

Марија АНЂЕЛКОВИЋ
Весна ВУЧИНИЋ
Бранка ЕШКИРОВИЋ

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

ЕЛЕМЕНТИ КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА

У раду су дискутовани најважнији резултати из литературе које се тичу креативности деце са оштећењем вида. Захваљујући специфичном положају на подручју перцепције за већину аутора креативност следе деце је била под већим знаком питања у односу на слабовиду. У разматрању наведеног проблема у великој мери смо се ослонили на Воренову анализу субјективних и објективних извештаја о креативности деце са оштећењем вида. Анализирајући креативност деце са оштећењем вида, у различитим подручјима, закључили смо да се не разликују значајно од вршњака без оштећења вида. Готово у свим случајевима узраст и интелектуалне способности су пресудно утицали на креативност испитиваних група. Закључено је такође да постоје неке специфичности и заостаци у појединим областима стваралаштва деце са оштећењем вида који се систематским радом могу успешно превазићи и развити.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: креативност, игра, уметност, хумор, деца са оштећењем вида.

УВОД

Развој деце са оштећењем вида прати опште законитости развоја карактеристичне за децу опште популације. Независно од тога у литератури је презентован читав низ истраживања која су имала за циљ да процене како оштећење или недостатак вида утиче на поједине сегменте развоја. Из корпуса тих истраживања могуће је дискутовати нека запажања и закључке која говоре како оштећење вида утиче на когнитивни развој и у оквиру тога посебно на развој креативности.

Одавно је познато да међу слепом и слабовидом децом има оних са посебним предиспозицијама за развој неког облика стваралаштва. Теже их је приметити, јер људи из њихове околине усмеравају пажњу на то шта она не могу, на њихов хендикеп и пружање неопходне помоћи. Мање пажњу је усмерено ка ономе шта могу, у чему имају посебне способности и на пружање подршке да се постојеће предиспозиције склоности и способности развију.

Дефинисање креативности

Проучавање појма креативности уско је повезано са Гилфордовом поделом мишљења на дивергентно и конвергентно. По њему способност дивергентног мишљења је главна карактеристика креативности тако да добро развијено дивергентно мишљење код особе указује на то да је она креативна.

Креативност се најчешће дефинише као способност човека да свет око себе види на један нов неубичајен начин, да открива нове начине решавања и изражавања проблема представљених на различитом материјалу. Стјепан Озимец каже да „Под креативношћу подразумевамо такво стваралаштво којим се ствара нешто ново, другачије од дотадашњег, које укључује решавање проблема на свој начин, откривање до тада непознатог“. Виготски под стваралачким радом подразумева сваки човеков рад чији продукт је нешто ново, створено деловањем на спољашњи свет или извесним расположењем ума или осећања која постоје само у човеку.

Дефиницију која обједињава већину гледишта дали су Сомолањи и Богнар истакавши да је креативност урођена способност сваког појединца да производи одређену новину на већ постојеће стање било у материјалној, било у духовној сфери (решења, идеје, уметнички облици, теорије или производи) да је та новина оригинална, економична и примењива унутар одређеног социјалног контекста те да је позитивно усмерена. С друге стране, неки аутори заступају став да стваралаштво у значајној мери зависи од искуства и богатства утисака које особа има могућност да стекне путем својих чула. У складу са таквим схватањем истакнута су три важна елемента за развој стваралаштва.

- Стваралаштво је директно повезано са богатством и разноврсношћу искуства, из чега произилази захтев да деци треба омогућити да стичу искуство, представе и знање како би постала стваралаштво.
- Могуће је имати представу и ономе што није виђено али о чему је слушано, али уз различите врсте подршке и тренинга.

– Осећања и мисли су прожимајући фактори маште и стваралаштва.

Развој креативности је прави избор уколико желимо да научимо да проналазимо решења у неким новим и неуобичајеним ситуацијама, развијемо оригиналну мисаону страну личности, научимо да анализирамо проблемску ситуацију са више аспеката, развијамо мисаоне способности попут анализе, синтезе, суђења, закључивања итд.

Бернар Шо је својевремено истакао да је машта корен стваралачког и креативног понашања а данас аутори сматрају да се она развија путем следећих механизма:

Аглутинације – спајања, у стварности неспојивих карактеристика, својстава или елемената (Кентаур, Феникс, Мала Сирена).

Хиперболизације – претерано умањеног или преувеличаног приказивање својстава реалних објеката (Гуливер, Палчић).

Истицања – издвајање неких особина као посебно значајних (карикатура).

Шематизације – умањивање разлика међу предметима и намерно проналажање заједничких елемената (шематски цртеж).

Типизације – издвајање заједничког у истородним појавама и приказивање у конкретном лику (лик лекара, учитеља...)

Антропоморфизма – замишљање и представљање ствари којима се придају особине људи.

Чиниоци креативности

Креативни појединац, процес, производ и околина чине чиниоце креативности. У којој мери ће се креативни потенцијал који појединац на свет донесе рођењем испољити умногome зависи од особина личности (флексибилност мишљења, самопоуздање и самопоштовање, отвореност према новим искуствима, упорност и мотивација). Мера тог испољавања се огледа кроз креативни производ који подразумева одређену новину у односу на већ постојеће стање, оригиналност и корисност, економичност. Производ може бити изражен у облику експресије (стварање „опипљивог“ продукта) или импресије (способност креативног, богатог, детаљног запажања). Креативност неког мисаоног продукта вреднује се на основу субјективног критеријума – резултат креативног мишљења субјекта је потпуно нова креација; нормативног критеријума – резултат креативног мишљења је нова творевина друштвено вредна и корисна. Пут до новог продукта подразумева пролазак кроз три фазе: дефинисање проблема, дефинисање решења и стварање закључка.

Како су појединац и околина кључни чиниоци креативности веома је важно да дете расте у богатој и стимулативној средини у којој има могућност да испробава своје снаге, јер како је поучно рекао Русо „Од детета никада неће постати мудрац ако у њему гушите враголана“.

Имајући то у виду аутори приручника „Досадно ми је – што да радим“ дају родитељима и учитељима читав низ препорука врло значајних за развој креативности. Они истичу значај различитих активности детета, перцептивно-моторних, откривачких, активности увиђања и изумевања итд. затим улогу родитеља у ширењу дечјих искустава али и негативне последице савременог начина живота на дечју креативност, пре свега претераног и неселективног гледања телевизије. У суштини веома је важно да дете научи да проналази различите путеве за решавање проблема, појаве посматра са различитих страна. Тајна рођења стваралачког ума према Циљковском се садржи у следећем „У почетку човек открива истине које су познате многима, затим само неким и на крају оне за које још нико не зна“.

Карактеристике дечје креативности

Као полазиште у тумачењу развоја креативности Виготски је користио *развијни приступ*. По њему „природа неке психичке функције може најбоље да се разуме ако се открију њени развојни корени, процес развојних преображаја током онтогенезе“. У тумачењу развоја стваралаштва полази од теоријске претпоставке да је дечја симболичка игра рана манифестација стваралачких способности. Симболичка игра је доступна посматрању и једноставна за анализу, па се на основу тога пружа могућност да се старалаштво адолсцената, а посебно одраслих објективно проучава, лакше сагледа њихова природа, њихово место и улога у функционисању целе личности.

У периоду школског узраста (6-12 године) и у предадолесценцији долази до процвата неких облика стваралаштва који проистичу из сложене симболичке игре предшколског детета. И тада доминирају цртање, драмско стваралаштво, литерарни састави. Њихове манифестације су разноврсне и богате под условом да систем васпитања не блокира такве активности.

Од друге године, када почиње са симболичком игром, дете показује лични однос према свету који га окружује и према свему што му се дешава. То се дешава јер је симболичка игра тесно повезана са емоционалним животом. Продужеци симболичке игре интензивирају личну, субјективну, емоционалну улогу стваралачких активности у школском

периоду. Тада и долази до повезивања маште, која проистиче из симболичке игре детета, са интелектуалним развојем, тј. развојем појмовног мишљења. На тај начин долази до преображаја дечје симболичке игре као спољашњег понашања у унутрашње и интелектуалне конструкције, тј. субјективну машту.

Виготски је упоређујући стваралаштво деце и одраслих истакао да је деловање стваралачке маште сложено и зависи од читавог низа фактора, као што су: искуство, однос према средини, интереси особе. Стога је јасно да стваралачка делатност не може бити иста код детета и одраслог, јер сви ови фактори добијају различите облике у различитим развојним фазама. Стваралачка машта на сваком нивоу развоја детета функционише на посебан начин.

За тифлопедагошку праксу и разматрање елемената кретаивности код особа са оштећењем вида значајно је имати у виду да је Виготски противуречио устаљеном мишљењу да је стваралачка машта детета богатија него код одрасле особе. Поткрепљење за овакав става објашњава тиме што је дететово искуство много сиромашније него одраслог, интереси су простији, елементарнији, сиромашнији и односи са околином немају сложеност, финоћу и разноврсност, као код одраслих. Из тога се може закључити да је дечја машта сиромашнија од стваралачке маште одраслог да се и она развија током дететовог развоја, и достиже зрелост у одраслом добу.

Облици дечјег стваралаштва

Цртање– типично за децу раног и предшколског узраста. То је период живота када деца радо цртају, јер путем цртежа имају могућност да изразе своја осећања. Са цртањем дете нагло престаје у периоду касног детињства.

Интересовање за дечји цртеж показао је велики број аутора, почев од италијанског историчара Кораро Ричија преко Керштенштајнера, Штерна, Френеа, Мојмана, Левинштајна, Корнилова, Ликеа, Левенфелда итд. Керштенштајнер је систематски изводио огледе са дечијим цртањем, и дечје ликовно изражавање путем цртежа дели на четири стадијума:

- Стадијум шеме, дете предмете представља шематски, и то ради по сећању.
- Стадијум у којем се појављује осећај форме и линије, дете преноси формалне узајамне односе између делова. Види се мешавина формалног и шематског цртања

– Трећи стадијум више личи на сликање, при чему је шема ишчезла из дечијег цртежа. Цртеж има облик силуете или контура. Дете још увек не слика перспективу, нема пластичности, предмет се приказује равно.

– Четврти стадијум карактерише пластично представљање појединих делова предмета, уз помоћ распореда светлости и сенке, појављује се перспектива. Овај стадијум се достиже на узрасту између једанесте и тринаесте године, и у том периоду долази до губитка интересовања за цртање, осим код талентованих појединаца.

Карлаварис, Келби и Станојевић-Кастори, М. (1986) истичу да различити аутори наводе различит број фаза у развоју дечјег ликовног стваралаштва, али да већина говори о четири стадијума дечјег ликовног израза. То су: стадијум шарања, до четврте године, стадијум шеме, од четврте до шесте године, стадијум развијене шеме или интелектуалног реализма (идеопластични цртеж), у периоду од шесте до девете године и стадијум облика и појава, визуелног реализма, после девете године. Напомињу и да је темпо развоја у овој области различит за свако дете те да је свака стриктна подела развојних фаза подела ликовног изражавања по годинама старости осетљива и често вештачка.

Литерарно стваралаштво деце школског узраста – представља најкарактеристичнији облик стваралаштва у школском узрасту. Са преласком на виши развојни стадијум мења се и дететов карактер стваралаштва. То је период када дете цртање замењује литерарним стваралаштвом за које не бисмо могли још рећи да је право, јер оно захтева доста искуства и висок степен владања речима. Због тога развој дечје писане речи, активног писаног речника, заостаје за дечијим усменим говором. Усмена реч је разумљивија детету док је писана апстрактнија и формална за дете. Зато је развој литерарног стваралаштва лакши и успешнији када је дете подстакнуто да пише на тему која је њему разумљива, која га усмерава да речима изрази своје доживљаје. Значај литерарног стваралаштва огледа се у томе што продубљује и шири емоционални живот детета, усмерава ка озбиљности и што дете овладава речју којом преноси своје мисли и осећања.

Позоришно стваралаштво деце школског узраста – драматизација. Упоредо са литерарним стваралаштвом представља најраспрострањенији облик дечијег стваралаштва.

У драмском стваралаштву се лик ствара из елемената стварности и поново реализује у стварност. Детету је драмска форма блиска јер је у вези са игром, пре свега са игрема маште односно симболичким играма. Овај облик игара у себи садржи различите облике стваралаштва. Позоришно стваралаштво је активност у којој деца сама стварају, им-

провизују улоге, понекад користе неки готови литерарни материјал, припремају реквизите, декорације. На крају се завршава са игром која се састоји у имитирању лица која играју и која даје потпуни и коначни израз овој делатности.

Креативност деце оштећеног вида – стандардизовани тестови

У оквиру проучавања когнитивних способности и креативности као једног од показатеља когнитивног развоја Warren (1994) је издвојио читав низ истраживања која су била фокусирана на процену креативног потенцијала деце са оштећењем вида. Исти аутор напомиње да се у студијама креативности јављају исти проблеми, без обзира на то која је популација у питању. Најчешће су везани за саму процену стваралачких способности почев од дизајнирања одговарајућих тестова, оцене одговора, до тумачења односа између когниције и уметничког аспекта креативности. Максић, и Ђуришић-Бојановић (2003) износе став Вестмајера који је уверен да такозвани »тестови креативности« не мере креативност по себи већ, у најбољем случају, неке изворе креативности, као што су интелигенција, знање, интелектуални стилови, особине личности, мотивација и окружење. Изнета чињеница не умањањује значај тестова креативности и не значи да их не треба даље користити. Они можда некада имају погрешно име, али и веома важну функцију у процењивању ресурса креативности.

Креативност слепе деце проучаваана је од стране низа аутора који су истраживања организовали користећи стандардизоване тестове. Спроведена истраживања су била пут ка тражењу одговора на читав низ питања као што су: Да ли постоје разлике у креативним потенцијалима између слепе деце која се школују у специјалним школама и живе у условима интерната и оне која период школовања проводе са родитељима; да ли постоје разлике између деце са и без оштећења вида; у каквом су односу поједини аспекти и фактори креативности са полом, узрастом, расом итд.

Међу истраживачима који су се бавили овим питањем доста значајне резултате дали су Халпин и Тилман. Халпин је (1972) за процену креативности користио Торенсов тест креативних способности (Torrance Tests of Creative Ability) у циљу поређења креативних потенцијала деце са и без оштећења вида с једне стране, затим између деце са оштећењем вида која се школују у специјалним школама и углавном живе у дому и деце са оштећењем вида која се школују у редовним школама и

живе у својим породицама. Од укупног броја шездесет и једно је било у дому а двадесетора је похађало редовну школу при чему су одређени садржаји реализовани у сарадњи са тифлолозима из специјалних школа. Деца су била узроста између 6 и 12 година подељена у две групе, млађу (узраст од 6 до 8 година) и старију (узраст од 9 до 12 година). Сва деца са оштећењем вида су у настави користила Брајево писмо и разликовала се у погледу степена преосталог вида. За већину децу је било карактеристично да су изгубила вид пре навршене прве године као и одсуство вишеструких сметњи. Поред наведених фактора праћен је утицај пола, узроста и расе на испитиване параметре креативности.

У циљу процене креативности коришћене су четири активности из Торенсових тестова: побољшање производа, неуобичајена употреба, неуобичајена питања, и „претпостављам“. Добијени резултати у оквиру наведених активности су скоровани на основу вербалне флуентности, вербалне флексибилности, и вербалне оригиналности. Група деце са визуелним оштећењем остварила је боље резултате од групе деце без оштећења вида. Халпиново објашњење је, по неким елементима, блиско размишљањима поборника теорије компензације на нивоу ванчулних функција. Он истиче да слепа деца показују супериорност, управо захваљујући томе што су много зависнија од вербалне комуникације и на неки начин приморана да због оштећења вида покажу више флексибилности и имагинативности у поступању са околином, а и стога што нису под посебним притиском када је у питању потреба да се прилагоде нормама понашања као што морају видећи вршњаци. Такав закључак захтева, наравно, даљу проверу али је много важније осврнути се на утврђене разлике у групи деце са оштећењем вида и изворе тих разлика. Наиме било је очекивано да ће деца из специјалних школа показати нижа постигнућа. Имајући у виду чињеницу да је ово период када се кренуло у укључивање деце са оштећењем вида у редовне школе, јер се између осталог сматрало да су услови за развој и учење у специјалним школама ограничени и мање изазовни што је требало да буде узрок нижих скорова на одабраним субтестовима Торенсових тестова креативности. Подаци до којих је дошао Халпин нису у складу са поменутиим очекивањима. Он врло објективно образлаже такву ситуацију, истичући да је програм рада са децом оштећеног вида без додатних оштећења исти у редовним и специјалним школама. Додатни фактори који чине специјалну школу довољно изазовном и отвореном за развој креативности су садржани у чињеници да остварује посебне облике сарадње са родитељима, стално унапређује корективни рад и негује бављење музиком, одабране садржаје ликовне уметности и што се на специфичан начин бави телесном едукацијом итд.

На основу података добијених у оквиру овог истраживања Halpin, Halpin i Tillman (1973 су извршили процену односа креативности деце са оштећењем вида која су била смештена у дому и оне која дневно долазе у школу са: мобилитетом, адаптацијом на оштећење вида, социјалном прихваћеношћу, зависношћу/независношћу, конформизмом, ригидитетом, радозналошћу и академским постигнућима. Наведене сегменте су процењивали наставници а коришћена је петостепена скала за сваку од варијабли. Резултати су показали да су једино ниво радозналости и ниво интелектуалних способности били у позитивној корелацији са три испитивана показатеља креативности (Warren, 1994).

Blackhurts, Marks i Tisdall (1969) пошли су од претпоставке да степен мобилности слепе деце може да има позитиван утицај на ниво креативности самим тим што су мобилнија слепа деца истовремено и спремнија да преузму различите врсте ризика и требало би да покажу већу способност дивергентног мишљења. Узорак су чинила углавном конгенитално слепа деца од 10 до 12 година из специјалних и редовних школа чији је IQ у просеку био нешто преко 100 са нормалном дистрибуцијом. Закључено је ипак да одабрани показатељи креативности (вербална флуентност, побољшање производа, неуобичајена употреба, идејна флуентност, проблеми препознавања) нису у корелацији са нивоом моторичке активности и мобилитетом. Једини доказ значајних индивидуалних разлика јесте ниска позитивна корелација између креативности и покретљивости регистрована у подузорку деце из редовних школа. Генерално посматрано стандардизовани тестови су од великог значаја за процену креативности деце са оштећењем вида. Истовремено дефинисање креативности у различитим истраживањима је у уској вези са одабраним објективним начинима процене. Проблеми те врсте су у истом обиму присутни у студијама за слепу децу и децу без оштећења вида.

Креативност деце са оштећењем вида у подручју уметности

Популарна идеја, директно повезана са теоријом компензације на нивоу ванчулних функција да слепи показују изражену креативност и успехе у подручју музичке уметности нема ваљаних емпиријских доказа. Pitman (1965) је за потребе даљег расветљавања питања из овог подручја користио Wing тест музичке интелигенције. Узорак у истраживању су чинили испитаници са и без оштећења вида, узраста од 8 до 11 година. Поређењем постигнућа ове две групе закључено је да су испита-

ници са оштећењем вида показали боље резултате на неким субтестовима у којима је способност аудитивне перцепције била од пресудног значаја, а да остали резултати који се тичу добијених разлика нису толико вредни пажње. Ворен указује да је недостатак овог истраживања у томе што аутор није анализирао постигнућа две групе испитаника у односу на узраст, интелектуалне способности, стање визуелних функција итд. Наиме, његово размишљање је смештено у контекст теорије структурне компензације где се оштећење вида посматра само као један од структурних елементата биопсихосоцијалне структуре од значаја за функционисање особе.

Успешност слепих особа на пољу музичке уметности захваљујући већ поменутом компензаторном приступу није била под лупом сталног преиспитивања као што је случај са успесима на подручју вајарства. Углавном се у разматрању овог питања креће од тезе да губитак стваралачке функције ока никада не може у потпуности да се надокнади путем других чула. Revesz (1950) у својој студији заступа ову тезу и истиче да све уметничке креације, зависе од вида, и онај ко је рођен слеп никако не може да развије више од рудиментарног естетског осећаја. Ревесзов приступ се дакле ослања на визуелне оквире, и његов закључак је суштински базиран на одговорима особа са интактним видом, које су давале суд о уметничким креацијама слепих особа.

У оквиру два истраживања спроведена од стране различитих аутора, Both Witkin и други (1968), и Kinsbourne, & Lempert (1980), слепи и испитаници без оштећења вида су имали задатак да од глине обликују људску фигуру. Модели које су обликовала слепа деца су били нешто мање репрезентативни у односу на групу деце без оштећења вида. Значајна замерка наведеним истраживањима је да није праћен утицај осталих варијабли као и да није узето у обзир питање да ли можда нека слепа деца имају адекватну представу форме људске фигуре али да нису у стању да то моделују на прихватљив начин.

За разлику од поменутих аутора у истраживањима Milllar (1975) креативност деце са оштећењем вида је процењивана на основу цртежа. Узорак су чинила слепа и деца без оштећења вида узраста од 6 до 11 година. Испитаници су имали задатак да нацртају људску фигуру и да именују нацртане делове тела. Посебно је наглашавано да се на цртежу јасно назначи где је под и његов однос са нацртаном фигуром. Активност цртања је извођена на пластичној подлози, (тзв. позитивна фолија) и добијан је рељефни (испушчени) отисак (метод The Sewell Raised Line Drawing Kit). Анализа успешности је вршена на основу приказане шеме тела, адекватности веза између делова тела, детаља као што су прсти на рукама и ногама, позиције тела у односу на под.

Резултати су показали да шестогодишња и осмогодишња слепа деца показују тенденцију да праве цртеже мањих димензија од видећих вршњака, док међу старијим испитаницима те разлике нису регистроване. Међутим, врло упечатљива разлика између слепе и деце без оштећења вида је уочена у погледу односа људске фигуре и пода. Слепа деца праве значајно много грешака. Објашњење наведене разлике аутор налази у томе што слепа деца нису свесна правила транслације којим се такве стари као што су под и зидови представљају на цртежима. Милар указује да су уметницима били потребни векови да развију ефективне начине представљања спацијалних односа на сликама, и да је неразумно очекивати да слепо дете може да изврши ово у пар година. С тим у вези закључује да слепо дете има базичне способности сликарске репрезентације на релативно раном узрасту и да му је потребно искуство да би могло да разуме правила транслације.

Кенеди и Домандер (Kennedy 1980, 1982, 1983; Kennnedу and Domander, 1981) су према Ворену (1994) за разлику од Милара, заступали нативистички приступ у односу на способности представљања код слепих. Кенедијева истраживања су се углавном односила на одрасле испитанике и била усмерена на природу сликарске репрезентације. Веома важно питање које разматра јесте и да ли слепе индивидуе могу да препознају тактилне слике објеката. Кенеди (1980) је одговорио недвосмислено **да**, иако слепи субјекти који су рано изгубили вид иницијално нису били тако успешни као они који су вид изгубили касније. Друго питање на које је тражио одговор тиче се цртања слепих субјеката. Неке од слика слепих испитаника које је приказао Кенеди нису биле тако упечатљиве, али је већина била лако препознатљива и разликовала се од слика које су сликали видећи субјекти само у техничким аспектима, као што је прецизност у повезивању елемената. Интересантан је закључак до кога је дошао Кенеди да се на сликама које су насликали слепи јасно може уочити перспектива иако они нису могли имати искуство у том подручју. Ворен даље износи да Кенеди својим запажањем да слепа деца узраста од 5 до 15 година, када симултано показују на два ћошка собе са различитих места, отварају руке у ширем углу када су близу ћошкова, него када су даље, аргументује да је перспектива значајна чак и за слепо дете. Показана разлика у распону руку изједначава се са променом угла гледања при удавању од зида.

Очигледно је да слепе особе могу да схвате шта то значи представити нешто сликовито. Одговор на питање да ли су ове способности урођене или научене није једнозначан, пошто постоје докази који иду у прилог и једног и другог схватања. Истовремено поставља се и питање

примењених метода тако да је ово подручје које треба дубље детаљније истраживати у неким будућим пројектима.

Креативност деце са оштећењем вида у игри

Дефиниције игре нас упућују да се њен значај може веома широко посматрати. У овом контексту истичемо значај игре у подручју изражавања и препознавања деце креативности у условима оштећења вида. Ворен (1994) је анализирао литературу везану за овај сегмент креативности особа са оштећењем вида и издвојио читав низ субјективних и објективних извештаја. Субјективни извештаји су најчешће део студија случаја и углавном говоре у негативном контексту о креативности деце са оштећењем вида у игри. У литератури се често истиче да су због ограничења наметнутих директно или индиректно, гледано у целини игре деце са оштећењем вида знатно сиромашније, покрети у игри врло често се састоје само у држању предмета у рукама, а све остало замишљају и решавају речима, игра се одвија на говорном плану (Вучинић, Ешкировић, 1999). Скербицки (према Солнцевој) још почетком овог века каже следеће: „Сав свет идеја који продире у дететову свест, путем тзв. игара за њега је изгубљен. Пошто не види ни играчке ни оне који се играју, слепо дете не доживљава ону радост коју игре пружају његовом вршњаку с видом”.

Извештаји бројних аутора (Burlingham, 1965, 1967; Rothschild, 1960; Sandler i Wills, 1965; Tait, 1972) указују на нижи ниво креативности и имагинације у игри. Наглашава се истовремено да су слепа деца мање заинтересована за игру. Стога многи говоре о потреби да се детету са оштећењем вида игра учини доступном од самог рођења.

Таитова (1972) напомиње да „слепо дете мора да буде научено да се укључи активно, креативно и независно у спонтане игровне активности”. Вилс (1986) истиче значај социјалне стимулације констатацијом да чим се одрасле особе повуку из игре слепа деца се брзо враћају на „просте, примитивне активности.” То су углавном добро научене репетитивне активности као што је отварање и затварање врата, или активности које се завршавају на нивоу сопственог тела – блиндизми. Чињеница да се родитељи слепе деце према њима односе нешто другачије него према деци без оштећења, по Вилсу је један од разлога за описана понашања. Кључни моменат у томе су учесталије социјалне стимулације, што код слепе деце, како је потврдила Тајтова води ка израженијој потреби да у контексту игре траже интеракцију са одраслом особом, док су видећа деца ослоњена једна на друге (Warren 1994).

За разлику од субјективних извештаја, објективни извештаји о креативности слепе деце у игри су нешто бројнији и наравно поузданији. И у овом сегменту ћемо се ослонити на Ворена, (Warren 1994) који је резимирао велики број студија које су упоређивале игру слепе и деце без оштећења вида. Праћењем резултата до којих су дошли Singer i Streiner (1966), Tait (1972) Olson (1983) и Parsons (1986) он закључује да су објективни извештаји дали доста дивергентне резултате о разликама између слепе и деце без оштећења вида по питању креативности у игри. Истовремено скреће пажњу на чињеницу да су неки од поменутих истраживача забележили велике разлике између слепе деце у овом подручју али да нису успешно идентификоване варијабле које су имале утицаја на степен креативности. Интересантно је поменути још закључак произашао из истраживања Singer i Streiner (1966) о замишљеном саиграчу кога су слепа деца „укључивала“ у игру. „Замишљени саиграчи су чест случај и код млађе видеће деце, али код слепе могу да се задрже до старијег доба, то су заправо видећи вршњаци који могу да раде ствари које слепо дете не може“ (Warren 1994). О потреби слепе деце да се препусте фантазији током игре говори и Морисеј (1950) истакавши да слепа деца на тај начин стварју свет у коме имају пријатеље који их обожавају и поштују (Parsons 1986).

Разумевање хумора као показатеља креативности деце са оштећењем вида

Имајући у виду да се креативност може схватити као виђење стварности на један неубичајен начин а хумор као посебан облик „когнитивне игре“ осврнућемо се на малобројне студије у којима је у фокусу пажње било разматрање повезаности разумевања хумора са стањем вида. Tait, P. E., & Ward, M. (1982) су на основу испитивања способности деце оштећеног вида да разликују шалу од не-шале процењивали схватање вербалног хумора код деце, односно језичке способности у подручју семантичког развоја. Узорак у истраживању је чинило 102 деце узраста од 7 до 15 година. Интелектуалне способности деце у узорку су биле у распону од 70 до 140. Материјал за тестирање је одабран из једног дечјег часописа који је проглашен за најомиљенији часопис деце узраста од 7 до 11 година. Одабране шале су у складу са структуром узорка штампане у три различите варијанте, на Брајевом писму, увећаним словима и уобичајеном величином слова. У сваком сету, без обзира на то како је штампан, девет картица је садржавало по једну типичну шалу док је на осталих шест био одштампан кратак дијалог (не-шала) из уобичајених

животних ситуација. Након статистичке анализе резултата, методом мултипле регресионе анализе, установљено је да је улога вида у разумевању шала занемарљива, док су узраст и интелектуалне способности.

Rogow (1981) је дошао до сличног закључка по питању препознавања површних и дубинских структура у загонеткама од стране деце са визуелним оштећењем, узраста седам и осам година. Задаци су били у форми 20 загонетки за чије решавање је потребно да дете има развијено конкретно операционално мишљење, односно способност дистанцирања од појавног и датог. Резултати су показали да деца са визуелним оштећењем поседују базичне способности разумевање загонетки и могу у суштини да стварају своје загонетке. Они постижу нешто више резултате на језички заснованим него на концептуално заснованим загонеткама, чак би се могло истаћи за двоје деце су били „сакупљачи загонетки“.

Наведени резултати говоре да истраживачи нису показали озбиљније интересовање за разумевање хумора од стране деце са оштећењем вида. Међутим, у неким новијим радовима се из области тифлологије се потенцира значај хумора како за когнитивни тако и за социјални развој.

Pagliano, Alana, Zambone, Kelley (2007) истичу да хумор као катализатор за когнитивни, језички, писмени развој, може да утиче позитивно на богатство речника, проширивање знања о свету, развој металингвистичке свесности, унапређивање схватања фигуративног језика и способности за решавања проблема. Поред тога хумор позитивно утиче на стабилизацију емоција, као што су фрустрација и досада и обезбеђује прилике за сарадњу и кооперативно учење. Разумевање хумора, деци са оштећењем вида помаже да се успешније укључе у редовни образовни систем, самим тим што им обезбеђује неопходне социјалне вештине за ефективно учешће у интеракцијима и забављању са вршњацима. Стога ови аутори сматрају да се укључивањем хумора у неке делове наставног плана може помоћи деци са визуелним оштећењем да постигну већу ефикасност на когнитивном, емоционалном и лингвистичком подручју. Предлажу с тим у вези брижљиво планирање садржаја и активности и узимање у обзир шест главних аспеката за интегрисање вежби за развој хумора као и саме стратегије.

ЗАКЉУЧАК

Време у коме живимо је време промена које захтева развијене способности проналажења нових нестандартних начина решавања проблема. Процес решавања проблема захтева стваралачки приступ и његово разматрање са различитих страна. Таквих захтева нису поштеђене ни особе са оштећењем вида. Истраживања креативности реализована у последњих неколико деценија, која су мање више показала да не постоје битне разлике између деце са оштећењем вида и вршњака без оштећења у савременом тренутку захтевају нови приступ. У литератури се све интензивније заговара потреба за креирањем програма за развој кретаивности који би били инкорпорирани у васпитно-образовне програме. Програмима се предвиђа активација стваралачког мишљења кроз различите видове активности (резоновања, увиђања, изумевања, представљања и стварања итд) и у оквиру различитих васпитно-образовних области. Имајући у виду повезаност кретаивности уопште са когнитивним способностима, посебно развојем мишљења с једне стране и ускраћеност особа са оштећењем вида на подручју перцепције али и на подручју социјалног развоја, с друге стране, такви програми би за њих били вишеструко корисни. Треба истаћи и улогу родитеља у том процесу а самим тим и значај ране интервенције. Рано укључивање родитеља и детета са оштећењем вида у програме подршке усмерено на превазилажење хендикепирајућих ефеката оштећења вида, кроз организовање низа активности са дететом има вишеструк значај за развој у целини, самим тим и на развој креативности..

ЛИТЕРАТУРА

1. Виготски Л. С. (2005): Дечја машта и старалаштво, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
2. Виготски Л. С. (1996): Сабрана дела, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
3. Вучинић В. Ешкировић Б. (1999): Избор играчака и организација игре за слепу децу, Београдска дефектолошка школа бр 1, Друштво дефектолога Југославије и Дефектолошки факултет, Београд. (стр. 83-89)
4. Вучинић, В. (2002): Компаративна анализа језичких способности деце оштећеног вида и деце редовне основне школе, Докторска дисертација, Дефектолошки факултет, Универзитет у Београду.
5. Карлаварис, Б. Келби, Ј. Станојевић-Кастори, М. (1986): Методика ликовног васпитања деце предшколског узраста, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

6. Kennedy J. M. (1997): How the Blind draw, *Scientific American*, No. 1, 276/1/60-65
7. Kennedy J. M. (1993): *Drawing and the Blind: Pictures to Touch*, Yale University Press
8. Kennedy J. M., Eriksson Y. (1993): *Profiles and Orientation of Tactile Pictures*, Tampere: European Psychology Society.
9. Максић, С. Ђуришић-Бојановић, М. (2003): Мерење креативности деце помоћу тестова, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр 35, Институт за педагошка истраживања, Београд. (45-62)
10. Pagliano, P. J. Alana M. Zambone, M. Kelley, P.: (2007) Helping children with visual impairment develop humour: a review of the literature, *British Journal of Visual Impairment*; 25; Downloaded from <http://jvi.sagepub.com> by Vesna Vucinic on December 25, 2007 (pp.267 – 279).
11. Parsons, S.: (1986): Function of play Low vision Children (Part 1): Emerging of Behavior, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, AFB, New York. (pp.)
12. Parsons, S.: (1986): Function of play Low vision Children (Part 2): Emerging of Behavior, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, AFB, New York. (pp. 777– 784)
13. Ремезова Л.А. (2002): Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения. — Самара: Издательство ООО „НТЦ“.
14. Solnceva, L.J.I. (1977): Osobitosti igre predškolske slijepice djece, *Socijalna misao*, br. 3/1977, Tifološki muzej Saveza slijepih Jugoslavije, Zagreb..
15. Somolanji I., Bognar L. (2008): Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima, *Život i škola*, br.19 Zagreb. (87-94)
16. Tait, P. E., & Ward, M. (1982): The Comprehension of Verbal Humor by Visually Impaired Children, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, AFB, New York. (pp144-147)
17. Čudina-Obradović M. (2001): *Dosadno mi je – što da radim*, Školska knjiga, Zagreb.
18. Шефер Ј. (2006): Приступи даровитости и креативности у словенским земљама, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр.1, Институт за педагошка истраживања, Београд.
19. www.znanje.org/psihologija/kreativnost
20. Warren D.(1994): *Blindness and children – An Individual Differences Approach*, Cambridge University Press, New York.

THE ELEMENTS OF CREATIVITY OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

MARIJA ANĐELKOVIĆ, VESNA VUČINIĆ, BRANKA EŠKIROVIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

In this work, the most important results from the literature concerning the creativity of the children with visual impairment are discussed. Owing to the specific situation in the area of perception, the creativity of visually impaired children was more in question for the majority of authors in relation to the partially sighted ones. In considering this problem, we greatly relied upon the Warren's analysis of subjective and objective reports on the creativity of the children with visual impairment. Analysing the creativity of the children with visual impairment in different areas, we concluded that they do not differ significantly from their sighted peers. In almost all cases, the age and intellectual abilities have had a decisive influence on the creativity of the sampled groups. It was also concluded that there are some specificities and lacks in particular areas of the creativity of visually impaired children, which can be successfully overcome and developed by systematic work.

KEY WORDS: creativity, game, art, humour, children with visual impairment.

УДК 376.35
Примљено: 30.9.2009.
Стручни чланак

Александра ГРБОВИЋ
Бранка ЈАБЛАН

Факултет за специјалну едукацију и рахаблиитацију, Београд

УРЕЂЕЊЕ ПРОСТОРА И АДАПТАЦИЈА ОПРЕМЕ И СРЕДСТАВА ЗА НАСТАВУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА СА ДЕЦОМ ОШТЕЋЕНОГ ВИДА

Адекватна настава физичког васпитања за децу оштећеног вида подразумева спровођење редовног наставног програма, програма медицинске физкултуре и корективног програма. Сегменти корективног програма су корективна гимнастика, психомоторна реедукација и оријентација и мобилност. За високо диференциран приступ раду, у складу са индивидуалним потребама и могућностима ученика оштећеног вида, неопходно је прилагођавање физкултурне сале и отвореног вежбалишта, као и адаптација опреме, справа и реквизита који се користе у настави. Такав приступ омогућава заштиту вида и здравља ученика, максимално коришћење видних потенцијала, богаћење моторног искуства и развој физичких способности. Стручно организована настава физичког васпитања омогућава ефикасно коришћење локомоторног апарата, а тиме и самосталност у кретању што представља важан услов за успешну социјалну интеграцију деце оштећеног вида.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: физичко васпитање, деца оштећеног вида, уређење простора, адаптација средстава и реквизита.

УВОД

Физичко васпитање има значајан утицај на развој и одржавање физичких и функционалних способности, формирање моторних умења и навика, а посредно утиче на очување здравља, развој позитивних особина личности, интелектуални и ментални развој деце. Стручно организована физичка активност веома позитивно утиче на читав организам,

а посебно на мишићни, срчано–судовни, дисајни и централни нервни систем (Милановић 1997).

Физичка активност деце оштећеног вида је снижена, а моторни развој угрожен, нарочито код деце са додатним здравственим сметњама. Зато је неопходно, поред редовног програма, постојање и медицинског програма физичког васпитања у зависности од физичких и функционалних способности ученика. Добро организована настава физичког васпитања за децу оштећеног вида, подразумева уграђивање сегмената корективних програма, и то корективне гимнастике, психомоторне реедукације и оријентације и мобилности. На тај начин, настава физичког васпитања добија низ додатних елемената. Ученици уче неке елементе оријентације коа што су одређивање удаљености, одржавање равнотеже и правца. Поред тога вежбају координацију видног и моторног анализатора, брзину опажања и разликовања предмета, развијају способност посматрања (Пекар 1974, Земцова 1975). Ови корективни елементи представљају битне предуслове за успешну рехабилитацију и социјалну интеграцију деце оштећеног вида.

Управљање физичким развојем и формирање физичких способности ученика оштећеног вида, укључује одабир погодног програма физичког васпитања, као и погодних наставних метода и наставних средстава како би се остварили сви циљеви и задаци наставе физичког васпитања.

МАТЕРИЈАЛНИ УСЛОВИ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ ВИДА

За наставу физичког васпитања са децом оштећеног вида неопходан је посебно прилагођен простор који треба да омогући спровођење редовног, медицинског и корективног програма. Поред простора, за реализацију наставних садржаја потребна су адаптирана наставна средства и посебна опрема. Дакле, за успешно остваривање свих програмских садржаја наставе физичког васпитања за ученике оштећеног вида потребно је следеће.

1. Објекти за наставу

а) **Фискултурна сала** је једна од основних функционалних јединица за спровођење наставе. Сала мора имати добар и прегледан прилаз како би деца брзо и сигурно улазила. Прозори са заштитом треба да буду постављени са две стране, због довољног прилива дневног светла. На прозоре се стављају тракасте завесе или венецијанери за спречава-

ње забљештења сунчевим зрацима у појединим деловима дана. Ради веће осветљености зидове и под треба обојити светлом пастелном бојом. Под треба да буде од неклизајуће и нерелефне подлоге. Димензије сале могу бити упола мање од стандардне јер разреди имају до 12 ученика. Довољно је да сала буде 9x18м, јер та величина омогућава постављање терена за одбојку, и посебних игара за следе, нпр. голбал. Простор треба да омогући кретање без тешкоћа и могућности повређивања. У физкултурној сали не смеју да постоје препреке на поду, стубови, избочине на зидовима, оштре ивице, отворени штекери, незаштитени радијатори, ниски прозори без заштитне жице, покретне справе без места за одлагање и сл.

б) **Отворено вежбалиште** треба да има игралиште за спортске игре, површине за атлетику, полигоне и слободне површине. Осим за извођење наставе, постојање отвореног вежбалишта има значај због боравка ученика оштећеног вида. на свежем ваздуху, али и у спровођењу програма оријентације и мобилности. У те сврхе део слободног простора треба уредити са различитим подлогама за кретање у виду тактилних стаза, са одређеним препрекама, ивичњацима, узбрдицама и неравнинама. За површине намењене атлетици постоје специфични захтеви. Потребно је постављање кружне атлетске стазе са могућношћу постављања тактилног водича, ради веће безбедности приликом трчања слепих ученика. Стазе треба да буду нешто шире (1.5м), травнате или од еластичне површине (тартан). Одскочиште за скок у даљ треба да буде посуто слојем белог праха, што омогућава одскок без одраза са тачно одређеног места, док бацалишта не захтевају прилагођавање потребама ученика оштећеног вида. Полигони омогућавају развијање, увежбавање и усавршавање моторичких способности. Деца оштећеног вида најчешће су слабо покретљива, спутана, са лошим ритмом и координацијом покрета, погрљеним ходом и лошом оријентацијом у простору. Коришћење полигона са справама за пењање, провлачење, пузање је од изузетне важности за правилан моторички развој, јер слепа деца немају прилике да ове вештине стичу спонтано.

ц) **Базен.** Пливање је спорт којим се сви ученици оштећеног вида могу бавити без обзира на постојање офталмолошких и/или здравствених сметњи. Пливање исправља држање тела и учвршћава постуралност, развија кардиоваскуларни и дисајни систем, што значајно утиче на повећање опште издржљивости. Због благотворног утицаја на опште здравствено стање и умањење последица присилног положаја тела, ученицима оштећеног вида треба пружити обуку пливања и омогућити коришћење базена током школске године у оквиру наставе физичког васпитања.

2. Опрема, справе и реквизити за наставу физичког васпитања

а) **Стандардна опрема** сале за наставу са децом оштећеног вида укључује кошеве, голове, мрежу за одбојку и сто за стони тенис. Кошаркашка табла захтева прилагођавање у виду озвучености ради пружања мотивације и звучног оријентира при гађању. На мрежи за одбојку контрастном засићеном бојом треба нагласити горњу ивицу. Голови треба да буду офарбани јарким засићеним бојама, израђени од шипки округлог профила и обложених сунђером ради спречавања повреда. Сматрамо да за децу оштећеног вида нису неопходни конопци за пењање, морнарске лестве, сталци за скок у вис. Пењање на конопце није препоручљиво јер подразумева велике напоре, док су скокови у вис и даљ често контраиндиковани у односу на офталмолошку дијагнозу.

Посебна опрема. За рад са децом оштећеног вида неопходно је постојање посебне опреме тзв. тренажера. У њих спадају бицикли-ергометри, траке за трчање, справе са веслање, смучање и слично. Ови тренажери треба да буду у самој сали како би наставник комбиновао редовни и медицински програм у зависности од индивидуалних потреба ученика. За децу оштећеног вида са контраиндикацијама за интензивно физичко вежбање рад на тренажерима омогућава контролисање оптерећења до оптималног нивоа неопходног за подизања нивоа физичких способности, а тиме и остваривање главних циљева наставе физичког васпитања. Тренажери омогућавају интензивно вежбање уз симулацију кретања чиме се спречавају повреде услед падова, а звуци које модерни тренажери производе су веома стимулативни за децу оштећеног вида чији је праг вежбања низак или пажња лабилна. Она на тренажерима вежбају са великим задовољством, док за друге врсте моторних активности не показују интересовање.

б) **Справе** укључују струњаче, шведски сандук, шведску клупу, шведске лестве, ниске и средње греде. У раду са децом оштећеног вида потребно је 10-12 квалитетних струњача. Овај број струњача омогућава да свако дете има своје место за извођење корективних вежби. Средину или ивице шведске клупе и греде треба обележити лепљивом траком у јаркој боји. Тиме се омогућава праћење правца, боља оријентација у простору и већа сигурност ученика приликом извођења вежби равнотеже. Шведски сандук и лестве не захтевају адаптације. У раду са децом оштећеног вида нису неопходне препоне, козлић, разбој, вратило и високе греде. Прескоци и саскоци са ових справа представљају ризик, јер велики број деце оштећеног вида нема добру перцепцију дубине

простора, а потреси прилоком доскока су контраиндиковани у случају прогресивних обољења вида.

ц) Реквизити укључују лопте, обруче, вијаче, палице, чуњеве, сталке, прибор за стони тенис и бадмингтон, магнетни пикадо, пуњене лоптице од 200г. У раду са слабовидом децом потребне су лопте различите боје и тврдоће, док су за слепу децу неопходне звучне лопте. За децу која вежбају по медицинском програму за спортске игре потребне су лопте лакше од стандардних, што се може постићи испумпавањем лопте до жељене тврдоће и тежине. У раду са децом млађег узраста погодне су дечије гумене лопте. Ове лопте су лагане, мекане и могу се набавити у различитим јарким бојама. На тај начин омогућено је учовање кретања лопте на основу перцепција боја. Меке сунђерасте лопте су погодне за додавање, јер спречавају ударце у лице приликом хватања. Приликом вежбања са палицама, чуњевима, сталцима и сл., у раду са децом оштећеног вида потребно је направити већи контраст између подлоге и реквизита. Прилагођавање подразумева бојење реквизита у јарке засићене боје – зелена, црвена, плава, а могуће је набавити и пластичне чуњеве, палице, обруче који такође испуњавају ове захтеве у погледу обојености.

3. Помоћна средства у настави физичког васпитања

а) Аудитивна: пиштаљке, мегафони, удараљке, звончићи, музички комплети народних кола и плесова и музичка пратња за свакодневно вежбање. Сва аудитивна средства имају важну улогу у настави физичког васпитања да децом оштећеног вида. Њима се даје ритам и знаци различите садржине. Ова средства имају улогу у оријентацији и кретању деце у сали или вежбалишту. Звучни сигнал на крају стазе за трчање омогућава да се одржи правац и одреди удаљеност до циља. Звончићи постављени на мреже (за кошарку, одбојку, стони тенис) омогућавају бољу процену шута.

Музичке композиције (нпр. корачнице) врло често омогућавају вежбање ритма и координираног кретања. Код следе деце је нарочито нарушена координација покрета у виду недостатка ритмичног махања рукама који обично прати ход, ходање укочених раширених ногу у виду „лепезе“ (због заштите ножних прстију избацују врхове стопала у страну или их подижу); скупљају песнице да заштите руке; окрећу горњу страну шаке која је мање осетљива, истурају грудни кош напред. Коришћење комплета дечијих песама омогућава корелацију са музичком

културом, а плес као програмски садржај наставе физичког васпитања представља активност коју деца радо изводе.

б) Визуелна и тактилна. Пожељно је да у сали за физичко постоје различити шематски прикази (визуелни и тактилни) појединих вежби и елемената вежби као би се ученицима омогућило боље схватање фаза у извођењу. Употреба различитих трака, лајсни, канапа и гумених подлошки омогућава боље распоређивање ученика у сали. Уз помоћ ових средстава деца не би губила место одређено за вежбање и лакше би се оријентисала приликом измене места кретања. Поред тога, уз помоћ канапа и лепљиве траке могуће на поду тактилно обележити терен или моторички полигон.

ЗАКЉУЧАК

Извођење наставе физичког васпитања за децу оштећеног вида захтева извесне адаптације простора како би се испоштовале школско-хиџијенске мере заштите вида и здравља, и обезбедиле мере сигурности у раду. Адаптације наставних средстава омогућавају максимално искоришћење потенцијала ученика, а употреба специјалних тренажера омогућава подизање општег нивоа физичке спреме деце оштећеног вида. Међутим, у школама за децу оштећеног вида се школују и деца са другим сметњама у развоју. Зато би требало размислити о њиховим потребама када је у питању настава физичког васпитања, како би се адекватним уређењем простора, опреме и наставних средстава добио мултифункционалан објекат за едукацију и рехабилитацију свих ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров М.: *Специфичности уређења простора за наставу физичког васпитања следе и слабовиде деце*, Дипломски рад, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд 2001.
2. Пекар Ф., *Telesna vychova a sport na SHSI*, Tyflogické Listy br. 1–2 , Priloha casopisu Zora pro tíflogickou teorii a praxi, 1974, (str. 50–52)
3. Земцова М. И.: *Слабовиди ученици*, Савез друштва дефектолога Југославије, Београд, 1975.
4. Семенов Л.А.: *Лечебна физкултура в школе дл слепих и слабовидших детеи и оптимизаци ее проведени путем примени тренажеров*, Дефектологија бр. 3, Научно-методически журнал, Академии педагогических наук СССР, 1989. (стр. 53–57).
5. Милановић Љ.: *Настава физичког васпитања од 1. до 4. раздера основне школе*, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Београд 1997.

**ORGANIZATION OF SPACE AND ADAPTATION OF EQUIPMENT
AND RESOURCES FOR PHYSICAL EDUCATION INSTRUCTION
FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN**

ALEKSANDRA GRBOVIĆ

BRANKA JABLAN

Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

Adequate physical education instruction for visually impaired children encompasses the implementation of regular teaching programs, medical gymnastics and a corrective program. The segments involved in the corrective program include corrective gymnastics, psychomotor reeducation, orientation and mobility. For a highly differential approach to the work, in accordance with the individual needs and possibilities of visually impaired students, it is necessary to adapt the gymnasium and the outdoor exercise grounds and to adapt the equipment, machines and requisites, which are used as part of the instruction. Such an approach enables the protection of the eyesight and health of students, the maximal use of their visual potential, enrichment of the motor experiences and the development of physical capabilities. Professionally organized physical education instruction enables efficient use of the locomotor apparatus and thus independence in movement; which represents an important prerequisite for successful social integration by visually impaired children.

KEY WORDS: physical education, visually impaired children, organization of space, adaptation of resources and requisites

