

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

DIPLOMSKO DELO

SEBASTJAN MIKŠA

Ljubljana, 2011

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA ŠPORT

Smer študija: Športno treniranje
Izbirni predmet: Odbojka

**VKLJUČEVANJE ŠPORTNE VZGOJE V PODALJŠANO
BIVANJE NA OSNOVNI ŠOLI ZA OTROKE S POSEBNIMI
POTREBAMI**

DIPLOMSKO DELO

MENTOR:

izr. prof. dr. Damir Karpljuk

SOMENTOR:

SEBASTJAN MIKŠA

Asist. VEDRAN HADŽIĆ, dr. med.

RECENZENT:

prof. dr. MATEJA VIDEMŠEK

Ljubljana, 2011

Zahvala

dr. Karpljuk Damirju za mentorstvo pri izdelavi diplomskega dela, temeljit nadzor nad potekom pisanja ter za pripravljenost na sodelovanje na daljavo;

Kristini za strpnost in spodbudne besede, ki so mi pomagale k bistveno hitrejšemu pisanju;

Zoji in Tari, ki sta pridno zvečer zaspali, da sem lahko začetno delo hitreje dokončal;

otrokom iz podaljšanega bivanja na Osnovni šoli Grm Novo mesto za vso pomoč, predvsem pa za idejo o temi diplomske naloge;

in vsem ostalim, ki so kakorkoli pripomogli k nastanku pričujočega dela.

Ključne besede: podaljšano bivanje, športna vzgoja, otroci s posebnimi potrebami, elementarna gibanja, gibalne sposobnosti

VKLJUČEVANJE ŠPORTNE VZGOJE V PODALJŠANO BIVANJE NA OSNOVNI ŠOLI ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

Sebastjan Mikša

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2011

Športno treniranje, Odbojka

Število strani 84; število tabel 2; število slik 1; število virov 56.

IZVLEČEK

Namen diplomskega dela je bil predstaviti podaljšano bivanje kot enoto vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerega lahko vključimo različne dejavnosti in tako razširimo klasični pouk, otroke s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni izobraževalni proces ter možnost vključevanja športne vzgoje v podaljšano bivanje za te otroke. Diplomsko delo z uporabo že obstoječe literature teoretično predstavi pojem podaljšanega bivanja, njegove dejavnosti in primere modelov organizacije dela v času podaljšanega bivanja, splošna izhodišča in cilje športne vzgoje v osnovni šoli, otroke s posebnimi potrebami, gibalne sposobnosti otrok in njihov razvoj ter športne dejavnosti, ki vplivajo na razvoj omenjenih sposobnosti. Poleg teoretičnega dela pričujoče delo predstavi praktičen primer dela z otroki s posebnimi potrebami. Diplomsko delo bo v pomoč diplomantom Fakultete za šport, ki so zaposleni v podaljšanem bivanju in se pri svojem delu srečujejo s podobnimi primeri. Mnenje avtorja je, da je v zadnjem času trend zaposlovanja diplomantov Fakultete za šport v času podaljšanega bivanja dobrodošla stvar in ponuja šolam dodatno razširitev vzgojno-izobraževalnega procesa, diplomantom pa omogoča lažji začetek strokovnega dela ter osebno rast in strokovni razvoj.

SUMMARY

The Slovene school system encourages additional lessons for children in years 1 to 5 during which they do their homework or they are actively involved in many sports activities. The additional lessons take place after the lessons dictated by the national curriculum. The main aim of the thesis is to introduce activities carried out during these additional lessons which are integral part of the educational process and they reinforce knowledge gained in the class during the morning periods. In the paper special emphasis is paid to integration of physical education into these lessons since the active participants are children including special needs children.

Theoretical part of the paper focuses on different aspects of school curriculum. Firstly, it discusses various additional lessons along with their organization within the time framework of the school, then it reflects on general and specific aims of physical education according to the national curriculum in primary schools, and lastly, it considers children with special needs, the physical abilities of school children and the development of those with the help of sports activities.

An example of how to include and encourage a special needs child into these sport activities is presented in the practical part of the thesis.

Many schools in Slovenia now employ the graduates of the Sports Faculty as teachers of the additional classes and thus they are able to extend educational process within the school curriculum. Therefore, another objective of the thesis is to help the graduates of the Faculty of Sports, who are employed as such teachers, to come to terms with the difficulties they encounter at work and to exceed in their professional development and personal growth.

KAZALO

IZVLEČEK	4
SUMMARY	5
KAZALO	6
1 UVOD	8
1.1 KAJ JE PODALJŠANO BIVANJE	10
1.1.1 DEJAVNOSTI V PODALJŠANEM BIVANJU	11
1.1.1.1 PREHRANA	11
1.1.1.2 SPROSTITVENA DEJAVNOST	12
1.1.1.3 USTVARJALNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA.....	13
1.1.1.4 SAMOSTOJNO UČENJE.....	14
1.1.2 MODELI ORGANIZACIJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE DEJAVNOSTI	16
1.2 ŠPORTNA VZGOJA – SPLOŠNA IZHODIŠČA IN SPLOŠNI CILJI	
PREDMETA	18
1.2.1 SPLOŠNA IZHODIŠČA	18
1.2.2 SPLOŠNI CILJI	19
1.3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	20
1.3.1 LASTNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	22
1.3.2 POPULACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	23
1.4 GIBALNE SPOSOBNOSTI	26
1.4.1 KAJ SO GIBALNE SPOSOBNOSTI	27
1.4.1.1 Gibljivost	28
1.4.1.2 Moč	29
1.4.1.3 Koordinacija	31
1.4.1.4 Hitrost.....	32
1.4.1.5 Ravnotežje	32
1.4.1.6 Preciznost	33
1.4.1.7 Vzdržljivost (funkcionalna sposobnost)	33
1.4.2 RAZVOJ GIBALNIH SPOSOBNOSTI OTROK.....	34
1.4.3 GIBALNE SPOSOBNOSTI OTROKA OD ROJSTVA DO PRVEGA LETA	
STAROSTI	36
1.4.4 GIBALNE SPOSOBNOSTI OTROKA DO TRETJEGA LETA STAROSTI	38
1.4.5 GIBALNE SPOSOBNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	39
1.4.6 RAZVOJ GIBALNIH SPOSOBNOSTI OTROK S POSEBNIMI	
POTREBAMI	39
1.5 ŠPORTNE DEJAVNOSTI ZA RAZVOJ GIBALNIH SPOSOBNOSTI.....	42
1.5.1 NARAVNE OBLIKE GIBANJA	44
1.5.1.1 PLAZENJA.....	47
1.5.1.2 LAZENJA	48
1.5.1.3 HOJA	49
1.5.1.4 TEK.....	51
1.5.1.5 PADCI.....	52
1.5.1.6 PLEZANJA.....	53
1.5.1.7 SKOKI	54

1.5.1.8	POTISKANJA IN VLEČENJA.....	55
1.5.1.9	DVIGANJA IN NOŠENJA.....	56
1.5.1.10	VESE	57
1.5.1.11	METANJE, LOVLJENJE, ZADEVANJE	57
1.5.2	ELEMENTARNE IGRE	58
1.5.2.1	PREGLED ELEMENTARNIH IGER	61
1.5.2.2	Štafetne igre.....	62
1.5.2.3	Moštvene igre	63
1.5.2.4	Borilne igre.....	63
1.5.2.5	Igre ravnotežja	64
1.5.2.6	Igre preciznosti.....	65
1.5.3	PLESNE IGRE	65
2	METODE DELA	68
2.1	DESKRIPTIVNA METODA	68
3	RAZPRAVA.....	69
3.1	PRAKTIČNI PRIMER DELA Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI	69
3.1.1	Diagnostika na motoričnem področju - Bruiniks-Oseretsky test.....	69
3.1.2	GIBALNA VZGOJA S PSIHOMOTORIČNO OBRAVNAVO	71
3.1.3	CILJI PSIHOMOTORIČNEGA PRISTOPA.....	72
3.1.4	VZGOJNO IZOBRAŽEVALNA NAČELA	73
3.1.5	METODIČNI NAPOTKI.....	73
3.1.6	PRAKTIČNA OBRAVNAVA.....	74
3.1.6.1	VAJE PROGRESIVNE RELAKSACIJE.....	74
3.1.6.2	OTROŠKE IGRE NAPETOSTI IN POPUŠČANJA.....	75
3.1.6.3	VAJE ZA RAZVIJANJE TAKTILNEGA OBČUTENJA	76
3.1.6.4	TELESNA ORIENTACIJA Z DOTIKOM	76
3.1.6.5	VAJE ZA RAZVIJANJE VIZUALNE, AKUSTIČNE IN VERBALNE TELESNE ORIENTACIJE	76
3.1.6.6	VAJE ZA RAZVOJ TELESNE SCHEME	77
3.1.6.7	VAJE ZA TAKTILNO KINESTETIČNO PROSTORSKO ORIENTACIJO	77
4	SKLEP	78
5	VIRI.....	80

1 UVOD

Že nekaj časa je v obveznem izobraževanju v Sloveniji trend, da se otroci s posebnimi potrebami v čim večji meri vključujejo v redne osnovne šole. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek, 1995) je zapisano, da je eno od temeljnih načel izobraževanja moderne demokratične države načelo enakih možnosti, »ki omogoča uresničevanje pravice do izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin« (Krek, 1995, str. 16). Država mora vsem svojim prebivalcem zagotoviti takšen vzgojno-izobraževalni sistem, »ki omogoča uveljavljanje načela enakih možnosti hkrati z zahtevo po upoštevanju različnosti (individualnih razlik, skupinskih razlik ter razlik v hitrosti in tempu razvoja), pravice do izbire in drugačnosti« (Krek, 1995, str. 21–22).

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je zapisano tudi, da mora država razvojno drugačnim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami omogočiti več možnosti vzgoje in izobraževanja ali varstva. S prilagojenimi oblikami in metodami dela jim mora biti zagotovljena večja integracija v splošni edukacijski sistem. Hkrati s tem naj bi posvetili tudi več pozornosti zmanjševanju stereotipnih prepričanj o drugačnosti in odklonilnosti pri celotni šolski populaciji (Krek, 1995).

Izraz »Podaljšano bivanje« je dokaj neposrečen in neustrezen termin za bogastvo tistega, kar se v vsakodnevni praksi za tem skriva. Najbrž bi bilo mnogo ustrežnejše namesto »Podaljšano bivanje« reči »Kreativno bivanje«, saj se v tistih nekaj uricah po koncu rednega dela pouka poleg samostojnega učenja oz. učenja s pomočjo učitelja / učiteljice otroci sprostijo in kreirajo množico zanimivih stvari, izdelkov, dogodivščin. Podaljšano bivanje ni samo kreativno ustvarjanje, je prepletanje vzgojno-izobraževalnih, telesnih, doživljajskih, miselnih in socialnih aktivnosti.

V zadnjih letih se v praksi dogaja, da je v tem delu vzgojno-izobraževalnega programa v osnovnih šolah zaposlenih vse več diplomantov Fakultete za šport, kar daje temu še dodatno vrednost. Ne da se otroci lahko v času, ki ga preživijo v šoli po rednem pouku, samo učijo opravljanja domačih nalog, izdelovanja različnih izdelkov, petja, udeleževanja v projektnih tednih, dodatnega branja, temveč se lahko v tem času tudi še dodatno telesno razvijajo s primernim strokovnim vodenjem. In prav ta

aktivnost daje otroku največje veselje bivanja in preživljanja časa v šoli po pouku, saj mu omogoča tisto, kar ima najraje - igro.

Podaljšano bivanje ponuja ogromno možnosti, ena izmed njih je tudi tista, v kateri lahko nekaj časa namenimo tistim otrokom, ki potrebujejo dodatno pozornost, ki je v času rednega pouka težko dobijo. To so otroci s posebnimi potrebami. V to skupino spadajo vsi otroci, ki imajo takšne ali drugačne težave, od duševnih (hujši primeri) do tistih, ki imajo kakšne telesne pomanjkljivosti oziroma primanjkljaj motoričnih sposobnosti. Dinamika integracijskih procesov je že prisotna v osnovnih šolah in vrtcih, ki vključujejo učence z motnjami različnih kategorij prizadetosti. V času podaljšanega bivanja in njegovih enot lahko tem otrokom ponudimo več pozornosti in časa, namenjenega samo njim. Namen te diplomske naloge je bil navesti tako teoretične kot praktične komponente možnosti vključevanja športne vzgoje v čas podaljšanega bivanja za otroke s posebnimi potrebami.

Tako lahko organiziramo dejavnost, ki je športno orientirana in je primerna za te otroke. Podaljšano bivanje ima v svojih enotah dovolj prostora, da se to izvede, potrebno se je samo pripraviti, organizirati dejavnost in zbrati otroke, ki to potrebujejo. V to skupino bi lahko vključili otroke, ki:

- zaostajajo v razvoju na zaznavno-gibalnem področju,
- so nemirni, boječi, zavrti, nerodni, se poškodujejo, se bojijo neuspeha,
- imajo težave v oblikovanju lastne podobe ali pa je že oblikovana nepravilno,
- imajo neugodne izkušnje s poukom športne vzgoje, so gibalno in storilnostno manj uspešni, storilnost pa niha od naloge do naloge,
- so bolehní, a toliko zdravi, da lahko obiskujejo pouk, vendar je program rednega pouka športne vzgoje za njih neprimeren,
- imajo centralnomotorične motnje ter po končani medicinski terapiji potrebujejo take gibalne dejavnosti, ki jim pomagajo pri vključevanju v okolje, v katerem živijo,
- so invalidi ali rekovalescenti po prometnih nesrečah in potrebujejo poseben pristop,
- kažejo neurejeno gibalno vedenje.

Tako lahko v času podaljšanega bivanja nudimo posebno gibalno obravnavo otrokom, pri katerih opazimo:

- strah, zadržanost, zavrtost ali nemirnost pri gibanju, gibalno neurejenost ali podpovprečno motorično stabilnost,
- da se ne družijo z vrstniki,
- da kažejo težave v zaznavnih sposobnostih, so počasni pri igrah, imajo težave v prostorski orientaciji in pri kontroli telesa,
- da so hitro utrujeni.

Podaljšano bivanje tako kot vzgojno-izobraževalna enota v osnovnih šolah ponuja bistveno več kot pa samo poklicno varstvo otrok, ki čakajo, da jih pridejo iskat starši, ko končajo s svojimi službami.

1.1 KAJ JE PODALJŠANO BIVANJE

Podaljšano bivanje je oblika vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ga šola organizira po pouku in je namenjeno učencem od 1. do 5. razreda. Vanj se učenci vključujejo prostovoljno s prijavo staršev v okviru pravil, ki jih določi šola. Podaljšanega bivanja ne smemo razumeti kot nadaljevanje pouka ali ga ločiti od pouka – pouk in podaljšano bivanje moramo obravnavati kot celoto ter začitati njuno medsebojno povezanost in odvisnost. Vzgojno-izobraževalno delo poteka v podaljšanem bivanju pod strokovnim vodstvom učitelja in vsebuje naslednje elemente:

- prehrano,
- sprostitveno dejavnost,
- samostojno učenje in
- ustvarjalno preživljanje prostega časa.

Cilji podaljšanega bivanja se prepletajo in nadgrajujejo z vzgojno-izobraževalnimi cilji pouka. Vsebine dejavnosti v podaljšanem bivanju izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka in ciljev posameznih dejavnosti ob upoštevanju interesov, potreb in želja učencev in njihovih staršev. Splošni cilji podaljšanega bivanja so (Kos Knez, 2002):

- zagotoviti spodbudno, zdravo in varno psihosocialno in fizično okolje za razvoj in izobraževanje,

- omogočiti redno, samostojno in uspešno opravljanje obveznosti za šolo in jim, če je potrebno, nuditi ustrezno strokovno pomoč,
- omogočiti skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa za posamezne dejavnosti,
- omogočiti razumevanje pomena vednosti in znanja za odraščanje in osebni razvoj,
- omogočiti razumevanje pomena kvalitetnih odnosov v skupini vrstnikov za dobro počutje in skupne dosežke.

V odredbi o normativih in standardih ter elementih za sistematizacijo delovnih mest, ki so podlaga za organizacijo in financiranje in financiranje programa devetletne osnovne šole, je v 2. členu zapisano, da je tedenska učna obveznost učitelja v podaljšanem bivanju 25 ur po 50 minut. Glede na število učencev v oddelkih podaljšanega bivanja se na šolah oblikujejo čisti ali kombinirani oddelki podaljšanega bivanja.

1.1.1 DEJAVNOSTI V PODALJŠANEM BIVANJU

1.1.1.1 PREHRANA

Kosilo je dejavnost, ki je v podaljšanem bivanju ne smemo zanemarjati. V tem času se učenci pripravijo na kosilo. Predvsem v nižjih razredih je potrebno nameniti pripravi na kosilo in kosilu samemu več časa, da učenci usvojijo nekatera temeljna pravila prehranjevanja (primerno obnašanje pri jedi, pravilna uporaba jedilnega pribora, higiena pred in po obroku ipd.).

Samo hranjenje organiziramo tako, da bo potekalo čim bolj umirjeno, brez nepotrebne čakanja, hitenja in pripravljanja. Med samim hranjenjem naj učenci ne hitijo. Ne silimo jih s hrano, ki je ne marajo. Izognimo se nepotrebni tekmovanju in primerjanju med učenci. Pozorni moramo biti tudi na posebne navade v družini, razne diete in podobno.

Tudi prehod od kosila k počitku naj bo postopen, brez pretirane naglice in hitenja s pospravljanjem.

1.1.1.2 SPROSTITVENA DEJAVNOST

Je pomemben in nepogrešljiv element dnevnega življenja učencev v šoli.

Zaradi njene primarno sprostitvene funkcije naj bi bile vse dejavnosti usmerjene k razumevanju in doživljanju sprostitve, počitka ter k obnavljanju psihofizičnih moči učencev, ki so temeljni elementi zdravega načina življenja.

Sprostitvene dejavnosti imajo rekreacijsko in socializacijsko vlogo. Dejavnosti, ki se odvijajo v tem času, niso ciljno usmerjene. Pomembni so predvsem pestra ponudba in ustrezni pogoji za zadovoljevanje osnovnih potreb, kot so potreba po gibanju, igri, počitku in druženju z vrstniki. Tako učenci pri sprostitveni dejavnosti svobodno izbirajo aktivnost, se svobodno družijo z vrstniki in niso neposredno vodeni. Učitelj je tisti, ki prisluhne njihovim željam, jim zagotavlja možnosti za sprostitev, jih spodbuja, jim svetuje, se z njimi dogovarja, sodeluje ipd. Pomembno je, da ima stalen pregled nad učenci. Če je le možno, naj bodo učenci v času sprostitvene dejavnosti čim več časa na prostem. Primerni so krajši sprehodi, kombinirani z najrazličnejšimi športnimi, družabnimi, razvedrilnimi igrami.

Poskrbimo, da bo dovolj gibanja, saj sta potreba po gibanju in igri pri mlajših učencih njihovi primarni potrebi. Učenci si z gibanjem razvijajo tudi intelektualne sposobnosti. Prav tako imata igra in gibanje pomembno vlogo pri socialnem in emocionalnem razvoju.

Kljub temu da aktivnosti niso načrtovane vnaprej, morajo biti prilagojene različnim potrebam, interesom, starosti in sposobnosti učencev, saj bomo le tako lahko prispevali k njihovememu zdravju in razvoju.

Posebno pozornost moramo nameniti tistim učencem, ki so gibalno bolj oz. manj spretni. Še posebej slednje je potrebno dodatno spodbujati. Pri izvajanju raznih

športnih aktivnosti je potrebno poskrbeti tudi za varnost učencev. Prav tako so primerne rajalne igre, poslušanje, branje, pogovori.

Priporočljivo je, da sprostivno dejavnost izvajamo takrat, ko so otroci biološko manj sposobni. To je čas med dvanajsto in štirinajsto uro. Če je le možno, naj bo takoj po kosilu. Tako se lahko učenec spočije in si nabere novih moči za nadaljnje delo.

Tudi pri načrtovanju ostalih aktivnosti pri posameznih dejavnostih je treba biti pozoren na to, da čas, ki ga učenec prebije v podaljšanem bivanju, sovпада s časom, ko je tudi dnevna fiziološka krivulja pri učencih najnižja.

1.1.1.3 USTVARJALNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA

Temeljni cilji pri ustvarjalnem preživljanju prostega časa so:

- razvijanje ustvarjalnosti na kulturnem, umetniškem, športnem in drugih področjih,
- razumevanje in doživljanje pomena aktivno preživetega prostega časa za sproščeno počutje in osebni razvoj,
- utrjevanje starih in pridobivanje novih znanj in izkušenj na vseh področjih osebnostnega razvoja, še zlasti da:
 - se naučijo izbirati in soorganizirati aktivnost glede na interese,
 - se naučijo usklajevati mnenja z vrstniki in sprejemati različne vloge v skupini in ob tem spoznavajo sebe in druge ter se učijo sprejemati in ceniti drugačnost,
 - se soočajo z rezultati skupnega dela in jih v obliki predstavitev in razstav prikažejo tudi drugim.

Pri ustvarjalnem preživljanju prostega časa je poudarek na zadovoljevanju in razvijanju interesov pri učencih. Z različnimi vsebinami, oblikami in metodami spodbujamo in usmerjamo osebnostni razvoj učencev. Aktivnosti so načrtovane, ciljno usmerjene in organizirane, učenci pa se vanje vključujejo po svojih interesih in sposobnostih.

Pomembno je, da učenci ne samo razumejo, ampak tudi doživijo pomen aktivno preživetega prostega časa, ki je potreben za njihovo dobro počutje in osebni razvoj. Delo načrtujemo tako, da si učenci ob različnih dejavnostih enakomerno razvijajo ustvarjalnost na kulturnem, umetniškem, športnem, delovno-tehničnem, raziskovalnem, ekološkem in drugih področjih.

Ob nenačrtovanem izvajanju dejavnosti se lahko pojavijo nekatere nevarnosti, kot so neupoštevanje učenčevih potreb in interesov, direktno vodenje učencev in nenazadnje skrajševanje časa, določenega za ustvarjalno preživljanje prostega časa na račun kake druge dejavnosti. Praksa je pokazala, da je to največkrat samostojno učenje. Aktivnosti naj potekajo v okviru vsebin, ki jih izbirajo učenci. Učitelj lahko učence motivira za aktivno odzivanje na aktualne kulturne, umetniške, športne in druge dogodke.

Šola lahko v okviru podaljšanega bivanja oz. v okviru ustvarjalnega preživljanja prostega časa organizira interesne dejavnosti, ki jih lahko vodijo učitelji podaljšanega bivanja. V tem primeru skupine niso sestavljene samo iz učencev oddelkov podaljšanega bivanja, ampak se vanje vključujejo tudi drugi učenci.

Poleg palete najrazličnejših gibalnih aktivnosti, ki jih priporočajo v času bivanja v podaljšanem bivanju, je treba učence usmerjati tudi v razvijanje različnih komunikacijskih dejavnosti, saj je učenec vsak dan vključen v različne komunikacijske situacije.

1.1.1.4 SAMOSTOJNO UČENJE

Pri samostojnem učenju se otroci ob opravljanju različnih aktivnosti navajajo na samostojnost pri delu. Tako znanje, ki so si ga pridobili pri pouku, dodatno utrdijo, razširijo, poglobijo ali uporabijo v novih situacijah. V okviru te dejavnosti opravljajo svoje učne obveznosti. Glede na otrokov bioritem je smiselno samostojno učenje načrtovati najmanj eno uro po kosilu, ko so učenci spočiti in pripravljeni na delo.

Učenci se pri samostojnem učenju pod učiteljevim vodstvom učijo miselno aktivno čim bolj samostojno pridobivati in uporabljati različno znanje. Pri tem načrtno in sistematično razvijajo organizacijsko in miselno samostojnost, pridobivajo učne navade ter pozitiven odnos do učenja in dela nasploh. S tem se sistematično pripravljajo in usposablajo na samoizobraževanje in vseživljenjsko učenje.

V času samostojnega učenja so učenci nosilci vzgojno-izobraževalnega procesa, naloga učitelja pa je, da jih motivira za delo, jim daje naloge, usmerja njihovo delo, svetuje ter v določenih primerih pomaga pri reševanju problemov oz. nalog.

Učiteljeva naloga je, da pri izboru nalog za samostojno učenje upošteva razvojne in individualne sposobnosti učencev ter cilje, ki jih želi doseči. Učence je potrebno v miselno aktivnost, samostojno organiziranje dela in učenje vpeljevati postopno in sistematično. Da jih bomo navadili na samostojnost, moramo poskrbeti za razvijanje učnih navad ob upoštevanju njihovih osebnostnih lastnosti. Pomembno je, da učence postopno navajamo tudi na različne oblike učenja, kot so npr. individualno učenje, v dvojicah, skupinsko učenje.

Pri samostojnem učenju je treba upoštevati naslednja načela: načelo miselne aktivnosti, samostojnosti, postopnosti, sistematičnosti, upoštevanje razvojnih in individualnih razlik med učenci ter socializacijski vidik.

Pri operativnih ciljnih samostojnega učenja učenci:

- povezujejo, utrjujejo in poglobljajo učno snov in se učijo samostojno pripravljati na pouk,
- se učijo uporabljati pridobljena vedenja in spoznanja in tako razvijajo motivacijo za nadaljnje učenje,
- se skozi izkušnjo učijo razumevati, kakšen učni tip so (vidni, slušni, gibalno-taktilni, kombinirani),
- se učijo oblikovati lastno učno metodo, tako da s pomočjo učitelja opustijo manj učinkovite metode in prevzamejo tiste, ki so na individualni ravni bolj učinkovite,
- se učijo učiti različne predmete različno,

- se učijo načrtovati svoje delo (čas dela in aktivnosti, vmesne individualne počitke, čas ponavljanja) in pripraviti delovni prostor (priprava pripomočkov in organizacija prostora),
- se učijo upoštevati pravila,
- se učijo uporabljati učbenike,
- se učijo uporabljati različne vire (slovarje, priročnike, literaturo v knjižnici, na internetu ...),
- se učijo znanje predstaviti drugim: pripovedovati, dokazovati, argumentirati, vizualno prikazati,
- se učijo partnerskega učenja, v katerem je učitelj le animator (kar mu omogoča dojeti, kako učenci snov razumejo, in jim nato učinkoviteje pomagati),
- se učijo nuditi učno pomoč ali jo poiskati,
- se učijo reflektirati in evalvirati svoje delo: interpretirati rezultate, razumeti napake in jih popraviti,
- se učijo sodelovati pri reševanju skupnih nalog in s tem razvijati svoje sposobnosti za delo v skupini.

1.1.2 MODELI ORGANIZACIJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE DEJAVNOSTI

Velikokrat smo v dilemi, kako organizirati delo v podaljšanem bivanju, da bomo dosegli čim boljše rezultate. Glede na to, da so med šolami razlike tako v materialnih možnostih, urniku pouka, željah staršev in kadrovskih pogojih, je priporočljivo, da si vsaka šola sama oblikuje model, za katerega meni, da je v danih okoliščinah zanjo najbolj sprejemljiv. Pri organizaciji vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v podaljšanem bivanju moramo upoštevati dnevni in tedenski ritem učencev tako, da se dejavnosti sprostivnega in dejavnosti z delovnega področja načrtujejo in izvajajo pravilno glede na starost učencev in njihove psihofizične zmogljivosti.

V času podaljšanega bivanja lahko potekajo tudi dodatni, dopolnilni pouk ali interesne dejavnosti.

Tako se lahko v okviru ustvarjalnega preživljanja prostega časa učenci iz oddelkov podaljšanega bivanja prerazporedijo oz. razdelijo na manjše interesne skupine. V te

skupine se lahko vključujejo tudi učenci, ki niso vključeni v podaljšano bivanje. Interesne dejavnosti usmerjajo učitelji podaljšanega bivanja ali predmetni učitelji.

V času podaljšanega bivanja lahko organiziramo tudi ogledе kulturnih ustanov, ogledе kulturnih prireditev, posameznih kulturnih znamenitosti, parkov, vrtov, sadovnjakov ipd. v povezavi s cilji pouka in cilji posameznih področij.

»Z raznimi opazovalnimi, raziskovalnimi, terenskimi nalogami, z vključevanjem projektnega učnega dela kot metode dela, z doživljanjem in podoživljanjem kulturnih umetnin ter z uvajanjem učencev v obliki likovnega, glasbenega ter drugega estetskega izražanja, ki je značilno za kraj, v katerem učenci živijo, se učenci sami aktivno vključujejo v življenje in delo svojega domačega kraja ter si tako pridobivajo pozitiven odnos do kulture svojega okolja.« (Kos Knez, 2002, str. 25)

Kos Knez (2002) predlaga naslednje modele organizacije vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v podaljšanem bivanju, ki so lahko v pomoč šolam in strokovnim delavcem:

- **MODEL 1:** kosilo, sprostitvena dejavnost, samostojno učenje, ustvarjalno preživljanje prostega časa
- **MODEL 2:** delo v koticih, sprostitvena dejavnost, delo v knjižnici, kosilo, ustvarjalno preživljanje prostega časa
- **MODEL 3:** sprostitvena dejavnost, kosilo, interesna dejavnost, ustvarjalno preživljanje prostega časa, interesna dejavnost, samostojno učenje, odmor, samostojno učenje
- **MODEL 4:** sprostitvena dejavnost, kosilo, sprostitvena dejavnost, samostojno učenje, interesna dejavnost, ustvarjalno preživljanje prostega časa, kotic
- **MODEL 5:** kosilo, interesna dejavnost, ustvarjalno preživljanje prostega časa, interesna dejavnost, sprostitvena dejavnost, samostojno učenje, samostojno učenje
- **MODEL 6:** kosilo, ogledi kulturnih prireditev, športno popoldne, terensko delo, sprehod z opazovalnimi nalogami, projektno delo-sprehod z raziskovalnimi nalogami
- **MODEL 7:** kosilo, učenci se po dejavnostih zbirajo v posameznih prostorih:
 - samostojno učenje
 - ustvarjalno preživljanje prostega časa ali interesne dejavnosti iz različnih področij, učilnice, kabineti

- sprostitvena dejavnost (igra, športne aktivnosti, telovadnica, igrišča)

1.2 ŠPORTNA VZGOJA – SPLOŠNA IZHODIŠČA IN SPLOŠNI CILJI PREDMETA

Kovač in Novak (2001) navajata, da je šolska športna vzgoja nenehen proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. Zato si prizadevamo, da z izbranimi cilji, vsebinami, metodami in oblikami dela prispevamo k skladnemu biopsihosocialnemu razvoju mladega človeka, sprostivši in kompenzaciji negativnih učinkov večurnega sedenja. Ob sprotni skrbi za zdrav razvoj ga vzgajamo in učimo, kako bo v vseh obdobjih življenja bogatil svoj prosti čas s športnimi vsebinami. Z zdravim načinom življenja bo tako lahko skrbel za dobro počutje, zdravje, vitalnost in življenjski optimizem.

1.2.1 SPLOŠNA IZHODIŠČA

Športni pedagog sledi naslednjim izhodiščem:

- športna vzgoja mora biti sredstvo celostnega razvoja osebnosti,
- spoštovati mora načelo enakih možnosti za vse učence in upoštevati njihovo različnost,
- pedagoški proces vodi tako, da bo vsak učenec uspešen in motiviran,
- igra kot vir sprostivnosti in sredstvo vzgoje mora biti vključena v vsako uro športne vzgoje,
- učinkovita naravnost učnega načrta dopušča določeno stopnjo avtonomije šole in učitelja ter sočasno zahteva prevzem strokovne odgovornosti za ustrezno izbiro vsebin, metod in oblik dela,
- načrtno mora spodbujati otroke k humanim medsebojnim odnosom in k športnemu obnašanju (fair playu),
- posebno skrb mora nameniti nadarjenim za šport in otrokom s posebnimi potrebami,
- povezuje športno dejavnost z drugimi predmetnimi področji,

- načrtno spremlja in vrednoti otrokove dosežke ter ga spodbuja k športni dejavnosti,
- spoštovati mora predpisane standarde in normativna izhodišča ter poskrbeti za varnost pri vadbi.

1.2.2 SPLOŠNI CILJI

S športno vzgojo, usmerjeno v:

- zadovoljitev otrokove prvinske potrebe po gibanju in igri,
- posamezniku prilagojen razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti,
- pridobivanje številnih in raznovrstnih športnih znanj ter
- čustveno in razumsko dožemanje športa,

uresničujemo splošne cilje športne vzgoje v osnovnošolskem programu:

- skrb za skladen telesni in duševni razvoj,
- skladna telesna razvitost, pravilna drža,
- zdrav način življenja (telesna nega, zdrava prehrana, ravnovesje med učenjem, športno dejavnostjo, počitkom in spanjem, odpornost proti boleznim ter sposobnost prenašanja naporov, kompenzacija negativnih učinkov sodobnega življenja),
- krepitev zdravega občutka samozavesti in zaupanja vase,
- oblikovanje pozitivnih vedenjskih vzorcev (spodbujanje k medsebojnemu sodelovanju, zdravi tekmovalnosti, spoštovanju športnega obnašanja – fair playa, strpnosti in sprejemanju drugačnosti),
- razumevanje koristnosti športa in navajanje na kakovostno preživljanje prostega časa,
- razvoj ustvarjalnosti
- razbremenitev in sprostitev,
- pozitivno doživljanje športa, ki bogati posameznika,
- oblikovanje pristnega, čustvenega, spoštljivega in kulturnega odnosa do narave ter okolja kot posebne vrednote,
- spoštovanje naravne in kulturne dediščine.

Primerno izbrane vsebine, ustrezne metode in oblike dela omogočajo, da se učenci ob športnem udejstvovanju počutijo prijetno, se psihično sprostijo, hkrati pa osmislijo in bolje razumejo šport. Učenci si oblikujejo stališča in vrednotni odnos do športa kot kulturne sestavine človekovega življenja. K celostnemu razumevanju športa in njegovih učinkov pripomore tudi povezovanje z vsebinami drugih predmetov (spoznavanje okolja, družba, naravoslovje, biologija, kemija, fizika, geografija, zgodovina, slovenščina, matematika, glasbena vzgoja, etika in družba).

1.3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

»Telesne prizadetosti so stare kot življenje samo. Že najzgodnejši viri dokazujejo, da so se ohranjali le najbolj prilagojeni organizmi. Tisti, ki niso bili sposobni samozaščite in samoohranitve, so propadli« (Vute, 1998, str. 9).

»Prizadetosti se ne da izbrisati, saj je sestavni del vsake družbe, a je na žalost večkrat zapostavljena in odrinjena na rob družbe kljub temu, da je vsem znano, da si človek prizadetosti ni izbral sam« (Sonjak, 1999, str. 26).

Naj se sliši to še tako grozno, toda skozi zgodovino so različne kulture pojmovale prizadetost na različne načine. Dojemali so jo bodisi kot prekletstvo v Afriki, ali stik z onstranstvom v domorodni Ameriki ali kot utelešenje bogov v Indiji. Prav tako je bila obravnavana kot skrivanje, zanemarjanje, izločanje ali celo zavračanje (prepuščanje smrti) prizadetih in slabotnih novorojenčkov v antični Šparti. Na drugi strani so določene kulture častile in spoštovale te posebneže. Tako se v Indiji še danes otroci z več udi znajdejo v centru pozornosti tisočerih, ki k njim romajo po božji blagoslov, priporočijo prošnje in počastijo reinkarnacijo boga Višne (bog z več udi).

Stroka in javnost to populacijo pojmuje različno: prizadeti, defektni, subnormalni, moteni, deviantni, otroci z motnjami v razvoju, otroci z učnimi težavami in otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pri čemer vsi izrazi, razen zadnjega, te otroke bolj ali manj negativno označujejo in jih na ta način bremenijo, kot da so oni sami odgovorni za nastale motnje (Galeša, 1995; Bratož, 2004).

Žerovnik (2004) navaja, da je to raznolika populacija in naj bi je bilo v šolski populaciji od 2 do 10 %. Področje posebnih potreb je zajeto v Zakonu o osnovni šoli in v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. S tema zakonoma so jasneje opredeljene in priznane posebne potrebe, zaradi česar naj bi bila zagotovljena dodatna individualna ali skupinska strokovna pomoč in obravnava glede na obseg posebnih potreb. Omogočeno naj bi bilo tudi prilagajanje metod in strategij učenja, pripomočkov, gradiv ter preverjanje in ocenjevanje znanja.

Zakon o osnovni šoli (Ur.l. št. 81/2006 – uradno prečiščeno besedilo, 11. člen; dopolnjen drugi odstavek 11. člena v Ur.l. 102/2007, 5. člen):

Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje.

Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci:

- z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja ter
- učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.

Otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. Osnovna šola mora za izvajanje osnovnošolskega programa otrok s posebnimi potrebami zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov.

1.3.1 LASTNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Že s prvim stavkom Splošne deklaracije o človekovih pravicah, ki jo je pred več kot petdesetimi leti (10. decembra 1948) sprejela in razglasila Generalna skupščina Organizacije združenih narodov, je določeno, da se vsi ljudje rodijo svobodni in z enakim dostojanstvom in enakimi pravicami (Vertot, 2007).

Vertot (2007) opozarja na to, da so tudi v Sloveniji človekove pravice ustavnopravna kategorija. Ustava Republike Slovenije (Uradni list RS, št. 33/91) v 14. členu določa, da so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj, invalidnost ali katerokoli drugo osebno okoliščino.

Lastnosti, po katerih se posameznik loči od drugih ljudi, so jedro njegove edinstvenosti. Cenjena in sprejeta drugačnost je tista, ki v medsebojnih stikih prinaša potrditev, sprejemanje in ugodno samopodobo, kar je vse bistvenega pomena za zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb. Vsaka drugačnost ni nujno prednost, lahko celo ogroža zdrav razvoj. Pomembni kriteriji, na podlagi katerih se izjemnost določa, so naslednji (Bečaj, 1988):

- otrok izstopa iz širokega okvira običajnega,
- obstajati morajo posebni, neobičajni razlogi oziroma vzroki,
- ogrožen je nadaljnji psihosocialni razvoj,
- potrebno je posebno, strokovno obravnavanje.

Značilnost otrok s posebnimi potrebami je, da je pri njih mogoče zaznati vedenjske sposobnosti in navade, ki so lahko posledica vzgojnih napak staršev, njihove delne ali pretežne izključenosti iz socialnega okolja, negativnih izkušenj, ki so si jih pridobili v stikih z okoljem v preteklosti, pa tudi frustracij, ki jih doživljajo pri poskusih zadovoljevanja zlasti socialnih potreb. Te njihove navade in vedenjske sposobnosti so za okolje največkrat moteče, nesprejemljive ali vsaj težko razumljive, saj jih vrstniki, pa tudi odrasli doživljajo kot moteče, neprijetne, nenavadne in nesprejemljive (Skalar, 1995).

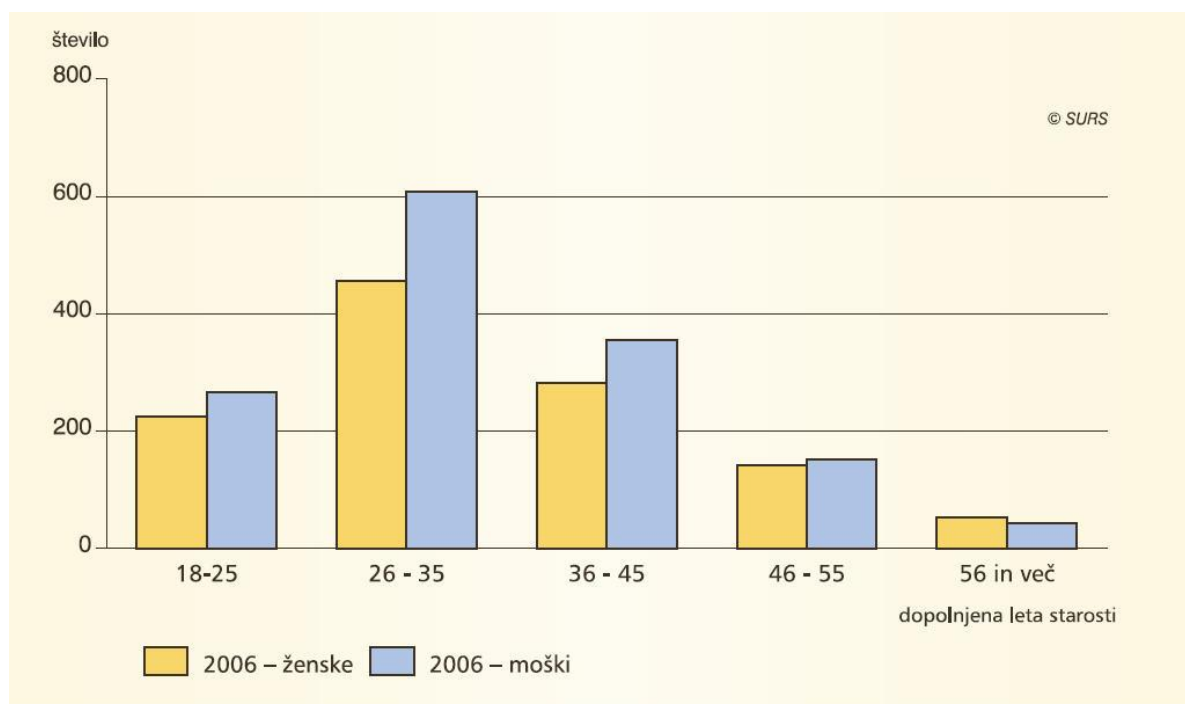
Novljan (1997) še dodaja, da imajo otroci s posebnimi potrebami manjše število predstav, ki so vsebinsko skromne, nejasne, nenatančne in nepopolne. Hitro si poenostavijo predstave, hitro izenačijo ne samo predstave predmetov, temveč tudi odnose med ljudmi, tako da tudi hitro izgubijo pristnost in živost predstav. Njihove glavne pomanjkljivosti so nesamostojnost, slaba iniciativnost, pomanjkljiva samokontrola, težko se obvladajo in odložijo trenutne želje. Kadar so izpostavljeni stresnim situacijam postanejo nemirni, nepozorni, agresivni ali pa se zaprejo vase, postanejo negotovi in neradi sodelujejo v skupini s svojimi vrstniki. Zaradi pogostih neuspehov in z njimi povezanih frustracij imajo pogoste osebne težave in težave s socialnim prilagajanjem. K temu največkrat pripomorejo vrstniki in ožje ter širše okolje, ki jih pogosto ne sprejme in ne razume.

Njihove lastnosti, kot na primer ciničnost, egocentričnost, agresivnost, zavrtost, sebičnost, lepljivost, zahtevnost in jokavost, so povod ali vzrok odporom, zavračanju, predsodkom in konfliktom v socialnem okolju. Še posebej okolje težje sprejme tiste, ki so vedenjsko moteni, osebno zanemarjeni ali pa so telesno deformirani in zaradi tega neprijetnega videza. Ljudje v sebi nosijo prepričanje, da so ljudje, ki so telesno prizadeti, tudi duševno prizadeti in da se njihova telesna podoba zrcali v njihovi duševnosti. Takšna neposredna in absolutna povezanost pa je povsem laična in neznanstvena. Celo dokazljivo in zelo verjetno je spoznanje, da lahko telesne deformacije, neposredno in posredno, v interakcijah s socialnim okoljem povzročijo negativne posledice tudi v duševnem razvoju posameznika (Skalar, 1995).

1.3.2 POPULACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Svet Evrope (Council of Europe, 1995, v Vute, 1999) navaja podatke za države članice in ugotavlja, da je pri prebivalstvu, mlajšem od 65 let, kar 8 odstotkov takih, ki imajo telesne, senzorne ali mentalne funkcije spremenjene za 30 odstotkov ali več. Pri polovici od teh gre za različna obolenja. Pri slabi tretjini pa je prizadetost posledica nesreč. Navkljub velikemu napredku medicinske stroke se število različno prizadetih rahlo, vendar nenehno povečuje. Tako se na primer število otrok, ki med šolanjem potrebujejo posebno obravnavo, zvišuje za 3 do 5 odstotkov letno.

Statistični urad navaja delež otrok, vključenih v program vrtca. V letu 2006 je bilo nekaj več kot 1 % otrok s posebnimi potrebami. Dve tretjini teh otrok je bilo integriranih v redne oddelke vrtca, ena tretjina pa je obiskovala prilagojene oddelke (Ložar, 2007).



Slika 1: varovanci varstveno-delovnih centrov po spolu in starosti, Slovenija, 2006.
Vir: Statistični urad Republike Slovenije (Vertot, 2007).

Galeša (1995) in Opara (2005) navajata ocene, da s tako opredelitvijo populacije otrok s posebnimi potrebami zajamemo od 20 do 25 odstotkov vse osnovnošolske populacije, ki pri šolanju potrebuje prilagoditve in pomoč. V tako opredeljeni populaciji je najštevilčnejša skupina otrok z učnimi težavami, ki obsega okoli 15 do 20 odstotkov osnovnošolske populacije. Jonssen (1993, v Opara, 2005) opozarja, da je skupina posebej nadarjenih otrok bolj specifična, saj se pojavljajo težave pri samem temeljnem poimenovanju in pojmovanju. Bistri in zelo sposobni niso posebej nadarjeni, ampak so otroci, ki imajo poseben talent na nekem področju (glasba, šport, likovna umetnost), medtem ko so na drugih šolskih področjih lahko manj sposobni ali pa imajo celo različne težave pri učenju. Zato o tej skupini ni tolikšne enotnosti, kot pri otrocih z učnimi težavami, saj nekatere dežele uvrščajo te otroke v skupino otrok s posebnimi potrebami, druge pa ne. V tem smislu so tipične ZDA, saj

približno polovica zveznih držav uvršča v skupino otrok s posebnimi potrebami tudi posebej nadarjene (special gift), druga polovica pa ne.

Invalidi v EU predstavljajo vsaj 16 % celotnega delovno sposobnega prebivalstva. Več kot 45 milijonov ljudi v Evropi (kar je vsak šesti med nami), starih od 16 do 64 let, ima ali dolgotrajne zdravstvene težave ali pa status invalida. Mladih, starih od 16 do 25 let, je s tovrstnimi težavami okoli 7,3 % (Vertot, 2007).

Sprinthail (1990 str. 581, v Galeša, 1995, str. 41, v Bratož, 2004a) je učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami razvrstil glede na pogostost posamezne motnje, kot prikazuje tabela 1. Pri tem je izključil nadarjene učence.

Tabela 1: Sestava populacije učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Galeša, 1995; Bratož, 2004).

učne težave	37 %
govorne težave	30 %
duševno zaostali	18 %
emocionalne težave	8 %
kombinirane težave	1 %
ortopedske težave	1 %
gluhi	1 %
slepi	0,5 %
gluhi in slepi	0,05 %
ostali	3 %

V tabeli 1 je prikazano, da je v prvih štirih skupinah preko 90 % vseh otrok s posebnimi potrebami in večina se jih izobražuje v redni osnovni šoli (Sprinthail, 1990, v Galeša, 1995, str. 41, v Bratož, 2004).

V naslednji tabeli pa je prikazano število otrok s posebnimi potrebami, ki so bili v šolskem letu 2004/2005 v Sloveniji glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj usmerjeni v različne programe osnovnih šol (Opara, 2005).

Tabela 2: prikaz števila otrok s posebnimi potrebami, ki so bili v šolskem letu 2004/2005 v Sloveniji glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oz. motenj usmerjeni v različne programe osnovnih šol (Opara, 2005).

Vrsta primanjkljajev, ovir oz. motenj	osnovne šole	osnovne šole s prilagojenim programom	Zavodi
lažja motnja v duševnem razvoju	0	756	43
zmerna motnja v duševnem razvoju	0	329	60
težja motnja v duševnem razvoju	0	39	38
težka motnja v duševnem razvoju	0	42	53
slepi in slabovidni	60	3	55
gluhi in naglušni	180	24	125
govorne in jezikovne motnje	549	110	96
gibalno ovirani	353	127	203
dolgotrajno bolni	283	57	14
primanjkljaji na posameznih področjih učenja	1999	8	24
motnje vedenja in osebnosti	135	32	326
mejne intelektualne sposobnosti	1317	271	39
skupaj	4876	1798	1076

1.4 GIBALNE SPOSOBNOSTI

Zelo pomemben del telesnega razvoja je razvoj gibalnih sposobnosti. Gibalne sposobnosti dosegajo različne ravni glede na notranjo biološko uro posameznika, okoliščine in pogoje, v katerih oseba odrašča (Videmšek in Pišot, 2007).

Nujnost razvijanja in ohranjanja gibalnih sposobnosti je izpostavil Pistotnik (2000, str. 357): »Gibalne sposobnosti pomenijo kvaliteto, ki je v osnovi odgovorna za izvedbo človekovega gibanja. Nizek nivo gibalnih sposobnosti oteži ali celo onemogoči izvajanje najpreprostejših gibanj, zato je potrebno ohranjati ustrezno stopnjo njihove razvitosti.«

Pistotnik, Pinter in Dolenc (2002) izpostavljajo, da so gibalne sposobnosti tako kot druge človekove sposobnosti po eni strani prirojene, po drugi strani pa pridobljene, kar pomeni, da je človeku že z rojstvom dana stopnja, do katere se bodo sposobnosti lahko razvile ob normalni rasti in razvoju. Z rojstvom določeno temeljno stopnjo razvitosti gibalnih sposobnosti se lahko doseže z ustrežno gibalno aktivnostjo oziroma s treningom.

1.4.1 KAJ SO GIBALNE SPOSOBNOSTI

Pistotnik (2003) opredeljuje različna poimenovanja t.i. gibalnih sposobnosti (fizične sposobnosti, psihofizične sposobnosti, psihomotorične sposobnosti ipd.), vendar le termin gibalne oz. motorične sposobnosti izpostavi kot tistega, ki natančno opredeljuje podsistem, odgovoren za gibalno izraznost človeka. Nadalje opisuje sposobnosti kot naravne danosti človeka, ki so odvisne od nivoja delovanja različnih upravljalnih sistemov v njegovem telesu in predstavljajo zmožnost izkoristka teh potencialov pri doseganju zastavljenih ciljev.

Po Pistotnik idr. (2002) ločimo šest primarnih gibalnih sposobnosti: moč, koordinacijo, hitrost, ravnotežje, preciznost in gibljivost. Temeljna odgovornost gibalnih sposobnosti je učinkovitost človekovih akcij in reakcij. Te predstavljajo skupek notranjih dejavnikov, odgovornih za razlike v gibalni učinkovitosti.

V osnovi se gibalne sposobnosti delijo na dva načina. V začetnih fazah proučevanja je bila postavljena klasična delitev. Klasična delitev je nastala na osnovi empiričnih (izkustvenih) spoznanj ob začetkih poglobljenega strokovnega ukvarjanja na različnih področjih športa. Trenerji in športniki so na treningih uporabljali informacije, ki so jih pridobili z analiziranjem uspešnih gibanj na tekmovanjih. Pri tem so ugotovili, da so uspehi odvisni od določenih dejavnikov, med katerimi je bila tudi gibalna sposobnost. Za doseganje uspehov v različnih športih pa so bile, po njihovih ugotovitvah, potrebne različne pojavne oblike gibalne (motorične) sposobnosti: moč, hitrost, spretnost in vzdržljivost (Pistotnik, 2003).

Nadalje Pistotnik (2003) povzema, da so se v novejšem obdobju skokovitega razvoja športa ter nenehnih poskusov doseganja boljših in boljših rezultatov tudi na področju športa razvile ter izpopolnile znanstvene metode raziskovanja in pridobivanja informacij. Te metode so omogočile uporabo zanesljivih in verodostojnih informacij, ki nudijo trdnejšo osnovo delu v praksi. Natančnejše poznavanje področja motorike in s tem bolj korektno postopanje na treningu je omogočilo doseganje boljših rezultatov v športu. Na osnovi znanstvenih spoznanj je nastala nomotetična delitev motoričnih sposobnosti (delitev glede na splošne – naravne zakone), ki temelji na objektivnih rezultatih, dobljenih s preverjenimi merskimi instrumenti, ki so bili uporabljeni na velikem številu ljudi. (Pistotnik, 2003; Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003) navajajo, da po tej delitvi obstaja v osnovi šest primarnih motoričnih sposobnosti:

- gibljivost,
- moč,
- koordinacija,
- hitrost,
- ravnotežje,
- preciznost.

(Pistotnik, 2003; Videmšek idr. 2003) prištevajo vzdržljivost med funkcionalne sposobnosti, saj je predvsem odvisna od dobrega delovanja dihalnega in krvožilnega sistema.

1.4.1.1 Gibljivost

Gibljivost (fleksibilnost, elastičnost, gibčnost) je sposobnost za izvedbo gibov z maksimalno amplitudo (razponom). Gibljivost je sposobnost, ki omogoča izvedbo velikih razponov gibov v sklepih in sklepnih sistemih (Pistotnik, 2003; Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Gibljivost je pomemben dejavnik optimalne telesne pripravljenosti tako v športu kakor tudi v življenju nasploh (Pistotnik, 2003; Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002). Stopnja prirojenosti gibljivosti je sorazmerno nizka, zato jo lahko razvijamo v večji meri in jo tudi z ustrežno vadbo ohranimo na določeni ravni v pozno starost.

Gibljivost lahko razvijamo na dva načina:

- s klasično metodo: uporabljamo balistične, dinamične oziroma vaje z zamahi;
- z raztezanjem počasi in zadrži dalj časa (10–30 sekund) (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Pistotnik (2003) našteva naslednje lastnosti in vplive gibljivosti, pridobljene na podlagi mnogih raziskav:

- da je primerna stopnja gibljivosti dejavnik splošnega dobrega počutja, saj je mišična sproščenost, ki je pogojena tudi z ustrezno stopnjo gibljivosti, v tesni povezavi z zmanjšanjem psihične napetosti;
- da se z zmanjševanjem telesne aktivnosti slabša splošna sposobnost za delo; z neaktivnostjo se namreč zmanjšuje tudi gibljivost v sklepih, zaradi česar lahko velikost amplitude giba pade celo pod raven, ki je nujna za izvajanje vsakdanjih opravil;
- da zmanjšana gibljivost vpliva na siromašenje gibalne izraznosti človeka (na kakovost in estetiko giba), t.j. na tiste prvine, ki predstavljajo pomemben dejavnik v polnosti življenja vsakega posameznika;
- da je pri mlajših starostnih skupinah skoraj 80 % bolečin v križu predvsem posledica zmanjšanja gibljivosti v nekaterih sklepih gibalnega aparata in od neustreznega mišičnega steznika, ki naj bi podpiral hrbtenico;
- in ne nazadnje je gibljivost tudi pomembna kvaliteta pri vseh športnih aktivnostih (še posebno pri estetskih športih – športna gimnastika, umetnostno drsanje itd.) in pomemben dejavnik pri izrazu ostalih motoričnih sposobnosti (koordinacije, moči, hitrosti, preciznosti ipd.).

Našteta dejstva kažejo, da je gibljivost res eden temeljnih dejavnikov, ki vplivajo na kvaliteto življenja vsakega posameznika, še posebno pa na raven njihovih rezultatov, če se ukvarja s športom ali je vključen v prilagojeno vadbo.

1.4.1.2 Moč

»Moč je sposobnost za učinkovito izkoriščanje sile mišic pri premagovanju zunanjih sil. Sila mišic je sila, ki nastaja na osnovi delovanja mišice kot biološkega motorja. V

mišici se namreč kemična energija pretvarja v mehansko in toplotno energijo, pri čemer se izzove mišična kontrakcija (napenjanje, krčenje), zunanji izraz katere je mišična sila. Moč človeka pa je produkt sile in hitrosti« (Pistotnik, 2003, str. 43).

Nadalje Pistotnik (2003) definira eksplozivno moč kot sposobnost aktiviranja maksimalnega števila motoričnih enot v čim krajšem času. Za njo je značilna hitra mobilizacija velike količine mišične sile. Videmšek idr. (2003, str. 40) in Videmšek in Jovan (2002, str. 30) opisujejo eksplozivno moč kot »sposobnost za maksimalni začetni pospešek telesa v prostoru (npr. štart, skok, met).« Prirojenost te sposobnosti je sorazmerno visoka (približno 80 %), kar pomeni, da jo lahko razvijamo le v manjši meri. Značilna je predvsem za reakcije mlajših, saj začne po 30. letu postopoma upadati.

Repetitivna moč je sposobnost za dlje časa trajajočo dejavnost (dolgotrajnega mišičnega dela), ki poteka na osnovi izmeničnega krčenja in sproščanja mišic. Manifestira se pri izvajanju cikličnih gibanj, kot so npr. hoja, tek, poskoki, kolesarjenje, plavanje itd. (Pistotnik, 2003; Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002). Stopnja prirojenosti pri repetitivni moči je 50 odstotkov, kar pomeni, da jo lahko v veliki meri še razvijamo. Pri otrocih je, tako kot pri ženskah, slabo izražena razlika med repetitivno in eksplozivno močjo (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Statična moč je sposobnost za dolgotrajno napenjanje mišic pri zadrževanju položaja pod obremenitvijo. Visok nivo statične moči je pomemben v mnogih športih, kjer je potrebno zadržati določene položaje (sila mišic se mora upirati zunanji sili). Ker je stopnja prirojenosti statične moči manjša, in sicer komaj 50 odstotkov, lahko s primerno vadbo precej vplivamo na njen razvoj. Vendar je treba poudariti, da se pri predšolskih otrocih izogibamo statičnega naprezanja (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Moč ima pri večini gibalnih dejavnosti veliko vlogo. Če otroci nimajo moči, razvite ustrežno njihovi stopnji, niso sposobni premagovati naporov pri izvajanju športnih aktivnosti. Posledica slabo razvite moči je prehitra utrujenost, kar povzroči, da postane otrok v igri bolj ali manj pasiven (Videmšek idr, 2003; Videmšek in Jovan,

2002). Kot posledica hitre utrujenosti se lahko razvije tudi odpor do telesne aktivnosti, ki je za otrokov razvoj nujno potrebna.

Pri razvoju moči je zelo pomembno, da se pri otrocih izogibamo statičnih vaj za razvoj moči in poiščemo ustrezne oblike vadbe dinamičnega značaja (npr. zajčji in žabji poskoki, skoki s kolebnico, plezanje po lestvi, vrvi, žrdi, letveniku, različne elementarne igre, ki vsebujejo mete, poskoke, plezanja itd). Določene gibalne naloge naj otroci izvajajo bos, saj tako razvijajo in krepijo mišice stopalnega loka (hoja po vrvi, gredi, dvigovanje rutke z nožnimi palci itd.). Pri izvajanju gibalnih nalog za razvoj moči je potrebno paziti, da ne pride do velikih obremenitev na sklepe in hrbtenico, zato vmes izvajamo različne oblike razteznih vaj. Vaje za razvoj moči morajo biti takšne, da se moč razvija simetrično, da ni dolgotrajnega statičnega naprezanja, saj pride v nasprotnem primeru do prevelike obremenitve trupa. Pomembno je, da z gibalnimi nalogami za razvoj moči pripomoremo k razvoju pravilne drže otroka (Videmšek idr., 2003).

1.4.1.3 Koordinacija

Koordinacija gibanja je sposobnost, ki je odgovorna za učinkovito oblikovanje in izvajanje sestavljenih gibalnih nalog. Koordinacija je tista gibalna sposobnost, ki je pri motoriki živih bitij najbolj značilna za človeško vrsto. Osnovne značilnosti koordiniranega gibanja so: pravilnost, pravočasnost, racionalnost, izvirnost, stabilnost. Količnik prirojenosti pri koordinaciji je sorazmerno visok, okoli 80 odstotkov. Njena izraznost je v največji meri odvisna od dobrega delovanja centralnega živčnega sistema. (Pistotnik, 2003; Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Videmšek idr. (2003); Videmšek in Jovan (2002) povezujejo koordinacijo v večji meri z manifestacijo vseh drugih gibalnih sposobnosti, ki morajo biti ustrezno razvite, da se lahko tudi koordinacija gibanja preko njih izrazi na višji ravni. Sposobnost koordinacije gibanja ima pomembno vlogo pri pojmovanju gibalnega prostora, zato so jo nekateri poimenovali kar gibalna inteligentnost. Ravno gibalna inteligentnost posega tudi na druga področja otrokovega razvoja: spoznavno, čustveno in socialno.

Otrok, ki nima ustrezno razvitih koordinacijskih sposobnosti, je nespreten, negotov v svojih dejavnostih, zelo počasi pridobiva nove gibalne vzorce in nenehno išče našo pomoč. Za razvijanje koordinacije gibanja otroci izvajajo naravne oblike gibanja in osnovne elemente različnih športov v fazi učenja, elementarne igre, plesne igre, različne dejavnosti v ritmu, premagovanje ovir, gibalne naloge z različnimi pripomočki, manipulativne dejavnosti ipd.

Koordinacija ima šest pojavnih oblik, ki se razlikujejo predvsem po načinu obdelave v centralnem živčnem sistemu. Tako poznamo gibalno inteligentnost, sposobnost za ritme, sposobnost uskladitve gibanja spodnjih okončin, sposobnost gibalnega učenja, sposobnost izkoriščanja gibalnega spomina in sposobnost časovne uskladitve gibov (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

1.4.1.4 Hitrost

Hitrost je sposobnost izvedbe gibanja v najkrajšem možnem času, ki se lahko pojavlja kot hitrost reakcije, hitrost posamičnega giba ali kot hitrost izmeničnih gibov ali frekvenca (Pistotnik, 2003; Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Od vseh gibalnih sposobnosti je hitrost v največji meri (kar 90 %) odvisna od dednih lastnosti. Ker je njena realizacija v veliki meri odvisna od gibljivosti, moči in koordinacije gibanja, je ne moremo prištevati med osnovne gibalne sposobnosti (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

1.4.1.5 Ravnotežje

Sposobnost ravnotežja je sposobnost ohranjanja stabilnega položaja in hitrega oblikovanja kompenzacijskih gibov za vračanje telesa v ravnotežni položaj. Ravnotežje delimo na statično (ohranjanje ravnotežnega položaja v mirovanju) in dinamično ravnotežje (vzpostavljanje oziroma ohranjanje ravnotežnega položaja v gibanju) (Pistotnik, 2003; Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Za ohranjanje ravnotežnega položaja je treba nenehno in zelo hitro oblikovati ustrezen gibalni program, ki vsebuje korekcijske gibe. Za oblikovanje ustreznih kompenzacijskih programov je potrebna sinteza informacij iz čutil za vid, sluh in ravnotežnega organa v srednjem ušesu (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

1.4.1.6 Preciznost

Preciznost je sposobnost določitve ustrezne smeri in sile za usmeritev telesa ali predmeta proti želenemu cilju v prostoru. Pomembna je pri dejavnostih, kjer se zadeva cilj, kot sta nogomet ali košarka, in kjer je potrebno gibanje izvesti natančno v določeni smeri, tirnici ali krivulji, kot je to pri smučanju ali padalstvu... (Pistotnik, 2003; Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Preciznost je v pozitivni zvezi z drugimi gibalnimi sposobnostmi, zato njihova višja raven omogoča doseganje boljših rezultatov tudi v preciznosti. Delež prirojenosti je visoka, kar 80 odstotkov. Ta sposobnost je odvisna od čustvenega stanja človeka, zato lahko rezultati zelo nihajo, saj nervozni ljudje dosegajo na testih natančnosti slabše rezultate (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Jovan, 2002).

Pistotnik (2003) hipotetično obravnava preciznost v dveh pojavnih oblikah:

- sposobnost zadevanja cilja z vodenim projektilom (predmetom, orodjem ipd.). Vadeči ima možnost s korektivnimi gibalnimi akcijami vplivati na smer in hitrost gibanja projektila.
- sposobnost zadevanja cilja z vrženim projektilom. Vadeči v fazi leta projektila nima vpliva na njegovo smer in hitrost leta. Le-ta je odvisna od faze izmeta.

1.4.1.7 Vzdržljivost (funkcionalna sposobnost)

»Vzdržljivost je sposobnost izvajanja dlje časa trajajočih gibalnih nalog z enako učinkovitostjo. Telo se bojuje proti utrujenosti med telesnim naporom, ki traja dlje časa. Vzdržljivost je torej sposobnost, ki precej zmanjša stanje utrujenosti« (Videmšek idr., 2003, str. 46; Videmšek in Jovan, 2002, str. 38).

1.4.2 RAZVOJ GIBALNIH SPOSOBNOSTI OTROK

»Vsi otroci ne rastejo in se ne razvijajo enako, zato lahko vidimo razlike v njihovem gibalnem razvoju. Te razlike so odvisne od razvoja inteligentnosti, od zdravstvenega stanja otroka in tudi od vadbe« (Videmšek idr., 2003, str. 17).

Gibalno (motorično) učenje (Pistotnik idr., 2002) uvrščajo v proces postopnega prilagajanja gibalnega ustroja natančni izvedbi novega gibanja. Rezultat gibalnega učenja so gibalne spretnosti (udejanjanje gibalnih informacij), ki jih pojmuje kot z učenjem pridobljene osnove za pravilno izvedbo gibalne aktivnosti. Gibalne spretnosti je mogoče razvrstiti v dve pojavnosti glede na okoliščine, v katerih se uresničujejo. Gibalne spretnosti zaprtega tipa so gibanja, ki so zaradi konstantnih (nespremenljivih) zunanjih razmer stabilna in razmeroma malo spremenljiva (običajno so to elementi tehnike pri dvoranskih individualnih športih – športna gimnastika, plavanje, hitrostno drsanje ipd.). Gibalne spretnosti odprtega tipa pa so gibanja, ki so zaradi spremenljivih (nestalnih) pogojev okolja zelo spremenljiva, zato v svoji izvedbi terjajo veliko širine in prilagodljivosti (elementi športov, ki se izvajajo v naravi ali skupinah, katerih izvedba se mora prilagajati spremenljivim zunanjim razmeram: kajak, alpsko smučanje, prosto plezanje, košarka ipd.).

Otrok raste in njegovi funkcionalni sistemi se razvijajo, s čimer se večajo njegove sposobnosti. To posledično vpliva na izboljšanje gibalne izraznosti. Ravno obratno pa raznolikost gibalnih nalog, ki jih otrok spoznava in poskuša izvesti, ter njihovo ponavljanje, življenjske razmere in možnosti za gibanje, ki jih ima, povratno vplivajo na njegovo rast in razvoj (Pistotnik idr., 2002).

»Ontogeneza otrokovega gibanja od rojstva naprej poteka po dokaj ustaljenem redu, če ima zagotovljene osnovne možnosti za naravno gibanje« (Pistotnik, idr., 2002, str. 27).

Po Videmšek idr. (2003); Pistotnik idr. (2002) gibalni razvoj poteka od glave navzdol in od prsnega koša navzven (v cefalokaudalni in proksimodistalni smeri).

»Cefalokavdalna smer pomeni postopen nadzor mišic od glave navzdol. Otrok najprej nadzira mišičje glave, nato vratu in ramen, trupa ter nazadnje rok in nog.

Najprej torej dviga in obrača glavo, nato glavo in ramena, zatem sedi, se plazi, stoji in hodi. Proksimodistalna smer pa govori o nadzoru mišic od centra telesa (od hrbtenice) navzven. Otrok obvlada najprej gibe trupa, nato rok in na koncu zapestja ter prstov« (Videmšek in Visinski, 2001, str. 19).

Pri razvoju od glave navzdol otrok najprej razvije nadzor nad zgornjim delom telesa. Samostojno lahko drži glavo pokonci, preden je njegova hrbtenica dovolj močna, da bi sam sedel: Preden bo otrok shodil, bo dolgo časa pokončno sedel. Pri razvoju od prsnega koša navzven otrok razvije nadzor nad osrednjim delom telesa pred rokami in nogami. Zmore dvigniti prsni koš od tal, preden zna natančno seči z roko navzven, preden zna brcniti žogo ali s prstki pobrati predmet s tal (Videmšek idr., 2003).

Pistotnik idr. (2002) pričnejo opis telesnega razvoja dojenčka s pojavljanjem nenadzorovanega gibanja z glavo, kasneje pa še gibi z rokami, gornjim delom trupa in nogami. S krepitvijo mišic se začnejo pojavljati grobe oblike gibov, ki so vezane na premikanje velikih telesnih segmentov. Prvo gibanje v prostoru, ki ga otrok obvlada, so plazenja, ki se sprva pojavljajo kot kotaljenja z boka na bok ter kasneje kot kotaljenja s hrbta na trebuh in nazaj. Z okrepitvijo rok in nog pa se prične tudi že usmerjeno plazenje naprej ali nazaj v leži na trebuhu. Dvig trupa od tal omogoči otroku prehod na lazenja z oporo na rokah in nogah, kar mu da večjo mobilnost v prostoru. V želji, da bi dosegel višje ležeče predmete, se prične otrok ob podporah predmetov in ovir postavljati na noge in okrog enega leta shodi. Hoja je še dolgo časa negotova, dokler otrok ne razvije ustrezne koordinacije gibanja in ravnotežja. Šele zanesljiva hoja je lahko osnova za tek (tek je v začetku le hitra hoja), ki ga otrok prične uporabljati pri osemnajstem mesecu starosti. Z učenjem hoje in teka so povezani tudi padci, saj je v novem, pokončnem položaju težko vzdrževati ravnotežje, padec pa predstavlja le prehod v nižji ravnotežni položaj, ki ga otrok že obvlada. Hoji se kmalu pridruži tudi plezanje na različne priročne objekte (stole, mize, omare ipd.), kar pri premikanju v prostoru v večji meri obremeni otrokove roke, saj mora tudi z njimi premagovati silo gravitacije, da zleze na višje mesto. Nekaj kasneje se pojavijo tudi skoki, ki jih otrok izvaja naprej na ravni podlagi (sonožni poskoki), kasneje pa tudi z manjših višin (skok z roba pločnika, s praga ipd.), vendar v začetku ob zanesljivi roki, ki ga vodi v »globino«. Skoki v višino se zaradi zahtevnejšega prehoda iz horizontalnega gibanja v vertikalno pričnejo pojavljati šele po tretjem letu

starosti. Med hojo po prostoru pa začne otrok pri svojih dejavnostih uporabljati tudi proste roke. Različne predmete lahko premakne, prime, jih potiska pred seboj ali vleče za seboj, ko se nekoliko okrepi, jih tudi dviga in nosi. V tem obdobju, proti koncu drugega leta, se pojavijo tudi že namerni meti. Čeprav so v začetku največkrat neuspešni in netočni, se z leti in z zanesljivejšim položajem telesa v prostoru hitro izboljšujejo, tako da so otroci okoli petega leta starosti že dokaj uspešni tudi v povezavah in uskladitvi metov s hojo in tekom.

1.4.3 GIBALNE SPOSOBNOSTI OTROKA OD ROJSTVA DO PRVEGA LETA STAROSTI

»Gibalni razvoj otroka se začne že v predporodni dobi in se ves čas izpopolnjuje. Zelo izrazit je v prvih treh letih življenja. V prvih dveh letih se zgodi to, kar loči človeka od vseh drugih bitij: postavi se na noge in hodi pokončno« (Videmšek in Jovan, 2002, str. 19).

Prve dni po rojstvu so dojenčki bolj mirni, nekateri so tako utrujeni, da jim še sesanje ne gre. Vsi pa so nekako šokirani zaradi novega okolja. Ne samo zaradi svetlobe, zraka, temperature, pač pa tudi zaradi prostora, ki ga počasi, a z veliko mero začnejo izkoriščati. Prve dni ostanejo stisnjeni v položaju, podobnem kot v času bivanja v maternici. Počasi upajo iztegniti roko ali nogo in so ob gibih, ki so jih izvajali mesece v maternici nenadoma negotovi, saj doživljajo povsem nove občutke. Pri novorojenčku hotenih gibov še ni, ti se pojavijo okrog tretjega meseca. Dojenček že obrača glavo, ko gleda okoli sebe. Roke sklepa, jih nese do ust, razpira in ogleduje prste, dviga noge, drsa eno ob drugo, včasih se že dotakne z roko stegna. Ko ga obrnemo na trebuh, se opre na komolce, da ima boljši razgled. Tudi obvladovanje glave v različnih položajih je dobro (Videmšek, idr., 2003).

»Že v prvih štirih mesecih življenja otrok nadzoruje mišice za gibanje glave, oči in smejalne mišice. V drugem mesecu lahko nepremično gleda v nepremični predmet, v tretjem mesecu pa že lahko z očmi sledi gibajočemu se predmetu. Po drugem mesecu se že lahko nasmeji, kar je velik napredek pri zavestnem nadzoru mišic« (Videmšek in Jovan, 2002, str. 22). Po štirih mesecih življenja ima glava že tako čvrst

položaj, da otrok že lahko sedi, vendar še ne popolnoma samostojno. Udobno ga namestimo v naročju in bo sedel (Videmšek in Jovan, 2002; Videmšek in Visinski, 2001).

Otrok začne segati po predmetih, ki so v dosegu njegovih rok. Prvo prijemanje je počasno, nerodno in predstavlja bolj poskus, kako predmet pred sabo prijeti. Otrok se že poskuša plaziti v legi na trebuhu. Gibalni razvoj se nadaljuje prek glave in zatilja do mišic trupa. Te so sposobne opravljati gibe v različne smeri. Otrokov gibalni razvoj je zelo opazen, ko se začne obračati okoli svoje vzdolžne osi s hrbta na trebuh in nazaj na hrbet. Z razvojem hrbtnih mišic se že dvigne v napol sedečo držo (Videmšek in Visinski, 2001).

»Okoli 6. meseca se večina že zna obrniti s hrbta na trebuh in nazaj, oprti so samo na stegnjene roke, stegujejo se po predmetih, igrajo se z nogicami, v usta nesejo tudi palec ali nogavičko. Če jih pustimo na varnih tleh, imajo otroci sami s seboj in z nekaj zanimivimi predmeti okrog sebe veliko dela. Pri tem nabirajo številne izkušnje, za katere so otroci, ki jih starši položijo v stajico ali stolček, prikrajšani (Videmšek idr., 2003, str. 19).

Večina otrok se pri 9 mesecih že zna plaziti, kotaliti, posedati in uleči, ob opori že poskušajo vstati. Njihov življenjski prostor je že zelo velik tudi brez pomoči odraslih. V tem obdobju se pojavijo tudi prve besede. Ker so otroci že zelo stabilni pri drži, se posvetijo delu z rokami. Plazijo se po stanovanju in s prstki pobirajo predmete ter jih nosijo v usta (Videmšek idr., 2003).

Okoli desetega meseca starosti otrok že sedi brez opore, kar je odvisno od velikih hrbtnih mišic (Videmšek in Visinski, 2001; Videmšek in Jovan, 2002).

To je tudi čas, ko otrok prek različnih oblik sedenja, opiranja in plazenja osvoji pokončno stajo, previdno začne delati prve korake. Takrat pravimo, da hodi. To ponavadi naredi med dvanajstim in štirinajstim mesecem. Takrat se zanj odpre čisto drugačen svet. To je svet, ki ga opazuje od zgoraj navzdol in pred seboj. Otrokova hoja je v začetku zelo negotova (Videmšek in Visinski, 2001).

Pregled otrokovega razvoja od prvega do dvanajstega meseca starosti po (Videmšek idr., 2003):

1. mesec – otroku je v veselje, da nadzoruje glavo in jo lahko dvigne, kadar leži z obrazom navzdol;
2. mesec – ima zelo omejen nadzor nad rokami in nogami, toda dovolj velik, da jih premika, ko si to sam želi;
3. mesec – otrok že bolje nadzoruje glavo, ne glede na to, ali leži na hrbtu ali na trebuščku;
4. mesec – hrbet je močnejši, kar mu omogoča, da začenja vzravnano sedeti, vendar brez opore;
5. mesec – mišice nog in stopal so močnejše, zato se lahko odtrga od tal ali česa drugega;
6. mesec – večina otrok zna prvič brez opore samostojno sedeti;
7. mesec – otrok se že zna obračati z ene na drugo stran in kaže prve znake plazenja;
8. mesec – večja moč v nogah in stopalih mu daje občutek samozavesti, da se loti zahtevnejših gibov, ki zahtevajo boljše ravnotežje;
9. mesec – gibi pri plazenju so bolj usklajeni in začenja se premikati s celim telesom
10. mesec – otrok preko različnih oblik plazenja, operiranja, sedenja usvoji pokončno stoji in previdno prične s prvimi koraki;
11. mesec – otrok že obvlada plazenje in pokončno stoji ter ni več odvisen od naše pomoči, hkrati postaja vse bolj radoveden;
12. mesec – pri številnih otrocih se pokažejo prvi znaki samostojne hoje, ki pa je v začetku zelo negotova.

1.4.4 GIBALNE SPOSOBNOSTI OTROKA DO TRETJEGA LETA STAROSTI

Otrok po dopolnjenem letu starosti iz dneva v dan povečuje zanesljivost in nekako v osemnajstem mesecu starosti poskuša tekati. Hoji se pridružijo tudi plezanje, potiskanje, vlečenje, dviganje in metanje. Otrok postaja močnejši, spretnejši in hitrejši (Videmšek in Visinski, 2001).

Do tretjega leta starosti otrok osvoji vse naravne oblike gibanja, kot so: plazenje, lazenje, hoja, tek, skoke, dvigovanje, spuščanje, nošenje, potiskanje, vlečenje, kotaljenje, metanje, ujemanje (Videmšek idr., 2003; Videmšek in Visinski, 2001; Videmšek in Jovan, 2002). Seveda ne smemo pozabiti najpomembnejšega od naravnih oblik gibanja, padcev.

Otrok mora imeti v tem obdobju veliko čutnih spodbud, na katere se odzove gibalno, potrebuje veliko gibalnih izkušenj, ker se uči obdržati statično in dinamično ravnotežje, ravnati z različnimi predmeti in se gibati v prostoru (Videmšek idr., 2003).

1.4.5 GIBALNE SPOSOBNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

»Razvoj otroka poteka po različnih stopnjah, ki se med seboj dopolnjujejo. Spremembe vrstnega reda razvojnih korakov in časovni zamiki so v določenem okviru normalni. Pomembno je, da se razvijejo vse razvojne stopnje in da otrok lahko nabere dovolj izkušenj. Pri otrocih s posebnimi potrebami pride do motenj otrokovega razvoja, ki so izraz motenj predelave čutnih zaznav in se pretežno kažejo v motnjah gibanja in zaznavanja. Ti otroci svojih prizadevanj pri ravnanju s predmetnim svetom ne izpolnijo« (Rener in Reven, 2000, str. 498).

1.4.6 RAZVOJ GIBALNIH SPOSOBNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Razlike v razvoju gibalnih sposobnosti otrok zasledimo že pri zdravi populaciji. »Vsi otroci ne rastejo in se ne razvijajo enako, zato se tudi v njihovem gibalnem razvoju pojavljajo razlike. Razlike v razvoju otrok so odvisne predvsem od hitrosti razvoja živčnega sistema (inteligenca), njihovega zdravstvenega stanja in tudi vadbe« (Pistotnik idr., 2002, str. 26)

Ker gibalne sposobnosti niso prirojene v enaki meri (razlikujejo se po dedni zasnovi), to povzroča nesorazmerja v možnostih njihovega razvoja (Pistotnik idr., 2002).

Predšolsko obdobje je obdobje temeljnega gibalnega razvoja. V ranem otroštvu je otrokov organizem najbolj izpostavljen vplivom okolja, ravno to pa vpliva na razvoj

otrokove osebnosti. Strokovnjaki so ugotovili, da vsega tistega, kar otrok zamudi v zgodnjem otroštvu, kasneje več ne more nadoknaditi. Otrokove dejavnosti v prvih letih življenja so podlaga za kasnejše športne dejavnosti, hkrati pa vplivajo tudi na razvoj in oblikovanje vrste njegovih sposobnosti, lastnosti, zmožnosti in značilnosti (Videmšek, Strah in Stančević, 2001).

Gibalni razvoj je rezultat zorenja in učenja otrok še posebno v prvih letih življenja, zato mora otrok nenehno vaditi (prijemati, hoditi, skakati, plezati, metati ipd.), sicer lahko zaostane v razvoju. V kontrastu z drugimi Pistotnik idr. (2002) trdijo, da kar otrok zamudi v prvih letih gibalnega razvoja, seveda lahko, vsaj v osnovah, nadoknadi tudi kasneje, vendar je to povezano z večjimi težavami pri osvajanju gibanj in daljšim časovnim obdobjem zavestnega učenja.

Veliko je otrok, kjer razvoj ne poteka nemoteno, a jim ne moremo pripisati, da imajo kakšno bolezen, imajo pa vseeno težave. Na grobo bi jih lahko razdelili na tiste, ki so nekoliko bolj ohlapni ali preveč napeti ali pa so razdražljivi ter zato potrebujejo nekoliko več časa, da dosežejo optimalen razvoj glede na svojo starost (Videmšek idr., 2003).

»Pri otrocih z motnjo v telesnem in duševnem razvoju pa gibalni razvoj poteka nekoliko drugače. Tako kot to velja tudi za druga področja (socialno, čustveno, intelektualno), poteka veliko počasneje in nepovezano in tudi ne pri vseh otrocih do enake stopnje. Zato nikdar ne moremo z gotovostjo trditi, ali je otrok že dosegel najvišjo možno stopnjo (gibalnega) razvoja glede na stopnjo umske, socialne in čustvene sposobnosti. Velikokrat občutek, da je otrok že dosegel svoj najvišji nivo, ni pravi. Po letu ali dveh nespremenjenega stanja se lahko pokaže, da je otrok vendarle sposoben še napredovati na intelektualnem, socialnem ali gibalnem področju« (Vidovič, Srebot, Cerar in Markun Puhan, 2003, str. 19).

Usenik (2009) ugotavlja, da je pri otrocih s posebnimi potrebami motorična motnja katerokoli gibalno neskladje, ki nastane zaradi možganske poškodbe. Dražljaji, ki izzivajo otrokov normalni razvoj, niso zbudjeni, zato ne začno delovati ustrezna motorična središča, s tem pa se tudi ne začno gibati in premikati udi. Otrok ostaja na

stopnji toničnih refleksov in če ni obravnavan, v tem raste in ostaja vse življenje le pri položajnih gibalnih vzorcih. To označujemo s težjo motorično motnjo.

Nadalje Usenik (2009) pripisuje odvisnost motoričnega (gibalnega) razvoja od zorenja živčnega sistema, kosti, mišičnih struktur, spremembe telesnih proporcev (zlasti razvoja zgornjih in spodnjih okončin) in od priložnosti za učenje, kako se lahko koordinira razne skupine mišic. Ravno v prvih dneh življenja dotiki najbolj pospešujejo otrokov duševni razvoj, prav dotikov pa otroku z motnjo manjka. Starši nemalokrat skušajo otroka z motnjo čim manj gibalno obremenjevati, ker menijo, da bo premikanje telesa poslabšalo njegovo zdravstveno stanje. Za otroka, ki je preveč miren je največja nevarnost okolica, ker je prepričana, da ga ne sme obremenjevati. Zato mu prav ta okolica ne daje osnovnih senzomotoričnih občutkov, kot je zibanje na rokah, ljubkovanje, raztezanje rok in nog, to je tistega preprostega gibanja, ki ga je deležen vsak normalno rojen otrok.

Zgrešeno mnenje je, da je le nekatere otroke vredno obravnavati na telesno-vzgojnem, športnem ali rekreativnem področju. Dosežki kažejo, da tudi manj ali skoraj neustvarjalne osebe lahko razvijemo mnogo višje, kot bi pričakovali (Vidovič idr., 2003).

»Športna aktivnost otrok s posebnimi potrebami poteka po Sloveniji za predšolske otroke v vrtcih, kasneje pa glede na naravo primanjkljaja in motnje v šolah in zavodih, ki nudijo vzgojo in izobraževanje otrokom s posebnimi potrebami, s prilagojenimi programi in ustrezno strokovno pomočjo. Vsi ti zavodi in šole so organizirani in delujejo tako, da imajo otroci, vključeni glede na različne primanjkljaje in motnje, tako fizične dostope kot dostope do njim primernih učnih programov« (Burian, 2000, str. 510).

Vidovič, Srebot, Cerar in Markun Puhan (2003) poudarjajo, da ni dovolj, da otrok gibanje le osvoji. Pomembno je, da ga velikokrat ponovi, utrdi in uri ob različnih priložnostih. Za avtomatizacijo preprostega giba je treba nekaj tisoč ponovitev. Pri zapletenih gibanjih se to število povzpne tudi na deset tisoč ponovitev. Pri otrocih z motnjo v telesnem in duševnem razvoju pa je ta številka lahko tudi nekajkrat višja, mnogi pa stopnje avtomatizacije nekaterih gibanj sploh ne dosežejo. Nadalje

poudarjajo, da vse aktivnosti na področju gibanja izvajamo glede na sposobnosti oseb s posebnimi potrebami.

Vsaka oseba je svet zase. V sebi nosi naravno željo po gibanju, ki je prav tako kot inteligentnost splošna človekova sposobnost in jo imajo nekateri več drugi manj. Poleg tega pa vsako osebo opredeljujeta še dve značilnosti, ki jih ne smemo spregledati: to sta individualnost in izvirnost. Vedno znova in znova moramo iskati uspešne oblike dela, čeprav se velikokrat znajdemo spet na začetku (Vidovič idr., 2003).

»Otroci z motnjo v telesnem in duševnem razvoju potrebujejo pri razvijanju temeljnih gibalnih sposobnosti posebno obravnavo. Nekateri bodo bolj ali hitreje, drugi pa morda komaj opazno napredovali. Tudi zato, ker so nekatere temeljne gibalne sposobnosti bolj, druge manj dedno pogojene. Z vadbo lahko vplivamo na tiste, ki imajo nizko stopnjo prirojenosti. Če pa je stopnja dedne pogojenosti visoka, z vadbo lahko na razvoj take sposobnosti vplivamo le delno. Kljub vsemu pa vendarle velja: ni take temeljne gibalne sposobnosti, za katero bi veljalo, da za vzdrževanje stopnje njene razvitosti ni treba redno vaditi« (Vidovič idr., 2003, str. 20).

Videmšek in Pišot (2007) poudarjata, da je otrok s posebnimi potrebami sposoben učenja in napredka na vseh razvojnih področjih, zato naj bo dejaven na vseh področjih življenja.

1.5 ŠPORTNE DEJAVNOSTI ZA RAZVOJ GIBALNIH SPOSOBNOSTI

Otroka določa okolje in njegova aktivna in pasivna vloga v njem. (Bertoncelj, Vasle, Pivec, Sešek in Sevčnikar, 2000) ugotavljajo, da otrok na kognitivni ravni še ne dosega takšne stopnje abstraktnega mišljenja, da bi brez akcije gibanja lahko kvalitetno napredoval. Njegovo vpetost v svet pa (Videmšek idr., 2003) opredeljujejo s tem, da otrokovo doživljanje in dojemanje sveta temelji na informacijah, ki izvirajo iz njegovega telesa, zaznavanja okolja, izkušenj, ki jih pridobi z gibalnimi dejavnostmi in gibalno ustvarjalnostjo v različnih situacijah.

Pistotnik (2003) trdi, da ima obvladavanje naravnih oblik gibanja širši življenjski pomen, saj se z njihovo pomočjo ne razvija le osnov za športno rast posameznika, temveč so tudi življenjsko utilitarna (uporabna) gibanja, s katerimi se dviguje kakovost življenja, ki lahko v nujnih primerih celo pripomorejo k rešitvi lastne kože ali življenja.

»Z gibanjem otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša, kaj telo zmore, doživlja veselje in ponos ob razvijajočih se sposobnostih in spretnostih ter gradi zaupanje vase. Hkrati gibanje daje otroku občutek ugodja, varnosti, veselja, torej dobrega počutja. Z gibanjem raziskuje, spoznava in dojema svet okrog sebe. V gibalnih dejavnostih je telo izhodiščna točka za presojo položaja, smeri, razmerja do drugih: z gibanjem otrok razvija občutek za ritem in hitrost ter dojema prostor in čas« (Videmšek idr., 2003, str. 14).

Zgaga (2000) razlaga, da je ena izmed prvih manifestacij otrokovega gibanja hoja, zahteven psihofizičen in obenem že simboličen proces: po fizičnem trganju popkovnice je to prvo naslednje trganje, v prenesenem pomenu osamosvajanje, ravnanje po domnevno lastni volji.

Po Videmšek in Visinski (2001) je gibalni razvoj v razvoju človeških funkcij v ospredju predvsem v prvih letih življenja. Razvoj poteka od naravnih oblik gibanja do zelo celostnih, usklajenih in zahtevnejših športnih dejavnosti v povezavi z zorenjem, učenjem in posameznikovo lastno voljno aktivnostjo. V predšolskem obdobju otrok pridobiva raznovrstne izkušnje zlasti z igro.

»Osnovne gibalne sposobnosti predstavljajo »conditio sine qua non« v vsakem učenju različnih gibalnih nalog: so bazične vrednosti celotnega prostora človekove motorike« (Strel in Kovač, 2000).

»Že v prvih gibalnih poskusih, ko se otrok uči plaziti in hoditi, je njegov intelektualni razvoj povezan z gibalnim. Kdor prej shodi, prej ustvari prostor okoli sebe, spoznava okolico in ima čim več možnosti za sporazumevanje« (Videmšek idr., 2003).

Videmšek, Tomazini in Grojzdek (2007) ugotavljajo, da je predvsem v predšolskem obdobju gibalna dejavnost ključnega pomena za otrokov gibalni in funkcionalni

razvoj, poleg tega vpliva tudi na otrokove spoznavne, socialne in čustvene sposobnosti in lastnosti. Če namreč otrokova potreba po gibanju ni zadovoljena, se kažejo posledice, kot so nemirnost, nespečnost, neprimerno vedenje ali celo agresivnost. Z različnimi dejavnostmi tako otrok ohranja in krepi zdravje, razvija svojo igro in postaja bolj samozavesten.

Zaključimo lahko, da so gibalne dejavnosti bazične in nujne za zdrav otrokov razvoj, za preživetje in obvladovanje prostora ter za interakcijo z okoljem, za športno udejstvovanje in telesno ustvarjanje. So pogoj za kvaliteten telesni razvoj in zdravje.

1.5.1 NARAVNE OBLIKE GIBANJA

Pistotnik idr. (2002); Pistotnik (2003) ugotavljajo, da so bila najosnovnejša gibanja, ki so se pojavljala v začetnih fazah človekovega razvoja, povezana z nabiranjem hrane, lovom in z borbo s sovražniki. Za vse te aktivnosti pa je značilno, da so sestavljene iz temeljnih gibalnih struktur, kot so hoja, tek, skoki, plezanja, meti itd. Te osnovne gibalne strukture so se razvile skozi filogenezo človeške vrste in so se izvajale v naravnem okolju ter tako predstavljale prvobiten odnos človeka do narave. Zato ni naključje, da danes med domorodnimi plemeni v Afriki najdemo izvrstne skakalce in tekače, v Oceaniji dobre plavalce in potapljače, med Eskimi pa odlične veslače, saj so še nedolgo tega vsa ta gibanja potrebovali za svoje preživetje. Ravno zaradi tega smo bazična, za življenje pomembna gibanja, poimenovali naravne oblike gibanja.

Po (Pistotnik idr., 2002; Pistotnik, 2003) med naravne oblike gibanja uvrščamo najstarejša gibanja, ki jih je človek razvil v svoji filogenezi. Glede na načine premikanja telesa ali njegovih segmentov v prostoru se ta gibanja delijo v dve skupini, njihove povezave pa tvorijo še tretjo skupino gibanj, ki jo obravnavamo v tem okviru.

Naravne oblike gibanja so:

- pedipulacije oz. lokomocije, kamor prištevamo različna osnovna premikanja celega telesa v prostoru (locus – lat. kraj, lokacija; motio – lat. gibanje; kar

lahko povzamemo kot spreminjanje lokacije v prostoru z gibanjem; oz. pedis – lat. noga; uporabljanje nog za premikanje v prostoru);

- manipulacije, v katerih je zajeto opravljanje osnovnih gibalnih operacij s posameznimi telesnimi segmenti (manus – lat. roka; manipulatio – lat. spretno ravnanje s predmeti oz. rokovanje z njimi);
- druga gibanja se lahko poimenujejo sestavljena. V njih ne prevladuje nobena od naštetih gibalnih operacij, temveč pedipulacije in manipulacije tvorijo novo gibanje.

Med pedipulacije oz. lokomocije uvrščamo:

- plazenja,
- lazenja,
- hojo,
- tek,
- padce,
- plezanja in
- skoke (v daljino, višino in globino).

Med manipulacije uvrščamo:

- mete in lovljenja predmetov,
- udarce in blokade udarcev ter
- prijeme.

Med osnovna sestavljena gibanja uvrščamo:

- potiskanja,
- vlečenja,
- dviganja in
- nošenja.

Pistotnik idr. (2002) ugotavljajo, da uporabnost naravnih oblik gibanja omogoča razvoj večine gibalnih sposobnosti, vendar to ni trening v pravem pomenu besede,

ker pri vadbi z uporabo naravnih oblik gibanja ni mogoče natančno določiti vseh spremenljivk vadbe, predvsem ne intenzivnosti.

Za pridobivanje gibalnih informacij in utrjevanje gibalnih spretnosti je uporaba naravnih oblik gibanja primerna predvsem za mlajše starostne skupine. Uporabljajo se tako pri učenju novih gibalnih struktur kot pri utrjevanju že naučenih, pri čemer se lahko uporabljajo vse oblike lokomocij, manipulacij in sestavljenih gibanj, ki jih vadeči manj poznajo. Z večkratnim ponavljanjem pridobivamo gibalna znanja (spretnosti), ki predstavljajo gibalno bazo za izgradnjo zahtevnejših, sestavljenih gibanj v športu in v vsakdanjem življenju (Pistotnik idr., 2002).

Pomen naravnih oblik gibanja je za življenje človeka, njegov razvoj in obstoj ključnega pomena. Po Pistotnik idr. (2002) lahko rečemo, da ima obvladanje naravnih oblik gibanja širši življenjski pomen, saj se z njihovo pomočjo ne razvijajo le osnove za športno rast posameznika, temveč so to življenjsko uporabna (utilitarna) gibanja, s katerimi izboljšujemo kakovost življenja.

Pistotnik idr. (2002) menijo, da naravne oblike gibanja pomenijo gibalno abecedo človeka, predstavljajo tisti gibalni minimum, ki bi ga moral obvladati vsak mladostnik ob koncu svojega osnovnega šolanja, če ga ni uspel spoznati in osvojiti že prej.

Tukaj je temeljno in življenjsko pomembno za otroke s posebnimi potrebami, da dobijo možnost izvajanja naravnih oblik gibanja v njim primernem in ustvarjalnem okolju z možnostjo prilagajanja in spreminjanja vadbe v dobrobit in kvaliteto otrokovega razvoja in doseganja njihovih optimalnih sposobnosti glede na njihove specialne karakteristike (tip prizadetosti).

Otrok brez gibanja je otrok brez življenja, otrok brez igre je otrok brez duše. Po Pistotnik idr. (2002) ta gibanja predstavljajo osnovo, na kateri bo lahko otrok izgrajeval zahtevnejša gibanja, ki jih bo potreboval pri vsakdanjih življenjskih opravilih ali v športu. Prijemi, naključna lovljenja, namerni meti, udarci in suni se seveda pojavljajo že pred pedipulacijami, že v prvih mesecih otrokovega življenja, vendar so to bolj ali manj le refleksna gibanja, preko katerih otrok nagonsko vadi svoj gibalni in živčni sistem. Šele s ponavljanjem in z zavestnim nadzorom nad izvajanjem gibanj ta

postanejo uporabno sredstvo pri otrokovih aktivnostih, kar se zgodi šele po njegovem tretjem letu življenja.

1.5.1.1 PLAZENJA

»Plazenje je del normalnega otrokovega razvoja. Plaziti se začne, ko osvoji sedeči položaj in razvije dobro ravnotežje, torej med osmim in desetim mesecem življenja. Otrok se najprej začne plaziti z isto roko in nogo, nato začne navzkrižno uporabljati okončine – leva roka, desna noga in narobe« (Videmšek idr. 2003, str. 35).

Pistotnik idr. (2002) opredeljujejo plazenja kot gibanja, pri katerih se za premikanje v prostoru uporabljajo roke, noge in trup. Pri tem je trup v stiku s podlago, kar pomeni, da se plazenja lahko izvajajo v različnih ležah, prvinska oblika pa se izvaja v trebušni leži, s pomočjo rok, nog in trupa. Vse različice plazenj predstavljajo dokaj veliko energijsko obremenitev za vadeče, saj se že pri osnovnih oblikah plazenj doseže obremenitve okrog 40 odstotkov maksimalnega mišičnega naprežanja. Drsenje po podlagi v različnih položajih zaradi večje površine telesa, ki je v stiku s podlago, izzove močnejše trenje in s tem zahteva večji energijski vložek vadečih. Z dodajanjem bremen, izvajanjem neobičajnih načinov plazenj, uporabo ovir, s spreminjanjem podlage, izključitvijo posameznih telesnih segmentov iz dela ali z izvajanjem dodatnih nalog med plazenjem se obremenitve lahko povišajo tudi na 80 in več odstotkov maksimalnega mišičnega naprežanja, kar zahteva tudi večjo mentalno aktivnost vadečih. Pri osnovnih oblikah plazenj je gibalna zahtevnost dokaj nizka, saj jih otroci osvojijo že v procesu svojega biološkega razvoja. Plazenje je prvi način premikanja v prostoru, ki ga otroci obvladajo po prvih manipulacijah z rokami in nogami.

Plazenja so zelo kompleksna gibanja, z njimi lahko vplivamo na krepitev mišic celega telesa. Pistotnik idr. (2002) ugotavljajo, da so krepilni učinki lahko ožje usmerjeni na posamezne predele, predvsem na mišice rok in ramenskega obroča, v odvisnosti od položaja telesa in smeri gibanja ter intenzivnejšega vključevanja posameznih telesnih segmentov v gibanje. Predvsem so koristne krepilne vaje s plazenji po strminah za šibkejša (mlajše starostne skupine in dekleta), ker omogočajo intenzivnejšo krepitev

rok in ramenskega obroča v varnem, manj zahtevnem okolju. S postopnim povečanjem naklona plazenja po strminah predstavljajo pripravo vadečih na plezanja po vertikalnih plezalih. Plazenja, pri katerih se v večji meri vključuje gibanje s trupom (zvijanje trupa), ugodno vplivajo na ohranjanje gibljivosti hrbtenice. Plazenja v leži na trebuhu so tudi zelo učinkovite gibalne naloge za ohranjanje in korekcijo pravilne, pokončne drže telesa po dolgotrajnem sedenju. Z zahtevnejšimi, manj znanimi oblikami plazenj, pa je mogoče vplivati na razvoj nekaterih pojavnih oblik koordinacije (usklajenosti delovanja telesnih segmentov), kot so: kinetično reševanje prostorskih problemov, sposobnost realizacije celostnih programov gibanja in koordinacija nog.

»Ker se vsi dojenčki ne plazijo, lahko z gibalno igro spodbujamo razvoj zdravega otroka, otroka z motnjami v razvoju pa lahko pripeljemo do optimalne gibalne razvitosti oziroma do najvišje stopnje, ki jo njegova motorika dopušča. Pri tem najbolj koristi namenska igra, s katero spodbujajo otroka, da se plazi in pri tem uživa« (Videmšek idr., 2003, str. 35).

1.5.1.2 LAZENJA

Lazenja so gibanja, pri katerih se vadeči premikajo s pomočjo rok in nog, trup pa je dvignjen od podlage, kar pomeni, da se lazenja izvajajo v različnih mešanih oporah na rokah in nogah (opore ležno, klečno, čepno ali sedno). Prvinska oblika lazenja se izvaja v opori klečno spredaj, ker ima otrok boljše ravnotežje na račun večje podporne ploskve. Trup je pri lazenjih dvignjen od podlage in s tem je trenje manjše kot pri plazenjih. Vseeno so lazenja lahko ravno tako energijsko zahtevna, saj se zaradi višjega položaja telesa gibanja lahko izvajajo mnogo hitreje. Že z osnovnimi oblikami lazenj se izzove obremenitve okrog 40 odstotkov maksimalnega mišičnega naprezanja, z uporabo zahtevnejših različic pa lahko obremenitve narastejo tudi na 90 odstotkov maksimalnega naprezanja. Gibalna zahtevnost osnovnih oblik lazenj je sorazmerno nizka, saj je to gibanje, ki se ga otrok nauči takoj za plazenjem, običajno že v prvem letu življenja. Za otroka predstavljajo lazenja hitrejši način premikanja v prostoru in mu dajejo večje možnosti za prve poskuse postavljanja na noge in za prve poskuse plezanja (vzpenjanje ob različnih objektih). Gibalna zahtevnost lazenj se poveča kasneje, ko mora otrok izvajati neobičajne kombinacije prestavljanja rok in

nog in se gibati v različnih smereh na različne načine lazenj. Takšne različice lazenj mnogokrat predstavljajo gibalni problem tudi pri starejših starostnih kategorijah, kar od njih zahteva večjo mentalno aktivnost (Pistotnik idr., 2002).

Ker so dovolj dinamična, so lazenja uporabna tako za ogrevanja telesa kot za razvoj moči in koordinacije, prenašanje bremen, lazenja po strminah, zahtevnejše oblike lazenj ... Pistotnik idr. (2002) pripisujejo vpliv lazenj predvsem na krepitev mišic gornjih in spodnjih okončin. V odvisnosti od položaja in smeri gibanja ter od izključevanja oz. vključevanja telesnih segmentov v gibanje pa so lahko krepilni vplivi bolj usmerjeni v izbrane predele. Predvsem pri mlajših starostnih skupinah so lazenja uporabna tudi za razvoj koordinacije in pri gibalnem učenju. V ta namen se uporabljajo manj znane oblike lazenj, ki jih otroci še ne poznajo in ne obvladajo. Ker so lazenja bolj dinamična kot plazenja, se z njihovo uporabo že v določeni meri vpliva na funkcionalne sisteme vadečih (dihalni in krvno-žilni sistem).

Med lazenja uvrščamo tudi različne oblike samokolnic, ki se lahko izvajajo v parih ali trojkah, ki so lahko tako koordinacijsko kot tudi energijsko zahtevnejše. Z njimi vplivamo predvsem na krepitev mišic rok in ramenskega obroča. Znatni pa so tudi krepilni učinki na mišice trupa. Seveda ne smemo pozabiti, da ritem diktira »samokolnica«, saj v nasprotnem primeru lahko pride do padcev na obraz (Pistotnik idr., 2002).

1.5.1.3 HOJA

Samoumevno je hoja osnovna oblika gibanja, ki jo uporabljamo za premikanje v prostoru. Po Pistotnik idr. (2002) hoja pomeni položaj, ko se človek, ob pokončnem položaju telesa, izmenično opira na spodnji okončini, kar je v naravnem okolju, iz katerega človek izhaja posebnost. Pokončno gibanje so zahtevale preselitev na tla in aktivnosti na odprtih prostranstvih, ki so jih predniki človeka pričeli odkrivati pri iskanju hrane. Hoja je za preživetje in ohranitev vrste postala zelo pomembna, saj je omogočala dober pregled nad okoljem in uporabo prednjih okončin za delo. S postavljanjem na zadnje okončine in daljšim vztrajanjem v takem položaju se je začela širiti medenica, kar je pripeljalo do zanesljive hoje po dveh nogah in do

pokončne telesne drže. Tako se človek giblje še danes pri običajnem premikanju v prostoru. Skozi gibalni razvoj v prvih mesecih življenja se v zaporedju osvojenih gibanjih kaže gibalni razvoj vrste od pradavnine do današnjih oblik gibanja od plazenja preko lazenja do hoje.

»Samostojna hoja se ponavadi razvije od desetega do štirinajstega meseca starosti. Hoja je funkcija, ki postopno dozoreva, zato se prva hoja razlikuje od razvite hoje. Na začetku otroci hodijo z bolj ali manj razširjenimi nogami, z rokami pa si pomagajo obdržati ravnotežje. Njihova začetna hoja je vijugasta in neenakomerna in prepletena s padci« (Videmšek idr., 2003, str. 36).

Pravilna hoja je mehka in lahkotna. Stopala se postavljajo vzporedno, najprej na peto, potem se obremenitev prenese preko celega stopala na prednji del stopala, s katerim se hodeči odrine naprej.

Pistotnik idr. (2002) opozarjajo na poglobitve napake, ki se pojavljajo pri hoji in jih je treba individualno odpravljati:

- trdo stopanje na cela stopala,
- postavljanje stopal navzven in navznoter,
- mlahava hoja s sklonjenim trupom in skrčenimi koleno ter
- nepravilna koordinacija gibanja rok in nog.

»Z vadbo hoje vplivamo na izpopolnjevanje življenjsko uporabnega gibanja, ki omogoča večjo mobilnost človeka v prostoru in mu zagotavlja neovirano opravljanje dejavnosti. Pri mlajših starostnih skupinah s tako vadbo vplivamo tudi na razvoj ravnotežja in koordinacije nog. Z bolj dinamičnimi oblikami hoje, predvsem s hojo navzgor in navzdol po strminah, lahko vplivamo na krepitev nog in spodbudimo k delovanju na višji ravni večje funkcionalne sisteme, kot sta krvožilni in dihalni. S hojo, ki se izvaja v nekem vsiljenem tempu in ritmu, pa je mogoče vplivati tudi na razvoj koordinacijske sposobnosti za realizacijo ritmičnih gibalnih struktur, zato se tudi različni plesni koraki uporabljajo kot višja raven izpopolnjevanja hoje« (Pistotnik idr., 2002, str. 49).

Hojo lahko izvajamo v različne smeri (naprej, bočno ali vzvratno), v različnih položajih (kleče ali čepe), posebnost pa je hoja po rokah. Hojo lahko izvajamo z bremenom ali s premagovanjem ovir. Gibalno zahtevnost povečamo z različnimi kombinacijami korakov, ritmom in tempom hoje ter hojo po oznakah ali z zmanjševanjem podpirne ploskve. Intenzivnost povečujemo z povečevanjem razdalje, dinamiko pa s spreminjanjem podlage (trava, sneg, voda, mehke blazine...). Da ohranimo motivacijo vadečih je potrebno spreminjati okoliščine, kjer se hoja izvaja (Pistotnik idr., 2002).

1.5.1.4 TEK

Prvi otrokov tek Videmšek idr. (2003) opisujejo kot podobnega hitri hoji. Po četrtem letu starosti postaja hoja bolj enakomerna, tek bolj dinamičen, število padcev pa se močno zmanjša in sorazmerno spominja na tek odraslih. V tem obdobju otroci tudi radi tekmujejo med seboj in se pomerijo v družbi sovrstnikov. Različne vaje hoje in teka krepijo mišice nog, trupa in ramenskega obroča in vplivajo na pravilno izoblikovanje stopalnega loka. Hoja in tek pomembno vplivata na delovanje notranjih organov, dihal prebavil in krvnega obtoka. Do petega leta starosti imajo otroci med tekom občasno tudi manjše težave z ravnotežjem, kasneje pa se te težave ne pojavljajo več.

»Ko ima otrok zanesljivo hojo in nima več težav z ravnotežjem, lahko prične z osvajanjem teka, ki je ob hoji drugi najpomembnejši način gibanja človeka. Tek je le hitrejše gibanje, pri katerem se zaradi močnejših in hitrejših odzivov od podlage pojavi brezoporna faza, t.j. faza leta, pri čemer pa ne prihaja do večjih nihanj težišča telesa. Pomeni, da se iz otrokove hitre hoje (racanja) gibanje spremeni v izmenične odrive z noge na nogo. Takšen načina gibanja je otrok sposoben osvojiti šele po drugem letu starosti, nakar ga izpopolnjuje vse do vstopa v šolo (usklajevanje gibanja rok in nog, hitre spremembe smeri, sprint ipd.), pa še takrat imajo nekateri, zaradi življenja v pretirano urbanem okolju, težave z njegovo pravilno izvedbo. Kljub vedno močnejši motorizaciji je tek še vedno zelo pomemben v vsakdanjem življenju človeka, zato ga mora ohranjati kot gibanje. V nasprotnem primeru se s staranjem uporablja čedalje manj teka, kar se pozna pri kakovosti življenja posameznika, saj mu dobesedno beži

iz rok (ne more steči za avtobusom, hitro prečkati ceste ipd.)« (Pistotnik idr., 2002, str. 55).

Med pogostejše napake, ki se pojavljajo pri teku, Pistotnik idr. (2002) prištevajo:

- trd, težak tek po petah, ob pokončnem ali celo nazaj nagnjenem telesu;
- postavljanje stopal navzven;
- predolg in mlahav korak s pozibavanjem (dviganje in spuščanje težišča);
- nesproščene in preveč iztegnjene ali skrčene roke;
- napenjanje mišic obraza in vratu;
- zamahi z rokami vstran ali predse, namesto v smeri gibanja.

Tako kot hoja se tudi tek izvaja v smeri naprej, bočno ali vzvratno, pri čemer se gibanje izvaja prosto, zahtevnost pa se povečuje z dodajanjem bremen, premagovanjem ovir, spreminjanjem podlage, zmanjševanjem podporne površine ali z vadbo na strminah. Ravno tako so možne različne kombinacije korakov, ki jih vadeči izvajajo prosto ali po predlogi. Pri razvoju hitrosti so še posebej primerne štafetne igre, ki zajemajo elementarne oblike teka. Z neobičajnimi kombinacijami korakov pa je možno razvijati koordinacijo nog, z izvajanjem gibanja v diktiranem tempu pa vplivamo na koordinacijske sposobnosti za realizacijo ritmičnih gibalnih struktur (Pistotnik idr., 2002).

1.5.1.5 PADCI

Kadar ohranjanja ravnotežnega položaja ni več mogoče uravnati s kompenzacijskimi gibi, se podre ravnotežni položaj telesa, ki posledično povzroči bolj ali manj trd stik s tlemi. Takšen prehod v nov, nižji ravnotežni položaj se imenuje padec. Padci so torej gibanja telesa iz praviloma višjega, pokončnega položaja (opore), v nižji položaj najpogosteje leže (Pistotnik idr., 2002).

Pistotnik idr. (2002) delijo padce glede na:

- smer gibanja telesa, v katero pada (naprej, bočno – vstran, nazaj – vznak);
- površino telesa, na katero pada (na bok, hrbet, roke).

Pri varnih padcih naj bi prišlo do t.i. »blažitve sile«, ki se kaže na različne načine:

- popuščanje (amortizacija – ublažitev sile z ekscentrično kontrakcijo mišic);
- poval (ublažitev sile z uleknitvijo ali upognitvijo telesa);
- kotaljenje (rotacije okrog vzdolžne osi telesa);
- drsenje (na gladkih, drsečih podlagah);
- preval preko ramena;
- razbremenilni sunek (sunek s telesnimi segmenti v nasprotni smeri padanja);
- kombinacije omenjenih postopkov (najpogosteje uporabljano).

»Blažitve sile pri padcih temeljijo na oporah. Te morajo zadostiti zahtevi po najustreznejši podporni površini, tako z vidika prožnosti kot tudi njene velikosti. Zato se opore ne izvajajo na sklepne površine, ampak na druge »z mišicami obložene« dele telesa (podlakti, zunanji del nadlakti, zunanji in prednji del stegna, zunanja stran goleni in stopala ter zadnji in stranski obod ramen)« (Pistotnik idr., 2002, str. 61).

Medtem ko večina dokaj uspešno obvlada padce naprej in nazaj, pa imajo tudi gibalno najbolj izobraženi otroci težave s pravilnim obvladovanjem telesa pri padcih nazaj (vznak). Najpreprostejši način prilagajanja otrok na padeč nazaj je poval po hrbtu. Iz seda vadeči upogne trup naprej, brado približa prsim (»pogled na popek«), pritegne skrčena kolena in se povalja po hrbtu, pri čemer se glava ne sme dotakniti tal. Pri prvih izvedbah povala naj otroku sprva nekdo pomaga. (Pistotnik idr., 2002).

Otroka ne moremo zavarovati pred padci, lahko pa ga naučimo, da se bo z ustreznimi gibi znal zavarovati pred morebitnimi poškodbami vitalnejših delov telesa in silo prenesti skozi večjo površino telesa na podporno ploskev ali v gibanje, npr. kotaljenje.

1.5.1.6 PLEZANJA

Plezanje se pojavi že zelo zgodaj kot posebna vrsta gibanja. Še preden otrok shodi, želi splezati na višji predmet (klop, posteljo, stol, ograjo stajice ...). Plezanje triletnika je še nezanesljivo, težave ima tudi pri spustu. Od četrtega leta dalje ponavadi vse te težave izginejo in otrokovo plezanje postane bolj zanesljivo in pogumno. Premaguje

tudi navpična plezala, različne letvenike, zvirala, plezala. Otrok s plezanjem razvija predvsem moč, koordinacijo gibanja in ravnotežje (Pistotnik idr., 2002; Videmšek, Tomazini in Grojzdek, 2007).

»Plezanje so gibanja, pri katerih se vadeči premika v različnih vesah s pomočjo svojih okončin. Zaradi aktivnosti, ki se izvaja v nasprotni smeri sile gravitacije (vzpenjanje) ali v isti smeri, ob njeni amortizaciji (spuščanje), so ta gibanja zelo naporna, lahko pa tudi nevarna. Vadbo plezanj je zato nujno treba prilagajati posamezniku in upoštevati njegove individualne značilnosti in sposobnosti, kot so: starost, spol, razvojna stopnja, telesna in psihična pripravljenost. Le tako bomo z manj možnosti za telesne poškodbe in psihične travme dosegli učinke, postavljene v vadbenem procesu« (Pistotnik idr., 2002).

S plezanji vplivamo predvsem na krepitev mišic rok in ramenskega obroča (najpogosteje na upogibalke) ter upogibalk in iztegovalk trupa (trebušne in hrbtne mišice). Krepitev nog dosežemo le pri redkih, posebej za to izbranih različicah plezanja (npr. plezanje z bremenom). Plezanja predstavljajo tudi pomembno korektivno vadbo, s katero skušamo odpravljati škodljive posledice dolgotrajnega sedenja. Tako pomagajo ohranjati pravilno, pokončno držo telesa. Kjer je potrebno trup močno upogibati v vse smeri, lahko vplivamo na ohranjanje gibljivosti hrbtenice. Plezanja imajo tudi pozitiven psihološki vpliv, saj vadeči s premagovanjem višine premaguje strah in krepi samozavest (Pistotnik idr., 2002).

Pri plezanju zaradi doseganja višin ne smemo zanemariti varnosti in varovanja, da se izognemo morebitnim poškodbam.

1.5.1.7 SKOKI

Skoki in poskoki otrokom po Videmšek idr. (2003); Pistotnik idr. (2002) predstavljajo velik izziv, ki zahteva obilo gibalne spretnosti oziroma elastičnosti. V drugem letu starosti otroci poskusijo sonožno skakati, kar jim ne povzroča večjih težav. Otroci skačejo že v daljino, se spustijo v globino in skočijo v višino. Skok v višino jim povzroča največ težav. Pri treh letih otroci že skačejo enonožno. Po petem letu

starosti otroci brez težav skačejo enonožno in sonožno na mestu ali v gibanju. Pri vadbi skakanja otrok razvija odzivno moč, ravnotežje, koordinacijo gibanja in pogum, zlasti pri skokih v globino, ki so za otroke še posebno atraktivni. Skoki in poskoki spodbujajo gibljivost nožnih sklepov, krepijo vse nožne mišice, zlasti stopal, prav tako krepijo trebušne, prsne in hrbtne mišice in mišice ramenskega obroča.

Nekako po tretjem letu starosti pa se začnejo pojavljati enonožni odrivi, ki se izvajajo že v povezavi s tekom (zaletom), kar je vsekakor povezano z okrepitevijo spodnjih okončin in z razvojem koordinacije. »Na tak način postaja otrok v prostoru bolj mobilen, hkrati pa pridobiva samozavest, saj ima večji nadzor nad lastnim telesom«(Pistotnik idr., 2002, str. 81).

Skoki so gibanja, sestavljena iz treh faz: odriva, leta in doskoka. Za zahtevnejše skoke v višino in daljino sta pomembnejši fazi odriva in leta, pri skokih v globino pa predvsem fazi leta in doskoka. Pri skokih v višino in daljino se z mišičnim krčenjem (koncentrično mišično krčenje) premaga sila gravitacije, kar da telesu pospešek, da se odlepi od podlage (faza odriva) ter preide v fazo leta, ki se izvede v različnih krivuljah. Položnejša krivulja leta je primernejša za skoke v daljino (idealna krivulja pri odzivnem kotu približno 45° glede na podlago), bolj koničasta krivulja pa za skoke v višino. Pri skokih v globino se z mišično silo ublaži (amortizira) vpliv sile gravitacije na telo (ekscentrično mišično krčenje) in se tako omogoči varen in mehak pristanek tudi na trši podlagi. Pri tem se predvsem krepijo iztegovalke nog in trupa in z dodatnimi nalogami med gibanjem tudi koordinacija (Pistotnik idr., 2002).

1.5.1.8 POTISKANJA IN VLEČENJA

Potiskanja so gibanja, pri katerih je objekt običajno pred vadečim, ki ga skuša odriniti od sebe. Vlečenja so gibanja, pri katerih skuša vadeči objekt pritegniti k sebi. Tako so glede na premikanje objekta pri potiskanjih vadeči za objektom, pri vlečenjih pa pred njim. Upiranja se lahko pojavijo tako pri potiskanjih kot pri vlečenjih, kadar je vložena sila enaka nasprotni sili ali je manjša od mase objekta, ki ga želimo premakniti (Pistotnik idr., 2002).

»Potiskanja in vlečenja so v bistvu zelo učinkovite naloge moči, pri katerih se s pomočjo mišičnega napenjanja premaguje odpor zunanjih sil, t.j. sile nasprotnika ali mase kakšnega težjega predmeta. Kadar se premaguje odpor nasprotnika, so to v osnovi borbe, s katerimi lahko izdatno vplivamo na krepitev ali na spretnost vadečih. Glede na predele telesa so tako pri potiskanjih najbolj obremenjene iztegovalke, pri vlečenjih pa upogibalke gornjih okončin. Krepilni vpliv na posamezne mišične skupine trupa je odvisen od položaja, v katerem se izvaja potiskanje ali vlečenje, medtem ko so pri vseh oblikah potiskanj ali vlečenj, ki se izvajajo stoje, vključene iztegovalke nog. Za upiranje je značilna pretežno izometrična mišična kontrakcija, za potiskanja in vlečenja pa so načini mišičnega napenjanja lahko različni« (Pistotnik idr., 2002, str. 92).

Potiskanja in vlečenja se pojavljajo tudi pri borilnih igrah, kjer se izvajajo posamič, v parih ali v manjših in večjih skupinah (Pistotnik idr., 2002).

1.5.1.9 DVIGANJA IN NOŠENJA

Pistotnik idr. (2002) opisujejo dviganja kot gibanja, pri katerih predmete ali lastno telo premikamo v nasprotni smeri od sile gravitacije. V športni praksi predstavljajo dviganja krepilne naloge, pri katerih aktivno z dinamičnim mišičnim napenjanjem (koncentrično mišično napenjanje) premagujemo maso objektov, na katere vadeči deluje. Dvig je lahko tako dinamično gibanje, ki se izvede pred nošenjem, kot tudi premik objekta z mesta. Temu lahko sledi spuščanje objekta v izhodiščni položaj. Spuščanje je običajno tudi aktivno dinamično gibanje, ki se izvede v nasprotni smeri dviganja, pri čemer se pojavi ekscentrično mišično napenjanje tistih mišičnih skupin, ki so sodelovale pri izvedbi dviga. Pri dviganjih lastnega telesa so najpogosteje dinamično obremenjene iztegovalke rok in nog, katere mišične skupine trupa bodo v večji meri obremenjene, pa je odvisno od položaja telesa (npr. z dviganjem trupa v hrbtni leži se krepijo upogibalke trupa). Pri dvigovanju predmetov so v prvi vrsti dinamično obremenjene (vsaj v začetku dviga) upogibalke rok; če je breme potrebno dvigniti s tal, tudi iztegovalke nog; pri težjih bremenih, ki so pred telesom, pa tudi iztegovalke trupa. Kadar je potrebno dvigniti težje breme s tal, se je treba dvigovanja lotiti zelo previdno in ne v preveliki meri vključiti iztegovalk trupa (predklanjanje k

bremenu), saj lahko to povzroči poškodbe v ledvenem delu hrbtenice. Težja bremena s tal dvigujemo pretežno s pomočjo koncentričnega napenjanja iztegovalk nog in spuščamo na tla z ekscentričnim napenjanjem istih mišic, pri čemer naj bi bil trup čim bolj pokončen s statičnim napenjanjem mišic iztegovalk.

»Nošenja so gibanja, pri katerih se predmet med premikanjem v prostoru zadržuje v dvignjenem položaju. Pri nošenju v stoji se običajno s statičnim napenjanjem mišic rok in trupa zadržuje predmet v izbranem položaju, aktivno dinamično pa so obremenjene mišice nog, ki omogočajo premikanje telesa v prostoru. Nošenja se lahko seveda izvajajo še v drugih položajih: kleče, čepi, v različnih oporah ali celo leže, kjer so obremenitve drugačne. Tako se z nošenjem bremen pred telesom v pokončnem položaju krepijo hrbtne mišice, z nošenjem bremen za telesom pa trebušne« (Pistotnik idr., 2002, str. 99).

1.5.1.10 VESE

Otroci radi preskušajo moč svojih rok v vesi na veji, drogu, ograji ... Tako vadijo otroci pred tretjim letom, po četrtem letu že zmorejo opičjo veso (držanje v nadprijemu), še spretnejši so otroci po petem letu starosti, saj lahko uporabljajo podprijem ob ustrezni pomoči, svetovanju (Videmšek idr., 2003; Videmšek idr., 2007).

1.5.1.11 METANJE, LOVLJENJE, ZADEVANJE

Razvoj metanja predmetov se začne v šestem mesecu, ko dojenčki iz sedečega položaja predmete spuščajo na tla (Videmšek idr., 2007).

»Eno leto stari otroci večkrat namerno mečejo žogo brez cilja. Triletni otroci so pri vajah z žogo ujeti, jim večkrat pade na tla, saj je gib ujemanja prepočasen. Zaradi premajhne sposobnosti ocenjevanja razdalje in moči meta ne zadenejo cilja. Štiriletni otroci mečejo razne predmete mnogo dlje in močnejše. Pri ujemanju so skoraj vedno uspešni. Po petem letu starosti pa so otroci še uspešnejši, saj takrat že zmorejo

uskladiti hojo in tek z metanjem, vodenjem in brcanjem žoge« (Videmšek idr., 2003, str. 38).

Štiriletni otrok zelo napreduje tudi pri izvajanju osnovnih dejavnosti z žogo. Pri lovljenju je skoraj vedno uspešen, saj na razdalji do treh metrov pogosto zadene različne cilje, prav tako mnogo dlje meče različne predmete (Videmšek idr., 2007).

»Uspešnost metanja in z njim povezanega zadevanja je v veliki meri odvisna od mnogokratnega ponavljanja izbranega načina izmeta. S tem vadeči pridobi določene gibalne izkušnje (razdalja, teža in oblika predmeta, količina porabljene sile ipd.), tako da se izvedba izmeta uporabljenega predmeta postopno avtomatizira. Vendar preciznost v zadevanju izbranega cilja dosežemo samo s ponavljanjem istega načina izmeta, ker ta predstavlja zaključen gibalni program« (Pistotnik idr., 2002, str. 108).

1.5.2 ELEMENTARNE IGRE

Kot sredstvo vadbe, s katerim se skuša pritegniti vadeče in hkrati vplivati na izboljšanje gibalnih sposobnosti, v športu uporabljajo različne igre. Vendar to niso športne igre, v katerih so pravila natančno določena, udeleženci pa morajo imeti gibalne sposobnosti razvite že na ustreznem nivoju. Za vadbo se zato uporabljajo elementarne igre, ki človeku nudijo zabavo in raznolikost v gibalnem izrazu, primerne pa so posameznikovim potrebam in znanju. Elementarne igre tako predstavljajo enostavno in vsestransko uporabno sredstvo za human razvoj gibalnih sposobnosti, s čimer se vadečemu omogoči pridobivanje in ohranjanje uporabnih gibalnih vzorcev, ki so osnova za zdravo in kvalitetno življenje (Pistotnik, 2000). Nadalje Pistotnik (2003) elementarne igre vidi kot nadgradnjo naravnih oblik gibanja.

»Kadar govorimo o elementarnih igrah, mislimo predvsem na skupinske, v katerih se otrok premika z naravnimi oblikami gibanja (hoja, tek, lazenje, plazenje, skoki, poskoki ...). Elementarne igre potekajo po nekem ustaljenem redu, s spremembami, ki jih lahko vpeljujeta vzgojitelj ali otrok. Na splošno velja, da so enostavne, preproste in otrokom hitro razumljive. V šolskem obdobju se elementarne igre prelevijo v

športne igre, kjer je vedno prisoten element tekmovanja« (Videmšek in Visinski, 2001).

(Pistotnik, 2000, str. 357) definira elementarne igre sledeče: "Elementarne igre so poimenovane tiste igre, ki vključujejo elementarne oblike človekovega gibanja in imajo možnost prilagoditve pravil trenutnim okoliščinam in potrebam. Pri vadbi otrok predstavljajo najpomembnejše sredstvo za sproščen in neagresiven razvoj gibalnih sposobnosti in pridobivanje gibalnih spretnosti." Nadalje Pistotnik (2000) pripisuje elementarnim igram pomembno sredstvo vzgoje in socializacije vadečih, saj se z njihovo pomočjo posamezniku omogoči lažje vključevanje v družbo ter uravnavanje njegovega obnašanja in čustvovanja v različnih življenjskih okoliščinah.

»Igra je sestavni del našega življenja. To, kar prevladuje v igri že v prvih dneh življenja, je gibanje. Prav gibanje omogoči vso perceptualno kategorizacijo. Informacijska aktivnost poteka preko gibanja« (Rener in Reven, 2000, str. 497).

»Igra je v otrokovo življenje vtkana kot hrana in spanje ter kasneje šola in delo. Če se je premalo igral, se bo prikrajšanost za igranje tako ali drugače odražala v njegovem nadaljnjem življenju« (Rener in Reven, 2000, str. 495).

»Ker je splošna značilnost elementarnih iger gibanje, se lahko z njimi vpliva na mnoge pomembne funkcionalne sisteme človekovega telesa (krvožilni in dihalni sistem, gibalni sistem ipd.) in s tem tudi na razvoj gibalnih sposobnosti. Pozitivne spremembe se namreč kažejo v razvoju telesnih segmentov, v večji prilagodljivosti na obremenitve in v sposobnosti premagovanja večjih naporov« (Pistotnik, 2000, str. 357-358).

»Tudi otroci s posebnimi potrebami so predvsem otroci. V sebi nosijo čudoviti svet otroštva in morda nekateri med njimi ne bodo nikoli odrasli. So pridni, nagajivi, veseli, žalostni. Kot vsi otroci tega sveta imajo tudi oni svoje sanje, tudi oni se igrajo« (Rener in Reven, 2000, str. 499).

»Gibalne sposobnosti, ki se razvijajo s pomočjo elementarnih iger so: moč, koordinacija, hitrost, ravnotežje in preciznost. Gibljivost s pomočjo elementarnih iger

se načeloma ne razvija, ker je za njen razvoj potrebno doseči maksimalen razpon gibov v posameznem sklepu ali sklepnem sistemu, česar pa se v igri običajno ne doseže« (Pistotnik, 2000, str. 359).

Prav tako Pistotnik (2000) poudarja pomembnost prilagodljivosti pravil ob upoštevanju izbranega cilja in upoštevanja starosti, spola, števila vadečih in pogojev, v katerih naj bi se igra izvedla. Prav zaradi tega so elementarne igre uporabne v vseh pogojih.

»Igra ima neke posebnosti, po katerih se razlikuje od drugih dejavnosti. Značilno za vsako igro je, da je otrok v njej čustveno udeležen. V njegovi igri se sprosti domišljija, kar mu omogoča, da v njen ustvari ali doživi tisto, česar v realnem svetu ne more ali zaradi svoje podrejenosti ne sme narediti. V igri je otrok »gospodar položaja«. V resničnem življenju je otrok vedno v podrejenem položaju v primerjavi z odraslimi. V igri doseže samostojnost. Pretirana poseganja v otroško igro niso upravičena, kajti tako otroku uničimo prav tisto, kar je za njegov razvoj dragoceno, to je ustvarjalnost in izvirnost domišljije« (Rener in Reven, 2000).

Videmšek idr. (2007) ugotavljajo, da do drugega leta pri otrocih prevladuje individualna igra z močno izraženimi željami, da se vanjo vključijo odrasli kot dodatni partnerji. Med drugim in tretjim letom pa prevladuje vzporedna igra, ko je v istem prostoru več otrok, ki se igrajo vsak po svoje. Šele po tretjem letu pripelje bivanje otroka med sebi enakimi tudi do medsebojnih iger, v katerih otrok nabira razne življenjske izkušnje. Tako ima igra še vedno pomembno vlogo pri razvoju otroka v celostno, harmonično in ustvarjalno osebnost. Z igro otrok razvija svoje gibalne sposobnosti in duševne razsežnosti, zadovoljuje potrebo po gibanju, hkrati pa je igra pomembna tudi za socializacijo, saj otroka postopno navaja na življenje v skupnosti.

Videmšek idr. (2007) navajajo, da se triletni otrok vključuje v skupinske igre, ki morajo biti preproste in z ne preveč zapletenimi pravili. Aktivnosti ne smejo biti monotone, saj otrok te starosti zelo hitro izgubi koncentracijo in mu pade zanimanje. Rad poje, izvaja različne dejavnosti v ritmu, rajalne in preproste plesne igrice. Od petega leta dalje želi v skupinski igri prevzeti samostojno vlogo. Nič več ni potrebno, da je odrasla oseba tista, ki vodi igro, ampak lahko prevzame le vlogo koordinatorja

in opazovalca. Poveča se koncentracija pri izvajanju določene naloge, otrok si zapomni več in natančneje. Odrasli si lahko zelo veliko pomaga z domišljijo in tako gibalne vsebine naredi zanimivejše za otroke. Domišljjski svet je v tem obdobju namreč zelo močno razvit.

»Telesno prizadeti otroci so zaradi narave bolezni, poškodbe in drugih motenj bolj ali manj ovirani v gibanju, eni od rojstva, drugi kasneje, odvisno od poteka bolezni ali nastanka poškodbe. Otroci skozi gibanje odkrivajo nove sheme gibanja ter spoznavajo sami sebe in stvari okoli sebe. S pomočjo različnih terapij pripomoremo k lažjemu in bolj kakovostnejšemu gibanju. Izkoristiti moramo vse nove zaznavne poti in upoštevati osnovna načela učenja, kar igra zagotovo je« (Rener in Reven, 2000, str. 498).

»Pomembno je, da pri igri otroka ne motimo. Skušamo mu omogočiti primeren položaj, kot ga zmore obvladovati – pri statičnih igrah; pri dinamičnih in gibalnih igrah pa otroku pomagamo oz. ga vodimo na primeren terapevtski način. Če je gibanje tako ovirano, da kljub vodenju otroka pri igri preveč oviramo, izberemo zanj ustrezen pripomoček oz. igro primerno preoblikujemo« (Rener in Reven, 2000, str. 500).

»Igra je podrejena tudi razvojni stopnji otroka, kar zadeva duševni in telesni razvoj« (Videmšek idr., 2003, str. 48).

1.5.2.1 PREGLED ELEMENTARNIH IGER

Rener in Reven (2000) poudarita sledeče osnovne smotre glede vsebine iger:

- Igra Stika: Ima funkcijo predstavljanja opazovanja, spoznavanja, kjer otroci pridejo v medsebojni stik in se med njimi razvije solidarnost, medsebojna pomoč in strpnost do različnosti. Otroci vzpostavijo začetni stik, se otresejo zadržanosti in strahu pred javnim nastopanjem.
- Gibalna igra: otrokom tako z igro in gibanjem pomagamo, da premagujejo strah pred gibanjem (zaradi gibalnih motenj imajo malo izkušenj), težka doživetja, neugodne izkušnje in različne duševne obremenitve ter tako dosežejo notranje ravnotežje. Gibanje ni samo sebi namen. Vpliva na čustva,

na zavedanje sebe, zaznavanje prostora, učenje, sproščanje, terapijo in ustvarjanje ugodnega čustvenega ozračja v skupini.

- Sprostitev: Usmerjena sprostitvev proži v telesu vegetativne in tudi duševne spremembe, od večje notranje umiritve, ki ima za posledico povečano pozornost in zbranost, do posredno izboljšane storilnosti. Ob tem se človek bolje zaveda samega sebe in se zato bolj nadzira ter usmerja.

1.5.2.2 Štafetne igre

Štafetne igre so ekipne elementarne igre s poudarjenim tekmovalnim značajem, pri čemer je uspeh ekipe odvisen od zavzetosti vsakega posameznega člana in od vsote njihovih rezultatov. Člani ekipe posamično in zapored odhajajo na progo, kjer skušajo zadano nalogo čim bolje in hitreje izvesti. Zmaga ekipa, ki prva pravilno izvede nalogo. S štafetnimi igrami se lahko vpliva predvsem na razvoj moči in hitrosti ter na razvoj nekaterih pojavnih oblik koordinacije (Pistotnik, 2000).

Štafetne igre, s katerimi se skuša vplivati na krepitev (razvoj moči), vključujejo predvsem dinamično mišično naprežanje. Z njim se skuša vplivati na razvoj eksplozivne in repetitivne moči. Statično mišično naprežanje se pojavlja le v posameznih telesnih predelih ob prenašanju različnih bremen. Najpogostejše sile, ki se premagujejo pri štafetnih igrah, so teža lastnega telesa, teža različnih rekvizitov in sila vztrajnosti. Partnerja se kot breme uporablja šele pri višjih starostnih skupinah (13 let in več), ker predstavlja težko breme, saj je njegova teža blizu vadečega. Nujni sestavni del vsake vadbe za razvoj moči pa je predhodno dobro ogrevanje in na koncu raztezne ter sprostilne gimnastične vaje, s katerimi se ohranjajo funkcionalne sposobnosti mišic (Pistotnik, 2000).

Za razvoj hitrosti se uporabljajo predvsem proste štafetne igre, v katerih je osnovno gibanje tek. Pri tem vadeči pretečejo daljše razdalje, da se na njih lahko razvije večja hitrost gibanja (15 m in več), v nasprotnem primeru se razvija le startna hitrost. Pri tem sta tekma z nasprotnikom in zmaga tista motiva, ki vzpodbudita vadeče k izrazu maksimalne hitrosti. Tudi pred vadbo hitrosti je potrebno vadeče dobro ogreti, po vadbi pa obremenjene mišice raztegniti (Pistotnik, 2000).

S štafetnimi igrami se lahko vpliva na razvoj vseh pojavnih oblik koordinacije, v večji meri pa na gibalno (kinetično) reševanje prostorskih problemov, na koordinacijo nog, časovno usklajenost in gibalno realizacijo ritmičnih struktur. Ker je gibalno reševanje prostorskih problemov sposobnost, da se osnovni gibalni program zaradi prilagoditve na novo stanje v okolju čim hitreje preoblikuje v dopolnilnega, je potrebno vadeče čim večkrat postaviti v nove okoliščine. Pri štafetnih igrah se to lahko doseže s postavljanjem prog z ovirami, ki se večkrat spreminjajo, pri čemer so lahko spremembe na progi minimalne. S tem so vadeči prisiljeni reševati prostorske probleme v veliki hitrosti in ravno to je bistvo razvoja sposobnosti gibalnega reševanja prostorskih problemov oz. gibalne inteligence (Pistotnik, 2000).

1.5.2.3 Moštvene igre

Moštvene igre so elementarne igre, v katerih nastopata vsaj dve moštvi, ki se borita med seboj, pri čemer skuša biti v zadani nalogi eno moštvo boljše od drugega ali le temu preprečiti uspeh. Z moštvenimi igrami se razvija kolektivni duh vadečih, saj je uspeh močno odvisen od povezanosti in sodelovanja članov znotraj moštva. Primerne so tudi za razvoj celotnega spleta gibalnih sposobnosti, saj so za uspešno premikanje v prostoru in za zadovoljivo izvedbo igre potrebne mnoge gibalne sposobnosti. Z njimi se lahko razvijajo predvsem nekatere pojavnne oblike koordinacije, moči in preciznosti. Da pa bi v resnici prišlo do razvoja izbrane gibalne sposobnosti, je potrebno vadeče s pravili voditi tako, da uspešna izvedba igre pogojuje večjo izraznost te sposobnosti, prav tako mora igra imeti čim manj omejitev, da ne prihaja do pogostih prekinitev igre. Zaradi tega se mora zahtevati natančno upoštevanje pravil igre, saj se le na ta način lahko doseže razvoj izbranih gibalnih sposobnosti (Pistotnik, 2000).

1.5.2.4 Borilne igre

Borilne igre se lahko izvajajo v parih ali v različno velikih skupinah, pri čemer je uspeh odvisen od izločitve nasprotnika iz nadaljnje dejavnosti v igri. Za doseg zastavljenih ciljev v igri naj se izbere čim bolj enakovredne nasprotnike. S tem se

skuša ohraniti motivacija za borbo in omogoči daljše trajanje borbe. Borilne igre so namenjene predvsem krepitvi vadečih, kjer je učinek kompleksen, kar pomeni, da borilne igre vplivajo na več mišičnih skupin hkrati. Predvsem so pomembni njihovi krepilni učinki na mišice trupa, čeprav se lahko učinek vadbe z ustreznimi pravili tudi natančneje omeji na posamezne telesne segmente. Za doseganje krepilnih učinkov je potrebno posamične borbe večkrat ponoviti, same borbe pa naj trajajo dalj časa (do 1 minute), tako da omogočijo daljše mišično naprežanje. Z borilnimi igrami se lahko razvija tudi koordinacijo in to predvsem sposobnost gibalnega reševanja prostorskih problemov, ki je povezana z inteligenco posameznika, kar z medsebojnimi vplivi omogoča nadpovprečne rezultate pri reševanju gibalnih nalog oz. spretnosti. V večjem prostoru, kjer imajo vadeči več možnosti za čvrsto oporo, pride do izraza moč, v manjšem prostoru pa je pri borbah odločilnejša spretnost. Kadar se pri borilnih igrah uporabi gibanja na zmanjšani podporni ploskvi (stoja na eni nogi, borba na gredi ipd.), se lahko z njimi vpliva tudi na razvoj sposobnosti za ohranjanje ravnotežja. Borilne igre so uporabne tudi za razvoj nekaterih drugih kvalitativnih pri vadečih, kot so: odločnost, pogum, samozavest in predvsem kontrola agresivnosti (Pistolnik, 2000).

1.5.2.5 Igre ravnotežja

Igre se običajno izvajajo na zmanjšani ali nestabilni podporni ploskvi, kot je stoja na eni nogi, gred, debela vrv ipd. Lahko pa se izvaja po predhodnem motenju ravnotežnega organa v srednjem ušesu (hitri obrati, prevrati, kotaljenje ipd.) ali z izključitvijo čutila vida z zavezanimi očmi. Posebnost teh iger je, da vadeči ali skupine vadečih tekmujejo v tem, kdo bo nalogo bolje opravil, ne pa, kdo jo bo opravil hitreje. Za razvoj gibalnih avtomatizmov, ki so povezani z sposobnostjo ravnotežja, pa je vadečim potrebno omogočiti večkratno ponavljanje ustreznega gibanja. Zato naj bodo skupine vadečih manjše (4 – 5 vadečih), saj se posamezniku le na tak način omogoči večkratno ponavljanje gibalne naloge, ki se zaradi zahteve po natančnejši izvedbi, običajno opravlja počasneje (Pistolnik, 2000).

1.5.2.6 Igre preciznosti

Igre preciznosti so igralne oblike, ki se zaradi umirjenosti gibalnih nalog v njih običajno uporabljajo za dodatno psihofizično umiritev vadečih. Sposobnost preciznosti zadevanja cilja se razvija z mnogokratnim ponavljanjem gibalne naloge, ki zahteva precizno izvedbo. Gibanje v nalogi je potrebno natančno določiti, ker se preciznost razvija le v obliki, v kakršni se vadi (situacijska vadba – npr. komolčni met, udarec žoge z nartom, met preko glave ipd.) Organizacijske oblike vadbe so podobne kot pri vadbi ravnotežja. Vadeči naj opravijo več zadevanj cilja zapored; zmaga skupina z več zadetki. V elementarnih igrah preciznosti se razvija predvsem sposobnost zadevanja z vrženim projektilom, kar je lahko tudi priprava za športne igre (Pistotnik, 2000).

1.5.3 PLESNE IGRE

Pri plesu srečamo toliko definicij, kot je plesnih korakov in gibov, to je nešteto.

»V sosledju tisočletij je ples odsev “žive govornice človeka” in njegovega bivanja« (Zagorc, 2001, str. 12).

»Ples je najstarejše sredstvo za ekspresijo telesnih, čustvenih in duhovnih razsežnosti« (Zagorc, Šimenc in Lovše Pepelnak, 2008, str. 8).

»Ritmične igre otroka izredno prevzamejo in veselje, ki ga otrok ob tem kaže, dokazuje, da ritem in gibanje izzivata v njem čustvena doživetja in raznovrstna ugodja« (Zagorc, 1995, str. 44).

»Z igro in torej tudi z učenjem preko igre in tudi z ustvarjalnim gibom kot metodo pouka otrok zadovoljuje osnovne psihične potrebe po ljubezni, moči, zabavi in svobodi« (Glasser, 1995 v Zagorc, Šimenc in Lovše Pepelnak, 2008, str. 21).

»Ples je ena izmed športnih in kulturnih aktivnosti, pri kateri se človek vsestransko izobražuje in razvija, zato je zelo primeren za otroke, ker jih poleg rekreacije vpelje v svet glasbe, čustev in kulture (Kesič, 2000).

Zagorc (1995) ugotavlja, da ima večina otrok prirojeno sposobnost za zaznavanje ritma. Otrok se samodejno enakomerno prestopa, ziblje, zamahuje ipd. po enakomernem ritmu. Obstajajo pa otroci, ki ritma ne zaznajo dobro in je njihovo gibanje povsem drugačno, kot bi ga zahteval ustaljeni ritem, saj imajo nerazvit občutek za ritem oziroma niso sposobni pravilno reagirati na določen ritem. Dalcrose je to pomanjkljivost za pravilno reagiranje na zunanje ritme poimenoval aritmičnost. Ugotovil je, da tak otrok tudi težko skandira verze, ne more nadaljevati giba ali niza gibov, ko je na vrsti, svojih gibov ne more zaustaviti ali pospešiti v ustreznem času, povezan gib izvaja skokovito, težko poveže počasen in hiter gib, mehak gib z močnim, dva nasprotujoča si giba ipd.

»Z različnimi plesnimi igrkami se otrok postopoma zaveda lastnega telesa, razvija ustvarjalnost in domišljijo, povezuje gibanje z elementi časa, ritma in prostora, razvija koordinacijo gibanja celega telesa« (Videmšek, Stančević in Sušnik, 2006, str. 78).

Kesič (2000) trdi, da je spoznavanje lastnega telesa pogoj za učinkovito in zadovoljujoče ravnanje z njim, saj prav pri plesni aktivnosti telo deluje kot sprejemnik, posredovalec in izvajalec, ko sprejema kinestetične, ritmične in socialne dražljaje ter se na nek način odziva nanje. Otrok se tako pri plesnem gibanju začne zavedati svojega telesa in raznovrstnosti svojega gibanja, časa in prostora ter predvsem različnih možnosti za izrabo svoje energije. Z razvojem motorike se hkrati razvija celotna sposobnost kontrole telesa, ki pa je v veliki meri odvisna od obvladovanja gibanja ter pogojuje telesni, čustveni in mentalni razvoj.

Kesič (2000) nadaljuje, da zlasti otroci in mladostniki najdejo v plesu posebno zadovoljstvo, kajti mnogi med njimi odkrijejo v njem pot za osvoboditev svojih čustev in občutij, ki bi jih s pomočjo besed sicer težko spravili na površje. Plesno gibanje prispeva k samozavedanju, občutju zadovoljstva in uspeha, vliva samozadovoljstvo in vliva zaupanje.

Med plesne smotre štejemo (Kesič, 2000):

- gibalni smoter: zadovoljitev potrebe po gibanju;

- motorični in fiziološki smoter: razvijanje koordinacije in orientacije v prostoru in telesu, hitrosti, ravnotežja, natančnosti, moči, gibljivosti in aerobne vzdržljivosti;
- plesni smoter: razvijanje gibalne ustvarjalnosti, najdenje svojega plesnega izraza in naravnosti gibanja;
- estetski smoter: razvijanje estetske tenkočutnosti in umetniške ustvarjalnosti;
- intelektualni smoter: razvijanje posluha in umske sposobnosti z gibanjem;
- razvedrilni smoter: zadovoljitev potreb po razvedrilu in igri ter
- socialni smoter: uveljavitev v skupini in kot posameznik, prilagajanje soplesalcu in kulturno izražanje.

Zagorc (1995) poudarja, da s posebnimi vajami (plesne igre) želimo povečati sposobnost reagiranja vsega organizma na določene ritme, povečati želimo obseg gibanja, zaznavanje ugodja ob gibanju, spodbujati voljo, povečati občutek harmonije med razumom, dušo in duhom. Gre za obvladovanje časa, prostora in gibanja, hkrati pa za oblikovanje telesa ter pridobivanje občutka za estetiko.

2 METODE DELA

2.1 DESKRIPTIVNA METODA

V diplomskem delu je avtor uporabil deskriptivno metodo dela za korektno uporabo, študijo in interpretacijo že napisane literature. Pri pisanju si je avtor pomagal z domačimi in tujimi viri iz različnih medijev ter lastnimi izkušnjami.

3 RAZPRAVA

3.1 PRAKTIČNI PRIMER DELA Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

3.1.1 Diagnostika na motoričnem področju - Bruiniks-Oseretsky test

Namen testnega inštrumenta je oceniti fino in grobo motoriko otrok, starih od 4 let in pol do 14 let in pol.

Poznamo dve obliki testa:

- krajša oblika - 14 testov in
- daljša - 46 testov.

Trajanje testiranja:

- kratka verzija: 15 - 20 minut
- daljša verzija: 45 - 60 min

Področja merjenja in testi

Hitrost:

- tek na 25 m

Ravnotežje:

- stoja na prevladujoči nogi –10 sekund,
- stoja na ravnotežni klopi, na prevladujoči nogi – 10 sekund,
- stoja na ravnotežni klopi, na prevladujoči nogi z zaprtimi očmi – 10 sekund,
- hoja po črti – 6 korakov,
- hoja po klopi – 6 korakov,
- hoja po črti: peta –prsti-peta – 6 korakov,
- hoja po ravnotežni klopi: peta –prsti- peta – 6 korakov,
- hoja po ravnotežni klopi in stopanje preko reakcijske palice.

Bilateralna koordinacija:

- dotikanje tal s stopali, medtem ko delaš kroge s prsti - 90 sekund,
- dotikanje stopala in prstov na roki, na isti strani telesa - 90 sekund,
- dotikanje stopala, prstov na roki, na nasprotni strani telesa - 90 sekund,
- skakanje na mestu, roka in noga sta na isti strani - 90 sekund,
- skakanje na mestu, roka in noga izmenično - 90 sekund,
- skakanje navzgor in ploskanje z rokami ter
- skakanje navzgor in dotikanje pet z rokami.

Moč:

- skok v daljino z mesta,
- sed in dvig – 20 sekund,
- počepi - 20 sekund, za vse deklice in fante pod 8 let,
- sklece (za fante starejše od 8 let).

Koordinacija zgornjih okončin:

- odbijanje teniške žogice in lovljenje z obema rokama – 5 x,
- odbijanje teniške žogice in lovljenje s prevladujočo roko – 5 x,
- lovljenje žoge z obema rokama - vržena s petih metrov,
- lovljenje žoge s prevladujočo roko - vržena s petih metrov,
- dotikanje vrteče žoge z dominantno roko- 5 sekund,
- metanje žoge nad glavo v cilj (1 vaja, 5 poizkusov),
- dotikanje nosu s kazalcem: oči zaprte – 90 sekund,
- dotikanje palca s kazalcem: oči zaprte – 90 sekund,
- pivotiranje palca in kazalca na drugi roki – 90 sekund.

Reakcijska hitrost:

- ustavljanje palice z izbranim palcem (učitelj spusti palico pri steni)

Vidna-motorična kontrola:

- striženje kroga s prevladujočo roko,
- risanje ravne črte s prevladujočo roko skozi "zavito pot",
- risanje ravne črte s prevladujočo roko skozi "ravno pot",
- kopiranje kroga s prevladujočo roko,

- kopiranje trikotnika s prevladujočo roko,
- kopiranje petkotnika s prevladujočo roko,
- kopiranje prekrivajočega svinčnika - "edigs" s prevladujočo roko.

Hitrost zgornjih okončin in ročnost:

- postavljanje kovancev s prevladujočo roko v škatlo,
- postavljanje kovancev v škatlo z obema rokama,
- sortiranje kart s prevladujočo roko,
- odstranjevanje klinčkov s prevladujočo roko,
- risanje vertikalnih črt s prevladujočo roko,
- risanje @ v krogu s prevladujočo roko,
- risanje @ s prevladujočo roko.

3.1.2 GIBALNA VZGOJA S PSIHOMOTORIČNO OBRAVNAVO

Primerna je za posameznike, ki imajo težave na motoričnem področju. Pri učencih s težavami na motoričnem področju je zaznati:

- učenci zaostajajo v razvoju na zaznavno gibalnem področju;
- so nemirni, boječi, zavrti, nerodni, se poškodujejo, bojijo se neuspeha;
- imajo težave v oblikovanju lastne podobe ali pa je že oblikovana nepravilno;
- imajo neugodne izkušnje s poukom športne vzgoje, so gibalno in storilnostno manj uspešni;
- so bolehní, a toliko zdravi, da lahko obiskujejo pouk, vendar je program rednega pouka športne vzgoje za njih neprimeren;
- imajo centralnomotorične motnje ter po končani medicinski terapiji potrebujejo take gibalne dejavnosti, ki jim pomagajo pri vključevanju v okolje, v katerem živijo;
- so gibalno ovirani ali rekovalescenti po prometnih nesrečah in potrebujejo poseben pristop.

Posebno gibalno obravnavo priporočamo učencem, pri katerih učitelj opazi:

- strah, zadržanost, zavrtost ali nemirnost pri gibanju;
- gibalno neurejenost ali podpovprečno motorično stabilnost;

- da se ne družijo z vrstniki;
- da kažejo težave v zaznavnih sposobnostih, so počasni pri igranju, imajo težave v prostorski orientaciji in pri kontroli telesa;
- da so hitro utrujeni.

Začetek gibalne vzgoje s psihomotorično obravnavo je iskati v korektivni gimnastici (popravljanje telesne drže). Značilnost te obravnave:

- učenec lahko sam obvladuje svoje telo in gibanje ter izoblikuje gibalne vzorce;
- otrok oblikuje gibanje po svojih zamislih in potrebah;
- pri vadbi ponudimo take gibalne možnosti, pri katerih sami preizkušajo svoje sposobnosti;
- vaje ponovimo velikokrat v različnih situacijah;
- pri psihomotorični vzgoji ne poudarjamo gibalne storilnosti, temveč je to vzgoja s pomočjo gibanja, vzgoja z zaznavanjem. Motorika je le sredstvo za razvijanje harmonične osebnosti. Otroka usposobi za razumno skladnost s samim seboj in za prilagajanje okolici.

3.1.3 CILJI PSIHOMOTORIČNEGA PRISTOPA

Cilj psihomotorične vzgoje je ustvarjanje veselega razpoloženja, veselja do gibanja z doživljanjem uspeha. To je skrb za pridobivanje ustrezne samopodobe in hkrati podlaga za sprejemljivo socialno vedenje. Zelo pomembno je, da otroka motivira za različne gibalne dejavnosti, za lastno iskanje in ustvarjanje zunaj šole. Cilje razvijamo tako, da upoštevamo učenčeve potrebe, raven razvitosti njegovih sposobnosti, zdravstveno stanje in psihosocialne vidike. Tako učenec:

- pridobiva nove gibalne vzorce, to je verigo motoričnih akcij, ki mu omogočajo uspešno izvedbo, in s tem razvija motorične sposobnosti;
- pri obvladovanju lastne telesne teže, različnih delov telesa in svoje energije pridobiva nove gibalne izkušnje, predvsem pa s telesom zaznava prostor in čas;
- z različnimi informacijami uri zaznavanje in zbranost ter razvija ustrezno moč in tonus, ki omogočata korekcijo telesne drže;
- ustvarjalno sodeluje v skupini, se prilagaja in rešuje nesporazume ter spreminja odnos do vrstnikov in samega sebe;

- ob iskanju različnih gibalnih rešitev doživlja ugodje in veselje ter s tem čustveno bogati, izboljšuje pa socialno vedenje in komunikacijo;
- učenec spoznava svoje zmožnosti in dejavnosti, ki so zanj priporočljive ali pa ogrožajo njegovo zdravje;
- z vadbo njemu primernih nalog pridobiva trajen pozitiven odnos do nekaterih gibalnih dejavnosti.

3.1.4 VZGOJNO IZOBRAŽEVALNA NAČELA

- lastna aktivnost, samostojnost brez posnemanja
- otroku primerne gibalne dejavnosti
- razvoju primerne gibalne dejavnosti
- lastno usmerjanje in samoobladovanje
- kognitivni in afektivni odzivi
- storilnostna diferenciacija
- storilnostna motivacija

3.1.5 METODIČNI NAPOTKI

- zagotovimo pridobivanje novih gibalnih vzorcev v različnih pogojih
- upoštevamo učenčeve potrebe in motivacijo (kar ima rad, bo rad počel)
- vzpostavimo prijetno vzdušje
- učenec preizkuša različne gibalne dejavnosti v novem okolju
- delamo individualno in ne poudarjamo otrokovih slabosti
- vzpostavimo red pri vadbi
- upoštevamo že najmanjši uspeh
- otroku ponudimo dovolj časa in prostora za pridobivanje in utrjevanje gibalnih vzorcev
- uporabljamo primerne oblike in metode dela (ne čakanja v vrsti)
- pri vadbi otrokom dovolimo kričati, se smejati (to so ugodja, ki jih doživljajo)
- otroke navajamo tudi na možne neuspehe

3.1.6 PRAKTIČNA OBRAVNAVA

3.1.6.1 VAJE PROGRESIVNE RELAKSACIJE

Učenci ležijo na hrbtu na blazinah:

- dihanje (globok vdih skozi nos: počasi vdihnemo, tako da postane trebuh debel in napet; izdihnemo skozi usta in nos; učenec naj se prime za trebuh in ugotovi, ali je le-ta res debel in napet)
- vratne mišice (ramena vlečemo navzgor, do ušes; z rameni krožimo; pritegnemo jih in napnemo ter ponovno spustimo; mirno in sproščeno dihamo)
- roke (desnico stisnemo v pest, tako kot bi držali predmet; stisk povečujemo, da ga občutimo v komolcu in rami; Odpremo pest, da napetost popusti; isto izvedemo z drugo roko; nato obrnemo dlan na podlago in hkrati z obema rokama pritiskamo ob tla, pri tem se telo dvigne od podlage; pritisk občutimo do ramen; počasi popuščamo pritisk, sprostimo roke in mirno dihamo)
- noge (peto desne noge potegnemo k sedalu in jo močno pritisnemo ob tla; vse mišice so napete; nogo iztegnemo v začetni položaj; isto vajo izvedemo z levo nogo, nato pa še z obema hkrati; v začetnem položaju iztegnemo stopalo kot baletka in popustimo)
- trebušne mišice (obe nogi hkrati dvignemo od podlage in občutimo, kako se napnejo trebušne mišice in stegna; položaj zadržimo nekaj trenutkov)
- boki (z roko otipamo vmesni prostor med boki, hrbtom in podlago; močno pritisnemo hrbet k podlagi, tako da reža izgine in popustimo)
- obraz (ugotovimo, katere mišice so napete, če močno stisnemo oči, migamo z nosom, stiskamo zobe; mišice nato popustimo)

Po izvajanju vaj progresivne relaksacije telo povsem sprostimo, zapremo oči, mirno dihamo in občutimo, kako so roke težke, noge tople in težke. Občutimo, kako moč valovi, prihaja v noge, roke, celo telo; nato odpremo oči in vstanemo.

Med posameznimi vajami otroke spodbujamo, da občutijo, kje je telo napeto, katere mišice sodelujejo in kaj občutijo (toploto, ščemenje, težo ...)

3.1.6.2 OTROŠKE IGRE NAPETOSTI IN POPUŠČANJA

- polnjenje balona (v sproščeni pokončni drži otrok počasi vdihne in preide vzravnani in napet položaj; položaj zadrži nekaj časa in zrak počasi izpušča)
- elastičen trak (učenci si v leži na hrbtu na tleh predstavljajo, da imajo na rokah in nogah elastične trakove, ki jih vlečejo narazen in popuščajo; vajo lahko izvedejo tudi v drugačnem položaju)
- iztezanje in pretegovanje (učenci ležijo na tleh in si predstavljajo, da so se pravkar zbudili; roke in noge pretegujejo, pri tem kratek čas občutijo napetost in popuščanje ter ugotavljajo, kaj se dogaja s telesom)
- metanje likov (dva učenca se držita za roke in se hitro vrtita; na dogovorjen znak se spustita in padeta; pri tem eden ostane v določenem položaju toliko časa, dokler ga drugi z dotikom ne reši)
- Ena, dve, tri: kdo pride prej do mene? (to je znana igra hitrega odziva; ko se prvi, ki stoji z obrazom obrnjen k steni, hitro obrne, morajo vsi, ki se mu med tem približujejo, nepremično obstati; učenec, ki prvi pride do stene, prevzame vlogo vodje igre)
- okamenitev (otroci se hitro gibljejo v ritmu glasbe, ko ta preneha, vsi okamenijo; obstati morajo v tem položaju vse dotlej, dokler se glasba ponovno ne oglasi)
- postati večji (predstavljajte si, da z vsakim vdihom zrastete za en centimeter; vedno večji ste, vse dokler ne sedite povsem vzravnano; isto izvedite tudi stoje)
- stresanje posameznih delov telesa (otrok v pokončni stoji, sede ali leže stresa posamezne dele telesa; pri tem mu lahko pomagamo tako, da ga primemo za roko in mu govorimo, da mora roko prepustiti stresanju; ti občutki so nenavadni, zato so otroci sprva napeti in šele po nekajkratnih poskusih popustijo)
- nihalo stoje in kleče (dva učenca si klečita nasproti, tretji v kleku med njima niha naprej in nazaj na roke prvega, le-ta ga rahlo potisne nazaj na pripravljene roke drugega; učenec, ki niha, mora zadržati togo držo, brez upogibanja v bokih)

3.1.6.3 VAJE ZA RAZVIJANJE TAKTILNEGA OBČUTENJA

- razpoznavanje predmetov pod rjuho (pod veliko rjuho so različni predmeti, otroci jih razpoznavajo s prijemom; uporabimo vsakdanje predmete, kot so obroček, šilček, različne žoge svinčnike ...)
- razpoznavanje, ali so predmeti trdi, mehki (otrok ima pod krpo predmet in učitelj ga sprašuje, ali je to trdo-mehko, težko-lahko, dolgo-kratko, okroglo-oglat; otroku je mnogo težje otipati številko ali črko)
- razpoznavanje predmetov pod hrbtom (učenec leži na hrbtu s pokrčenimi nogami, trup dvigne na komolce in v prazen prostor pod hrbtom mu potisnemo nek predmet; učenec se počasi spušča in skuša s premikanjem sem in tja ugotoviti, ali je predmet oglat ali okrogel)
- pisanje na hrbet (učencu napišemo s prstom na hrbet številko, črko, narišemo krog, križ in drugo; ugotovi naj, kaj smo narisali; isto lahko narišemo tudi na nazaj iztegnjeno roko)

3.1.6.4 TELESNA ORIENTACIJA Z DOTIKOM

- kje se telo dotika tal (otrok leži na hrbtu in ugotavlja, kje se telo dotika tal; prazne prostore mu zapolnimo z vrečkami – otrok mora povsod občutiti stik; isto vajo naredimo tudi v leži na trebuhu)
- dotikanje telesa in ugotavljanje, kje je bil ta dotik (učenec naj leži na trebuhu ali hrbtu in pove, s katerimi deli telesa se dotika tal)
- občutenje lahkih predmetov na posameznih delih telesa (učencu položimo na posamezne dele telesa različne predmete, kot so plastični obročki, vrečke, lahko tudi lažje medicinke; pri tem naj izrazi svoje občutenje: ali doživlja lahkotnost ali težo)

3.1.6.5 VAJE ZA RAZVIJANJE VIZUALNE, AKUSTIČNE IN VERBALNE TELESNE ORIENTACIJE

- učitelj pokaže na sebi posamezne dele telesa. Otrok jih poimenuje
- učitelj spremeni položaj, otrok razpozna spremembe, lahko jih tudi posnemajo, narišejo, ali oblikujejo z vrvico (kolebnico)

- učitelj se obleče narobe, otrok ugotavlja, kaj je narobe in ga popravi
- otroci so veliki, majhni, napeti, sproščeni (otroke spodbujamo, naj bodo veliki kot velikani, majhni kot palčki, naj močno iztegnejo noge, roke, naj bodo togi – napeti)

3.1.6.6 VAJE ZA RAZVOJ TELESNE SHEME

- biti velik, majhen, srednje velik
- obdaj telo z vrvico (učenec leži na hrbtu: ko sošolec z vrvico obda njegovo telo, vstane, in nato oba ugotavljata, kako je naloga uspela)
- ugotovi položaj učenca pod rjuho in posnemi njegov položaj (učenec sedi na petah, močno sklonjen pod rjuho, in dovoli, da ga vrstnik otipa; vrstnik poskuša izvesti isti položaj)
- med tekom se učenec na dogovorjen znak dotakne vrstnika ali tal z določenim delom telesa
- prilepi se z vrstnikom na žogo z določenim delom in se premikaj (učenca se prilepita na žogo z različnimi deli telesa in se premikata; npr. žog držita z ramo, bokom, kolenom ...)
- oblikovanje kipov (učenec je popolnoma pasiven in dovoli, da ga sošolec – kipar oblikuje)
- igranje zgodbic (igranje prizorov; slabovidni išče svoja očala; obletava nas roj žuželk; po zraku lovimo muho; hodimo v močnem vetru ...)

3.1.6.7 VAJE ZA TAKTILNO KINESTETIČNO PROSTORSKO ORIENTACIJO

- z zaprtimi očmi hodi, lazi, plazi se do cilja: vrečke ali žoge; pred tem dobro pregleda pot, z roko nakaže smer gibanja in si jo skuša zapomniti; nalogo lahko otežimo tako, da povečamo razdaljo ali na poti postavimo oviro
- otrok hodi z zaprtimi očmi s palico v roki in išče cilj
- otrok z zaprtimi očmi hodi ob steni preko ovir: žoge, skrinje, preko prožne ponjave, ob klopi, po klopi, spleza na letvenik; vajo izvajamo tudi skupinsko: po dva ali trije se držijo za roke in premagujejo manj zahtevne ovire
- otrok se v teku pravočasno ustavi pred ciljem (žogo, vrečko, skrinjo)

4 SKLEP

V redno osnovno šolo so danes lahko vključeni tudi otroci s primanjkljaji na posameznih področjih tako telesnega kot tudi duševnega razvoja. Njim je namenjeno bistveno več pozornosti s strani učiteljev, pedagogov, defektologov in socialnih delavcev. Kljub temu so del šole in pouka, ki ga vsak dan obiskujejo, zato jim je potrebno vse to tudi omogočiti.

Diplomsko delo obravnava podaljšano bivanje in njegove dejavnosti kot samostojno enoto vzgojno-izobraževalnega procesa, ki nam ponuja številne možnosti razširitve klasičnega pouka, hkrati pa obravnava tudi otroke s posebnimi potrebami in nakaže možnosti vključevanja športne vzgoje v čas podaljšanega bivanja za prej omenjeno populacijo otrok. Opredeli tako pojem podaljšanega bivanja in njegovih dejavnosti, splošna izhodišča in cilje športne vzgoje kot tudi predstavi otroke s posebnimi potrebami in njihove lastnosti.

V diplomskem delu je avtor želel širši javnosti predstaviti primarne gibalne sposobnosti, njihov razvoj do otrokovega tretjega leta starosti ter gibalne sposobnosti in njihov razvoj pri otrocih s posebnimi potrebami. Delo zajema tudi predstavitev športnih dejavnosti za razvoj gibalnih sposobnosti, ki jih opredeljuje stroka in praktični primer dela z otroki s posebnimi potrebami, ki vsebuje strokovno diagnostiko, teoretične in praktične napotke za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Pri pisanju diplomskega dela si je avtor pomagal z domačimi in tujimi viri iz različnih medijev ter lastnimi izkušnjami. Uporabil je deskriptivno metodo dela za korektno uporabo, študijo in interpretacijo že napisane literature.

Avtor meni, da podaljšano bivanja omogoča številne možnosti razširitve klasičnega vzgojno-izobraževalnega procesa, še posebej to velja za športno vzgojo, katere je vedno premalo. Hkrati pa lahko čas v podaljšanem bivanju izkoristimo za tiste otroke, ki potrebujejo več športne vzgoje, ki bi pripomogla k njihovem telesnemu in duševnemu razvoju. Potreben je samo strokoven pristop, analiza obstoječega stanja, organizacija in potek dela in opredelitev cilja, ki ga želimo doseči. Še posebej to velja

v tem primeru, kjer se dela s tako občutljivo populacijo, kot so otroci s posebnimi potrebami.

Diplomsko delo je namenjeno boljši ozaveščenosti populacije, ki ima takšen ali drugačen stik z otroki s posebnimi potrebami kot širši javnosti, ki mora pokazati razumevanje in podporo, ter vsem študentom, ki si bodo kot bodoči diplomanti poiskali svojo prvo službo kot učitelji v podaljšanem bivanju v osnovnih šolah.

Diplomsko delo je odlična podlaga, katero se da tako strokovno nadgrajevati, seveda glede na možnosti, ki jih prepoznamo in upoštevamo.

5 VIRI

- Ačkun, R. (2004). Kako se vključevati v življenje in delo šole? V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 113-118). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.
- Bečaj, J. (1988). Potrebe in možnosti posebne obravnave otrok v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 19(6), 36-46.
- Bertoncelj, S., Vasle, B., Pivec, M., Sešek, M., Sevčnikar, V. (2000). Gibanje – osnovna potreba predšolskega otroka. V *Otrok v gibanju* (str. 436-443). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9-49). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.
- Burian, M., (2000). Otrok s posebnimi potrebami v procesu športne vzgoje. V *Otrok v gibanju* (str. 509-512). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Debevc, M., Povalej, P., Verlič, M. (2006). *Slovenska e-učna mreža za osebe s posebnimi potrebami*. Maribor: Andragoški zavod.
- Frostig M. (1998). *Gibalna vzgoja, nove poti specialne pedagogike*. Ljubljana : Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
- Hrastar, F. (2009). Ali je mogoče preprečevati rojevanje otrok z motnjo v duševnem razvoju? *Sožitje*, 42(3), 18-19.
- Kesič, K. (2000). Ples in samopodoba. V *Otrok v gibanju* (str. 184-192). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Korenič M. (2007). *Podaljšano bivanje – življenje v šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Kos Knez S. (2002). *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kovač M., Novak D. (2001) *Učni načrt – Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kovač M., Jurak G. (2010). *Izpeljava športne vzgoje – didaktični pojavi, športni programi in učno okolje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Krapše Š, Rutar S., Kroflič B., Peterlin M., Švonja M., Lovrečič L. idr. (2006). *Podaljšano bivanje ni kar tako*. Nova Gorica: Educa.

- Krek J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport
- Kremžar B. (1992). *Posebna gibalna vzgoja s psihomotorično zasnovo*. Ljubljana: ZRS za šolstvo in šport.
- Kremžar, B., Petelin, M. (2001). *Otrokovo gibalno vedenje*. Ljubljana: Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.
- Ložar B. (2007). Teden otroka. Pridobljeno 21. 2. 2011 s svetovnega spleta: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=1160
- Novljan, E. (1997). *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno - izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: Priročnik*. Ljubljana: Centerkontura.
- Otrin G. M. (2008). *Igra je zakon!*. Ljubljana: Salve d. o. o.
- Pistotnik, B. (2000). Igra kot sredstvo razvoja gibalnih sposobnosti. V *Otrok v gibanju* (str. 355-364). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pistotnik, B. (2003). *Osnove gibanja*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Pistotnik, B. Pinter, S., Dolenc, M. (2002). *Gibalna abeceda*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Reber, S., Reven, D. (2000). Tudi mi se radi igramo. V *Otrok v gibanju* (str. 495-499). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Schmidt, M. (1993). *Vzgojno-izobraževalna integracija otrok s težavami v razvoju*. *Educa*, 3(1-2), 47-53.
- Schmidt, M. (2001a). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Schmidt, M. (2001b). Značilnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v vzhodni in srednji Evropi. *Pedagoška obzorja*, 16(2), 120-130.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport : crossdisciplinary and lifespan*. Boston [etc.] : WCB/McGraw-Hill.
- Skalar, V. (1995). Integracija da ali ne: problemi socialne integracije otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Pet*, 7(31), 24-29.

- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 120–137.
- Sonjak, M. (1999). Druženje otrok osnovne šole s prilagojenim programom z otroki redne osnovne šole. *Didakta*, 8(46/47), 26-27.
- Strel, J., Kovač, M. (2000). Svoboda in gibanje. V *Otrok v gibanju* (str. 39-61). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Uradni list Republike Slovenije (33/1991). Ustava Republike Slovenije. Pridobljeno 13. 3. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/>
- Uradni list RS (81/2006). Zakon o osnovni šoli. Pridobljeno 13. 3. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/>
- Uradni list Republike Slovenije (3/2007). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 13. 3. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/>
- Uradni list RS (102/2007). Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli. Pridobljeno 13. 3. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/>
- Uranjek, A. (1993). Otroci s posebnimi potrebami in problemi njihovega šolanja. *Didakta*, 3(12/13), 50-51.
- Usenik, R. (2009). Športna vzgoja oseb z najtežjimi motnjami v duševnem razvoju. *Sožitje*, 42(3), 3-8.
- Vertot, P. (ur.). (2007). *Invalidi, starejši in druge osebe s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Videmšek, M., Strah, N., Stančević, B. (2001). *Igrajmo se skupaj*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Jovan, N. (2002). *Čarobni svet igral in športnih pripomočkov*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Berdajs, P., Karpljuk, D. (2003). *Mali športnik*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Stančević, B., Sušnik, N. (2006). *1,2,3, igray se tudi ti!*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Tomazini, P., Grojzdek, M. (2007). *Gibalne igre z improviziranimi pripomočki*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

- Vidovič, I., Srebot, I., Cerar, M., Markun Puhar, N. (2003). *Hopla, en, dva, tri zame!*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vute, R. (1989). *Šport in telesno prizadeti*. Ljubljana: samozaložba.
- Vute, R. (1999). *Izziv drugačnosti v športu*. Ljubljana: Debora.
- Vute, R. (2000). Principi prilagojene športne dejavnosti. V *Otrok v gibanju* (str. 86-95). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Zagorc, M. (1995). *Ples – ustvarjanje z ritmom*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Zagorc, M. (2001). *Ples*. Ljubljana: Domus.
- Zagorc, M., Šimenc, L., Lovše Pepelnak, N. (2008). *Ustvarjalno gibalna improvizacija*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Zgaga, P. (2000). Svoboda in gibanje. V *Otrok v gibanju* (str. 16-23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.