сензорно-моторној области, она је у служби органског идентитета ... У функционалним играма се развија "фантазија кретњи" а "то је претпоставка за изградњу унутрашњег света". Символичке игре се јављају у тренутку када се од детета захтева да оно постане "друштвено биће". Ако је на почетку предшколског периода изградило "појам о себи као физичком објекту у простору", оно сада мора "да мисли о себи као о особи међу особама". "Конструктивне и игре са правилима јављају се онда када се од детета очекује да буде делатно, способно за кооперацију, а опет самосвојно" (Марјановић, 1975/1).

- Игра је егзистенцијална појава, јер извире из положаја детета у свету одраслих, јер садржи целину дечјег живљења.

- Игра није збиља, она је чин подвостручавање реалног.

- Игра је израз чисте људске способности формулисања искуства као нечег замишљеног, способност симболичке трансформације искуства. Игра је стваралачки, а не пасиван чин. Игра стоји у вези са поезијом, са истраживањем и поимањем, а није просто дејствовање, сирово осећање или пуко поигравање већ оформљеним менталним структурама.

- У игри се средства дејствовања претварају у предмет играња.

- У игри се стварају нови поступци за манипулацију, комбиновање и трансформисање образаца деловања пренетих на илузорни план.

- Илузорни план који дете изграђује у игри представља остваривање психичког одстојања. То је управо она неопходна спољашња тачка на којој дете почиње да изграђује себе и свој свет као властиту могућност.

- У игри дете не изражава себе емоцијом, већ изражава емоцију представљањем. Игра је посредовање емоција. Она се пре свега односи на мисао, вредност, на могућност значења емоција. У том смислу игра је, слично уметности, чин увиђања, непосредног сазнавања емоција ... Захваљујући томе игра омогућава детету да своје сопствене емоције подигне на ниво осећајности.

- Игра, а нарочито симболична игра је несумњиво један начин поимања и изражавања, једна врста мишљења и говора.

- Игра је процес стварања уобразиљских слика.

- Играчка делатност је један низ специфичних когнитивних операција. Оправдано је сматрати да ови поступци имају своје властите развојне последице и да једном интериоризирани, представљају склоп особених способности човека.

- Ако је игра делатно и јавно замишљање, онда је уобразиља средство за извршавање овог чина.

- Игра је радостан чин и слаже се са Виготским да је игра "поље будућег развоја и понашања". Игра је изванредна околност за развој воље. У њој се воља рађа као мера слободе и повиновања. Јер човек није ни биће слепих нагона ни послушности. Човек је биће слободне и разумне одлуке.

Основна карактеристика ове теорије је да се претежно заснива на схватању да је игра први израз стваралачких потенцијала детета, те да је за очување ових потенцијала значајно што дуже одржати спонтаност изражавања. У складу са овим основним приступом, игра се

тесно повезује са настанком и развојем маште. Кроз игру дете изражава емоцију представљањем. Слично уметности игра је чин увиђања и непосредног сазнавања емоција.

Уз признавање утицаја културе и средине одраслих она види два озбиљна приступа теорији дечје игре у данашњем времену, један у коме доминира тежња да се игра стави у службу учења и когнитивних функција и други, коме и она припада, да је игра први израз стваралаштва детета.

Водећи теоретичар развојне психологије, **Иван Ивић**, посебно се бави дечјом игром, посебно симболичном игром предшколског детета у више истраживања и теоретских расправа. Он је и руководилац великог међународног истраживања које је усмерено на прикупљање и анализу народне баштине свих народа у области дечје игре. I сам претежно когнитивистички орјентисан, мисли, као и пијаже, да је прилаз игри из угла истраживања когнитивног развоја "магистрални пут" за објашњење дететове игре.

Игра детета испуњава две врсте функција (потреба), афективне компензације (које су уједно и најзначајније), фиктивно испуњење неостварених потреба, одстрањење конфликта, антиципација задовољења итд. и когнитивне функције: евоцирање прошлих догађаја, представљање и довођење у однос објекта, особа и догађаја да би се боље схватили, истраживање, припрема за догађаје који предстоје, комбиновање могућности и сл. Он оштро критикује Пијажеа у његовом ставу да је игра деформишућа асимилација реалности у корист сопственог "Ја" детета, егоцентрична мисао у чистом виду. Ивић истраживањима потврђује своје ставове и износи закључак који је допринос теорији игре. Слично симболичким играма детета, које служе за регулацију односа јединке са околином, срећемо код одраслих свакодневне унутрашње активности као што су: сањарење, маштање, асоцијације - како у стањима одмора, тако и усмереним и интелектуалним активностима, као одвојена фаза. Дечја игра је у ствари еквивалент тих унутрашњих активности одраслих. Обе активности карактерише то што оперишу у симулираним ситуацијама. То су облици подвостручавања реалности, то су фикције (имагинарност, лудичка илузија).

Ивић мисли да обе ове активности служе регулацији односа између јединке и њене физичке, а поготово социјалне средине. Мисли и да даљи развој игре са одрастањем има један основни и више споредних исхода. Да је основни исход дечјих игара управо претварање у унутрашње активности одраслога. Ивић однос мишљења и игре одређује на следећи начин: *"у игри се одражава структура мишљења и, друго, мишљење се формира кроз игру"* (Ивић, И., 1972, 2-3).

Као и већина когнитивистички орјентисаних психолога заинтересован је и обрађује све облике дечје игре по узрастима. Од функционалних и експлоративних игара одојчета и најмлађег детета, преко имитативних и почетака стваралачких игара, до симболичких и развијеног облика драмске игре (игре улога) које цветају у четвртој години.

Емил Каменов својом књигом "Интелектуално васпитање кроз игру" (1983), и ако је истраживањима и теоријским опредељењем претежно усмерен ка могућностима примене игре у развоју и васпитању интелигенције, опширно обухвата бројне савремене дискусије и дилеме у области васпитања игром уопште. Залаже се за такве системе дидактичких игара које ће сачувати суштинске карактеристике дечје игре, које ће поред логичног, неговати и дивергентно, стваралачко мишљење, те неће нарушавати спрегу између рационалног, с једне и интуитивног и емоционалног, с друге стране. Не даје сам одређења игре, пре се слаже са Брунером, да је и немогуће дати једну операционалну дефиницију феномена игре, али одабирајући бројне цитате са формулацијом из савремених теорија и расправа, значајно осветљава овај проблем.

Милош Нишавић, дугогодишњи професор на катедри за игре Факултета за физичко васпитање у Београду, својом књигом "Игре у физичкој култури" (1964), по први пут свеобухватно, теоријски обрађује област игре у физичкој култури. Он друштвено-историјски одређује настанак игре и њен развој и богатство садржаја условљава економским и политичким потребама различитих друштвених система. У књизи су наведена савремена психолошко-педагошка тумачења игре, разјашњења игре и рада, те појам сведен на једно од

многих значења, на игру као физичко вежбање. Из тога *"произилази да је игра слободно изабрана (или усвојена) психофизичка делатност чији садржај и форме кретања омогућују само изражај јединке (ћлана друштва) и пружају јој задовољство, независно од евентуалних напора или неугодности које из те делатности произилазе ..."* (Нишавић, 1964).

Наведена је класификација игара према врстама кретања, те су игре у физичком васпитању подељене на елементарне, спортске и теренске. Посебно је наглашена вредност игре као наставног метода: *"Пошто је игра и вид телесног вежбања које се радије прихвата него ма који други од стране претежне већине васпитаника, постоје важни разлози да се метод игре у процесима физичког васпитања, темељније проучи и усаврши"*. (Ибид)

2.6. ДЕЧЈА ИГРА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

Области образовања, васпитања и социјализације се различито одређују, поготово у страниј стручној литератури. Ове области су тако тесно испреплетане и међусобно условљене, да се и у нашој стручној литератури означавају као јединствен процес. У страниј литератури и термин едукација (education) најчешће третира образовање и васпитање заједно.

По одређењу наших аутора *"Образовање је преношење и усвајање научних знања, истина и вредности, изграђивање навика и умења, те развијање психичких и сазнајних својстава и способности."* (Ђорђевић, Поткоњак, 1986).

Током историје положај детета у образовању је имао класни карактер.

Васпитање се у Педагогији одређује као *"сложен, комплексан и дуготрајан процес изграђивања и формирања личности."* Оно је *"двосмеран процес"*, а дете треба да буде *"и објект и субјект васпитања"*. (Ибид)

Током историјског развоја људског друштва свака формација је имала свој систем васпитања. Хавелка истиче да се социјализација и развој личности односе на исте појаве и да је социјализација процес којег спроводи друштво *"са циљем да створи такве чланове друштва који ће се одликовати најпожељнијим особинама личности, односно која неће долазити у сукоб са постојећим друштвеним обичајима, нормама и прописима, него ће радити на њиховом одржавању и јачању."* (Хавелка, 1971/3).

Технолошко-индустријска револуција у XXI веку и нагли продор потпуно нових технологија, један је од битних разлога нагле експанзије образовања. Шездесетих година доминира став, како у капиталистичким, тако и у социјалистичким друштвима, да ће *"сиво злато"* - памет и образовање, одлучивати о спремности за улазак развијених друштава у XXI век. *"Ни једна цена није превисока за то, ако се зна да је за стварање врхунског стручњака потребно више деценија скупог образовања, и то без гаранције да ће дати значајне резултате у унапређењу технологије."* (Каменов, 1983).

Из наведених разлога, шездесетих година XX века и на Западу и на Истоку поново *"откривају"* психологе когнитивисте. У Америци се *"реафирмишу"* Монтесоријеве, анализирају и проверавају Пијажеове теорије. Брунер и његови сарадници добијају посебно место у савременој западној психологији. У Совјетском Савезу је, у исто време, поново актуелан Виготски.

Експанзија образовања се види на свим нивоима. Стално се продужује време обавезног школовања, образује се човек целог живота, говори се и о *"веку перманентног образовања"*, а *"открива"* се и предшколски узраст, као погодан да се и у њега пласира, што раније, на што повољнији начин и што више образовних садржаја. Бројна истраживања на западу, које финансира ОЕЦД (Организација за економску сарадњу и развој) усмерени су на *"рано компензовано образовање"*.

Без обзира на разлике у идеолошким приступима, сви знају да се та "битка" добија на млађим узрастима, посебно у предшколском узрасту, када је мозак најпластичнији и када се на његово функционисање може највише утицати. Окрећући се дечјем узрасту и дечјем развоју, нагло расте интерес за дечју игру. У практичној примени оваквих опредељења у предшколској педагошкој пракси нагло расте број дидактичких игара.

Дидактичке игре, по Каменову, би биле игре *"које поред тога што поседују општа својства игара, подстичу својом структуром, садржајима и правилима, вршење интелектуалних операција и оптимално утичу на више менталне функције."* (Каменов, 1983). Задаци ових игара су да уз игру и кроз игру, што више организовано, подстичу пришорење и убрзање сазнања и образовања.

Већ код овог опредељења: да ли треба предшколски узраст и дечју игру као "највеће благо" овог узраста, организовано и што више користити за циљеве што успешнијег образовања, јасно и одлучно се поларизују савремени научници у свету.

Једни полазе од става да је образовање *"један од моћних фактора постизања стварне социјалне правде, којој се тежи у многим друштвима, обезбеђујући бољи старт у школу и професионални живот, успешније прилагођавање променама у технологији и развој оних потенцијала и квалитета личности који су препрека феноменима отуђености и "идиотизма професије". Ниво образованости становништва једне земље постаје услов њеног престижа, чак више него пространство, природна богатства и већ стечена повољна економска позиција."* (Ибид).

Ељкоњин (1978) мисли да тако нешто вреди само за социјалистичко друштво *"јер друштво мора пре свега да буде заинтересовано за свестрано васпитање све деце без изузетка. Оваква заинтересованост постоји само у социјалистичком друштву"*.

У генералном извештају ОЕЦД о бројним истраживањима, о раном дечјем образовању, закључује да *"без друштвеног прогреса нема прогреса ни у образовању, да постоји блиска повезаност између социјалног порекла и неуспеха у образовању"*, те *"да ће образовање бити боље и напредак у когнитивном и емоционалном развоју деце из ускраћених средина, једино ако се побољшају њихови животни услови, ако се измени њихова породична и шира средина."*

Многе буни усмереност данашњег образовања само на рационално, превагу техничког и уже стручног образовања, а све веће занемаривање општих и највећих вредности људске културе. Данас је образовање можда *"најважнији светски проблем, ваљано употребљено, оно ће дати боље друштво, у супротном случају, може да нас уништи."* (Pickering, 1971).

Захтеви који се постављају пред децу, у погледу образовања, постају све већи, тако да *"данашње друштво карактерише психоза школског успеха и клима притисака на децу."* (Ле Шан, по Каменову. А *"последнице његове једностраности могу да иду на штету формирања целовите личности."* (Запорожец, 1977/3-4).

Посебно тамно виде перспективу таквог једностраног усмерења научници који се више баве уметношћу, метафоричким, ирационалним и чулним. Резултат запостављања ових области личности *"бит ће последицом биће које једва завређује да га зовемо људским: тупи, обрван досадом и равнодушни аутомат који једино прижељкује насиље у било којем облику - насилни чин, насилне звукове, забаве сваке врсте, које могу допријети до његових умртвљених живаца. Најмилије су му забаве спортски стадион, аутомати за срећу, плесна дворана, пасивно гледање злочина и забавних емисија, те садизма на телевизијском екрану, картање и уживање дрога."* (Н. Read, 1971).

Јасно је да се ове критике односе на једнострано образовање, на садржаје образовања, на начине како се оно форсира, а не на сам процес образовања, који се неминовно, друштвено историјски условљено, намеће као једна од најважнијих обавеза и појединца и друштва на прелазу у XXI век. Данас, класно сагледавање образовне политике у друштву, управо највише замера владајућим класама и богатим и моћним друштвима да

воде политику културног занемаривања и образовне беде деце сиромашних класа и друштава.

Важнија је расправа о томе када, којим средствима и на који начин спроводити образовање у предшколском узрасту. Наиме, од почетка овог века, па континуирано до данас, траје оштра критика школског образовног система, који се суштински није изменио од средњег века. Почетак овог критичког покрета везује се за покрет "нова школа" или "активна школа", али се и данас, и поред бројних реформи у школству, свуда у свету критикују и програм и начин поучавања ученика, усмерен на пасивну адаптацију ученика, уз активан и ауторитативан став учитеља, на гушење стваралаштва и иницијативе деце, сувишно меморисање мало потребних факата и др.

Покрет "активне школе" је као камен темељац целог рада видео игру. *Игра се наиме, сматра за један од најмоћнијих покретача латентне енергије код деце и сва је вештина васпитача у томе да оно што жели, уме да представи деци као игру.*" (Клапаред, цит. Каменов, 1983).

Сви ти критички покрети нису успели да битно измене спровођење образовања у школи, али су покренули и знатно утицали на организован васпитно-образовни рад у предшколском простору. I у предшколској психолошко - педагошкој литератури су бројне критике садашњег начина образовно-васпитног рада *"с обзиром на то да се њихова пракса заснива на застарелим психолошким и педагошким чињеницама и теоријама."* (И. Ивић, 1969/1).

"Тако у образовању предшколске деце наилазимо на две варијанте непримерености: једну која потиче из школских метода, по угледу на класични разредно-часовни систем, са недељним распоредом занимања распоређеним по областима, доминацијом фронталних облика рада, вербалних метода и нагласком на стицању информација и другу, која полазећи од тога шта све мало дете не зна, не уме и не може, своди рад са њим на "детињарије" ... Рад васпитача у дечјим вртићима каткад је несрећна комбинација обеју описаних варијанти." (Каменов, 1983).

Критике употребе дечје игре у образовне сврхе могли би смо груписати у две велике групе. С једне стране су идеалистички концепти, који не допуштају мешање одраслих у дечју игру, јер она онда одмах губи сва своја драгоценства својства. Ти критичари су са Запада. *"Почев од тренутка када се од игре затражи да развија одређену способност, да прошири знања једне личности, у овој или оној области, она престаје да буде игра."* (Ребек-Мејар, цит. Каменов) ⁴¹ Исти аутор сматра да ако такве игре и имају неку вредност, оно што се жртвује, далеко превазилази корист од њих. Ове игре *"претварају децу у безосећајног робота, у ученог и дехуманизованог механичара, толико лишеног сензибилитета, шарма и маште, колико обогашеног условним рефлексима, ситном моториком и посматрачким духом."* (Ибид)

Друга група критичара није против коришћења игре, али сматра да су њене могућности у образовању мале, далеко мање од осталих организованих облика активности и занимања. Ове критике срећемо углавном на Истоку. *"Дидактичка игра доприноси обучавању, међутим, она не остварује, нити може да остварује систематско обучавање, није и не може бити основни метод обучавању деце у дечјем вртићу."* (Сорокина, цит. Каменов, 1983).

У иностраној литератури, и на Западу и на Истоку, можемо наићи на још оштрије критике уобичајених облика рада, који користи игру само да "замаскира" и "зашећери" наметнуте садржаје образовања. *"Ауторитарно васпитање и либерално васпитање нису супротстављени као што се педагогија батина и присиљавања супротставља педагогији која је зашећерена или атрактивна; шечер и батина су два могућа средства дресера који уобличава спољашњост онога кога дресира, смисао дресуре измиче дресираном субјекту."* (Леша, цит. Каменов, 1983).

"Радње које деца изводе искључиво према упутствима васпитача, ма колико интензивне, не заслужују ни у ком случају да се назову играма. Такав поступак Венгер назива дресура". (Ибид)

Постоји и добра класна анализа свих ових расправа у предшколској педагогији, од стране познатог енглеског социолога **Базила Бернштајна**, у књизи "Класа и педагогија". Његова анализа полази од водећих класа у западном друштву: то су стара средња класа и нова средња класа, које су задужене и за културну репродукцију. Међу њима траје спор и сукоб у погледу правца развоја педагогије. Док је стара средња класа за *експлицитну педагогију*, отворену, са чврстом класификацијом и чврстим оквирима (одговара садашњој у школском систему), нова средња класа заступа *имплицитну педагогију*, која се подразумева, која је "прикривена" и има слабу класификацију и слабе оквире. У ствари, онакву какву заговара предшколска педагогија.

Предшколску, *имплицитну педагогију* издвајају следеће карактеристике:

- да је контрола васпитача над дететом пре имплицитна него експлицитна;
- да идеално, васпитач приређује одређен контекст, а од детета се очекује да га преуреди и истражи;
- да унутар овог приређеног контекста дете наоко има широке могућности избора, начина структурирања и распореда својих активности;
- да дете привидно само регулише своје властито кретање и своје друштвене односе;
- да се мање инсистира на преношењу и стицању специфичних вештина;
- да су критеријуми за оцењивање ове педагогије многоструки и дифузни, па их је стога тешко одмерити. (Бернштајн, 1980, 3-4).

Такав предшколски покрет је *"са једног становишта прогресиван, револуционаран и колонизирајући - у својим односима са родитељима и вишим образовним нивоима. ... Од централног је значаја то што ова педагогија успева да помири две групе педагога на крајњим тачкама педагошке хијерархије, предшколске васпитаче и универзитетске професоре и истраживаче."* (Ибид)

Из доступне предшколске педагошке литературе, управо у подручју примене дечје игре у предшколском образовању, видан је сукоб старог и новог. Старо налик на школско образовање. Овакав приступ јасно одваја игру од учења и игри даје другостепен значај. А ново, грађено на сазнањима савремене психолошке и педагошке науке, уводи игру у центар образовног процеса и при том се, користећи све карактеристике, раније наведеног имплицитног приступа, труди да игри очува карактер игре.

Каменов, који се у нашој теорији дечје игре највише бави дидактичким играма, говорећи о васпитању интелигенције, закључује *"да је васпитање игром могуће и да представља најпогоднији начин васпитања у одређеном узрасту. Међутим, с обзиром на специфичности игре, као и на развојне карактеристике предшколске деце, њу не би требало потчињавати начелима других активности, већ обратно, активности од којих се очекује развојни ефекат требало би усклађивати са основним карактеристикама игре. То би омогућило да се игра обогати, култивираше и да се потенцирају њене неисцрпне едукативне вредности."* (Каменов, 1983)

Хорват (1983/3) је енергично против коришћења игре у едукативне сврхе: *"Међутим данас, на крају XX века, када се још милиони деце на свету боре за то да би преживели, када се рад милиона деце искоришћава за стварање високих профита сопственицима капитала, постоји и друга популација деце, оне деце чију спонтану игру, одрасли желе да по сваку цену упрегну у процес бржег образовања, усвајања знања, овладавања новом технологијом и то опет у интересу неког трећег, а никако у интересу будућег света коме припада садашња генерација деце."*

Потврђујући да свака друштвена формација има свој систем васпитања Хорват се оштро осврће: *"Друштвени системи су притом, сваки на свој начин, тоталитарни и недопуштају никакву другу алтернативу, јер њихова брига је једино то да обликују будуће"*

генерације по свом облику, макар оно било и извитоперено. Допустити алтернативе, то је највећа опасност за све владајуће системе и у високо развијеном друштву." (Ибид).

А како и најдрагоценији дар детињства, дечја игра, може бити и за зло искоришћена, говори и Б. Берштајн. Назире се "орвеловска" визија једне цивилизације, у којој би владајућа класа или слој спровела апсолутни надзор над сваким човеком, готово од рођења и то "невидљив", континуиран надзор у циљу његовог бољег експлоатисања.

На основу наведеног се може доћи до закључка да и слободна и едукативна игра, у својим крајњим консеквенцама, може бити добро, али и зло искоришћена, зависно од циљева друштва.

**3. ИНТЕГРАЛНОСТ ДЕЧЈЕГ РАЗВОЈА КРОЗ ИГРУ
ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ ДО 3. ГОДИНЕ
"КОРАК ПО КОРАК", група аутора, Креативни центар, 1996.
ГЛАВНЕ ПОРУКЕ:**

- * У периоду раног развоја (прве три године живота детета) испољава се **дејство наслеђа и дејство особених физичких, социјалних и културних услова**, у којима дете почиње живот. То је период осетљивости, пријемчивости, али и период рањивости.
- * Рани развој је **биолошки буран** (усправан ход, перцептивне способности, основна људска осећања, способност говора, способност интеракције са одраслима, особена људска интелигенција), у њему дете стиче прва искуства која остављају **неизбрисив траг** на његовој индивидуалности.
- * **Психички развој** деце раног узраста одређен је сложеним и променљивим преплитањем **биолошких и социјалних чинилаца**.
- * **Дете је активан чинилац сопственог развоја** и у сваком тренутку има спонтане унутрашње моћне покретаче (мотивацију) за развијање одређених активности.
- * **Игра** је активност посебно значајна за рани развој детета; носи сопствену мотивацију, активира све психичке потенцијале, а посебан је облик учења, којим дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење.
- * Мало дете треба да се **спонтано и слободно игра**, да има довољно доживљаја и искустава, индиректних узора, да располаже са довољно времена, простора и материјала за игру, као и да има прилику да нађе партнера за игру.
- * Тесна повезаност између психичког и физичког развоја, намеће и неопходно **јединство неге и васпитног рада**.
- * Однос дете - одрасли је у центру васпитања деце раног узраста. За правилан развој детета неопходна је **љубав, разумевање и прихватање** од стране одраслих.
- * **Васпитање** деце раног узраста омогућава се стварањем повољне васпитне средине, у којој ће дете стицати искуства по **свом сопственом програму**. На овом узрасту васпитни ефекти уступају приоритет **самом процесу**.
- * Основни задатак у васпитању је очување, подражавање и оплемењивање **спонтаног израза детета** у односу на околину и поштовање његове **индивидуалне особености** у откривању света и мењању околине.
- * Васпитни рад је ефикаснији уколико су **одрасли осетљиви посматрачи** активности саме деце, у које се укључују својим ненаметљивим подстицајима. Они стварају и организују услове из којих ће **дете одабрати оно и онолико колико може и осмишљавати га на себи својствен начин**.
- * **Услови развоја и начин васпитања деце** у раном узрасту имају **велике непосредне и извесне дугорочне последице** - било да је реч о негативним или позитивним последицама развоја

ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ ОД 3 – 7. ГОДИНЕ

ПОРУКЕ

(Интерпретација М: Марковић и др. "Корак по корак 2", 1997.)

- * Предшколско дете има **потребу и право да буде оно што јесте, да расте и да се развија.**
- * Дете је **вредност само по себи**, носи позитивне развојне потенцијале и само је чинилац сопственог развоја, социјализације и васпитања.
- * Дете је **активно, интерактивно и креативно биће.**
- * Пресудну улогу у развоју детета има **социјална интеракција** која се испољава у сарадњи, кроз заједничке активности, комплементарно деловање, опозицију, конфликте и партнерство.
- * Активна природа детета се испољава у његовој **иницијативи**, у **спонтаним истраживачким понашањима** и, изнад свега, у **дечјој игри.**
- * **Игра** је прва манифестација способности детета да **сопствено искуство претвори у нешто замишљено** и да **своју свест употреби на нов, јединствен, стваралачки начин.**
- * Игра се односи на оне делове стварности који су од **највећег интереса за дете**; игра има **сопствену мотивацију, омогућава слободан избор и одлуку**, а истовремено захтева од детета да се **повинује правилима играња.**
- * За спонтану и слободну игру дете треба да има довољно: **доживљаје, искуства, знање, добрих индиректних узора, време, простор, материјале** и прилику да **нађе партнера за игру.**
- * Игра је посебан облик **учења.** Дете има потребу да разуме свет који га окружује и да овлада њиме. Оно у игри прерађује и присваја стечена искуства и постаје свесно тих искустава.
- * **Знања, моделе понашања и вредности** које постоје у његовој средини дете активно открива и конструише.
- * **Учење је процес изграђивања знања путем активних метода:** посматрања, истраживања, експериментисања, манипулисања, играња улога, упоређивања, решавања проблема и слично.
- * Дете ће бити спремно да реагује на изазове нових учења и сазнања ако има могућности да **дела, мисли и изражава се у складу са својим тренутним моћима**, ако је **прихваћено и уважено.**
- * Сфере развоја, васпитања и учења предшколског детета јесу: **откривање и упознавање самог себе, развијање односа, стицање искуства и сазнања о другим људима и сазнавање света развијањем начина деловања на њега.**
- * Суштина васпитног деловања јесте **однос** - људска релација, која подразумева време испуњено заједничким живљењем, усмераваним поступцима, богатством односа и садржаја.
- * Васпитање полази од **поштовања дечје личности**, пружа прилику сваком детету да буде "своје", помаже му да постане свесно својих особености и да се развија сопственим темпом.
- * Васпитач поседује спремност и способност да **упозна и разуме дете.**
- * **Васпитач** највише васпитава оним **што јесте**, као личност, и оним **што уме да ради.**
- * **Улога васпитача** је да: **ствара услове** за квалитетан живот, учење и развој деце и да **директно подстиче развој и учење.**

3.1. УТИЦАЈ ЕЛЕМЕНТЕРНЕ ИГРЕ НА ПСИХОФИЗИЧКИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА

Елементарна игра, зависно од садржаја, задатака и правила, различито ангажује, а и утиче на дете, зато је и треба што више примењивати у васпитно-образовном раду.

За време игре дете је **активно** и **радосно**, са уживањем трчи, скаче, пење се, провлачи, хвата и гађа - јер тада задовољава своју потребу за кретањем. Активно дете има више услова да се физички развија, јер кретање подстиче крвоток и размену материја у организму, дисање и вентилацију плућа, терморегулацију.

Игра доприноси и **челичењу организма**, поготову ако се игра у различитим температурним и просторним условима, које дете наводе на прилагођавање, као и на повећани физички напор.

Покретна игра развија и **усавршава кретање** и то она која су условљена сазревањем нервно-мишићног система. Брз развој овог система условљава и брз развој моторике, те је и утицај игре на кретање велики. Квалитет и квантитет моторног развоја не зависе само од развоја поменутог система, већ и од подстицаја средине у којој дете живи. Само ако дете у игри примењује разноврсне облике кретања, у различитим условима и уз примену помоћних средстава, може и да их развија и усавршава.

Игром се развијају и **усавршавају функције појединих чула** која се јављају као неопходан предуслов за развијање моторике детета (чуло за зглобно-мишићну осетљивост, чуло вида, слуха, додир, равнотеже и терморегулације).

Деца се у игри **уживљавају у различите улоге, опуштају и преносе у свет маште**. Она оживљавају појаве и предмете и преображавају их у оно што дата ситуација захтева, претварајући игру у спонтану активност, у којој имају прилике да се спонтано изразе, покажу самосталност, иницијативу, снажљивост у простору и међусобну сарадњу.

Различит садржај и задаци различито **ангажују пажњу, мишљење и памћење детета**. Оно у игри памти правила, речи, мелодију, садржај - да би се могло укључити у игру. Мора пажљиво да саслуша објашњење игре, да обрати пажњу на сигнале, простор и где треба да се заустави, у право време да реагује да не закасни, или погрешно. При свему томе, оно се и физички и психички ангажује.

Деца се у игри **уче и на одређена понашања**. Она у играма имају улоге *следбеника* и *издвојене* улоге. И једни и други морају поштовати правила која из тих улога проистичу. Дете у породици има повлашћен положај и њему се понекад испуњавају све жеље, те зато жели да има главну улогу, а да му се остали потчињавају. Међутим, у игри то се не може постићи, јер у заједничким играма дете се навикава на ускраћења, на одређене уступке, на одређено понашање, што је предвиђено правилима. Дете се навикава да захтеве у игри доследно извршава, да поштено жмури, да призна ако је ухваћено, када је погрешило, да се радује када победи и не љути се када губи.

У покретним играма **развијају се симпатије, солидарност, трпељивост**, потреба да се помогне другу који је неспретан и несигуран. Дете у игри проверава себе, на основу упоређивања онога што оно може и уме, у односу на остале у групи и тако стиче стваран појам о себи. Стицање појма о себи значајно је за дете, јер тако развија поверење у себе - своје способности, што је значајно за његову даљу сарадњу са децом, не само у овом узрасту, него и касније. Добро одабрана игра усмерава понашање детета, посебно у смислу међусобних односа, а сталним понављањем (што је у игри редовно) одређеног понашања, ствара се основа за продубљивање тих односа, не само у игри, већ и у животу.

Деца се игром **заносе, одушевљавају и спонтано испољавају своја осећања**. Она стално доживљавају неки нови однос према садржају и облицима кретања и друговима у игри. Кретања прате гласним повицима, кликтањем и смехом. Осећање смешног које се јавља у играма причињава велико задовољство деци. Радују се ако су постигла успех, стрепе да не погреше, навијају, љуте се ако су погрешила. Све ове емоције које прате игру повећавају утицај игре на дете и благотворно делују на његово понашање. У игри се

ослобађају страха, агресивности, јер кроз њу се иживе, празне и опуштају, а све то доприноси и добром менталном здрављу детета.

Елементарна игра **помаже развоју говора, слуха и ритма** - поготову ако се у раду са децом користе оне игре у којима она треба да говори или певају текст. Затим, ако се при одабирању улога користе разбрајалице, које дете изговара, а и тада, када гласом опонаша јављање животиња, птица, инсеката, саобраћајна средства и др. Разговор после завршене игре такође помаже развоју говора. Деца су тада пуна утисака, доживљаја и желе да о томе говоре.

Због велике привлачности и утицаја који елементарна игра има на дете, треба је користити у васпитно-образовном раду. Игра може бити добро васпитно средство само онда ако се при избору полази од потреба и могућности детета и ако се примени у право време и смишљено организује. Стога при избору игре морамо водити рачуна о различитим одлучујућим факторима.

4. ИГРА КАО МЕТОД И СРЕДСТВО У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

4.1. МЕТОДИЧКЕ НАПОМЕНЕ ЗА ИЗВОЂЕЊЕ ПОКРЕТНИХ - ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА

Услов за успешну реализацију покретних игара је, без сумње, добра припрема. Припреми се мора посветити и време и пажња. Она је неопходна. Односи се како на наставника, тако и на децу. Наставник врши одабирање игре, зависно од циља који мисли игром постићи и задатака које треба остварити. Игру је потребно планирати унапред, водећи рачуна о психофизичким особеностима деце и њиховим способностима.

Наставник треба да пази да одабране игре буду примерене узрасном добу деце. Могу да се користе у јутарњем телесном вежбању, на часу физичког вежбања (на усмереним активностима), на излету, на зимовању, летовању и сл.

Од наставника се захтева да добро проучи правила игре; да правилно објасни садржај игре; да приликом објашњавања и описивања игре пази на темпо и ритам говора, на боју и висину гласа, на паузе и наглашавања, да уопште речено, користи "сигналне" речи, да пази на *тонску колоратуру* и да све то буде тако пластично презентовано, да што јаче дође до изражаја такозвана *акустична очигледност*.

Ако све ово не дође до изражаја, умањиће се ефекат играња и заинтересованости, а поготову, ако наставник не зна текст или правила игре, онда ће довести у питање и своју ауторитативност пред децом. Од игре и у игри дете треба да добије максимум користи и задовољства. Наставник у игри мора бити стално активан, односно, његова активност треба да има како подстицајни, тако и корективни карактер. У игри је наставник не само учесник, него и организатор и руководилац, а нарочито када је реч о, за децу, новој игри или њиховим првим сусретом са таквом игром. Наравно да поновљене игре, поновљене активности, деца спроводе самостално. *"Васпитач у игри треба да буде саветодавац, инструктор, усмеривач и учесник. Он треба да буде "стратег" који усмерава игре деце с којом ради. Као саветодавац, васпитач сугерише, зависно од узраста деце с којом ради и задатака које жели да путем конкретне игре оствари, шта, кад и како ће деца, учесници у игри, радити. Васпитач планира организацију и сугерише деци начин игре који ће довести до учења онога што је постављено као циљ и задатак игре - учења"* (А. Иванковић, 1953, стр.1).

Кад је уопште реч о игри (не само о покретној – моторичкој - елементарној), да би она стварно одговарала својој сврси **Јанко Лескошек** наводи следећа правила којих би се требало придржавати:

- на време обезбедити потребне реквизите како би се игре могле несметано упражњавати;
- игру објаснити кратко, разумљиво и занимљиво, по потреби и показати је;
- по могућности, деца да буду у опреми за вежбање;

- групе тако саставити да свака има подједнаких изгледа на успех;
- у игри да учествују сва деца;
- у току игре подстицати децу на придржавање правила, а покушаје ситних превара одлучно сузбијати;
- игру довести, по правилу, до краја;
- победнике похвалити, побеђене охрабрити (Лескошек, 1976, стр. 92 и 93)

Кад је реч о покретним играма, **Аурелија Иванковић** даје наставницима следећа методска упутства која ће бити слободније интерпретирана:

- игралишта за покретну игру треба омеђити заставицама или сличним реквизитима, да деца не би трчала по целом игралишту, или да се не би сувише замарала;
- по правилу, сваки дан планирати покретне игре, изузев дана кад деца одлазе у шетњу и дана када је усмерена активност из физичко-здравственог васпитања;
- игре обављати на чистом ваздуху, у чистој и добро проветреној радној соби;
- игру реализовати не одмах, већ бар 10 до 15 минута после јела;
- број нових покретних игра зависи од спремности групе (А. Иванковић, 1953, стр. 6 и 7).

Деца која су тек дошла у вртић дати више нових игара (4 до 5 у месецу), а деца која располажу са одређеним фондом покретних игара дати мање нових (2 до 3 месечно);

- Нека деца у игри испољавају своје способности, активности и иницијативе, али наставник не треба да заборави на своју руководећу улогу;
- понижавање и кажњавање деце у игри због слабе игре није педагошки исправан поступак нити доприноси позитивном ауторитету наставника;
- пазити у току игре на телесно слабију децу, посебно бити обазрив и педагошки тактичан ако их треба на кратко, или дуже искључити из игре;
- у игри не правити разлику између дечака и девојчица, не давати дечацима (кад то не морамо) приоритет;
- одговорне улоге равномерно, у току дужег периода, распоређивати на сву децу, како би смо обезбедили равномерну активност, иницијативу и правилно извршење дужности;
- обезбедити да у новој елементарној игри учествује цела васпитно-образовна група, а "стара" покретна игра може се играти и у мањим групама;
- пазити, а по могућности и обезбедити *поливаријантну* примену методских поступака, како у припремној фази, тако и у самом току и завршетку игре. Избежавати типизираност и моноваријантност у реализацији покретних игара.

Када су извршене све припреме за покретне игре, онда се може приступити и њиховој реализацији. Сама реализација претпоставља неке фазе које би наставник требало да има у виду:

- а) окупљање и припрема деце за игру,
- б) објашњавање игре,
- ц) ток и завршетак игре.

1. Окупљање и припрема деце

Окупљање деце за игру уопште, а нарочито за елементарну, не наилази на нарочите потешкоће. Све то зависи од умешности, педагошког такта, искуства наставника - васпитача. Наставник се може договорити са децом, односно навићи децу да на његов (уговорени) знак брзо дођу да се заједно играју. Тај знак може бити пљескање, знак пиштаљком, трубом, звоном, ударањем у бубањ и сл. Није реткост да наставник окупи децу и тако што ће са децом, која су му најближа, заиграти ону покретну игру коју сва, или већина деце воле. Брзо ће се на тај начин окупити и остала деца. Донети на игралиште неку играчку или спортски реквизит, значи привући пажњу деце и побудити њихово интересовање. Ако неколицина деце започне игру, то наставник прихвати, прихватиће и остала деца. Све оно што побуђује радозналост деце изазива њихово брзо окупљање.

У тесној вези са окупљењем деце је и припрема за игру. Препрема за игру треба да створи такву атмосферу и побуди интерес деце да се континуирано и неосетно доведу,

преко објашњења игре, до њеног тока. Поготово, ако је покретна игра нова и припрема је опсежнија, јер је таква игра део усмерене активности, односно таквом игром дајемо и нова знања деци.

Децу треба не само психички припремити за игру, већ и водити рачуна да деца имају одговарајућу опрему за вежбање, да учествују у доношењу и распоређивању справа и реквизита итд. Припрема мора бити свеобухватна, комплетна, стална и одговарајућа.

2. Објашњавање игре

Фаза објашњавања игре има значајно место. Наставник је организатор и тумач покретне игре. Он објашњава игру, презентира њен садржај, задатке, правила, ток. Све то излаже са што мање речи - кратко и јасно. Дуго објашњавање је исто што и непотпуно. Једно и друго значе замарање деце и утичу на губљење интереса за игру. Објашњавање мора бити потпуно, а понекад, рецимо условно, делимично. Делимично се обично даје код сложенијих игара, на почетку, али се и ту дају најнеопходнија објашњења, с тим да се она у току игре допуњавају и потпуно осмишљавају. Ако у току игре наставник додељује улоге деци и томе треба посветити пуну пажњу. Треба пазити да сва деца дођу у ситуацију да играју и главне и споредне улоге. Тако, на пример, интравертној деци додељиваће се улоге које ће их више ослобађати и активирати. У сваком случају одговарајућа улога треба да делује васпитно, а никако да наноси увреду, бол или неправду детету. Наставник каткада преузима одређене улоге да би тиме мотивисао децу, водећи рачуна при томе да се правилно извршавају задаци, поштују правила и ток игре. Он посредује и не дозвољава сукобе у игри. Подстиче спорију, неспретну и несналажљивију децу. Подстиче, осамостаљује и настоји да до изражаја дође индивидуална особеност сваког детета.

3. Подела улога

Овome треба посветити посебну пажњу. У групама *разбрајалицом* извршити избор издвојених улога, јер је деци такав начин избора прихватљив. Разбрајање деце се врши од леве на десну страну. Приликом поделе улога, погрешно је питати децу ко жели да буде ловац, односно да има издвојену улогу. Сва ће деца тада потрчати према васпитачу са повицима: "Ја! Ја!", гурајући се и наметати у жељи да буду одабрана. Васпитач се тада налази у недоумици кога да изабере. И обично се дешава да изабере наметљиво дете. Ако се овакав поступак примењује често, онда ће увек иста деца имати издвојене улоге, а увек иста бити запостављена. Подела улога је важна само на почетку игре, јер се њеним понављањем замена деце одвија према правилима и циљу игре.

3. Ток и завршетак игре

Након обављеног прикупљања и потпуне припреме деце и фазе објашњавања игре, прелази се на њен ток. Претпоставка успешног тока игре је претходна мотивација. Деца се могу мотивисати за игру на разне начине, као нпр. интересантним садржајима, задацима и сл., а најчешће то бива речима, као нпр.: "ко ће бити победник", "ко ће бити последњи ухваћен", "ко ће бити бржи од ловца", "ко ће најбоље извршити задатак" и сл. Добра мотивација потпуније ангажује децу и брже се остварује циљ игре. Погрешно би било мотивисати децу речима: "ко буде ухваћен биће ловац", јер деца су тада мање активна, не извршавају налоге, односно више су склона да се "подмећу, да буду ухваћена". У сваком случају, ако код деце престаје интерес за игру, треба је прекинути, или почети са неком другом, али никако не би требало децу присиљавати на игру. Оне игре које су теже за извођење, оне које траже веће напрезање, по правилу, треба да трају краће и обратно, игре слабијег интензитета трају дуже. За децу млађе узрасне васпитно-образовне групе игра траје обично око 7 минута, за децу средње групе до 9, а старије до 12 минута.

И завршетку игре треба поклонити пажњу. Греше они наставници који завршавају игру тако да је просто прекину речима: "доста", "прекини", "дај лопту", да би одмах прешли на друге активности. Игру треба завршити разговором са децом. У разговору треба

сагледати да ли су деца схватила игру, савладала пратећи текст, начине кретања, назив игре. Какав ће бити завршетак игре зависи од васпитне групе, од садржаја игре и сл. На завршетку треба "свести рачуне", похвалити оне који су се залагали, који су били најбољи, најспретнији, али и охрабрити и ободрити оне који су слабији али су се трудили. Препустити деци да размишљају како би се иста игра извела у другим условима, са другим средствима итд. Дозволити да деца сама запажају, да сама истичу своје пропусте и пропусте других. Сагледати да ли су деца заиста овладали игром, да ли су се са њом саживела. Ако је све то тако, онда вршити избор нове игре. Обично се месечно обради 3 до 6 игара, што опет зависи од васпитне групе, од претходног фонда игара које деца познају, од педагошко-психолошке и дидактичко-методичке културе наставника и слично.

Много се говори о покретним - елементарним играма, много се уопштено пише о њиховом значењу, али оне још увек нису добиле своје место у режиму дана деце у предшколским установама. Потребно је изменити досадашњи начин планирања игре, допунити га и усавршити.

Телесно васпитање у дечјим установама треба организовати тако да деци буде корисно, интересантно и забавно. Да би се то постигло, треба вежбање прожети игром и забавом. Игра је најприкладнији облик вежбања за дете, поготово млађе, јер задовољава његову потребу за кретањем и самим тим постаје природан и значајан подстицај за раст и развој и унапређење здравља.

За правилан приступ и коришћење покретне игре, нужно је упознати њен *садржај, правила и задатке*, као и њену *функцију и педагошке намене*.

САДРЖАЈ ИГРЕ

Садржај игара је разноврстан и одражава живот средине која окружује дете. У једнима се показује живот животиња, птица инсеката, у другима живот људи, деце. Садржај одређује редослед збивања у игри - како ће се игра одиграти. Готово у свакој игри деца беже, јуре, или се сакривају и при томе користе различите облике кретања, уживљавајући се у различите улоге и ситуације. Она се поистовећују са својом улогом, па и гласом опонашају јављање животиња, птица, инсеката, брујање мотора и др. Такав садржај мотивише децу на активност и у подражавање уносе своје утиске и креације.

Већина садржаја подсећа децу да се у одређеним ситуацијама сналазе у простору, опажају га, процењују своје могућности, одлучују на акцију, примењујући разноврсне облике кретања.

Има покретних игара у којима је садржај допуњен и обогаћен музичком пратњом, песмом и говором. У њима деца садржај говоре или певају. За такве игре деца показују велико интересовање, јер их текст који говоре или певају подстиче на већу активност. Али ако је физичка активност вишег интензитета, или бржег ритма и то ремети функцију дисања, онда једна група вежба, а друга изводи вокалну пратњу, или се користе музички инструменти, или музички апарати.

ПРАВИЛА ИГРЕ

Правила су повезана са садржајем и одређују како ће се учесници у игри понашати и извршавати задатке. Она чине игру интересантнијом и усмеравају активност деце у појединим улогама. Правила одређују како и кад треба побећи, где се зауставити, ући и изаћи из простора, изговорити одређене речи или се поређати у одређену формацију. Она морају бити логична, разумљива и деци прихватљива. Правила треба да одговарају могућностима деце у стварном животу.

ИЗБОР ИГРЕ

Игре бирати према:

- узрасним способностима деце;
- способностима деце једне узрасне групе;
- способностима деце унутар групе;
- просторним условима и помоћним средствима.
- циљу игре;
- интересовању;
- актуелности игре и

Избор игре условљен је психофизичким развојем детета. Неопходно је разумети потребе, интересовања и знати како се развија његов организам и по чему се разликује од одраслог.

Предшколски период обухвата време од 3 до 7 година, *млађи* узраст од 3 до 4 године, *средњи* од 4 до 5 година, *старији* од 5 до 6 година. Сваки од тих периода разликује се у морфолошком, физиолошком и психичком погледу.

Организам детета налази се у процесу раста и развоја. Брз развој нервног система условљава и брз развој моторике и повећану активност детета. Пошто је потреба детета условљена његовим развојем, она се може и кроз игру задовољити - лако и успешно развијати навике кретања. Стална жеља за кретањем и учењем мотивише дете да вежбање упражњава све дотле док кретањем не овлада.

У овом периоду долази до промена у мишићно-коштаном систему. Иако се постепено врши окоштавање и замењивање хрскавичавог ткива коштаном, кости су подложне кривљењима, поготову ако дете дуже седи и бави се истим активностима. Услед мекоће и еластичности, кичма се лако криви. Од четврте године она добија нормалне кривине. Исправља се лордоза, смањује избочење трбуха. Стопала губе масно ткиво, а развијају се мишићи и лигаменти који држе сводове стопала.

Развој мишића је у складу са општим развојем тела. Снага мишића се повећава, као и мишићни тонус, што зависи од мишићне активности детета.

Познавање рада органа за дисање и крвотока такође је значајно за правилан избор и примену игара. Упоредо са развојем грудног коша, развијају се и органи за дисање, мења се тип дисања. Са трбушног, дете прелази на грудно дисање - што омогућава бољу вентилацију плућа. Но и поред тога, ограничено је ширење грудног коша и плућа. Носна шупљина и душник су уски и због тога дете дише брже и површније. Површно дисање условљава задржавање ваздуха у плућима и смањену вентилацију. Зато су покретне игре на ваздуху неопходне детету овог узраста, јер доприносе повећању обима дисајних покрета и већем приливу кисеоника.

Срце ради брже него код одраслог (брзина пулса у мировању износи од 100-90 откуцаја у минути). За време кретања, рад срца је још бржи, а повећан је и крвни притисак. Ова колебања пулса здраво и активно дете лако подноси. Срце и крвоток ефикасно раде и дете је у стању да у игри издржи повећан напор, наравно, ако се он постепено и смишљено примењује. Код трениране деце рад срца се после телесне активности брже смирује него код анемичне, болешљиве и неактивне.

Психички живот детета је сложен и на сваком узрасту има своје специфичности. Дете је радознано, отворено и подложно сугестији. Пријемчиво је за све, лако памти што га интересује. Лако се уживљује у различите улоге и ситуације. Осећања имају велику улогу у његовој практичној активности и игри. Када се његова осећања појаве, претварају се у акцију и служе као импулси у савлађивању задатака које игра захтева. Ако дете са успехом и задовољством извршава постављени задатак, стиче веру у сопствене способности, а то је значајно за његов однос према телесним напорима у вежбању. Ако дете нема успеха, губи веру у себе, поновљени неуспеси могу довести до осећања немоћи, непоуздања и негативног односа према напорима који се у игри јављају.

Игре се бирају према способностима узрастне групе

За децу **млађе узрастне групе** бирају се игре са једноставним, разумљивим и интересантним садржајем, лаким задацима и правилима. Децу овог узраста задовољава сам процес кретања. Дете не интересује резултат игре, већ улога коју узима и замишљена ситуација. Оно није заинтересовано да лови и јури остале учеснике игре, јер за то још није дорасло. Деци у играма одговарају улоге *следбеника* - где сви имају исте задатке, а издвојену улогу преузима васпитач.

За децу **средње узрастне групе** бирају се игре са сложенијим садржајем, тежим задацима и правилима. Она су бржа, окретнија и издржљивија од трогодишње деце. Боље се сналазе у простору, имају развијенију пажњу, памћење, мишљење, веће искуство и шира интересовања. У овој групи дете може да има *издвојену* улогу, јер је заинтересовано да лови и хвата остале, а и да бежи - да не буде ухваћено. Но и поред већег искуства и интересовања, у појединим играма васпитач преузима издвојену улогу.

За децу **старије групе** бирају се игре са тежим задацима, правилима и богатијим садржајем, у којима има више *издвојених* улога. Она могу дуже времена да упражњавају исти облик кретања и више облика заједно. Правила игре морају доследно да извршавају. Код њих је изражена жеља за истицањем и способна су да извршавају и веће напоре. У њиховим играма има више издвојених улога и поделе деце на групе са истим, или различитим задацима.

При избору игре водити рачуна о нивоу развоја деце унутар групе. Деца истих година разликују се по способностима, темпераменту, темпу развоја моторике, брзини реаговања, енергетском потенцијалу, интересовањима, способности запажања, памћења и мишљења. Нека се лако укључују у заједничке игре, док су друга плашљива, несигурна, неспретна и теже се оријентишу у простору. Имајући у виду индивидуалне разлике међу децом, потребно је при избору игре, поћи од њихових стварних могућности.

Од интересовања деце зависи избор игре. Дете има потребу за кретањем, а пошто тога има у свакој игри, оне су готово све привлачне и интересантне за њега. Најомиљеније су оне у којима се задатак извршава трчањем или пењањем, посебно код дечака. Осим тога деца воле у играма и да скачу, провлаче се, гађају, бацају и хватају лопте. Интересантне игре подстичу децу на активност, изазивају пријатне емоције и пружају им могућност да се покажу. Нарочито су интересантне игре у којима деца говоре и певају. Пошто је дете радознано и подложно сугестији, васпитач може и да побуди интересовање за конкретну игру, коју жели из одређених разлога да примени.

При избору игре водити рачуна о циљу игре. Све игре не утичу на дете подједнако и не ангажују га на исти начин. У једнима се развија окретност, сналажење у простору, брзина реаговања; у другима се развија прецизност покрета, смелост, иницијатива, неке изазивају велико нервно-мишићно напрезање и вољни напор, док су друге забавне и стварају осећање забавног - смешног. Ако васпитач смишљено врши избор игре, моћи ће и поменуте способности да развија код деце.

Игре бирати према њиховој актуелности, а то подразумева избор таквих игара које ће одговарати тематском планирању у одређеном временском периоду. Тако се у пролеће бирају игре таквог садржаја који је у вези са оживљавањем природе, са цвећем, лептирима, пчелама и који одговара програмском садржају из других васпитних области. То је корисно у смислу потпунијег доживљаја детета и лакшег схватања садржаја игре.

Избор игре зависи од просторних услова и помоћних средстава. За извођење игре треба обезбедити довољно простора, да се деца не гурају и не ометају у кретању. Игре се могу изводити на отвореном и у затвореном простору. На отвореном простору место за игру треба обележити на видљив начин, како се деца не би превише замарала. Проверити безбедност простора. У затвореном простору (соба-учионица) бирати игре мирнијег карактера. У салама нема ограничења.

За игру треба обезбедити одговарајућа помоћна средства. Без справа и реквизита многе игре се и не могу спроводити. Она се у играма различито користе: као препреке које прескачу, на које се деца пењу, са њих саскачу, провлаче се, за обележавање простора (кућице, јаме, гнезда, кавези, баре). Реквизити се носе у рукама, на телу. Није пожељно играти се игара у којима се користе иста средства, јер се тако не обезбеђује разноврстан подстицај за развој детета.

Васпитач је *правичан* и *доследан* у захтевима. Упућује благим речима децу на ред, похваљује их за успешно извршен задатак, бодри плашљиве, повучене и неспретне. Не сме истицати дете као лош пример, негов неуспех не треба ни да запази, јер дете само зна кад нешто није добро урадило и труди се у наставку игре да буде боље.

4.2. РАДОСТ ПОКРЕТА И КРЕТАЊА

Кретање и радост су од животног значаја и једно друго омогућују. За дете кретање без радости нема значаја, као ни радост без кретања. Може се рећи да неговање ове везе чини смисао предшколског физичког васпитања.

Покретима и кретањем се деца различито радују. До четврте године своје покрете и кретања већина деце успешно формира, тако да даљи развој моторике карактерише њено усавршавање. При томе се за сваки период развоја могу одредити способности у којима се развој покрета и кретања остварује (актуелне способности).

- * Кретањем се, по природи ствари, изражава радост, али је, у исто време, радост и велики покретач кретања.
- * Радост кретања у центар пажње ставља актуелна дешавања у току кретања (процес), а не резултате кретања.
- * Радост кретања има позитивну вредност за физичко и ментално здравље и развој.
- * Дете је активно и користи своје тело као "алат" за изражавање, упознавање, овладавање и креирање у процесу учења о себи, другима и својој околини.
- * Одрасли и дете олакшавају моторни развој кроз креативно структурирање средине.
- * Откривање, истраживање, решавање проблема, испробавање, комбиновање ... и осећај успеха у одговору на разноврсне изазове јесу кључ програма радости кретања.

ВЕЖБА ИЛИ ИГРА

- Поставља е питање шта то омогућава слободна – кротивна ИГРА, а шта ускраћује стереотипна - ригидна ВЕЖБА – кад је РАДОСТ ВЕЋА, а кад је РАДОСТ МАЊА ?!
- # РАДОСТ при упознавању покрета је мала када су покрети дати као "обрасци" које морате примењивати по утврђеном "рецепту" (редослед покрета, број понављања, амплитуда ...).
 - * РАДОСТ при упознавању покрета је велика када покрети проистичу из слободног истраживања, испробавања, комбиновања разноврсних могућности покрета делова тела.
 - # РАДОСТ при изражавању покрета је мала када покрети проистичу из потреба које су апстрактне и дугорочне (држање тела, очување здравља ...).
 - * РАДОСТ при изражавању покрета је велика када покрети проистичу из конкретних потреба које се могу задовољити сад и овде.
 - # РАДОСТ при овладавању покрета је мала када се покрети практикују са прописаним реквизитима и правилима међусобних односа (нема приче, нема померања ...).
 - * РАДОСТ при овладавању покрета је велика када се покрети практикују са разноврсним материјалима и у атмосфери богате сарадње и могућности за предлагање.
 - # РАДОСТ при креирању покрета је мала када су покрети у функцији што бољег репродуковања задатих елемената покрета и међусобних односа (послушност ...).
 - * РАДОСТ при креирању покрета је велика када су покрети у функцији слободног изражавања, отвореног за изазове које доносе боје, тонови, гласови, речи ...

5. УЛОГА И ЗНАЧАЈ ФИЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ У ДЕЧЈЕМ РАЗВОЈУ

Досадашња истраживања школске популације код нас и у свету указују на диспропорцију у физичком развоју и развоју антропомоторичких способности деце и омладине. Ова појава је посебно карактеристична у урбаним срединама. Основни разлог је у смањењу могућности и потребе деце за кретањем и интензивнијим физичким ангажовањем. Смањење енергетског утрошка, са једне стране и бољи услови живота (услови становања, исхране, комуникација, хигијенско - здравствени услови и др.) са друге, доводе до интензификације раста, али и нарушавања морфолошке структуре и пропорција, што не може да прати и развој антропомоторичких способности. Један од најефикаснијих решења у сузбијању ових негативних појава је интензификација наставе физичког васпитања у школама. Резултати досадашњих истраживања, потврђени у пракси, указују да физичко васпитање, адекватног садржаја и интензитета може стимулативно да утиче на развој органских, функционалних и антропомоторичких способности. Међутим, све учесталије су констатације да услови, садржаји, обим и интензитет рада у школском физичком васпитању, посебно у најмлађим разредима, није на нивоу потреба организма у развоју.

Eduard Segan је сматрао да настава мора бити строго индивидуализована и прилагођена способностима оних које је обучавао. Фронтални приступ настави и прављење програма и планова једнаких за све у разреду, сматрао је насиљем које није хтео да примени на своје ученике (Pelicier и Thuillier, 1980., према Перићу, 1989).

Анри Валон (у књизи "Психички развој детета, 1985) пише: " Све што дете уме то је да живи своје детињство. На одраслима је да његово детињство проуче. Али шта ће превагнути у том сазнавању - становиште одраслог или доживљај детета ..."

5.1. ФАКТОРИ ОД КОЈИХ ЗАВИСИ УТИЦАЈ ТЕЛЕСНОГ ВЕЖБАЊА

Утицај телесног вежбања на човека зависи од низа фактора. Једна телесна вежба или програм физичког вежбања може да има позитиван, или негативан утицај на организам, или пак да буде идиферентан, односно да нема битног утицаја. Какав ће ефекат вежбања бити зависи од одређених чинилаца (фактора), који могу бити ендогени (унутрашњи) и егзогени (спољашњи).

Унутрашњи фактори

Свака јединка има своје специфичности од којих зависи утицај телесног вежбања на њен организам и избор самих вежби. Ове специфичности обухватају *узрастне особености, особености пола, конституционалне и функционалне способности организма, а здравље и правилан рад ендокриног система.*

Узрастне особености су један од основних фактора од којих зависи утицај телесног вежбања на организам. Због тога су ове особености једна од главних оријентација при одређивању вежби за остварење задатака телесног васпитања. Разлике које постоје у организму у појединим фазама развоја су знатне и то не само у квантитативном погледу, већ и у квалитативном. Тако, на пример, поред тога што је мишићна маса код предшколске деце апсолутно мања у односу на одрасле, она је и у односу на саму масу тела детета мања него код одраслог. Док је код одраслих, према неким ауторима, маса мишића 44%, код деце предшколског узраста у просеку износи 27%. Поред тога, мишићи деце предшколског узраста се и квалитетно разликују од мишића одраслих.

У периоду полног сазревања (11/12-16 год) стање органа за крвоток не дозвољава примену вежби које захтевају дуготрајан напор и већу снагу. Примена ових вежби у том узрасту може да има веома штетне последице, а већ у следећем узрастном периоду оне се могу много слободније примењивати.

И од **особености пола** такође зависи утицај телесног вежбања на организам. Међутим, у периоду предшколског узраста, нема неких израженијих особености пола због

којих би се морало одвајати вежбање дечака и девојчица. Ове особености се почињу диференцирати тек нешто касније и њихова улога у одабирању вежби и у одређивању њиховог утицаја на организам, током даљег развоја, постаје све значајније. Женски организам се разликује у много чему од мушког. Пре свега, мишићна снага жена је у просеку мања од мишићне снаге мушкараца. Према Ј. Лескошеку (1971) она износи 70-80%, зависно од узраста. Количина масног ткива код жена је просечно око 28% од укупне тежине, док је код мушкараца око 18%. Витални капацитет жена, у односу на мушкарце, је мањи за 25%, што је углавном и узрок бржег замарања жена. Однос полуга и пропорција женског тела је друкчији, што је такође значајно за утицај телесног вежбања на организам.

Спољашњи фактори

У спољашње факторе спадају средински чиниоци - климатски услови (температура, влажност ваздуха, атмосферски притисак, надморска висина, аерозагађење, разређеност ваздуха, инсолација, јонизација, радиоактивно или електромагнетно зрачење), исхрана, систематско физичко вежбање, или непосредна припремљеност организма за физичке напоре (загрејаност), адекватна одећа и обућа.

5.2. УТИЦАЈ ФИЗИЧКОГ ВЕЖБАЊА НА РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЦЕ

Раст костију условљен је радом мишића. Мишићни рад повећава снабдевање "хрскавичаве зоне раста" хранљивим састојцима и тако утиче на процес окоштавања.

Телесна вежба треба да ангажује више органа. Да би се то постигло потребно је користити што разноврснија кретања (ходање, трчање, скакање, пењање, пужење, провлачење, колутање, котрљање, дизање, ношење, вучење, гурање, потискивање, бацање, хватање, гађање, санкање, смучање, клизање, возња тротинета, трицикла, бицикла, котуралџики. Вежбе је потребно отежавати, повећавати брзину извођења, као и време трајања и изводити их у хигијенским условима и са потребним паузама.

Познато је да је коштано-мишићни систем слабо развијен и склон ка деформацијама. - појави неправилног држања тела (неправилно држање - искривљен кичмени стуб, лопатице се налазе на разним висинама, увучен грудни кош, истурен стомак). Код детета постоји разлика у развијености мишића. Мишићи опружачи тела слабији су од мишића прегибача - зато свако дуготрајно статичко оптерећење (седење, стајање, ношење тежих предмета и сл.) може неповољно утицати на формирање скелета. Мишићи код таквих статичких положаја се замарају и дете тражи повољнији положај да би се одморило, а он је увек супротан од правилног држања тела.

Под правилним држањем подразумевамо правилан положај кичме (рамена повијена у назад, грудни кош нешто у напред истурен, увучен стомак). Правилан положај кичме потпомаже слободно дисање, крвоток, перисталтику и варење. Од таквог става зависи не само нормална функција него и сам развитак органа смештених у грудној и трбушној дупљи.

Велику пажњу треба посветити формирању правилног држања тела, тј. развоју мишића који одржавају кичму у усправном положају (опружачи трупа, трбушни мишићи, мишићи стопала).

Поред јачања мишића, потребно је контролисати како дете држи главу, рамена, леђа за време статичких положаја и кретања, као и о томе како седи за столом. Дете не треба искључиво да седи на столицу, него и на чистом поду (да седи прекрштеним ногама, да клечи, чучи, лежи на трбуху и тако прати занимања).

Сто за којим дете седи мора бити толико висок да може ослонити лактове на њега, а да при том не одигне рамена. Наслон столице не сме бити под правим углом, већ мора имати изванредан нагиб. Стопала морају бити ослоњена на подлогу. Ако је столица неподесна, замара мишиће трупа, дете повија горњи део тела, што је предуслов за стварање ненормалне кривине кичме. Осим тога, дете постаје немирно, помера се, устаје, клати ногама - у жељи

да се одмори, те ни највештији педагог не може даље одржати интересовање детета, ако му не промени положај тела.

Кретањем ангажујемо функције нервног система. Понављањем вежби олакшавамо стварање нових и нових веза - утичући на стварање сопственог искуства - усавршавајући истовремено и сам нервни систем. Код детета овог узраста функционална способност нервног система огледа се у преовладавању процеса раздражења над процесима кочења (инхибиције – раздражења – релаксације). Применом вежби и игара допринећемо развоју активног кочења.

У развоју кретања чула су значајан посредник између детета и околине (чуло за мишићно-зглобну осетљивост, за равнотежу, за осетљивост на промене температуре, чуло вида, слуха, мирица, укуса, пипања).

Функције ових чула потребно је усавршити - јер оне играју важну улогу у образовању моторике. Преко **чула за мишићно-зглобну осетљивост**, без контроле вида, сазнајемо о положају нашег тела и његових делова у мировању, као и о положају тела и његових делова у кретању. Овај осећај је важан не само при извођењу кретања у свакодневном животу, него и у телесном вежбању.

Чуло пипања игра важну улогу у развоју кретања, нарочито оних где долази до осећаја додира и притиска. Ова осетљивост се нарочито развија применом различитих помоћних средстава (по обиму, тежини, облику). Дете тада мора интензитет мишићног рада да прилагођава тежини, обиму и облику средстава којима вежба.

Функцију **чула вида** развијамо телесним вежбама. Помоћу овог чула перципирамо простор у коме се крећемо, предмете којима вежбамо, контролишемо положај тела и његових делова, сазнајемо о обиму кретања, вршимо корекцију покрета. С обзиром на улогу коју оно има у животу и телесном вежбању, лежи и потреба усавршавања његове функције још од најранијег детињства.

Од степена функционалне развијености чула слуха детета зависи и усвајање потребног ритма, темпа и динамике при извођењу кретања.

Ови елементи условљавају, поред осталих, **тачност и економичност кретања**. Зато је потребно разним вежбама и играма, применом разноврсног тактирања, развијати функцију овог чула.

Телесним вежбама, примењеним у различитим температурним условима (ваздуху, сунцу, води, снегу) у прикладном оделу, утичемо на развој чула за терморегулацију (одржавање сталности температуре тела под утицајем центра смештеног у кори мозга). Рецептори овог чула, смешени на кожи, преносе надражаје у центар одакле се рефлексно мењају функције појединих органа и тако штите организам од сувишног одавања и примања топлоте. Ако дете има могућност да своје тело излаже утицајима различите температуре, ови процеси ће се усавршити, што ће допринети **челичењу дечјег организма (развоју терморегулационог механизма, адаптивним способностима и имуно-биолошкој отпорности)**.

Телесно вежбање и њихово извођење на ваздуху, сунцу, у води јачају - челиче дечје тело. Претерано топло одевање, страх родитеља и васпитача од свежег ваздуха, ветра, не само да не води циљу - челичењу, него штетно делује на дечју психу. Васпитавају такозвано "термичко дете", слабо активно и плашљиво. Страх од свежег и хладног ваздуха далеко је штетнији за здравље, него шетња по рђавом времену.

Хигијена одеће и обуће утиче на телесни развој. Тесна одећа неповољно делује на мекани грудни кош. Она може утицати на облик грудног коша; спутавати дете у кретању. Тесна, као и велика обућа неповољно утиче на мекано ткиво стопала, те може створити оштећења која се неповољно одражавају на нормалну статику детета.

Борба за чистоћу тела и одела, просторија, намештаја, опреме, играчака и спортских реквизита јесте борба за здравље, тј. за остваривање потребних услова за заштиту здравља.

Задовољавање **потребе детета за кретањем** јесте задатак који се решава организованим телесним вежбама. Дете је спремно да по цео дан трчи, скаче, пење се, игра, а тешко му је да дуго остане на истом месту и у истом положају. Довољно је погледати дете

у игри како се смеје, радује, како му се сјаје очи, па да се схвати какво место у његовом животу заусима кретање. Васпитач – педагог – наставник треба да организује телесно вежбање тако да оно има карактер веселог доживљаја и организоване игре.

Један од важних задатака телесног васпитања јесте развијати *општу координацију покрета*. Координација покрета детета условљена је развојем ЦНС. Координацију покрета треба усавршавати свакодневним телесним вежбањем и њиховим понављањем. Деца треба прво да овладају једноставним, лакшим покретима, који ће представљати основу за даље усавршавање сложенијих кретања. Захваљујући понављању изграђује се одређена поступност при извршавању покрета. Понављањем покрета отклањају се грешке и безкорисни додатни покрети (синекинезије), чиме се смањује напор, а кретање постаје економичније и енергетски утросак мањи. Ако се посматра дете млађе групе при бацању и хватању лопте, може се уочити низ сувишних покрета. При бацању дете се подиже на прсте, савија тело напред, а лопту хвата не само шакама, него читавим телом. Савија тело напред, лопту притискује на груди. Ако се вежбе бацања и хватања понављају дете ће временом доћи до сопственог искуства, ослободити се безпотребних покрета, напора, стећи одређену сигурност, мекоћу, брзину и способност сопственог усклађивања кретања.

Посебно место у телесном васпитању детета предшколског периода заузима усавршавање *природних кретних навика* потребних у свакодневном животу. Развијати основне облике кретања, ходања, трчања, скакања, пењања, потискивања, бацања, хватања, гађања.

Дете подстакнуто својом потребом за кретањем трчи, скаче, пење се подражавајући радње из живота одраслих имитира машине, или животиње. Такве игре које деца сама измишљају пружају могућност за развој кретања, али то није довољно. Такав стихијски развој не осигурава систематичност, разноврсност, правилност, те се дешава да дете крајем предшколског узраста остане неспретно - несигурно у кретању.

При развијању кретних навика не тежимо томе да дете скочи што више у вис, или да брже и дуже трчи, него да понављајући вежбе усвоји правилан начин извођења кретања, мекано да доскочи, меко и ритмично да трчи и хода, да научи брзо да заустави кретање, промени правац, успори, убрза, да правилно замахује када баца - да се кретања ослобађају сувишних, бескорисних елемената, сувишног млатарана рукама, бочног клаћења тела и слично, јер ће се одстрањивањем свега тога постићи да дете сигурније, спретније, смелије, са мање утроска енергије креће - управља својим телом. Ради правилног развијања кретних навика треба детету дати пуну слободу у кретању. Погрешно је, а и штетно ограничавати дете у његовој активности из страха да се не повреди.

Код деце овог узраста развијамо *нове кретне навике*. У ту сврху користимо тротинете, трицикле, котуралке, ролере, скије, клизальке. Кретања на снегу, леду и у води су деца нова и њихово развијање утиче на телесни развој и усавршавање моторике. Да би деца успешно овладала овим облицима кретања, треба да развију природне облике кретања, да развију координацију покрета. Од степена развијања природних облика кретања зависиће и брже и правилније развијање нових кретних навика.

Организованим телесним васпитањем утичемо на *развој психичких процеса* тако што у игри детету остављамо да самостално пронађе решење за постављени задатак. При томе не дајемо решење за остваривање задатка, него оно размишљајући самостално долази до њега. Када од детета тражимо да подражава, не показујемо кретање, него га наводимо да у подражавање уноси што више личних запажања. Стварањем интересовања за игру, као и постављањем таквих задатака који траже концентрацију *пажње*, утичемо на развој саме пажње. Дете у игри мора памтити правила, улоге, покрете и сл., па тако ангажујемо и *памћење*. При употреби различитих и помоћних средстава и примени различитих игара, деца се упознају са временским, просторним и математским представама, као: сада, одмах, брзо, споро, дуго, пре, после, далеко, близу, иза, поред, испред, горе, доле, напред назад, лево, десно, итд. Утичемо и на развој дечје *маште*. Оно у игри подражава животиње, инсекте, птице, саобраћајна средства, радне покрете, тј. уживљава се у различите улоге и

тако развија машту. А сами задаци телесног васпитања постају деци ближи и интересантнији.

Организованом игром утичемо на *развиј позитивних, а сузбијамо негативне емоције*. Од емотивног стања деце зависи, у великој мери, утицај телесне вежбе на организам. Појава смеха, клицања, кикотања при кретању - знак је да оно причињава задовољство. Појава страха делује на дете негативно и зато га треба отклањати.

Организованом игром *развијамо позитивне особине воље, карактера и моралне одлике*. Дете у игри навикавати да самостално прелази препреке, да самостално савлада потешкоћу коју са собом носи игра, чиме се јача **упорност**. Похвале су значајне за стицање **самопоуздања**. Дете треба похвалити, указати му на успех који је постигло у развоју кретања. Деци треба пружити могућност да сама буду **иницијатори** игре. Да проналазе начине како ће се играти са реквизитима било познатим, било непознатим. У игри децу навикавати да своје жеље подвргну интересима друге деце, да се међусобно помажу (развијајући социјалне односе, који су неопходно потребни у колективу). Од деце у игри захтевати да се придржавају правила, да их **поштено** извршавају, да у игри буду **дисциплинована**. Код деце треба развијати позитиван однос према средствима са којима се игра, да их чувају, не ломе, да их остављају на одређено место.

Осећај за лепо кретање треба такође развијати, као и ритам, темпо, динамику при кретању. Деци с времена на време треба дати могућност да покретима испоље оно што доживљавају слушајући музику.

У организованој игри ови се задаци не решавају изоловано, сваки за себе, него васпитач остварује готово све задатке, тј. утиче на развој детета у целини.

5.3. ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У ПОЈЕДИНИМ УЗРАСТИМА

ОДОЈЧЕ

(до навршене 1. године живота)

Брижна мати од првог дана прати развој свога детета које је потпуно везано за њу, не само због дојења, него и због своје тоталне неспособности да се само одржи у животу. Она мора пажљиво да негује своје здравље, јер од њега у великој мери зависи и здравље детета. Одојче порасте за годину дана око 25 цм и добије у тежини 6 - 6,5 кг.

Дуготрајан је пут до усправљања детета, тј. док оно стане на ноге и савлада основне покрете (навике кретања) који му омогућавају додир и споразумевање са околином. Развој контролисаних кретања почиње од главе према ногама и то великих мишића раније него ситних. Одојче се пре одупире рукама и помера лежећи на трбуху, помоћу руку, него што пуже четвороношке; пре пружа руке према играчки него што је може да држи у шакама.

Здраво одојче прохода при крају прве године. Уколико не прохода и после навршених 14 месеци, треба се обратити лекару.

МАЛО ДЕТЕ

(од 1 до навршене 3. године живота)

Први кораци малог детета несигурни су. Оно широко размакне стопала, борећи се да одржи равнотежу. Такође гази целим стопалима, јер су му скочни зглобови још недовољно еластични. Главу држи нешто напред. Мишићи опружачи кука и колена још су му недовољно оспособљени због чега су му и кораци кратки, па се добија утисак као да вуче ноге за собом. Дете се брзо замара и, губећи равнотежу, врло лако пада, у ствари седа.

У својој жељи да докучи и упозна оно што није на дохвату његове руке, мало дете се врло радо пење. У почетку 3. године јављају се покушаји трчања и скакања. Своје играчке премешта у соби с места на место, гура их и вуче за собом, диже и носи.

Поред игре у соби, или у дворишту, дете треба свакага дана изводити на дечије игралиште, где ће се наћи у групи деце. Делећи са њима место у јами са песком, на пењалицама и другим справама за забаву, стицаће прве основе друштвеног понашања.

ПРЕДШКОЛСКИ УЗРАСТ (од 3. - 7. године живота)

Растење у висину и добијање на тежини није толико колико је било код одојчета и малог детета, али усавршавање моторике и развој психичког живота тече брже. Дете хода и трчи све складније, хвата и баца предмете и погађа њиме удаљене мете, трчећи успева да обиђе препреку, а да се не судари са њом. Пажња постаје постојанија и дете је задржава краће време на предмету или појави која га интересује. Може да упамти поједине особине предмета са којима је чешће у додиру и да их међусобно упоређује. Нарочито је важан начин његовог друштвеног прилагођавања. Док је одојче, тј. мало дете, везано за мајку, показивало интересовање за одрасле, у овом периоду развоја се све више интересује за вршњаке.

У почетку на дечијем игралишту деца се играју једно поред другог, свако заокупљено својом забавом. ускоро затим почиње интересовање за дете крај себе и разговор уз игру са њиме, да би до краја узраста група деце, која се заједно игра, увећала и до петоро.

Машта предшколског детета је значајан фактор у његовом друштвеном прилагођавању. Њоме оно остварује своје жеље, манифестује расположења, остварује и мења игре. Пошто дете чулима доживљава свет и стиче искуство, манифестације његове маште су репродукција свега што га окружује, онако како оно види, чује, осећа и доживљава. Подражавајући своју околину, дете се уживљава у разне улоге, према томе како су га импресионирале појаве, личности, предмети и др.

Са порастом искуства машта предшколског детета кроз *драматизацију* обогаћује игру. У васпитању у опште, значајну улогу играју манифестације дечије маште. Родитељ и васпитач прате развој емотивног живота и мишљења код детета, исправљају негативне тенденције, а нарочито негативан утицај околине. Љубомора изазвана погрешним поступком родитеља или васпитача, на пример, манифестује се у игри са лутком којој се дете обраћа грдећи је и сл. Васпитач – педагог или родитељ користе машту детета при постављању методичког поступка у организованом телесном вежбању и игри деце.

Детету је својствено да уобразиљом даје предмету облик који жели, или да га оживљава и уживљава се у разне улоге. Дете се обраћа стварима као личностима, или ствари по својој жељи претвара у оно што му треба. Подражавање или уживљавање у разне улоге не треба претерано примењивати као методички поступак, јер и то може дете да замара и сувише одваја од реалности. Дете треба да развија стваралачку машту, али треба све више да буде способно да разликује стварност од маштања.

У поступку са дететом је важно наћи препреку, или проблем (задатак) такве природе, који ће оно моћи да савлада, а присуство родитеља (одраслог) му даје осећај сигурности и бодри га. То развија самосталност. Одрасли треба да нађе праву меру да дете не срља у опасност, него да задовољи своју природну тежњу за учењем и сазнањем, покуша, савлада и упозна, ново.

Несталну пажњу детета васпитач-родитељ може да задржи дуже на једном одређеном кретању, које ће као вежба бити корисно за развој, ако га умешно повезује са детету интересантним крајњим циљем. Тако родитељ, желећи да дете понавља неку радњу, налази нешто што је детету интересантније и због чега ће се дуже задржати у тој игри, те се тиме развија и упорност.

Дете је дуже активно кад оно само поставља и мења предмет свог интересовања. Кад одрасли организује и води игру треба да оцени интензитет пажње и воље детета и према његовој зрелости и тренутном расположењу.

Правилно усправно држање тела је први услов и за исправно функционисање унутрашњих органа, пре свега оних за дисање и крвоток и за добро и лепо, тј. економично

кретање. Правилно усправно држање тела формира се постепено, током растења детета и устаљује се тек када се заврши окоштавање, око 25. године. Због тога је потребно тако подстицати мишиће предшколског детета да се обезбеди њихова еластичност и равнотежа између деловања мишића опружача и мишића прегибача. Свака дисхармонија у развоју једних мишића у односу на друге може да изазове лоше држање тела, што опет може да делује на неправилно формирање костију и пореметити правилан развој.

Кости предшколског детета су меке, делимично рскавичаве и могу да трпе промене под притиском или вучењем. Сувишно оптерећивање детета стајањем, седењем и дуготрајним ходањем (када се дете води са собом док се завршавају други послови) замара и психу детета и његове мишиће. Баш то често доводи до лошег држања тела (опружачи трупа под дејством замора попусте и долази до повијања кичме). То опет доводи до смањења запремине грудне дупље, ремети се функција срца и органа за дисање, крвоток, дигестивни тракт, а све скупа може да има лоше последице по опште здравствено стање детета.

Да не бисмо дете сувише оптерећивали стајањем, што за њега представља тешкоћу, основни положаји за ове вежбе треба да су лежање на леђима или трбуху и седење са савијеним ногама.

Предшколском детету класичне (стереотипне) вежбе обликовања не одговарају, јер је ниво њихове свести такав да им се не може објаснити њихов циљ. Осим тога те вежбе захтевају добро развијену дубоку нервнo-мишићну осетљивост, тј. осећај за положај свога тела и његових делова, што код детета предшколског узраста још није развијено у довољној мери. Потребно је применити покрете и кетања кроз одређене имитације, асоцијације, персонификације и маштолику креацију.

МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ

(од 7 - 11 година)

Кад дете пође у школу, она углавном преузима бригу о његовом што свестранијем образовању и васпитању, укључујући ту и његово даље физичко васпитање. Тиме се не умањују брига и одговорност родитеља и породице за физичко васпитање детета, она је сада другачија, али увек неопходна и значајна.

Режим живота детета се мења; оно сада има обавезе којима се његов организам још није привикао. Због тога физичко васпитање у школи има врло значајну функцију, а посебно у првој години школовања детета. Родитељ, међутим, треба истом бригом да прати морфолошко обликовање и напредак физичких способности детета, као и развој умних способности и учење.

Да би могли да сагледају задатке физичког васпитања и мере којима се они решавају, родитељи треба да знају нешто о карактеристикама развоја детета.

Дете и даље расте, али спорије него у предшколско доба. Према већини аутора предшколско дете порасте просечно годишње 7 цм, а дете млађег школског узраста 5 цм. Тежина тела расте нешто брже (предшколског детета 1,5 - 2 кг, а млађег школског детета 2 - 2,5 кг) и то на рачун повећања мишићне масе, што у исто време повећава њихову снагу и, нарочито после 9. године живота, знатно побољшава способност детета за краткотрајне повећане мишићне напоре.

Но мишићи детета још увек нису способни за дуготрајније статичко или динамичко напрезање, па и умерено и зато се деца брзо замарају. Седење на часовима наставе и код куће, приликом израде задатака и учења, представља за дете један од највећих напора, који га много замарају. Због тога је потребно да учитељ тако организује наставу да се смењује што чешће рад у положају седења, са оним у кретању и да посебно одабраним вежбама јача групе мишића од којих зависи усправно држање тела детета. Родитељи код куће не треба, из истог разлога, да задржавају дете да седи над књигом дуже од 30 минута у почетку и 45 минута касније, а потом треба да му омогуће кратак предах игром, или неким другим обликом забаве у кретању.

Кости детета, делом још хрскавичаве, окоштавају после 9. године, али су још увек осетљиве на позитивне и негативне утицаје. Еластичност везивних ткива омогућава велику покретљивост у зглобовима. Кичмени стуб наставља почетно формирање физиолошких кривина и то вратне и слабинске кривине (лордозе) и леђне и крсне кривине (кифозе).

Ситни мишићи стопала и шаке су на почетку овог узраста релативно слабо развијени, али под утицајем вежбања и окоштавања, настају све бољи услови за усавршавање њихове функције. Телесне вежбе са различитим справицама доприносе усавршавању покрета руковања оловком, четкицама и разним алаткама.

Срце детета није прилагођено дуготрајном напору и оно се брзо замара. Због релативно широких (сразмерно величини тела) и еластичних крвних судова срце детета потискује крв у крвне судове под лакшим условима него срце одраслог. Дужина крвних судова, у односу на запремину срца, омогућава оптицај крви бржи него у одраслог човека, због чега се дете исто толико брзо одмори, колико се брзо и замара. Због тога игре у којима се смењује брзо трчање са кратким одморима ("хваталице", "јуре") интересантне су деци, а и погодне су за усавршавање функције срца.

Развој сложене функције срца такође је у формирању, те врло лако долази до поремећаја ритма срчаних контракција и учесталости пулса. То стање може да изазове и дужа концентрација пажње детета при прекору родитеља, при слушању предавања, или на неко изненадно непријатно осећање и сл. Но, захваљујући раније поменутом односу између срца и крвних судова и таква (тренутна) стања дете лако преброди.

Дисање детета је површно и услед мале запремине плућа и релативно слабих мишића којима се удише и издише. То се надокнађује већим бројем удисаја, односно издисаја у јединици времена (одрастао човек удахне и издахне за један минут око 12-16 пута, а дете око 22 пута).

Функције нервног система се такође стално усавршавају. До своје 8. године дете још троши енергију на сувишне синергетске покрете, док после 9. године, због боље развијених нервних путева за контролу ових покрета, они постају складнији и спретнији.

Око 7. године дете има мало искуства о свету који га окружује. Оно га и даље упознаје посредством чула, али су његова запажања непотпуна. Често још не одваја стварно од замишљеног. Пажња му се још лако преноси са предмета на предмет, али ако га неки предмет заинтересује, може да се задржи дуже на његовом испитивању.

Око 9. године дете већ има усавршену координацију кретања, боље памћење и способност да од конкретног начина мишљења пређе на апстрактно, па само тражи сложеније игре и задатке. Способност детета да повезује знање стечено, на пример у природним наукама и његова жеља да сазна због чега се нешто ради и како се ради, омогућава учитељу и родитељу да га убеди како свакога дана треба да вежба своје тело и само контролише своје држање и кретање.

Кроз цео овај период развоја, вољи детета потребни су подстицаји.

Мада осмогодишње дете није више егоцентрично онолико колико оно млађег узраста, нарочито ако се васпитавало у предшколској установи, ипак није оспособљено да се потпуно укључи у разредну заједницу. Физичко васпитање олакшава учитељу да дете приближи новој средини. Родитељ је у том моменту мањи ауторитет од учитеља, којем оно без резерве верује и у свему му приступа отворено и искрено.

Под утицајем унутрашњих фактора развоја и васпитања, око 9. године код детета већ постоји развијен смисао за друга и игру у колективу. Оно тражи другове који му одговарају по одређеним навикама и особинама и који су му у нечему узор. Улица постаје место где са друговима налази простор за игре, више га не привлачи само из радозналости, као у предшколско доба.

Деца постављају своја правила у игри и њих се придржавају, а бојкотују онога који их не поштује. Зато школско физичко васпитање може знатно да утиче и на правилно формирање децјег колектива и побољшање садржаја игара које деца упражњавају у своме слободном времену.

Однос родитеља према друговима свога детета и разумевање за њихове игре значајни су фактори у формирању правилног односа у дечјем колективу.

Добро постављено физичко васпитање у школи може правилно да усмерава склоност детета да објективно процењује, а не прецењује или потцењује своје снаге, да се размеће лаким успехом, или да се обесхрабри због неуспеха. Дете се интересује за различите активности и жели да учествује у свим њеним слободним видовима у школи. Зачас се одушеви за једну и већ сутрадан га повуче друга. Правилно усмеравање детета, у коме учитељ и родитељ делују јединствено, помоћи ће му да се лакше одлучи и у одабраној активности истраје.

У овом периоду још нема потребе да се, из биолошких разлога, у телесном вежбању девојчице и дечаци одвајају. Ипак, постоје неке разлике у интересовањима која их у игри сад привлаче, сад раздвајају. После своје 9. године дечаци су заинтересовани за игре где могу да одмере своју снагу у непосредном додиру са једним, или више вршњака. Девојчице често нагињу играма уз песму и плесове, а и посебно воле да заузму улогу заштитника према млађима. У телесном вежбању треба једном и другом полу понекад омогућити да посебно задовоље своје интересовање, али највећи део активности треба да изводе заједно.

Обавеза родитеља је и даље да доследно спроводе режим живота детета у коме је тачно распоређено време за боравак у школи, за учење, за помоћ у кући, за одржавање личне хигијене, за узимање хране, за забаву, игру, телесно вежбање и сан. Режим живота детета треба умешно прилагођавати похађању школе у различитим дневним сменама.

Једна од навика које се стичу у детињству је излазак у природу и љубав према природи. Ова навика мора за савременог човека постати стална, јер без ње ускоро неће моћи да одржи своје физичко и ментално здравље.

СРЕДЊИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ

(од 11-12 до 14-15 година)

Овај период развоја карактеришу нагле промене, а представља прелазни период до коначног сазревања. Границе између овог периода (претпубертета) и периода сазревања (пубертета) тешко је одредити због великих индивидуалних разлика које зависе од наслеђених особина и утицаја средине, са свим њеним факторима, у које првенствено треба убројати географско-климатске, економске и васпитне.

Због разлика у даљем развојном путу дечака и девојчица, физичко васпитање спроводи се у обавезним облицима рада, одвојено за једне и друге, а делимично и по засебним програмима. Извесни програмски задаци, као што су излети, логоровања, неке врсте такмичења, организују се и даље за оба пола заједно ради бољег друштвеног прилагођавања и смањења полног антагонизма.

Период убрзаног растења и период полног сазревања настају и пролазе код сваког другачије, па су физичке способности деце истог узраста врло различите. У телесном вежбању у школи и на спортском тренингу децу одвајамо у групе по сличним физичким способностима, да бисмо могли индивидуално да одмеравамо оптерећење и даље утичемо да се правилно развијају и постигну што боље личне успехе.

Усавршена функција ЦНС омогућава да дечаци и девојчице усвајају основну технику сложених телесних вежби и појединих спортова и да се у неким, који их посебно привлаче, више ангажују ради постизања бољег личног резултата. Но будући да је још увек у питању организам у развоју, коме свако једнострано оптерећење може да нанесе озбиљне штете, то је усмеравање детета, да се ангажује једним од спортова, увек комбиновано са даљим свестраним и систематским телесним вежбањем.

Због неких карактеристичних особености девојчица и дечака овог узраста, треба водити рачуна о посебним задацима физичког васпитања:

- Девојчице око 12. године и дечаци око 13. године нагло порасту. Расту најпре дугачке цевасте кости ногу и руку и периферни делови скелета (6-7 цм просечно годишње),

а тек у следећој години наступа растење у ширину и повећање мишићне масе, а тиме и њихове снаге (пораост тежине 3-5 кг годишње).

Око 13. године и кичмени стуб завршава формирање својих физиолошких кривина. Будући да је окоштавање још у току, а постоји и дисхармонија у растењу у висину и адекватном развијању снаге мишића, неправилно оптерећење физичким напорима може да изазове поремећај у правилном држању тела, које се код детета око 10. године хармонично развило и усавршило. Значи, опет постоји опасност да се појаве неки деформитети тела.

Нови односи међу појединим деловима тела (релативно дугачке руке и ноге, кратак труп) изазивају поремећај у раније стеченој координацији кретања и привидан пад окретности детета. Због тога и дечаци и девојчице често избегавају телесно вежбање, нарочито у присуству другог пола.

Вежбање уз музику помаже и девојчицама и дечацима да смање непотребну напетост мишића и лакше пронађу одговарајући ритам одређеног кретања. Музика ствара добро расположење за телесно вежбање.

Чињеница да се дете у почетку овог узраста лако замара може да га одбије од телесног вежбања. Зато у школи треба пажљиво поступати приликом утврђивања дечје физичке способности. У овоме нарочито родитељ треба да помогне детету да лакше преброди кризу.

- Свако дете је могуће заинтересовати за неку спортску активност, ако се она не посматра само кроз призму високих резултата, већ као разонода и одмор, укључујући и живо интересовање детета за своје лично напредовање у току бављења одабраним спортом. Ма колико сопствени резултати, упоређивани са резултатима других, били скромни, треба их ценити у односу на оне у почетку и уложени напор.

- Функција срца у овом периоду није увек адекватна потребама организма. Раст срца није у складу са растењем крвних судова. Због тога, а и због других промена које се под утицајем полног сазревања дешавају у организму детета, оно се релативно лакше замара и теже одмара, него у претходном узрасту. Срчане аритмије су честа појава у овом узрасту, па и ако је то пролазно, треба приликом оптерећивања детета већим физичким напорима бити умерен, опрезан и прилагођавати их што је више могуће индивидуално.

Од почетка овог узраста функција плућа се равномерно развија и њихов капацитет знатно расте. Но, због релативно умањене способности дисајних мишића, вежбе које захтевају продубљено дисање примењивати обазриво.

Изразите вежбе снаге које се карактеришу "пресирањем" или "напињањем" у овом узрасту не треба примењивати. Не треба примењивати вежбе које захтевају заустављање дисања да би се умирио грудни кош и да би руке добиле чврст ослонац у активности, као што су, на пример, дизање тегова, неке вежбе на справама у статичком положају упирања и слично. Шта више оне су контраиндициране.

Полно сазревање се одражава различито у понашању детета. Оно је колебаљиво и често противуречно. Дете или прецењује сопствене могућности, или их потцењује. Емотивна стања су му променљива. Често се повлачи у себе или је сувише отворено. Утицај педагога, тренера и родитеља треба што је могуће више ускладити.

Због свог морфолошког развоја (спољашњег изгледа) и развоја функција органа, девојчице не могу да постижу исте резултате у спорту као дечаци. Због тога се време трајања игара, дужина стазе за трчање, програм вежби на справама, облик и тежина справа и сл. пријагођавају њиховим могућностима. Ради будуће биолошке функције жене, посебни задатак физичког васпитања код девојчица је неговање мишића. Њихова еластичност и одговарајућа снага, посебно мишића карличног појаса и карличног дна, као и трбушног зида, побољшавају се и вежбама обликовања и тзв. ритмичким вежбама. Девојчице треба нарочито да усаврше способност да свесно управљају својим покретима, који се врше контракцијом и релаксацијом мишића. Треба нарочито одржавати покретљивост кичменог стуба у грудном делу и карличног појаса.

Појава менструације ставља мајку пред дилему да ли да девојчици за то време одобри телесно вежбање, спортски тренинг или такмичење. Менструацију, као појаву, не треба посматрати као нешто изузетно, али у периоду до њеног устаљења у циклус од 28 дана, треба бити обазрив. Умерено свакодневно телесно вежбање, на које је девојчица раније навикла, неће јој правити никакве сметње. Савет лекара треба тражити онда ако се појаве болови, већи крвни одлив, или се трајање менструације продужи. Телесне вежбе, по препоруци лекара, често уклањају извесне менструалне сметње. Но у сваком случају и у првој години менструације и касније треба 1-2 дана изоставити веће напоре који изазивају потресе, као што су, на пример скакање са високих справа, разна прескакања, скакање у даљину и висину, велике краткотрајне напоре, или дуже трчање макар и умереним темпом, као и све нагле покрете у пределу карлице. Због повећане нервне лабилности за време менструације, због смањене концентрације пажње, код неких девојчица треба избегавати и вежбање на висини (греди, разбоју и сл). Такмичење као изузетан психофизички напор не треба дозволити. И у овим случајевима је потребан индивидуални приступ и процена. Важно је и субјективно осећање девојчице и њена утренираност.

5.4. ЗАДАЦИ ПРЕДШКОЛСКОГ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Задачи телесног васпитања одређују се према степену психофизичког развоја детета и према значају које телесно васпитање има у предшколском периоду детињства. Задачи морају бити усмерени крајњем циљу васпитања: развијању здраве и снажне личности, способне за стваралачки рад, пуне животне радости.

Здравствено-хигијенски задаци су:

- утицати на нормално растење и развој организма у целини,
- утицати на развитак појединих органа,
- челичити организам детета,
- развијати хигијенске навике,
- задовољавати потребу детета за кретањем.

Педагошки задаци су:

- утицај на развој опште координације покрета,
- утицати на развој природних кретних навика,
- утицати на развој нових кретних навика,
- утицати на развој психичких процеса,
- утицати на развој позитивних особина воље, карактера и моралних одлика,
- утицати на развој позитивних емоција,
- утицати на правилан однос према раду, према личној и друштвеној својини, према колективу,
- утицати на развој дисциплине,
- утицати на развој естетских осећања, осећаја за складно, грациозно кретање.

5.5. ПРИНЦИПИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

(Интерпретација: Стојка Благајац (1997). *Игра ми је храна*, Асоцијација Спорт за све, Земун: Венино, Београд)

Да би се рад на телесном васпитању предшколске деце обављао што успешније и да би се њиме што потпуније остварили циљ и задаци, неопходно је водити рачуна о одређеним принципима.

На основу научних сазнања и дугогодишњих педагошких искустава, у процесу физичког васпитања деце предшколског узраста, израђени су и постављени основни принципи физичког васпитања. Они представљају методичку основу за правилно решавање основних задатака физичког васпитања, избор, реализацију и праћење ефеката примене

различитих садржаја, облика активности и методичких поступака у раду са децом предшколског узраста. У литератури се као опште-педагошки и специфички методички принципи физичког васпитања најчешће истичу следећи **основни принципи**:

1. Принцип научне заснованости;
2. Принцип здравствене усмерености;
3. Принцип свесне активности;
4. Принцип систематичности и поступности;
5. Принцип очигледности;
6. Принцип свестраности;
7. Принцип одмерености према деци;
8. Принцип трајности знања, вештина и навика;
9. Принцип забаве и разоноде.

1. Принцип научне заснованости захтева да се рад у физичком васпитању деце предшколског узраста базира на научно провереним сазнањима и искуствима из праксе. Васпитач – педагог мора да добро познаје анатомско-физиолошке, психолошке, социјалне и друге узрастне карактеристике деце, као и научна сазнања о позитивним утицајима појединих активности физичког васпитања на дечји организам.

2. Принцип здравствене усмерености подразумева да све активности у физичком васпитању деце морају бити усмерене на превенцију, очување и даље учвршћивање здравља деце. То подразумева да се води рачуна о правилном избору вежби, оптималном дозирању оптерећења, коришћењем природних стимулативних фактора, испуњење свих здравствено-хигијенских услова личне и амбијенталне хигијене. У томе је неопходна перманентна сарадња васпитача – родитеља и здравствене службе.

3. Принцип свесне активности подразумева да се свака активност добро осмисли, објективно постави одређени циљ, који се може и жели постићи и настоји да деца схвате важност и значај примене одређених активности на њихов раст, развој способности и опште здравље. Овај принцип представља предуслов за успешну примену и остваривање свих осталих принципа, јер је прихватање и сарадња од стране детета основ успеха.

4. Принцип систематичности и поступности подразумева систематизован рад кроз примену, у почетку, једноставнијих облика кретања и игара, са постепеним преласком на организационо, координационо, а у погледу обима и интензитета оптерећења, сложенијих и захтевнијих активности. Систематичност се остварује кроз редовну, свакодневну, планску примену одговарајућих садржаја, облика и метода активности у процесу физичког васпитања деце предшколског узраста. Систематичност се испољава у тесној повезаности и узајамној зависности моторичких знања, навика и способности. Систематичност у примени одговарајућих, деци примерених игара и активности, основни је услов за континуираност у остваривању здравствено превентивних, васпитно-образовних и других задатака физичког васпитања.

Поступност као принцип посебно долази до изражаја у оптималном дозирању оптерећења – постепеном повећавању обима и интензитета оптерећења, у складу са постепеним повећањем адаптабилних способности деце, као резултат систематског вежбања. Поступност је исто тако важна у постепеном усложњавању моторичких задатака. У том смислу најпре се изводе једноставније, лакше и познате моторичке активности и игре, а постепено се прелази на сложеније, теже и непознате. Значи, тек након овладавања једноставних кретања и вештина, деци се постављају комплекснији и сложенији задаци. Постепеним повећањем оптерећења, обезбеђује се постепена адаптираност дечјег организма и повећање његових способности.

5. Принцип очигледности подразумева да се деци одређени покрети, или кретање показују конкретно, очигледно. На тај начин деца боље схватају шта се од њих тражи и тако боље и брже овладавају одређеном вештином. Међутим, да би се активирала дечја пажња, мишљење и памћење, не треба стално конкретно показивати одређени покрет, већ од деце тражити да то раде самостално, на основу пређашњих искустава. Оптималном комбинацијом очигледног представљања одређених задатака, давања кратких и јасних усмених упутстава и објашњења и практичним покушајима извођења одређене активности, постижу се најбољи резултати, при усвајању различитих моторних навика.

6. Принцип свестраности подразумева да се при избору и примени појединих садржаја, облика и метода активности целовито утиче на организам детета, на превенцију здравља, повећање моторичких способности, усвајање моторних знања и умења, на емоционални и интелектуални развој. У односу на телесни развој, моторичке активности и игре, треба обезбедити да се равномерно ангажују све најважније мишићне групе и подстиче складан развој свих система. У односу на моторичке способности треба равномерно утицати на развијање свих подједнако, не давати акценат и значај на појединим, већ их довести у оптималан однос (не наглашавати значај снаге на рачун гипкости и сл).

7. Принцип одмерености према деци налаже да се при одабирању садржаја, форми и метода активности води рачуна о узрастним карактеристикама, способностима и интересовањима деце. Превише тешки задаци могу штетно да утичу на дечји организам, док са друге стране, превише лаки не обезбеђују довољно подстицаја за даљи развој функција и способности. Овај принцип подразумева да се води рачуна, не само о просечним потребама једне узрастне групе, већ и о индивидуалним способностима и потребама сваког детета.

8. Принцип трајности знања, вештина и навика подразумева да се систематски и поступно примењују одређени садржаји и облици кретања, у оквиру физичког васпитања, како би деца њима овладали у тој мери да временом она постану њихова трајна знања. У процесу усвајања моторичких знања, вештина и навика треба настојати да се она усвајају правилно и поступно и да постану трајне вредности сваког детета. Посебно је значајно да деца, већ у предшколском узрасту, правилно и трајно усвоје базичне моторне навике – ходања, трчања, пливања, вожње бицикла, скијања, клизања...Исто тако је важно да као стабилну навику усвоје правилно држање тела у свим положајима и у току различитих моторичких активности.

9. Принцип забаве и разоноде подразумева да све игре и активности, у оквиру физичког васпитања, буду тако организоване, да за децу представљају спонтано, неспутано ангажовање које пружа радост, задовољство и висок степен позитивне емоционалности. То пре свега значи да све активности, у оквиру физичког васпитања овог узраста, буду организоване деци на приступачан, занимљив, забаван и весео начин. Ове активности треба да буду извор радости, задовољства и слободног изражавања позитивних емоција.

Већина наведених принципа су општи дидактички принципи предшколске педагогије. Наведени методички принципи имају пуну вредност и могу доћи до правог изражаја само ако се примењују интегрално у њиховом функционалном јединству и повезаности. Пренаглашено истицање једних, а запостављање других методичких принципа, може да угрози целовитост и пуне ефекте физичког васпитања. У планирању и реализацији свих активности и игара, са овим узрастом, треба водити рачуна о свим наведеним принципима и на њима базирати избор, примену, усмеравање и вредновање примењених активности и њихових ефеката.

Интерпретација: Родић, Н., Романов, Р. (2011) Припремљена предавања, Нови Сад.

Методика рада са децом предшколског и млађег школског узраста има своје специфичности и закономерности. Када се поставе циљеви и задаци одређеног васпитно-образовног или тренажног процеса, а знају се методе којима ће се у процесу оперисати, неопходно је установити одређене принципе и законитости по којима се та делатност врши. Широк је спектар области које се преплићу у области физичког васпитања и спорта, па је самим тим тешко класификовати одређене неопходне принципе. Ради лакшег сагледавања овако широке области законитости и принципи су подељени у различите сегменте. Обрађени су следећи аспекти:

Принципи и законитости са социолошког аспекта:

- Принцип економичности и рационалности;
- Принцип савремености и историчности;
- Принцип повезивања са друштвеном стварношћу;
- Принцип усклађивања личних и општих интереса.

Принципи и законитости психолошке природе:

- Мотивација;
- Принцип активног учествовања у процесу;
- Принцип емоционалности;
- Принцип индивидуализације.

Логички аспекти физичког васпитања:

- Принцип методичности;
- Принцип поступности;
- Принцип повезаности теорије и праксе;
- Принцип научности.

Принципи са педагошког аспекта:

- Принцип васпитности;
- Принцип културе вежбања.

Принцип здравствене усмерености.

5.5.1. ПРИНЦИПИ И ЗАКОНИТОСТИ СА СОЦИОЛОШКОГ АСПЕКТА

Принцип економичности и рационалности

Веома је битно постићи максимални (оптимални) ефекат са што мање времена и средстава, али без смањивања васпитно-образовне карактеристике физичког васпитања и тренинга. Циљ је извући индивидуални максимум. То се може постићи ако је дете што дуже активно ангажовано за време планиране активности. Велики број деце у групи је врло чест разлог што се не може увек остварити максимални индивидуални учинак. Разлог томе је углавном недовољан број термина недељно. Идеално би било када би дете имало 3-4 тренинга седмично. Материјална база је нешто што увелико утиче на овај принцип. Веома је битан простор, од стандардизоване сале, до отворених игралишта и зелених површина. Идеална би била велика сала са преградама, како би истовремено могло да вежба више група и категорија, са одговарајућом подлогом (итисони, струњаче и сл). Опремљеност реквизитима и справама (рипстоли, грбаче) је такође битна. Доста тога зависи и од педагога-наставника-инструктора-тренера, његове стручности, искуства и мотивације, али и става према деци.

Принципи савремености и економичности

Овај принцип захтева оспособљавање деце за брзу адаптацију на савремен начин рада и живота и мењање тих услова према њиховим визијама живота. Дете не сме бити лексикон знања. На то деца реагују пасивношћу, а то је оно најгоре. Ако педагог-наставник-инструктор-тренер није савремен, већ на исти начин васпитава генерацију за генерацијом, не може одговорити овом захтеву. Организовано образовање кроз наставу, као и спортски тренинг јесте врста присиле, али дете у некој области мора пронаћи себе. Не постоји ни једна универзална активност, нити било каква, за коју би сва деца била заинтересована и у слободно време.

Погрешно је мислити да је помодарство синоним за савременост. То је тренутно задовољење квази потреба и има пролазни карактер. Веома је опасно да активности које су у моди показују нестручни људи. То доводи до повреда и осталих психичких промена које омогућују да се децом, а и људима може манипулисати.

Уз савременост иде и историчност. У крајњој линији савременост се базира на нечему што је постојало. Историчност се, пак, базира на историцизму, односно памте се датуми, године, а не суштина прошлог времена. Поред прошлости и садашњости, за овај принцип би било добро упознати се са истом проблематиком и других земаља, па на тај начин склопити једну целину.

Принцип повезивања са друштвеном стварношћу

Веома је важно да се спортска школа-клуб повеже са својом околином. Некада је постојало друштво «Партизан» где су деца одлазила на организоване рекреативне активности. Није се вршила никаква селекција, већ су деца по својим жељама одлазила на вежбање и рекреацију. Данас таква установа или друштво не постоји. Све се базира на плаћању чланарина, а селекција врло брзо елиминише мање способну децу. На тај начин дете, можда никада, не доживи жељени циљ или свој максимум на плану физичке културе или одабраног спорта.

Принцип усклађивања личних и општих интереса

Задовољавањем оптималних личних интереса добија се максимални општи интерес. Ако појединац дође на виши ниво то је највећа вредност за друштво и за тог појединца. Облици рада који више доприносе достизању овог циља јесу: излети, логоровања, камповања, летовања, зимовања, теренске и орјентационе игре, добро осмишљене приредбе, јавни наступи, припреме, ревијална такмичења.

5.5.2. ПРИНЦИПИ И ЗАКОНИТОСТИ ПСИХОЛОШКЕ ПРИРОДЕ

Мотивација

За сваку делатност значајна је потреба и жеља да се она спроводи. Ако детету не одговара активност онда је то присила, односно дете формално обавља нешто што му је наметнуто. Мотивација је покретач. Ако се жели формирати потреба, мора се проверити мотивација за вежбање.

Постоје урођени и стечени мотиви. Примарни су егзистенцијални мотиви: потреба за кретањем, игром, борбом и естетски мотив. Кретање је основни знак живота и нагона, али је у негативној корелацији са хронолошком доби. Са старошћу опада жеља за вежбањем. Иако је игра саставни део живота, мотив за игром у телесном вежбању опада. Зато је битно понудити што више игара у предшколском узрасту, како би се мотив за игром бар тада искористио. Мотив борбе је дефинисан потребом за упоређивањем и такмичењем. Овај мотив присутнији је код дечака и дуже се задржава. Естетски мотив је претежно усмерен на спољашњу лепоту (соматски изглед), иако би било неопходно да се односи и на лепоту физичког изражавања. Овај мотив претежно је заступљен у млађем добу, па га тада треба и

искористити. Посебно је изражен код вежбачица у ритмичкој гимнастици, балету, фолклору, плесу.

Мора се водити рачуна и о стеченим мотивима. Један од стечених мотива јесте афирмација. Сваки појединац за свој рад жели награду, те се и вежба да би се добило признање. Дете очекује награду после добро урађеног покрета, било да је то осмех, изговорена реч или аплауз. Мотив самодоминације, самоистицања и појам вође су следећи мотиви. Деца која су хиперактивна требало би да на физичким активностима доживе задовољење ових мотива. Не сме се занемарити мотив за идентификацију, поистовећивање са неким (тренером, реномираним спортистом).

Мотиви су динамички, променљиви, различити и на њих се може утицати. Моторички способније дете је мотивисаније од друге деце. Са годинама мотивација за вежбање слаби. Родитељи, васпитач, педагог-тренер и околина могу у многаме помоћи у изградњи, или промени одређених мотива.

Принцип активног учествовања у процесу

Активно учествовање у организованом физичкој активности мора обезбедити васпитач-педагог-тренер. Он мора бити водитељ, усмеривач, а све мање онај који даје задатке који се морају извршити. Мора се осигурати да дете не буде само пасивни прималац одређених моторичких задатака. Задатак се мора и мисаоно обрадити, како би дете могло, кад га научи и да га усавршава. Због тога на свакој активности треба учити ново, али и понављати раније усвојено.

Принцип емоционалности

Најбоље се памте догађаји који су пуни сензибилитета: неугодни се избегавају, а пријатни имају тенденцију да се понављају. Активност из физичког васпитања и спорта мора бити пријатна. Дете у ситуацији када му се други смеју, или је доживело неки страх приликом извеђења покрета, једноставно избегава физичку активност. Васпитач - тренер мора помоћи детету да превазиђе страх од воде, покрета, висине, реквизита и сл., а да не употреби силу. Код вежби корективне гимнастике треба помоћи детету да се пријатно осећа током вежбања и да му се не потенцирају евентуалне слабости или хендикепи.

Принцип индивидуализације

Овај принцип је стар колико и васпитање. Индивидуалност је оно по чему се јединке међусобно разликују. И једнојајчани близанци су исти само по хронолошком добу. У групама су деца са различитим моторичким способностима, а задатак васпитача-педагога-инструктора-тренера јесте да активност што више прилагоди способностима деце-ученика-вежбача.

2.5.3. ЛОГИЧКИ АСПЕКТИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Принцип методичности

То је систем по коме се сређују појмови, законитости и задаци везани за њих. Методичност се реализује кроз: дидактичку систематизацију и поступност. За сва наставна подручја значајно је да се грађа гледа као целина, па се дели на делове већег обима и на крају задатке. Између њих је логичка веза, односно нова грађа се базира на старој, али се истовремено продубљује и усавршава. Мора се одредити који су моторички задаци битни, а који су периферни. Екстензивност не сме ићи на рачун интензивности (боље је дати мањи број задатака, али их добро увежбати). Супротан систематизацији је фрагментаризам и он не води рачуна о логици, нити се базира на наученом градиву, већ се на једној активности-тренингу ради моторичка игра, на другој полигон, на трећој елементи технике, па опет елементарна игра и сл.

Принцип поступности

Овај принцип полази од тога да оно што се учи иде од познатог ка непознатом; од једноставног ка сложеном; од лакшег ка тежем. Он долази у противречност са принципом индивидуализације, јер је питање шта је неком лако, а шта тешко.

Васпитач-инструктор-тренер мора ићи на обрнуту поступност, али тек када упозна дете. У великој су вези овај принцип и енергетска потрошња код неког елемента. Не смеју се након неке интензивне игре, или вежби снаге давати вежбе равнотеже или прецизности. Поступност је повезана са енергетским притиском од претходног задатка.

Принцип повезаности теорије и праксе

Све спознаје су резултат праксе, односно нагомиланих искустава из праксе и свој опстанак дугују пракси. Наука може опстајати без праксе, али доказ да ли је њен садржај одраз стварности може се проверити само кроз праксу. Педагог-инструктор-тренер би требало да се држи сентенце: »Што више знам долазим до спознаје да врло мало знам«. Наука о физичкој култури је млада и није чудо што непоштовање овог принципа одводи у два правца: формализам у којој је форма вежби главна и гуши садржај, и практицизам, у коме се одбацује све искуство и појединац верује само свом искуству. Формализам је штетан, а позитивизам је опасан.

2.5.4. ПРИНЦИПИ СА ПЕДАГОШКОГ АСПЕКТА

Васпитање

Кроз образовни систем се дете, осим што се образује, оно се и васпитава. Физичка култура претежно полази од биолошких аспеката и има снажан утицај и на остале димензије детета. Мора се добро поставити систем награда. Дете не сме на лак начин доћи до награде, али ако ју је заслужио – награда не сме изостати. Васпитач мора бити принципијелан како би се деца знала понашати у складу са захтевима васпитача.

Принцип културе вежбања

Принцип културе вежбања представља смисао да се вежбање примењује у сврху задовољавања потреба човека, као део живљења. Свест сваког појединца требало би да буде извор његовог понашања, насупрот неконтролисаним наступима који културу замењују културом тела. У културу вежбања спада: усвајање моторичких задатака до нивоа рационалности (да се задатак може извести са што мање времена и енергије); развијен смисао за извођење моторичких задатака; правилни етички ставови – ставови према радним обавезама. Идејно усмерење физичке културе доводи до нехуманих људских односа (свесно кршење правила, учешће на тамичењима у млађој категорији, намерни фаулови и повреде) и зато децу у предшколског и млађег школског узраста треба правилно усмеравати.

2.5.5. ПРИНЦИП ЗДРАВСТВЕНЕ УСМЕРЕНОСТИ

Сви поступци у физичкој активности морају повољно утицати на здравље детета, односно не смеју нарушавати његово здравље и правилан развој. Телесно вежбање осигурава здравствено усмеравање деце. Васпитач је тај који омогућава правилним вежбањем развој морфолошких карактеристика и функционалних способности. Неопходно је да дете добије информацију о телесном вежбању, као значајном средству активног одмора и психо-физичке релаксације.

Наставник-инструктор-тренер мора предвидети све оно што би могло довести до повреде, како би је спречио. Пре свега потребно је одредити интензитет и обим вежбања. Битан је терен на коме се активност изводи, као и амбијентални услови. Наставна и тренажна помагала су такође значајна. Сва дотрајала или неисправна средства, справе и

реквизите, за које се процени да могу представљати опасност, треба одмах уклонити (Родић, Н., Романов, Р. 2011).

5.6. МЕТОДЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ И МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Да би смо у раду на телесном васпитању предшколске деце што успешније остварили одређене задатке, можемо користити следеће методе:

- 1) методу посматрања и показивања;**
- 2) методу живе речи;**
- 3) методу дечјег изражавања (игра и драматизација).**

Методе "посматрања и показивања" и "живе речи" су најважније у физичком васпитању. Метод дечјег изражавања кроз игру и драматизацију врло су специфични за предшколски узраст и примењују се у свим васпитно-образовним активностима.

Један од најкарактеристичнијих метода за рад у предшколском узрасту је метод игре. Игру посматрамо и као метод и као средство васпитања.

Метод је начин рада и примене конкретног облика моторичке активности. Све методе су повезане и допуњују се. Методичност омогућује предвиђање и примену најефикаснијег начина за реализацију задатака. Тренер - инструктор мора бити добар стручњак и методичар. У свом раду он примењује следеће методе:

За презентовање задатака које дете треба реализовати користе се:

- Метода демонстрације,
- Метода постављања моторичких задатака,
- Метода излагања (вербална метода),

За обучавање моторичких задатака користе се:

- Синтетичка метода,
- Аналитичка метода,
- Комбинована метода.

За обучавање научног користе се:

- Итеративна (метода понављања),
- Ситуациона метода.

5.6.1. МЕТОДЕ ЗА ПРЕЗЕНТОВАЊЕ МОТОРИЧКИХ ЗАДАТАКА

Веома је деликатно питање како малом детету показати или презентовати оно што оно мора да уради. Користе се три методе да би се то постигло. Важно је да васпитач процени која метода највише одговара постављеном задатку, како би га дете што лакше савладало.

Метода демонстрације

То је метода која се највише и најчешће користи. Базира се на перцепцији. Неки је зову метода показивања и проматрања. Показивањем дете добија визуелну слику онога што треба да ради. Проблем код ове методе јесте што она не оставља трајни траг и знања нису трајна. Дете само опонаша демонстратора. Не тражи само решења. Она није добра за индивидуалне карактеристике детета, јер сви раде на исти начин. Добра је само за одређене форме и садржаје. Допуњава се вербалном методом. У ствари користи се када се жели да деца овладају неком активношћу, која не може довољно јасно да се објасни вербалном методом. Да би деца стекла јасну слику о тој активности васпитач показује конкретним покретима шта треба деца да раде.

Васпитач мора знати шта жели да покаже, мора сигурно да демонстрира, мора бити сигуран да може да демонстрира. У случају несигурности не треба ни да покушава. Након демонстрације васпитача мора активирати дете како би се садржај приближио деци.

Прва демонстрација мора бити изведена у одређеном ритму и темпу. Објашњење мора бити пре, после и између демонстрација, а никако за време демонстрације.

Демонстрације могу бити физичке, а могу се користити слике, дијапозитиви, филмови, видео снимци... Материјал који се користи приликом демонстрације мора бити лако доступан, једноставан за емитовање, прилагодљив и уочљив.

Иако се метода демонстрације не препоручује као метод код деце до десете године, једноставно ју је немогуће избећи. Било би неопходно комбиновати је са другим методама и наћи неку меру у томе колико је користити.

Метода постављања моторичких задатака

Са педагошког аспекта то је најпрепоручљивија метода. Постави се задатак, а дете га решава. На тај начин она оставља траг и знање се не губи већ је стабилно. Овај метод није добар са економског аспекта јер дуго траје (брже се уради када се задатак покаже), користи се када је мали број деце на активности. Што се узраста тиче најприкладнија је ова метода за децу до десет година. Постоје три модификована облика ове методе, а то су: 1. опонашање или учење по моделу; 2. илустрација (деца сама кроз моторичке изразе реализују догађаје); 3. драматизација (васпитач прича, а деца то изражавају кроз покрет). Сва три облика ове методе су за децу до десет година.

Вербална метода

У другим областима ово је главна метода рада, а у физичком васпитању и спорту то је помоћна метода. Она садржи описивање и упознавање са задатком. Кроз њу се реализује: описивање кретања, описивање детаља, указивање на грешке и обавезно их упозорити на узрок грешке. Излагање мора бити исправно, концизно, разумљиво, са нагласком на оно што је битно. Мора бити сликовито, емоционално. Језик мора бити разумљив детету. Обавезно треба проверити да ли је дете разумело што му је речено. Објашњење не сме бити предугачко. Услови у којима се користи ова метода морају се предвидети (амбијентални и климатски).

5.6.2. МЕТОДЕ ЗА ОБУЧАВАЊЕ МОТОРИЧКИХ ЗАДАТАКА

Како дете обучити да уради неки моторички задатак? Постоје три методе да би се то постигло:

Синтетичка метода

Ако се покрет или кретање обучава у целини реч је о синтетичкој (глобалној) методи. Покрети или кретања се уче без нарушавања неких елемената. Покрет и кретање имају ритам и темпо извођења, као и логичан почетак и крај. Код овог начина долази до брже аутоматизације покрета. Сви природни облици кретања могу се увежбати на овај начин. Препоручљива је за моторички способнију децу, психички стабилнију и свестранију. Синтетички метод не искључује предвежбе. Дете мора бити припремљено, а предвежбе морају бити базичне структуре.

Аналитичка метода

Ова метода се базира на рашчлањавању грађе. Сваки део се савладава посебно, а онда се савладава целина. То је најнекономичнија метода. Може се десити да се део покрета аутоматизује засебно, што касније, када је потребно објединити у целину, долази до застоја или прекида у вежби. Нарушава се ритам, па је угрожен и темпо извођења покрета. Има неколико полазних положаја и неколико завршних. Требало би је избегавати у пракси, али то није увек изводљиво. Помаже код деце са слабијом координацијом и у раду са анксиознијом децом.

Комбинована метода

Код ове методе почиње се са синтетичком методом па се наставља аналитичка, али кратко, а онда се опет враћа на синтетички метод рада. Ово је користан метод у свим активностима, за све узрасте.

5.6.3. МЕТОДЕ ЗА УВЕЖБАВАЊЕ МОТОРИЧКИХ ЗАДАТАКА

Када дете схвати покрет и правилно га уради креће фаза увежбавања покрета. У почетку дете користи велику групу мишића да би нешто урадило, а након увежбавања покрет се изводи и брзо и прецизно, са коришћењем оних мишића који су неопходни за извођење тог покрета.

Постоје две методе за увежбавање моторичког задатка. Итеративна метода је метода код које се покрет понавља сам за себе у краћим размацима. Код тог метода важно је одредити број понављања. Ситуациона метода је када се покрет вежба у ситуацији у којој се иначе користи (Вишњић, Д. и сарад. 2004).

5.7. ОБЛИЦИ РАДА У ПРЕДШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Да би се остварили задаци физичког васпитања могу се користити разни облици организованог вежбања. Ту се, пре свега, мисли на јутарње физичко вежбање, усмерену активност, слободне активности, шетње, излете, летовање, зимовање, камповање, приредбе, јавни наступи, такмичења.

5.7.1. ЈУТАРЊЕ ФИЗИЧКО ВЕЖБАЊЕ

Јутарње телесно- физичко вежбање представља једну од значајнијих форми физичког васпитања деце предшколског узраста. Циљ овог облика активности је да се формира навика за свакодневним вежбањем, да се отклони поспаност и подстакне буђење организма после сна, позитивно утиче на све органске системе и локомоторни апарат, да се побољша апетит, ствара ведро расположење и да се деца припреме за дневни режим рада у предшколској установи.

Непосредно после доласка у предшколску установу, један сат пре или после доручка организује се јутарње физичко вежбање, кроз вежбе обликовања имитативног, или асоцијативног карактера, за све веће мишићне групе. Битно је да се јутарње вежбање изводи свакога дана, да то постане навика и потреба детета. Вежбање може да се спроводи у соби, посебној сали, или напољу. Могу да се споје и више узрастних група, а требало би да се тада смењују у вођењу васпитања и педагог за физичко васпитање.

Избор садржаја активности за јутарње физичко вежбање треба ускладити са развојним карактеристикама деце. Садржај чине различити природни облици кретања, вежбе обликовања и мање динамичне покретне или елементарне игре. Треба користити облике активности и кретања којима су деца већ овладали, а не тада учити нове. Посебно је значајно да се изводи уз музичку пратњу. Такође је пожељно користити одређена помоћна средства (реквизите, играчке, справе или делове намештаја (столице, клупе, столови итд).

Неопходно је да деца, а и руководиоци вежбања буду у одговарајућој спортској опреми или лаганој одећи и обући, која може после да се преобуче. Просторију, у којој се спроводи вежбање треба и пре и после активности добро проветрити.

Структура јутарњег телесног вежбања садржи стандардно – уводни, главни и завршни део.

5.7.2. УСМЕРЕНА АКТИВНОСТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Усмерена активност је доминантан облик у организованом вежбању. Она представља заокружену целину везану за реализацију одређених задатака, а карика је у низу активности једног подручја. Организовање са оваквим обликом рада тражи поделу грађе на целине.

Одређене теме се расчлањују на јединице и на тим јединицама (активностима) се реализују постављени, планирани задаци.

У зависности од тога шта се ради на усмереној активности, а по дидактичким принципима, разликујемо активности на којима се то градиво понавља и утврђује, активности на којима се проверавају способности и знања деце (мерења-евалуација) и комбиноване активности.

Постоји одређена шема усмерене активности и то: уводни део, припремни, главни и завршни део активности. Сваки од њих има своје задатке, иако би требало да су сви усмерени ка главном делу активности.

Уводни део усмерене активности

Уводни део детерминисан је са 10% времена од трајања активности. Ове временске поделе васпитач се не сме круто држати. Уводни део се може продужити, поготово на почетку рада са децом, а може се и изоставити ако се, рецимо, иде до места одржавања активности. Задаци овог дела су упознавање деце са главним делом активности. Он може започети постројавањем у врсту, што је и најефикаснији начин рада, а могу се деца окупити у круг око васпитача. Неопходно је створити ведро расположење. Уводни део мора имати задатак и у односу на анатомско-физиолошки карактер: треба осигурати повећану функцију кардиоваскуларног, респираторног и мишићно-зглобног система. Поред тога неопходно је осигурати већу покретљивост целокупног локомоторног система. Организација овог дела се разликује у односу на остале. Користе се активности које се изводе континуирано (циклична кретања), не сме се учити ново градиво у овом делу и мора се користити фронтални начин рада, односно сва деца морају радити у исто време. У пракси се то обично сведе ходање, трчање, поскоке, елементарне игре, итд. Може се користити и полигон, ако су сви задаци познати и није превише напорно. У овом делу не сме доћи до исцрпљености. Оптимално оптерећење је до 25% од просечних могућности групе.

Припремни део усмерене активности

Припремни део активности траје 15-20 % од укупног трајања активности. И овај део се може продужити, а може се спојити са уводним делом, али се не сме прескочити. С обзиром на то да је у уводном делу квалитетна обрада мишићних група и целог локомоторног система, то се преноси и на припремни део. Он се може продужити ако се раде корективне вежбе. За овај део најчешћи је назив «вежбе обликовања». То је стари назив. Данас се све чешће у свету користи термин «базична гимнастика». Ове вежбе имају циљ да парцијално утичу на мишићне групе. Васпитач не сме гледати форму, већ које ће мишићне групе разгибавати у односу на главни део усмерене активности. Треба програмирати од 8 до 10 вежби, са по 8 понављања. Број понављања и вежби се може смањивати, или повећавати, у односу на узраст деце. На крају треба давати вежбе за лабављење и опуштање.

Из позиције круга лако се прелази у врсте, колоне, или слободну формацију, да свако себи нађе место. Неопходно је да нижа деца буду у првим редовима, а и треба их навикавати да је све једно да ли су напред или позади. Може остати позиција круга, или прећи у полукруг. Васпитач мора бити ван круга, или саставни део круга, а испред полукруга. Ако деца не раде правилно неопходно је исправљање грешака. У случају да већина не ради правилно, заустави се рад, поново покаже и објасни начин извођења.

Главни део усмерене активности

Овај део активности чини од 60 – 70 % укупног трајања активности. Може се поделити у А и Б део. У првом делу се дете образује (учи нешто ново), а други део служи за примену стечених знања. Може се радити на три начина. Први начин је индивидуални облик рада, када сваки појединац ради сам на свом простору, без временских ограничења. Овај начин се користи претежно на тренинзима и неприхватљив је за рад са великим бројем

деце. Фронтални начин се претежно сусрће код деце до 10 година и односи се на то да цела група истовремено ради један задатак. Трећи је групни начин рада, код којег групе могу радити исти, или различит задатак. Број група зависи од броја деце на активности. Врло је битан критеријум за одређивање група. Постоје сталне и привремене групе, као и пригодне групе. Најоптималније је да се групе формирају по моторичкој способности деце. Деца која су најспособнија добијају тежу варијанту задатака, од оних са нижим способностима. Те групе нису сталне, већ како дете напредује, иде у бољу групу. Дете које барата боље лоптом може у тој активности бити у набољој групи, а кад се раде елементи плеса – у најлошијој. Ако се поставе четири задатка деца из А и Б групе на првој активности могу радити на првом и другом задатку, а на следећој активности, на трећем и четвртном задатку. Задаци који се постављају не смеју ангажовати само једну групу мишића. Код групне наставе не могу све групе учити ново, већ две групе уче ново, а друге две групе понављају и увежбавају већ познате задатке. Васпитач је уз групе које уче ново. Ако су деца у колонама и дуго чекају на ред за главну вежбу, могу им се дати допунски задаци. Ти помоћни задаци морају деци бити познати, како не би одвраћали пажњу од главног задатка. Важно је да васпитач покаже главну вежбу и сви је ураде једном и тек онда им се да допунска вежба.

У другом делу (Б) главног дела активности, примењују се стечена знања у сложеним ситуацијама. У овом делу доминира емоционална грађа. Ту се дају игре и штафетна такмичења. Деси се да деца кроз игру забораве на васпитача, који се укључује у игру само кад је неопходно. У овом делу је оптерећење највеће и иде до 75% од просечних могућности групе.

Ова подела главног дела активности на А и Б део не мора се испоштовати. Чак се многи методичари не слажу са том поделом, али је овде наведена да би, у зависности од планираног циља активности, могла бити употребљена.

Завршни део усмерене активности

Овај део чини 10% укупног трајања активности. Функције треба довести на мањи ниво, али не толико да буде као на почетку активности. Могу се давати активности које немају велики волумен рада. Деца се могу пустити раније како би се пресвукла и обавила хигијенске радње и физиолошке потребе.

Мора се напоменути да су прелази из једног у други део активности веома битни. Васпитач мора у глави имати организацију свега што ће радити, како не би изгубио драгоцену време на прелазе.

5.7.3. САМОСТАЛНЕ - СЛОБОДНЕ АКТИВНОСТИ

После ручка и подневног одмора, до преузимања деце од стране родитеља или старатеља, организују се слободне активности, по самосталном избору деце или кроз организоване форме рада. Често у том термину се спроводе одређене «Спортске школице», или садржаји комерцијалног типа (школа балета, ритмике, фолклора и сл). Ако су временски услови повољни често се деца изводе у двориште обданишта, где се спонтано играју, друже и уводе у социјализацију. Тада могу да користе расположиве справе и објекте (пењалице, љуљашке, клацкалице, вртешке, тобогане, фиксиране препреке од ауто-гума, пескарник, разне конфигурације земљишта - брдашца, низбрдице, јаркови, дрвени стубићи или балвани, мостићи и сл).

5.7.4. «СПОРТСКЕ ШКОЛИЦЕ»

Углавном су комерцијалног типа. Организатори, или носиоци програма, су одређени категорисани спортисти, или студенти струковних школа. Методике су врло неуједначене, од опште физичке припреме, откривања спортских талената, програма превенције основних постуралних поремећаја, до формалног усвајања одређених спортских техника, или «пресликавања» стандардних метода спортског тренинга старијих, или одраслих категорија.

5.7.5. ШЕТЊЕ, ОБИЛАСЦИ, ИЗЛЕТИ

Основна сврха ових активности је боравак у природи, излагање организма чистом ваздуху и да деца промене средину, у оближњи дечји вртић, парк, шуму или на дечје игралиште, посебно ако не постоји у склопу матичног обданишта.

Шетња у паровима децу јако замара, те се не препоручује дуже од 30 минута са старијом групом, 20 минута са средњом и 10-15 минута са млађом групом.

За време шетње могу да међусобно разговарају, али да не буду прегласна, а чак им се предлаже и да запевају изван градске буке.

Ове активности, као и сваки васпитно-образовни рад, морају се унапред планирати: циљ, рута, превоз, безбедност, активности, одмори, освежења, ужина и слично.

Веома је важно после ових активности, да деца пресвуку знојаву (влажну) или запрљану одећу и обућу и пазе на хигијену.

5.7.6. ЛЕТОВАЊЕ

У одређеним стандардизованим туристичким центрима, камповима, школско-рекреативним, спортско-рекреативним, или другим објектима, спроводи се вишедневни боравак деце ван места становања. Може бити у близини мора, језера или у брдско-планинским, или бањским центрима, углавном у чврстим, или монтажним објектима, ређе у камп-кућицама или шаторима, осим ако деца не бораве у организацији са родитељима.

Код нас су познати Митровац на Тари, Станишинци на Гочу, Боговађа код Мионице, Чардак у Делиблатској пешчари и др. Организација активности може бити у режији самих објеката-центра, или организатора боравка, са садржајима који су условљени материјално-техничким условима и педагошко-стручним способностима организатора летовања. Од активности могу бити заступљено: купање, пливање и обука непливача, игре у води, елементарне и мини-спортске игре, теренске или орјентационе игре, шетње, вечерњи културно-забавни програми и сл. Поред основних хигијенско-техничких услова неопходно је ангажовати стручно-педагошко лице, или тим из области физичког васпитања и обезбедити непрекину санитарно-здравствену заштиту деце.

5.7.7. ЗИМОВАЊЕ

У школским, дечјим или спортско-рекреативним, туристичким, планинским или скијашким центрима може се организовати вишедневни боравак предшколске деце. Као и код летовања обим и садржај активности је условљен истим чиниоцима. Од активности може бити заступљено: Санкање, скијање, вожња сноу-борда, клизальки, прављење фигура од снега, шетње, игре на снегу, присуство одређеним такмичењима у зимским спортовима, вечерњи културно-забавни програми и сл. Као и код летовања, неопходно је ангажовати стручно-педагошко лице из области физичког васпитања и обезбедити непрекину санитарно-здравствену заштиту деце.

5.7.8. ПРИРЕДБЕ И ЈАВНИ НАСТУПИ

Под дечјим приредбама подразумевамо јавна наступања деце. Дечји наступи морају бити део редовног рада и да резултирају из тог рада.

Јавни наступ треба да буде смотра дечјих способности и достигнућа, односно резултат рада васпитача (аналогија са учетељима, наставницима, професорима).

Садржина наступа треба да чини материја која је предвиђена за рад са тим узрастом, без посебних припрема и вежби, прилагођена јавном наступу.

Веома су погодни и прикладни разни кратки састави из оквира дечјег плеса, разне покретне игре, које нису резултат дрила и “дресуре” предшколске деце.

5.7.9. ШТАФЕТНЕ ИГРЕ

Штафетне игре спадају у групу елементарних игара. Такмиче се играчи две или више екипа, које покушавају да одређени предмет пренесу до циља, тако што га додају један

другоме, или долазе до циља одређеним начином кретања. Могу да их изводе сви узрасти, неvezано за број учесника, реквизите и терен.

Развијају свест о припадности колективу. Појединац бива подређен интересу групе и изједначен је по важности са осталим члановима.

Врло битан принцип штафетних игара је принцип такмичења, јер је појединац сада члан екипе, а не самостална индивидуа. Резултат екипе је збир залагања свих чланова. Незалагање неког члана екипе праћено је и негодовањем екипе, али и изостављањем из следеће игре, јер таквог појединца неће одабрати ни једна екипа.

Штафетне игре су најчешће врло динамичне, што позитивно утиче на здравље, на рад унутрашњих органа, побољшава размену материја и опоравак организма. Кад год је могуће штафетне игре треба изводити на отвореном, јер се и на тај начин побољшавају имуно-биолошке и адаптивне способности организма. Штафетне игре су прва тимска надигравања деце, али и могућност за личну афирмацију. Оне су основ за спортске игре које су за децу у пубертету природна потреба.

Емоције често достигну висок ниво приликом штафетних игара, што може да проузрокује и нека нежељена понашања учесника. У таквим тренуцима битно је да наставник – васпитач реагује на време и да још у току игре помогне у превазилажењу проблема. Тај посао ће бити много лакши ако је игра добро организована и ако је примерена психофизичким карактеристикама групе. Нарочито треба водити рачуна да број учесника не буде превелик јер ће на тај начин сви појединци учествовати и бити довољно активни.

Важно је и да способности појединца и групе буду подједнаки, са подједнаким шансама за успех, а и да су учесници мотивисани и спремни за игру.

Педагог треба да нађе могућност да похвали борбеност, истрајност и придржавање правилима. Треба похвалити и оне који су последњи и на тај начин спречити да се код њих појави отпор према сличним активностима. Примерне појединце, свакако треба истакнути, јер је деци битна и лична афирмација, а тиме се само још више наглашава припадност тиму. Да би се од деце могло тражити строго поштовање правила, треба им објаснити шта је дозвољено, а шта не.

Штафетне игре се не препоручују у првом и последњем делу часа, јер често захтевају максимално испољавање брзине, спретности, окретности, а некад и снаге. Идеално време за њихово извођење је главни део часа, мада је могуће изводити их и током целог часа, с тим да на почетку буду организоване штафете у којима није могуће постићи максималну брзину кретања. Ту долазе у обзир штафете кретања четвороношке, пузања, пењања. Ови облици кретања се ретко примењују у животу, па се, истовремено, побољшава и моторика учесника. Треба почети од простијих облика игара, па ићи ка сложенијим. Уколико се стално додаје нека новина (варирање), учесници ће стално имати утисак да је игра нова, чиме ће и сама игра бити интересантнија.

Штафетне игре служе за побољшање спретности и окретности, па приликом игре не треба прелазити велика растојања.

Значај штафетних елементарних игара у развоју детета

Штафетним играма се придаје велики значај, нарочито кад је у питању физичко и здравствено васпитање деце. Оне представљају подстицај за физички и психички развој детета. Дете се опушта, а самим тим нервоза, напетост и раздражљивост нестају, а онда је и изложеност стресу мања. Изазива се ведро расположење, што је и основни циљ игара. Покрети детета су складнији, прецизнији и економичнији.

Кроз штафетне игре остварује се сарадња са другом децом. Дете долази у различите улоге, да прима, да даје, да дели, да усклађује жеље и контролише захтеве. Активира своје склоности и способности, пореди се са другима посебно када су моторне способности у питању.

Штафетне игре дозвољавају детету да развије своју независност и снажљивост. Развијају и другарство, али и храброст, упорност, снажљивост, као и дисциплинованост.

Дете развија моћ запажања и посматрања. Развијају се и машта, памћење, пажња, способност логичког мишљења.

Различитост садржаја штафетних игара утиче на развој маште детета. Оно се уживљава у различите ситуације и улоге и оживљава појаве и предмете. Уколико се садржај игре реализује текстом или песмом, утиче се и на развој говора детета.

Утицај штафетних игара на психофизички развој детета

У зависности од садржаја задатака, штафетна игра различито ангажује и утиче на дете. То је разлог зашто је треба што више примењивати у васпитно – образовном раду, али и у спорту. Током игре дете је активно. Трчи, скаче, пење, провлачи, гађа, и зато је радосно, пошто је задовољило своју потребу за кретањем. Већом активношћу дете стиче више услова да се физички развија. Кретање подстиче крвоток, размену материја у организму, дисање, вентилацију плућа, терморегулацију. Све то доприноси и челичењу организма, а нарочито ако се игра спроводи у различитим температурним и просторним условима. Тиме је дете наведено на прилагођавање и повећани телесни напор.

Елементарна игра развија и усавршава кретање и то оно које је условљено сазревањем нервно-мишићног система. Брз развој овог система изазива и брз развој моторике, па је игра врло битан елемент развоја кретања. Развијају се и усавршавају и поједина чула, а она су неопходан предуслов за развој моторике детета.

Различити садржаји и задаци различито и ангажују пажњу, мишљење и памћење детета. Игра захтева да се запамте правила, текст, мелодија, садржај игре.

Игра децу учи и одређеном понашању. У заједничким играма дете схвата да понекад мора да буде и ускраћено, да треба да чини одређене уступке, јер то предвиђају правила. Дете се навикава да захтеве у игри доследно извршава, да не вири док жмури, да призна да је ухваћено, или да је погрешило. Може да се радује кад победи, али не да омаловажава суиграче. Не треба да се љути кад губи. Током штафетних игара развијају се и симпатије, солидарност, трпељивост, а јавља се и жеља да се помогне другу који је несигуран или неспретан.

Деца се у игри занесу, одушеве и спонтано испољавају своја осећања. Стално доживе нешто ново према садржају, облицима кретања и социјалном окружењу. Кретања су праћена гласним повицима, смехом. То осећање смешног деци причињава нарочито задовољство. Радују се ако постигну успех, пазе да не погреше, навијају, љуте се ако погреше. Ове емоције које прате игру подстицајно делују на понашање детета. Игра је начин да се ослободе страха, агресивности. Кроз њу се испразне и опусте, а то доприноси добром менталном здрављу детета, што је нарочито битно у данашње, стресно време.

Штафетне игре помажу развоју говора, слуха и ритма – нарочито ако се у раду са децом користе игре у којима деца треба да говоре или певају текст. Ту су и разбрајалице и имитирање звукова природе – птица, животиња, инсеката. Приближавају децу природи, а истовремено развијају функције, говор, моћ запажања и слух. Овоме треба додати и разговор након завршене игре који је, такође, битан елемент у развоју експресивног вербалног изражавања и комуникације. Пуна утисака и доживљаја, деца су тада посебно расположена за разговор.

Све ово потврђује да елементарне игре треба користити што чешће у васпитно - образовном раду.

5.7.10. ПОЛИГОН ПРЕПРЕКА

Настава физичког и здравственог васпитања одвија се системски и плански, а има циљ складно развити антрополошке карактеристике, мењати особине, знања и способности, те позитивно утицати на здравље ученика. У данашњем савременом начину живота, телесно вежбање сведено је на минимум и у врло малој мери доприноси складном расту и развоју детета.

Такав мали обим рада није довољан за складан развој антрополошких обележја и очување здравља деце, што потврђују и истраживања о гојазности у основним школама. Стога је потребно повећати интензитет телесног вежбања на настави физичког васпитања, што се може постићи применом сложених методичких и организационих облика рада (рад по станицама, рад на стази, кружни облик рада и полигон препрека) који су у пракси врло мало заступљени.

Полигон препрека је такав методички организациони облик рада који подразумева извођење одређеног броја различитих вежби у низу, на стандардној, или импровизованој стази препрека. Подразумева сукцесивно извођење одређеног броја телесних вежби приликом чега ученик треба да савлада природне, или импровизоване препреке које се налазе на отвореном простору, или затвореној просторији, и то у што краћем времену. Задаци у полигону препрека изводе се без паузе, а то значи да се ученици крећу од препреке до препреке савладавајући их у већој или мањој брзини и на начин најпримеренији за сваку препреку у полигону.

Полигон препрека има вишестрани утицај на биопсихосоцијални развој и антрополошки статус ученика. У настави физичког васпитања примењује се ради усавршавања моторичких знања и подизања нивоа моторичких постигнућа, развој моторичких способности, усавршавања научених моторичких знања, учења правилног и одговорног решавања задатака, надметања и међусобне сарадње.

Приликом савладавања задатака у полигону препрека изводе се једноставна моторичка кретања, без застоја и према унапред утврђеном редоследу. Примена полигона препрека готово је неограничена, с обзиром на узраст, пол, актуално стање способности, ниво знања и умења и с обзиром на место рада, годишње доба, услове рада и слично.

Полигон се може примењивати већ од предшколског узраста кроз игру, а за тај узраст полигони су састављени искључиво од елемената и задатака који се темеље на природним облицима кретања као што су пузање, ходање, ваљање, провлачење, вишење, упирање, скакање, ношење, гађање, бацање, пребацивање, набацивање, котрљање, колутање, шутирање, оптрчавање, надвлачења и сл.

Приликом састављања полигона препрека потребно је водити бригу о његовој намени, комплексности полигона, броју и распореду препрека, материјалним условима рада, врсти полигона и циљу часа. При избору препрека потребно је поштовати дидактичке принципе: од лакшег ка тежем, од непознатог ка познатом тј. пазити на дужину стазе, висину препрека, број задатака и одговара ли његова тежина узрасту којој је тај полигон намењен.

Када се ради о интензификацији наставног процеса, то значи да ученицима треба понудити што више атрактивних садржаја, прилагодити их њиховом узрасту, развојним карактеристикама и нивоу способности, моторичких знања и постигнућа, или једноставно омогућити сваком ученику да се наставни процес одвија у складу с актуалним стањем његовог антропомоторичког статуса. Осим тога интензификација наставног процеса може се постићи применом добро изабраних наставних садржаја, коришћењем савремених методичких организацијских облика рада, метода рада, методичких поступака, употребом адекватне опреме, средстава као и одговарајућим условима рада.

Полигон препрека може се примењивати у уводном, главном и завршном делу часа. Постоји више врста полигона препрека:

- а) према месту извођења (полигон препрека на отвореном простору, полигон препрека у затвореном простору или у просторији);
- б) према начину формирања (природни, са стандардизованим справама, комбинирани);
- ц) према намени (полигон препрека за развој опште физичке припреме, полигон препрека за спортске игре, полигон препрека за моторичке способности и комплексни полигон);
- д) према броју стаза (једностазни, двостазни и вишестазни).

5.8. СРЕДСТВА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Као основно средство за остварење задатака телесног васпитања деце предшколског узраста служе нам **телесне вежбе**. Да бисмо телесним вежбама постигли што разноврснији и што потпунији утицај, користимо као помоћна средства **справе и реквизите**.

5.8.1. ТЕЛЕСНЕ ВЕЖБЕ

Облици телесне активности које можемо користити као телесне вежбе у раду са предшколском децом су веома бројни и могу се поделити на:

- вежбе за развијање кретних навика;
- вежбе за развијање појединих мишићних група;
- вежбе за развијање навика организованог постављања и кретања.

Вежбе за развијање кретних навика:

Природни облици кретања

- Ходање;
- Трчање;
- Скакање;
- Пужење;
- Котрљање;
- Колутање;
- Пењање;
- Провлачење;
- Бацање;
- Гађање;
- Хватање;
- Ударање лопти;
- Дизање и ношење;
- Вучење, гурање и потискивање;

Нове кретне навике

- Пливање;
- Санкање;
- Смучање;
- Клизање;
- Вожња трицикла;
- Вожња тротинета;
- Вожња бицикла;
- Вожња котураљки;
- Вожња ролерки;
- Вожња клизаљки;
- Вожња скејт-борда;
- Вожња сноу-борда.

ХОДАЊЕ

Могућност примене овог облика кретања у телесном васпитању деце предшколског доба је веома велика. Према неким ауторима, деца ходањем обично овладају у другој години живота, али његово усавршавање протеже се чак до осме године. Из тога се лако може закључити да је за што боље и успешније овладавање овим кретањем, његова примена у предшколском узрасту веома значајна. Ходање у раду са децом овог узраста можемо примењивати *на разне начине, под различитим условима и у различитим правцима*.

Ходање можемо примењивати као:

- обично, слободно ходање;
- ходање дугим или кратким корацима;
- брзо, полако;
- лако, тромо;
- тихо, бучно;
- на прстима, на петама;
- са високим дизањем ноге или колена
- у почучњу, у чучњу и четвороношке.

Што се тиче различитих услова, ходање може бити:

- по равном тлу, по неравном, по песку, по шљунку;
- преко препрека, испод препрека, око препрека, између препрека;
- уз косину, низ косину, по смањеној површини (на тлу или уздигнутој);
- са ношењем предмета (у рукама, на глави, на леђима);

- појединачно, у паровима, један за другим (у реду, колони), у групи.
- Ходање може бити и у различитим правцима:
- напред, назад, лево, десно, (укрштено - нога преко ноге или привлачењем);
- право, вијугаво, кружно.

Сви ови облици ходања мођусобно се могу најразноврсније комбиновати.

Значај примене ових облика кретања - ходања је вишеструк. Помоћу њих отклањамо извесне грешке које се код неке деце овог узраста појављују. То су најчешће тром ход, са повијеним коленима, вучење ногу при ходу, спуштена глава, претерано махање рукама. Применом разних облика ходања треба код деце да развијамо навику лепог, правилног ходања.

Потребно је нагласити да са децом млађе групе треба примењивати у почетку једноставније начине ходања. Већина поменутих облика ходања не представља велико оптерећење. Но и поред тога не треба претеривати. Деца млађе групе могу ходати без одмора до 15 минута, средње групе до 20 минута, а старије до 30 минута. Разуме се да ово треба схватити као орјентацију, а не као круте границе.

Да бисмо деци приближили ове активности (различите врсте ходања) и да бисмо код њих пробудили интересовање за рад, ове вежбе можемо давати да их изводе у облику имитирања покрета, деци познатих из живота, кроз одређене задатке и кроз игру. У млађој групи треба да преовлађује рад у облику имитирања и игре. У средњој и старијој групи можемо слободније давати одређене задатке у форми "ко може", "ко ће боље", "ко ће брже", "ко ће лепше", и слично, с тим што је код деце тада већ развијена жеља за истицањем.

ТРЧАЊЕ

Трчање је кретање слично ходању, али се од њега разликује постојањем такозване "фазе лета". Док при ходању имамо наизменично ослањање на тло једном и двома ногама, при трчању имамо наизменично ослањање на тло једном ногом и лет. Зато трчање, могли бисмо рећи, представља низ складно повезаних скокова. Трчањем деца овладају око 4. или 5. године живота, а што зависи од тога колико је дете примењивало трчање као облик кретања. Баш због тога је веома значајна његова примена у предшколском узрасту. Могућност примене трчања у раду са децом овог узраста је веома велика. Можемо га, као и ходање, примењивати на разне начине, под различитим условима и у различитим правцима. Тако можемо радити:

- обично, слободно трчање;
- трчање дугим, или ситним корацима;
- брзо, полако;
- лако, тромо;
- тихо, бучно трчање;
- трчање са јачим дизањем ноге или колена;
- трчање на прстима;
- трчање четвороношке.

Трчање се може изводити:

- по равном тлу, по неравном тлу, по песку, по шљунку;
- преко препрека, испод препрека, око препрека, између препрека;
- по смањеној површини, уз косину, па и низ косину, али при томе се мора водити рачуна да косина не буде велика, како се не би развила велика брзина, којом дете не би могло да влада (млађој групи ово не треба давати);
- са ношењем предмета у рукама;
- појединачно, у паровима, један за другим, у групи.

Трчање се може изводити и у различитим правцима:

- напред, назад, лево, десно (са променом правца или у страну), право, вијугаво и кружно.

Сви ови облици трчања такође се могу међусобно најразноврсније комбиновати и тиме добити обиље разноврсних облика кретања.

Разни облици трчања много више утичу на организам него ходање. Поред већег утицаја на мишиће ногу, трчање утиче на покретљивост скочног зглоба, на мишиће раменог појаса, па и трупа и то утолико више, уколико је кретање брже. Трчање се сматра једном од најбољих вежби за развој функција органа за крвоток и дисање. Оно изазива повећање тих функција, утолико више уколико се брже и дуже изводи. Због тога нам специфичност развоја тих органа и система у овом узрасту налажу да будемо обазриви при примени ових вежби. Неопходно је поступно повећање оптерећења. Орјентације ради може послужити мишљење према коме деца млађе групе не би требало да трче без одмора дуже од 15 секунди, деца средње групе до 25 секунди, а старија до 35 секунди. Краткотрајна трчања, са честим одморима су веома корисна, док дуготрајна могу деловати штетно на организам.

Примењујући трчање треба тежити да се код деце развијају навике складног и лепог трчања, при коме ће положај тела и главе бити као при правилном ходању. Трчање треба да буде лако, еластично, без претераног махања руку.

Пошто при трчању долази до интензивног дисања, деца често дишу кроз уста. Због тога је потребно настојати да се оно обавља под одговарајућим хигијенским условима и навикавати децу да што више дишу кроз нос. Трчање, као и друге облике кретања треба претежно примењивати у облику игре (имитирањем, давањем задатака, јуре-шуге-хваталице, штафете).

СКАКАЊЕ

Скакање је кретање које захтева одговарајућу снагу мишића ногу, добру координацију кретања и одређену одважност. С тога и имамо ситуацију да се баш код овог облика кретања највише уочавају разлике између деце појединих група.

са децом предшколског узраста можемо радити ове скокове:

- разне врсте поскока;
- скок удаљ из залета;
- скок у вис из залета и
- скок у дубину.

Од поскока можемо примењивати поскоке са две ноге, на једној нози, са једне на другу ногу и то:

- у месту, напред, назад, лево, десно, окрећући се;
- у почучњу, чучњу и четвороношке;
- преко ниских препрека, око препрека, између препрека, преко вијаче;
- појединачно, у паровима, у разним формацијама.

Поменути облици поскока могу се изводити и скакањем из простора у простор (круг, обруч, рам, лист хартије, плоча и сл).

Такође се могу изводити са објекта на објект (блокови, укупани трупци), са справе на справу (струњача, шведска клупа, ниска греда, шведски сандук). При томе се мора водити рачуна о безбедности деце.

Са децом овог узраста можемо примењивати **скок у даљ из залета**, без савладавања препреке и са савладавањем одређених обележених (две линије, два конопца) или природних препрека (бара, поток, јарак, балван и сл).

Приликом примене ових препрека мора се водити рачуна о способности сваког детета и према томе одређивати тежину задатка.

Скок у вис из залета са децом можемо примењивати преко разапетог конопца или гуме. Гума има низ предности. Пре свега, не постоји опасност, ако дете запне при скакању, да ће или само пасти, или ће срушити оно за шта је конопац причвршћен. Тако се не мора сваки час намештати и тиме реметити рад. Овај скок се може изводити и преко разних справа, предмета и објеката (клубе, греде, препоне, сегмента шведског сандука, столичнице и сл). Можемо га примењивати и преко природних препрека, као што су жбун, дебло, пањ и

сл. Разуме се да ћемо ове облике скока увис примењивати тек пошто су деца тим кретањем добро овладала. При примени наведених скокова треба водити рачуна о могућностима и безбедности деце.

Скок у дубину се може изводити са разних предмета, објеката и справа, као што су столице, сто, клупа, мост, оборено дрво, пањ и томе слично. При примени ових скокова нарочиту пажњу морамо обратити на висину са које се саскаче, на доскок и доскочиште.

Што се тиче висине, мишљења појединих стручњака се донекле разликују. Може се узети као оријентација да деца млађе групе могу изводити скокове у дубину до 30 цм, средња група до 60 цм, а старија до 100 цм. Све ово под условом да доскок и доскочиште одговарајују следећем:

Доскок не само при скоку у дубину, већ уопште при скакању треба да буде мек, еластичан. Доскочити треба тако да се тле прво додирне предњим делом стопала, а затим постепеним савијањем колена да се ублажи потрес. Ово не можемо деци поставити као захтев, јер ћемо тада постићи баш супротно. Деца ће, мислећи на то, доскок радити грчевито. Од деце треба тражити да имитирају скок нпр. маце и сл. или да се скок не чује.

Доскочиште мора бити меко и стабилно (да доскок не изазове померање и проклизавање) и то утолико више што је већа висина или даљина скока. За доскочиште може послужити струњача, сунђер, душек, јама са песком, пиљевином, лишћем, или растреситом земљом. Ако се о свему овоме не води рачуна, скакање може имати и штетних последица. Може изазвати потресе унутрашњих органа и довести до повреда и оштећења костију и зглобова и хернија (кила - струма).

Од поменутих облика скакања, на почетку рада са децом млађе групе не можемо радити скокове у даљ или увис. Они немају довољно развијену координацију, а снага њихових мишића није довољна. Зато најпре радимо разне врсте поскока. Систематским радом и деца ове групе овладају и тежим облицима скокова. Деци предшколског узраста је нарочито тешко да науче скокове из залета. Ово је углавном стога што не могу да оцене место одраза. Али систематским радом и деца средње групе овим брзо овладају.

Наведене скокове са децом можемо примењивати у облику имитирања (скакање животиња), давањем задатака (ко може, ко ће боље, ко ће даље, ко ће више) и у играма ("Скаче врабац по пољу", "Ловац и зечеви", "Рода и жабе" и слично).

ПУЖЕЊЕ

Пужење је кретање при коме долази до клизања одређеног дела трупа, па и осталих делова тела, по подлози, по којој се кретање обавља. Овај облик кретања веома је омиљен деци овог узраста. Пужење је корисна вежба јер утиче скоро на све групе мишића, а утиче и на покретљивост кичменог стуба. Зависно од клизавости подлоге и дужине, пужење изазива прилично ангажовање и органа за крвоток и дисање. Такође утиче и на координацију кретања.

Пужење се може изводити:

- на стомаку;
- на леђима;
- на левом или десном боку.

Оно може бити:

- уз помоћ и руку и ногу;
- само рукама или само ногама.

Рад руке и ногу може бити:

- истовремени рад обе руке или обе ноге;
- наизменично једна, па друга рука или једна, па друга нога;
- једна рука и нога, па друга рука и нога.

Све ове врсте пужења могу се изводити:

- напред, назад, право, вијугаво, кружно;
- око предмета, између предмета, испод предмета, преко одређених предмета,

- уз косину, низ косину;
- са ношењем или гурањем неких предмета.

Пужење се може изводити на поду, по справама (као што су клупа, даска, греда, балван и слично), по чистој трави или песку, ако нису влажни, ако су довољно топли и ако услови рада дозвољавају (мисли се на опрему деце и на могућност прања после рада). При примени пужења треба строго водити рачуна о хигијени и температури површине, на којој се пужење обавља, а и на безбедност деце. Треба проверити да ли су под или даска зацепљени, да ли има клинова, стакла или слично у тлу или на тлу, по коме се пузи.

Препоручује се да се после примене ових облика пужења, при којима се тело налази у релативно згрченом положају, деца истегну. То се може постићи на различите начине: нпр. да дохвате предмет који виси, да плесну рукама високо изнад главе, да се што јаче протегну, да се окаче о грану, вратило, рипстол.

Пошто је пужење прилично напорно, треба водити рачуна о његовом дозирању. Са децом млађе групе у почетку радимо слободно пужење, како ко може и то 2 до 3 метра. Касније, зависно од развоја дечјих способности, укључујемо теже облике и дајемо већа оптерећења. Ове вежбе такође можемо давати у облику имитирања одговарајућих, деци познатих кретања (прикрадање мачке, пса, кретање гуштера, змије, пужа, глисте), постављањем задатака (ко може, ко ће боље, ко ће брже) и у играма ("Војници извиђачи", "Бежи змијо, ево јеж").

КОТРЉАЊЕ

Котрљање је кретање при коме долази до обртања тела око уздужне осовине, у хоризонталној, или косој равни. Овај облик кретања утиче нарочито на мишиће трупа и развија окретност, сналажљивост - орјентацију у простору. Котрљање се може изводити:

- На равном тлу (под, трава), низ благу косину, уз сасвим благу косину;
- на једну страну, на другу страну;
- са рукама уз тело, са рукама пруженим поред главе, држећи неки предмет;
- појединачно, у паровима или ланцу;
- котрљањем проћи кроз одређени простор, и то између или испод нечег.

Пошто се ово кретање обавља на тлу, треба водити рачуна о хигијени, температури и сигурности тла.

С обзиром да котрљање не изазива неко нарочито напрезање, сем котрљања уз косину, можемо га слободно примењивати са свом децом овог узраста. И котрљање се може примењивати имитирањем (кретање ваљка, бурета, балвана), давањем задатака и у играма ("Трка буради", "Лопте на ветру" и сл).

КОЛУТАЊЕ

Колутање је кретање при коме се тело обрће око попречне осе тела, у сагиталној равни. Оно је познато и као "превртање преко главе". Колутање захтева одређену одважност. Нарочито утиче на развој способности орјентације у простору, на окретност и на координацију кретања.

Са децом предшколског узраста можемо радити колутање напред и назад и то на тлу, које одговара хигијенским условима, а пожељно је да буде и меко (струњача, тепих, трава, песак-шљунак, снег). Можемо радити и колутање у напред око одговарајуће справе, као што су балван, греда, метална или дрвена шипка и слично. Висина ових справа треба да одговара деци, односно да се креће око 60 до 80 цм.

Наведене вежбе не треба форсирати. Број понављања не сме бити велик. Може се радити 3-6 колута и то не узастопно. Нарочито треба бити обазрив код анемичне деце, код које ово кретање може изазвати вртоглавицу и главобољу. У случају тих појава децу треба искључити из те активности.

Ако се колутање комбинује са скоком или силажењем са неке справе, не сме се никако давати непосредно после тога. Може се десити да дете повеже та два кретања, скок и колутање или силажење са колутањем, па да дође до веома озбиљних повреда.

Колут напред и колут назад на тлу можемо радити у свим групама, ако деца могу да их ураде. При томе никако не треба децу силом превртати преко главе, јер би то могло довести и до повреда и појаве страха

ПЕЊАЊЕ

Пењање се може изводити на више начина. У раду са децом предшколског узраста примењујемо пењање и рукама и ногама, или само ногама. Пењање само рукама не долази у обзир због специфичних особености овог узраста. Пењање је веома омиљено деци предшколског узраста, па стога, као и због његовог значаја, треба га у раду са децом примењивати. Пењање утиче на развој мишића читавог тела, а посебно руку и раменог појаса. Такође на развој координације рада руку и ногу. Пењањем се развија снага, спретност, окретност, осећање равнотеже, одважност и упорност.

Деца се могу пењати на разне предмете и справе или уз њих. То могу бити разне врсте лестви, рипстоли, шведски сандук, клупа, столица и томе слично. За пењање се могу користити и предмети у природи као што су: прикладно дрвеће, пањеви, камење и слично. При пењању васпитач мора нарочито водити рачуна о висини на коју се деца пењу, о начину силажења и о сигурности - стабилности предмета на који се пењу. Сматра се да деца овог узраста не би требало да се пењу на висину већу од око 2 м и то старија група. Деца млађе групе могу се пењати 1 до 1,5 м, зависно од њихових конкретних способности.

При пењању деци треба нарочито скренути пажњу на потребу пажљивог силажења. Млађој групи треба обавезно пружити помоћ. Деца ове групе често када се попну не знају или не смеју да сиђу.

Примењујући пењање треба настојати да деца савладају складно, спретно и економично пењање на различите предмете. Деца ово брзо постигну, ако им се за то пружи прилика. Код деце која нису имала прилике да се пењу, нарочито код млађе групе, честа је појава да се пењу уз рипстол или лестве тако што се ухвате за пречку, коју могу да дохвате и не померајући руке, пењу се ногама и то само једном ногом, док другу привлаче. Тако се пењу све док се не приближе рукама толико да не могу даље. Међутим, ако им се покаже складно пењање, наизменичним померањем руку и ногу, убрзо га савладају.

Са предшколском децом не треба радити пењање уз конопцац или шипку. Оно изазива напињања и изометријска напрезања, која онемогућавају нормално дисање, а што може штетно деловати на организам. У раду са предшколском децом не препоручује се дужа примена чистог виси, односно виси само на рукама, јер може штетно да утиче на зглобне системе веза. Међутим, ако деца у овај положај долазе само кратко време, то неће имати штетних последица. Такозвани мешовити вис, где деца висе користећи се и рукама и ногама, може се слободно примењивати. Ово се може користити на подигнутој греди, балвану, лествама, разапетом конопцу на косој равни и слично. У новије време постављају се специјализована пењалишта (вештачке стене са хватиштима и газиштима), уз обавезни систем осигуравања.

И ове кретње можемо са децом обрађивати имитирањем (мачке, мајмуна, ватрогасца, планинара), давањем задатка и у играма.

ПРОВЛАЧЕЊЕ

Провлачење је веома омиљен облик кретања деце предшколског узраста. Оно је значајно за развој окретности, спретности и снажљивости, за развој одређених мишићних група (што зависи од врсте кретања). Такође се дете ослобађа од осећаја спутаности и затвореног простора (клаустрофобије).

Провлачење може бити:

- усправно, у почучњу, у чучњу, четвороношке и лежећи.

Сви ови облици провлачења могу се изводити:

- између, кроз и испод разних предмета и препрека, тунела и сл.

Провлачење се може изводити:

- појединачно, у паровима и у групама.

Приликом примене ових кретњи мора се водити рачуна о безбедности деце, односно о исправности и сигурности справа или других предмета, који се за ово користе. С обзиром да при провлачењу преовлађује претежно погрчен положај, потребно је после провлачења примењивати и вежбе за истезање.

БАЦАЊЕ

Бацање је моторна радња која нарочито утиче на развој мишића руку, раменог појаса и леђа. Бацањем се развија спретност и координација руку.

Бацати се могу разни предмети, како они специјално обликовани и прављени за бацање (најразличитије лопте, палице, дискови, тањери, бумеранзи), тако и разни други предмети из природе (каменчићи, разни плодови, грудве снега, штапови и слично). Бацање се може изводити на разне начине:

- једном руком, обема рукама;

- замахом одозго, са стране, одоздо, уназад, испод ноге, између ногу;

- што даље и што више и сл.

Од деце треба тражити да бацају и једном и другом руком. При бацању предмета који могу довести до повреда, треба посебну пажњу обратити на сигурност деце. Ако сва деца имају одређене предмете за бацање, могу их истовремено бацати. У том случају морају сви бити на истој линији, имати довољно размака између себе и бацати у истом правцу. Ако за сву децу нема довољно предмета за бацање, онда једна група баца, а друга стоји иза ње.

ГАЂАЊЕ

За гађање бисмо могли рећи да је прецизно бацање. Из тога се већ види да је за гађање неопходно добро владање бацањем. Гађање, поред утицаја на све оне елементе које смо изнели у вези са бацањем, нарочито утиче на фину координацију руку, на развој пажње и концентрације, а такође и на развој способности оцењивања «од ока» (окуломоторна перцепција и тајминг – правовременост).

Гађање се може вршити на разне начине и различитим предметима. Избор предмета зависи од дечјих способности, од циља који се гађа и од васпитних момената.

Гађање се може на следећи начин изводити:

- директним бацањем, убацивањем или набацивањем, котрљањем;

- једном руком, другом руком, обема рукама;

- замахом одозго, са стране одоздо;

- и као занимљива варијанта - кроз ноге.

Као мета могу послужити разни предмети у природи (дрво, камен, кофа, бара, предмет на води и сл), као и разне справе и реквизити, на пример обручеви, лопте, медицинке, чуњеви, сталци, голови, рам од шведског сандука, столице, посебне мете и сл. Као циљ могу послужити и фигуре разних животиња, бродова, тенкова, авиона. Затим разни предмети који при ударцу дају звук, што посебно мотивише (лимене плоче), или отварањем откривају неку пригодну слику. Овакви циљеви створиће код деце посебно интересовање за гађање, Циљ који деца гађају може бити вертикалан, хоризонталан, изнад тла, на тлу, непокретан и покретан. Удаљеност, као и величина циља зависе на првом месту од дечјих способности. Предмети са којим се гађа могу бити стандардизовани (лоптице, пикадо са вакум гумицом на врху и др) и природни, што је већ наведено од функције бацања.

Деца млађе групе најлакше овладају гађањем у облику котрљања. То може бити котрљање кроз одређени простор, или гађање неког предмета котрљањем. С тога са њима од

тога треба и почети. Гађање такође можемо спровести у облику давања задатака, имитирања и игри.

ХВАТАЊЕ

Хватање захтева добро развијену координацију руку, а уједно је и развија. С обзиром на могућност повређивања, за хватање користимо само оне предмете који до тога не могу довести. То су, на првом месту, разне лопте, шупље или испуњене, од 100 и 250 г тежине. Евентуално, када способности деце дозвољавају, можемо за хватање користити и обручеве и палице. При томе није битна само прецизност хватања, већ исто толико и прецизност бацања тих предмета.

Хватање се може изводити са две руке и са једном руком. При томе дете може само себи бацати одређени предмет, а може му и неко други добацати. У млађој групи, а и у опште у почетку, треба деци лопту додавати са малог растојања и то у руку, скрећући им при томе пажњу на положај руку при хватању.

Бачени предмет се може одмах хватати, док је у ваздуху, након одбијања од тла, или након одбијања од зид или другу вертикалну површину.

Дете хватајући, бацајући и гађајући, упознаје особине разних предмета. Употпуњује представе о облицима, величини и тежини. Уколико су предмети, са којима долази у додир, разноврснији, утолико му се и способности више развијају.

УДАРАЊЕ ЛОПТИ

Један облик баратања лоптом који можемо применити у раду са предшколском децом јесте ударање лопте руком и ногом. Ударање лопте руком може бити у функцији "вођења лопте", "сервирања", или "смечирања лопте". Изводи се тако што се лопта одбија руком о тле, а може и у одређени простор, даљину, или о вертикалну површину, зид. Ово се може изводити:

- једном или другом руком, наизменично једном па другом руком, обема истовремено;

- У стојећем, седећем, па и лежећем положају;

- у месту и кретању.

Вођење у кретању може бити у разним правцима и уз различито кретање. Тако се вођење може радити при ходању, трчању и поскакивању, што се ради у главном у старијој групи.

Ударање лопте ногом се може изводити:

- као шутирање;

- као гађање и

- као вођење.

Деца млађе групе врло брзо савладају шутирање, ако за то имају прилике. Вођење и гађање представља много компликованије кретање, које можемо примењивати са старијом групом.

ДИЗАЊЕ И НОШЕЊЕ

Постоји мишљење да дете предшколског узраста (старија група) не би требало да диже и носи предмет тежи од 3 кг. Теже предмете деца могу носити групно. На овакво ношење их треба научити како би терет равномерно распоредили. Овакво дизање и ношење предмета утиче, поред осталог и на развој смисла за заједнички рад и за узајамно помагање у раду. И кроз ове активности дете стиче представе о тежини, чврстини и о облицима предмета. Деца могу дизати и носити:

- појединачне предмете;

- више различитих ситнијих предмета;

- Веће предмете групно (грета, клупа, балван, сто, и сл).

ГУРАЊЕ, ВУЧЕЊЕ И ПОТИСКИВАЊЕ

Гурање можемо изводити у виду гурања разних справа и предмета, као што су шведски сандук, колица са струњачама, клупа, сто, столица и сл. Додавањем оптерећења одређеном предмету, можемо доzirати напрезање деце. Клизне површине треба да буду равне и да не изазову превелико напрезање, као и да не дође до оштећења подлоге.

Вучење можемо изводити у облику вучења разних предмета и у облику међусобног вучења деце. Деца могу вући једно друго на колицима, санкама, по клиском поду, а могу се међусобно и надвлачити (нпр. ко ће кога превући преко обележене црте држећи се за конопац или палицу. Надвлачење у ланцу и групи не одговара деци овог узраста.

Потискивање може бити на више начина. Деца се могу потискивати међусобно:

- седећи и упирући леђа у леђа покушавају једно друго да потисну из одређеног простора;

- стојећи окренути лицем у лице и упирући дланове једно другом у груди;

- посредством неке справе или предмета, нпр. ко ће потиснути у простор свога партнера. У овоме могу учествовати и парови, па и мање групе деце, потискујући шведски сандук, сто, клупу или греду. При примени ових активности треба обратити пажњу на могућности деце. Међусобна потискивања не долазе у обзир за млађу групу. Посебну пажњу треба посветити избору деце, било појединачно, било групно. Увек треба настојати да буду подједнаке конституције и способности.

5.8.2. ВЕЖБЕ ЗА РАЗВОЈ НАВИКА ОРГАНИЗОВАНОГ ПОСТАВЉАЊА И КРЕТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Да би се што лакше могло радити, да би се што успешније могли остваривати одређени задаци телесног васпитања и да би се могућности повређивања при раду свеле на најмању меру, код деце предшколског узраста треба развијати навике за организовано постављање и кретање. При томе треба тежити да деца увиде и у границама њихових могућности схвате потребу и нужност таквог рада. Не треба се задовољавати слепом дисциплином, коју васпитач својим ауторитетом може да наметне. Иако су могућности за развијање свесне дисциплине у овом узрасту веома мале, ипак се систематским радом нешто може постићи. Ако се има у виду да је ово узраст пресудан за стварање многих навика, јасно је од коликог значаја може бити развијање навика за организован рад. Такође ове вежбе утичу на развијање способности орјентације у простору. Из искуства стеченог, кроз праксу, познато је да деци такав рад причињава задовољство.

Децу треба, пре свега, научити да се на захтев организатора игре умире и обрате пажњу на оно што жели да им каже. При томе их треба учити да стану у "*организовану групу*". Под организованом групом подразумева се слободна формација, када деца стају слободно испред или поред васпитачице-педагога-инструктора-наставника-тренера, али да се при томе не гурају. На овоме треба одмах од почетка инсистирати и навикавати децу, што тражи доста упорности и времена, јер деца желе да стану ближеономе ко их анимира, или не желе да је неко испред њих.

Децу треба затим учити да се ухвате за руке и да **образују круг**. У почетку деци треба помагати да нађу себи место у кругу. При стварању навика да се деца постављају у круг може се послужити нацртаним кругом на тлу, кружно постављеним конопцем, или предметима и маркацијама (обручеви, чуњеви, коцке, медицинке, маркери, купице, налепнице, а на бетону-асвалту кредом у бојама нацртати маркације) на тлу.

Децу такође треба научити да стају једно иза другог - у ред (**колону**). Ово можемо постићи коришћењем нацртаних линија, одговарајуће постављених конопаца, или столица на које деца треба да седну. У случају да је потребно да се деца поставе у два реда, довољно је ако децу научимо да стају у паровима један иза другог. У случају потребе да се формира три, или четири реда, можемо се послужити одређивањем "вођа". Вође треба да буду сналажљивија деца и она која својим понашањем то и заслужују. У одређеним случајевима

то могу бити и немирна деца, на које додељивање такве улоге, може позитивно деловати. Свако дете треба да запамти ко му је вођа и да на знак брзо стане иза њега. Васпитач претходно одреди места вођама. За поделе по групама (колонема) могу се користити и сталци, заставе, маркације и сл. у боји.

Када желимо да поставимо децу једно до другог (у *врсту*) можемо се послужити такође линијом, конопцем, столицама, или имитацијом ("као ласте на жици", "као војници" и сл).

Код припрема групних вежби за приредбе и јавне наступе, који траже дуже увежбавање, оријентација и навикавање деце да се у простору постављају на одређени начин, да имају довољно места за вежбање, могу се такође користити маркације које су нацртане, или налепљене за подлогу.

Од организованих кретања деца треба да науче да се крећу један иза другог (у круг, право, вијугаво), без гурања и недисциплине. Ово је нарочито важно при савладавању постављених препрека. Деца обично врло тешко успевају да изводе кретање у круг у слободном простору. Скоро увек постепено смањују круг по коме се крећу, или га потпуно деформишу. Зато је добро да се обележи простор око кога деца треба да се крећу.

5.8.3. ДЕЧЈИ ПЛЕС – РИТМИЧКЕ ИГРЕ И КОМПОЗИЦИЈЕ

Дечји плес представља облик примене разних активности у коме се обједињује рад на телесном развоју, развоју складног, лепог, ритмичног кретања, те на развоју способности да се кроз покрет изрази оно што се доживљава приликом слушања музике.

Ритмичке игре и плесне вежбе имају изузетан значај у раду са децом предшколског узраста. Оне доприносе развијању естетске културе кретања, што се посебно изражава кроз:

- Лепо и правилно држање тела и обликовање лепих и складних покрета;
- Развијање осећаја за ритмично кретање, у складу са музичком пратњом;
- Развијање способности сналажења у простору и времену, вроз усвајање просторних, временских, али и енергетских елемената кретања;
- Развијање изражајности различитих расположења и осећања кроз кретање,
- Развијање креативног изражавања и стваралаштва деце кроз разноврсне покрете.

Дете је у покрету стваралац, истраживач, кореограф и играч. Креативне способности које у детету природно постоје, треба подстицати и развијати. Зато деци не треба наметати покрет, оно га путем свога тела изражава, онако како га је доживело. Зато не треба инсистирати на самом техничком, већ експресивном извођењу покрета. На тај начин дете упозна однос између покрета и свог унутрашњег, природног ритма, који је својствен свакој личности.

Дете кроз плес упознаје музику, кореографију и простор у коме се креће. Оно усклађује своје покрете и кретање са осталом децом, упоређује се са њима, постиже равнотежу међусобне иницијативе, прилагођава се. Развија машту, стваралаштво, постиже чулни и естетски доживљај, задовољство и радост.

Покрети у плесу су, пре свега, природни, слободни и спонтани, треба да их карактерише једноставност и целовитост плесне и музичке форме. Прва знања о плесу деца стичу кроз ритмичке игре и вежбе које им помажу да лакше усвајају покрет и кретање, развијају музикалност, ритмичност и естетику покрета, а најефикасније је ако се то изводи пред огледалом. Тако се најлакше отклањају грешке, грчевитост и некоординираност покрета.

Ритам може да се прати плескањем рукама, лупкањем ногама, или акустичним реквизитима, или инструментима (чуњеви, кратке палице, звечке, даире, звончићи, прапорци, бубњеви, тимпани, трубе и сл). Такође и на телу, или одећи могу бити окачени, који ће звуком пратити ритам покрета и поскока.

Избор музичке пратње је такође битан, Музика треба да је блиска, популарна и позната, а такође треба се посветити пажња костимографији и сценографији, као би се употпунио и повезао акустични и визуелни доживљај.

5.9. РЕКВИЗИТИ И СПРАВЕ КОЈИ СЕ КОРИСТЕ У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ И ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Да би се одређени програмски задаци, активности и игре успешније реализовали, постигао жељени ефекат позитивно утицаја на организам у развоју, како би се подигла заинтересованост, мотивација и општа атмосфера међу децом, неопходно је користити што разноврсније реквизите, справе и помоћна средства.

5.9.1. РЕКВИЗИТИ

ЛОПТЕ

Лопта као реквизит може бити различитих величина, тежине, тврдоће, храпавости и боја, од различитих материјала (гуме, сунђера, пластике, коже...). Најпогодније за рад у организованим активностима предшколске деце, у затвореном простору су крпењаче, у последње време сунђерасте лопте. Такве лопте су мекше, згодније јер не одскачу, не могу да повреде или нешто оштете, не одскачу и не котрљају се неконтролисано. Лопта има многоструку намену, а у организованим облицима активности могу се користити у вежбама обликовања, за бацање, хватање, гађање, као препрека, као главни реквизит у разним спортским играма, полигону, штафетним играма, или за обележавање простора.

ПАЛИЦЕ

Палице су популаран реквизит међу децом, јер су згодне за примену и имају једноставан и универзални облик. Димензије се обично крећу између 40 и 100 сантиметара, а ширине два до три сантиметра. За децу предшколског узраста прави се од мекшег материјала (картон, пластика), украшена тракама у боји и са меком заштитом на крајевима, од креп папира или гуме. Палица подсећа на штап или мотку, деца асоцијативно њом замахују, врте, ударају и при тим покретима, уколико не постоји контрола, могу међусобно да се повреде.

У организованим облицима активности може се користити од уводног до завршног дела, било као препрека, помоћно средство у вежбама обликовања, за обележавање простора, у плесу, елементарним играма, полигону и сл.

КОЦКЕ

Коцка је врло применљив реквизит. Углавно је од мекшег материјала (сунђера или стиропора), да углови и ивице не могу да изазову повреду, пресвучена платном или скајем у боји. Димензије коцке су обично 25X25 сантиметара. За ралику од лопти коцке имају равне површине које им дају стабилност. Деца могу да их слажу, ређају, бацају гађају, да са њима изводе вежбе обликовања, са коцком између ногу скачу, котрљају се, колутају, при поскоцима ротирају се око уздужне осе и сл. Могу се користити као препреке, за обележавање простора, у покретним играма и полигонима и сл.

ПУЊЕНЕ ВРЕЋИЦЕ

Пуњене врећице могу бити различитог облика: лоптастог, ваљкастог, елиптичног, купастог, пирамидалног, у облику пешчаног сата, или неког облика из живог света (цвет, лептир) и сл. Могу бити испуњене ситним шљунком, зрневљем, пластичном гранулацијом и сл. Маса врећица се креће од 200 до 500 грама.

Врећице су погодне за коришћење у вежбама равнотеже и правилног држања тела, јер се прилагођавају облику тела. Требало би да су тако направљене да садржај може да се изручи, а платно опере. Ако су од скаја онда могу да се повремено обришу антисептичним средством. Као и други реквизити могу да се користе као препреке, за обележавање простора, у покретним играма, полигонима и сл.

ЛАСТИШ

Ластиш може бити мали, од 50 до 70 сантиметара и 2 до 3 сантиметра жирине. Или велики, дужине до 10 метара, који се увлачи у обшивену разнобојну платнену траку, дужине 15 метара, а ширине 10 сантиметара.

У уводном делу активности погодан је за брзо окупљање деце у формацији круга. Мали ластиш се углавном користи у вежбама обликовања, а велики у плесу, елементарним играма, драматизацији прича, за обележавање простора и сл.

ОБРУЧЕВИ

Обручеви могу бити различитих боја и прављени од дрвета или пластике. Њихов обим се креће од 30, 60 до 90 сантиметара. Могу да се користе као препреке, за обележавање простора, у елементарним играма, полигонима и сл.

ВИЈАЧЕ, КОНОПЦИ, ДЕБЕЛО УЖЕ

Конопци могу бити различитих дужина, дебљина, од различитих материјала (гума, конопља, синтетичко плетено уже, еластична гуртна). Могу послужити за обележавање простора, као препрека, за вежбе обликовања, као основни реквизит за варијанте прескакања, вучења, надвлачења, пењања, за штафетне игре и полигоне. Посебно су погодне вијаче за усвајање основних елемената из ритмичке гимнастике.

ПАДОБРАН

Падобран се прави од лаганог свиленкастог материјала, са исечцима у разним бојама, које оплемењују дечји доживљај. Падобран спада у групу модерних реквизита и за сада се не примењује довољно. Углавном је кружног облика, пречника од 2 до 5 метара. Падобран може истовремено да користи од 10 до 30 деце, што је погодно за дечје окупљање, групну атмосферу, кооперативност, социјализацију итд.

Падобран има широку примену од уводног дела, преко базичне гимнастике (вежби обликовања), до главног дела активности, поготову ако је у итању покретна игра, или дечји плес. Може се користити у завршном делу. Облици кретања који се са падобраном могу изводити јесу: ходање, трчање, скакање, провлачење, пузање, бацање, хватање.

У плесу падобран може бити врло користан, што се тиче естетике, визуелног доживљаја, мотивације деце и елеганције покрета.

ЗАСТАВИЦЕ, МАРАМЕ, ТРАКЕ

Заставице се углавном састоје од чврстог штапа и покретног платненог дела, правоугаоног, троугластог, или полукружног облика, причвршћеног за штап. Може бити различите боје и од различитог материјала – памука, најлона, папира.

Мараме и траке, такође могу бити од различитог материјала, на пример од кеса, украсног папира, платна, скаја, гуме и сл. Своју примену имају у плесу, као део костима ради визуелног ефекта, појачавања дечјег доживљаја и у покретној игри. Врло често послуже као знак распознавања, када се деца деле у групе, а могу се употребити дечјом спонтаном жељом за обележјем, ради прављења позитивне атмосфере и веће мотивације деце при физичком вежбању или навијању.

ДИСК – БОЧЕ

Диск-боचे су специјално направљени реквизити у комплету од 4 пара у 4 различите боје, а девета диск-боча служи као маркер. Направљене су од пластичног материјала, пречника 9 сантиметара, а дебљине 1,5 сантиметара.

Намена им је слична пуњеним врећицама, само што се могу користити у играма «боче», бацања што ближе маркеру.

Корисне су у вежбама у којима треба извести елеганцију покрета. За правилно држање тела користе се тако што се боча стави на врх главе и носи се. На тај начин се још развија равнотежа, као и складно ритмично ходање. Могу се користити у вежбама за превенцију и корекцију равних стопала и правилног држања.

МАРКЕРИ – ОЗНАКЕ

Маркери су разне ознаке које служе деци као «сликовити говор», шта треба да ураде. Уместо да васпитач-тренер сваком детету понаособ показује (на пример: да постави руке на одређено растојање, код колута напред и да га при томе сваки пут исправља, што доводи до расипања енергије, пажње и времена), може се налепити, нацртати апликација на струњачи, у облику дланова, где дете треба да их постави. Могу бити различитих боја, у облику длана, стопала, круга, цвета, лептира, или неког деци блиског лика или облика.

5.9.2. СПРАВЕ КОЈЕ СЕ КОРИСТЕ У УСМЕРЕНИМ АКТИВНОСТИМА

Да би се деци употпунила физичка активност, помоћу СПРАВА може да се постигне усложњавање, или отежавање природних облика кретања, а при томе се и даље не губи занос у игри, а мотивација и интересовање се повећавају.

ШВЕДСКИ САНДУК

Шведски сандук се састоји од неколико дрвених рамова и поклопаца који је тапациран. Кроз рамове деца се провлаче у различитим положајима (четвороношке, у чучњу, лежећи, или усправно. Могу ходати око шведског сандука, трчати, поскакивати или пузати, као и наскакати на њега. Може се вежбати скок у дубину, а ако се склони поклопац у сандук се могу убацивати различити предмети. Веома је погодан када се прави полигон и тада може имати вишеструку намену.

ШВЕДСКА КЛУПА

Шведска клупа се може користити нормално или обрнуто положена (шири део је на тлу) или се искоси помућу кука које су на једном крају. Према положају користи се као препрека на коју се пење, по којој се хода, трчи, поскакује, пузи, повлачи рукама у лежећем положају потрбушке. Преко ње може да се баца реквизит, по ширем телу да се котрља и сл. Такође служи за постављање полигона.

ДАСКА СА КУКАМА

Даска са кукама се може користити самостално, или у комбинацији са другим справама. Већина вежби које се могу радити са клупом у косом положају окаченом на рипстол, може и са даском са кукама. Може се по њој ходати, узтрчавати, поскакивати, пузати, пењати, провлачити, пуштати реквизит да се по њој котрља.

МЕРДЕВИНЕ (ЛЕСТВЕ) СА КУКАМА

Мердевине са кукама се, такође, могу користити самостално или у комбинацији са другим справама као што су рипстол, шведски сандук, шведска клупа и сл. Потребно је задовољити принцип доступности при раду са овом справом.

РИПСТОЛ

Рипстол су у ствари широке лестве причвршћене за зид. Служе за различите технике пењања, спуштања, вишења, истезања, упирања, или за качење других справа.

СТРУЊАЧЕ

Струњаче могу бити различитих димензија, облика, од различитих материјала (кожа, цирадно платно, скај, пенаста синтетика). Користе се као мека подлога, термоизолација или за осигуравање доскочишта, или простора око справа. Служе за различите вежбе партерне гимнастике.

ВАЉАК

Димензије ваљка су различите. Прави се од сунђерастог језгра и омотача од платна, скаја или коже. Користи се за прескакања, колутања, котрљања, јахања и сл. Постоје и чврсти ваљци од синтетичких материјала на којима може да се стоји, хода, одржава равнотежа.

ТУНЕЛ

Тунел се прави од платна, са неколико обшивених обручева како би се задржао кружни облик. Може бити и од чврстог материјала, са меком подлогом и са два или више отвора, као лавиринт. Уколико је дужи, пожељно би било да има мање отворе са стране да би се остварила визуелна комуникација и избегао непријатни осећај затвореног простора (клаустрофобија). Користи се за игре пузања, провлачења, ходања у чучњу и четвороношке, а има значај и за развој храбрости, сигурности у себе, за разбијање страха од мрака, а и доприноси ведром расположењу.

ТОБОГАН

Тобоган је справа која се често налази на отвореним дечијим игралиштима или парковима. У том случају је направљен од метала, дрвета или пластике. У затвореним просторима, салама и дечијим играоницама углавном је од синтетичких материјала. Може бити различитих димензија. Потребно је обезбедити меку подлогу за приземљење при суштању.

ВЕЛИКА ЛОПТА

Велика лопта има пречник од 70 до 120 сантиметара. Прави се од високо отпорне синтетичке масе, која може да издржи оптерећење од 400 килограма. Она служи за различита гурања (рукама, ногама, леђима), потискивања, подизања, ношења, бацања и сл. Са великом лоптом углавном ради већи број деце истовремено и самим тим се развија заједништво (сарадња, кооперативност), социјализација (припадност групи – тимизација).

КОШЕВИ

Кошеви могу бити покретни или фиксирани на зиду. Веома је битно да се висина кошева може померати према узрастним категоријама које их користе и зато су бољи они кошеви који се могу откачити са једне висине и спустити или подићи према потреби. Бољи су покретни кошеви јер може да се одреди величина терена према потреби (број деце, слободан простор и сл.). Дужина терена треба да је адекватна узрасту.

МЕТЕ ЗА ГАЂАЊЕ

Мете за гађање могу бити хоризонталне и вертикалне, непокретне и покретне. То могу бити простирке од платна или скаја, са нацртаним концентричним круговима (линијама или прстеновима у боји), или пак отвори на плочама различитог пречника.

СТАЗА ЗА СТОПАЛА

Стаза за стопала има ширину 80 сантиметара и дужину од 2 до 3 метра. Направљена је од дуплог платненог материјала који се штепа по ширини и дужини, како би се добио већи број преграда у које се стави шљунак различите величине. Основна намена стазе јесте масажа и јачање свода стопала и скочног зглоба, али и развој равнотеже и правилног држања тела при ходу.

6. НАСТАНАК И РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Идеје предшколског васпитања почеле су да се развијају још у старом веку. Јан Амос **Коменски** је први указао на потребу предшколског васпитања и истицао радост живљења. Идеје Коменског наставио је **Ц. Лок**. Он је, поштујући **Јувеналово** начело "у здравом телу здрав дух", први детаљно обрадио теорију физичког васпитања деце, истичући посебно извођење игара на чистом ваздуху.

Важност здравља деце, као и потребу физичког васпитања деце предшколског узраста апострофирао је Жан Жак **Русо**. **Песталоци** је сматрао да тело треба да се развија свестрано.

Идеју предшколског васпитања остварио је Роберт **Овен**, отварајући прву "дечју школу". У овој школи се посвећивала значајна пажња физичком васпитању. Роберт Овен се може сматрати оснивачем предшколског васпитања. После тога започиње отварање предшколских институција широм Европе и Америке, најпре у Немачкој. Оснивач је Фридрих **Фребел**, који је сматрао да дете треба помагати и посматрати у развоју, као биљку неговати, па отуда назив "дечји вртић".

Марија **Монтесори**, лекар и педагог, вероватно је најпопуларније име везано за оснивање модерних вртића. Она заступа две основне поставке:

Пробудити самоактивност детета и самопоштовање. Она је истакла начело слободе и индивидуализације васпитања. Детету би требало понудити више активности и дозволити му да само одабере којом ће се активношћу у датом времену бавити, али присуство васпитача је обавезно. Монтесори програм је данас врло актуелан. Овај програм предвиђа и сасвим одређене услове. Групе, не веће од 7 - 8 деце, воде обучени педагози. Са дететом се ради индивидуално и прати се његов развој. Све је подређено детету, а да се не врши притисак на дете. Васпитач је водич, а не инструктор и користи специјалне материјале, едукационе технике и опсервацију, подржавајући природан развој детета.

Систематско васпитање и образовање деце предшколског узраста, на нашим просторима, почиње 1870. године.

"Породица је посебна друштвена група, део друштвене заједнице", истиче Р. Грандић. Да би деца била правилно васпитана и образована, веома је важно правилно успостављање односа родитеља и деце. Предшколским васпитањем и образовањем постављају се темељи будуће личности; истиче се да од његових квалитета, значајним делом зависи успешност и домети развоја и учења. За предшколско васпитање и образовање је, поред породице, заинтересована читава друштвена заједница.

У васпитно-образовном плану и програму се каже да предшколско васпитање и образовање има друштвени карактер по два основа, јер је породица основна ћелија друштва, као и због тога што је старање о развоју и учењу младих генерација од виталног значаја за напредак, па и опстанак самог друштва, чији су чланови деца.

То је разлог да се, као допуна предшколског васпитања, јављају предшколске установе, чије деловање, уједно са породичним, представља друштвено васпитање деце предшколског узраста. И ако је породица остала најважнија ћелија примарне социјализације детета, промене у савременом друштву су условиле потребу да јој се помогне у остваривању ове значајне улоге. То је нарочито уочљиво када се у већој мери испољи потреба детета за друштвом вршњака и порасте његово интересовање за друге људе и различите односе у које они ступају.

Највише времена дете проводи у породици, али породица најчешће није у стању да обезбеди ни све неопходне услове за развој сазнајних способности детета, нарочито када је за његов ментални развој неопходна већа количина пробраних подстицаја.

Због тога се институционализовано друштвено васпитање и образовање предшколске деце јавља као допуна породичном васпитању, а понекад и као замена за породицу.

Боравак у установи омогућује детету да дође у додир, да ступа у комуникацију и сарађује са одраслима и вршњацима са којима није у сродству и да постане члан једне друштвене установе у којој за све постоје исти услови, начин и правила живљења и понашања. Као саставни део живота детета, предшколска установа омогућава да оно стекне богато и позитивно искуство у сарадњи са вршњацима, другим људима (васпитачима, психолозима, педагозима, медицинским и техничким особњем), у игри, раду и учењу о самом себи као друштвеном бићу. Дете у вртићу има могућност да размењује своје играчке са другом децом. Основна вредност вртића је и у томе што омогућава детету активно учешће у заједници деце сличне себи, у условима који су прилагођени њему, његовим могућностима, његовим интересовањима и развојним потребама. Васпитно-образовни програм наглашава да је тако схваћена предшколска установа одређена као прва ванпородична социјална средина у коју се укључује дете, која му пружа повољне услове за развој и учење. Ова средина му обезбеђује средства, узоре и подстицаје за развој разноврсних и осмишљених активности у које може да се удуби и да се њима бави без ометања, као и да делује практично, конструктивно и стваралачки. У њој дете треба да се осећа сигурно и прихваћено, да би могло безбедно и релативно самостално да испитује свет око себе, стичући позитивна искуства која ће се одразити кроз склоност и способност за активно учествовање у животу и раду социјалне заједнице, какву представљају његова васпитна група, као и остала деца и особље одређеног објекта предшколске установе. Опште активирање детета и, посебно, његово оспособљавање за заједничко живљење и деловање у заједници, најважнији су разлози за похађање предшколске установе.

Дете се у предшколској установи игра, али и учи. Будући да оно у установи проводи велики део свог времена, и то када је најактивније, њен утицај на развој и учење детета је врло велики и долази одмах после родитељског, са којим би требало да буде у сагласности. Боравак деце у вртићу подразумева присуство и помоћ васпитача. Специфичност васпитања и образовања предшколске деце је у томе да се васпитно-образовни процес не своди на усвајање уско схваћеног програма (програмских садржаја), већ да узима у обзир низ других чинилаца који битно одређују његове ефекте, као што су: организација времена и простора, структура социјалних односа у предшколској установи и положај детета у њој, укупна атмосфера која се ствара приликом његовог боравка, методе које примењују васпитачи, сарадња са родитељима и друштвеном средином у којој дете одраста и др.

Основне делатности предшколске установе су васпитање, а затим образовање, као и нега и превентивна заштита, а не само чување деце, како се то понекад мисли.

6.1. ОРГАНИЗАЦИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Изградња јединственог правно-законодавног система на бази Устава Републике Србије из 1990. год. условила је потребу уређивања и обезбеђивања, поред осталог, јединственог система у области образовања и друштвене бриге о деци, на целокупној територији Републике (чл.72 Устава). Због тога се одмах пришло утврђивању концепције за израду основа програма васпитно-образовног рада са децом од три до седам година, која је усвојена од Просветног савета Србије 14. децембра 1990. године.

После вишегодишњих напора, различитих варијаната програма рада експертских група, синхронизације процеса, поступака и понуђених модела и ангажовања тимова стручњака и појединаца, министар просвете је, на основу ђл. 44 и 45 Закона о друштвеној бризи о деци, донео Правилник којим је прописао нови програмски документ под називом Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година. Основе програма се примењују од почетка радне 1997/98. године.

Полазећи од тога да се Основе програма заснивају на заједничким елементима развоја детета, отворености стваралачког васпитно-образовног процеса у предшколским установама, у којима се организује предшколско васпитање, а да је оно функционално

повезано у целину васпитно-образовног система и представља интегрални део система друштвене бриге о деци, може се с правом рећи да је донет јединствен програмски документ за предшколство у целој републици Србији.

6.2. ЦИЉЕВИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Предшколско васпитање и образовање је друштвено организовано и са породичним васпитањем чини јединствену целину. Оно има друштвени карактер, јер је старање о развоју и учењу деце раног узраста од виталног значаја за напредак самог друштва.

Предшколским васпитањем и образовањем се остварују права и задовољавају потребе деце, породице и друштва. Оно обезбеђује бригу о деци, њихову заштиту и боравак у условима који су прилагођени деци, њиховим могућностима и развојним потребама. Као допуна породичном васпитању, предшколско васпитање помаже родитељима у раду са децом.

Развијањем способности за учење, рад и развој предшколско васпитање и образовање, као први степен васпитно-образовног система, има важну улогу у припремању детета за школу и систематско образовање. Својом компензаторском функцијом ублажава разлике међу децом настале као последица социјалног, економског и културног статуса породице.

Циљ предшколског васпитања и образовања је да допринесе целовитом развоју детета предшколског узраста, тако што ће му пружити услове и подстицаје за развој својих способности и својства личности, да проширује искуства и изграђује сазнања о себи, другим људима и свету.

Предшколско васпитање и образовање је саставни део укупног система друштвене бриге о деци и важна етапа у припреми младих за укључивање у образовни процес у оквиру система образовања и васпитања.

6.3. ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Основе програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година полазе од детета као физичког, сазнајног, социјалног и афективног бића које је активно у процесу васпитања. Процес васпитања се темељи на позитивној дечјој мотивацији, програмима васпитања и образовања који уважавају узрастне и развојне могућности детета и на евалуацији постигнућа.

Основе програма полазе од поштовања дететове личности, настојећи да се детету пружи прилика да постане свесно својих особености, да их прихвати и развија самостално и кроз социјалне односе са вршњацима и одраслима. Помоћ, подршка и усмеравање од одраслих (васпитача, родитеља) у Основама програма се одређује, пре свега, у прилагођавању садржаја дечијим могућностима, уклањању препрека дечијим активностима.

Основе програма суштину предшколског васпитања и образовања дефинишу као очување, подстицање и оплемењивање спонтаних стваралачких могућности и својстава предшколског детета, захтевајући обезбеђивање услова за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој. Од посебног развојног значаја у предшколском узрасту детета је његова играчка делатност.

Игра је израз напора малог детета да превазиђе раскорак између сопствених могућности и норми понашања које, неминовно, мора да усвоји да би се успешно укључило у друштвену средину.

Игра има низ карактеристика које јој дају водећу улогу у развоју детета:

*** Игра је прва манифестација способности детета да сопствено искуство претвори у нешто замишљено и да своју свест употреби на нов и јединствен начин.**

* Игра се односи на оне делове стварности који садрже збивања од највећег интереса и значаја за дете. Зато игра носи сопствену мотивацију, њена сврха и циљ су у њој самој, она омогућава слободан избор и одлуку, али истовремено захтева да се дете повинује правилима играња.

* Игра је јединствен чин у коме се активирају сви психички домени и потенцијали малог детета. Због тога васпитач кроз игру развија, усавршава, оплемењује, култивише: памћење, мишљење, вољу сазнавања и сл.

* Игра је посебан облик учења. Дете тражи да разуме и овлада онима што за њега има лични смисао и значење. Оно има потребу да разуме свет који га окружује и да њиме овлада. Нетачне идеје и тумачења, са становишта одраслог, дете треба да замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином (практичном применом, испробавањем, проверавањем и др). У игри, дете прерађује и присваја стечена искуства и постаје свесно тих искустава.

Зато је важно пружити детету довољно могућности да се спонтано и слободно игра. То захтева да му се пружи довољно доживљаја, искустава, знања и добрих индиректних узора. Дете мора да располаже са довољно времена, простора и материјала за игру, мора да има прилику да нађе партнера за игру.

У основама програма јединствена и целовита концепција предшколског васпитања је разрађена у два модела - модел А и модел Б.

* Модел А је отворени систем предшколског васпитања и образовања и садржи: полазиште програма, циљеве, начела, планирање и евалуацију васпитно-образовног рада и улогу васпитача као практичара, креатора, истраживача сопствене праксе.

* Модел Б се ослања на позитивна искуства васпитно-образовне праксе и садржи: начела, циљеве, систем активности, организацију живота и васпитно-образовног рада, сарадњу са породицом и локалном заједницом.

У предшколској установи избор између модела А и Б врши се на нивоу сваког посебног објекта (а не целине предшколске установе), а на основу слободног стручног расправљања о разликама (и сличностима) између два модела, водећи рачуна о претходном практичном искуству оних који се опредељују; на основу процене предности и недостатака, као и евидентирања проблема који проистичу из избора једног или другог модела; утврђивањем начина како решити одређена питања која произилазе из учињеног избора и сл. Основе програма су основе за израду свих специјализованих програма за различите облике предшколског васпитања и образовања.

Модел А је концепт програма отвореног система васпитања и образовања. Полазиште програма је дете, као недељива динамична личност. Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе. Овај модел програма дефинише концепцију васпитања и образовања, не задаје програм учења и подучавања.

Модел Б садржи: начела, циљеве система активности, делимично програмске садржаје, организацију живота, сарадњу са породицом и локалном заједницом.

Начела предшколског васпитања и образовања указују на основна обележја васпитно-образовног рада са предшколском децом и служе као оријентација за припремање, организацију, извођење и вредновање тога рада.

7. ПРОБЛЕМ ЗРЕЛОСТИ - ГОТОВОСТИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Џиновић-Којић, Д. (1999): *Спремност-готовост деце за полазак у школу*,
Докторска дисертација

Индикатори дечјег физичког развоја (антропометријске димензије, моторичке способности, ниво развијености fine моторике и латерализованост покрета и чула) су повезани са школским успехом у већини својих компоненти. Такође, они су повезани са резултатима класичног теста којим се испитује готовост за школу. То значи да је физички развој неодвојив од општег развоја и његових аспеката, што је важно када се испитује готовост за школу.

У животу детета полазак у школу један је од преломних тренутака. Уколико буде добро припремљено, његове шансе за успех у школовању и животу далеко су веће, него ако у укључивању у школски живот и рад буде од почетка наилазило на одређене тешкоће. Ова припремљеност, свакако, зависи са једне стране од достигнутог нивоа раста и развоја, зрелости и готовости функционалних система, одређених биолошким узрастом, а са друге стране зависи од услова у којима је дете одрасло, посебно од породичних услова и могућности да похађа предшколску установу. Ова припремљеност се још назива готовост за систематску школску наставу и *"подразумева мотивисаност детета да учи, његову способност да регулише своје понашање, развијеност одређених радних способности и когнитивних процеса. Она је повезана са зрелошћу за полазак у школу која подразумева физичко здравље, физичку зрелост, социјалну зрелост и емоционалну стабилност, интелектуалну зрелост и претходна искуства у учењу тзв. "предзнања", као и изграђене позитивне ставове према школи"* (Е. Каменов, 1995, стр.14).

Као што се може запазити, постоји више врста зрелости, односно готовости, које могу бити међусобно повезане, али и независне, јер дете не напредује равномерно у свим аспектима развоја (нпр. може бити интелектуално сасвим припремљено за школу, али у неком другом аспекту - физичком, социјалном или емоционалном - заостајати). Отуда постоји тежња да се разраде ваљани инструменти уз помоћ којих би се процењивала не само општа зрелост, односно готовост деце за полазак у школу, већ и по појединим аспектима. Постоји више таквих тестова који се примењују у нашој школи, што је посао педагога и психолога, међутим они се претежно баве интелектуалном зрелошћу и "предзнањима", а делимично и социјалном зрелошћу, односно готовошћу. Од лекара се добијају подаци о дечјем здрављу и исправности њихових чула, док се физичка зрелост - готовост деце за полазак у школу не утврђује објективним методама. Због тога настаје извештај број грешака, које у појединим случајевима могу бити веома грубе и имати за последицу тешкоће деце у праћењу школске наставе. Наиме, уколико деца нису физички спремна за напоре који их чекају у школи (дужина часа, дуго статичко оптерећење и напрезање пажње више часова у низу, уз кратке одморе међу њима, школски задаци и друге обавезе након наставе, тешка школска торба коју треба донети и однети и др.) она могу, упркос доброј прогнози коју су дали педагози и психолози, на основу постојећих тестова, да буду неспособна за праћење редовне наставе. Отуда се јавља потреба за објективним утврђивањем зрелости - готовости деце за полазак у школу, које би имало прогностичку вредност и којим би се допунили резултати о интелектуалној и социоемоционалној зрелости, њиховом здрављу и претходном искуству, који се сада прикупљају приликом поласка деце у школу.

Карактеристике раста и развоја дечјег организма и њихова способност да у различитим узрастима специфично реагују на утицаје спољашње средине говоре да њихов календарски узраст не може да буде поуздан критеријум када дете треба да пође у школу. Код нас је законом регулисан полазак у основну школу деце која у календарској години уписа пуне седам година живота.

Полазак детета у школу, то јест прелазак на систематско школско учење, захтева од детета нови облик делатности - специфичан интелектуални рад. Дечји организам, да би се привикао на такву промену, треба да буде морфолошки и функционално зрео, што значи да основни функционални системи, пре свега ЦНС, треба да постигну одређени ниво зрелости.

Не постоји јединствена, јасна дефиниција појма зрелости за школу, а нису утврђени ни поуздани критеријуми зрелости детета за похађање наставе, иако се тим проблемима у последњих десетак година баве психолози, педагози, морфолози, стручњаци за менталну хигијену, педијатри у скоро свим земљама и западног и источног блока.

М.В. Антропова и М.М. Кољцова у својој књизи *"Психофизиолошка зрелост деце"* наводе стране ауторе који на различите начине тумаче школску зрелост: *"Једни је схватају као достизање таквог нивоа физичког и психичког развоја при коме су деца способна за систематско школско учење и васпитање у првом разреду (Stutz, 1996). Други је схватају као достизање таквог нивоа физичког и психичког развоја при коме се може претпоставити да ће дете моћи да изађе на крај са свим захтевима школске наставе (Hellebrand, 1955), а трећи као зрелост да се поднесу напори које намеће школа (Holzer, 1960).*

Руски стручњаци за менталну хигијену на основу многобројних истраживања која су извршили, схватају школску зрелост као ниво морфолошког и функционалног развоја при ком детету неће бити претерано тешки захтеви које пред њега ставља настава, разноврсна школска оптерећења и нови режим живота" (Антропова и Кољцова: 1986, стр.85,86)

И други аутори су покушали да утврде и наведу главна обележја која карактеришу зрелост детета за полазак у школу.

Тако, **Босилка Ђорђевић** истиче да би се објаснила сложеност појма зрелости деце за полазак у школу треба разјаснити појмове зрелост и готовост. Она наводи мишљења страних аутора:

Вернер Корел (Werner Corell) истиче да је зрелост спремност која је резултат одређеног процеса рашћења и развоја.

Костујак сматра да је готовост за систематску наставу резултат повезаности сазревања и учења која у себе укључује и читав низ физиолошких и психолошких компонената. Карактерише се жељом детета да учи, способношћу да регулише своје понашање, одређеним степеном радних способности и развоја сазнајних процеса.

Шарлота Билер (Buchler) за психолошке критеријуме зрелости истиче способност деце да се изврше додељени задаци. Даље каже: кад је дете способно за рад, зрело је и за наставу.

Б. Ђорђевић такође наводи да је већина истраживача сагласна у томе да се готовост за школу манифестује онда када је дете у стању да успешно савлада одређене вештине и знања.

По **Корелу**, зрелост за учење зависи од четири групе фактора - физичког здравља, емоционалне стабилности, интелектуалног развоја и претходног искуства у учењу.

Познати психолог **Томпсон** поставља следећа мерила готовости за учење - оштрина чула, развијеност опажања, развијеност појмова потребних у читању, интелигенција, емоционална стабилност, социјална и физичка развијеност.

Лоте - Шенк Данцинер (Schenk-Danzinger) поставља три елемента за зрелост - лична, функционална и телесна зрелост.

Сумирајући схватања наведених и других аутора, **Б. Ђорђевић** истиче њихову сагласност да зрелост детета за полазак у школу обухвата следеће компоненте: физичко здравље и физичку зрелост; емоционалну стабилност; интелектуалну зрелост; ранија искуства у учењу (претходна знања) и заинтересованост (мотивација за учење).

Вера Смиљанич-Чолановић сматра да се зрелост и готовост употребљавају као синоними *"зрелост се више односи на ступањ развоја који зависи од унутрашњих фактора, од физичког и физиолошког развоја. Готовост за учење, међутим укључује поред*

неуромускуларне зрелости и искуство и знање, као и мотивацију за учење. У том смислу готовост је шири појам који у себи садржи појам зрелости. Зрелост значи достиже врхунац у развоју, а готовост је спремност детета да прихвати обуку" (В. Смиљанић-Чолановић: 1970, стр.66).

Најновију теоријску расправу о зрелости и готовости детета за школу налазимо у *Методици* Е. Каменова, III део, 1997. Аутор истиче да је неопходно дефинисати термине зрелост и готовост за школу, јер се они у литератури јављају као различити, а ипак сродни појмови, или се употребљавају један уместо другог, а прибегава се и трећем неутралном појму - **припремљеност** за школу.

Неприпремљеност се може одразити на успех даљег школовања и покренути читав ланац неповољних узрока и последица, како за дете, тако и за породицу. Неуспех у школи повлачи негативан однос према учењу, што опет изазива дисциплинске проблеме, ствара неповољну емоционалну климу у којој се ремете односи између ученика, учитеља и родитеља, и обрнуто, има доказа о томе да су ученици, који су успешно завршили први разред, по правилу касније нормално напредовали у школи.

"Међутим, чак и ако дете, које се прерано и незрело укључи у школски живот и рад, постигне задовољавајући успех, то може врло неповољно да се одрази на његов психофизички развој, односно, да буде штетно као и закашњење да се зрело дете упути у школу. У овом другом случају последица може бити атрофија функција које се налазе у специфичном развојном периоду осетљивости" (Каменов, 1990, стр.51, 52).

7.1. ФИЗИЧКА ЗРЕЛОСТ - ГОТОВОСТ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Физичка зрелост, односно готовост је детерминанта опште зрелости и од суштинског је значаја за успех детета у школи. Полазак у школу је праћен наглом променом динамичког стереотипа у предшколској фази васпитања. Од детета се захтева нови облик делатности - интелектуални рад који је праћен статичким оптерећењем. Дуге и систематске наставне обавезе, пад моторне активности, нове обавезе, дисциплина, боравак са много деце у ограниченом простору, ношење тешке школске торбе и друго, тотална су промена дотадашњег садржаја и ритма, и представљају велике тешкоће за дете. У првим данима, недељама и месецима наставе код многе деце долази до великих, значајних промена у организму, тако да се може говорити о "школском шоку", "шкоском стресу" или "адаптивној болести" (Антропова и Кољцова: 1983, стр.83).

По **И. Фурлану** *"за школу је у физичком погледу зрело свако оно дете које је навршило најмање шест година и које је при томе здраво, високо барем 110 цм, тешко барем 18 килограма, а код кога је већ започео процес измене млечних зуба за сталне, које нема никакве тешкоће у кретању, стајању, седењу, које је стекло навике нормалног храњења, које контролише своје екскреторне органе, нарочито мокраћни мехур, које добро види и чује. Ако у једној или у више набројаних компоненти физичког развоја дете има значајних тешкоћа, упис у школу треба одгодити за годину дана (ако је дете млађе од седам година,) или се треба посаветовати са лекаром и другим стручњацима (педагогом или психологом,) ако је дете навршило већ седам година и пошло у школу"* (Фурлан: 1963).

Подаци истраживања показују да незрела деца имају снижену и нестабилну радну способност, тј. ниску отпорност на замор и тешко се прилагођавају условима наставе, нарочито у првом разреду основне школе. Прилагођавање је још више отежано морфофункционалном незрелошћу и честим поремећајима здравственог стања (Антропова и Кољцова: 1986, 111, 185).

У току школског учења деца су оптерећена интелектуално, динамички и статички, и од тога им најтеже пада статичко оптерећење, које је несразмерно повећано у односу на предшколски период. Будући да су деца обавезна да у току учења дуго задржавају један принудни положај тела, долази до нежељених последица. Наиме *"статичко оптерећење у току 30 минута доводи, код деце тог узраста, до смањења функционалности основних*

нервних процеса, до пада интелектуалне и мишићне радне способности, до пада нивоа zasiћености артеријске крви кисеоником и до продужавања времена, које је потребно да се после дозираниг оптерећења успостави низ вегетативних функција" (Г.М. Риженко, интерпретација Антропова и Кољцова: 1986, стр.37).

Истраживања стручњака за менталну хигијену су показала да су деца припремних група дечјих вртића по поласку у школу успешно савладавала наставни програм без икаквих поремећаја здравља, само онда ако су целу претходну годину била изложена различитим, пажљиво одабраним врстама оптерећења (Ибид, стр.38).

На основу процене искустава, добијених применом образовних метода у организовању васпитно-образовног рада са децом припремних разреда московских школа, утврђено је да негативне промене у дететовом организму неће изазвати једино оно оптерећење које одговара могућностима детета. Код деце се не појављује прекомеран замор ако имају три часа по тридесет минута и два одмора по двадесет минута, где се један одмор обавезно користи за покретне игре, а други за ужину. Продужавање наставе на четири часа показало се физиолошки неоправдано, јер је доводило до значајног замарања деце.

Статичка оптерећења су велика, дете није у стању да задржи стабилност своје пажње, она опада као и комплетна радна способност детета. Нарастање умора не одражава се само на скретање пажње, већ и на пораст моторног немира. Дете постаје немирно, прави нус покрете. У првих 15 минута часа теоретске наставе дете чини до 50 покрета, а после 15 - 20 минута рада дете чини 98 покрета несвесних покрета (окретање, чешкање, цупкање, грицкање ноктију или оловке и сл). Многобројна истраживања су показала да хигијенско-рационални распоред обавеза доприноси побољшању интелектуалне и радне способности деце не реметећи њихов развој и здравствено стање (Антропова и Кољцова: 1986, 38).

Захтеви наше школе су другачији. Дете дневно има три до четири часа по четрдесет минута, са релативно малим одморима између њих.

Према Светској здравственој организацији, здравље се дефинише као стање потпуног физичког, моралног и социјалног благостања. **Ј.Ф. Змановски** га одређује као отпорност организма на екстремне утицаје који могу да проузрокују болести (1983, стр.31, 32).

У сваком случају под здравственим стањем не треба подразумевати само одсуство болести, већ и способност детета да обавља своје друштвене улоге и функције. Отуда се, приликом утврђивања здравственог стања, узимају у обзир следећи критеријуми: присуство или одсуство болести, ниво функционисања основних система организма, отпорност организма према неповољним утицајима, ниво достигнутог развоја и степен његове хармоничности.

Соматско и психичко здравље детета и његово јачање су један од најважнијих и одлучујућих елемената припреме деце за основну школу, о којем се посебно води рачуна приликом уписивања у први разред. Узроци здравствених проблема деце могу бити врло разноврсни, од неповољних утицаја у време трудноће и трауматских доживљаја при рођењу, до социо-економског статуса породице. Утврђено је, у сиромашним породицама деца чешће оболевају, лошија им је исхрана, а касније у школи имају слабији успех.

Сматра се да је главни услов нормалног учења здравствено стање ученика. **Сухомлински** процењује да је у 85% случајева неуспеха у учењу узрок лоше здравље. Често се догађа да околина не примећује слабо здравствено стање детета, јер су срчана обољења, болести дисајних путева и стомачни проблеми теже уочљиви, односно замаскирани његовим живахним понашањем. Међутим, "спорост у мишљењу" која се огледа у тежем сналажењу у задацима, је последица пре свега слабог здравља, чега није свесно ни само дете. Познато је да деца, код које се уочава болесно бледило и која имају слаб апетит, брзо губе способност за концентрацију и за умни рад, односно за учење.

Један од услова физичког здравља и самосталнијег сналажења деце када пођу у школу су, до задовољавајућег степена развијене хигијенске навике, које се најбоље

формирају и учвршћују у раном детињству. Шестогодишње дете би требало да буде оспособљено да самостално одржава личну хигијену. Ове здравствено хигијенске активности добијају посебну вредност у систему поступака за изграђивање отпорности осетљивог и пластичног дечјег организма према утицају неповољних атмосферских услова (хладноће, топлоте, влажности и ветра), као и отпорности према прехладама и инфекцијама. Њихова суштина је у излагању дечјег организма деловању природних фактора, које се обавља постепено, систематски прилагођено узрастним и индивидуалним карактеристикама деце, у сарадњи са родитељима и под надзором стручњака. У вези са повећањем отпорности дечјег организма према свим наглим променама и неповољним утицајима средине, говори се о њиховом челичењу. Полазници у школу би требало да имају и сазнање о томе како да чувају здравље и шта му све може нашкодити. Да би се то постигло, потребно је да се код деце изгради позитиван однос према свим радњама које имају везе са здрављем, хигијеном и културним понашањем.

До завршетка предшколског периода дете достиже релативно знатну телесну висину која просечно износи око 123 цм (Иванић, 1996, 93). По руским нормативима показатељи телесне висине у седмогодишњем узрасту дечака су у просеку од 118 цм до 129 цм, а висина девојчица овог узраста се креће од 111 цм до 120 цм (Вернер, Кравцов: навод, Антропова и Кољцова, 1986, стр.50).

Са навршених шест година живота дете треба да буде приближно 6-7 пута теже него када се родило, Просечно тешка седмогодишња девојчица тежи од 21,5 до 27,5 кг, а код дечака тежина се креће од 21,6 до 27,9 кг (Иванић, 1996, стр.93,94)

7.2. МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КАО ПОКАЗАТЕЉИ ЗРЕЛОСТИ – ГОТОВОСТИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Један од главних показатеља који карактерише спремност детета за школу је степен развоја његове моторне функције. Већина ових процена се заснива на грубом диференцирању деце на ону која су достигла потребни развојни ниво, без финијег нијансирања у том смислу колико је дете превазишло тај ниво, или је испод нивоа.

Анализа нивоа психомоторне развијености веома често се користи за процену општег степена развијености деце предшколског узраста. У неколико истраживања нађено је да су деца која су показивала психомоторну ретардираност у великом броју случајева заостајала и у осталим развојним елементима: мишљењу, говору, перцепцији, интелигенцији. Међутим, остало је необјашњено питање колика је повезаност нивоа психомоторног развоја и појма о себи, тј. да ли моторички спретнија деца дефинишу себе, своју телесну шему и своје место у времену и простору, прецизније и комплексније (Перић, 1989).

Последњих година, код нас се највише користи за процену психо-моторног развоја деце предшколског узраста тз. **Скрининг метода коју је конструисала група аутора на челу са доктором Ковачевићем.** *Скрининг* је конципиран попут класичних психолошких скала за орјентациону процену психомоторног развоја деце од треће до шесте године и заснива се на опису јављања појединих способности и покрета. Он показује шта дете на одређеном узрасту може да изведе, али не и како да то изведе. Овај поступак не пружа могућност градације деце у више развојних категорија, већ може да послужи за процену психомоторног развоја детета на основу седам постављених захтева. Резултати *Скрининга* уписују се у посебан лист за праћење у којем су резултати дефинисани и дата упутства за њихову реализацију (интерпретација, Перић, 1991, 32 – **Погледати Прилог на крају**).

7.3. ПОКАЗАТЕЉИ ФИНЕ (СИТНЕ) МОТОРИКЕ

Битна одредница физичке зрелости деце за полазак у школу је готовост, односно степен развоја моторног анализатора и способност за фину моторичку координацију. Ова

компонента физичке зрелости од изузетног је значаја за писање, цртање, односно за успех детета у школи. Писање је изузетно сложена психо-физичка вештина базирана на извођењу фино координираних графичких покрета. **Графички покрети који чине моторички акт писања припадају класи вољних моторних вештина.**

Организованост психомоторике горњих екстремитета је у непосредном односу с развојем психосоцијалног живота личности у целини. Она буди основне шеме мисаоног процеса и учествује у испољавању креативних потреба, како детета тако и одраслог. Горњи екстремитети своју активност уклапају са говором, интелигенцијом, мишљењем и осећањима, чинећи једну целовитост која је основно обележје психосоцијалног развоја живота (Чордић, Бојанин, 1992, ст.71).

Код анализе моторике прстију тонус мишића сазрева најкасније и развија се паралелно са потребама све финијих активности у манипулативном пољу. Завршна фаза диференцираности, а то значи, зрелост моторике прстију, биће овладавање графомоторним активностима и чином писања (Чордић, Бојанин, 1992, стр.72).

Моторички акт писања захтева фино координацију покрета, продужену фиксацију зглобова, а поред тога је повезан и са значајним статичким оптерећењем, условљеним мирним држањем при писању. Код деце, која полазе у први разред, несавршена је и нервна регулација покрета, слабо су развијени ситни мишићи руке, није завршено окоштавање костију корена шаке и фаланги прстију, и ниска је издржљивост за статичка оптерећења. Међутим, постоје подаци и о томе да систематско вежбање моторике прстију, какво се обавља приликом припремања за писање, стимулише морфолошко и функционално формирање оних области у хемисфери великог мозга које су важне за говорни развој. Осим тога краткотрајно вежбање у писању (8-9 мин.) не утиче неповољно на формирање финих моторичких радњи предшколске деце (Антропова и Кољцова: 1986, стр.109,110,117,118). За извођење прецизнијих психо-моторних активности, које се врше прстима, потребно је да издиференцираност моторних функција сваког прста буде у оквирима очекиване моторне зрелости. На узрасту деце од шест до седам година "графомоторни ниво појављује се као својеврстан тест, или провера организованости психо-моторног спрега. Овај ниво се, посебном обуком, а то значи посебним нивоом захтева, оспособљава за сасвим специфичне активности" (Бојанин, 1979, стр.52).

Ослањајући се на наведене резултате истраживања, предлаже се подела послова између дечјег вртића и школе, према којој је задатак предшколске установе да ваљано припреми децу за писање, а школу да их описмени.

Већина манипулативних активности укључује вид као основну контролу за извођење покрета, нарочито док се не постигне аутоматизованост покрета. Веза између мишића очију, фиксације и графомоторних покрета успоставља се од првих покушаја држања креде, бојица и оловке. Уколико је та припрема дужа и разноврснија, а деца спретније рукују овим инструментима, утолико се развијају прецизнији, бржи, координарнији, поузданији покрети руку усмеравани покретима очију. За вежбање координације и усклађености покрета као специјални задаци користе се и следеће вежбе:

- " за 1,5 минут провући оловку од почетка до краја лавиринта (десном руком);
- за 1 минут изрезати круг ограничен једном рељефном кружницом дијаметра 5 цм (не допуштају се више од 2 грешке-зарезивање било унутрашњег било спољашњег танко нацртаног концентричног круга);
- за 20 секунди нацртати на листу папира најмање 8 правих линија;
- око правоугаоника правилно нацртати круг (лопту), четвороугао (кутијицу) или троугао (кров)" .

7.4. ПОКАЗАТЕЉИ ЛАТЕРАЛИЗОВАНОСТИ

"Латерализованост означава подељеност тела на два комплементарна дела, десни и леви, који се обједињују око вертикалне осовине тела и узајамно допуњују својим

функцијама. Ова подела је битна у сфери сензомоторне организованости и психомоторне активности" (Бојанин, 1979, стр.23)

Инструкције ТЕСТА ЗА ЛАТЕРАЛИЗОВАНОСТ

Испитаник одговра усмено - показује на постављена питања.

Ред.бр.	Питања	Одговори	
		Тачни	Нетачни
1.	Која ти је десна рука? (Покажи)	Т	Н
2.	Која ти је лева нога? (Покажи)	Т	Н
3.	Шта је десно од тебе? (Покажи)	Т	Н
4.	Стави оловку лево од тебе	Т	Н

Прва два питања су индикатори личне латерализованости, друга два питања су индикатори просторне латерализованости. Испитивач заокружује тачан или нетачан одговор. Испитаник може постићи максимум три бода. (Д. Џинових-Којић, 1999, стр.87)

8. РОДИТЕЉИ (ОДРАСЛИ) И СЛОБОДНО ВРЕМЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Александар Јовановић

За дете предшколског узраста не можемо направити јасну дистинкцију између "слободног" и "радног" времена, јер оно у том периоду и нема неке стриктне обавезе и задатке. У периоду раног развоја (прве три године живота) основна брига одраслих (било да су у улози родитеља, старијих сродника, старатеља или професионалних лица) је око задовољења физиолошких и хигијенско-здравствених потреба детета. Меду тим то није и једина улога одраслих.

Овај развојни период је под изразитим утицајем ендогених чинилаца (наслеђа), али и под дејством специфичних егзогених услова (исхрана, режим активности и одмора, амбијентални, здравствено-хигијенски услови), социјалних и културолошких карактеристика средине и сл. То је период изражене сензитивности, прилагодљивости и подложности, али и трауматичности (рањивости) како физичке, тако и емоционалне и психичке.

Рани развој је врло динамичан и биолошки буран (усвајање усправног начина кретања, успостављање перцептивне способности, појава основних људских осећања, развој говора и способности интеракције са одраслима, испољавање специфичне људске интелигенције). Прва искуства детета остављају неизбрисив траг. Уколико су она негативна може доћи до нежељених појава са непредвидивим коначним последицама.

Игра има посебан значај за рани развој детета као метод и средство. Она повећава ниво мотивације, активира све психичке потенцијале, а може бити и посебан облик учења. Дете треба да се спонтано и слободно игра, али и да кроз игру буде дискретно усмеравано и припремано, од стране одраслих, за самосталан живот и искушења и изненађења које он доноси:

- да се играјући спознаје свет око себе и стиче драгоцену искуства;
- да кроз игру пролази кроз најразноврсније ситуације, да кроз одређене примере из непосредног окружења и индиректне узорне у личностима одраслих буде доведено у ситуације да самостално изнаходи решења за непредвидене и новонастале околности;
- да на располагању има довољно времена, простора и објеката за игру;
- да је у прилици да нађе партнера за игру.

Интеграција активности око неге са процесом васпитно-образовног рада створиће оптималне услове за складан психо-физички и социјални развој и конституисање интеракције дете - одрасли. Дете треба да одраста у пријатној "атмосфери" испуњеној љубављу, пажњом, разумевањем и уважавањем, не само према њему самом, већ и у односима осталих чланова породице или уже околине.

Дете перципира, "региструје" и "обрађује" своја искуства према личном "програму". У развоју креативности и индивидуалности код детета неопходно је подстицати, поштовати и оплемењивати видове његовог спонтаног изражавања.

У процесу одрастања деце, кроз игру, одрасли не би требало да буду само у улози пасивних посматрача, у циљу превенције, корекције или сублимације непожељног понашања, већ и као активни учесник дечијих активности, односно да се укључују са својим подстицајима спонтано и ненаметљиво.

Тело мајке, у коме се зачиње живот детета, јесте прво поље амбијенталних и социјалних утицаја значајних за развој детета. Непрекидни однос између стања организма мајке са дететом у свакој етапи његовог развоја доводи до прожимања генетских потенцијала и срединских чинилаца.

Праћење формирања елемената ЦНС, омогућава разумевање могућности детета као социјалног бића, већ од првог часа по рођењу. Функционално буђење неурона, рађање рефлексног покрета екстремитета у другој половини трудноће, заживели одређени кортикални предели већ од 7. до 9. месеца пренаталног живота плода, указује да се рађањем

јавља људско биће које са собом носи већ нека "искуства", неке трагове "памћења", стечене животом у свом "амнионском благостању". Већ током интраутериног живота плода започиње узајамност између срединских чинилаца и наслеђених могућности програма развоја личности. Из тог разлога ментални, емоционални, метаболички и хормонални процеси не смеју доживљавати стресне ситуације. Неопходан је миран и уравнотежен режим живота о чему посебну бригу морају да воде супружници, старији сродници, стручна и професионална лица, као и друштво у целини. Већ у пренаталном периоду одређеним режимом живота (правилан или неправилан ритам оброка или периода активности и одмора, слушање музике, гледање филмова, конзулмирање алкохола, никотина, кофеина или наркотичких средстава и сл.) мајка може утицати на формирање одређених условних рефлекса или адаптивних процеса фетуса, који се касније формирају као навике, склоности или у драстичнијим случајевима зависности. Зато мајка већи део свог слободног времена треба да посвети управо себи, а тиме и своме детету, кроз организовање активног и здравог живота, општој психофизичкој, али и специфичној припреми парталне мускулатуре, стручној едукацији, везаној за будућу улогу, као и у материјалној припреми за "догађај" који следи.

Покрет, као први уочљиви наговештај живота (не рачунајући промене у конституцији тела мајке), се јавља веч интраутерино и то као *рефлексни одговор*. Јавља се најраније током 12. недеље феталног живота, када долази до сусрета нервних нити и мишићних маса. Трудница, међутим, осети оне покрете који се јављају у IV месецу трудноће, а то је време када су и мишићна плоча и мишићно вретено дефинитивно оформљени и као целовите структуре и као функционалне целине. То је период када се кроз будуће једног новог живота продубљује веза међу супружницима у подели заједничке среће. Рефлексна активност је потреба фетуса. Та потреба за функцијом дата је генетским кодом. Меду тим током постпарталног живота потреба за функцијом ствара се кроз интеракцију између достигнутог нивоа развијености јединке и срединских чинилаца.

Међу покретима тек рођеног детета могу се јасно разликовати неки специфични рефлекси и спонтани, углавном некоординисани, покрети различитих делова тела. И поред рутинске провере од стране специјализованих лица, "брижни" и образовани родитељи углавном први уоче одређене телесне или функционалне деформације код своје деце. **Стога је неопходно проверити постојање одређених рефлекса: Мооров рефлекс грљења, рефлекс хватања, рефлекс трзања, рефлекс сисања, и др.**

Нега одојчета треба да садржи прве елементе организованог вежбања. Са вежбањем треба почети од 4. месеца, уз консултовање лекара. Најповољније време за вежбање је пре купања и оброка. Већ у првим месецима дечијег живота одрасли би требало, поред намирена физиолошких потреба, да задовоље природне - развојне потребе детета за кретањем и да му омогућују упражњавање оних покрета за које је дете психомоторно зрело. Кад временски услови дозвољавају, треба вежбати напољу, на свежем ваздуху, или код отвореног прозора. Боравак напољу обогатиће дечија искуства. Вежбе на отвореном простору, у каснијим периодима развоја, су корисне не само са здравственог аспекта, него се у детету и буди љубав према природи.

Важно је створити услове за извођење моторичких активности: изабрати одговарајући простор, ставити детету на располагање разноврсне предмете и играчке у циљу обогаћивања моторичких активности. Све новоформиране моторне активности не би требало да трају дуго, како не би дошло до непотребног преоптерећења и треба да буду прилагођене индивидуалним могућностима детета.

Кретањем дете испитује и упознаје свет око себе: додирује предмете, гледа, упознаје њихова својства, приближава се одраслом када то жели у циљу успостављања контакта. Дете ужива у покретима свога тела, руку и ногу, окретању, хватању и испуштању. Одрасли би требало да омогуће да се дете изрази кроз покрет.

Родитељ с нестрпљењем очекује сваки нови покрет детета. Редослед јављања одређених покрета и активности углавном је једнак за сву децу, али време јављања

моторних радњи може да буде различито код поједине деце. Када ће дете проhodати, вољно хватати и испуштати предмете зависи како од органског сазревања, тако и од подстицаја из спољашње средине. Свако дете има свој сопствени темпо развоја. У процесу развоја моторне активности дете у почетку ангажује више мишићних група (такозвана синкинезија) и самим тим троши више енергије него што је потребно. Увјежбавањем сувишни покрети се елиминишу. У почетку би требало са децом учествовати у распремању и сакупљању играчака и предмета за игру, како би се утицало на уредност личним примером. Одрасли треба да учествују у игри, да посматрају и прате заинтересованост деце, да дају нове стимулације и варијанте, како би игра била богатија и сложенија и истовремено стварала велико задовољство и радост код деце. Одрасли морају имати индивидуални приступ сваком детету.

У каснијем периоду развоја вежбање треба спроводити у виду имитационих покрета и игара. Дете опонаша покрете старијих, животиња, машина. Путем вежби дете упознаје себе, своје тело, своје могућности, радости које настају бављењем телом, развија самосталност, иницијативу, креативност, кретну умешност, усавршава кретања која користи у свакодневном животу у игри и раду. Вежбама треба равномерно оптеретити све делове тела и смењивати различите облике кретања, положаје тела и обиме покрета. Треба постепено повећавати оптерећење бројем понављања и применом разноврсних помоћних средстава, као и услова у којима дете вежба. И паузе треба да имају интересантну и забавну форму. Препоручљиво је да се свако вежбање заврши опуштањем. За време вежбања дете треба учити да покрете усагласи са дисањем. Најповољније време за вежбање је у јутарњим часовима, јер се тада подстичу виталне функције организма, отклања поспаност, повећава апетит и ствара ведро и радно расположење. Не би требало инсистирати на апсолутној правилности у изводењу вежби, већ треба обратити пажњу на правилно држање тела. У методици обучавања, код предшколског узраста, применљивији је синтетички метод, јер дете није у стању да аналитички посматра и пре уочава неке мање значајне детаље.

Детету је потребан активан родитељ који ће му улисти сигурност и поверење. Инертност и бојажљивост родитеља спутава и ограничава могућности детета. Ако је узпостављен однос поверења дете ће се слободније одвајати, удаљавати, али по правилу проверавајући присуство родитеља. Несигурно дете је неактивно и претежно проводи у наручју или крилу одраслих. Спутавање истраживачког духа код детета изазива родитељ својим честим опомињањем и непотребним застрашивањем, која уместо самопоуздања детету уливају страх. Дете има велику потребу за непосредним контактом са родитељем (на нивоу атавистичког држања за тело мајке или за прст у процесу усправљања, за руку при савладавању технике ходања или под руку као одрасле особе у циљу испомоћи, са променљивим улогама у позним годинама).

Дечаци показују више моторне спретности већ у овом узрасту. То није резултат биолошких разлика, већ утицаја средине и социјалног наследа. Још увек егзистира предрасуда да дечацима припада лопта, а девојчицама лутка.

Одећа би требало да буде прилагодена интензитету и условима за игру. Пустити дете да се игра у новој одећи и обући на отвореном простору и очекивати да ће оно пазити да га не упрља, или га стално опомињати, може имати само неповољан ефекат. Треба задовољити жељу деце да сипају, пресипају, преливају (воду, песак, зрневље). Меду тим неопходно је водити рачуна да деца ситне предмете не ставе у уста, нос, уши, да се сама или меду собно не засипају. Игра у песку носи и своје опасности. Он крије различите предмете који могу повредити или је извор заразе цревним паразитима и кожних инфекција. Децу не би смело пустити у слободну игру без претходне провере терена и уз животиње, које саме по себи не морају бити агресивне, али изазивају дечију пажњу и жељу да их додирну или помазе, што често чине нападно или невешто, те изазивају њихове нежељене реакције. Љубав према животињама треба гајити, али кућни љубимци у најранијем периоду развоја не би требало да дуже бораве у непосредној близини деце.

Купање бебе треба да изазива обострано задовољство. Неопходно је проверити температуру воде, јер уколико је неодговарајућа, беба доживљава тај моменат као непријатан и убудуће ће реаговати страхом. У каснијем периоду купање у дечијој кадици може да се повеже са игром, са различитим играчкама отпорним на воду и хигијенски исправним. Временом купање у великој кади (која је претходно обрађена одговарајућим дезинфекционим средствима) може се спроводити и у дубљој води, са вежбама плутања на стомаку и ледима, јер се ослобадање детета постиже брже у води пријатне температуре, него у природним условима, када је то тешко удовољити. Касније у обуци пливања нестручним или нетактичним приступом родитељ може направити кардиналне грешке које могу изазвати страх од воде или у тежим случајевима фобије (*хидрофобија*). Зато је овај посао боље поверити стручним лицима на логоровању, летовању, при раду са групама, кроз игру, када се деца лакше ослободе и више мотивишу.

У свим периодима развоја неопходан је правилан однос периода активности и одмора. Овај "режим" мора бити устаљен и неприкосновен. Нема тог изговора за родитеље који може оправдати ускраћивање сна детету. Ни славе, ни празници, ни касне посете, ни ТВ емисије не могу оправдати често ремећење устаљеног режима. Будење детета у раном развоју мора бити уз присуство родитеља или познатих старијих особа, у незамраченој просторији..

Укључивање у предшколску установу је за многу децу прво одвајање од породичног амбијента и родитељске бриге. Колико ће времена требати детету да се снађе и прилагоди новонасталим условима живота зависи од степена његове припремљености. У поступку прилагодавања се мора бити доследан, без препуштања избора детету дали ће тога јутра ићи у обданиште или не. И ако одвајање дете тешко подноси не треба исказивати ни болећивост, али ни прибегавати претњама и казнама. Дете не сме да се осети остављеним. Свако закашњење при преузимању мора бити најављено. Пожељно је и да повратак кући буде повезан са неком пријатношћу.

У предшколском узрасту дете већ може да се укључи у организовано систематско физичко вежбање или у оквиру "Спортских забавишта" или кроз ОФО групе при ДТВ "Партизан", „Соко“, „Спорт за све“ и сл. За неке спортове као што је Спортска и РСГимнастика, клизање, пливање и др. већ је могуће активно учешће. Такође је могуће укључивање у културно-уметничке активности (страни језици, музичке, плесне и балетске школе, КУД и сл.). Све то захтева од родитеља велико материјално и организационо улагање, упорност и стрпљивост, уз сталне подстицаје детету да истраје. У том периоду деца се све више информишу и интересују о појединим спортовима. Посећивање културно-забавних и спортских манифестација са родитељима (уколико безбедносни услови то дозвољавају) већ је пожељно у том периоду, јер дете већ има сталност пажње и већ се формира навијачки дух.

Са родитељима или преко предшколских установа деца одлазе на летовања и зимовања и то је прилика да се употпуне спортско-рекреативни садржаји, али и да се кроз њих успостави још чвршћа емотивна веза са родитељима или професионалним лицима.

Полазак у школу представља пресудан тренутак у животу детета. Поред психолошких реакција могу се јавити и промене у здравственом стању детета и то посебно код деце која нису била у прилици да дуже бораве у већим групама. Дете је интелектуално зрело за учење одређених садржаја, самосталније у сваком погледу. Постепено се приближава свету одраслих стичући нова и вредна искуства, али сада не само у оквиру породице. Школа пружа нова сазнања и доживљаје, али и нове захтеве и обавезе и због тога дете не треба сажалевати. Меду тим важећи наставни Програми и Планови траже стручну критичку анализу. Ако је дете адекватно припремљено за полазак у школу, са радосћу и задовољством ће прихватити школске обавезе. Меду тим, врло је важно да емоционална веза родитеља са дететом не слаби са поласком у школу, и ако је оно способно за успостављање и нових односа са учитељем и вршњацима. Како ће се дете снаћи у новој средини

превасходно је условљено квалитетом узпостављених релација родитељ-дете, у ранијим периодима развоја. Однос блискости и узајамног поверења, отворених разговора о школским, личним, па и лакшим политичким темама, омогућиће детету да схвати збивања око себе (и она најапсурднија и најсуровија као што је протекла агресија на његову младост), да прихвати и успехе и поразе и припреми се за најразноврснија искушења која живот носи.

Родитељске обавезе нису никада једноставне и никада не престају, ни када деца одрасту, ни када деца постану родитељи. Бављење дететом тражи време и стрпљење. Родитељ треба да прати своје дете које улази у све сложеније односе, обавезе и захтеве, да му помогне да што боље организује радно и слободно време и изврши своје задатке, да одржава контакт са учитељем, педагогом, психологом и школским педијатром, да упозна његове најближе вршњаке. Значи да буде о свему добро и правовремено информисан.

У процењивању и одмеравању способности, могућности или постигнутих резултата свога детета, родитељи га често пореде са старијим братом-сестром или другим узорним примером, не узимајући у обзир његове индивидуалне могућности. Похвала за уложени труд треба да следи, чак и када дете не постигне најбоље очекиване резултате. У противном неоправдана критика или казна изазива страх и несигурност, а тиме и мању успешност.

Високе захтеве пред дете постављају претерано амбициозни родитељи за које је једино мерило успеха - оцена. Нажалост у неким срединама је школски успех и мерило успеха целе породице. Брига родитеља за успех детета је неопходна. Али претерана брига, као и небрига изазивају негативне последице: отпор према учењу, незадовољство и бројне друге проблеме у развоју личности детета. Школски успех не сме бити разлог да се детету ускраћује љубав и пажња, да се лишава неопходног одмора, безбрижности у игри и дружењу са вршњацима. Физичко вежбање и игра не смеју да буду ни награда ни казна за добро или слабо учење, за послушност или непослушност детета. Игра и вежбање треба да су равноправни чиниоци дечијих активности, са другим радним обавезама. Игра детета не сме се третирати само као забава и разонода. Игра и вежбање су пуноважано и незаменљиво средство у правилном васпитању детета, његовом нормалном психофизичком развоју, као средство активаног одмора, незаменљив метод у развијању карактерних и морално-вољних карактеристика, позитиван стимуланс за развој морфолошких, функционалних способности и побољшања општег здравственог стања, значи за свестран развој личности.

Велико задовољство дете доживљава када научи да самостално вози бицикл, котуралке, ролерке, клизальке, смучке, када научи да плива и сл. У млађем школском добу деца су већ довољно самостална, али им је присуство и посредовање родитеља у игри неопходно у смислу обезбеђивања простора, средстава и времена за игру. Родитељи треба да се ангажују и помогну у изградњи и уређењу локалних спортских игралишта, организацији такмичења, уређењу и оплемењивању дечијих "кутака" за игру или зелених површина. Свако конструктивно ангажовање родитеља, деци овог узраста импонује и она слободније изражавају своју инвентивност.

Планирање, креирање и оплемењивање слободног времена детета није рутински и необавезујући посао родитеља. Напротив оно тражи њихово пуно ангажовање и не би требало да оптерећује само једног родитеља. Дете не би смело никада да се осети доконо, да не зна "шта ће са собом". Уравнотежен и оптималан однос радног и слободног времена требало би да избалансирају сами родитељи у оквиру целе породице. На тај начин ће сваком члану бити посвећено довољно пажње и преданости.

Бројни негативни утицаји свременог начина живота деце у градским срединама - прекомеран боравак у затвореним просторијама, недовољна физичка активност, предуго и неправилно седење у школи и у кући, неправилно ношење терета (школске торбе) угрожавају правилно држање тела. То није значајно само из естетских разлога. Оно има утицаја на здравље детета, на ефикасно функционисање апарата за кретање, правилан рад кардио-васкуламог, респираторног система и дигестивног тракта. Правилно држање тела није урођено. То је сложена навика која се стиче и васпитава у процесу раста и развоја, у

свакодневним домаћим и школским условима, кроз радне обавезе, кроз игру и одговарајући систем вежбања. Лоше држање тела често води ка појави различитих деформитета тела које је касније тешко отклањати. Уколико до тога и доде потребна је упорност и родитеља и деце у поступку коректуре. Родитељи би требало да знају да је велики удео у појави телесних деформитета и генетски условљен, те је превентивно деловање основ спречавања, а једино рана дијагноза може предупредити њихово прогредирање.

У млађем школском узрасту такоде је могуће укључивање у спортско-рекреативне садржаје као што су организоване шетње, туре и боравак у природи у организацији Савеза извидача, или Планинарског савеза, такмичења у орјентирингу, трчању или биклизму на краћим деоницама. Деца овог узраста веома радо изводе игре у виду такмичења. То је период ривалства, надметања, одмеравања снага и самодоказивања. Децу овог узраста спорт почиње све више да привлачи. У све више спортова граница почетка бављења се померена према млађем узрасту. Многи спортови прилагођени младом организму позитивно утичу на морфолошки и моторички развој, као и на побољшање функција кардиоваскуларног, респираторног, хуморалног, хормоналног система и метаболичких процеса. Кроз спорт се усавршавају за живот и рад значајне моторне навике и позитивно утиче на подизање опште радне способности.

Међутим неконтролисано и нестручно бављење спортом, уз прекомерна напрезања и без одговарајуће медицинске контроле може да нанесе штету организму у развоју. У овом узрасту такмичењу треба прићи опрезно, у складу са здравственим стањем и нивоом способности детета. Веома је важан правилан избор спорта, што зависи од телесне конституције детета, његових склоности и од нивоа психофизичких способности. Код избора спорта родитељи би требало да се консултују са стручњаком за физичко васпитање и лекаром. При избору родитељи не би смели да се поводе својим примером, жељама или неоствареним амбицијама. Избор треба препустити детету, уз ненаметљиве сугестије, заједничку процену субјективних (когнитивних и конативних способности) и објективних околности (материјално стање породице и могућности редовног плаћања чланарине, набавке опреме или боравак на припремама, удаљеност места тренинга и могућност индивидуалног и градског превоза, успеха у школи и сл). Такоде значајну улогу у усмеравању треба да одигра и педагог за физичко васпитање.

Дете које је укључено у организовано систематско физичко вежбање или тренинг, које се активно бави плесом, фолклором или неком уметношћу практично и нема "слободног" времена. Свакодневни тренинзи или пробае, такмичења, путовања или турнеје које су често под "карантинским" режимом, без могућности дружења, склапања нових познанстава, јер тобоже то је "противнички табор", у деци ствара интравертност, егоцентризам, самољубље. Путовања у велелепне градове, кроз живописне крајолике, који се нажалост виде само кроз прозор, јер је углавном све временски изпланирано, како би се "уштедело" на дневницама или пансионима, не дају деци могућност потпуног доживљавања свог опредељења. Основи циљ постаје само "резултат" - лични или тимски. Период детињства се скраћује. Игру замењује "рад". И уколико се све сведе на тренинг - такмичење, без освежавања садржаја, ако то ангажовање детету не причињава искрено задовољство, већ то чини због родитеља или из неког другог разлога, питање је дана када ће посустати или прекинути или се пак повући у себе и своју "муку" само преживљавати. Уколико још и тренер упорно инсистира на максималном ангажовању, а уједно условљава припадност клубу школским успехом који је изван реалних могућности детета, настаје расцеп у личности детета које се налази у вакуму између могућности и жеља (љубави), оно се и даље мучи да достигне постављене захтеве, али посустаје, губи самопоуздање или се мири са "поразом". Зато је стручност и квалификованост лица која раде са децом од пресудне важности. Са најмлађима би требало да раде најстручнији и најквалификованији, са довољно радног искуства, али и са високим нивоом мотивације. Препуштање деце приученим или "ислуженим" спортистима реалност је наше праксе, која резултира непоправивим грешкама.

9. ИСПОЉАВАЊЕ СОЦИЈАЛНОСТИ У ИГРИ

(Драго Томић, (1991). *Васпитање игром*, самостално издање аутора, Београд)

Ако дете доведемо у непознату средину која је заокупљена игром, оно ће својим понашањем, својим ставовим проћи кроз неколико фаза које су карактеристичне за развој дечије социјалности, испољене у игри, на разним узрасним ступњевима (под условом да се дете развја уобичајено). Неки од тих ступњева трајаће веома кратко.

Посматрач, „*пасивни посматрач*“ или боље речено, **усамљено дете**, представља тужну и забрињавајућу слику. Она је типична за дете које избегава игру. Ако се такав однос према игри понавља и постане „симптоматично понашање“, мора привући пажњу васпитача. Понекад се такав став јавља у скривеном облику, кријући се иза повремених активности које се истичу ванредном успешношћу. Тада га је теже уочити. Такви случајеви се не срећу често међу децом. Понекад су само пролазна појава и губе се сами од себе“.

Игра „**сам за себе**“ је чешћа појава у старије деце. Она често нервира педантног васпитача, а толерантни васпитачи је „не запажају“. Ако буде уочена, потребно је шире посматрање дечијег испољавања у игри и изван ње, а посебно односа у породици (у средини у којој дете живи)...

Изван своје улоге у игри дете се испољава и начином реаговања на поједине ситуације: кад прима упутства, кад их само даје, кад неко од играча направи грешку у игри, кад само погреша, када побеђује, када је побеђено у игри итд. У старије деце чести су облици агресивног испољавања. Она увек имају своју узрочну везу. У млађих социјални ставови се крију у **представама о околини** које деца добијају на основу онога што доживљавају, што носе у себи. Потребно је само открити те представе и на основу њих пронаћи праве узроке.

Један од начина уочавања дечијег испољавања састоји се од посматрања дечијег **цртежа** при слободном цртању. Деца увек цртају свет онако како га замишљају под утиском одређених доживљаја. Дете које жели да сакрије своја осећања, или дете које се непријатно осећа у кући, у својим цртежима често прави оградне изоставља људе, на прозоре кућа ставља решетке, или их једноставно пребоји. Дете које не воли школу (треба дознати зашто) црта учитеља као ђавола. Оно, као што се то може наслутити, нема ништа против учитеља, јер се иначе не би изразило на тај начин. У овом случају учитељ је само симбол који представља школу и однос у њој.

При анализирању цртежа значајно је и тумачење сваког цртежа од детета, јер се често не може ни наслутити (нарочито у млађих) шта или кога цртеж треба да представља. Веома интересантне податке могу да нам пруже дечија тумачења појединих слика. На том принципу се заснива **Роршахов „тест мрља“**.

ТАТ-тест (тест тематске аперцепције) састоји се из низа слика. Виђену слику дете треба да претвори у причу. На основу прича може да се запази типичност дечијег изражавања и појмова, односно приказа који се најчешће појављују. Такав материјал може да створи одређену представу о односима детета и његове околине, односно о његовим социјалним ставовима.

Тест фрустрације (Rozenvajg) испитује понашање детета док траје конфликтна ситуација. Такве ситуације млади снажно доживљавају и искрено и веома бурно реагују на њих. Тест фрустрације састоји се од низа слика на којима су приказани људи у појединим ситуацијама осујећења. Изнад цртежа, односно изнад особе која је у одређеној ситуацији, налази се празан простор за убележавање начина реаговања фрустриране особе. Особа коју желимо да тестирамо најчешће се поистовећује са фрустрираним особом.

Психодрама и социодрама спадају у социометријски метод, а састоје се у игрању одређених улога. То су методи који не служе само за испитивање социјалних ставова, понашања, већ могу да имају и облик терапије, односно учења.

Овакве игре организују се слободно, без припремања улога. Никада се не зна на какав ће „изазов“, отпор или пријем наићи понашање појединих „лица“. Обрти су чести и изненадни те је и реаговање такво, изненадно и спонтано; тиме се дете и показује откривајући своје ставове и односе са околином.

Чак и веома искусан педагог не може избећи да у процени дечијег понашања у игри не буде субјективан. Да би се субјективност свела на најмању меру, настоји се да дечија игра, а нарочито њена процена буде стандардизована. Таква једна игра у којој су ситуације стандардизоване јесте **сцено-тест** чији је аутор Gerhilda fon Štabs (G.V. Staabs: Der sceno-test, Stuttgart – Curich, 1951). Тестовни материјал је стандардизован и састоји се од разних покретљивих фигура лутки високих 8-15 цм. Лутке представљају одрасле људе, животиње, куће, дрвеће, ограде и тако даље. Малој деци се саветује да се играју на одређеном месту. Од одраслије деце се захтева да одиграју неку сцену из живота или неке приче.

Играјући се дете пријичира (ствара ликове, даје им одређене улоге и очекује одређене поступке тих својих јунака) не само своје свесне, него и подсвесне тенденције, што је веома значајно за тумачење његових ставова.

Посматрајући дете у игри (како се игра, које фигуре одабра, какве улоге им даје, које животиње уплиће у игру итд.) могуће је стећи увид у подсвесне и свесне тенденције, као и особине дечије личности.

Да би се лакше образложили поступци детета у игри, потребно је приволети га да извесна објашњења о својој игри, тј. да каже кога представљају поједине фигуре, зашто су тако постављене, какве су њихове улоге, шта говоре, шта раде, како се понашају итд.

Ако се стекне утисак да дете није „свесно“ онога што изражава у сцени, то потврђује да је оно у њој изразило своје подсвесне тенденције, што представља посебну вредност. Откривање таквих (подсвесних) тенденција могуће је на основу психоаналитичког тумачења.

Оваквим испуњавањем не може се постићи непосредан увид у дететову личност, већ је могуће открити само неке појединости и смернице на основу којих се могу открити и решити поједини проблеми. Ако је у питању дете са симптоматичним понашањем, неопходно је опширније анализирати његово понашање.

Тест – светова (World-test: M. Lovenfeld i Š. Biler) садржи 160 елемената уобличених у разна лица, објекте, животиње и предмете. Од њих дете може да направи свет из своје бајке. Подијум на коме дете гради има најмање 2 метра квадратна. Млађа деца граде на тлу, а старија на столу. На почетку игре педагог покаже детету неке од играчака. Када дете почне да гради, он га често упита шта то прави или му поставља слична питања настојећи да она не буду сугестивна. Добијена објашњења се бележе, као и понашање детета за време игре. После 20-30 минута дететовог играња, испитивач нацрта „слику“ онога што је дете направило. На основу добијених података испитивач процењује њихове вредности и значење. То се постиже на основу стандардних узорака.

Први узорак: Колико је и каквих елемената дете употребило у игри?

Други узорак: Шта је дете направило, коју врсту света?

Рзликујемо неколико врста светова:

- 1) - **Празан свет** – ако се дете у игри служило са мање од 50 предмета или мање од 5 врста елемената, ако у том свету постоје само војници, стражари или деца;
- 2) - **Агресиван свет** – ако у свету које је дете изградило преовлађују животиње које уједају, војници који се боре или ако су у њему приказани несрећни случајеви или неке непријатности (при анализирању оваквог света потребно је да се утврди није ли дете можда приказало неку од игара у којима се појављују вештице, ђаволи и слично, јер би то, у извесном смислу, значило узнемиравање дечије радње, па тада посебну пажњу треба обратити на детаље);
- 3) – **Изопачен свет** – може да има неколико облика:

Затворен свет представља грађевине са разним оградама, куће са решеткама итд. (При овој процени треба узимати у обзир узраст детета. Кућа са великом оградањем

баштом типична је за сву децу испод 5 година. Ако се старије дете тако изрази, онда може да се посумња да оно од нечег страхује);

Неуређен свет одликује се употребом неодговарајућих елемената, њиховим неодговарајућим размештајем или њиховим хаотичним постављањем;

Схематизован свет – најтипичније његово обележје јесте неприродан однос људи и животиња. При оцени схематизованог света неопходно је да се проникне у узроке овакве градње да бисмо могли претпоставити одређене сметње.

Искуство са оваквим тестовима показало је да се у игри готово све деце открива један од набројаних светова. То не би требало да нас посебно забрињава. Многе снажније изражене појаве недруштвености у деце пролазног су карактера и понекад су условљене одређеним ступњем развоја. Тек ако се појави више знакова које убрајамо у сличну групу, односно знакова који су последица сличних узрока, можемо извући одређене закључке. Претпоставимо да су у игри детета запажени знаци три врсте светова: затвореног, схематизованог и неуредног. То показује да се у детету појављују сметње емоционалне природе. То су најчешће озбиљније сметње, те се у таквим случајевима препоручује поновно и још детаљније испитивање, као и дужа и организованија терапија.

Ситуациони тестови треба да утврде како ће дете да се понаша у одређеним ситуацијама. Те ситуације могу вештачки да се створе и детету да се да одређена улога.... Пажљиво се посматра и карактеристична реакција деце или одређеног детета треба да се забележи. После већег броја прикупљања оваквих података могуће је добити представу о типичности дечијег понашања у одређеним ситуацијама.

У игри, а посебно у разноликим облицима телесног вежбања, постоје многе прилике које, саме по себи, представљају ситуацију за проверу дечије социјалности. Понекад их је потребно само уобличити или усмерити. Таквих прилика има много на зимском или летњем логоровању, излетима, маршевима, радним акцијама, такмичењима.

Процењивање социјалности детета на основу игре, као и разних тестова, веома је одговоран посао. И најбоље тестовско испитивање може да буде безвредно ако се организује небрижљиво, неадекватно или у погрешном тренутку. Исто тако, сви резултати појединих испитивања морају да буду забележени како би могли у више наврата да се посматрају, проучавају и упоређују.

За педагога који покушава да што боље упозна дете, а посебно за оног који у свом раду превазилази ступањ педагошког реаговања (акција-реација, грешка-казна или добар рад-похвала), ово је један од важних чинилаца за успостављање контакта с дететом. За остваривање сваке врсте сарадње обавезно је непрекидно вођење забележака о дететовом понашању у разним активностима. Такве забелешке не морају да се воде за сву ецу (ако то наставнику није могуће, ако је група са којом ради исувише велика), већ само за ону која било чиме на себе скреће пажњу. То ће најчешће бити неки облик симптоматичног понашања. Да би се оно контролисало, мора се посматрати и процењивати у више наврата, а затим га треба описати служећи се претходним забелешкама.

У доношењу закључака о дечијој социјалности треба бити веома обазрив. Многобројне „асоцијалне“ појаве (најчешће - појачана агресивност) нормалне су на одређеном ступњу дечијег развоја. Такво понашање често задаје бриге педагогу и често изгледа мање прихватљиво него што у ствари јесте. Зато, пре него што донесемо закључак о дететовој асоцијалности, покушајмо да искључимо сваку субјективност. Нарочито се треба уздржавати од саопштавања закључака родитељима. Они су најчешће расположени да чују само похвале о свом детету. Ако је сарадња с родитељима неопходна, најпре треба учинити покушај да се успостави ближи однос с њима, да се упознају они и њихова околина и тек тада им указати на потребу сарадње чинећи то на, за њих, најбезболнији начин.

10. ИГРА И НАЈЧЕШЋИ ОБЛИЦИ ПОРЕМЕЋЕНОГ ПОНАШЊА

(Драго Томић, (1991). *Васпитање игром*, самостално издање аутора, Београд)

Уобичајено је да о поремећеном понашању детета говоре психолози, психијатри и педагози. Међутим, све више и чешће игра, као најстарији облик васпитања, заузима значајно место у дијагностици и у изазивању промена и побољшања у поремећеном понашању деце. Стога се може очекивати да ће и васпитачи, чији је задатак да уче децу да се играју, све више примењивати игру у васпитању младих уопште, посебно оних који својим понашањем у игри скрећу на себе пажњу и чије испољавање може да буде сврстано у бројне облике поремећеног понашања.

Посебан и први међу поступцима који се примењује са циљем да се поремећено понашање доведе у нормалне уобичајене токове социјалности и личног доживљавања јесте рано откривање симптоматичног понашања. То је веома значајно јер, ако се открије у време када још није запажено у ближој околини у којој дете живи, постоје још добри изгледи да се поремећено понашање преобрази у друге, пожељније облике.

Ношено заносом игре, закупљеном страшћу надигравања, дете у игри често открива своју личност и својим поступцима одаје право стање свога „ја“. У наше време дететово „ја“ је све чешће присутно, оптерећено неким нескладом, фрустрацијом и „сукобом“ са околином или успоменама на неки доживљај, често и осећајем неиспуњених обавеза. Ако остане непримећено, то стање постаје све веће оптерећење за личност, и на крају, одводи у неуротичност која такође не мора да буде уочена, јер „Неуротичар“ не бива сувише тежак својој околини, него у првом реду сам себи; примарно сам трпи од своје абнормалности, па тек онда његова околина.

Поремећено понашање могу уочити сва лица која чешће бораве поред детета, али у томе више изгледа имају они који са дететом раде и уче га нечему, а највише они који га уче како да се игра.

Поменућемо само неке облике симптоматичног понашања који су лако уочљиви, али и као такви остају незапажени (или се, најчешће, не схвата њихово значење).

Многи близи понашања, који ће овде бити поменути, уобичајени су у једном или више периода дечијег психо-физичког развоја. У неким од њих виде се знаци који указују на поремећено понашање.

Отпор детета представља један од чешћих облика поремећеног понашања. Он најчешће настаје као последица осујећења које је дете доживело као меру предузету против његовог понашања која се понавља више пута, можда и у измењеном облику. Када већ дође до формирања понашања оваквог типа, које називамо отпором, оно се испољава у свим делатностима детета, па и у игри. Довољно је да једну акцију, један поступак дете схвати као осујећење да би тренутно дошло до одређене реакције која у игри, најчешће, овако изгледа: дете за кратко време губи контакт са околином, не чује шта му се говори и остаје само са собом у стању узнемирености. Ако је овакво понашање било изазвано одузимањем предности у надигравању (одузимањем лопте или неке друге справе у елементарним играма, поништавањем поготка у спортским играма, одређеном мером васпитача, суиграча, или судије) или нечим сличним, па се после испољавања одређеног понашања кажњеног детета мења поступак да би се дете умирило, оно тај поступак по правилу не прихвата. То је ситуација у којој васпитач (под тим подразумевамо и судију) губи стрпљење и предузима одређене мере, што најчешће погоршава стање и још више учвршћује отпор који ће се и даље понављати, али који ни у ком случају не треба схватити као демонстрацију против васпитача, против судије, мада он у деце школског доба може да буде и „адресиран“ на одређену особу. Отпор у игри (његов блажи ступањ) показује се и у разним облицима гестикаулације и гримасама. У физички слабијих се понекад испољава реакцијама које васпитачу треба да кажу „Нисам вас чуо“.

Отпор се може избећи добрим васпитним вођењем, а и на отпор који тек почиње може се утицати стрпљивим, доследним и стручним педагошким интервенцијама.

Недисциплинованост је најзапаженија и најуочљивија међу поремећеним понашањем деце, јер она омета рад васпитача. Чак и у игри она је веома уочљива и захтева предузимање одговарајућих мера које у игри не изгледају драстичне, јер се често спроводе у име правила игре. Недисциплинованост се испољава читавом скалом начина понашања од „Опростите нисам вас чуо“ до типичних појава агресивности. Директним сузбијањем испољавања агресивности проблем се не решава у суштини. Његово решење се, напротив, отежава јер може доћи до промене у начину испољавања агресивности. Тако се отварају врата за развој читавог низа симптома асоцијалног испољавања.

Недисциплинованост је последица више фактора карактера (васпитне средине, личности самог детета и неких других); у већем броју случајева њеном развоју доприносе и неподобни, то јест, сувише претенциозни, попустљиви, колебљиви, нејединствени васпитачи.

Недисциплинованост се обично врло брзо учвршћује јер је често везана за доживљај пријатности, забављања околине, одобравање околине које се испољава кроз повлађивање и дивљење храбрости.

У игри није тешко уочити децу која су склона недисциплинованом понашању, То су немирна, нестална, експлозивна и претерано живахна деца. Такву децу треба заштитити од лошег утицаја одређеним дужностима које их приближавају васпитачу и убрзавају успостављање ближег контакта и пријатељске атмосфере у којој теже долази до конфликта. То је посебно могуће наставнику физичког васпитања.

Одсуство осећања за заједницу лако се уочава у игри, али оно може да буде и потенцирано игром. Тада је у питању проблем који је изазвало лоше васпитање. У почетку дете постаје принудно и само за извесно време изоловано. Своју принудну самоћу оно у почетку не прима и чак бурно реагује. Временом, ако упорно буде издвајано, оно напушта групу и почиње да се испољава кроз обике аколлективног понашања. Ако су старија и интелигентнија, таква деца најчешће налазе привидно своју компензацију. Тако настају страсни читачи спортских листова и познаваоци рекорда и рекордера у спорту.

Нестабилност је честа појава у деце, нарочито у току надигравања. У игри је веома уочљива, јер доводи до сукоба са суиграчима. Такве сукобе треба решавати врло опрезно и настојећи не да се реши сукоб, него да се отклони потреба за одређеним начином дететовог испољавања. Нестабилност је често последица недовољног боравка у колективу, у групи. Временом, сприлагођавањем детета групи, разреду или тиму, обично нестаје и ова врста понашања.

Одређени облици понашања који „у игри боду очи“ веома озбиљно упозоравају васпитача. Такво понашање је грицкање ноктију, чупање косе, хипохондрично јадиковање, а нарочито афективни грчеви. Спортска игралишта представљају погодно место за извођење овакве „представе“, јер се најчешће помишља на повреду задобијену у игри. Дете је често у грчу, напето, а ређе је опуштено. Често зауставља дах. Понекад овај грч подсећа на грч епилептичара. Искусни педагог врло лако уочава шта је у питању, јер дете није у несвести (што се може проверити посматрањем зеница, додиром трепавица и сл). Узрок оваквом понашању је најчешће настојање детета да му се испуни одређена жеља или да скрене пажњу на себе. Добро је не обраћати пажњу на такво понашање, тако да покушај „принуде“ остане безуспешан.

Поменути облици понашања често се сматрају првим знацима **неуротичног понашања**; оно представља озбиљан проблем који је настао из сукоба личности и њене околине. Он се решава дуготрајним лечењем, најчешће психотерапијом.

11. СУБЛИМАЦИЈА СИМПТОМАТИЧНОГ ПОНАШАЊА

Појам **сублимирати** долази од латинске ријечи *sublimare*, а значи узвисити, уздигнути.

Сублимација је несвесни одбрамбени механизам мењања социјално неприхватљивих инстинктивних и примарних нагона у друштвено прихватљиве активности, односно, по Фројду, редирекција сексуалне жеље (либида) ка „вишим циљевима“ (нпр. усмеравање сексуалних фрустрација или агресивног импулса ка спортским или интелектуалним активностима). Енергија ослобођена појавом сексуалног или агресивног импулса на тај начин се усмерава ка стварању уметничких дела, ка спортским постигнућима, или ка било којем социјално прихватљивом циљу.

Уопштеније значење, сублимација, је свако преусмеравање енергије из поља друштвено неприхватљивог у подручје друштвено прихватљивог деловања

(Драго Томић, (1991). *Васпитање игром*, самостално издање аутора, Београд)

Развијајући се у одређеној средини, дете стиче навике понашања те средине. Међутим, дешава се да оно прекорачи оквире понашања средине и да се понаша „необично“ у одређеним ситуацијама. Такво понашање називамо **симптоматичним**.

Шароликост човековог понашања онемогућава његово свеобухватно сагледавање. Зато ћемо се задржати на испољавању осећања у процесу развијања дечје друштвености.

Изражавање осећања у деце сматрамо урођеним начином људског саопштавања, сарадње. Тај ниво „друштвености“ сматрамо прединтелектуалним јер се она јавља пре „прве кризе личности“. Она се јавља као последица психолошког напора личности у сазревању и стицању представа и појмова о сопственој индивидуалности. Када говоре о овој појави психолози често употребљавају израз „формирање „ега“ („ја“).

Готово упоредо са емоцијама којима се постиже споразумевање уобличавају се и одређени **миметизми**, нагонско понављање, гестикулација, мимика, испуштање одређених крикова. Нису ретки наступи колективног испољавања гнева, протеста или радости.

На овом ступњу дете не прави разлику између своје и туђе индивидуалности, те се и понаша тако стапајући се са осећањима околине и њиховим испољавањима. Када интуитивно почне осећати своју индивидуалност, настаје процес формирања његовог „ега“, а са њим и новог „ми“ у коме је сачувано свесно сазнање о постојању индивидуалности. То је виши ступањ испољавања људске личности у коме се постепено губе облици примитивног испољавања.

Немогуће је у потпуности сублимирати ове „превазиђене облике“, али их је неопходно свести на одређену меру, усмерити их. Васпитачи, учитељи и наставници могли би у великој мери да допринесу кориговању примитивног испољавања друштвености деце. Могућности има много. Навешћемо неколико најтипичнијих примера.

Већ при првом испитивању знања и умења деца су склона да групно решавају проблем, показују своје знање и вештину. Од првих дана треба их навикавати да то чине. То је један од првих задатака учитеља у односу са ђацима – првацима. На часу телесног васпитања, нарочито у игри, долази до израза испољавање друштвености на нижем, примитивнијем облику. То у почетку не ствара никакве сметње ни опасности; може чак да делује симпатично, али ако узме маха и пусти корена, постаје чак и опасно. То се дешава у ситуацијама скретања с „правог пута“. Тада долазимо у ситуацију да се морамо супротставити таквом испољавању осећања која су колективна и веома бурна. Временом, таква испољавања постају све чешћа и снажнија.

Следећи виши ступањ испољавања примитивног понашања представља **припадање групи** коју јединка не познаје, којој готово не може припадати. Чим неко почне да протестује против неког, често се и други прикључују не знајући понекад ни о чему је реч.

На фудбалским утакмицама је чест случај падања у **колективни делиријум**, у средини која је по свом саставу веома хетерогена. Тада се дешава да и културни људи прихватају начине саопштавања емоција који изненађују, а понекад и запрепашћују.....

Телесним вежбањем (игром) може се утицати на одстрањивање примитивног испољавања друштвености. Наставници телесног васпитања у почетку, а касније тренери, треба да воде бригу о томе да у што већој мери сузбију одређене облике примитивног понашања. Много је лакше уобличавати друштвеност која се прикључује целини – онда када „иде“, тј. када „не иде“ осталима, нормално је да „не иде“ и мени. Треба превазићи оваква схватања и настојати да мени „полази за руком“ (а то значи да улажем максимум напора) баш онда када другима „не иде“.

Сублимација примитивних облика друштвености, што у ширем смислу речи има значење васпитања вишег нивоа није једноставан, једностран посао нити се може остварити у свим облицима људске делатности. Игра пружа изванредне могућности за такво деловање. Оно се остварује стицањем навика понашања:

- навикавањем на индивидуалну одговорност (игром);
- поштовањем туђег мишљења, при чему треба бити и што објективнији у тумачењу догађаја према правилима и законитости игре;
- Спремношћу да се прихватају и подносе тешкоће, нарочито у случају начињеног прекршаја (у игри).

Телесно васпитање представља у овом смислу повољну ситуацију за реаговање на симптоматично понашање. У игри је дозвољено да судија (учитељ, наставник или званични судија) на симптоматично понашање одговори адекватном реакцијом. Увек треба строго водити рачуна о томе да казна за начињени прекршај не представља делимично и лично испољавање оећања. На то су нарочито осетљиви млађи. Судија треба да зна да у наивној дечијој игри или игри озбиљнијег карактера (игра одраслих, професионалних играча) њена правила не треба поштовати само у границама спречавања нарушавања одређене технике, него и ради постизања што бољих односа у игри, а тиме и у животу.

То у најширем смислу речи значи васпитавати деликатно, зналачки и у складу са ситуацијом.

12. ПРАЋЕЊЕ РАСТА И РАЗВОЈА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Да би се сачинили нови, или модификовали постојећи програми васпитно-образовног или тренажног рада, потребно је претходно утврдити ниво и динамику промена и успоставити одговарајући систем мерења и праћења развојних тенденција.

На основу закључака Просветно - културног већа Скупштине града о мерама за унапређење наставе физичког васпитања, Градски секретаријат за образовање је донео одлуку да се од школске 1972/73. године почне са сталним праћењем физичког развоја, физичких и функционалних способности ученика и ученица основних и средњих школа Београда. Овом одлуком је такође решено да се целокупан рутински, стручни и научни посао повери Југословенском заводу за физичку културу и медицину спорта, односно ООУР Институту за физичку културу у Београду.

Тако је створен тзв. *Систем повратних информација* у који су од 1978. год. укључени и ученици нижих разреда основне школе. У периоду од 1983. до 1992. год. мерењем су била обухваћена и деца из предшколских установа. Раније су критеријуми прављени на основу тзв. средњих вредности појединих узрасних категорија, а од 1981. год. се утврђују на бази израчунавања коефицијента полиномијалне регресије висинских интервала распоређених по полу и узрасту. У досадашњем периоду програм мерења и критеријуми за процену су се мењали. Тестирање се спроводи од 20. маја до 20. јуна сваке године, а обрађени резултати се као повратна информација шаљу школама у августу месецу исте године, а извештаји надлежним органима и институцијама.

За школску популацију конструисане су три батерије тестова:

За узраст од 7 - 11 година:

1. Висина тела
2. Маса тела
3. Скок у даљ из места
4. Чунасто трчање 3 x 10 м
5. Бацање медицинке од 2 кг
6. Одбијање лопте од зида

За узраст од 15 - 19 година

1. Висина тела
2. Маса тела
3. Згиб из виси мешовитог (ученице)
4. Згиб из виси слободног (ученици)
5. Одбијање лопте од зида
6. Скок у даљ из места
7. Бацање медицинке од 6 кг (ученици)
8. Бацање медицинке од 4 кг (ученице)
9. Трчање на 30 м
10. Трчање на 800 м (ученици)
11. Трчање на 500 м (ученице).

За узраст од 11 - 15 година:

1. Висина тела
2. Маса тела
3. Згиб из виси мешовитог
4. Одбијање лопте од зида
5. Скок у даљ из места
6. Бацање медицинке од 4 кг
7. Трчање на 30 м
8. Трчање на 800 м (ученици)
9. Трчање на 500 м (ученице)

За средњи и старији школски узраст је било предвиђено да се сваке четврте године врше мерења проширеном батеријом од 16 тестова, са циљем допунских анализа, али се због недостатка материјалних средстава то није спроводило.

Од школске 1995/96. године се примењивала се *"коригована батерија тестова"*.

За узраст од 5 до 7 година:

- 1) Телесна висина;
- 2) Телесна маса;
- 3) Вис у згибу, максимално 120 с;
- 4) Скок у даљ из места;
- 5) Бацање медицинке од 1 кг у даљ;
- 6) Претклон на клупици;
- 7) Трчање на 30 м из летећег старта.

За узраст од 7 до 11 година.

- 1) Телесна висина;
- 2) Телесна маса;
- 3) Вис у згибу, максимално 120 с;
- 4) Скок у даљ из места;
- 5) Бацање медицинке од 2 кг у даљ;
- 6) Претклон на клупици;
- 7) Трчање на 30 м из високог старта.

За узраст од 11 до 14 година.

- 1) Телесна висина;
- 2) Телесна маса;
- 3) Вис у згибу, максимално 120 с;
- 4) Скок у даљ из места;
- 5) Бацање медицинке од 4 кг у даљ;
- 6) Претклон на клупици;
- 7) Трчање на 500 м ученице и 800 м ученици.

За узраст од 15 до 19 година.

- 1) Телесна висина;
 - 2) Телесна маса;
 - 3) Вис у згибу, максимално 120 с;
 - 4) Скок у даљ из места;
 - 5) Бацање медицинке од 4 кг ученице и 6 кг ученици у даљ;
 - 6) Претклон на клупици;
 - 7) Трчање на 500 м ученице и 800 м ученици.
- (Иванић: 1996, стр.23)

И поред дугогодишњег искуства, уложеног труда и евидентних резултата постојећи Систем није задовољавао у оној мери у којој је то очекивано. На то свакако је утицала и неангажованост, или чак опортунизам једног броја васпитача, учитеља, наставника и професора физичког васпитања. Било је и индиција неверодостојног приказивања података од стране педагошких радника, како би се њихов рад приказао бољим.

Циљеви система су комплексно и јасно постављени (Иванић, 1978), међутим, нису постигнути посебно у делу који се односи на "... евидентирање деце и омладине који показују изузетне склоности за поједине спортове и тиме реализује почетна фаза селекције за врхунска спортска достигнућа" (Иванић: 1978, стр.5)

П Р И Л О З И

СКАЛА ПРОЦЕНЕ РАЗВОЈА МОТОРНИХ ВЕШТИНА (Mery Gutrich – модификовано према Watson-у и Lingern-у, 1973)

Фаза	РАЗВОЈНЕ КАТЕГОРИЈЕ	РАЗВОЈНИ СТУПАЊ (НИВО)	Про-Цена
I	Дете не чини покрет	1. Повлачи се кад је суочено са приликом за извршење моторног задатка	1 бод
		2. Не покушава, али се не повлачи	2 “
II	Вештина у фази формирања А. Иницијална фаза Постојизрелост ЦНС Б. Прва фаза диференцијације моторног пута	3. Покушава, али тражи подршку и помоћ	3 “
		4. Покушава без помоћи, али није успешно у том	4 “
		5. Напредак, али користи непотпуне покрете	5 “
		6. Вежба основне покрете	6 “
		7. Усавршава покрете	7 “
III	Постигнуће основних покрета Ц. Фаза стабилизације кретања – радње, вештине	8. Покрети координисани	8 “
		9. Лако извођење, дете показује задовољство	9 “
		10. Показује тачност, лакоћу и прецизност	10 “
IV	Вешто извођење са варијацијама у употреби Д. Фаза интеграције и аутоматизације	а) Испробава вештину уносећи отежавајуће кретање	11 “
		б) Комбинује активности са другим вештинама	12 “
		ц) Убрзава извођење, такмичи се са самим собом или са другима	13 “
		д) Користи вештину на ширем плану	14 “

Напомена: У свом изворном облику скала Гатричеве нема нумеричка обележја, већ их је увео Перић (1989) у свом истраживању ради веће применљивости статистичких операција у обради резултата.

ПРОЦЕНА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ – ИСКУСТВА ИЗ ПРАКСЕ

I ПСИХО-ФИЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ

1. СНАГА ВЕЛИКИХ МИШИЋНИХ ГРУПА

1.1. СНАГА РАМЕНОГ ПОЈАСА И РУКУ

- a) Повлачење по шведској клупи (РПТ релативна – у односу на сопствену тежину);
- b) Бацање медицинке у даљ (ЕХП – апсолутна снага).

1.2. СНАГА ТРБУШНИХ МИШИЋА

- a) Хватате, подизање и премештање врећице са песком у седећем положају.

1.3. СНАГА ЛЕЋНИХ МИШИЋА

- a) лежећи положај на стомаку, котрљање лопте раширеним рукама испод подигнуте главе и раменог појаса (RPT).

1.4. СНАГА МИШИЋА НОГУ

- a) (RPT) – суножни поскок (“школица”);
- b) (ЕХР) – скок у даљ из места.

2. БРЗИНА ТРЧАЊА

- a) Трчање на краткој стази 20 м – правцу;
- b) Трчање са променом смера кретања између чуњева (агилност)

3. ИЗДРЖЉИВОСТ (“Кондиција”)

- a) Брзина замарања код дужег хода до 2 км (око 30 мин. – темпо хода);
- б) Брзина замарања код хода уз степенице – краће трајање – већи интензитет рада (пратити дисање, знојење,).

4. ОКРЕТНОСТ – КООРДИНАЦИЈА – (усклађеност покрета)

4.1. ОКРЕТНОСТ ЦЕЛОГ ТЕЛА У ПРОСТОРУ

- a) Савладавање полигона

4.2. КООРДИНАЦИЈА ПАРНИХ СЕГМЕНАТА (Спретност)

- a) Додавање и хватање лопте са две руке;
- b) Бацање лопте у вис и хватање након одбијања од тла.

5. РАВНОТЕЖА

- a) Статичка равнотежа – стајање на једној нози (у усправном ставу или “вага”) са и без визуелне контроле;
- b) Динамичка равнотежа – ходање по суженој површини (по шведској клупи, по конопцу, по линији (балансирање)).

6. ПРЕЦИЗНОСТ

- a) Гађање кестеном у кружну мету;
- b) Гађање чуња котрљањем лопте (прецизност вођења око – рука);
- c) увлачење конца у иглу.

II ПРОЦЕНА РАЗВИЈЕНОСТИ ПРИРОДНИХ ОБЛИКА КРЕТАЊА

1. ХОДАЊЕ

- a) Ходање са променом смера кретања
- b) Ходање брже и спорије
- c) Ходање уз нагим и низ косину.

2. ТРЧАЊЕ

- a) Трчање у колони по кругу (диктирани ритам)
- b) Трчање вијугаво брзо и споро
- c) Трчање на прстима са високо подигнутим коленима.

3. СКАКАЊЕ

- a) Суножни поскоци напред – назад - бочно у серији
- b) Скок у дубину са шведског сандука;
скок у висину преко ниске препреке (конопац);
скок у даљину – суножни.
- c) Поскоци с ноге на ногу, бочно и на једној ноzi.

4. БАЦАЊЕ, ХВАТАЊЕ, ГАЂАЊЕ

- a) Бацање и хватање лопте у пару, при котрљању, у висини рамена, преко ластиша и испод ластиша на висини од 1 м, са одбијањем од пода;
- b) Бацање мањих лопти у даљ, левом и десном руком;
- c) Погађање коша на различитим висинама и са различитих одстојања.

5. ПУЖЕЊЕ, ПЕЊАЊЕ, ПРОВЛАЧЕЊЕ

- a) Пужење лежећи на стомаку, леђима и по суженој површини
- b) Пењање и силажење на лествама или рипстолу
- c) Провлачење кроз обруч, испод конопца или ластиша.

6. ДИЗАЊЕ, НОШЕЊЕ, ВУЧЕЊЕ, ПОТИСКИВАЊЕ

- a) Дизање и ношење предмета различитих величина, облика и тежина (1-3 кг), рукама, на глави, на рамену, леђима ...
- b) Вучење и потискивање у пару.

7. КОТРЉАЊЕ И КОЛУТАЊЕ

- a) Котрљање бочно на струњачи;
- b) Колут напред до седа на струњачи.

8. СЛОЖЕНЕ МОТОРНЕ АКТИВНОСТИ

- a) Вожња бицикла и котуралџки
- b) Санкање и смучање
- c) Пливање

III ПРОЦЕНА УКУПНОГ СТАТУСА ОРГАНИЗМА

1. ДРЖАЊЕ ТЕЛА

- а) **Поглед са задње и предње стране (фронтална раван):**
- рамена и кукови на истом нивоу, карлица без инклинације;
 - кичмени сту прав, ноге праве и паралелне, ахилове тетиве праве;
 - троуглови између опуштених руку и обрису тела симетрични.
- б) **Поглед са бочне стране тела (сагитална раван):**
- грудни кош без испупчења и удубљења;
 - кичмене кривине цервикална, торакална, лумбална благо назначене;
 - карлица хоризонтална, без инклинација;
 - сводови стопала очувани.

2. ОТПОРНОСТ ОРГАНИЗМА

- а) Учесталост акутних респираторних инфекција
- б) Трајање и драматичност акутних респираторних инфекција (дуго трају са високим температурама)
- в) Компликације и патолошки симптоми код респираторних инфекција (зачарани круг болести – *циркулум вициосум*)
- г) Добро подношење и стабилност организма код спољних климатских промена (способност адаптације и аклиматизације) – код промене климе или временских прилика.

3. ТОНУС ТЕЛА

- а) **Повећана нервно-мишићна напетост која се манифестује на емоционалном и моторном плану као последица “вишка енергије” (степен раздражљивости, агресивности и хиперкинетичност).**
- б) Способност концентрације у границама очекиваних за узраст или смањена (код повећане нервно-мишићне тензије);
- в) Функција дисања спонтана (одговара физиолошкој активности организма), без изразитих застоја (блокада) до спазма на нивоу дијафрагме и глотиса.

4. СПОСОБНОСТ ОПУШТАЊА

- а) Дobar контакт са сопственим телом – могућност праћења унутрашњих стања (на функционалном плану, емоционалном плану ... (способност постизања одговарајуће релаксираности и спонтаности.
- б) Одговарајућа неуро-вегетативна стабилност (симпатикус-парасимпатикус) – отпорност на стрес
Могућност праћења кроз реактивност одговарајућих физиолошких функција при стресу (спољне манифестације):

НИВО

- **повећана фреквенција рада срца и дисања,**

РЕАКЦИЈЕ

- **периферна вазоконстрикција** (хладне руке и ноге),

И ТРАЈАЊЕ

- **знојење** (невезано за спољашњу температуру и моторну активност),

- **нервна и мишићна напетост.**

- в) Моторна **ЕКСПРЕСИЈА** – изражавање покретом – невербална комуникација (развијеност – ниво)

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамовић, Н. и сарад.(1982): *Родитељ, тренер свог детета*, НИП "Партизан", Београд.
2. Антропова, М.В.(1986), Кољцова, м.м.: *Психофизиолошка зрелост деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
3. Аристотел, (1970): *Политика*, Култура, Београд.
4. Аркин, Е.А.(1950): *Игра и рад у животу детета*, Загреб.
5. Бартушкова, М. и др.(1968): *Педагогија предшколске доби*, Школска књига, Загреб.
6. Барвинек, Х.(1974): *Методe и поступци доживљавања и посматрања природе код предшколског детета*, Предшколско дете, бр.4, Београд.
7. Бердихова, Ј.(1973): *Мама, тата, вежбајте са мнош*, Партизан, Београд.
8. Бергер, Ј.(1964): *Може ли се испитати деџа интелигенџија*, Рад, Београд.
9. Берн, Е.(1995): *Коју игру играш?*, "Драган Срњић", Шабац.
10. Bernstejn, V.(1980): *Klasa i pedagogija*, Predškolsko dete, br.3-4, Veograd.
11. Благајац, С.(1997): *Игра ми је храна*, Асоџијаџија Спорт за све, Београд.
12. Богосављеџ, М. и сарад.: *Телесно васпитање деце у предшколским установама*, ЗИУ СРС, Београд,
13. Богуславска, З.М.(1972): *Психолошке особености сазнајне активности деце предшколског узраста у условима дидактичке игре*, Предшколско дете, Београд, бр.2-3,
14. Бојанин, С. и сарад.(1984): *Приручник за процену психо-моторног развоја предшколске деце*, Институт за ментално здравље, Београд.
15. Бојанин, С.(1979): *Неуропсихологија развојног доба и општи реџукативни метод*, Београд.
16. Бојановић, И.: *Игре покретом*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд,
17. Бондаренко, А.(1973): *Васпитање самосталности мишљења помоћу говорних дидактичких игара код деце припремне групе*, Предшколско дете, бр.3, Београд.
18. Брунер, Џ.(1972): *Ток когнитивног развоја*, Психологија, бр.1-2, Београд.
19. Брунер, Џ.С., Шервуд, В.(1973): *Игра "скривалице" и учење структуре правила*, Предшколско дете, Београд, бр.2
20. Брунер, Ј.С.(1972): *Око, рука, мисао*, Предшколско дете, бр.4, Београд.
21. Буразин, С.(1985): *Аспекти сарадње деџих вртића и породице у физичком одгоју предшколске деце*, Физичка култура, бр.1, Београд.
22. Важни, З.(1984): *Тренинг даровите омладине*, Тренинг, селекџија и хигијена младих спортиста, СОФК Србије и ЈЗФКМС, Београд.
23. Важни, З.(1973): *Узраст и спортски резултат као критеријум за селекџију*, Савремени тренинг, бр.4, Београд.
24. Валон, А.(1971): *Игра*, Предшколско дете, Београд, бр.3,
25. Валон, А.(1985): *Психички развој детета*, ЗУНС, Београд.
26. Васић, С.(1972): *Игра и говор*, Предшколско дете, Београд, бр.2-3
27. Веракас, Н.(1976): *Формирање јединствених временских и просторних представа*, Предшколско дете, Београд, бр 4.
28. Вербиџкиј, Г.И.(1974): *Взаимосвјаз между весом тела и показатељами двигаталних качеств у подростков сразличној степењу биологическој зрелости*, Теорија и практика физическој култури, бр.9, Москва.
29. Верхошанскиј, Ј.В., Доброволскиј, И. М., Шуплецов, А., Чигерин, А. И., Реџа, В. К.(1977): *Факторнаја структура скоростно - силових качеств у детеј*, Теорија и практика физическој култури, 1, Москва.
30. Виготски, Л.С.(1971): *Учење и развој у предшколском узрасту*, Предшколско дете, Београд, бр.2
31. Вилчковскиј, Е. С.(1972): *Развитије моторики у детај дошколног и школног возраста*, Теорија и практика физическој култури, бр. 6, Москва.

32. Вилчковскиј, Е. С.(1973):*Исследование бега у детей дошкольного возраста*, Теорија и практика физическој култури, бр.2, Москва.
33. Vinter, R.(1985): *О проблему сензибилних фаза у дечијем и омладинском узрасту*, Тренерска трибина 85, СОФК Србије и ЈЗФКМС, Београд.
34. Витас, Котуровић, Пењин (1960): *Телесно васпитање деце* - приручник за предњаке Партизана, НИП "Партизан", Београд.
35. Виша школа за образовање васпитача у шапцу (1997): *Култура слободног времена деце и омладине* - зборник радова, Шабац.
36. Владисављевић, С.(1991): *Дислексија и дисграфија*, ЗУНС, Београд.
37. Влаховић, Б., Франковић, Д.(1995): *Педагошка хрестоматија*, Стручна књига д.д., Београд.
38. Властовскиј,В. Г.(1974): *Акцелерација*, Физическаја култура в школе, бр. 2, Москва.
39. Вољцис, К.Ј.(1982):*Игровни колективи деце предшколског узраста*, у књизи: *Процес социјализације код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
40. Волков, В., Луговцев, В., Рокашов, А.(1978): *Узрасна физиологија физичог вежбања*, Тренерска трибина, СОФК Србије и ЈЗФКМС, бр.6, Београд.
41. Вукомановић, Н. и сарад.(1985): *Упутство за реализацију ритмичко-музичких активности на узрасту до три године*, Просветни преглед, Београд.
42. Вукосављевић, Р., Кичић, М.(1970): *Однос физичког вежбања и акцелерације раста код ученика осмогодишњих школа*, ЈЗФКМС, Београд.
43. Вукотић, Е., Крамершек, Ј.(1957): *Збирка 600 игара*, Спортска књига, Београд.
44. Вуковић, Д.: *Дјечја ендокринологија*, скрипта, рукопис.
45. Вуковић, Д.(1970): *Епидемиологија и клиника гојазности у дјечијем узрасту*, Докторска дисертација, Нови Сад.
46. Вуковић, Д.(1978): *Процена раста и развоја деце и омладине у нашој средини*, методологија систематских прегледа и извештајна служба, Нови Сад.
47. Vygotskij, L.S.(1971): *Игре и њена улога у психичком развоју детета*, Предшколско дете, Београд, бр.1
48. Гајић, М.(1968): *Однос моторних навика и моторичких особина у процесу учења*, Физичка култура, бр.1 - 2, Београд.
49. Гајић, М.(1980): *Фазни карактер развоја моторике*, Физичка култура, бр.1, Београд.
50. Гајић, М.(1985): *Основи моторике човека*, Факултет физичке културе, Нови Сад.
51. Гера, И, Дотлић, Љ.(1995): *Приручник за подстицање дечјег самопоштовања*, Матица Српска, Нови Сад.
52. Глигоријевић, Б.(1961): *Дечја игра и њена васпитна вредност*, Рад, Београд.
53. Грачева, З .(1971): *Значај математичке игре*, Танграм, Предшколско дете, Београд, бр2
54. Група аутора, (1987): *Програм рада на унапређивању физичког васпитања у РО за предшколско васпитање и образовање "Раковица"*, Београд.
55. Група аутора (1986): *1. Програм вежби за отклањање постуларних поремећаја код деце у дечјем вртићу; 2. Програм физичких активности на отвореном простору вртића*, Библиотека "Дечија заштита", Београд.
56. Група аутора (1990): *Досадно ми је шта да радим*, Школска књига, Загреб.
57. Група аутора (1982): *Процес социјализације код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
58. Гужаловскиј, А.(1984): *Проблема "критических" периодов онтогенеза в ее значении дља теории и практики физическог воспитанија*, У: *Очерки по теории физическој култури*, Физкултура и спорт, Москва.
59. Давидовић, В.(1972): *Зависност начина играња од типа играчака*, Предшколско дете, Београд, бр.2-3.
60. *Дечји вртић као породични центар*, (1995), Институт за педагогију и андрагогију, Београд.

61. Дјаченко, О., Лаврентијева, Т.В.(1988): *Психички развој предшколске деце*, ЗУНС, Београд.
62. Добрић, Н. и сарад.(1983): *Игре за предшколску децу*, ПФВ, Београд.
63. Добрић, Н., Бркић, П.(1984): *Развијање опажања и схватања простора код деце предшколског узраста*, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд.
64. Donaldson, M.(1982): *Ум детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
65. Допуђа, Ј.(1980): *Ритмичке игре као основ естетске културе покрета*, Свјетлост, Сарајево.
66. Допуђа, Ј.(1957): *Телесно васпитање дјеце претшколског узраста од 3 - 7 година - приручник за родитеље, васпитаче и предњаке друштва за телесно васпитање*, Свјетлост, Сарајево.
67. Дуран, М, Плут, Д., Митровић, М.(1988): *Симболичка игра и стваралаштво*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
68. Дуран, М.(1995): *Дијете и игра*, Наклада, Слап, Јастребарско.
69. Ђорђевић, Д.(1989): *Опита антропомоторика*, скрипта, Факултет за физичку културу, Београд.
70. Ђорђевић, Ј., Поткоњак, Н.(1986): *Педагогија*, Београд.
71. Ђурковић, З.(1995): *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста - за студенте и васпитаче*, Виша школа за образовање васпитача, Шабац.
72. Ehrlich-Stein, V.(1936): *Данашње дијете*, Атлас накладног завода у Загребу.
73. Ељкоњин, Д. Б.(1978): *Психологија дечје игре*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
74. Ељкоњин, Д. Б.(1972): *Симболизам и његова функција у игри деце*, Предшколско дете, Београд, бр.2-3.
75. Елкинд, Д.(1975): *Пијаже и Монтезори*, Предшколско дете, Београд, бр.3.
76. Ераковић, Љ.(1979): *Развитак представа код предшколске деце путем посматрања*, Просвјетни рад, Титоград, бр. 9.
77. Ераковић, Т(1987): *Личност детета и психомоторика*, Дневник, Нови Сад.
78. Ераковић, Т.(1990): *Покажи ми на ћу знати*, Дневник, Нови Сад.
79. Ериксон, Е.Х.(1971): *Игра, рад и развој*, Предшколско дете, Београд, бр.2
80. Жежељ, А.(1960): *Како пратити психофизички развитак омладине у годинама пубертета и адолесценције*, Физичка култура, бр.3 - 4, Београд.
81. Живановић, Н.(1980): *Ластии, масовна игра за децу*, НИП "Партизан", Београд.
82. Жлебник, Л.(1972): *Психологија детета и младих*, Делта-прес, Београд.
83. Зациорски, В. М.(1975): *Физичка својства спортисте*, НИП "Партизан", Београд.
84. Заплетал, М.(1997): *Ризница игара, драгон*, Нови Сад.
85. Запорожец, А.В., Змановски, Ј.Ф. (1977): *Испитивање психофизиолошких могућности предшколског детета и оптималних педагошких услова њихове реализације у СССР*, Предшколско дете, бр. 3-4, Београд.
86. Запорожец, А.В., Ељкоњин, Д.Б.(1970): *Психологија предшколског детета*, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд.
87. Запорожец, А.В.(1966): *Психолошке карактеристике старијег предшколског узраста*, Настава и васпитање, Београд, бр.3-4
88. Запорожец, А.В.(1964): *Психолошки проблеми дечје игре*, Предшколско дете, бр.4-5, Београд.
89. Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда (1986): *Игре и активности деце раног узраста на отвореном простору*, Београд.
90. Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда: *Вежбе и игре лоптом за децу предшколског узраста*, Београд, 1986.
91. Zazzo, R.(1969): *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Delach et Niestl., Neuchatel.

92. Здански, И.(1973): *Вежбе на клупи*, Партизан, Београд.
93. Здански И.(1974): *Како се игра*, Партизан, Београд, 1974.
94. Здравковић, С.(1977): *Експериментално истраживање методике васпитања опште издржљивости код предшколске деце*, Физичка култура, Београд, 1975/3
95. Здравковић, С.: *Развојне одлике узраста од 5-7 година и телесно вежбање*, Физичка култура, Београд, бр. 2.
96. Здравковић, С.(1979): *Сврха и начин проверавања физичког развоја и психомоторичких способности деце предшколског узраста*, Физичка култура, бр.5, Београд.
97. Згомбић, Р.(1982): *Одгојно образовни рад с дјецом у години прије поласка у основну школу*, Школска књига, Загреб, 1979. и 1982.
98. Игњатовић-Савић, Н.(1971): *Развој говора код детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
99. Игњатовић-Савић, Н.(1994): *Туга, Радост, Љубав, Страх*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
100. Илић, К.(1975): *Физичко васпитање предшколске деце у неким другим земљама*, Предшколско дете, Београд, бр.3.
101. Илић, С. и др.(1976): *Физичко васпитање деце предшколског узраста*, Институт за физичко васпитање Универзитета у Београду, Београд.
102. Ismail, A. H.(1984): *Интегрисани развој*, У: Психологија и спорт, Нолит, Београд.
103. Иванић, С.(1988): *Критеријуми за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраста од 7 до 19 година (нормативи)*, Билтен ГСЦЗ ФК Београда, бр. 13, Београд.
104. Иванић, С.(1996): *Методологија праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине*, Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда, Београд.
105. Иванковић, А.(1973): *Физички одгој дјеце предшколске доби*, Школска књига, Загреб.
106. Иванковић, А.(1953): *Покретне игре*, Библиотека "Пчелица", Загреб.
107. Ивановић, Р.(1975): *Језичко стваралаштво деце предшколског узраста*, Предшколско дете, Београд, бр.2
108. Ивић, И.(1964): *Дечје мишљење*, Рад, Београд.
109. Ивић, И. и др(1994): *Васпитање деце раног узраста*, ЗУНС, Београд.
110. Ивић, И., Давидовић, В(1972): *Структура дечијег мишљења и игра детета*, Психологија, Београд, бр.2-3.
111. Ивић, И.(1969): *Развој сазнајних функција у предшколском периоду*, Педагогија, Београд, бр.1.
112. Ивић, И., Милинковић, Р.,Смиљанић, В.(1976): *Развој и мерење интелигенције* - том 1. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
113. Ивовић, С., Жарковић, Б.(1977): *Игре за школе, спорт и рекреацију*, Спортска књига,
114. Јауки,Т.Д.(1989): *Компјутер у дечјем вртићу*, Перспективе образовања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
115. Јовановић, А.(1983): *Физички развитак и биомоторичке способности ученика првих разреда основних школа Београда и Краљева*, Магистарски рад, Факултет за физичко васпитање, Београд.
116. Јовановић, А.(1988): *Динамика развоја морфолошких и антропомоторичких димензија ученика основних школа из Београда*, Докторска дисертација, ФФК, Београд.
117. Југословенски завод за физичку културу и медицину спорта, Истраживачко развојна јединица Сектора за физичку културу (1995): *Извештај о реализацији система сталног праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине Београда узраста од 7 до 19 година*, Београд.
118. Кајао, Р.(1979): *Игре и људи*, Нолит, Београд.

119. Каменов, К.(1978): *Игре и развој*, Породица и дјете, бр.10, сарајево, октобар.
120. Каменов, Е.(1979): *Примена метода игре у развијању геометријских појмова код деце предшколског узраста*, Предшколско дете, Београд, бр.2
121. Каменов, Е.(1982): *Експериментални програми за рано образовање*, ЗУНС, Београд.
122. Каменов, Е.(1983): *Интелектуално васпитање кроз игру*, ЗУНС, Београд и Свјетлост, Сарајево.
123. Каменов, Е.(1983): *Улога физичког васпитања у развоју личности предшколског детета*, Предшколско дете, бр.4, Београд.
124. Каменов, Е.(1983): *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
125. Каменов, Е.(1988): *Модел основа програма васпитно- образовног рада са предшколском децом*.
126. Каменов, Е.(1986): *Играмо се, откривамо, стварамо ...*, Дневник, Нови Сад.
127. Каменов, Е.(1991): *Игре опажања*, Методички приручник са збирком игара, Нова просвета, Београд.
128. Каменов, Е.(1997): *МЕТОДИКА I, II, III део - Методичка упутства за модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година*, Нови Сад.
129. Керковић, А.(1981): *Физичко васпитање деце предшколског узраста*, Физичка култура, бр.2, Београд.
130. Киљпио, Н.Н.(1974): *Игре за дечије вртиће*, НИП "Партизан", Београд.
131. Колар,Н.(1974): *Усмеравање и спонтаност делатности детета у предшколским васпитним установама*, Предшколско дете, Београд, бр.1-2
132. Kolberg, L.(1976): *Рано образовање: когнитивно-развијно схватање*, Предшколско дете, Београд, бр.4
133. Кољцова, М.(1977): *Формирање моторних функција детета*, Предшколско дете, Београд, бр.2
134. Кољцова, М.(1973): *Двигатељнаја активност и развитие функцији мозга ребјонка*, Педагогика, Москва.
135. Коломински, Ј.Л.(1982): *Дечји колективи, у књизи: Процес социјализације код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
136. Коменски, Ј.А.(1946): *Информаторијум за материнску школу*, Просвета, Београд.
137. Конторович, М.М., Михаилова, Ј.и.(1950): *Зимске игре и забаве претшколске деце*, Знање, Београд.
138. Коритник, М.(1970): *2000 игара (игре моторике)*, Спортска штампа, Загреб.
139. Котуровић, Б.(1961): *Телесно васпитање најмањих*, Младо покољење, Београд.
140. Ковачевић, Д. и сарад.(1984): *Приручник за процену психомоторног развоја предшколске деце*, Институт за ментално здравље, Београд.
141. Крофлић, Б.(1975): *Неговање истраживања покретом*, Предшколско дете, Београд, бр.1
142. Кундрат, В., Лескошек, Ј.(1984): *Физичко васпитање - приручник за рад са децом до три године*, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд.
143. Кундрат, В., Медих, М.(1986): *Вежбе и игре лоптом за децу предшколског узраста*, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд.
144. Кундрат, В.(1979): *Проблеми интензитета оптерећења у физичком вежбању деце у предшколским установама, као фактор усавршавања неких функционалних и моторичких способности*, Докторска дисертација, Факултет за физичко васпитање, Београд.
145. Купек, Е. и Павловић, Д.(1986): *С ону страну огледала - генетички приступ развоју знања о себи*, Саопштење на VIII Конгресу психолога Југославије.

146. Кузнецова, З.И.(1975): *Когда и чему - Критическије периоди развитија двигатељних качеств шкољников*, Физическаја култура в школе, бр.1, Москва.
147. Квашчев, Р.(1981): *Могућности и границе развоја интелигенције*, Нолит, Београд.
148. Лескошек, Ј.(1971): *Теорија физичке културе*, НПП "Партизан", Београд.
149. Левков, Љ.(1985): *Еколошка дечја психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
150. Љах, В.И.(1990): *Сензитивније периоди развитија координационих способностеј детеј в шкољном возрасте*, Теорија и практика физическој култури, бр.3, Москва.
151. Љубљинска, А.: *Разговори с васпитачем о развитку детета*, Научна књига, Београд
152. Лооск, Ј.(1950): *Мисли о васпитању*, Знање, Београд.
153. Лукић, Д.(1975): *Почетци симболичке игре*, Предшколско дете, Београд, бр.1
154. Луѓија, А.Р.(1982): *Основи неуропсихологије*, Нолит, Београд.
155. Массобу, Е.(1971): *Рано учење и личност*, Предшколско дете, Београд, бр.4
156. Макаренко, А.С.(1960): *Зборник текстова педагошких класика*, Београд.
157. Малетић, С.(1970): *Значај дечје игре и дечја игралишта*, Партизан.
158. Малешевић, Н. и сарад.(1986): *Игре за децу предшколског узраста и припремних одељења основне школе*, "Свјетлост", Сарајево.
159. Марјановић, А.(1974): *Игре као терапеутски поступак*, Предшколско дете, бр.1- 4, Београд.
160. Марјановић, А.(1975): *Игра и стваралаштво*, Предшколско дете, Београд, бр.1.
161. Марјановић, А.(1975): *Језичке игре прдишколског детета*, Предшколско дете, Београд, бр.2
162. Марјановић, А.(1977): *Дечја игра и стваралаштво*, едиција Просветног прегледа, "Марксизам и образовање", Београд.
163. Марјановић, А.(1977): *Теоријска методолошка питања у пројекту "Антологија традиционалних игара"*, Предшколско дете, Београд, бр.4
164. Марјановић, А.(1987): *Отворени систем васпитања*, Предшколско дете, Београд, 1-4
165. Марјановић, А., Ивановић, Р., Јанковић, С., Гашић-Павишић, С(1990): *Дјечје језичке игре*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд и Свјетлост, Сарајево.
166. Марјановић, М.(1975): *Игре идентификовања*, Предшколско дете, бр. 1- 4, Београд.
167. Марковић, М. и сарад.(1997): *Корак по корак 2 - васпитање деце од три до седам година*, Креативни центар, Београд.
168. Matterson, Е.М.(1975): *Pley with a Purpose for Under-Sevens*, Penguin Books, Harmondsworth.
169. Матић, А.(1961): *Психолошки и социјални аспект дјечје игре и дјечја игралишта*, Предшколско дете, бр. 9-10, Београд.
170. Матић, Е., Миладиновић, Д.(1982): *Музика као потстицајна активност*, Приручник за рад са децом узраста до три године, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд.
171. Матић, Е.(1986): *Музика и предшколско дете*, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд.
172. Матић, Р. и сарад.(1989): *Игре и активности деце до поласка у школу*, Нова Просвета, Београд.
173. Медић, М.(1987): *Упоредна анализа савремених теорија дечје игре*, Магистарски рад, ФФК, Београд.
174. Медвед, Р.(1964): *Критериј за одређивање зрелости за школовање*, Физичка култура, бр 7 - 8, Београд.
175. Мејовшек, М., Вуковић, Е.(1954): *Методика наставе физичког одгоја*, Школска књига, Загреб.
176. Мејовшек, М.(1979): *Релације когнитивних и моторичких способности*, Кинезиологија, бр.1-2, Загреб.

177. Метлина, А.(1974): *Формирање знања о величини предмета*, Предшколско дете, Београд, бр.3
178. Михаиловић, Ж.(1985): *Припремање детета у породици за полазак у I разред основне школе*, Породична педагогија, бр. 1, Београд.
179. Михајловић, Р.(1950): *Игре предшколског детета*, Знање, Београд.
180. Михајловић, Р.(1976): *Покретне игре за предшколску и млађу школску децу*, Настава и васпитање, бр.5, Београд.
181. Millar,S.(1972): *The Psychology of Play*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex.
182. Миљак, А.(1984): *Улога комуникације у развоју говора дјече предшколске доби*, Просветни преглед, Београд и Школске новине, Загреб.
183. Missity, R.(1980): *Потребе малог детета*, Предшколско дете, Београд, бр.3-4
184. Митровић, М.(1983): *Припремљеност деце за прихватање школе као нове друштвене средине*, Предшколско дете, бр. 1-2, Београд.
185. Montessori, M.(1979): *La Maison des enfants*, Desclee de Brouwer, Paris.
186. Мур, S., Климмер, S.(1974): *Метод Марије Монтесори*, Предшколско дете, Београд, бр.3
187. Недељковић, М. и сарад.(1986): *Игре и активности деце раног узраста на отвореном простору*, Београд.
188. Недељковић, М. и сарад.(1983): *Збирка игара за рад са децом узраста до три године*, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд.
189. Немец, П.(1999): *Елементарне игре и њихова примена*, Београд.
190. Нишавић, М.(1964): *Игре у физичкој култури*, "Спортска књига", Београд.
191. *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година (Модел А и Модел Б)*, Просветни преглет, Београд, 1996.
192. *Основе програма васпитно-образовног рада са децом 0-3 год.*, Републички завод за васпитање и образовање, Београд, 1981.
193. Параносић, V., Савић, С.(1977): *Селекција у спорту*, НИП "Партизан", Београд.
194. Партен, М.(1972): *Социјална игра предшколске деце*, Предшколско дете, Београд, бр.2-3
195. Печлер, Е.Л.(1972): *Модели дечје игре*, Предшколско дете, Београд, бр.2-3
196. Пењин,М.(1965): *Игре на снегу*, "Спортска књига", Београд.
197. Перић, Д.(1989): *Ниво биомоторичких способности деце предшколског узраста и појам о себи* (необјављени магистарски рад), ФФК, Београд.
198. Перић, Д.(1991): *Компаративна анализа методолошких система експликације биомоторичког сатуса деце предшколског узраста* (необјављена докторска дисертација), ФФК, Београд.
199. Перић, Д.(1997): *Увод у спортску антропомоторику*, Спортска академија, Београд.
200. Перишић, М.(1974): *Игре, рад и учење у предшколским установама*, Педагошка стварност, бр. 4.
201. Перуновић, Р. и сарад..(1971): *Спремност деце за полазак у школу*, Предшколско дете, бр. 4, Београд.
202. Перуновић, Р.(1972): *Игре и емоционални развој деце*, Предшколско дете, бр.2-3, Београд.
203. Piaget, J., Inhelder, V.(1982): *Интелектуални развој детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
204. Пијаже, Ж.(1968): *Психологија интелигенције*, Нолит, Београд.
205. Piaget, J.(1959): *Суд и расуђивање*, Завод за унапређење школства, НРС, Београд.
206. Piaget, J.(1975): *Учење и развој*, Предшколско дете, бр.3, Београд.
207. Pichotka, I.: *Процес учења у игри*, Предшколско дете, бр. 2-3, Београд, 154-160.
208. Pickering, G.(1971): *Изазов образовању*, НУБС, Београд.
209. Пјешчић, М.(1977): *Утицај предшколског васпитања на успех у првом разреду основне школе*, Предшколско дете, бр. 1, Београд.

210. Платон (1969): *Држава*, Култура, Београд.
211. Подђаков, Н.Н.(1992): *Практично мишљење код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
212. Полић, Б. и сарадници (1956): *Могућност одређивања физичке способности ученика према њиховој физиолошкој старости*, Зборник радова, ЈЗФК, бр. 2, Београд.
213. Поткоњак, Н., Шимлеша, П.(1989): *Педагошка енциклопедија*, Завод за уџбенике и наставна средства, I и II део, Београд.
214. Преград, З.(1955): *Проблем зрелости дјече за полазак у основну школу*, Савремена школа, бр. 7-8, Београд.
215. Продановић, Љ.(1963): *Припреме детета и родитеља за полазак у предшколску установу*, Предшколско дете, бр.1-2, Београд.
216. Продановић, Љ.(1979): *Дете хоће, а ви?* Савети родитељима деце предшколског узраста, I издање, ИГКРО"Свјетлост", ООУР Завод за уџбенике, Сарајево.
217. *Програми предшколског васпитања у свету*, (1996), Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Просветни преглед, Београд.
218. Ракић, В.(1946): *Васпитање игром и уметношћу*, Просвета, Београд.
219. Ракић, Б.(1983): *Ко сам ја - сусрет са собом*, Дечје нивине, Горњи Милановац.
220. *Распоред дневног живота деце у предшколској установи*, (1983), Републички завод за унапређење васпитања и образовања, Београд.
221. Равен, М.(1963): *Прогресивне матрице у боји, серија А, Аб, Б - ревизија 1956*. Савез друштва психолога Србије, Београд.
222. Read, Н.(1971): *Умјетност и отуђење*, Младост, Загреб.
223. Рјепина, Т.А., Лавров, А.С., Лавров, О.А.(1969): *Осећање, игра и рад*, Културни центар, Нови Сад.
224. Ролер-Халачев, М.(1972): *Систематизација дидактичких средстава, играчака и материјала у предшколским установама*, Предшколско дете, Београд, бр.2-3
225. Ролер-Халчев Вегор (1978): *Игре предшколске деце*, Школска књига, Загреб.
226. Рот, Н.(1971): *Психологија личности*, Завод за издавање уџбеника, Београд.
227. Рот, Н.(1971): *Социјална психологија - Социјализација*, Филозофски факултет, Београд.
228. Rousseau, J.J.(1950): *Емил, или о васпитању*, Знање, Београд.
229. Salzler, A.(1968): *Ursachen und Erscheinungsformen der Akzeleration*, Volks und Gesundheit, Berlin.
230. Schiller, F.(1967): *О лепом*, Култура, Београд.
231. Sheedy, A.(1976): *Историја физичког васпитања са филозофског и социолошког становишта*, Физичка култура, Београд, бр.3
232. Сикимић, Љ.(1997): *Дечје игре некад и сад*, Креативни центар, Београд.
233. Silva, K., Bruner, J., Genova, P.(1978): *Улога игре у решавању проблема код деце од 3-5 година*, Предшколско дете, Београд, бр.3
234. Skarfe, N.V.(1961): *Разумевање дечје игре*, Ревизија школска, бр.1.
235. Смиљанић, В.(1975): *Психологија детињства и младости*, Друштво психолога СР Србије, Београд.
236. Смиљанић, В.(1989): *Развојна психологија*, Београд.
237. Смиљанић-Чолановић, В.(1970): *Готовост деце за полазак у школу од чега зависи и како се утврђује*, Психологија, бр. 1, Београд.
238. Смиљанић-Чолановић, В., Толчић, И.(1966): *Дечја психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства СРС, Београд.
239. Смирнова, Е.(1974): *Развијање способности посматрања у процесу упознавања деце са природом*, Предшколско дете, Београд, бр.4
240. Smit, N.(1971): *Треба ли да деца уче читање у предшколској установи*, Предшколско дете, Београд, бр.4

241. Созански, Х.(1984): *Селекција - важан елемент система спортског тренинга*, У: Тренинг, селекција и хигијена младих спортиста, СОФК Србије и ЈЗФКМС, Београд.
242. Станић, Д.(1970): *Прелаз деце из предшколске установе у основну школу и повезивање школе са предшколском установом*, Педагошки живот, бр. 1-2, Зрењанин.
243. Станић, Д.(1978): *Улога играчака у организацији симболичких игара*, Предшколско дете, Београд, Београд, бр.1-2
244. Станковић, С.(1976): *Прилог проучавању утицаја свакодневног организованог физичког вежбања на побољшање одређених морфолошких и функционалних варијабли и моторичких способности код деце старијег предшколског узраста* (необјављен магистарски рад), ФФК, Београд.
245. Станојловић, Б.(1996): *Породица и васпитање деце*, Научна књига, Београд.
246. Стела, И.(1974): *Дечји вртићи - простори и опрема за телесни одгој и игру дјеце*, Школска књига, Загреб.
247. Стела, И.(1981): *Тјелесни одгој и игра за дјецу у вртићу*, Загреб.
248. Стела, И.: *За вас дјецо*, Вјежбе и игре за слободно вријеме, Југодидакта, Загреб.
249. Стевановић, Б.(1984): *Педагошка психологија*, Београд.
250. Стевановић, М.(1983): *Васпитно образовни рад у малим школама у години пре поласка у школу*, Привредно-финансијски завод, Београд.
251. Стојимировић, Е., Поповић-Роловић, М., Недељковић, В. и сарад.(1992): *Педијатрија*, Савремена администрација, Београд.
252. Стојановић, М.,Тодоровић, Б.(1964): *Систематско телесно вежбање и млади организам*, Физичка култура, бр.3 - 4, Београд.
253. Стојановић, М.(1969): *Биологија развоја човека са основима спортске медицине*, I део, ФФВ, Београд.
254. Танацковић, С.(1981): *Орјентација у простору и времену*, Породица и дијете, Сарајево, бр. 3.
255. Tanner, J. M., Goldstein, H., Whitehouse, R.H.(1970): *Standrds for children,s height at ages 2 - 9 yers allowing for height of parents*. Arch. Dis. Child.
256. Tanner, J. M.,Thompson, A.M.(1970): *Standards for lirth weight at gestation periods from 32 - 42 weeks allowing for maternale height and height*. Arch. Dis. Child.
257. Tanner, J. M.(1976): *Populacion differences in body size, shape andgrowth rate:a 1976 view*. Arch. Dis. Child.
258. Тарнет, Ј.(1979): *Сазнајни развој*, Нолит, Београд.
259. Толичић, И.(1966): *Дете упознајемо у игри*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.
260. Толичић, И.(1971): *Утицај мале школе на спремност за полазак у школу*, Предшколско дете, бр. 1, Београд.
261. Толкачев, Б.С.(1977): *Од 0 до 7 година*, СФКЈ, Београд.
262. Томић, Д.(1966): *Игра као метод корективног вежбања*, Физичка култура, Београд, бр.1-2
263. Томић, Д.(1969): *Елементарне игре*, Партизан, Београд.
264. Томић, Д.(1969): *Хваталице*, Београд.
265. Томић, Д.(1969): *Игре спретности и окретности*, Партизан, Београд.
266. Томић, Д.(1969): *Преваспитавање игром*, Физичка култура, Београд, бр.3-4
267. Томић, Д.(1969): *Телесно васпитање као једна од могућности сузбијања размажености*, Физичка култура, Београд, бр.5-6
268. Томић, Д.(1969): *Неговање дечје самосталности игром*, Теорија и пракса, Сарајево, бр.5-6
269. Томић, Д.(1970): *Оцена личног прилагођавања игром*, Физичка култура, Београд,бр.9-10
270. Томић, Д.(1971): *Усвајање ритма код деце*, Спортска пракса, Београд, бр.7-8

271. Томић, Д.(1974): *Васпитање игром*, Партизан, Београд.
272. Томић, Д.(1974): *Вежбе обликовања*, Партизан, Београд.
273. Томић, Д.(1991): *Хомо спортикус - теорија спорта*, СИА, Београд.
274. Травин, Ј.Г.(1981): *О развоју двигатељних квалитета у школних*, Физическаја култура у школи, бр.4, Москва.
275. Требејшанин, Ж.(1991): *Представа о детету у српској култури*, Мала библиотека Српске књижевне задруге, Београд.
276. Трнавац, Н.(1983): *Дечја игра*, Дечије новине, Горњи Милановац.
277. Трој, Ф.(1963): *Психологија детета*, Научна књига, Београд.
278. Угарковић, Д.(1996): *Биологија развоја човека са основама спортске медицине*, ФФК, Београд.
279. Урисон, М.(1973): *Возрастна динамика размера тела деце и младих узраста од 4 до 18 година*, у Зборнику Раст и развоја ребјонка (редакција Миклошевска Н.), Издаваштво Московског универзитета, Москва.
280. Узелац, М.(1987): *Филозофија игре*, Књижевна заједница Новог Сада.
281. Freud, A.(1964): *Его и механизми одбране*, Психолошка библиотека, Специјално издање, Београд.
282. Freud, S.(1972): *Одабрана дела*, Матица српска, Нови Сад.
283. From, E.(1963): *Здраво друштво*, Рад, Београд.
284. Фурлан, И.(1963): *Игра као облик учења детета*, Предшколско дете, Загреб, бр. 5-6
285. Хавелка, Н.(1971): *Утицај социјалне средине на развој мотива у деци предшколског и раног школског узраста*, Предшколско дете, Београд, бр.3.
286. Holt, J.(1974): *Како деца уче*, Предшколско дете, Београд, бр. 4
287. Хорга, С.(1979): *Релације конативних карактеристика и моторичких способности*, Кинезиологија, бр.1-2, Загреб.
288. Хорват, Л.(1983): *Култура дечје игре и културни ниво играчака*, Предшколско дете, Београд, бр.3
289. Хорват, Л.(1986): *Предшколско васпитање и интелектуални развој*, ЗУНС, Београд.
290. Huizinga, J.(1992): *Хомо луденс*, Напријед, Загреб. Београд.
291. Harlock, E.V.(1970): *Развој детета*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.
292. Caillois, R.(1965): *Игре и људи*, Нолит, Београд.
293. Цветковић, Н.(1976): *Вежбе обликовања за децу*, Младеновац.
294. Черник, Е.С.(1966): *Развитие виносливости у деце при извођењу статичких поза*, Теорија и практика физическој култури, бр.8, Москва.
295. Чордић, А., Бојанин, С.(1992): *Опита дефектолошка дијагностика*, ЗУНС, Београд.
296. Чуковскиј, К.(1975): *Смишљене бесмислице*, Предшколско дете, Београд, бр.2
297. Џинович-Којић, Д. (1999): *Антропометријске димензије и антропомоторичке способности градске деце пре уписа у школу и њихов школски успех*, Докторска дисертација, Филозофски факултет, Нови сад, Катедра за педагогију.
298. Шаин, М. и сарад.(1996): *Корак по корак - васпитање деце до три године*, приручник за родитеље и медицинске сестре, Креативни центар, Београд.
299. Шепан, М.(1965): *Физичко васпитање предшколске деце*, Партизан, Београд.
300. Шепан, М.(1958): *Методика физичког васпитања* - уџбеник за учитељске школе и школе за опште образовање, Нолит, Београд.
301. Шепан, М.(1962): *Моје дете и физичко васпитање*, Народна књига, Београд.
302. Шепан, М.(1957): *Телесно васпитање најмлађих*, НИП "Партизан", Београд.
303. Шилер, Ф.(1967): *Писма о естетском васпитању човека*, у збирци текстова *О лепом*, Култура, Београд.
304. Štern, V. (1952): *Психологија раног детинства*
305. Шмит, В.Х.О.(1974): *Дечје схватање природних појава*, Предшколско дете, Београд, бр.4

306. Шродер, Г.(1984): *Поузданост прогнозе финалне телесне висине у дечијем и омладинском узрасту*, Тренинг, селекција и хигијена младих спортиста, СОФК Србије и ЈЗФКМС, Београд.
307. Шумилин, Е.А., Ољшаникова, А.Е., Сорочек, Р.Г.(1971): *Најмлађе дете*, књига 1, Културни центар, Нови Сад.
308. Шумилин, Е.А., Рјепина, Т.А., Гелџфан, Е.М.(1969): *Игре будућег ђака*, Културни центар, Нови Сад.
309. Wallon, H.(1959): *Од чина до мисли*, Напријед, Загреб.
310. Wallon, H.(1971): *Игра*, Предшколско дете, Броград, бр.4
311. Wallon, H.(1982): *Психолошко и социолошко проучавање детета, у књизи: Процес социјализације код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
312. Weiner, J. S., Lourie, J. A.(1969): *Human Biology, a Guide to field Methods, Internacional Biological Programme*, Blackwell Scientific Publikations, Oxford and Edinburgh.
313. Wieringen, J. C.(1972): *Secular Changes in Growth*, Leiden, Institut fon Preventive Medicine TNO.
314. Williams, R.(1979): *Изнанађујућа веза између уметности и учења*, Преглед, Београд.
315. Woodworth, R.S.(1959): *Експериментална психологија*, Научна књига, Београд.
316. Wolanski, N.(1981): *Генетски и антрополошки фактори спортских достигнућа и моторичког развоја*, Савремени тренинг, бр.4, Београд.
317. Džinović-Kojić, D.: *Antropometrijske dimenzije i antropomotoričke sposobnosti gradske dece pre upisa u školu i njihov školski uspeh*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Novi Sad, 1999.