

УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ"
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА



**КОМУНИКАЦИЈАТА И ИНТЕРАКЦИЈАТА
КАЈ ДЕЦА СО ЗАБАВЕН ПСИХОМОТОРЕН РАЗВОЈ
ВО РЕДОВНИТЕ ПРЕДУЧИЛИШНИ УСТАНОВИ**

- магистерски труд -

Кандидат:
Гордана Иваноска

Ментор:
Проф. д-р Ристо Петров

Декември, 2013
Скопје

Посвешено на Софија, Глигор и Пеџар

Благодарност:

Најпрво, би сакала да му се заблагодарам на менторот, Проф. д-р Ристо Петров, човек кој ме водеше и ме насочуваше како во моето додипломско образование, така и во работата на мојата магистерска теза. Исто така, би сакала да ѝ се заблагодарам и на г-ѓа Верица Петрова, дефектолог, која честопати ни помагаше со практични совети и со поддршка да истраеме во работата докрај.

Би сакала да им се заблагодарам и на другите членови на комисијата, Проф. д-р Наташа Галевска-Ангеловска и Проф. д-р Наташа Чичевска-Јовановска, за несебичното помагање во изработката на овој труд.

Понатаму, би сакала да се заблагодарам до ЈОУДГ "Наша Иднина"-Прилеп и директорката, г-ѓа Христина Трпческа, за безусловното одобрување на просторните, кадровски и материјални капацитети.

Исто така, би сакала да им се заблагодарам и на воспитувачите во чии групи имаше вклучено дете со забавен психомоторен развој и кои директно беа вклучени во истражувањето: Сузана Мирческа, Наташа Трајкоска, Билјана Тодеска, Моника Трајкоска, Ане Наумоска, Искра Маркоска, Соња Шајкароска, Емилија Миноска, Бисера Димоска, Елеонора Јованоска - Костоска, како и стручните соработници Каролина Ристеска, психолог, Шадија Митреска, стручен соработник по физичко воспитание и Даниела Момироска - Пајмакоска, логопед.

На крајот, би сакала да им се заблагодарам на моите родители и на моето семејство за безусловната материјална и морална поддршка.

Биографија :

Гордана Иваноска е родена на 12. 11. 1977 година во Кавадарци, каде и завршува основно образование. Средно образование завршува во УМЦ "Јане Сандански" во Штип со одличен успех, насока физиотерапевтски техничар.

Во 1996 година се запишува на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје и на истиот дипломира во 2001 година со просек 8,66 на темата "Најчестите заболувања на корисниците од Специјалниот завод во Демир Капија".

Од 2001 до 2003 година работи на проектот за деинституционализација кој се реализираше во Заводот за згрижување на лица со тешка и длабока попреченост во Демир Капија во соработка на Министерство за труд и социјална политика, Институтот за дефектологија и УНИЦЕФ.

Од 2003 до 2008 година работи како дефектолог во посебните паралелки при ОУ "Страшо Пинџур" во Кавадарци, а од 2008 година работи во ЈОУДГ "Наша Иднина" во Прилеп како дефектолог и како раководител на објектот "Мирче Ацев".

Има учествувано со свои трудови на повеќе семинари и конференции од областа на дефектологијата и тоа:

- *Студентски дефектолошки семинар* кој се реализираше од 05 - 09 јуни, 2000 година, во Охрид со темата *"Процена на способноста за манипулативна способност кај умерено и тешко ментално ретардирани деца и младинци."*

- *Конференција, 10 години студии по дефектологија во Македонија, 17 - 20 септември, 2003 година, во Охрид, со темата "Ставовите на учениците и вработените од ОУ "Димче Анѓелов - Габеров" од Демир Капија спрема корисниците на Специјалниот завод, како предуслов за интеграција."*

- *Конференција, 15 години студии по дефектологија во Македонија, која се организираше од 02 - 03 октомври 2008 година, во Скопје, на тема "Улогата на дефектологот во институционалниот и во институционалниот простор на децата со посебни образовни потреби".* На истата учествуваше со темата *"Состојбата и проблемите во предучилишното воспитување и образование на децата со пречки во развојот во општина Прилеп"*.

- *Меѓународен научно-стручен собир, на тема "Инклузивното образование - состојба и предизвици", од 17 - 19 Мај 2012 година, во Струмица, каде учествуваше со темата "Потребите и проблемите во инклузијата на децата со забавен психомоторен развој во редовните предучилишни установи во Прилеп."*

СОДРЖИНА

ВОВЕД	8
I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	12
1. Појмовно одредување на комуникацијата и интеракцијата и нивно значење на детска возраст	12
2. Важноста на раната комуникација	15
3. Улогата на раната комуникација во детскиот развој	17
4. Специфичноста на комуникацијата и интеракцијата на предучилишното дете со забавен психомоторен развој	18
5. Улогата на градинката, воспитувачите и врсниците во овозможувањето на интерактивните и комуникациските процеси кај децата со забавен психомоторен развој	21
6. Состојбата на децата со забавен психомоторен развој во предучилишните установи во општина Прилеп	27
7. Валдорфската педагогија и децата со забавен психомоторен развој	32
8. Национална програма за развој на предучилишното воспитание и образование	35
9. Меѓународни документи кои го поддржуваат вклучувањето на децата со попреченост во редовниот систем на образование	36
10. Релевантни емпириски истражувања	37
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	
1. Предмет на истражувањето	40
2. Цел и карактер на истражувањето	40
3. Задачи на истражувањето	40
4. Хипотези	41
5. Варијабли на истражувањето	42
6. Популација и примерок	44
7. Методи на научно истражување	47
8. Инструменти на истражување	47
9. Време и место на истражување	52
10. Организација и тек на истражувањето	53
11. Обработка на резултати	54
III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИ	58
IV ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ	86
V ЛИТЕРАТУРА	91
VI ПРИЛОГ	97

РЕЗИМЕ

Иваноска Г., Комуникацијата и интеракцијата кај деца со забавен психомоторен развој во редовните предучилишни установи, Магистерски труд, Филозофски факултет, Скопје, 2013; 1- 130.

Предмет на истражување се процесите на комуникација и интеракција кои ги остваруваат децата со забавен психомоторен развој со другите деца во групата, со воспитувачите и со стручните соработници, во услови на структурирани и спонтани ситуации. Истражувањето треба да го утврди односот помеѓу успешноста на комуникацијата и интеракцијата која децата ја остваруваат во рамките на групата и степенот на постигнатата социјална интегрираност.

Целта на истражувањето е да се утврди евентуалната поврзаност помеѓу типот на ситуацијата во која детето се наоѓа (структурирана или слободна) и комуникациските интеракциски облици кои детето со забавен психомоторен развој ги остварува со децата и со возрасните во рамките на групата. Исто така, со истражувањето треба да се процени врската помеѓу улогата на воспитувачот, квалитетот на интеракцијата која се остварува со детето, типот на интервенција која ја нуди и ефектот на планот на комуникација и интеракција.

Примерокот го сочинуваа единаесет испитаници и тоа деца со забавен психомоторен развој на возраст од три до шест години вклучени во предучилишната установа ЈОУДГ "Наша Иднина" - Прилеп, десет воспитувачи во чии групи имаше вклучено деца со забавен психомоторен развој и три стручни соработници (наставникот по физичко воспитание, психологот и логопедот).

Во согласност со основната хипотеза на истражувањето и очекувањето дека обрасците на комуникација и интеракција коишто ги остваруваат децата со забавен психомоторен развој во редовните предучилишни групи значајно се разликуваат во ситуации кога постои јасна структура на времето и активностите од ситуации кога таа структура изостанува. Податоците добиени од сите инструменти и техники ја потврдуваат оваа хипотеза и го поткрепуваат нашето очекување дека комуникацијата и интеракцијата на децата со забавен психомоторен развој во структурирани ситуации е поквалитетна и застапена во поголема мера.

Исто така, потврдена е претпоставката во однос на значењето на улогата на возрасните во поттикнувањето на комуникацијата и интеракцијата на децата со забавен психомоторен развој.

Сите добиени податоци покажуваат дека улогата на воспитувачот е најзначајна бидејќи најмногу има можност да биде со детето, нејзиното физичко присуство, квалитетот на интеракцијата со детето, осетливоста за намалените способности на детето, типот и фреквенцијата на интервенцијата имаат одлучувачка улога за развојот и квалитетот на детската комуникација и интеракција со возрасните и со децата.

Клучни зборови: комуникација, интеракција, воспитувачи, врстници, структурирана и слободна ситуација, деца со забавен психомоторен развој.

ABSTRACT

Ivanoska G, The communication and interaction of children with arrested psychomotor development in the regular pre-school institutions, Master Thesis, Faculty of Philosophy: Skopje, 2013, 1-130

The processes of communication and interaction of children with arrested psychomotor development in structural and spontaneous situations represent the main object of the research i.e. the communication and interaction with the other children in the group, the teachers and the associate collaborators. The research should determine the rate of success of communication and interaction of the children in the group as well as the rate of the accomplished social integration.

The main purpose of the research is to establish the possible connection between the types of situation the child is found in, such as structured or spontaneous and the range of communication and interaction achieved in the group by the children with arrested psychomotor development. Furthermore, the research should assess the connection among the teacher's role, the quality of the attained interaction, the type of intervention and the effects of communication and interaction plans.

The research will involve eleven respondents with arrested psychomotor development from 3 to 6 years of age attending the pre-school institution JOUDG BNaša Idninar in Prilep, teachers and associate collaborators (physical education teacher, psychologist and special education teacher).

According to the main hypothesis of the research and the anticipation that the patterns of communication and interaction achieved by children with arrested psychomotor development in the regular pre-school groups differ considerably from each other in situations with clearly defined structure of time and activities and situations which lack structure. This hypothesis is proven correct by the data gained through different instruments and techniques. This data sustains our expectations that the processes of communication and interaction of children with arrested psychomotor development in structural situations are of better quality and more frequent.

The assumption that the role of the adults is of great importance in the process of stimulation of communication and interaction achieved by children with arrested psychomotor development is also proven to be true.

The research data implies that the role of the teacher is of immense significance in the child's development and the quality of the child's communication and interaction with the adults and other children. This is due to the time the teacher spends with the child, her/his presence, the quality of interaction which has been provided, the teacher's awareness of the impaired abilities of the child and the type and frequency of the intervention.

Key words: communication, interaction, teachers, peers, structural and spontaneous situation, children with arrested psychomotor development.

"Комуникацијата е камен на кој се поткрепуваат сите нивни на социјална активност. Доколку потпората е нестабилна неуспешни ќе бидат и сите останати аспекти, како што се меѓучовечките односи, учењето и однесувањето во согласност со социјалните норми".
(Lacey, Ouvry, 1998)

Вовед

Предучилишното воспитание и образование, како едно од многубројните посредници на социјализацијата на децата, има посебно место и значење во нивното воспитување и развој. Воспитанието и образованието, со својата организациска, програмска и кадровска поставеност, применува и развива организиран систем на форми, методи и содржини кои влијаат врз развојот и однесувањето на детето и придонесува за облагородување на неговите физички и психички особености (Ајдински Љ., 1996). Тоа претставува прва алка во системот на воспитание и образование и во исто време значаен сегмент на системот на интегралната рехабилитација (Ајдински Љ., 1982).

За правото на образование на децата говори и член 24 од Конвенцијата за правата на децата со попреченост и тој е еден од најкомплексните членови кој во себе ги вклопува: интелектуалниот и креативниот развој на децата со попреченост, оспособувањето за ефективен и самостоен живот и инклузијата.

Предучилишното образование е регулирано со Законот за заштита на децата (Сл. весник на РМ, број 170/2010). Во членот 9 од Законот се забранува дискриминација на децата, меѓу другото и врз основа на онеспособеност.

Инклузивната тенденција врзана за образованието, но и за промените во општеството во целина, станала определување на голем број земји, особено во почетокот на деведесеттите години на дваесеттиот век. Прашањето за правата, за социјалната правда и за изедначувањето на можностите за сите е водечка идеја на инклузивните промени на меѓународен план. Новото инклузивно определување креира очекувања и во однос на системот на редовното образование од кое се очекува да пронајде начин за вклучување на сите деца, вклучувајќи ги и оние кои традиционално биле исклучени или образувани во специјални образовни установи. Иако бројот на земји кои ги започнале реформите од инклузивен тип е голем, инклузијата и понатаму предизвикува значајни несогласувања помеѓу

професионалците, родителите, воспитувачите и претставниците на образовната власт, што е случај и во нашата средина. Наспроти фактот дека со образованието на глобално ниво не се опфатени околу 77 милиони деца од кои една третина се децата со пречки во развојот, како и критиките кои се однесуваат на ограничувањата на системот на специјалното образование, инклузивниот тип на промени многу бавно станува реалност во голем број на земји (*Ainscow, 1994; DFE, 1994; UNESCO, 1997; Thomas, Walker i Webb, 1998; Booth i Ainscow, 1998; Ogadhoh i Molteno, 1998; Ballard, 1999; Booth i Ainscow, 2004, UNESCO 2006, 2007, цитирано во Срејенов Д. 2008*).

Логично, се наметнува прашањето за причината на ваквата состојба, како и потребата, бариерите, во однос на инклузијата да се идентификуваат и постапно да се отстрануваат. Раната возраст е, веројатно, најповолниот период за вклучување на децата со забавен психомоторен развој во редовниот образовен систем и во таа смисла треба да се идентификуваат тешкотиите на системот за да се интегрираат децата на рана возраст. Моментот кога детето влегува во образовниот систем многу често го детерминира почетокот на структурирана интервенција, како и првото искуство на детето во остварување на континуирани контакти со врсниците (*Срејенов Д. 2008*).

Голем број деца со пречки во развојот, своето најрано детство го поминуваат во потполна изолација, што во значајна мера ги усложнува детските тешкотии, особено на планот на емоционалниот и социјалниот развој. Интензивната интеракција со врсниците е неопходен предуслов за стабилизирање на емоционалните реакции, како и за развој на емпатиските ставови и социјалната осетливост за потребите на другите. Развојот на позитивните емоции е можен само под услов да постојат позитивни искуства кај детето со врсниците и со возрасните. Овие искуства на рана возраст најоптимално се обезбедуваат во рамките на предучилишните установи (*Срејенов Д. 2008*).

Во Националната програма се смета дека проблемот со образовната ексклузија на децата со забавен психомоторен развој е сериозен предизвик за сите општества. Решавањето на овој проблем и поставувањето на основите на социјалната партиципација од активен карактер, треба да отпочне уште од предучилишниот систем на воспитание. Обезбедувањето образовна инклузија на овие деца во рамките на системот на предучилишното воспитание и образование е

една од приоритетните цели на предучилишниот воспитно-образовен систем (*Национална програма 2005-2015*).

Мисијата на предучилишното воспитание и образование во Република Македонија е еднаков приод и максимална офатеност на децата од предучилишна возраст со најразлични форми и програми, дизајнирани според современите трендови и најновиите научни сознанија од областа на детскиот развој.

Инклузијата значи да се биде прифатен, вклучен во општеството, секој да припаѓа на општеството и на свој начин да допринесува (*Брајковиќ Д., 2007*). Се заснова на уверувањето дека секој има еднакви права и можности без разлика на индивидуалните разлики (*Дошен, Гачиќ-Брадиќ, 2005*). Таа не е случување, туку процес кој трае низ времето (*LeRoy, Simpson, 1996; Rose, 2001*).

Основната цел на инклузијата е сеопфатно вклучување на лицата со инвалидитет во сите редовни општествени текови, установи, системи и изедначување и признавање на правата на лицата со инвалидитет со правата на сите останати членови на општеството (*Павловиќ, 2007*).

Иако општоприфатена дефиниција за инклузијата не постои (*Odum, Diamond, 1998*), суштината е таа да се однесува на активно вклучување на децата со пречки во развојот во нивната потесна и поширока околина во согласност со нивните можности. Инклузијата не подразбира сите деца да се еднакви, туку формира еден нов однос спрема различноста (*Бујачиќ, 2009*).

Кога се зборува за инклузивното образование, најчесто се мисли на вклучување на децата со пречки во развојот. Затоа треба да се нагласи дека под инклузивно образование се подразбира образовен систем кој е отворен за сите деца, како за децата со пречки во развојот, така и за децата кои се припадници на националните и јазичните малцинства, деца од институции и деца од социјално депривирани семејства (*Дошен, Гачиќ-Брадиќ, 2005*).

Децата со забавен психомоторен развој се прифатени низ воспитно-образовниот систем во Република Македонија и има конкретни искуства на овој план. Токму затоа, преку ова истражување би сакале да видиме какви се позитивните искуства во областа на комуникацијата и интеракцијата, како се

однесуваат децата и да укажеме на тоа колкава е улогата на дефектологот во раниот период од развојот на децата со забавен психомоторен развој. На тој начин, во иднина ќе може да се работи на надминување на пројавените слабости, како и на унапредување на позитивната практика.

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Појмовно одредување на комуникацијата и интеракцијата и нивното значење на детска возраст

Комуникацијата е област која е проучувана во рамките на различни научни дисциплини. Се одвива со помош на сигнали, секогаш има социјална природа и секогаш подразбира однос со другите. Комуникацијата доминира во нашите односи и станува главен извор на нашето целокупно знаење за светот кој не опкружува (*Eysenck, Arnold, Meili, 1975, цитирано во Срејенов Д., 2008*).

Таа е базично интерперсонална активност, така што, доколку личноста сака да развива комуникациски способности, мора да почувствува дека интеракцијата со другите носи задоволство, или дека има одредена цел. Развојот на способноста за социјална интеракција е клучна и за развој на комуникацијата, што значи дека процесите на комуникација и интеракција можат комплементарно да се набљудуваат. Конверзацијата се базира на иста структура како и социјалната интеракција, така што, за успешна комуникација неопходно е да се има развиено стратегија за иницирање, одржување, завршување и, евентуално, повторно започнување на интеракцијата (*Nind i Hewelt, 1994, цитирано во Goldbart, Barber, Bradley, 2005*).

Рош (1982), смета дека преку комуникацијата луѓето станаа социјални суштества, таа им дава можност за поврзување, преземање акција и совладување на физичкиот свет.

Срејенов Д., исто така, смета дека интеракцијата може да се одвива и без комуникација, односно без формите на вербална комуникација. Децата, со текот на времето, научуваат да интерпретираат и да реагираат на туѓите гестови, на фацијалната експресија и на движењата. Тие, исто така, стануваат свесни и за сопствената невербална експресија и почнуваат да ја користат соодветно на ситуацијата. Децата кои успешно комуницираат, полесно воспоставуваат социјални односи и омилени се помеѓу врсниците. Оние, пак, што не можат да играат и комуницираат со другите деца, со текот на времето се изолираат и имаат проблеми на социјално и емоционално поле (*Срејенов Д., 2008*).

Во рамките на интеракцијата, децата се вклучуваат во групните активности, тие, или се прифатени или се отфрлени, или пак самите прифаќаат или одбиваат

други деца. Исто така, се обидуваат да заземат свое место во рамките на групните активности, така што го чекаат својот ред нешто да кажат или пак нешто да направат. Интеракцијата, исто така, подразбира заедничка акција во чии рамки децата соработуваат, си помагаат едни на други или пак преземаат водечка улога. Овој вид соработка подразбира сите учесници да ги имаат предвид потребите на другите и да се прилагодуваат на истите (*Kaye, Forsyth, Simpson, 2000*).

Социјалната интеракција со врсниците, кај децата со забавен психомоторен развој има слични карактеристики и развој како и интеракцијата на децата без пречки, но кај нив социјално врсничкото однесување е под нивното ниво на когнитивно функционирање (*Гашиќ-Павишиќ, 2002*).

Според мислењето на *Крњајиќ*, најчесто користена социјална вештина е способноста за воспоставување позитивна интеракција со другите лица. Како децата стануваат постари, тие стануваат поактивни во воспоставувањето на позитивните социјални односи и стабилноста на овие интеракции има своја основа во позитивното реагирање на социјалните потреби на другите деца, што се враќа со добивање на нови позитивни одговори (*Крњајиќ, 1990*).

Кога е во прашање процесот на социјален развој, *Пијаже* смета дека детето учи во интерперсоналните односи преку интеракција која се воспоставува помеѓу него и другите личности, како и на основа на процесот на когнитивно апстрахирање на оние форми на интеракција кои може да се генерализираат. *Пијаже* претпоставува дека, на рана возраст, најважни се односите кои детето ги воспоставува со возрасните, за со текот на времето односите со врсниците да станат позначајни. Односот помеѓу децата и возрасните е асиметричен, бидејќи детето ги прифаќа правилата на возрасните, додека интеракцијата со врсниците се карактеризира со заемност и реципроцитет. Во рамките на детската група секое дете очекува рамноправно учество во активностите, што во интеракцијата внесува и обележја на соработка како еден од највисоките облици на интерперсонални односи.

Истражувањата од периодот на седумдесеттите и осумдесеттите години на дваесеттиот век, воглавно, покажуваат дека децата кои имаат развојни пречки се значајно повеќе одфрлени од нивните врсници без пречки (*Brayan, 1974; Brayan & Brayan, 1978; Garrett & Crump, 1980; Perlmutter et al., 1983; Sekulic-Majurec 1988*).

Исто така, овие истражувања покажуваат дека овие деца имаат значително понизок социјален статус во групата во однос на врсниците без пречки во развојот и дека често се отфрлени. Помалку комуницираат со наставниците и со врсниците и помалку се вклучувани во воннаставните активности. Основен заклучок е дека децата со забавен психомоторен развој се помалку популарни, имаат помалку пријатели и помалку учествуваат во заедничките активности (*Ochoa & Olivarez, 1995; Kavale & Forness, 1996; Hrnjica i Sretenov, 2003; Nowicki, 2003; Gun Han & Janis, 2004; Sretenov, 2005; Mand, 2007; Frostad & Jan Pijl, 2007; Estel, et al., 2008*).

Податоците добиени од систематско набљудување на *Голубовиќ* од социометриско испитување и од други техники укажуваат на тоа дека децата со забавен психомоторен развој се група која е помалку бирана од своите врсници. Неповолниот социјален статус на детето со забавен психомоторен развој може да доведе до различни проблеми во воспитно-образовниот процес, како што се континуираниот неуспех, неадекватно однесување во групата, неадекватен однос спрема воспитувачот и врсниците и отежната соработка со семејството (*Голубовиќ и сор., 2005*).

Резултатите од поедини студии (*Гашиќ-Павишиќ, 2002*) покажуваат дека кај децата со забавен психомоторен развој развојните обрасци на социјалната интеракција во играта со врсниците се слични како и кај децата со типичен развој. Забележани се некои посебни карактеристики на социјална интеракција кај овие деца: осамената и паралелна игра останала доминантен облик на социјално учество на овие деца, тие поретко играле заедно и таа игра траела кратко.

Остварувањето на правата на образование кај децата со забавен психомоторен развој се смета за важна причина за инклузија. Во меѓународните правни акти (*Стандардниите правила на ОН за изедначување на можностите на лицата со оштетување, Милениумската декларација на ОН, Конвенцијата за правата на децата, Соопшенијата од Саламанка*) кои се однесуваат на децата со пречки во развојот, се истакнува нивното право на образование во редовните образовни институции. Со нивното вклучување во редовните предучилишни установи и во училиштата, општеството дава свој придонес во остварувањето на целите кои се прокламираат со овие документи. Со инклузивното образование, на децата со забавен психомоторен развој им се овозможува да останат со своето семејство, што се наведува и како значајна

причина за инклузија. Имено, вклучувањето на децата со забавен психомоторен развој во специјални установи, често подразбира и нивно одделување од семејството и промена на местото на живеење, земајќи предвид дека тие установи не се во местото каде тие живеат. Оваа ситуација е во контрадикција со правото на децата на дом и семејство и заеднички живот со родителите. Со примена на инклузивниот модел на образование се овозможува откривање на зачуваните потенцијали на детето и се формираат услови за менување на негативните ставови спрема овие деца (81).

2. Важноста на раната комуникација

Раната комуникација не е важна само за задоволување на детските телесни потреби, туку и за раното учење со кое детето психички се обликува (*Olson, Bates, Bayles, 1984., според Љубешиќ, 2001*).

Периодот на рана комуникација, кој се дели на предвербална и рана вербална комуникација, се однесува на периодот од раѓањето на детето до, отприлика, шестата година од животот. Преминот од невербална на вербална комуникација се остварува постепено, од појавата на првите зборови во текот на втората година од животот, додека кај децата со проблеми во развојот, се остварува во текот на повеќе години (*Golinkoff, 1983., според Љубешиќ, 2001*).

Комуникациските средства кои детето ги употребува во текот на предвербалната комуникација за да ги изрази своите комуникациски намери се: гестот, вокализацијата и првите зборови.

Според *Љубешиќ*, детското учење е оптимално ако родителите на адекватен начин го поттикнуваат своето дете. Ако родителите и детето уживаат во меѓусебната интеракција, ако родителите на детето му посветуваат полно внимание, реагираат на неговите пораки и не покажуваат никакви знаци на притисок и оптоварување, правилно го поттикнуваат неговиот развој. Во средени услови родителите интуитивно му се обраќаат на своето дете со повисок глас, зборуваат побавно и јасно и сето тоа се одвива на несвесно ниво, што е и потребно за оптимално ускладување со детските потреби.

Наспроти тоа, поттикнувањето на детето може да биде прекумерно или пак недоволно. Може да дојде до разни проблеми во меѓусебниот однос на детето и

родителите, при што како последица се јавуваат интеракциските пореметувања.

Кај денешните генерации млади родители, сè почеста појава е несигурноста и состојбата на зголемен стрес, што придонесува за комуникациски пречки во односот на родителот и малото дете (*Mechthild Papousek, 1999.*, спрема *Љубешиќ, 2001*).

Негативен фактор е и намерата на родителите сè да изведат совршено и да имаат потполна контрола над детето. Таквото однесување произлегува од немањето искуство со мали деца. Околности, како што се трајна психичка несигурност и состојба на зголемен стрес, претставуваат закана во предвербалниот период и за неговите потреби.

Многу родители се збунети и се чувствуваат беспомошно кога ќе забележат некои отстапувања во јазичниот развој во споредба со другите деца, бидејќи не знаат дали одреден проблем ќе исчезне со текот на времето или, пак, е предупредување за разликата која може да биде од трајна природа. За да се намали родителската неизвесност и да се спречат дополнителните проблеми, потребно е препознавање на раните предиктори на јазично-говорните пореметувања. (*McCathren, Warren u Yoder 1996*, спрема *Љубешиќ, 2001*) наведуваат четири варијабли кои имаат предикциска важност за подоцнежниот јазичен развој: **брблање, развој на здружено внимание, лексичко разбирање на комбинаторичката и симболичка игра.**

Симболичката игра се јавува во текот на втората година од животот и се карактеризира со тоа што детето зема одреден предмет кој означува нешто друго, на пр. листот хартија може да биде чинија. Во комбинаторичката игра детето ги става предметите во одредени односи, на пр. ја става куклата во автомобилот и сл. Со играта се развиваат симболичките способности кои се важни за усвојување на јазикот. Ако детето порано влезе во фазата на комбинаторичка игра, обично и порано ќе прозбори (*Bloom, 1993.*, спрема *Љубешиќ, 2001*).

Развојниот степен на прагматика кај детето е резултат на неговите лингвистички, когнитивни и социјални вештини. Учењето по модел во вербалната комуникација влијае на развојот на прагматиката кај детето. Првите комуникациски функции се инструментална, регулациска и интеракциска (*Holland, 1975.*, спрема *Љубешиќ, 2001*). Инструменталната функција подразбира вербално искажување на потребите, регулациската - вербално влијание на однесувањето на

другите и интеракциската - вербално одржување на социјалниот контакт со другите луѓе. Детето со прагматично пореметување има потешкотии во совладувањето на овие функции.

Исто така, *Љубешиќ* смета дека, во периодот на предвербална комуникација, кога детето сè уште не е проодено, држењето и носењето на детето во прегратка овозможува многу интеракции лице во лице со родителите. Детето почнува да учи комуникациско обраќање односно измена на улогата во комуникацијата (детето вокализира, па возрасниот вокализира). Таа рана интеракција дете - родител е неопходна за да дојде до протоконверзација. Протоконверзацијата ѝ претходи на конверзацијата, детето го забележува опаѓањето на интонацијата и завршувањето на исказот на родителите по што следува пауза и на тој начин усвојува однесување "јас па ти", што претставува полесен вовед во подоцнежниот развој на конверзацијата која се темели на низа правила со чија помош децата го забележуваат крајот, односно почетокот на размената помеѓу кои следи кратка пауза. Во раната вербална конверзација, прагматичните вештини сè уште не се развиени и поради тоа паузите кај детето се долги. Затоа е важно стрпливо да му допуштиме на детето да го каже тоа што го наумило (*Љубешиќ М., 2001*).

3. Улогата на раната комуникација во детскиот развој

За да може детето нормално да се развива, потребен е силен емоционален однос на детето и, најчесто, мајката која има стабилен и заштитнички однос кон детето. Таков однос доведува до приврзаност која се исказува како сепарациски страв пред непознати лица, особено на преминот од првата во втората година од животот. Тешкотиите во воспоставувањето на регулации помеѓу децата и родителите може, уште во периодот на доење, да доведе до таканаречени регулациски пореметувања, кои можат да се јават како резултат на психосоцијалните оптоварувања на голем број од денешните семејства. Затоа е неопходно да се информира општеството за значењето на квалитетот на раните интеракции за да се спречат подоцнежните пречки во однесувањето, истакнува *Љубешиќ*.

Понатаму, тој вели дека регулациските пореметувања, кои уште се нарекуваат и пореметувања на раните интеракции, се карактеризираат со прекумерно плачење, пореметување во спиењето и хранењето без органски причини, што ја отежнува првата година од животот на децата. Ако навреме не се преземе нешто во отстргнувањето на тие проблеми, состојбата станува сè потешка, детето сè почесто покажува пркос и лутина и настанува "лепење" за родителите.

Приврзаноста е клучна за детето да покаже заинтересираност за истражување на околината. Детето во себе има тенденција за нови сознанија и истражување со сопствените можности, што е поттикнато со предвербалната комуникација и примерниот однос на детето и родителите во секојдневните активности. На детето му е потребно поттикнување од страна на околината за да ги проширува своите сознанија. На созревањето на детските когнитивни процеси влијаат родителите ако се подготвени на манипулациите од страна на детето, ако го мотивираат детето на самостојно делување, го имитираат детето, а со тоа го поттикнуваат и тоа нив да ги имитира. Со појавата на брблањето родителите го забавуваат темпото на говор и воведуваат различни музичко-ритмички игри, а со појавата на првите зборови ја поедноставуваат синтаксата и бираат јасни и највообичаени зборови. Таквите поттикнувања се голем чекор во развојот на сознанието и јазикот кај детето.

4. Специфичноста на комуникацијата и интеракцијата на предучилишното дете со забавен психомоторен развој

Детето со пречки во развојот е, пред сè, дете. *"Секое дејие, било што да е појречено во развојот или не, има исти основни потреби - да биде сакано, прифатено и сигурно"* (Дошен, Гачиќ-Брадиќ, 2005). Попреченоста не смее да биде основа за било каква дискриминација, меѓутоа понекогаш е потребно да се најдат посебни патишта за детето да ги задоволи потребите кои ги има. На детето со пречки во развојот треба да му се даде можност да се развива и да живее во границите на своите можности (Хрњица, 2004).

Детето со пречки во развојот, односно детето чиј телесен, ментален или емоционален развој, раст и созревање се попречени, според Конвенцијата за правата на децата, има право на посебна нега, образование и оспособување за

работа што ќе му обезбеди потполн и достоин живот и постигнување на, за него највисок степен на самостојност и социјална интеграција (ОН,1989).

Не смее да се изгуби од вид фактот дека детето со пречки во развојот не е помалку развиено дете, туку тоа е поразлично развиено дете, особено, единствено по својата органска и психолошка структура. За воспитувачите е особено важно да го познаваат патот по кој треба да го поведат детето во воспитно-образовната работа (Виџојски, 1996).

Кога децата не ги изразуваат своите мисли, чувства и потреби на начин кој е разбирлив за другите или не реагираат соодветно на комуникациските стимулации од својата околина, се поставува прашањето кој вид на опкружување, особено на рана возраст, за нив е најсоодветен. Новата интернационална практика се залага за вклучување на сите деца со забавен психомоторен развој во редовни образовни установи, без оглед дали имаат специфични тешкотии во зоната на комуникација или во некоја друга зона на развојот, користејќи го притоа аргументот дека редовните установи го имаат тоа што специјалните никогаш нема да го имаат, а тоа е голем број деца со вообичаен развој, кои си играат, учествуваат во различни активности и меѓусебно комуницираат (Срејенов Д, 2008).

Физичкото вклучување на децата со забавен психомоторен развој во ваква стимулативна средина нема да значи многу, доколку не постојат дополнителни техники кои ќе им помогнат ним, но и на нивните врсници, меѓусебно да комуницираат и да учествуваат во заеднички активности. Со оглед на значењето на комуникацијата и интеракцијата за целокупниот развој на децата, ваквиот пристап ќе ја зголеми можноста за учење на сите деца, а не само на оние кои се идентификувани како деца со пречки во развојот, меѓутоа за нив би било од голема важност (Venk, Fink, Hadden, Fowler, 1994).

Општоприфатен е ставот дека децата со забавен психомоторен развој мора да бидат прифатени од своите врсници за да имаат корист од инклузивното опкружување. Не постои прецизен критериум кој го определува степенот на постигната интегрираност, кој може да се смета за задоволувачки (Guralnich, 1999, цитирано во Срејенов Д. 2008).

Кога е во прашање интеракцијата со врсниците, постојат различни компоненти кои можат да претставуваат потенцијален проблем за децата со

пречки во развојот. Се смета дека голем процент од комуникацијата се одвива преку невербални форми, така што децата мораат да научат како да ги интерпретираат своите и како да реагираат на туѓите гестови, фацијалната експресија и телесните движења.

Голем број деца со пречки во развојот имаат специфични проблеми на планот на комуникацијата и интеракцијата и овие нивни проблеми придонесуваат тие да не можат да ги изразат своите потреби, или пак да не ја разберат ситуацијата во која се наоѓаат, што често доведува до чувство на фрустрација и изолација. Некои од децата развиваат несоодветно однесување, додека други потполно отстапуваат од активностите и се повлекуваат.

Специфични тешкотии кои можат да се јават и да го блокираат процесот на интеракција се :

- Децајта може да имаат тешкотии да ги искажат своите мисли и чувства;
- Децајта може да имаат тешкотии да одберат соодветна форма на комуникација во одредена ситуација (зборови, гестови, мимики). Кога употребуваат зборови можат да имаат проблем со сиромашниот и недоволно развиен речник, што ќе го отежнува нивното изразување;
- Во фазата на праќање на информацијата, дојолнишелен проблем може да биде и тешкотијата во изразувањето;
- На ниво на примање на информациите, децајта може да имаат проблем со разбирањето на зборовите, гестовите, мимикиите, тоноот, како и со нивното запомнување;
- На ниво на давање повратни информации, децајта може да имаат проблем да реагираат соодветно на праќањата која ја добиле или им треба многу повеќе време за реакција отколку на другите деца (Tassoni, 2003, цитирано во Крејенов Д. 2008).

Исто така, децата може да имаат проблеми на интелектуален, моторен и сензорен план, проблем во однесувањето, што ги доведува до ситуација да се неуспешни во некои активности, па истите ги избегнуваат, или пак вниманието да им е краткотрајно, па ги ограничува да останат во активноста колку и нивните врстници. Оваа ситуација дефинитивно влијае на процесот на интеграција на децата

со пречки во развојот кои, како и сите други деца, имаат потреба за вклучување во обострана задоволувачка социјална интеракција. Поради тоа се смета дека раните негативни искуства поврзани со интеракцијата со врсниците можат да предизвикаат емоционални проблеми кои децата ќе ги следат и на постара возраст (*Kemple, 1991*, цитирано во *Finegan 1999*).

Децата, кои во рамките на инклузивните групи се неприфатени од страна на своите врсници, остануваат социјално изолирани, во поголема мера го бараат присуството на воспитувачот, помалку се внимателни и често претставуваат модел на негативно однесување за нивните врсници без пречки во развојот. Отфрлањето во врсничката група на рана возраст може да има и бројни ефекти на планот на менталното функционирање, во смисла на ограничени можности за набљудување, имитирање и позитивни контакти со другите, кои можат да го забават јазичниот развој (*Hundert & Houghton, цитирано во Finegan, 1999, превземено од Срејенов Д. 2008*).

Вештините кои на детето со забавен психомоторен развој ќе му бидат најпотребни во игрите со врсниците и кои треба постојано да се стимулираат, се: рецептивниот и експресивниот говор, користење реченици кои ги изразуваат барањата и коментарите, како и социјално практични способности како што се стратегија за одржување на темите за разговор и надминување на паузите во комуникацијата, како и преговарање во текот на конфликтните ситуации. Неможноста детето да ги изрази своите потреби и желби во текот на интеракцијата со врсниците, обично резултира со негативни последици, вклучувајќи го и отфрлувањето од врсниците што, пак, понатаму може да доведе до развој на агресивно и неприфатливо однесување (*Срејенов Д, 2008*).

5. Улогата на градинката, воспитувачите и врсниците во овозможувањето на интерактивните и комуникациските процеси кај децата со забавен психомоторен развој

Предучилишната установа претставува важна општествена установа во која детето мора да ги совлада следните односи:

- односот со воспитувачот, на кој детето ги пренесува своите позитивни и негативни искуства вразани за личноста на родителите;

- воспоставувањето односи со групата деца претставува најважна "работа" за детето;
- детската група, структурата и организацијата му нудат на детето богати, нови емоционални и социјални искуства и истовремено му наметнуваат притисоци, регулација, натпревари, ривализирање и дисциплина.

Промените во неговите односи во овие средини внесуваат нови промени во семејните односи. Процесот на одвојување од семејната група може да предизвика повеќе страв кај родителите. Хиперпротективните ставови на родителите го спречуваат процесот на индивидуализација и социјализација во групата со врсниците и можат да го попречат прилагодувањето на детето и неговиот успех во совладувањето на материјалот. Родителите кои го забрзуваат процесот на одвојување и не дозволуваат интроекција и идентификација, ги осудуваат децата на зависност и децата имаат тешкотии во прилагодувањето (81).

За да може детето со забавен развој да комуницира, тоа мора да оствари некој облик на интеракција со врсниците и со воспитувачите за да биде во можност да ги примени оние средства на комуникација со кои располага, на ниво на кое се развиени, независно дали е тоа развојно еквивалентно на комуникациските модели кои ги користат неговите врсници. Постои општа согласност дека модификациите во рамките на работата на предучилишната група се неопходни за да може детето со забавен развој да биде поттикнато на интеракција со врсниците (*Срејџенов Д., 2008*).

Бројни фактори го обликуваат односот на децата со забавен психомоторен развој со нивните врсници. Возраста, својствата на личноста, природата и тежината на развојната попреченост на детето, ја детерминираат веројатноста и квалитетот на интеракцијата со врсниците без проблеми. Од претходното искуство на врсниците без развојни проблеми, нивниот пол и возраст, како и ставот кон детето со забавен развој, во голема мера ќе зависи успешноста на социјалната интеракција. Исто така, се спомнуваат и фактори врзани за функционирањето на самата установа, односно подготвеноста и ставовите на вработените, како и соодветната опременост (*Hrnjica, 1997; Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002*).

Од воспитувачите, како водечки носители на воспитно-образовниот процес се бара отвореност за промени како и нови компетенции (*Сџојановиќ А., 2008*).

Неоспорно е дека досега, во текот на своето иницијално образование, воспитувачите кои работат во нашиот систем на редовно образование не стекнуваа знаења потребни за препознавање и уважување на различните потреби и проблеми кај децата (*Ковач-Церовиќ и сораб., 2004*).

Отпорот на голем број воспитувачи да вклучат дете со пречки во развојот во својата група, доаѓа од стравот дека нема да се снајдат во новата ситуација и дека нема да знаат што треба да се работи со детето (*Downing, 1996, Срејенов, 2000*). Бројни искуства покажуваат дека, посебно во текот на фазата на адаптација на детето, методите кои инаку воспитувачот ги применува со останатите деца, даваат добри резултати и кога е во прашање дете со забавен психомоторен развој. Овие методи се сведуваат на физичкото присуство на воспитувачот во непосредното опкружување на детето, посветување внимание на детето, искажување емоции, разговор со детето, прифаќање и проширување на детските иницијативи, како и поттикнување на вклучување во активностите.

Ова се многу едноставни методи, кои воспитувачот може да ги понуди, доколку прифатил дека детето со забавен развој не е посетител, ниту гостин, туку нов член на групата, кој е дојден да остане и да го пронајде своето постојано место во колективот (*Срејенов Д., 2008*).

Чувствителниот воспитувач може да ги препознае и разбере чувствата на другите личности и со својата особеност да создаде доверливи односи. Емпатичниот воспитувач ги препознава и ги разбира детските чувства, ги именува и за нив искрено разговара без проценување и непотребна квалификација. Тој има капацитет да го прифати детето како единствена личност и посебна индивидуа, независно од тоа од каде потекнува, како изгледа и какви му се способностите. Таквиот искрен однос може да му овозможи на детето ново емоционално искуство кое значително ќе му помогне во формирањето на неговиот внатрешен психички свет на еден нов побогат и позрел начин. Тој близок однос и вистинска човечка вклученост во проблемите на детето ќе му овозможи поквалитетен социо-емоционален развој. Меѓутоа, воспоставување меѓусебна доверба и интензивно разбирање на детските потреби, единствено е можно доколку воспитувачот поседува зрела, емпатична и стабилна личност (*Daniels ER, Stafford K., 2003*).

Емоционалната сигурност која детето ја стекнува во текот на раното детство претставува темел кој го осигурува одвивањето на развојниот процес и секој понатамошен напредок.

Изразито важна улога на воспитувачот во поттикнувањето на емоционалниот и социјалниот развој е моделирање на очекуваното однесување. Очекуваното детско однесување воспитувачот треба перманентно да го практикува и да го покажува со сопствени примери. Тој мора да биде свесен за фактот дека како личност му е понуден на детето како идентификациска фигура.

Почитувањето на другите (возрасни и деца), соработката, конструктивното решавање на проблемите, изразување и регулирање на емоциите, се само некои од облиците на однесување кои воспитувачот треба да ги користи за да го поттикне развојот на социјалните вештини кај децата (*Peck MC, Vuko M., Grčić S., Vučkojević J., Micaš D., 2001*).

Посебно се истакнува вклучувањето на децата со пречки во развојот во редовниот систем на образование на предучилишна возраст, како поради активната стимулација на психомоторниот развој, така и поради поуспешна социјализација (*Кариќ, Буџковиќ, 2008*). Се смета дека раното вклучување во услови кои владеат во "вистинскиот свет", подобро ќе го подготви детето за понатамошниот живот во секојдневното "типично" опкружување. Се претпоставува дека раните позитивни искуства меѓу врсниците со и без пречки во развојот ја зголемуваат можноста и во адултниот период луѓето од општата популација да бидат подготвени да ги прифатат лицата со инвалидитет (*Buysse, Bailey, 1993, спрема Бројчин, Глумбиќ, 2007*).

"Чувството на помала вредност, депресивните и агресивните реакции спрема врсниците, игнорирањето од страна на воспитувачите и врсниците, образовниот неуспех, па и формирањето отпор спрема инклузијата од страна на воспитувачот, се само некои од можните последици на неуспешната инклузивна програма" (*Хрњица, 2009*).

Социјалната интегрираност на децата со забавен психомоторен развој ја детерминира уште еден значаен фактор - видот и степенот на попреченоста. Колку е попреченоста потешка, интеракцијата помалку личи на врсничка, помалку има реципрочност, рамноправност и урамнотеженост во односите (*Guralnick, 1986*). За да се развие адекватна стратегија и поттикнување на успешна социјална

интеракција помеѓу децата со пречки во развојот и врсниците без пречки во развојот, важно е сите наведени фактори да се набљудуваат со меѓусебна поврзаност и условеност.

На децата, исто така, им е потребен контакт со врсниците и време за слободна игра, бидејќи овие ситуации даваат голема можност за развој на комуникацијата и интеракцијата. Меѓутоа, истите, во рамките на градинката се недоволно искористени, бидејќи постои став дека на децата им е потребна директивност и водење во рамките на структурираните активности. Ситуацијата на спонтаните игри дава можност за вклучување на воспитувачот на помалку формален начин, во форма на приклучување во активност која е иницирана од страна на децата и нејзино проширување, што нуди бројни додатни можности за учење (*ERIC, 2000, Sylva, Melhuish, Sammons, 2003*).

Начинот на кој воспитувачот зборува, ја насочува детската активност, ги групира децата и интервенира за да обезбеди развој на играта, има големо влијание на децата кои се вклучени. Ефикасноста на возрасниот и користењето на овие методи, потпирајќи се на тоа што детето веќе го знае и што може да го понуди во рамките на интеракцијата и комуникацијата, претставува клуч за надминување на одредени лимитирачки фактори кај децата со пречки во развојот.

Средбата на детето со воспитувачот е корисна само тогаш кога таа средба е автентична (*Бојанин С., 2002*). Помеѓу детето и воспитувачот се формира цврста врска која подразбира разбирање, заемна доверба и почитување.

Секоја активност ќе биде интересна или возбудлива за децата доколку воспитувачот обезбеди таков однос во кој децата ги почитуваат потребите на воспитувачот и тој ги почитува потребите на децата. Добриот воспитувач со своите постапки поттикнува творечка сила, ги поддржува немоќните и ги храбри исплашените и збунетите (*Рајковиќ, 2004*). Доколку воспитувачот развие однос во кој децата се занемарени, несфатени, отфрлени или понижени, воспитно-образовниот процес за детето ќе биде досаден и непривлечен. Воспитувачите за овие вештини мора да се обучуваат (*Гордон, 2001*).

Нивната улога е многу значајна и одлучувачка, но истовремено и најкомплицирана варијабла во активностите во предучилишните установи (*Getzels, Jackson, 1963, сѹрема Ѓорѓевиќ, 2008*).

На воспитувачите не може да им се помогне само со укажување на тоа дека ќе бидат по успешни доколку го унапредат својот однос со децата, туку за тоа мора и да се оспособат (*Gordon, 2001*). Од современиот наставник се бара да работи поосмислено, поорганизирано, рационално, да остварува повеќе, да биде истражувач, програмер, организатор на работата, советодавач, педагошки дијагностичар, терапевт, воспитувач и методичар (*Ранѓеловиќ, 2007*).

Воспитувачите треба да го ценат и да се радуваат и на најмалиот напредок на детето. Доколку детето е неуспешно, не треба да го обвинуваат, туку да побараат стратегија или метод кој би дал повеќе резултат. Разбирањето на различните способности и потреби на децата ги мотивира наставниците да пронајдат сила и време како да ги прилагодат планот и програмата на секое поединечно дете (*Pearce, 2009*).

Наставникот мора да биде самокритичен, спремен и способен да го проценува својот начин на работа (*Бујачиќ, 2009*). Исто така потребно е да чувствува задоволство, да ужива во тоа што го работи. Воспитувачите нема да бидат успешни во спроведувањето на инклузијата ако не се убедени дека се занимаваат со корисна, вредна и хумана работа, која истовремено е и општествено призната (*Сузиќ, 2008*).

Покрај перманентната педагошка работа на развојот на личноста на секое дете, потребно е да се вложи напор и во неговата социјална афирмација. Социјалната афирмација на детето со тешкотии во развојот првенствено ќе зависи од неговите развојни специфичности и мотивација за социјална интеракција. Затоа, од особена важност е јасно да се одреди детскиот развоен потенцијал кој е ускладен со личните карактеристики, склоности и животни ситуации. И мотивацијата за социјална интеракција, исто така, е условена од посебноста на детето, репертоарот на социјалните вештини кои ги поседува, како и од претходното општествено искуство. Доколку раното детско искуство било претежно негативно, полно со фрустрации, неснаоѓање и болно повлекување од социјалните односи, неговата мотивација за општествените односи може да биде сериозно нарушена (*Drasgow E., Lowrey KA, Turan Y., Halle JW, Meadan H.*).

И други фактори можат да го детерминираат социјалното функционирање на децата со забавен психомоторен развој. Воглавно се издвојуваат: *семејниот*

стиајус, образованието на родителите (особено на мајката), интелигенцијата и преходното искуство со врски (Крџакиќ, 2002; Сисеновиќ, 2008).

Со промовирање на пријателството и прифаќање на индивидуалните разлики помеѓу учениците, воспитувачите можат со личен пример да им покажат на сите деца дека се вреднувани, почитувани и прифатени (*Salend, 2003, спрема Милачиќ, Глумбиќ, Бројчин, 2010*).

Од досегашните искуства може да се каже дека децата, со минимална подготовка и објаснување на проблемот (со помош на работилница на тема забележување, нестигматизација, прифаќање и сл.), многу лесно и на убав начин ги прифаќаат своите врски со пречки во развојот (*ЦЕТИ, 2006, Чолиќ, 2009*).

6. Состојбата на децата со забавен психомоторен развој во предучилишните установи во општина Прилеп

Предучилишното воспитание на децата со забавен психомоторен развој во нашата држава, до пред неколку години не беше организирано (освен извесни исклучоци, што се појавуваат во определени временски периоди во две рахабилитатиски установи) (*Ајдински Љ., 1997*).

Факт е дека, во најголем број случаи, оваа категорија деца беа само физички присутни во предучилишните установи. Тие го немаа соодветниот третман и статус. Со нив сè уште не е разработен систем на индивидуална компензаторска работа (*Дамовска Л., 1997*).

Голям број деца со забавен психомоторен развој веќе се наоѓаат во редовните предучилишни установи: деца со гранични интелектуални способности, хиперактивни деца, деца со некаков инвалидитет, со емоционални проблеми и сл. Тоа значи дека нашите воспитувачи, со образованието на деца со забавен развој се соочиле и пред појавата на официјалните документи кои го поддржуваат инклузивниот модел на образование, што го потврдуваат и поедини истражувања (*Арсеновиќ-Павловиќ и сор., 2006; Сџуден, 2008*). Во разгледувањето на потенцијалните потешкотии за успешна реализација на инклузивното образование, воспитувачите, често, како најголем проблем го истакнуваат неприфаќањето на детето со пречки од страна на своите врски.

Децата со забавен психомоторен развој кои се вклучени во интегрирани услови, повеќе се насочени кон возрастните отколку кон врсниците, во врсничката група се социјално изолирани или повлечени и многу помалку од нивните врсници учествуваат во групни активности, така сто присуството во групата не им помага да се вклучат во целосните врснички социјални односи (*Janson, 1999*).

Потребно е да се стави акцент на информираноста и сензибилизацијата на јавното мислење за потребите, можностите и правата на децата со забавен психомоторен развој. Неопходна е подготовка на родителите на другите деца и на самите врсници за прифаќање на другарчето со пречки во развојот, формирање на пријатна атмосфера во групата и учествување на сите деца во активностите на градинката (*Дошен, Гачиќ-Брадиќ, 2005*).

Подготовката на детето со забавен психомоторен развој на барањата на градинката, исто така, е важен предуслов за успешно вклучување. Тоа тешко ги прифаќа обврските и одговорностите, бидејќи тоа често од него и никој не го бара. Секојдневните животни навики, честопати, кај нив се и недоволно воспоставени (облекување, хигиенски навики и сл.), што предизвикува и дополнително оптоварување. Сиромашното социјално искуство може да има за последица помала осетливост кај овие деца за потребите на другите. Формирање позитивна атмосфера, успешни социјални искуства и чувство на пријатност се услови за прифаќање на градинката и обврските во истата (*Хријица, 2004*).

Подготовката на родителите на децата со забавен психомоторен развој и градењето на партнерскиот однос со нив е, исто така, неопходен предуслов за успешно инклузивно образование. Најсигурен начин за успешно прилагодување на детето на барањата на градинката и напредувањето во работата е добриот партнерски однос со родителите (*Кариќ, 2009*). Процесот на воспоставување на односот родител - воспитувач - дефектолог е замен. Истиот се заснова на запознавање, воспоставување на заемна доверба, размена на информации за детето и обострана согласност околу целите кои треба да се постигнат (*Лазор, Марковиќ, Николиќ, 2008*).

Недостатокот на заедничко искуство и тешкотиите во комуникацијата можат да биде основа за поделба помеѓу децата со пречки и децата без пречки во развојот, така сто помеѓу нив не постои интеграција иако физички се наоѓаат во иста група.

ЈОУДГ "Наша Иднина" - Прилеп, 30 години наназад ги има отворено вратите за децата со забавен психомоторен развој, но и таму како и секаде, децата биле само физички присутни, без соодветен третман, оставени на заинтересираноста, односно незаинтересираноста на воспитувачите. Денес, се прават големи чекори за максимално задоволување на условите за успешна интеграција на овие деца во редовните предучилишни установи. Обезбедени се општи и посебни дидактички материјали и средства, соодветни простории за индивидуален третман, работа на логопед, психолог, како и работа на дефектолог кој, меѓу другото, ја има и водечката улога во работата со овие деца.

На ниво на општина Прилеп постои една ЈОУДГ "Наша Иднина", со четири работни единици, во кои се опфатени околу 700 деца. Од нив единаесет се со забавен психомоторен развој.

Во работната единица "Гоце Делчев" има две деца со забавен психомоторен развој. Децата се на возраст од пет години.

Во работната единица "Бончејца" има исто така две деца со пречки во развојот. Едното е со дисхармоничен развој, додека другото е со забавен психомоторен развој. Децата се на возраст од четири до шест год.

Во работната единица "Тризла" има четири деца, од кои едно е со аутистичен спектар на однесување, другото е со проблеми во слухот и говорот и носи слушно апаратче, а другите две деца се со забавен психомоторен развој и со проблеми во говорот. Децата се на возраст од три до шест год.

Во работната единица "Мирче Ацев" има три деца, од кои две се со забавен психомоторен развој и со проблеми во говорот, додека третото е со дисхармоничен развој. Децата се на возраст од четири до шест години.

Децата се интегрирани во редовните групи, а дефектолошката работа се реализира еднаш неделно во времетраење од 20-40 минути во зависност од желбата, интересот и можностите на децата. Децата се одлично прифатени од нивните врстници.

Меѓутоа, што се случува со воспитувачите?

Воспитувачите во редовните предучилишни установи немаат време, а преку школувањето не се оспособени да работат со вакви деца. Затоа прифатеноста на децата од страна на воспитувачите е различна.

Некои од нив одлично ги имаат прифатено децата со забавен психомоторен развој во своите групи и максимално се трудат да работат со нив, се интересираат, прашуваат како да постапуваат и сл. Други укажуваат дека ги имаат прифатено децата во нивните групи, дека нема никаков проблем, меѓутоа во нивните постапки се гледа дека тие ги сепарираат, немаат индивидуален пристап и претежно ги оставаат сами да си играат, само да не им пречат во работата. За жал, има и трета група воспитувачи кои не слушнале дека секое дете има право на избор, право на образование, воспитување и од кои може да се слушне следното: (цитирам)

"Повеќе вакви деца да не ми носиш", или "Што е ова, овие деца не се за тука, не можеме да работиме".

Уште потешки се зборовите што им ги упатуваат на родителите: (цитирам)
"Заради своето дете другите дваесет не можам да ги засијам".

Се прашуваме што се случува со овие луѓе, дали станува збор за нивното образование т.е. необразование, за нивната човечност, или едноставно не знаат што зборуваат. Дали за овие луѓе треба да организираме семинар за едукација за работа со деца со проблеми во развојот, или семинар за човечно однесување?

Меѓутоа, како и да е, потребата од инклузија бара обука и едукација на воспитно-образовниот кадар и тоа не само на воспитувачите во предучилишните установи, туку и на сите оние што доаѓаат во контакт со овие деца.

Работиме по "Основи на програмата за воспитно-образовна работа во подготвителната година, за деца со пречки во психичкиот развој", од 2005 година. Оваа програма треба да ги покрие сите области на индивидуалниот развој на детето и да ги задоволи сите основни потреби за негово учење и прилагодување. Наставните содржини, барања и активности се сместени во десет воспитно-образовни подрачја:

1. социјален развој,
2. емоционален развој,
3. развој на перцепции,
4. физичко воспитување,
5. здравствено воспитување,
6. јазик,

7. *музичко воспитување,*
8. *ликовно воспитување,*
9. *мајемајтика,*
10. *природа и општество.*

Дел од содржините се реализираат во рамките на групата од страна воспитувачите, бидејќи се поклопуваат со содржините од програмата за редовните групи, дел се реализираат на часот по физичко воспитание со соодветен стручен соработник (наставник по физичко воспитание), дел се реализираат во секојдневните активности во рамките на дневниот режим во градинката, додека другите се реализираат како дел од индивидуалната програма за работа со дефектологот.

Покрај наставните содржини од овие десет воспитно-образовни подрачја, во индивидуалната работа се вклучени и вежбите за психомоторна реедукација.

Проблемите со говорот се намалуваат со работата на логопедот, кој од оваа година е дел од стручниот тим и секојдневно работи со децата. Програмата за работа е за деца од подготвителната група, додека за помалите деца не постои програма. Во моментот ги користиме постоечките прирачници, поедини вежби за психомоторна реедукација, како и дел од содржините од веќе споменатата програма, во зависност од возраста и од можностите.

Дали програмата треба да претрпи промени останува да покажат практиката, искуството и времето.

Во врска со најтешкото и најболно прашање, прифатеноста на состојбата од страна на родителите, тешко е и да се зборува.

За секое семејство, фактот дека со нивното дете нешто не е во ред, претставува стрес. Обично се појавуваат проблеми од типот: неприфаќање на реалноста, социјална изолација, срам, обвинување на себе си, авторитарен однос што се граничи со агресивност и сето тоа доаѓа од нарушените очекувања за идеално дете. Тоа понатаму повлекува и нарушување на интерперсоналните односи во семејството.

Има родители кои јасно ја согледале вистинската состојба, работат со своите деца, бараат помош, се интересираат и постигнуваат успех. Од друга страна има и родители кои сè уште не го прифатиле вистинскиот проблем, покажуваат

отпор во соработката, не ја прифаќаат помошта и инструкциите кои им се даваат и на тој начин само им наштетуваат на своите деца, бидејќи најоптималниот период за развој, периодот кога мозокот најмногу може да се обликува, го пропуштаат.

И покрај проблемот што постои уште потешко и поболно е кога ќе слушнеме: (цитирам)

"Ги направивме ситие исцитувања, сè е во ред и нема потреба да одиме во Скопје", или

"Нема потреба да работим со неѓо, бидејќи го носиме на лоѓед, а проблемот кај неѓо е само во зборови".

Во овие случаи не може да се работи со детето без согласност и без соработка од родителот.

По неколку месеци некои од нив се враќаат и бараат соработка, а други сè уште живеат со тоа дека нивното дете нема никаков проблем.

Навистина треба да им се помогне на овие родители за да ја согледаат вистинската состојба, бидејќи неопходно е нивно директно вклучување во програмите за рана интервенција, односно рана стимулација на развојот на децата.

Исто така, неопходна е нивната ангажираност за да се овозможи правилно да функционира врската родител - воспитувач - дефектолог - дете.

Сигмунд Фројд (Freud, S., 1973) кажува дека "функцијата на воспитувањето е да инхибира, забрани и потисне", во семејството се гледа јадрот на социјализацијата и развојот на личноста. Историски гледано тоа е извор на општествениот живот, бидејќи искуството во раното дејство има примарна важност за развојот на личноста. Развојот на личноста се завршува со петтата година, а сè што доаѓа подоцна е само модифицирање на веќе формираната личност. Тие први пет години, во нормални услови, дејство ги поминува во семејството.

7. Валдорфската педагогија и децата со забавен психомоторен развој

Суштината на Валдорфската педагогијата, т.е. нејзиниот клучен збор е **слобода**. Меѓутоа, слободата не се однесува на самоволието на наставникот или детето, ниту на едноставното отсуство на препреки. Слободата подразбира право

на секое човеково битие да порасне и да се развива во сè она што, како поединец, го донел со себе (Дамовска Л., 2005).

Валдорфската педагогијата на децата им посветува особено внимание со максимално почитување на специфичностите што произлегуваат од потребите кај конкретната категорија деца, со цел нејзините позитивни страни да ги искористиме во нашата практика, доколку за тоа има соодветни услови.

Валдорфската педагогија човекот го разгледува како битие со тело, душа и дух, кое непрестано се развива, а детето како битие кое до зрелоста поминува низ разни развојни етапи на свеста. Оваа педагогија повикува на воспитување со кое им се помага на децата во нивниот развој и созревање, укажува на потребата од создавање услови за детето да ги препознае и развие своите потенцијали, да биде подготвено да ги употреби главата, срцето и рацете во наполно необични животни околности, во непознати ситуации и за нови цели.

Во оваа педагогија детето се сфаќа како човек во својот тоталитет. Затоа се истакнува дека образованието треба да му служи на детето за да ги интегрира интелектуалното, физичкото, емоционалното и духовното. Валдорфската педагогија дава практични одговори за тоа како да се обликуваат воспитните и наставните содржини со кои би се задоволиле детските потреби за правилен развој на секоја детска возраст. Исто така, таа треба да го поттикне развојот и на интелектуалните, на социјалните, на етичките, а и на духовно-душевните способности.

Целта на образованието, според оваа педагогија, не е стекнување знаења и факти, туку развивање способности и усвојување активности кои овозможуваат осмислено и богато обликување на животот. Практичната реализација на овие идеи, особено се забележува во градинките и училиштата каде што престојуваат децата со забавен психомоторен развој.

Валдорфската педагогија уште од основањето применува отворен курикулум, корелација на наставните предмети, настава по епохи и индивидуален пристап на сите ученици. Воспитните и образовните методи и содржини се менуваат со возраста на детето и во зависност од неговите телесни и духовни потреби и способности.

Основните карактеристики на Валдорфската педагогија се:

– антропософија,

- *евритмија* и
- *бојмер-гимнастика*.

Основата на целата *антропозofsка наука* е повик за внатрешна активност на оној човечки елемент што може да биде и понатаму активен, дури и тогаш кога сите сетила ќе замрат, само мислењето продолжува да функционира.

Евритмијата е уметност на движење, а најзиниот облик е изразување на телото со кое говорот и уметноста стануваат живи и видливи во изведените движења. Евритмијата е практично школување на волјата што го поттикнува индивидуалниот уметнички сензибилитет и стекнување свест за просторот. Децата многу добро ги прифаќаат едноставните ритми и вежби што им помагаат во јакнење и врамнотежување на сопствените тела и сопствената животна сила. Кај децата со забавен психомоторен развој евритмијата има терапевтски карактер.

Бојмер-гимнастиката претставува уште една карактеристика на Валдорфската педагогија. Таа се применува како состав на вежби за трите страни во просторот (горе-долу, лево-десно, напред-назад). Низ движењата таа воведува еден свој геометриски ред и формира свест за односот простор-човек-движење. Може да биде вклучена во часовите по физичка култура или во ритмичкиот дел на часот, а може да се користи и за терапевтски цели.

Според принципите на Валдорфската педагогијата, децата со пречки во развојот престојуваат во специјални училишта, што значи дека во рамките на оваа филозофија нема инклузија на децата со пречки во редовните Валдорфски градинки и училишта. За оваа категорија на деца, согласно Валдорфските стандарди (почитувани во однос на архитектонските решенија, ентериерот и опремата), изградени се специјални установи кои децата ги посетуваат почнувајќи од градинка, па до завршувањето на средното образование. Секое дете одделно напредува колку што е тоа можно. По завршување на школувањето, дел од нив се вработуваат, или пак продолжуваат да живеат во Валдорфските заедници за возрасни лица.

Училиштето ги нуди сите услови за удобен престој, воспитание, образование и оспособување на децата за самостоен живот (ако е тоа воопшто можно). Целта на оваа педагогија не е стекнување знаења и факти, сите понудени

активности се во функција на развивање на интелектуалните, социјалните, етичките и другите душевни способности на секое дете одделно (*Дамовска Л., 2005*).

8. Национална програма за развој на предучилишното воспитание и образование

Потсистемот за предучилишно воспитание и образование претставува дел од глобалниот воспитно-образовен систем во Република Македонија чија основна дејност е воспитание и образование на децата од осум месеци до поаѓање на училиште.

Покрај процесот на социјализација, што примарно го овозможуваат сите предучилишни установи, децата, чиешто образование започнало во раното детство, имаат позитивен однос кон училиштето и мала е веројатноста дека тие предвреме ќе го напуштат школувањето. Раниот почеток на образованието дава можност за еднакви образовни можности и прескокнување на почетните препреки кои ги носи неповолната социјална и културна средина од која доаѓаат децата, се развива позитивна, активна, креативна и хумана личност која верува во себе и ги почитува другите.

Проблемот со образовната ексклузија на децата со забавен психомоторен развој е сериозен предизвик за сите општества, вклучувајќи го и нашето. Целокупното решавање на проблемот со социјалната ексклузија на одредена категорија луѓе во едно општество, како и поставувањето на основите на социјалната партиципација од активен карактер кај поголем дел од населението, треба да се отпочне уште во предучилишниот систем на воспитание.

Во рамките на предучилишниот систем, инклузијата на децата со забавен психомоторен развој има своја нормативна поставеност во измените и дополнувањата на Законот за заштита на децата. За оваа намена предвидено е со нив да работат стручно оспособени лица, со што се обезбедува квалитет во работата.

Со вклучување на децата со забавен психомоторен развој во системот на предучилишното воспитание и образование, другите деца ќе се навикнуваат да ги прифатат овие деца онакви какви што се, ќе научат да им помагаат, но и да

соработуваат со нив и да бидат толерантни. Тоа ќе придонесе, подоцна, како возрасни граѓани, да не настапуваат кон оваа категорија луѓе со недоверба и предрасуди и правилно да ги воспитуваат своите деца.

Децата ќе ја јакнат својата самодоверба и ќе се ослободат од бројните негативни чувства кои ги спречуваат понатаму во животот да станат активни членови во општествениот живот.

Сето ова треба да биде проследено со вклучување на воспитувачкиот кадар во системот на стручно усовршување кој методски ќе ги оспособи за изведување активности со овие деца и на тој начин ќе се надминат негативните ставови во однос на оваа практика. Според тоа, активностите во следниот период треба да се фокусираат на:

- пропагандни активности заради подигање на свеста од потребата за опфаќање на децата со посебни потреби во системот на редовното предучилишно воспитание и образование;

- системска работа со родителите на децата со посебни потреби преку изградба на систем за нивна едукација;

- премин од проектни кон активности кои би биле интегрален дел од работата на редовниот систем на предучилишно воспитание и образование;

- стручно оспособување на воспитувачкиот кадар за работа со деца со забавен психомоторен развој на ниво на иницијално образование, како и стручно усовршување на истиот;

- развивање систематска соработка меѓу институциите на предучилишниот систем и стручните институции кои нудат помош во работата со децата со посебни потреби заради нивно навремено откривање и давање стручна помош.

9. Меѓународни документи кои го поддржуваат вклучувањето на децата со попреченост во редовниот систем на образование

- *Конвенција за правата на децата*, која Генералното Собрание на Обединетите Нации ја има усвоено во 1989 година. Конвенцијата ги опфаќа општите законски норми кои се однесуваат на обезбедување заштита на децата од занемарување, лошо постапување и експлоатација, како и потреба

да им се гарантираат елементарните човекови права, пред сè право на живот, развој и потполно учество во општеството, културните, просветните и другите активности потребни за нивниот развој и нивната благосостојба.

- *Конвенција за едукација* одржана 1990г. (Jomtien, Thailand), на која е донесена Светската декларација за образование на сите (ЕФА). Членот 5, став 3, од оваа декларација содржи препорака по која, потребата од учење на лицата со попреченост бара посебно внимание (УНЕСКО, 1990).

- *Стандардниите правила на ОН за изедначување на можностите на лицата со инвалидитет* се донесени 1993 г. и нудат основна концепција на политиката за изедначување на можностите на лицата со инвалидитет каде образованието е едно од клучните области за изедначување на можностите (ОН, 1993).

- *Изјавата од Саламанка*, усвоена на *Светската конференција за образование на децата со посебни потреби*, 1994 година, Шпанија, во која се истакнува дека секое дете има единствени карактеристики, интереси, способности и образовни потреби. Системот на образование треба да ги земе предвид различните потреби и карактеристики на децата и на сите деца да им овозможи пристап за образование (УНЕСКО, 1994).

- *Светскиот едукативен форум во Дакар (Сенегал)* 2000 година, беше првиот значаен собир во областа на образованието во овој век. Тогаш се истакна дека клучот за промена е прифаќање на визијата образование за сите, односно инклузивниот концепт на образование (УНЕСКО, 2000).

- *Милениумската декларација на Обединетите Нации* од 2000 година ги обврзува земјите - потписнички дека до 2015 година треба да ги исполнат осумте дефинирани развојни цели. Една од тие цели е и постигнување на универзално основно образование, кое треба да им обезбеди на сите деца да останат во училиште и да имаат барем основно квалитетно образование.

10. Релевантни емпириски истражувања

1. Проблемите со вклучувањето на децата со пречки во развојот во редовните предучилишни установи претставува причина за истражувањето на *Керамичева Р. и Такашманова Т., 1997, "Ситуациите на родителите на*

здравите деца кон децата со пречки во развојот на предучилишна возраст". Тие сметаат дека и ставовите на родителите со здрави деца се значајни во самиот процес на инклузија и интеграција. Од тие причини проблемот на ова истражување е проверување на ставовите на родителите со здрави деца кон децата со пречки во развојот на предучилишна возраст. Резултатите од истражувањето покажуваат дека ставовите на родителите со здрави деца кон децата со пречки во развојот се со тенденција да бидат позитивни и негативни. Се покажува дека и полот на родителите влијае врз ставот: татковците имаат тенденција кон позитивен став, за разлика од мајките кои имаат тенденција кон негативен став. Образованието на родителите, исто така, влијае врз формирањето на ставот, родителите со високо образование имаат тенденција кон негативен став, додека родителите со средно образование имаат тенденција кон позитивен став.

2. Инспирирани од статијата напишана од Хана Мортимер "Прием на малите деца со специјални потреби во редовното образование", *Пачемска Н., Downen K., Connolly J., Андоновска А, 1997* го пишуваат стручниот труд "Прифаќањето на децата со пречки во психичкиот развој во предучилишното воспитување во Република Македонија". Овој труд е од голема важност за секој што посакува децата со посебни потреби да бидат еднакви во однос на можностите за развој на нивните потенцијали. Фактот што од 50 анкетирани установи одговориле само 27, сам по себе говори за состојбите и ставовите кон опфаќањето на овие деца. Во секој случај тие се важни индикатори за преземање на понатамошни активности.

3. **Матовска С.** смета дека и односот на воспитниот кадар е значаен фактор за успешниот третман на децата со забавен психомоторен развој кои се вклучени во редовните предучилишни установи. Таа зборува за еден конкретен случај на дете со Даунов синдром, кое, додека било добро прифатено од воспитниот кадар добро се развивало и имало позитивен однос кон градинката. Меѓутоа, во моментот кога односот на воспитувачката се сменил, тоа се одразило и на развојот на детето. Доаѓа до израз нивната необученост и неможност да го инволвираат детето во едукативниот процес. Нивната улога се сведувала само на згрижување.

Би ги наброиле и следните исражувања:

- а. Јачова З., Солтирова Е. и др. (1997), "Предучилишното воспитание на децата со пречки во развојот - предуслов за успешно интегративно образование", *Дефектолошка теорија и практика*, бр.4, 9-20.
- б. Петрова В., Петров Р. (1997), "Вклученоста во предучилишните установи - предуслов за успешно образование и рехабилитација на децата со пречки во развојот", *Дефектолошка теорија и практика*, бр. 2, 88-91

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражување се процесите на комуникација и интеракција кои ги остваруваат децата со забавен психомоторен развој со другите деца во групата, со воспитувачите и со стручните соработници, во услови на структурирани и спонтани ситуации. Истражувањето треба да го утврди односот помеѓу успешноста на комуникацијата и интеракцијата која децата ја остваруваат во рамките на групата и степенот на постигнатата социјална интегрираност.

2. Цел и карактер на истражувањето

Целта на истражувањето е да се утврди евентуалната поврзаност помеѓу типот на ситуацијата во која детето се наоѓа (структурирана или слободна) и комуникациските интеракциски облици кои детето со забавен психомоторен развој ги остварува со децата и возрасните во рамките на групата. Исто така, со истражувањето треба да се процени врската помеѓу улогата на воспитувачот, квалитетот на интеракцијата која се остварува со детето, типот на интервенција која ја нуди и ефектот на планот на комуникација и интеракција.

Истражувањето е квалитативно по карактер, што значи дека се одвива во природна средина. Фокусирано е на единката и настојува како такво да допре до суштината на појавите, да ги проучи во интензитет, а не во екстензитет. Истражувачот ги проучува процесите, а не продуктите. Тој е близок со своите испитаници и се обидува да го разбере начинот на кој тие резонираат (*Галевска Н., 1998*).

3. Задачи на истражувањето

Да утврдиме:

1. дали постои разлика во поглед на комуникацијата и интеракцијата која ја остваруваат децата со забавен психомоторен развој во структурирани и ситуации на слободна игра во текот на престојот во предучилишната група;

2. дали постои разлика во поглед на комуникацијата и интеракцијата која ја остваруваат децата со забавен психомоторен развој, во услови кога е присутен воспитувач кој обезбедува дополнителна поддршка, во однос на ситуации кога таа поддршка изостанува;

3. дали постои разлика во поглед на комуникацијата и интеракцијата која ја остваруваат децата со забавен психомоторен развој, во однос на видот на нивната попреченост;

4. дали постои разлика во комуникацијата и интеракцијата кај децата со забавен психомоторен развој, во зависност од степенот на нивната попреченост;

5. дали постои разлика во поглед на комуникацијата и интеракцијата кај децата со забавен психомоторен развој, во зависност од возраста на која се вклучени во група;

6. дали постои разлика во поглед на комуникацијата и интеракцијата кај децата со забавен психомоторен развој, во однос на вклученоста на родителите во активно поддржување на процесот на инклузија при што дел ќе спроведуваат дома;

7. дали постои разлика во поглед на комуникацијата и интеракцијата која ја остваруваат децата со забавен психомоторен развој во зависност од нивниот пол;

8. постои ли разлика во поглед на комуникацијата и интеракцијата која ја остваруваат децата со забавен психомоторен развој во однос на нивните врсници.

4. Хипотези

Во зависност од дефинираниот предмет и цел во истражувањето поставени се следните хипотези:

H_1 . Обрасците на комуникација и интеракција кои децата со забавен психомоторен развој ги остваруваат во рамките на предучилишната група, се разликуваат во ситуации кога постои јасна структура на времето и на активностите, од ситуации кога нема јасна структура т.е. спонтани ситуации;

H_2 . Претпоставуваме дека постои разлика во начинот на комуникација и интеракција кај децата со забавен психомоторен развој во зависност од тоа дали добиваат поддршка од воспитувачите;

X₃. Претпоставуваме дека децата со потешки пречки во развојот потешко воспоставуваат комуникација и интеракција со своите врсници;

X₄. Децата со забавен психомоторен развој од помала возраст имаат поизразени тешкотии во остварувањето на комуникацијата и интеракцијата;

X₅. Обрасците на комуникација и интеракција кои децата со забавен психомоторен развој ги остваруваат во рамките на предучилишната група се разликуваат во зависност од тоа колку родителите се вклучени како активни соработници;

X₆. Не постои разлика во комуникацијата и интеракцијата кај децата со забавен психомоторен развој во зависност од нивниот пол;

X₇. Постојат специфичности во комуникацијата и интеракцијата кај децата со забавен психомоторен развој, кои не се присутни кај нивните врсници.

5. Варијабли на истражувањето

1. Независни варијабли

- Вид на попреченост:

- дисхармоничен развој, проблеми во говорот,
- забавен психомоторен развој, проблеми во говорот,
- проблеми во однесувањето, елементи на аутизам,
- проблеми во слушањето и во говорот.

- Степен на попреченост

- лесна,
- умерена.

- Возраст

- три години,
- четири години,
- пет години,
- шест години.

- Пол

- момчиња,
- девојчиња.

- Структурирани ситуации

Тука спаѓаат ситуации водени од страна на воспитувачот или стручниот соработник. Тоа се ситуации во кои возрасните, воспитувачот или стручниот соработник ја одредуваат ситуацијата, динамиката и траењето на активноста. Овие активности можат да бидат однапред осмислени и водени од страна на возрасните. Тука спаѓаат фронтални активности, активности во мали групи со различни материјали, дијадни активности, како и активности врзани за ритуали (собирање, оброци, ритуали во бања, спиење и сл.

- Неструктурирани ситуации

Тоа се слободни активности во кои децата сами се организираат, бираат партнери за игра, бираат играчки и друг игровен материјал, одредуваат содржина, динамика и траење на играта. Можат да бидат организирани во занималната или во дворот.

- Родителите како активни соработници кои го поддржуваат процесот на инклузија и дел спроведуваат дома.

2. Зависни варијабли

- квалитетот на комуникација и интеракција кој децата го остваруваат во слободните и структурирани ситуации;
- квалитетот на комуникација и интеракција кој децата го остваруваат во зависност од видот и степенот на попреченост;
- квалитетот на комуникација и интеракција кој децата го остваруваат во зависност од возраста и полот;
- проблемите во однесувањето кои ги остваруваат децата со забавен психомоторен развој;
- специфичностите во комуникацијата.

6. Популација и примерок

Примерокот го сочинуваа еднаесет испитаници и тоа деца со забавен психомоторен развој на возраст од три до шест години вклучени во предучилишната установа ЈОУДГ "Наша Иднина" - Прилеп, десет воспитувачи во чии групи имаше вклучено деца со забавен психомоторен развој и три стручни соработници (наставникот по физичко воспитание, психологот и логопедот).

Според видот на попреченост имаше вклучено четири деца со дисхармоничен развој и проблеми во говорот, пет деца со забавен психомоторен развој и проблеми во говорот, едно дете со проблеми во однесувањето и елементи на аутизам и едно дете со проблеми во слушањето и во говорот.

Табела 1. Вид на попреченост

Според попреченоста	број
Дисхармоничен развој, проблеми во говорот	4
Забавен психомоторен развој, проблеми во говорот	5
Проблеми во однесувањето, елементи на аутизам	1
Проблеми во слушањето и во говорот	1

Деца со дисхармоничен развој и проблеми во говорот

Кај овие деца постои една дисхармонија во развојот помеѓу различните области. Зафатени се вниманието, фината моторика, како и когнитивните функции. Сето тоа е проследено со проблеми во говорот и тоа дава слика на лесна интелектуална попреченост.

Деца со забавен психомоторен развој и проблеми во говорот

Оваа група ги опфаќа децата со интелектуална попреченост и со проблеми во говорот. Тие имаат значајно потпросечно функционирање во развојниот период и потешкотии во социјалното прилагодување. Овие деца имаат тешкотии во разбирањето на тоа што го перципираат, отежнато апстрактно мислење, тешкотии во експресивниот и рецептивниот говор, вниманието е краткотрајно и

тешко се организира околу една активност, интересот е мал и површен, не се во состојба да ја одложат моменталната потреба и сето тоа доведува до тешкотија за вклучување во врсничката група. Исто така, присутна е и емоционална нестабилност.

Деца со проблеми во однесувањето и елементи на аутизам

Децата од оваа група се карактеризираат со квалитативно оштетување на реципрочните социјални интеракции, комуникацијата е оскудна, стереотипна, со репетитивен репертоар на интереси и активности (*ICD- 10, 1992*, спрема *Глумбиќ, 2006*).

Проблемите во однесувањето можат да се манифестираат од самоповредување, повредување на другите, нанесување штета по околината, не се во можност да стекнат нови вештини и детето останува социјално изолирано (*Doss, Reichle, 1991*, спрема *Hawken, Johnston, 2007*).

Иако постојат варијации во степенот на изразеноста на перзистентните пореметувања, тие сепак се јавуваат во сите ситуации и ја зафаќаат целокупната личност. Инклузивното образование за децата со аутистичен спектар на однесувања, треба да им понуди различни модели на поддршка усогласени со потребите на секое поединечно дете (*Милачиќ-Видојевиќ, Глумбиќ, Ѓорѓевиќ, 2008*).

Деца со намален слух и проблеми во говорот

Слушно оштетените деца поминуваат значително помалку време во интеракција со врсниците, било да се работи за дијадни односи или за слободна игра. Тие, воглавно, имаат посилно чувство на осаменост отколку децата кои слушаат и голем број од нив имаат искуство на одвоеност и изолација од врсниците кои слушаат (*Kersting, 1997*).

Децата со минимално оштетување на слухот честопати се погрешно дијагностицирани како деца со говорно-јазично пореметување, деца со пореметување на вниманието, со лесна интелектуална попреченост или како деца со пореметување во однесувањето (*Ѓоковиќ, Осиповиќ, 2009*).

Оштетувањето на слухот влијае на целокупниот развој на детето, што се одразува и на сознајните способности на детето, развојот на говорот и апстрактното мислење (*Јанковиќ, Асановиќ, Осиповиќ, 2008*).

Децата со потешко оштетување на слухот многу тешко се прилагодуваат на средината со своите врсници, склони се кон изолација, социјална и емоционална незрелост, импулсивно реагирање, чувство на помала вредност, егоцентризам, ограничени интереси и низа други специфични реакции (*Радоман, 1996, сѐрема Јанковиќ, Асановиќ, Осѝојиќ, 2008*).

Затоа, глувото дете бара рано вклучување во процесот на рехабилитација на слухот и говорот, што претставува предуслов за напредување на детето како во говорно-јазичниот, така и во психосоцијалниот и емоционалниот развој (*Вујасиновиќ, Славниќ, 2008*). За децата со оштетен слух визуелната перцепција е од пресудно значење за формирањето на говорот (*Исаковиќ, Вујасиновиќ, 2008*).

Воспитно-образовните содржини за децата со оштетен слух предвидуваат тие да се оспособат да го следат говорот на лицата кои ги опкржуваат за да можат да учествуваат во комуникацијата. На детето со оштетен слух важно е да му се обезбеди правилно поставено осветлување во училницата и место за седење од каде може добро да ги гледа движењата на устата, како на врсниците, така и на воспитувачите. Притоа, говорот на воспитувачот треба да биде јасен, чист и правилен (*Димиќ, 1996, сѐрема Исаковиќ, Вујасиновиќ, 2008*).

Според степенот на попреченост, опфатени се деца во категориите на *лесна и умерена ѝопреченосѝ* во рамките на типовите попреченост кои се веќе опишани.

Според возраста, во примерокот беа опфатени деца од три до шестгодишна возраст, сместени во голема, средна и мала група и тоа: три деца од три години, три деца од четири години, две деца од пет години и три деца од шестгодишна возраст.

Табела 2. Возрасѝ на децаѝа со забавен ѝсихомоѝорен развој

Возраст на децата	број
три години	3
четири години	3
пет години	2
шест години	3

Според полот, во примерокот се опфатени 6 момчиња и 5 девојчиња.

Табела 3. Пол на децата со забевен психомоторен развој

Пол	број
Момчиња	6
Девојчиња	5

7. Методи на научно истражување

Во текот на реализацијата на истражувачкиот процес, а во согласност со поставените цели и задачи, користени се следните методи:

- **дескриптивен метод**, кој ни овозможи да добиеме целосен приказ на детето со пречки во развојот, т.е. на целокупниот негов проблем;
- **метод на компаративна анализа**, со кој можеме да ги споредиме резултатите во врска со комуникацијата и интеракцијата во рамките на групата во различни ситуации;
- **каузален метод**, со кој ја испитавме причинско-последичната поврзаност помеѓу зависните и независните варијабли.

8. Инструменти на истражувањето

Во текот на истражувањето користени се следните инструменти:

1. **Скала за опсервација на комуникацијата и социјалната интеграција во инклузивните групи**, која ја применуваа истражувачот, воспитувачот и стручните соработници;
2. **Полустандардизирано интервју за воспитувачите и стручните соработници**;
3. **Чек-листа за анализа на податоците добиени од видео-снимките**;
4. **Скала за процена на однесувањето на детето во воспитната група**.

1. Скалата за опсервација на комуникацијата и социјалната интеграција во инклузивните групи, која ја применуваа истражувачот, воспитувачот и стручните соработници е конструирана од прашања кои, во најголем број, нудат понудени одговори. Ги мери комуникационо-интеракциските обрасци на однесување во текот на спонтаните и структурирани активности и тоа во следните области:

- *иницијативата на активностите за која дејствието се определува;*
- *видот на комуникација која дејствието ја остварува;*
- *видот на интеракција која дејствието ја остварува;*
- *иницијативата на дејствието за остварување на комуникација и интеракција;*
- *реакција - однесување на врсниците;*
- *квалиитетот на комуникација и интеракција која дејствието ја остварува;*
- *евентуалните проблеми во однесувањето кои ги манифестира дејствието и пречено во развојот.*

На крајот од скалата, предвиден е простор за коментар со сугестија: да се даде точен опис на ситуацијата во текот на опсервацијата, да се набљудува целосно ситуацијата интеракција - комуникација, да се евидентира нејзината должина и доколку е следена со говор, да се даде резиме за остварената комуникација. Исто така, да се посвети внимание на соговорникот на детето попречено во развојот и да наведе дали е забележано однесување типично за детето.

Воспитувачот во улога на опсерватор не е во можност објективно да ги следи сопствените реакции на случувањата кои ги бележи, но со оглед на тенката линија помеѓу набљудувањето и интервенцијата има прилика да стекне подобар увид во процесите кои ги опсервира и на тој начин да промени нешто во работата со децата. Стручните соработници во улога на опсерватори имаа задача да ги следат интервенциите на воспитувачите и, со оглед на нивната активна улога во програмата, своите сознанија да ги интегрираат во својата практична работа.

Предност на овој начин на собирање на податоците е временскиот континуитет кој дава можност за проверка на одредени забележувања, како и можност за следење на евентуалните промени во однос на димензијата време. Опсервацијата која е ригорозно структурирана дава можност за категоризација и

анализа на податоците, како и користење на истите во рамките на тимските планирања.

Негативноста кај оваа техника е одреденото ниво на субјективност кое е невозможно да се избегне. Истражувачите кои интензивно ја користеа оваа техника сметаа дека прецизноста на опсервацијата е условена од потребите, интересот и искуството на опсерваторот.

2. Полустандардизираното интервју за воспитувачите и стручните соработници е конструирано со цел да се проверат податоците добиени од другите методи, како и собирање на дополнителни податоци кои се однесуваат на личните ставови и мислења на воспитувачите за процесот во кој се вклучени по првпат.

Со ова интервју можат да се соберат изјавите на воспитувачите за функционирањето на децата на планот на комуникацијата и интеракцијата, евентуалните промени и прифатеноста од страна на групата и прифатеноста од страна на воспитувачите.

Овој вид интервју е на границата помеѓу структурираните и неструктурираните интервјуа, каде формата е составена од тоа што истражувачите подготвуваат протоколи за интервју кои се составени од збир на прашања.

Тие им овозможуваат на истражувачите да создадат нивни прашања со цел да развијат интересни области за испрашување за време на интервјуто.

Овој протокол е составен од отворени прашања за да го поттикнат испитаникот да зборува за темата специфицирана за него.

Прашања кои им се понудени на воспитувачите:

- Дали дејствието кое е во вашата група комуницира со другите деца во групата?

- Дали дејствието комуницира со воспитувачите во групата?

- Дали дејствието учествува во активностите во рамките на групата без разлика дали се има активности проследени со збор или не (само со воспитувачите, само со децата, со воспитувачите и со децата)?

- Дали постои разлика во степенот во кој комуницира и учествува во активностите, во зависност од тоа дали активността е организирана или спонтанна?

- Како би го опишале квалитетот на комуникацијата и интеракцијата која дејство ја остварува во градинката?

- Дали дејство само иницира комуникација и интеракција или му е потребна помош и кој вид помош му е потребна од страна на другите деца и возрасни за да се вклучи во разговор или во активност?

- Како му помагаат на дејство кога е во прашање организирана активност, а на кој начин кога во групата се одвива спонтанна игра?

- Дали дејство има другар или другарка, или помала група деца со кои комуницира во поголема мера?

- Што се случува кога тоа дејство не е присутно?

- Дали постои промена на планот на комуникацијата и интеракцијата по отсуство на подолго време?

- Дали постои разлика на планот на комуникацијата и интеракцијата во однос на починот период кога дејство е вклучено во градинка?

- Дали воспитувачот има податоци од родителите дека кај дејство во ситуацији надвор од градинката нешто се променило на планот на комуникацијата и интеракцијата со децата и возрасните, во некои на периодот на посетување на градинка?

Со ова интервју беа опфатени и стручните соработници на кои, освен прашањата поставени на воспитувачите, им беа поставени и прашања поврзани со интервенциите кои воспитувачите им ги нудат на децата. Податоците добиени од стручните соработници се драгоцен бидејќи даваат слика за нивно видување на процесот.

Дополнителни прашања кои им се поставени на стручните соработници

- Дали имате впечаток дека на децата им е потребна помош за да воспостават комуникација и интеракција во рамките на групата?

- Кој им дава помош на децата и во која мера?

- Кои форми на давање помош се најефикасни?
- Дали децата комуницираа и остварија контакт во поголема мера со врстниците или со воспитувачите?
- Дали оваа ситуација се менува во текот на истражувањето?
- Дали мислите дека воспитувачите се адекватно подготвени/едуцирани за забележување на тежок и за давање помош, со цел поттикнување на интеракцијата и комуникацијата?

Причината за примена на интервјуто, освен проверка на податоците добиени од другите инструменти, првенствено се однесува на можноста за воспоставување директен контакт со воспитувачите и со стручните соработници, во ситуации надвор од групата, за на тој начин да се дојде до нивните ставови, чувства и нивното размислување. Друга позитивна страна е и економичноста, како и можноста за евоцирање на претходни случувања и воспоставување однос на доверба.

3. Чек листа за анализа на податоците добиени од видео снимките

Со цел обработка и анализа на големиот број информации добиени од снимањето на реалните ситуации на комуникација и интеракција, конструирана е чек листа која се сведува на основни категории:

- типот на ситуацијата во која дејето се наоѓа (несструктурирана и различни типични структурирани ситуации);
- типот на ситуација во која дејето се наоѓа во моментот на набљудување;
- типот на комуникација која дејето ја остварува (модалитетите на вербална и невербална комуникација);
- типот на интеракција која дејето ја остварува;
- димензија активно - пасивно дејство;
- димензија активни - пасивни возрасни;
- димензија активни - пасивни воспитувачи;
- квалитетот на остварената комуникација/интеракција;
- проблеми во однесувањето.

Пред да се започне со снимањето, беше побарана писмена согласност од сите родителите дека може да се снима во групата каде е и нивното дете.

Оваа техника има низа предности, но и недостатоци. Како најголема предност се смета фактот дека снимениот материјал е траен запис кој може да се прегледува повеќепати и во таа смисла да послужи за планирање на потребната интервенција. Видео-снимката дава можност за фокусирање на аспектите на невербалната комуникација, што е особено важно.

Како недостаток се смета фактот дека камерата дава селективна слика на активноста и на однесувањето кое се следи, анализата на материјалот е сложена и бара многу време. Фактор кој често се занемарува е и реакцијата на децата на снимањето, која понекогаш може да биде многу атипична и далеку од вистинската слика за нивното функционирање. Ова ќе се обидиме да го минимизираме со неутралната улога на снимателот, кој нема да влегува во интеракција со децата и со воспитувачите.

4. Исто така, користена е и *скала за процена на однесувањето на децето во воспитателната група* која ја пополнува воспитувачот за секое дете посебно. Во скалата се опфатени следните аспекти на однесување на детето:

- однесување по доаѓањето во градинка;
- заинтересираност за содржините кои ги нуди градинката;
- реакцијата на успех и неуспех;
- односот спрема другите деца и воспитувачката;
- доминантно расположение во текот на престојот во градинка и
- доминантен облик на однесување.

9. Време и место на истражување

Истражувањето се реализираше во текот на 2013 год. и траеше околу шест месеци. Местото каде се спроведуваše истражувањето се предучилишните установи во Прилеп и тоа четирите работни единици на ЈОУДГ "Наша Иднина", РЕ "Мирче Ацев", РЕ "Гоце Делчев", РЕ "Бончејца" и РЕ "Тризла".

10. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето започна со обезбедување согласност од соодветната институција и согласности, како од родителите на децата со пречки во развојот, така и од родителите на децата врсници. Распоредот и текот на активностите кои се поврзани со практичниот дел на истражувањето се:

1. *техничка подготовка на материјалиите за истражување;*
2. *согласности за користење на институционалните капацитети (просјор, ојрема, деца);*
3. *временско распоредување на обврските околу истражувањето на истражувањето;*
4. *истражување на истражувањето;*
5. *анализа на резултатите.*

Откако се обезбеди согласноста, се направи анализа на постоечката документација. Се зедоа предвид следните варијабли: возраста, полот, видот и тежината на попреченоста. Запознавањето со податоците ни овозможи добивање општ впечаток, содржина, разновидност и квалитет на податоците.

Треба да имаме предвид дека во текот на истражувањето се случуваа бројни промени и случувања надвор од градинката, во семејствата, како и ситуации надвор од семејствата и градинката, кои имаа влијание на однесувањето и функционирањето на децата во градинката. Понатаму, еден дел од децата со забавен психомоторен развој беа носени на дополнителни специјалистички третмани, нивниот состав е хетероген, како по видот и степенот на попреченоста, возраста, така и по претходното искуство во врска со престојот во градинката. Исто така, воспитувачите немаат подеднакво искуство и едукација во врска со работата со овие деца. Не треба да го заборавиме и фактот дека децата се наоѓаат во интензивен период на раст и развој, така што некои промени во нивното функционирање настанале независно од програмското влијание. Во сите овие случаи не може да се дојде до урамнотежување на овие фактори. При толкување на проблемот на истражување се обидовме да ја отстраниме субјективноста,

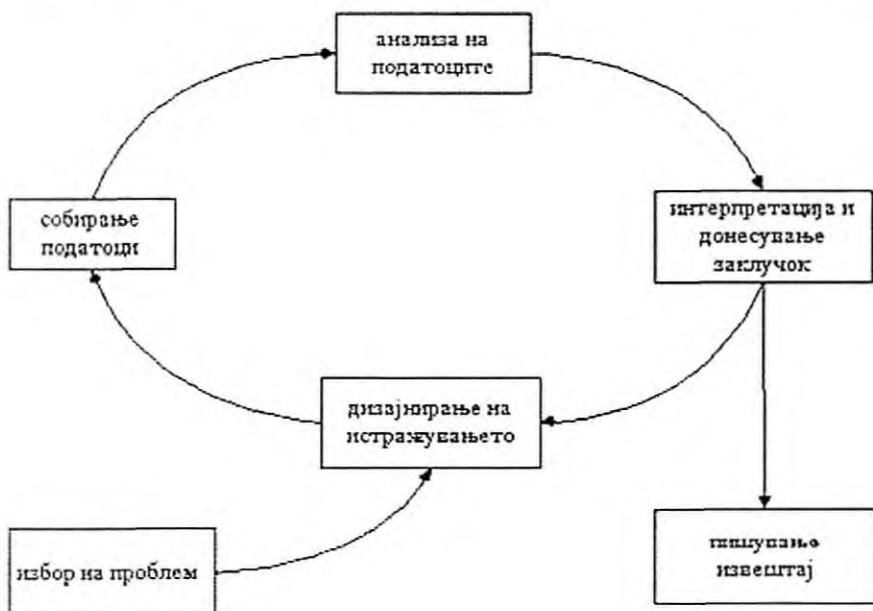
двосмисленоста, односно нашиот личен модел на реалноста да не влијае врз знаењето што го продуцира научното истражување.

11. Обработка на резултатите

Во согласност со природата на предметот и целите на истражувањето, обработката на податоците во најголема мера е квалитативна. Големината и хетерогеноста на примерокот е другиот фактор кој оневозможува генерализација и иницира квалитативна обработка на резултатите. Редоследот на етапите кај квалитативните истражувња не е строго утврден и тие можат да се повторуваат, односно истражувачот може повеќепати да се навраќа на одделни етапи доколку смета дека е потребно.

Текот на квалитативните истражувања графички е претставен на шема 1. Како што може да се види, истражувачките етапи кај квалитативното истражување имаат цикличен, а не линеарен карактер. Во текот на целото истражување генерираат нови прашања, нови хипотези, кои го враќаат истражувачот на некоја од претходните етапи (Галевска Н., 1998).

Шема 1: Текоџ на етапите кај квалитативните истражувања



Етапи на квалитативното истражување:

- избор на проблем за истражување;
- дизајнирање на истражувањето;
- собирање податоци;
- анализа на податоците;
- интерпретација и донесување заклучок;
- пишување извештај.

Квалитативната анализа се одвива по определени фази. Таа се одвива низ истражувачкиот процес и во неформален вид се јавува уште при собирањето на податоците. Анализата се јавува и во фазата на прегледување и читање на белешките од теренот. Ваквата анализа соодветствува на флексибилноста на проектот на квалитативното истражување кој се менува во од, па затоа и ваквиот вид анализа може да се нарече *продолжена анализа*.

Покрај овој, прилично слободен вид на анализа, некои автори користат поформален концепт на анализа, со кој се предвидува користење на кодови, шифри, кратенки и потсетници за групирање на податоците. Се смета дека создавањето на ваков концепт на анализа на квалитативните податоци ќе ги намали критиките за нивната нерелијабилност. Оваа анализа, некои автори ја нарекуваат *интерим* или привремена анализа и таа предвидува пет фази на анализа на податоците (Галевска Н., 1998).

Првата фаза е запознавање со податоците. Истражувачот се запознава со податоците кои се најчесто фрагментирани, недоволни, едни се појаки, а други избледеле. Тој ги преслушува податоците доколку се работи за аудио-записи, ги прелистува своите белешки и белешките на другите истражувачи доколку постојат, ги чита транскриптите и го прегледува видео-материјалот. На тој начин се добива генерален впечаток.

Втората фаза на анализа се состои во **определување тематска рамка за работа**. Со прегледот на податоците истражувачот ќе забележи групи проблеми за кои испитаниците го искажале своето мислење. Преку процесите на апстракција и конкретизација тој доаѓа до концептуализација, односно до изборот на клучните теми околу кои ќе ги групира податоците. Тоа може да бидат разновидни карактеристики на испитаниците, како на пример:

- **работно искуство на воспитувачите/наставниците;**
- **модел на наставна работа;**
- **ставови кон определени видови иновации;**
- **очекувања и планови за нивната иднина/кариера;**
- **социо-демографски карактеристики на учениците;**
- **видови пречки во развојот или проблеми во учењето итн.**

Откако е поставена иницијалната рамка, може да се премине на **третата фаза** на **индексирање**. Тоа значи повторно читање на податоците, сега на секој транскрипт поединечно, определување на која тема припаѓа и бележење на соодветни знаци, транскрипти.

Во случаи кога целиот материал од истражувањето се индексира по теми понатаму се продолжува кон **четвртата фаза** која се нарекува **групирање** или **табелирање**. Овде се присутни процесите на апстракција и синтеза.

Петтата фаза на анализата која веќе преминува во интерпретација на податоците е **категоризацијата**. Кога сите податоци се обележани и разделени по теми, аналитичарот мора да се врати на изворните цели и задачи на неговото истражување. Преку зборовите карактеристики тој дефинира концепти или креира типологии. Користејќи ја индукцијата, тој креира модели на асоцијација и дефинира концепти. За нив истражувачот дава свое објаснување и коментар и развива стратегија на дејствување. Содржината на одделните фази на анализа не е применлива и адекватна за сите истражувања, туку треба да се користи зависно од целта и карактерот на конкретното истражување.

Опсервациските скали дадоа податоци за индивидуалните промени на планот на комуникацијата и интеракцијата, како и значајни податоци за реакцијата на врсниците и интервенциите кои ги применуваа воспитувачите. Сите

податоци добиени од страна на воспитувачите и од страна на стручните соработници се сумирани посебно за секое дете.

Субјективноста која ги следи опсервациските скали надмината е со споредување на материјалот добиен од видео-снимките. За жал, сите родители не се согласија нивното дете да биде снимено, па поради тоа видео-материјалот не е целосен. Децата чии родители ни дозволија да ги снимаме, снимени се во ситуации на структурирани и слободни активности. Потоа е направена анализа на снимениот материјал.

Преку **прашалникот и интервјуата** проценети се податоците за ставовите на воспитувачите и стручните соработници и нивното лично доживување за ефикасноста на програмата.

Преку **скалата за процена на однесувањето на детето во воспитната група** добиени се дополнителни податоци со кои се комплетира сликата за можностите за поттикнување на целокупниот развој на секое дете посебно.

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Податоците добиени со континуирана опсервација која ја реализираа воспитувачите и стручните соработници, како и опсервацијата која ја спроведувавме ние, во оваа установа, со анализата на снимениот материјал и со анализата на податоците кои се собрани со прашалникот и со интервјуата, покажуваат дека децата со забавен психомоторен развој во рамките на спонтаните и структурираните активности ги покажуваат следните доминантни облици на комуникација, интеракција и однесување:

Типови игри за кои децата се определиле во текот на спонтаните и структурирани ситуации

Децата со забавен психомоторен развој во најголем број случаи учествуваат во игри кои се типични за нивната возраст и за кои се определуваат и нивните врски во рамките на содржините кои им се понудени на сите деца.

Типовите игри кои децата ги бираат во слободното време се разликуваат од игрите кои се вклучени во текот на структурираните ситуации, што е условено од самиот факт дека децата во текот на спонтаните активности имаат можност да изберат активниот во согласност со своите интереси или, пак, активност каде учествува и нивниот омилен другар, додека во текот на структурираните ситуации таа можност ја немаат.

Во текот на структурираните ситуации активноста е однапред одредена, осмислена и водена од страна на воспитувачите и се реализира за групата во целина или, пак, се реализира во мали групи. Добиените податоци покажуваат дека воспитувачите најчесто им понудуваат на децата активности во круг, кои имаат за цел усвојување на знаења и вештини, говорни вежби, драматизација и сл. Структурираните активности кои се реализираат во мали групи најчесто се однесуваат на игри со правила, за усвојување нови поими, креативни игри со различен материјал и сл.

Најчести одговори добиени од воспитувачите како резултат на опсервацијата за децата со забавен психомоторен развој се:

"Дејето покажува желба за учество, но не разбира што се бара од него".

"Дејето учествува во активности, но значително поретко ојколку дружите деца".

"Дејето пасивно ја прифаќа понудената активност (физички е присутно, но не учествува во активност)."

Индивидуалната работа е многу помалку застапена. Најчесто, воспитувачите им помагаат на овие деца исто како што им помагаат и на останатите деца. Нивната желба и нивното претходно искуство им покажува како да го прават тоа.

Во текот на слободното време, по застапеност се издвојуваат следните типови игри: игри во катчиња (во кујна, фризери, доктори...), значајно помалку се застапени конструктивните игри и игрите со правила. Децата со забавен психомоторен развој најчесто развиваат самостојна игра во разните видови катчиња, независно од тоа дали тука има и други деца.

Други типови игри, за кои на децата со забавен психомоторен развој не им е неопходна интеракција со другите деца, се мирните игри од типот на седење, разговор, редување коцки, прелистување сликовници, секојдневни ритуали (миење, оброци, облекување, средување играчки и сл.), кои се реализираат во присуство на други деца, но со минимални контакти со нив.

Не е забележана ниедна ситуација во рамките на слободната игра, децата да се одлучат за игри за фина моторика: нижење, провлекување, боцкалки.

Покрај наведените активности во рамките на слободните активности, кај едно дете е забележана и желба за свирење на музички инструменти.

Типови комуникации кои се најчесто застапени во рамките на спонтаните и структурирани активности

Добиените податоци покажуваат разлика во застапеноста на комуникациските форми во спонтаните и структурирани ситуации.

Во текот на спонтаните игри, дел од децата користат невербални форми на комуникација, додека во структурираните игри овие форми се помалку застапени. Ситуациите во кои децата не остваруваат ниту еден облик на комуникација се повеќе застапени во спонтаните игри, додека вербалните форми на комуникација се повеќе доминантни во текот на структурираните ситуации.

Во прашање се деца кои се сами и изолирани, кои не се вклучуваат во групни активности, кои се, воглавно, набљудувачи на активностите и на комуникацијата на другите деца, или пак се изолирани до таа мера што не се свесни за случувањата околу себе.

Друга група на комуникациски ситуации кои се најчесто застапени во текот на спонтаните ситуации се превербалните форми. Децата се насмевнуваат, ја набљудуваат активноста, остваруваат контакт со очите, телесен контакт, особено со воспитувачите и ги исполнуваат едноставните налози. Децата кои комуницираат на ваков начин, најчесто остваруваат контакт со воспитувачот, или само со едно дете, брзо знаат да се исклучат и да преминат на друга активност. Тие не ги разбираат сложените вербални барања и правилата на игра и многу тешко можат да остварат квалитетна интеракција.

Трета група се ситуациите во кои доминираат вербалните форми на комуникација, дискусија и водени разговори. Во овие ситуации децата ги означуваат своите и туѓите работи, мисли и чувства, поставуваат прашања, преземаат иницијатива и водат реципрочна комуникација. Децата, кои ги користат овие форми, имаат добри говорни способности и немаат потешкотии на планот на социјалната интеракција.

Комуникацијата во рамките на структурираните ситуации, исто така, има свои специфичности. Податоците добиени од опсервациите укажуваат дека децата, во рамките на овие ситуации, комуницираат почесто, дека комуникацијата, воглавно, е на релација возрасен - дете, дека некои од децата покажуваат поголем степен на иницијатива, имаат подого и постабилно внимание и во целина делуваат подобро вклопени во групата.

Интересен е податокот дека во рамките на структурираните активности најзастапени се формите на репродукција и водени разговори. Децата со забавен психомоторен развој не се разликуваат од своите врсници во однос на овие форми,

тие го повторуваат тоа што се бара од нив, рецитираат, драматизираат, одговараат на прашањата и сл.

Децата со потешки оштетувања остануваат на невербалните форми на комуникација или, пак, се исклучени во потполност.

"Дејствието само не влегува во интеракција со друго дете или со возрасен, но има избрано активност која му го задржува вниманието."

"Дејствието, во контекст со едно дете, учествува во активността, но не комуницира."

"Дејствието ја набљудува активността на друго дете или на другите деца и возрасните, но не зема учество во неа."

Генерално, можеме да заклучиме дека, во структурираните ситуации повеќе се застапени вербалните, а во спонтаните ситуации превербалните комуникациски форми, што значи дека можеме да ја илустрираме првата хипотеза, дека квалитетот на комуникацијата и интеракцијата е подобар во структурирани ситуации и дека истите се повеќе застапени.

Интеракција за која се определуваат децата со забавен психомоторен развој во спонтаните и структурирани ситуации

И во случаи на структурирани и во случаи на слободни игри, децата полесно се одлучуваат да се приклучат на активноста која во моментот се формира, отколку дополнително да се вклучат во активност која веќе е започната, каде улогите се поделени и правилата на игра одредени.

Во текот на **спонтаните игри**, четири од децата сами иницираат контакт, четири деца го прифаќаат повикот на воспитувачката, три деца ја прифаќаат поканата од нивните другарчиња, додека во текот на **структурираните активности** три од децата не остваруваат никаков вид контакт, едно од децата бара продолжување на активноста или поттикнува нова активност, четири од децата иницираат вербални или невербални контакти со другите деца и со воспитувачите,

а истовремено ги прифаќаат и поканите, како од врсниците, така и од воспитувачите во текот на структурираните активности, додека три деца, и покрај тоа што го прифаќаат контактот и со другите деца и со воспитувачите, многу малку се задржуваат во истите. Сметам дека интервенцијата од страна на воспитувачите е многу пожелна во двата вида ситуации. Поддршката што ја добиваат од страна на воспитувачите и сигурноста што ја чувствуваат заедно со нив, придонесува децата да се поактивни во текот на структурираните активности кога и се водени од страна на воспитувачите.

Со оглед на тоа дека поголем дел од родителите не ни дозволија децата да бидат снимени, не бевме во ситуација да анализираме снимен материјал, па поради тоа впечатокот што го добивме беше како резултат на нашата опсервација, опсервацијата од страна на воспитувачите и опсервацијата од страна на стручните соработници.

Можеме да констатираме дека имаме група деца што сами иницираат комуникација и интеракција, како со своите врсници, така и со воспитувачите и група деца што чекаат да бидат повикани. Еден дел од децата од првата група, и покрај тоа што иницираат комуникација и интеракција, не можат да останат во истата подолго од 5 минути.

Емпириските резултати одај во прилог на вијората хипотеза, односно обрасците на комуникација и интеракција се поквалитетни во случаи кога се водени од страна на воспитувачите.

Квалитет на остварената комуникација и интеракција на децата со забавен психомоторен развој во рамките на структурираните и слободните активности

Во текот на спонтаните ситуации една група деца (три деца) можат да се вклопат во постоечката комуникација-интеракција и со свои содржини да ја збогатат истата. Друга група на деца (четири деца) ја расипуваат играта на своите врсници и не се во состојба да останат во игра подолго од 5 минути.

Трета група деца (4 деца) и покрај тоа што ја расипуваат играта покажуваат агресивни испади, како кон играчките, така и кон врсниците и возрасните.

Во случаи на структурираните активности, четири од децата не покажуваат никаков проблем, две од нив воопшто не се заинтересирани за она што се случува околу нив, се занимаваат со нешто друго, но и покрај тоа тие ја следат активноста. Еве го коментарот на еден од воспитувачите:

"Девојчето најпрво не ја прифаќа активноста (пр. ситије цртааи домашни животи на фарма по прелиходно презентирање на слика од фарма и детални објаснувања). Девојчето реди коцки што дава впечаток дека не слуша и е "во свој свет". Кога децата почнуваат со друга активност (по цртањето), таа се доближува до сликата од фармата и ја прераскажува слично на мене. На мој повик да нацрта и таа како другите деца (за да добие играчка или да гледа цртани филмови), почнува со цртањето. Активноста ѝ трае долго време, пр. 30 минути и не сака да ја прекине сè додека не ја заврши и тогаш бара продолжување на активноста. Прави проблеми (влекување по земја, мавање по воспитувачите, обиди за касање и сл.), во случај кога насила ќе ѝ биде прекината активност."

Едно од децата имало деструктивни испади насочени кон себе, друго дете имало агресивни испади што се јавувале во почетокот кога тргнало во градинка, но сега ги нема, додека кај останатите две деца сè уште има агресивни испади насочени кон себе.

Како резултат на добиените податоци, се смета дека квалитетот на комуникацијата и интеракцијата во рамките на водени ситуации се подобри, за разлика од спонтаните ситуации. Децата во рамките на структурираните активности се помалку пасивни и изолирани и помалку пречат во активноста на другите деца.

Ситуациите во кои децата се пасивни во рамките на структурираните активности се оние кои ги надминуваат можностите на децата да ги следат сложените барања кои се поставуваат пред нив, како и ситуации во кои воспитувачите не можат постојано да охрабруваат и поткрепуваат и да ги преведуваат барањата на ниво на можностите на детето. Во овие, случаи децата кои имаат елементи на хиперактивност во своето однесување, го губат вниманието и мотивацијата за учество во активноста и почнуваат да им пречат на своите врстници. Вакви ситуации има помалку во структурираните активности поради

постојаното присуство на воспитувачот и јасната структура која се нуди, како и можноста неприфатливото однесување во поголем број ситуации да се избегне.

Децата во спонтаните ситуации не ги разбираат правилата на игра, не знаат што се бара од нив или, пак, не успеваат да се задржат доволно долго во активноста за да можат да развијат квалитетни односи и комуникација со врсниците. Тие, или пасивно ја набљудуваат играта на врсниците или, пак, успеваат за кратко да се вклучат во истата, за во моментот кога играта се усложнува, да ја напуштат и да пронајдат друга индивидуална игра или, пак, да се приклучуваат на друга група деца. Сметаме дека овие деца многу често имаат желба да учествуваат во групните активности, меѓутоа тие не разбираат што се бара од нив, или пак не располагаат со говорни, манипулативни или социјални способности за да можат да одговорат на барањата на играта.

Еден дел од децата кои успеваат квалитетно да се вклопат во актуелните содржини имаат потреба од постојана поддршка и поттикнување од воспитувачите и другарите во текот на спонтаните ситуации. Без оваа помош, тие во текот на спонтаната игра многу брзо би останале осамени и исклучени или, пак, би биле пасивни набљудувачи. Кога им се нуди помош, тие ја прифаќаат и се вклучуваат, најчесто во интеракција со воспитувачите, обидувајќи се максимално да го продолжат контактот со нив.

Друга група деца се децата кои имаат подобри когнитивни потенцијали и развиен говор. Тие успеваат да бираат и да бидат бирани од страна на своите врсници, во текот на спонтаните игри иницираат активност и можат да ја организираат играта, да им помагаат на другите, да бидат активни и да уживаат во престојот во градинката. Поддршката од воспитувачите не им е константно потребна и повеќе се насочени кон врсниците отколку кон воспитувачите. Проблемите во текот на играта ги решаваат со децата и покажуваат поголем степен на самодоверба.

Кај еден дел од децата со забавен психомоторен развој, забележани се испади во насока на расипување на играта, што доведува до повлекување на врсниците и избегнување на контактите од нивна страна.

Децата со забавен психомоторен развој, во текот на спонтаните ситуации можат да се однесуваат, од ниво на потполна исклученост, до селективна подготвеност да ја прифатат однапред одредената улога. Вербалните искази кај

овие деца се ретки, користат мал фонд на зборови и исказите почесто се упатени кон воспитувачите, отколку кон врсниците. Многу ретко иницираат свои содржини во текот на играта, меѓутоа склони се да остварат квалитетна комуникација и интеракција во помала група на познати деца каде што се чувствуваат посигурно и подобро ги користат потенцијалите со кои располагаат. Квалитетот на комуникацијата и интеракцијата значително е намален од тешкотиите да ги изразат своите мисли и чувства, краткотрајното и селективно внимание и намалената толеранција на фрустрација. Коментари на воспитувачите:

- *"Знае да влезе во играњата од децата, но знае и брзо да им ја расипе, ако нешто не му е по волја. Најмногу игра со Анастасија, бидејќи таа најмногу ја прифаќа неговата игра (која обично е брканица и шрчање околу масичкиот)."*

- *"Игра во катчето со дрвени коцки (градежно), заедно со уште две деца од кои, со едношто се сложува во играњата, а со другошто се однесува агресивно, му ги грабнува коцките и прави обиди да го удри."*

- *"Седнува помеѓу децата на столче и играме "леја-леја". Гледа во земјата, одвреме навреме испушта крици (бидејќи е незадоволна што се вклучила во активност), слуша, разбира, некогаш патаѓалски ме повторува, но не зема учество во играњата и за покрајко од неј минува ситанува и се враќа кај играчкиот."*

Анализа на однесувањето на врсниците спрема децата со забавен психомоторен развој во текот на слободните и во текот на структурираните ситуации

Заинтересираноста или незаинтересираноста на врсниците за децата со забавен психомоторен развој би можела да претставува значајно поттикнување, или, пак, пореметувачки фактор за вклопувањето на децата со забавен психомоторен развој во содржините кои типично им се нудат во рамките на предучилишните установи. Квалитетната интеракција и комуникација постигната помеѓу децата може да биде основа за развивање на пријателство кое е

стимулативно за двете групи деца. Врсниците, исто така, нудат развиени модели на игра која може да биде поттикнувачка за децата со забавен психомоторен развој, посебно во ситуации во кои врсниците покажуваат осетливост и заинтересираност за моделирање на однесувањето на своите другари попречени во развојот (*Срејенов Д., 2008*).

Податоците што ги добиваме од анализите сугерираат дека врсниците, во текот на слободните активности, се повеќе заинтересирани за своите другари со забавен психомоторен развој и дека во овој случај покажуваат поголема иницијатива за остварување на контакти, бидејќи во тие ситуации се овозможени спонтани контакти помеѓу децата и поголема слобода да одберат игра што би ги задоволила интересите на двете групи на деца.

Во ситуации на структурирани активности постои помала флексибилност, контактот помеѓу децата е поредок и во овој случај децата со поголема попреченост во поголем број случаи бараат помош од воспитувачите. Заедничката игра во текот на структурираните ситуации најчесто се случува во помали групи, бидејќи во тој случај постојат најголеми можности за остварување на контактите помеѓу двете групи деца.

Децата без пречки во развојот, во текот на структурираните ситуации, во помала мера ја преземаат улогата на воспитувачот, но и во помала мера бараат помош, бидејќи ситуацијата е контролирана, воспитувачот е тука да им помогне на децата со забавен психомоторен развој, но и да реагира доколку се појават проблеми во однесувањето.

Најзастапени ситуации во текот на спонтаните игри се токму ситуациите на заедничка игра на двете групи деца, иницирани од деца без пречки во развојот. Повеќето деца со забавен психомоторен развој воспоставуваат блиски односи со своите врсници, а еден дел од децата имаат и најдобар другар или другарка со кои со задоволство го поминуваат времето. Во овие ситуации, во контактите со најдобрите другари, децата со забавен психомоторен развој делуваат позадоволни, посигурни, мотивирани за игра и повеќе го користат говорот.

По ситуациите на заедничка игра, по застапеност, следат ситуации во кои доминираат кратки контакти помеѓу децата, иницирани од страна на децата без попреченост во развојот, кои понатаму не преминуваат во заедничка игра, воглавно, поради меѓусебно неразбирање или, пак, ограничено разбирање на

говорот од страна на детето со забавен психомоторен развој и неможност да развијат реципрочна комуникација или, пак, неразвиени способности за започнување и за останување во игра.

Понатаму следат и ситуации во кои децата без пречки во развојот не посветуваат внимание и остануваат незаинтересирани за своите другари кои имаат потешкотии во развојот. Ова се случува кога децата со забавен психомоторен развој се тивки, без иницијатива, со неразвиени игровни и вербални способности и кои не го привлекуваат вниманието на другите.

Има и такви ситуации во кои децата без пречки во развојот бараат помош од воспитувачите и тоа, воглавно, кога не можат сами да излезат на крај со децата со забавен психомоторен развој кои се агресивни, кои ја расипуваат играта, кои не ги прифаќаат правилата и забраните или, пак, продуцираат некаков друг вид однесување кое е невообичаено и неприфатливо. Доколку интервенцијата од воспитувачите не е доволно брза или не е ефикасна, децата се склони да ги избегнуваат своите врсници кои манифестираат такво однесување. Исто така, тие го прифаќаат стереотипното однесување на своите врсници и фасцинациите од разни предмети.

Ниту во структурираните, ниту во спонтаните активности не се забележани ситуации на неприфатливо однесување на децата врсници непопречени во развојот кон своите попречени врсници.

Коментари од воспитувачите:

"Децата ја прифаќаат во игра, но ја одбива, не сака да дели играчки и ако некое дете ѝ ја земе играчката што играла неконтролирано вика."

- "Кога Аце ќе појде да игра со другарчињата, тие го фаќаат за рака и го седнуваат до нив за да играат заедно со коцките или сложувалките."

Проблеми во однесувањето кои ги покажуваат децата со забавен психомоторен развој во текот на спонтаните и структурирани активности

Неприфатливото однесување на децата со забавен психомоторен развој може да биде фактор кој ја отежнува интеракцијата со другите деца, како и прифатеноста и можноста за успешна интеграција на децата во рамките на воспитната група.

Во текот на спонтаните игри, децата најчесто покажуваат агресивност спрема своите другари, а потоа следат ситуации во кои децата со забавен психомоторен развој не прифаќаат правила или се преокупирани со стереотипни игри и со фасцинација на одредени предмети и играчки, со што повремено креираат конфликтни ситуации помеѓу децата. Исто така, забележани се ситуации кога децата покажуваат автоагресивно однесување, како и агресивност спрема возрасните.

Во текот на структурираните активности децата со забавен психомоторен развој покажуваат помалку проблеми, а тоа се должи на постојаното присуство на воспитувачите кои се во можност да им дадат поддршка.

Еден облик на почесто застапени тешкотии во однесувањето се стереотипите и фасцинациите во однесувањето. Децата кои ни со дополнителната помош и поддршка од воспитувачите не се во состојба да се вклучат во одредена активност или да се задржат во истата, имаат можност да ја напуштат активната, или пасивно да останат во неа и да манифестираат стереотипни обрасци на однесување, кое често вклучува и манипулирање со одредени предмети за кои постојат фасцинации. Овие однесувања се особено забележливи во текот на фронталната работа, каде лесно може да се види дете кое ритмички се ниша, мафта со играчките, ги користи на неадекватен начин и не ги испушта од раце одредени предмети.

Континуираната опсервација сугерира дека неприфатливото однесување, доколку не е придружено со примарен тип на тешкотија со која детето доаѓа во групата (хиперкинетски синдром, асоцијално однесување, аутистичен спектар на потешкотии), се појавува во ситуации во кои детето е фрустрирано од неприфаќањето на врсниците, неразбирање на ситуацијата, или од неуспешноста во поедини активности. Овие проблеми воспитувачот успева да ги компензира до

одредена мера, особено ако има воспоставено топол емоционален контакт со детето (Срејенов Д., 2008).

Коментари од воспитувачите:

- *"Во игриште со правила е несмирлив, невнимателен, не разбира што се бара од него, почнува да пречи и да ги задева другите деца, бара внимание од воспитувачот."*

Значењето на улогата на воспитувачите во поттикнувањето и развивањето на комуникацијата и интеракцијата, според мислењето на стручните соработници

Сите собрани податоци сугерираат дека улогата на возрасните, примарно на воспитувачите, кои се во најчест контакт со децата е исклучително значајна и дека нивното физичко присуство, квалитетот на интеракцијата која ја остваруваат со децата, осетливоста за намалените можности и потребите на децата, типот и фреквенцијата на интервенцијата, можат да претставуваат одлучувачки двигатели за развојот и квалитетот на комуникацијата и интеракцијата која децата ја остваруваат со врсниците и со возрасните. Стручните соработници, во рамките на процесот на опсервација на децата, ги опсервираат и типичните реакции, односно интервенции на воспитувачите поврзани со поттикнување на комуникацијата и интеракцијата на децата со забавен психомоторен развој.

Мислењето на воспитувачите недвосмислено сугерира дека тие, сопствената улога ја проценуваат како исклучително значајна за набљудуваните процеси, особено кога станува збор за децата со поголеми нарушувања. Тие сметаат дека без нивната интервенција, ова група деца воопшто нема да успее да оствари комуникација и интеракција со децата - врсници.

Најчесто застапени интервенции и стратегии кои воспитувачите ги користат во текот на својата работа, според мислењето на стручните соработници се:

- *структурирање на просторот за работа со соодветни материјали (играчки, материјали за креативни активности);*
- *вложување дополнителен напор и покрај негодуванието од страна на децето;*
- *пошикување на контактите на децето;*
- *применување индивидуален пристап;*
- *поставување дополнителни прашања;*
- *особено обраќање на децето;*
- *помаѓање во текот на разговорот со врстниците;*
- *особено пофалување на точните одговори;*
- *вклучување на децето во групни активности во кои тоа е учесник.*

Интересно е да се истакне дека, иако стручните соработници наведуваат техники кои воспитувачите ги користат во работата со децата со забавен психомоторен развој, користењето на овие техники е поврзано за релативно мал број ситуации, а во најголем број случаи сметаат дека воспитувачите вложуваат ист напор кога се во прашање децата со забавен психомоторен развој и нивните непопречени врстници. Разликите во размислувањата произлегуваат од тоа што воспитувачите се директно инволвирани во работата со децата и реално ги согледуваат потребите од дополнителна помош во својот ангажман, додека стручните соработници сметаат дека во текот на инклузивниот процес подеднакво треба да им се посветува внимание на сите деца.

Стручните соработници забележуваат дека еден дел од воспитувачите доследно ја поттикнуваат комуникацијата и интеракцијата, меѓутоа меѓу себе и детето, а не во односот дете - другите деца. Ова особено се забележува во текот на структурираните активности. Анализа на видео-материјал не можевме да направиме бидејќи поголем дел од родителите не сакаа да ни дадат согласност за снимање на нивните деца.

Најчести конкретни активности на воспитувачите се однесуваат на често повикување на детето на име, остварување на телесен контакт со него (допирање, држење за рака, галење, седење во скут), повторување и поедноставување на инструкциите, како и објаснување на задачите со поставување потпрашања.

Интервенциите насочени кон поттикнување на комуникацијата со врсниците се значително поретки и, воглавно, се однесуваат на кратки интеракции помеѓу децата, повикување на одредено дете да си игра со детето со забавен психомоторен развој, вклучување на детето во постоечката активност или разговор и нагласување на она во што е добро детето во текот на заедничките активности. Воспитувачите, во таа насока, ги поттикнуваат врсниците да ја толкуваат невербалната комуникација на детето со забавен психомоторен развој, да играат со нив и да ги вклучуваат во бирањето активност и донесувањето одлука.

Интервенциите кои се наменети за децата со забавен психомоторен развој најчесто се застапени во текот на индивидуалната работа. За тоа, некои од воспитувачите се подготвуваат посебно, како со дидактички материјал, така и со претходно осмислување на активността. Во текот на групната работа, посебните подготовки за детето со забавен психомоторен развој се однесуваат на позиционирање на детето веднаш до воспитувачот за да може директно да му се обрати во текот на активностите или да го исконтролира неприфатливото однесување.

Забележани се и ситуации кога на воспитувачот му завршуваат сите можни опции за интервенција и тогаш нема повеќе време да се занимава со детето со забавен психомоторен развој и се насочува кон реализација на активността за групата во целина.

За жал, еден дел од воспитувачите не преземаат никаква интервенција во однос на детето со забавен психомоторен развој и во тој случај детето само се снаоѓа во согласност со своите можности што може да варира од потполна активна вклученост до делумна или потполна исклученост.

Интересно е да се напомене дека воспитувачите генерално се насочени кон структурираните активности и дека во текот на спонтаните активности немаат време за интервенција или, пак, тоа време го користат за индивидуална работа, а не за вклучување на детето во групната активност со своите врсници.

Вкупниот впечаток е дека децата со забавен психомоторен развој, во текот на слободните активности, во голема мера се препуштени на сопствените иницијативи и воспитувачот многу малку ја моделира играта, а кога интервенира тоа, пред сè, се однесува на воспоставување ред и контрола над ситуацијата.

Истиот впечаток го имаат и стручните соработници, односно и тие сметаат дека воспитувачите многу малку интервенираат во текот на спонтаната игра.

Забележано е дека некои од воспитувачите се насочени генерално за реализација на планираната програма за групата во целина, каде детето со забавен психомоторен развој, доколку е со капацитети под нивото на групата, практично има многу малку можности да се вклучи во тој тип на содржина.

Други, пак, од воспитувачите се занимаваат со корекција на проблемот, со посветеност на детето, енергија вложуваат во поттикнување и пофалување на детето, но повторно со индивидуална интеракција дете - воспитувач. Овие деца постигнуваат подобри резултати, но сè уште имаат проблеми во интеракцијата со своите врстници.

Во текот на работата во групата е забележано дека работата на негователката, како и работата на волонтерот е недоволно искористена кога станува збор за поттикнување на децата со забавен психомоторен развој. Се случува еден да ја води активноста (воспитувачот), а другите да се пасивни слушатели или евентуално да воспоставуваат ред во групата. Во ситуации кога детето со забавен психомоторен развој не може да ја доследи активноста до крај, или воопшто не е вклопено, а воспитувачот не е во состојба да интервенира, негователот или волонтерот не нудат други можности и интервенции.

Комуникацијата и интеракцијата на децата со забавен психомоторен развој во однос на варијаблата *тип на пофрченост*

Децата кои се вклучени во рамките на редовните групи, на основа на податоците добиени од нивните родители, наодите и мислењата од страна на стручен тим, дефектолошката дијагностика што ја користевме во текот на нашата работа, како и од континуираната опсервација, може да се поделат во неколку групи:

- деца со дисхармоничен развој и проблеми во говорот;
- деца со забавен психомоторен развој и проблеми во говорот;
- деца со проблеми во однесувањето, елементи на аутизам;
- деца со проблеми во слушањето и говорот.

Децата со забавен психомоторен развој кои имаат специфични проблеми на планот на развојот на говорот, социјалната интеракција и однесувањето, имаат поголеми проблеми и во комуникацијата и интеракцијата, од децата кои се со забавен психомоторен развој, но ги немаат овие специфични проблеми.

Деца со дисхармоничен развој и проблеми во говорот се вкупно четири. Тие имаат проблеми во различни области, меѓутоа сите имаат проблеми на планот на насочувањето и одржувањето на вниманието, проблеми со фината моторика и графомоториката. Оддаваат слика на лесна интелектуална попреченост.

Децата кои имаат подобри когнитивни потенцијали успеваат да остварат контакт со своите врсници, меѓутоа тој контакт е проследен со конфузна комуникација која може да биде и неразбирлива. Децата имаат дополнителна тешкотија од хиперкинетска природа, па постојано се во движење, иницираат активност во која кратко се задржуваат, постојано го свртуваат вниманието на себе и постојано се во расправија со врсниците бидејќи им ја расипуваат играта.

Комуникацијата во текот на спонтаните игри е краткотрајна, конфузна, нејасна, еднонасочна и потребни се постојани интервенции од страна на воспитувачите. Комуникацијата и интеракцијата се најуспешни во текот на индивидуалните активности и активности во мали групи, во кои е присутен воспитувачот и кој постојано ја поттикнува активноста и го контролира однесувањето.

Врсниците покажуваат репертоар на различно однесување, кое во голема мера зависи од однесувањето на децата од оваа група. Најголемите тешкотии се поврзани за децата кои имаат агресивни елементи во однесувањето и кои се склони кон расипување на играта, вознемирување и физички напади на врсниците. Во овие ситуации децата бараат помош од возрасните, некогаш физички се спротивставуваат и, со текот на времето, почнуваат да ги избегнуваат заедничките активности со нив.

Децата кои се пасивни и изолирани претставуваат друг вид бариера за воспоставување контакт и без помош од воспитувачот врсниците не можат да воспостават контакт со оваа група деца, па затоа, со текот на времето, тие се откажуваат од обидот да воспостават контакт со нив.

Децата од оваа категорија бараат цел дијапазон на различни индивидуални пристапи и добро познавање на нивните специфичности, за да може колективот да обезбеди оптимална средина за нивниот развој. Успехот е забележан кај сите деца, особено во активности кои се индивидуално организирани и кои се однесуваат на планот на социјализација, внимание, разбирање и прифаќање на правилата за групна работа, подобрување на графомоториката, како и зголемена толеранција на барањата и забраните.

Друга група деца се децата со забавен психомоторен развој и со проблеми во говорот. Вакви деца во нашето истражување се вкупно пет. Кај овие деца видно се забележува забавеност во целокупниот психомоторен развој, како и проблеми во говорот. Тие покажуваат знаци на несигурност и пасивност. Најчесто се сами и изолирани и, воглавно, ја набљудуваат играта на другите деца. Можат да реализираат краткотраен контакт со воспитувачот или со друго дете. Можат да пројават проблеми во однесувањето кои се поврзани со покажување агресија спрема децата како и деструктивност во однос на играчките, особено во текот на спонтаните активности.

Во текот на структурираните активности се вклучуваат на барање на воспитувачот, меѓутоа не разбираат во потполност што се бара од нив. Се радуваат на пофалбите, комуницираат користејќи еден збор во форма на барање или одговор. Полесно ги прифаќаат правилата и забраните во текот на водените активности, меѓутоа е потребна голема упорност од воспитувачот.

Децата врсници не се заинтересирани за дружење со децата од оваа група, ретко ги повикуваат во игра, па поради тоа најчесто воспитувачите им се партнери во групните или дијадните активности. Честите агресивни испади на децата од оваа група спрема другите деца и расипувањето на играта доведува до уште поголемо одбивање од страна на врсниците.

Воспитувачите се обидуваат да ги охрабрат за игра со децата и да ја олеснат интеракцијата, меѓутоа не успеваат секогаш во тоа. Забележана е изразена приврзаност за воспитувачите, постојана потреба да бидат во нивна близина, до ниво на емоционална лепливост. Најголем успех се забележува во текот на индивидуалните активности, меѓутоа сите активности потекнуваат од

воспитувачите, а тие ги прифаќаат и поддржуваат во зависност од нивните можности.

Во ситуации кои ги води воспитувачот, децата, со текот на времето стануваат поактивни, во поголема мера бараат и остваруваат контакт и покажуваат поквалитетни форми на комуникација и интеракција. Мотивацијата е подобра, а и повеќе покажуваат желба да се вклучат во активности во мали групи кои се водени од страна на воспитувачот.

Несигурноста во иницирањето на контактите, посебно во текот на слободните игри, тешкотиите во разбирањето на сложените вербални конструкции, големиот степен на приврзаност и зависност од воспитувачите, склоноста кон агресивно и деструктивно однесување остануваат карактеристики на оваа група деца.

Квалитетот на промени на планот на комуникација укажува на постоење на неискористени потенцијали на децата кои, со адекватна стимулација, ги развија комуникациските форми кои се типични за возраста на децата.

Трета група претставува девојчето со проблеми во однесувањето и со елементи на аутизам. Таа има проблеми со вниманието, меѓутоа интелектуалните потенцијали се сосема зачувани. На почетокот говорот изостануваше, за подоцна да се јават елементи на ехолаличен говор. Во почетокот имаше сериозни проблеми на ниво на воспоставување на контактите со децата и со воспитувачите. Поголемиот дел од времето го поминуваше во гледање цртани филмови. Покажува рамнодушност, како спрема воспитувачите, така и спрема врсниците и не учествува во активностите. Знае да биде фасцинирана од некои предмети. Изјавата на воспитувачката за неа е:

- "Дејшејо не комуницира, игра во свој свет, поворремено ги имитира своите другарчиња. Може да искомуницира, но само со возрасните, кога ѝ е потребно нешто. Ако ѝ биде одземена играчка, вриши."

Најуспешна е во текот на индивидуалните активности, внимателна, заинтересирана, и одговара на барањата што ѝ се дадени.

Најголема препрека во воспоставувањето на контактите со врсниците се нејзините повремени агресивни испади во однесувањето, како и

незаинтересираноста за воспоставување интеракција со децата и покрај тоа што постои иницијатива од нивна страна.

Врсниците од групата, со текот на времето се навикнуваат на нејзините специфичности во однесувањето, па знаат да ѝ ја дадат омилената играчка или пак да ѝ помогнат во текот на работата.

И покрај обидот на воспитувачката за вклучување во активностите, таа во нив може да се задржи не повеќе од пет минути.

За вклучување на овие деца во редовните групи, неопходна е индивидуална терапевска подготовка пред вклучувањето во колективот која, во идеални услови, би требало да продолжи и понатаму. Исто така, потребна е и обука на воспитувачите и на стручниот тим за реализација на индивидуалните стимулации и поттикнување на интеграцијата во колективот.

И покрај тоа што не е воспоставена квалитетна интеракција помеѓу девојчето и врсниците во групата, таа генерално е прифатена во групата.

Четврта група е детето со намален слух кое носи апаратче и има проблеми со говорот. Најчесто може да се види како трча околу масичките. Учествува во структурираните и во слободните активности, но не остварува комуникација. Ги прифаќа поканите, како од воспитувачката, така и од врсниците, се вклучува во игрите, но брзо знае и да ги напушти.

Забележани се и агресивни испади во однесувањето спрема врсниците и спрема играчките.

Најмногу игра со едно исто девојче кое ја прифаќа неговата игра (трчањето).

Исказот на воспитувачката за ова дете е :

"Кај неѓо има њозиџивни ѓромени, кои се забележани и од сѣрана на неѓовиџе родиџели. Има најредок во ѓвориџ, во времеѓраењето на неѓовоџо внимание, во извршување на наредбаџа која му е дадена. Знае да ѓи сѓodelи иѓрачкиџе со друѓиџе деца."

Комуникацијата и интеракцијата на децата со забавен психомоторен развој во однос на варијаблата *тешкотината на изразеност*

Со истражувањето е претпоставено дека децата со поголем степен на попреченост, независно од типот на попреченост, покажуваат поголеми тешкотии на планот на комуникацијата и интеракцијата и дека степенот на изразеност на тешкотиите е во корелација со проблемите кои ги покажуваат децата во комуникацијата и интеракцијата.

Од вкупно единаесет деца кои се вклучени во редовните групи, **четири деца покажуваат потежок степен на попреченост.**

Децата кои припаѓаат на оваа група имаат поголеми проблеми на когнитивен план и повеќе заостануваат во развојот. Поради тоа, тие покажуваат проблеми и на планот на комуникацијата и интеракцијата и воопшто во вклопувањето во колективот. Говорот кај овие деца или е потполно неразвиен или неразбилив, што бара дополнителен напор на воспитувачот во смисла да ги прилагоди активностите на нивните можности, а истовремено претставува и бариера за воспоставување спонтани контакти со врсниците. Децата од оваа група имаат елементи и на агресивно и неприфатливо однесување, или пак потполно се пасивни, изолирани и незаинтересирани, што доведува до незаинтересираност на другите деца да остварат контакт со нив.

Остварувањето контакти со воспитувачите исто така е отежнато, па поради специфичноста во однесувањето, оваа група деца бара постојано присуство на воспитувачите и поголем степен на ангажираност, за да може да се коригира нивното однесување во согласност со барањата на групата.

На планот на интеракцијата, децата од оваа група претежно се пасивни, ја набљудуваат активноста на другите деца или пак се преокупирани со сопствени репетитивни содржини. Во текот на структурираните активности не ја разбираат содржината ниту барањата и, обично, ги напуштаат многу порано од другите. Поквалитетно функционираат во индивидуални ситуации, кога воспитувачите се комплетно насочени кон нив. Тогаш се повеќе заинтересирани за активноста и повеќе се истрајни.

Децата од оваа група најчесто бараат контакт со воспитувачот, иницираат контакт со воспитувачот, бараат телесен контакт, се согласуваат да учествуваат во

активности во кои е присутен воспитувачот и бараат помош од нив во ситуации кои им се нови, непознати и кога се плашат.

И во текот на спонтаните игри бараат присуство на воспитувач и тогаш можат да остварат контакт само со едно дете за кратко време.

Децата со полесен степен на попреченост на планот на говорниот, когнитивниот и социо-емоционалниот развој полесно се вклопуваат во врсничката група.

Со текот на времето успеваат да ги следат содржините кои им се нудат, стануваат поактивни, во поголема мера ја прифаќаат иницијативата од врсниците и од воспитувачите и постепено развиваат адекватни и поквалитетни форми на комуникација и со децата и со воспитувачите.

Иако имаат развиен говор и подобри комуникациски потенцијали, нивната комуникација на почетокот беше конфузна, еднонасочна и за другите деца неразбирлива, за со текот на времето, со помош на воспитувачите, да стане поквалитетна. Децата се подобро вклопени и подолго остануваат во сите типови активности. Врсниците почесто ги вклучуваат во активностите и поминуваат значително подолго време со нив.

И во текот на структурираните и во текот на слободните активности комуникацијата е поквалитетна, фондот на зборови е побогат, а и реченицата е проширена. Напредок постои, но не подеднакво кај сите деца.

И овие резултати одат во прилог на *ипрејаша хийоџеза дека децаџа со џоџешки форми на џоџреченост џоџешко восџосџавувааџ комуникација и инџеракција.*

Комуникација и интеракција на децата со забавен психомоторен развој во однос на варијаблата *возрасџ на децаџа*

Децата со забавен психомоторен развој кои се вклучени во редовните предучилишни групи се од 3, 4, 5 и 6-годишна возраст.

Табела 4. Возрасї на децата со забавен психомоторен развој

Возраст на децата	број
три години	3
четири години	3
пет години	2
шест години	3

Вкупно три деца се на тригодишна возраст и се со различна попреченост. Заедничко за нив е што говорот не им е доволно развиен, а тоа придонесува за потешко воспоставување контакти и комуникација. Кај две деца од оваа група има елементи на агресивно однесување што дополнително придонесува за отежната интеракција. И покрај заедничките карактеристики, децата од оваа група не покажуваат ист степен на тешкотија во остварувањето на комуникацијата и интеракцијата што, исто така, е поврзано со видот на попреченоста.

Исто така, три деца се од четиригодишна возраст и оваа група е хетерогена во однос на попреченоста. Децата покажуваат различен степен на квалитет во однос на комуникацијата и интеракцијата. И тука имаме деца со различен степен на развиеност на говорот, различна подготвеност за иницирање и прифаќање на контакти и различна потреба за поддршка од возрасните.

Две деца се од петгодишна возраст. Едното е со забавен психомоторен развој, со видни проблеми во развојот на говорот и знаци на агресивно однесување, како кон врсниците, така и кон воспитувачите, додека другото има дисхармоничен развој со сочувана интелигенција и проблеми во однесувањето. Двете деца покажуваат различен степен на квалитет на комуникација и интеракција, меѓутоа и кај двете е забележано видно подобрување, како на планот на говорот, така и на планот на когнитивниот и социо-емоционалниот развој.

Три деца се од шестгодишна возраст. И оваа група е хетерогена во однос на попреченоста. Двете се со забавен психомоторен развој и со проблеми во говорот, додека третото е со дисхармоничен развој. Едно од децата од оваа група воопшто нема развиен говор и многу тешко воспоставува комуникација и интеракција како со воспитувачите, така и со врсниците. Другото дете има неразбирлив говор, меѓутоа добро е прифатено во групата и генерално добро се снаоѓа и покрај тоа што му е неопходна дополнителна работа за совладување на содржините. Третото

дете со дисхармоничен развој добро е адаптирано во групата, покажува и прифаќа иницијатива, работи и усвојува заедно со своите врсници. Потребна му е мала помош во врска со разбирливоста на говорот и поголема стимулација и поддршка.

Овие резултати не се доволни за верификација на четвртата хипотеза, дека децата од помала возраст поешко ќе воспостават комуникација и интеракција. Имено и тука видно влијание имаат видот и тежината на попреченоста.

Комуникација и интеракција на децата со забавен психомоторен развој во однос на варијаблата пол

Во согласност со една од претпоставките на ова истражување, оваа анализа има за цел да ја провери евентуалната поврзаност на полот на децата и специфичноста на планот на комуникација и интеракција која децата со забавен психомоторен развој ја покажуваат во рамките на редовните предучилишни групи. Како што е и претходно споменато, полот на децата не влијае на квалитетот на комуникацијата и интеракцијата која децата со забавен психомоторен развој ја остваруваат со врсниците и со воспитувачите. Имено, поголемо значење имаат типот и тежината на попреченоста, како и срединските фактори.

Групата момчиња ја сочинуваат шест деца со хетероген состав по основ на видот и тежината на попреченоста. Од овие шестмина, три момчиња се со дисхармоничен развој, две се со забавен психомоторен развој и едно е со проблеми во слушањето и во говорот. Значително подобрување на квалитетот на комуникацијата и интеракцијата е забележано кај момчињата со дисхармоничен развој. Исто така, подобрување е забележано и кај момчињата со забавен психомоторен развој и проблеми во говорот, како и кај момчето со слушното апаратче, но сепак квалитетот на контактите е компромитиран со проблемите на планот на говорот. Сите момчиња, без разлика на тежината на попреченост, остваруваат повеќе или помалку интензивна интеракција со воспитувачите, и покажуваат интерес за остварување комуникација со врсниците. Нивниот речник станува побогат, речениците подолги и граматички посложени, дискутираат и ја збогатуваат комуникацијата со свои содржини.

Во врска со квалитетот на интеракцијата, момчињата кои имаат подобри когнитивни потенцијали послободно иницираат активност, се приклучуваат на веќе започнатите игри и подолго и поуспешно се задржуваат во активностите во кои ги вклучуваат врсниците. Врсниците честопати ги повикуваат, меѓутоа за еден дел од момчињата сè уште е потребно посредство од воспитувачите.

Групата девојчиња ја сочинуваат пет, исто така со хетероген состав во однос на видот и тежината на попречноста. Едно девојче е со дисхармоничен развој и со проблеми во говорот, три од девојчињата се со забавен психомоторен развој и со проблеми во говорот и едно девојче е со елементи на аутистично однесување. За разлика од групата момчиња, за групата девојчиња може да се каже дека се со потежок степен на попреченост во рамките на различните видови попреченост. И кај нив постигнувањата се различни и индивидуални во врска со квалитетот на комуникацијата и интеракцијата која ја постигнуваат со врсниците и со воспитувачите.

Девојчето со дисхармоничен развој има постигнато многу на планот на квалитетот на комуникација и интеракција, како во однос на иницијатива од нејзина страна, така и во однос на прифаќањето на повикот од врсниците за вклучување во игра. Подобрување во комуникацијата и во интеракцијата беше забележана и кај девојчињата со забавен психомоторен развој, за жал помалку. Едно од нив воопшто не го разви говорот, остана пасивно, несигурно и изолирано и во голема мера зависно од иницијативата на возрасните.

Кај девојчето со аутистичен спектар на однесување квалитетот на комуникација и интеракција значително беше подобрен и покрај тоа што таа остваруваше комуникација само со поедини деца. И покрај тоа што повеќе сакаше да биде сама со своите игри, сепак ја прифаќаше помошта што ѝ ја нудеа врсниците.

Кај поголем број од девојчињата промените не се стабилни, повеќе се изразени во насочените активности и во голема мера зависат од поддршката на воспитувачите.

Сепак, можеме да заклучиме дека повеќе влијание на квалитетот на комуникацијата и интеракцијата има типот и тежината на попречноста, отколку полот, што значи дека *можеме да ја потврдиме хипотезата дека полот не влијае на квалитетот на комуникација и интеракција.*

Комуникација и интеракција на децата со забавен психомоторен развој во однос на вклученоста на *родителите*

Претпоставивме дека активната вклученост на родителите и индивидуалната работа во домашни услови може позитивно да влијае на вкупното напредување на децата. Континуираното ангажирање на родителите може да има влијание на развој на детските способности, вклучувајќи ги и способностите на планот на комуникација и социјалните вештини.

Улогата на родителите ја анализираме преку податоците кои ги даваа воспитувачите и соработката која ја остваруваа со стручните соработници.

Имено, заинтересираните родители кои се активни соработници во реализацијата на програмата од градинка и во домашни услови формираат топла и стимулативна средина во која детето се чувствува прифатено и која дава оптимални услови за развој на детските способности во склад со неговите најдобри потенцијали.

Тешкотиите со кои се сретнуваат родителите се нивните професионални обврски, семејната ситуација, како и обврските поврзани со водењето на детето на терапевските третмани.

Од вкупно единаесет деца, родителите на две деца воопшто не се соочени со фактот дека нивното дете има проблеми во психомоторниот развој. Имено, тие сметаат дека проблемот е само во говорот.

Родителите на четири од децата редовно се интересираат за она што се работи во градинка, се јавуваат, бараат поддршка и ја продолжуваат работата во домашни услови според дадените упатства.

Родителите на останатите пет деца прашуваат за успехот кој е постигнат на случајните средби со стручните соработници или пак на кратките утрински средби со воспитувачите. Честопати некои од нив брзаат и не сакаат да разговараат.

Воспитувачите сметаат дека во ситуации кога имале добра соработка со родителите, успехот на детето во постигнувањата е поголем, квалитетот на програмата е подобар, а и тие самите се чувствувале посигурно. Затоа, тие постојано ги поттикнуваат родителите за активно вклучување и дружење како со децата од градинка, така и со децата од сосетството.

Очекувањата на родителите се различни. Некои од нив сметаат дека тоа што се работи во редовните групи е недоволно за нивното дете соодветно да напредува, други пак се задоволни и кажуваат дека токму градинката е вистинското место за нивното дете и откако ја посетува, видно има напредок во неговиот развој.

И стручните соработници сметаат дека соработката помеѓу воспитувачите и родителите не е на завидно ниво и дека на истата треба да се работи за да се подобри, а со тоа што е можно повеќе да му се помогне на детето.

Можеме да заклучиме дека е *појавена и хипотезата број 5, односно квалитетот на комуникација и интеракција е поголем во случаи кога имаме активно вклучување на родителите во работата со децата.*

Специфичности на планот на комуникација и интеракција кои ги покажуваат децата со забавен психомоторен развој во рамките на редовните групи

Една од хипотезите на истражувањето се однесува на очекувањето дека децата со забавен психомоторен развој покажуваат специфичности на планот на комуникацијата и интеракцијата, која не се среќава кај нивните врстници. Резултатите од ова истражување ја потврдија оваа претпоставка и укажаа на постоење на специфичности на планот на комуникација и интеракција, како во работата во група, така и во индивидуалната работа.

Со оглед на хетерогеноста на примерокот, добиените наоди се сметаат за општи за децата со забавен психомоторен развој кои беа вклучени во ова истражување, а се однесуваа на комуникацијата и интеракцијата.

- Децата со забавен психомоторен развој поретко иницираат комуникација и интеракција од нивните непопречени врстници;
- Децата со забавен психомоторен развој почесто комуницираат и остваруваат контакт со возрасните отколку со децата и во најголем број ситуации овие контакти се иницирани од страна на возрасните;

- Исказите на децата со забавен психомоторен развој во просек траат пократко, често се во форма на еден збор, или едноставна реченица и често се случува овие искази да не се комплетно разбирливи за другите деца;
- Еден дел од децата со забавен психомоторен развој користат исклучиво невербална форма на комуникација што бара обука за соговорникот;
- Децата со забавен психомоторен развој имаат помал број другари и ретко се бирани како партнери во комуникацијата и интеракцијата од нивните врсници;
- Иако најголем број од опсервираните деца покажуваат склоност кон вклучување во активностите со врсниците, сепак тие, без помош од воспитувачите, тешко се задржуваат во истите;
- Еден дел од децата лесно остваруваат комуникација и контакт со своите врсници, но често се забележува дека нивните другари им се обраќаат на поинаков начин отколку на другите деца, често ја преземаат улогата на возрасни и ги пофалуваат во ситуации кога тоа не го заслужиле;
- Неможноста да ги изразат своите потреби и желби кај еден дел од децата со забавен психомоторен развој, доведува до незаинтересираност на врсниците, што доведува до појава на агресивно однесување кое, пак, дополнително ја лимитира успешната комуникација и интеракција;
- Детето со основни тешкотии во рамките на аутистичниот спектар на пореметувања покажува поголеми специфичности во комуникацијата и интеракцијата од останатите деца и бара специфична интервенција;
- Детето со слушното апаратче и со потешкотиите во говорот, исто така, покажува специфичности во комуникацијата и интеракцијата со своите врсници;
- Еден дел од децата со потешки облици на попреченост неадекватно реагираат на вообичаените случувања, не покажуваат

емоции, или тие не се соодветни на ситуацијата, што доведува до тешкотии во контактите со врсниците.

Со ова се потврди и последната хипотеза дека децата со забавен психомоторен развој имаат низа специфичности кои се однесуваат на планот на комуникација и интеракција.

IV ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Истражувањето понуди одговори во однос на поставените цели и хипотези од кои, некои се потврдени, некои се отфрлени, а некои се прифатени како основни тенденции кои е потребно да се проверат на поголем примерок.

Со оглед на тоа дека инклузивната практика во нашата средина е во пилот - фаза, очекуваме дека добиените наоди ќе бидат значајни насоки за планирање на следните чекори, особено во однос на обуката на кадар во предучилишните установи. Резултатите од истражувањето, исто така, укажуваат на значењето кое треба да се посвети на формирање оптимални услови за реализација на успешни односи помеѓу врсниците.

Резултатите од истражувањата неминовно отворија и бројни дилеми кои не се решени ниту во другите средини, кои имаат повеќегодишно искуство на вклучување на деца со попреченост во редовните установи, и кои ги покренуваат дебатите кои често резултираат со спротивставено мислење на поборниците и противниците на инклузијата. Еден дел од дилемите се однесува и на вообичаената практика на редовните образовни установи и ефектите од оваа практика на раниот развој на децата генерално.

Наодите до кои дојдовме, во комбинација со веќе познатите теориски и практични гледишта, се однесуваат на следните специфични позиции на децата со забавен психомоторен развој од рана возраст во рамките на редовните образовни установи:

- Децата со забавен психомоторен развој нема да постигнат адекватен степен на социјална интеграција со самиот чин на физичка интеграција во редовните предучилишни групи. **Интеграцијата** во редовните установи која не е проследена со неопходните структурални промени може да доведе до поголем степен на исклученост на детето, отколку што е тоа во специјалниот систем;
- Тешкотиите со кои доаѓаат децата, особено на планот на говорот, социјалните вештини и однесувањето, претставуваат сериозни бариери за успешна комуникација и интеракција со врсниците;

- Децата со поголем степен на попреченост имаат поголеми тешкотии успешно да се интегрираат во редовните градинки;
- Најголем дел од децата со забавен психомоторен развој покажуваат интерес за остварување на контакти и со врсниците и со возрасните;
- Поголем дел од децата кои немаат попреченост во развојот покажуваат релативна незаинтересираност за своите другари со забавен психомоторен развој и преферираат деца со вообичаен развој за свои другари;
- Ова ситуација не е можно да се надмине без возрасен кој станува медијатор во односот на развивање на потенцијали кај децата за воспоставување успешни односи, во однос на развивање на осетливоста кај врсниците за интеракција со попречените деца и во однос на факторите за организација на просторот, времето и активностите кои ја погодуваат успешната интеракција;
- Добрата практика во редовните градинки, неопходно е да се комбинира со методите на директивна индивидуална работа. Помеѓу овие методи неопходно е да се постигне баланс, а ефектите од индивидуалната работа да се генерализираат во ситуации на реална игра на децата со забавен психомоторен развој и нивните врсници;
- Доколку интервенциите од воспитувачите изостанат или, пак, не се доволно специфични, сите споменати бариери ќе доведат до формирање на негативен статус во групата. Децата во текот на развојот нема да успеат самостојно да ги надминат проблемите кои ги доведуваат во состојба на отфрленост;
- Интервенциите неопходно е да се применуваат на најмлада возраст, кога степенот на отфрленост од страна на врсниците е помал, по можност пред вклучување на детето во колективот и со нив да се продолжи во текот на развојот на детето;
- За еден дел деца со пречки во развојот неопходни ќе бидат многу специфични интервенции кои бараат поголем степен на обука и поддршка на тимовите во градинките. Оваа поддршка би требало

да подразбира вклучување на стручни лица надвор од градинката кои се специјализирани за работа со деца со пречки во развојот и кои владеат со техниките за поттикнување на комуникацијата и интеракцијата генерално. Најдобрите елементи од практиката во специјалниот систем, најдобро е да се адаптираат и да се применат во редовниот систем;

- Партнерството со родителите и сите стручни соработници кои доаѓаат во контакт со децата е клучен фактор во развивањето на систематскиот пристап во решавањето на проблемот на социјалната изолираност на децата со пречки во развојот. Заедничкото планирање, континуитетот во обезбедувањето на сите потребни интервенции, генерализација на наученото и следење на вкупно постигнатите ефекти во различни ситуации, можно е само во рамките на добро осмислената соработка. Оваа соработка истовремено ќе ги избалансира улогите и одговорностите, со текот на времето ќе развие реални очекувања кај родителите и ќе го намали големиот степен на одговорност на лицата во предучилишните установи.

Можни интервенции на ниво на практиката на предучилишните установи

- Воспитувачите и стручните соработници би требало, во доволна мера, да бидат оспособени за поттикнување на процесот на комуникација и интеракција пред влегувањето на детето со забавен психомоторен развој во предучилишната група;
- Успешните елементи на вообичаената практика на предучилишните установи кои имаат потенцијали за развивање на комуникацијата и интеракцијата на сите деца бараат дополнителна обработка како и пронаоѓање начин како да се интегрираат во редовната практика;
- Специфичната обука би требало да подразбира развивање на способноста за анализа на проблемите во комуникацијата и интеракцијата на децата со забавен психомоторен развој, како и за

реализирање на специфични интервенции и следење на нивните ефекти;

- Неопходно е да се обучат лицата во предучилишните установи за континуирана проценка на потребите на децата, ефектите од програмата, како и корекција на истата, доколку е тоа потребно;
- Интервенциите би требало да се насочат и кон децата со уреден развој и овие интервенции би требало да се реализираат пред и по вклучувањето на детето со забавен психомоторен развој во редовната група;
- Неопходно е да се обезбеди континуирана поддршка на воспитувачите во реализацијата и следењето на ефектите од овие интервенции од страна на стручни лица во рамките на градинката и надвор од неа;
- Родителите на децата со забавен психомоторен развој би требало да се информираат за интервенциите кои се спроведуваат со цел унапредување на капацитетот за комуникација и интеракција на нивното дете и истите да се адаптираат за спроведување во домашни услови. Неопходно е да се процени капацитетот на семејството и да се обезбеди поддршка доколку е неопходно;
- Со оглед на фактот дека домашните инклузивни искуства се лимитирани, како за воспитувачите, така и за стручните лица кои се вклучени во реализацијата на овие интервенции, би требало да се насочат на соработка со релевантни универзитети и истражувачки центри, на меѓународна соработка, како и на презентирање на ефектите од работата на овој план на стручните собири.

Можни стратегии на системско ниво

- Елиминирање на законот или системските бариери кои ја оневозможуваат инклузијата на децата со забавен психомоторен развој во редовниот образовен систем, вклучувајќи ги бариерите

- кои потекнуваат од негативните ставови и долгогодишната маргинализација на популацијата на попречените. Потребно е високо ниво на политичка поддршка за почетните иницијативи од инклузивен тип да се одржат и постигнат долгогодишен ефект;
- Обезбедување персонал, време и финансиски ресурси за адекватна инклузивна работа со децата со забавен психомоторен развој, како и проширување на постоечката практика од редовните установи, за да можат да вклучат нови принципи и методи на работа;
 - Инвестирање во рани инклузивни програми кои можат да претставуваат основа за успешно вклучување на децата со забавен психомоторен развој, како во понатамошното образование, така и во општеството во кое растат;
 - Трансформирање на големиот број стручен потенцијал од специјалното образование. Имено, дефектолозите од специјалните училишта претставуваат најголем потенцијал кој може да се насочи во работата во инклузивните установи;
 - Да се обезбеди едукација на кадарот, со јасно дефинирани минимални стандарди во оваа област за сите стручни лица, за да можат да реагираат на дијапазонот различни потреби во училиницата. Значаен елемент од оваа подготовка би требало да биде усвојувањето на знаењето за значењето на комуникацијата и интеракцијата за успешна интеграција на децата со забавен психомоторен развој, како и за нивниот целокупен развој. Подготовката во оваа област би требало да се заснова на најсовремените теориски знаења, како и на интервенциите кои ги презеле земјите кои утврдиле дека ефектите на планот на социјалната интегрираност на децата со забавен психомоторен развој во рамките на инклузивните установи се поразителни;
 - Конкретните тешкотии во образовните установи кои ја отежнуваат инклузивната работа би требало да се идентификуваат и елиминираат. Ова особено се однесува на големината на групата, ревизија и адаптација на курикулумот, на процесот на вреднување на академските постигнувања и физичките бариери.

V ЛИТЕРАТУРА

1. Ајдински Љ., Методика на ран третман и предучилишно воспитание на деца со пречки во развојот, Скопје, 1996.
2. Ајдински Љ., Интегрална рехабилитација на ментално ретардираните лица, Белград, 1982.
3. Ајдински Љ., Основни претпоставки за организирање и воспоставување на кохерентен систем на раниот третман и предучилишното воспитание на децата со пречки во развојот во услови на транзиција, Дефектолошка теорија и практика 1, 11-22, 1997.
4. Арсеновић-Павловић М., Радовановић В., Јолић З., Ставови и мишљења наставника разредне наставе према инклузији и променама у школи, Емпирска истраживања у психологији, 55-62, 2006.
5. Avramidis E, Bayliss P, & Burden R. Student teachers, attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, Teaching and Teacher Education, Vol. 16, No. 3, 277-293, 2000.
6. Avramidis E, Norwich B. Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2, 129-147, 2002.
7. Бојанин С., Тајна школа, Графичка радионица ШОСО "Милан Петровић", Нови Сад, 2002.
8. Бројчин Б., Глумбић Н., Укључивање деце са интелектуалном ометеношћу у редовне васпитне групе, Педагогија 62 (4), 610-619, 2007.
9. Братковић Д., Појам и значај инклузије, Инклузивно образовање-перспективе у Србији и искуства из окружења, Удружење студента са хендикепом, 2007.
10. Bryan T., Peer popularity of LD children, Jurnal of Learning Disiabilities, NO. 7, 31-35, 1978.
11. Bryan T., & Bryan J., Social interacion of LD children, Journal of Learning Disiabilities, No. 11, 33-38, 1978.
12. Vuko M., Grčić S., Vukojević Lj., Mikas D., Integracija deteta sa smetnjama u razvoju u redovni vrtićni program, Zbornik radova 8, Dana predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije, Split, 137-41, 2001.
13. Venk W., Fink D. B., Hadden, Facilitating Inclusion in Community Settings, Creating Environments that Support the Communication and Social Interaction of Young Children. FACTS ILRE, The University of Illinois, 2003.
14. Виготски Л. С., Основи дефектологије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.

15. Вујачић М., Могучности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе, Докторска дисертација, Филозофски факултет - одељење за педагогију, Универзитет у Новом Саду, 2009.
16. Вујасиновић З., Славнић С., Подршка породици глуве деце предшколског узраста, У сусрет инклузији - дилеме и теорије у пракси, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 297 - 310, 2008.
17. Галевска Н., Примената на квалитативниот истражувачки пристап во специјалната едукација, Дефектолошка теорија и практика, 1 58-63, 1998.
18. Гашић-Павишић С., Вршњчко социјално понашање деце са сметњама у развоју, Настава и васпитање, бр. 5, 452-469, 2002.
19. Garrett M, & Crump D., Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among LD students, Learning Disability Quarterly, No. 3, 42-48, 1980.
20. Глумбић Н., Одрасле особе са аутизмом, Издавачка агенција "Град", Демо-пресс, Крагујевац, 2006.
21. Голубовић С. и сарадници. Сметње и поремећаји код деце ометане у развоју, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.
22. Гордон, Т., Како бити успешан наставник, Креативни центар, Београд, 2001.
23. Guralnick M. J. An agenda for change in early childhood inclusion. Journal of Early Interventions, 23, (pp. 213-222), 2001.
24. Дамовска Л., Статусот на децата со пречки во развојот во предучилишните установи, Дефектолошка теорија и практика 2, 81-83, 1997.
25. Дамовска Л., Валдорф педагогијата и децата со посебни образовни потреби, Дефектолошка теорија и практика, 1-2, 35-42, 2005.
26. Daniels ER, Stafford K., Курикулум за инклузију, Загреб, Улога родитеља Корак по корак, 103-17, 2003.
27. Дошен Љ., Гашић-Брадић Д., Вртић по мери детета - приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установима, Save the children UK, Београд, 2005.
28. Downing J. E. Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms, Paul H. Brookes Publishing, 2000.
29. Drasgow E, Lowrey KA, Turan Y, Halle JW, Meadan H. Social Competence Intervention for Young Children with Severe Disabilities. U: Brown WH, ODOM SL, McConnell RS. (Ur.). Social Competence of Young Children, Risk, Disability & Intervention, Baltimore: Paul H. Brookes. 273-99, 2008.

30. Ђевић Р. Социјална интеракција ученика са сметњама у развоју у основној школи, Нацрт-пројекат за пријаву докторске теме.
31. Ђоковић С., Остојић С., Карактеристике минималних оштећења слуха код деце, Истраживања у специјалној едукацији и рехабилитацији, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 375-388, 2009.
32. Ђорђевић Ј., Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама, Педагошка стварност, 54 (9-10), 842-853, 2008.
33. Исаковић Љ., Вујасиновић З., Читање говора са усана код глуве и наглуве деце предшколског узраста, У сусрет инклузији-дилеме и теорије у пракси, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 311-326, 2008.
34. Јанковић Н., Асановић М., Остојић С. Искуства у радионичарском раду са децом оштеченог слуха предшколског узраста, У сусрет инклузије-дилеме у теорије у пракси, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 327-334, 2008.
35. Janson U. Interaction and quality in inclusive pre-school social play between blind and sighted children: inclusive pre-school an quality - a normative standpoint, in: CIDREE, Interaction and Quality, Scottish CCC, Dundee, pp.30-43, 1999.
36. Карић Ј., Како успоставити партнерски однос редовне школе и породице која има дете са тешкоћама у развоју, Save the Children UK, Београд, 72-75, 2009.
37. Карић Ј, Бутковић Б. Од интеграције ка инклузији - лонгитудинална студија праћења особа са посебним потребама, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Издавачки центар (CIDD) , Универзитет у Београду, 63-70, 2008.
38. Керамичиева Р, Такашманова-Соколовска Т., Ставовите на родителите на здравите деца кон децата со пречки во развојот на предучилишна возраст, Дефектолошка теорија и практика, 1997, 1 93-105.
39. Kemple K. M., Understanding and facillitating Preschool Childrens Peer Acceptance, ERIC, 1992.
40. Kersting, s. (1997): balancing between deaf and hearing worlds: reflections of mainstreamed colledge students on realtionships and socila interaction, Journal of Deaf studies and Deaf Education, 252-263.
41. Киранџиска С., Самарџиска-Панова Љ., Шеху Ф., Дамовска Л., Атанасовска Т., Програма за развој на предучилишното воспитание и образование, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2005-2015.
42. Ковач-Церовић Т. и сарадници, Квалитетно образовање за све изазове реформе образовања у Србији, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004.

43. Крњајић С., Социјални односи и образовање, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2002.
44. Крњајић С., Дечја пријатељства, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1990.
45. Лазор М., Марковић С., Николић С. Приручник за рад са децом са сметњама у развоју, Новосадски хуманитарни центар (НСХЦ), Нови Сад, 2008.
46. Le Roy B, Simpson C. , Improving student outcomes through inclusive education, Support for Learning, 11 (1) 32-36, 1996.
47. Ljubešić M., Rana komunikacija i njezina uloga u učenju i razvoja djeteta, Djete i društvo, 3, str. 261-278, 2001.
48. Матовска С., Односот на воспитниот кадар кон децата со пречки во развојот - значаен фактор за нивниот успешен третман во предучилишните установи, Дефектолошка теорија и практика 11, 137-140, 1997 .
49. Milačić - Vidojević I., Glumbić N., Brojčin B., The perception of the attitudes of concern and self-efficacy of teachers regarding inclusive education, Review of Thematic Collection Papers vSpecial education and rehabilitation - science and/or practice, Society of Special Educators and Rehabilitators of Vojvodina, Novi Sad, 749-778, 2010.
50. Милачић - Видојевић И., Глумбић Н., Ђорђевић М., Могућности инклузивног образовања деце с поремећајима аутистичког спектра, У сусрет инклузије-дилеме у теорији и пракси, Факултет за специјалну едукацију и рахабилитацију, Издавачки центар (ЦИДЦ), Универзитет у Београду, 213-227, 2008.
51. Мирић Д., Микић Б., Остојић С., Саветодавни рад са глувим адолесцентима у инклузивном раду, У сусрет инклузије-дилеме у теорији и пракси, Факултет за специјалну едукацију и рахабилитацију, Универзитет у Београду, 269-278, 2008.
52. *Nind i Hewelt, 1994, цитирано во Goldbart, Barber, Bradley, 2005*), преземено од Сретенов Д., Креирање инклузивног вртића, Деца ометана у развоју у редовној предшколској установи, Београд, 2008.
53. Norwich B. Inclusion in education: from concepts, values and critique to practice, in: H. Daniels (ed): Special education reformed: beyond rhetoric? London, Falmer Press, 2000
54. Odom S, L, Diamond K. E., Inklusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base, Earli Childhood Research Quarterly 13 (1), 3-25, 1998.
55. Павловић Г., Инклузивно образовање-перспективе у Србији и искуства из окружења, Удружења студента са хендикепом, Београд, 2007.

56. Пачемска Н., Dowen K., Connolly J., Андоновска А., Прифаќањето на децата со пречки во психичкиот развој во предучилишното воспитание во Република Македонија, Дефектолошка теорија и практика 1997, 1 107-112.
57. Peck MS, Put do ljubavi, Zagreb, Omladinska knjiga, 1992, 103-19
58. Perlmuter B, Crocker J, Cordray D, & Garstecki D., Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed LD adolescents, Learning Disability Quarterly, No.6, 20-30, 1980.
59. Pearce M., The inclusive secondary school teacher in Australia, International Journal of Whole Schooling 5 (2), 1-13, 2009.
60. Петрова В., Петров Р., Вклученоста во предучилишните установи-предуслов за успешно образование и рехабилитација на децата со пречки во развојот, Дефектолошка теорија и практика 1997, 2, 88-91
61. Pijaze Z. - Indelher B., Интелектуални развој детета, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1978.
62. Ранѓеловић О., Мотивисаност наставника за самообразовање и професионални развој, Педагошка стварност 54, 1-2, 36-48, 2008.
63. Ратковић М., Преображај школе, НИУ "Мисао", Нови Сад, 2004.
64. Rose R., Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs, Educational Review 53 (2), 147-157, 2001.
65. Рот Н., Основи социјалне психологије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983.
66. Sekulić-Majurec A., Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
67. Silva S., Melhuils E., Sammons P., The Effective provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from the Early primary Years; EPPE Office, University of London, 2003.
68. Спасеновић В., Вршњачки односи и школски успех, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2008.
69. Сретенов Д., Креирање инклузивног вртића, Деца ометана у развоју у редовној предшколској установи, Београд, 2008.
70. Сретенов Д., Меѓународна искуства везана за реализацију и развој инклузивне политике и праксе, Школа по мери детета 2 - Приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике са тешкоћама у развоју, Save the Children УК, Београд, 20-35. 2009.

71. Сретенов Д., An Evaluation of Attitudes of Pre-school Teachers from different Social and Cultural Milieu in Yugoslavia Towards Inclusion of children with Mild learning Difficulties in regular Pre-schools, Master thesis, The University of Birmingham, 2000.
72. Стојановић А., Компетенције наставника у светлу промена у савременом образовању, Иновације у настави - часопис за савремену наставу 21 (1), 61-69, 2008.
73. Студен Р., Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика основне школе да прихвате децу са посебним потребама (магистерски рад), Филозофски факултет, Београд, 2008.
74. Сузић Н., Увод у инклузију, ХБС, Бања Лука, 2008.
75. Хрњица С., Школа по мери детета, Приручник за рад са ученицима редовне школе ометаним у развоју, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Save the Children УК, Београд, 2004.
76. Хрњица С., Инклузија као педагошки изазов, Школа по мери детета 2- Приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике са тешкоћама у развоју, Save the Children УК, Београд, 10-19, 2009.
77. Хрњица С., Дете са развојним сметњама у основној школи, Београд, Учитељски факултет, 1997.
78. Hawken L. S., Johnston S. S., Preventing severe problem behavior in young children: The behavior education program, Journal of Early and Intensive Behavior Intervention 4 (3), 599-613, 2007.
79. ЦЕТИ, Инклузивно образовање у Србији, ЦЕТИ - Центар за евалуацију, тестирање и истраживање, 2006.
80. Чолић Т., Опажање, стигматизација и прихватање слабовиде деце у редовној школи, Истраживања у специјалној едукацији и рехабилитацији, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 569-568, 2000.
81. <http://www.besplatniseminarskiradovi.com/> Психологија. Дете у предшколској установи.

VI ПРИЛОГ

ОПСЕРВАЦИОНА СКАЛА

Скала за опсервација на комуникацијата и социјалната интеракција на децата со пречки во развојот во редовните групи во предучилишните установи

Упатство за користење на скалата од страна на воспитувачите

Ве замолувам да се определите за активност која нуди најмногу содржини во смисла на контакти со другите деца со и без пречки во развојот, како и со возрасните. Контактот, кој е предмет на набљудување, не мора да биде проследен со говор. Секвенцата на однесување треба да се следи онолку колку што трае, а досегашните искуства во користење на скалата покажале дека должината на опсервација трае од 10 до 40 минути. Доколку детето во текот на набљудувањето смени неколку типа активности, потребно е да се забележат сите, како и траењето на секоја активност. Во текот на една секвенца не е неопходно да се набљудува и спонтаната и структурираната активност.

Општи информации

Име и презиме на детето: _____

Име на објектот и група: _____

Опсерватор: _____

Датум и траење на опсервацијата: _____

Опсервација во рамките на слободните активности

Тип на активности:

- игри со правила: сложувалки, домино, не лути се човече и сл.;
- игри на сила и вештина: брканица, криенка, игри со топка;
- игри за фина моторика: нижење, провлекување, боцкалки;
- игри во катчиња со кукли, со автомобили, со садови, продавница, со лекарски сет, театар;
- креативни игри: цртање, разни видови сликање, пластелин;
- конструктивни игри: лево, конструктори, коцки;
- дружење: разговор, прелистување и читање сликовници, слушање музика;
- некој друг тип на активност: _____;
- детето не учествува ниту во еден тип на активност во рамките на слободните активности.

Вид комуникација/социјална интеракција, која детето ја остварува во рамките на одредена активност

- Детето само не влегува во интеракција со друго дете или со возрасен, но има избрано активност која му го задржува вниманието.
- Детето ја набљудува активноста на друго дете, на другите деца или на возрасните, но не зема учество во неа.

- Детето, во контакт со едно дете, учествува во активноста, но не комуницира.
- Детето, во контакт со едно дете, учествува во активноста која е проследена со комуникација.
- Детето, во контакт со група деца, учествува во активноста, но не остварува комуникација.
- Детето, во контакт со група деца, учествува во активноста која е проследена со комуникација.
- Детето, во интеракција со возрасни, учествува во активноста која не е проследена со комуникација.
- Детето, во интеракција со возрасни, учествува во активноста која е проследена со комуникација.
- Нешто друго.

Иницијатива на детето за остварување интеракција и комуникација во рамките на спонтаните активности

- Детето иницира контакт (на невербален или на вербален начин).
- Детето иницира комуникација.
- Детето ја прифаќа поканата од другите деца да влезе во игра.
- Детето ја прифаќа поканата од воспитувачката да влезе во игра.

Квалитет на детската интеракција - комуникација независно дали само иницирало или ја прифатило поканата да се вклучи

- Детето успева да се вклопи во постоечката интеракција - комуникација.
- Детето со свои содржини ја збогатува интеракцијата - комуникацијата.
- Детето ја расипува играта на другите деца или на децата и воспитувачките.
- Детето има агресивни испади во текот на играта насоцени на играчките.
- Детето има агресивни испади во текот на играта насоцени на другите деца/возрасни.
- Детето не е во состојба да остане во интеракција - комуникација подолго од 5 минути.
- Нешто друго.

Коментар на опсерваторот

Потребно е да се даде точен опис на активноста која детето ја избрало, како и типот на интеракција, на пример: "Детето седи со уште едно дете без пречки во развојот во катчето со автомобили. Еден по друг ги туркаат автомобилите по исцртаната патека. Детето ги имитира сите активности од својот другар, но не ги прифаќа неговите обиди со говор да го проследат тоа што го прават."

Доколку односот помеѓу децата е проследен со комуникација, треба да се даде резиме на разговорот. Се сугерира да се опсервира една целовита интеракција - комуникација, да се евидентира колку трае и дали е тоа вообичаено однесување во текот на слободните активности за детето кое е опсервирано. Посебно внимание посветете на детето со кое детето со пречки има близок контакт и како тој контакт делува на ситуацијата која ја набљудувате.

Опсервација во рамките на структурните активности

(индивидуални или групни)

- Детето не ја прифаќа активноста (не застанува во круг, не седнува кога другите деца седат, не ја прифаќа играчката што му се нуди во рамките на индивидуалната работа).

- Детето пасивно ја прифаќа понудената активност (физички е присутно, но не учествува во активности).

- Детето покажува желба да учествува во активности, но не разбира што се бара од него.

- Детето учествува во активности, но значително пократко отколку другите деца .

- Детето на манипулативен план ја реализира активноста, но не успева да учествува во вербалниот дел. (на пр. Во рамките на ритмичко-мелодиските активности ги следи движењата, но не го повторува текстот).

- Детето во целост учествува во понудената активност.

Степен на иницијатива која детето ја покажува во текот на структурираните активности

- Детето бара продолжување на активноста или поттикнува нова активност.
- Детето, во рамките на структурираните активности, иницира вербални или невербални контакти со другите деца или со воспитувачите.
- Детето, во рамките на структурираните активности, ги прифаќа вербалните и невербалните контакти кои му ги нудат другите деца или воспитувачи.
- Детето не остварува никаков вид контакт во текот на структурираните активности.

Евентуални проблеми кои детето ги покажува во текот на структурираните активности

- Детето, во рамките на структурираните активности, покажува агресивно однесување спрема децата, возрасните или играчките.
- Детето покажува деструктивно однесување спрема себе (си ја куби косата, се гребе, се удира).
- Детето е во потполност изолирано и се има впечаток дека не ја забележува активноста која се случува околу него.

Коментар на опсерваторот:

Потребно е детално да се опише однесувањето на детето во текот на структурираните активности, така што ќе се добие слика за тоа дали детето ја остварува интеракцијата и комуникацијата во текот на овие активности и каков е

обемот и квалитетот на таа интеракција. Доколку доаѓа до вербална комуникација, треба да се даде резиме и општа оценка, колку добиениот наод е типичен за детето кое е опсервирано.

Со оглед на тоа дека децата се опсервирани подолг период, значајно е да се наведат и евентуалните позитивни или негативни промени кои се однесуваат на квалитетот на интеракцијата и комуникацијата која децата ја остваруваат со другите деца и со воспитувачите во текот на слободните и структурираните активности.

ПРИЛОГ

ОПСЕРВАЦИОНА СКАЛА

Скала за опсервација на комуникацијата и социјалната интеракција на децата со пречки во развојот во редовните групи во предучилишните установи

Упатство за користење на скалата од страна на стручните соработници

Ве замолувам да се определите за активност која нуди најмногу содржини во смисла на контакти со другите деца со и без пречки во развојот, како и со возрастните. Контактот, кој е предмет на набљудување не мора да биде проследен со говор. Секвенцата на однесување треба да се следи онолку колку што трае и досегашните искуства во користење на скалата покажале дека должината на опсервација трае од 10 до 40 минути. Доколку детето во текот на набљудувањето смени неколку типа активности, потребно е да се забележат сите, како и траењето на секоја активност. Во текот на една секвенца не е неопходно да се набљудува и спонтаната и структурираната активност.

Општи информации:

Име и презиме на детето: _____

Име на објектот и група: _____

Опсерватор: _____

Датум и траење на опсервацијата: _____

За стручните соработници наменета е истата скала како и за воспитувачите, со тоа што се додаваат:

Поттикнување од страна на воспитувачите во правец на воспоставување и одржување комуникација и интеракција

- Воспитувачот не интервенира во правец на поттикнување на комуникацијата и интеракцијата.
- Воспитувачот иницира контакт со детето, но не поттикнува контакт со другите деца.
- Воспитувачот иницира воспоставување контакти меѓу децата, но не поттикнува контакт меѓу детето и себе.
- Воспитувачот поттикнува комуникација-интеракција само во текот на структурираните активности.
- Воспитувачот поттикнува комуникација-интеракција само во текот на слободните активности.
- Воспитувачот, на отпорот кој го покажува детето, отстапува од поттикнувања.
- Воспитувачот вложува дополнителен напор, наспроти отпорот на детето.
- Воспитувачот посветува значително повеќе време во поттикнување на детето со пречки во развојот, отколку на другите деца.

- Воспитувачот вложува ист напор кога е во прашање поттикнување и одржување на комуникацијата и интеракцијата независно дали се во прашање децата со пречки во развојот или другите деца во групата.
- Нешто друго.

Коментар на стручниот соработник

Потребно е да се опишат методите со кои се служи воспитувачот за да ја поттикне интеракцијата и комуникацијата на сите нивоа, и реакцијата на детето и на другите деца на поттикнувањето, како и ефектите кои се постигнуваат.

Протокол за сумирање на податоците добиени од видео-записите

Ситуација	Тип на актив.	Ком. кој а детето ја оств.	Активно-пасивно дете	Активно-пасивни возрасни	Активно-пасивни врсници	Квал. на оствар. кому.	Проб. во однес.
Неструк. во соба/во двор	Крупна моторика	Форми на провер б. Ком.	Се придружува на групата која се формира	Остварува чест контакт со детето	Му приоѓа на детето	Детето пасивно присуствува во ком. и интерак.	Детето не прифаќа правила
Струк. во голема група	Фина моторика	Репродукција	Се придружува на веќе развиената активност	Ја подготвува ситуацијата за интеракција	Влегува во активност со детето	Детето успева да се вклопи во комун. и интерак.	Детето не прифаќа забрани
Струк. во мала група	Конструкт. активности	Означување	Ја прифаќа поканата на децата да се придружи	Го охрабрува детето за интеракција со неа и со другите деца	Зема улога на воспитувачка	Детето со своја иницијатива ја збогатува ком. и интерак.	Агресивн и испади со играчките
Структур. индивидуална	Активности во круг	Дискусија-преговарање	Ја прифаќа поканата на воспитувачката да се придружи на активноста	Го прифаќа детскиот интерес и го проширува	Ги вика другите да помогнат	Детето ја расипува интерак. и комун.	Агресивн и испади насочени кон децата
Рутински ситуации	Како да-активности	Водени одговори	Ги повикува децата	Ја прекинува детската изолирана игра	Дели играчки/храна	Детето останува надвор од комун. и интеракц	Агресивн и испади насочени кон возрасните
	Креативни акт.	Иницијатива	Ја повикува воспитувачката	Го олеснува прифаќањето на правилата и на забраните	Остануваат незаинтересирани		Автоагресивно однесување
	Игри со правила-усвојување на поими		Останува изолирано	Само физички е присутно	Неприфатливо се однесуваат со детето		

Ваков протокол треба за секое дете

СКАЛА ЗА ПРОЦЕНА НА ОДНЕСУВАЊЕТО НА ДЕТЕТО ВО ВОСПИТНАТА ГРУПА

Име и презиме на детето: _____

Воспитувач: _____

Датум на опсервација: _____

Оваа скала се пополнува за секое дете потешкотии во развојот.

ДОАЃАЊЕ ВО ГРАДИНКА

1. Редовност во доаѓањето

- Редовно доаѓа.
- Повремено изостанува.
- Често изостанува.

2. Емоционална реакција при доаѓањето

- Прифаќа без отпор.
- Повремено дава отпор.
- Често дава отпор.

3. Одвојување од родителите или роднините

- Лесно и без отпор.
- Очигледно недоброволно, но без поголем отпор.
- Се спротивставува, но сепак го прифаќа заминувањето на родителите.
- Родителот мора да остане некое време со детето.
- Родителот мора да остане подолго време или цело време со детето.

4. Самостојност во подготвувањето на работите за влез во градинката

- Самостојно се соблекува и ги остава работите на свое место.
- Потребна му е мала помош од родителот или воспитувачот.
- Потребна му е значителна помош од родителот или воспитувачот.

5. Односот спрема другите деца по доаѓањето

- Се гледа дека му е драго што ги гледа и им приоѓа.
- Најпрво малку е на дистанца, па после им приоѓа.
- Долго останува на дистанца и приоѓа само на нивна иницијатива.
- Останува изолирано од другите деца подолго време.

6. Однос спрема воспитувачите по доаѓањето

- Веднаш се јавува и приоѓа.
- Одговара на поздравот, но тоа не го порави прво.
- Се однесува како воспитувачот да не е тука.

УЧЕСТВОТО НА ДЕТЕТО ВО ПРОГРАМСКИТЕ АКТИВНОСТИ

1. Заинтересираност за програмата:

- Воглавно е заинтересирано за поголем дел од програмската содржина.

- Некои содржини го интересираат, а некои не.
 - Многу малку од содржините го интересираат.
- (Ве замолувам конкретно да неведете што детето го интересира, а што избегнува, а можете да наведете и ваше објаснување за детскиот избор).

2. Самостојност во изведувањето на програмските активности

- Воглавно е заинтересирано за тоа што го работи.
- Повремено е заинтересирано.
- Воглавно не е заинтересирано.

3. Реакција на успех (подвлечи го секој одговор кој се однесува на детето)

- Гласно се пофалува и покажува радост.
- Се гледа дека му е драго, но не реагира гласно.
- Се гледа дека му е драго кога ќе го пофалат другите деца.
- Се гледа дека му е драго кога ќе го пофали воспитувачот.
- Изгледа рамнодушно.
- Некоја друга реакција (наведи):

4. Реакција на неуспех (подвлечи го секој одговор кој се однесува на детето):

- Одбива понатамошно учество во работата.
- Наведува разни оправдувања.
- Молчи.
- Реагира нестрпливо.
- Погодува.
- Се смее (несоодветно на ситуацијата).
- Се шегува на своја сметка поради неуспехот.
- Се чувствува лошо поради неуспехот.
- Сеедно му е.

Некои други реакции (наведи ги):

Опишете дали детето е неуспешно во поголем дел од програмските активности или само во некои. Наведете ја активната во која детето е изразито успешно _____ и активната во која детето е изразито неуспешно _____.

5. Однос спрема другите деца:

- Обострано прифаќање.
- Сака да биде со децата, но не е прифатено од нив.
- Децата го прифаќаат, но нема возвраќање.
- Обострано неприфаќање.

Ве замолувам дадениот одговор накратко да го образложите:

6. Однос спрема воспитувачите

- Обострано прифаќање.
- Воспитувачите го прифаќаат, но нема возвраќање.
- Обострано неприфаќање.

Ве замолувам дадениот одговор накратко да го образложите:

7. Доминантен емоционален тон во текот на престојот во градинка

Добро расположено	воглавно	повремено	ретко
Налутено	воглавно	повремено	ретко
Загрижено	воглавно	повремено	ретко
Уплашено	воглавно	повремено	ретко
Рамнодушно	воглавно	повремено	ретко

Некое друго расположение (наведи):

ЗАМИНУВАЊЕ ОД ГРАДИНКА

1. Емоционална реакција:

- Се радува.
- Како да му е сеедно.
- Како да му е жал.

2. Облекување пред заминување

- Самостојно.
- Со мала помош.
- Го облекува родителот.

Ако сте забележале нешто необично при заминување од градинка наведете го:

Дополнителни напомени: Во овој дел наведете го вашето забележување во врска со однесувањето на детето, кое не беше опфатено со досегашните прашања:
