



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје
Филозофски факултет – Скопје
Институт за специјална едукација и
рехабилитација



КОРЕЛАЦИЈА НА МОТОРНИТЕ ВЕШТИНИ СО
ИНТЕРПЕРСОНАЛНИТЕ ОДНОСИ КАЈ ДЕЦА СО РАЗВОЈНО
ГОВОРНО-ЈАЗИЧНО НАРУШУВАЊЕ

- магистерски труд -

Ментор:

проф.д-р Оливера Рашиќ-Цаневска

Изработил:

Анита Нацевска

Скопје, 2023

Содржина

Содржина	2
Резиме.....	4
Abstract	5
Вовед	6
I. Дефинирање на проблемот и основните поими	8
1. Поим за моторни вештини.....	8
1.1. Моторен развој	10
1.2. Фундаментални моторни вештини	14
1.3. Развој на груби и фини моторни вештини.....	16
2. Интерперсонални односи	18
2.1. Социјален развој на детето	18
2.2. Интерперсоналните односи во раното детство	22
2.3. Играта и игривите активности	24
3. Говор и јазик	27
3.1. Развој на говорот и јазикот	28
3.2. Развојно говорно-јазично нарушување.....	32
4. Фактори кои влијаат на моторниот, говорно-јазичниот и социјалниот развој на детето	35
4.1. Фактори кои влијаат на моторниот развој.....	36
4.2. Фактори кои влијаат на социјалниот развој	38
4.3. Фактори кои влијаат на говорно-јазичниот развој.....	39
II. Методологија на истражување	45
1. Предмет на истражување.....	45
2. Цел на истражувањето	45

3. Задачи на истражување.....	45
4. Хипотези на истражување	46
5. Варијабли на истражување	47
6. Методи, техники и инструменти на истражување.....	47
7. Примерок на истражувањето.....	49
8. Статистичка обработка на податоците.....	49
9. Ограничување на истражувањето	49
10. Организација и тек на истражување.....	50
III. Анализа на добиените резултати.....	49
1. Резултати во однос на пол и возраст на испитаниците	49
2. Достигнувања во однос на грубите моторни вештини.....	51
3. Достигнувања во однос на фините моторни вештини	57
4. Достигнувања во однос на интерперсоналните односи	61
5. Достигнувања во однос на игрите и игривите активности	66
6. Статистичка значајна разлика меѓу варијаблите.....	69
IV. Верификација на хипотези и дискусија.....	75
V. Заклучоци и препораки.....	78
1.Заклучоци.....	78
2.Препораки	80
VI. Литература	88
VII. Прилози	100

Резиме

Развојот на моторните вештини и интерперсоналните односи е основа на развојот во раното детство, чие владеење има позитивно влијание врз менталното и физичкото здравје на децата.

Предмет на истражувањето на овој труд е корелацијата помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи на децата со говорно-јазични нарушувања.

Цел на истражувањето е да се утврди дали постои поврзаност помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи кај децата со развојно говорно-јазично нарушување.

Истражувањето се спроведе на примерок од 50 деца во месец април во 2023 година. Испитаниците се од различен пол и возраст од две до седум години кои имаат развојно говорно-јазично нарушување. Станува збор за деца кои се пациенти во „Центар за рехабилитација на патологија во вербалната комуникација“ – Скопје.

Во создавањето на теоретските основи на истражувањето, интерпретацијата на добиените резултати и компарацијата со резултатите од другите истражувања, се користеа методите на теоретска анализа, компарација и дескрипција. Истражувањето е ретроградно, поради што како техника, во ова истражување, се користи анализа на документација, со претходно применетата техника на скалирање. Истражувањето се спроведе со увид во личниот картон на децата, врз веќе извршени проценки при што како инструмент се користела Винеланд скалата за проценка на адаптивно однесување– III верзија (Vineland Adaptive Behavior, Scale–3), и тоа скалите за проценка на домен на моторни вештини со поддомени на груба и фина моторика, и доменот за социјализација со поддомени на интерперсонални односи, игра и слободно време.

Резултатите од ова истражување ќе придонесат за подобро разбирање на развојот на децата со говорно-јазично нарушување, но ќе послужат и како основа и поттик за идни истражувања. Тие покажаа дека постои корелација помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи кај децата со развојно говорно-јазично нарушување.

Благовременото препознавање на моторните нарушувања кај децата со говорно-јазични нарушувања би овозможило примена на ран третман и потенцијално би водело кон подобри резултати во сите сегменти од психомоторниот развој.

Клучни зборови:јазик, говор, моторен развој, моторно учење,говорно-јазичен развој,говорно-јазични нарушувања.

Abstract

The development of motor skills and interpersonal relationships is a basic developmental task in early childhood, the mastery of which has a positive impact on the mental and physical health of children.

The subject of this paper's research is the correlation between motor skills and interpersonal relationships of children with speech-language disorders.

The aim of the research is to determine if there is a connection between motor skills and interpersonal relationships in children with developmental speech-language disorders.

The research was conducted on a sample of 50 children in April 2023. The subjects are of different genders and ages from two to seven years who have a developmental speech language disorder. We are talking about children who are patients at the "Center for Rehabilitation of Pathology in Verbal Communication" – Skopje.

Methodology – the methods of theoretical analysis, comparison and description were used in the creation of the theoretical foundations of the research, the interpretation of the obtained results and the comparison with the results of other researches. The research is retrograde, which is why documentation analysis is used as a technique in this research, with the previously applied scaling technique. The research was carried out with an insight into the children's personal card, based on already performed assessments where the Vineland Adaptive Behavior Scale was used as an instrument and the scales for assessing the domain of motor skills (with subdomains of gross and fine motor skills) and the socialization domain (subdomains interpersonal relations during play and free time).

The results of this research will contribute to a better understanding of the development of children with speech-language disorders, but will also serve as a basis and incentive for future research. They showed that there is a correlation between motor skills and interpersonal relationships in children with developmental speech-language disorder.

Timely recognition of motor disorders in children with speech-language disorders would enable the application of early treatment and potentially lead to better results in all segments of psychomotor development.

Keywords: language, speech, motor development, motor learning, speech - language development, speech - language difficulties.

Вовед

Биолошкиот развој на човекот е постојан процес кој се одвива според одредени законitosti, иако одредени анатомски, физиолошки, когнитивни, морфолошки и моторни делови се развиваат со посебно темпо и ја достигнуваат својата целосна зрелост во различни периоди (Kosinac, 2011). Развојот на детето значи промени кои се случуваат кај детето од неговото раѓање до степен на целосна коскена зрелост или сè до почетокот на адолесценцијата.

Формирањето на моторните вештини претставува повеќестепен процес. Од учењето на првите и основни моторни движења како вртење, станување, одење, па сè до сложените движења во секојдневниот живот и спортот, човекот не престанува да учи нови движења.

Еден од факторите за квалитетен живот на детето е и способноста за комуникација. Јазикот е дел од сите аспекти на неговиот живот, неговата егзистенција, алатка за изразување на сопствените чувства и потреби, како и начин на поврзување со другите. Тој се состои од пет системи кои вклучуваат гласови, значење, поредок и форми на зборови, како и социјална употреба на јазикот (ApeI, Masterson, 2004).

Развојот на говорот и јазикот зависи од развојот на различните фактори како перцепција, моторни вештини, внимание, и сл., но најважните предуслови за правилно усвојување на јазикот и говорот е развиена сензорика, правилно функционирање на централниот нервен систем и уредна структура и функција на говорните органи. Способноста да се владее јазикот се развива од потребата на детето да комуницира и да го разбере светот во кој расте и се развива (Velički, 2009).

Детето кое го усвојува говорот се развива и на други подрачја и се обидува да ја одгатне социјалната средина околу него, така што не е возможно да се набљудува исклучиво само развојот на говорот, а да се занемарат сите други сегменти од психомоторниот развој.

По првите месеци од животот, детето навлегува во интерперсонални односи, прво со родителите (Bowlby, 1973), а потоа и со лицата од околината. Интерперсоналните односи кај децата од постара возраст не се темелат само на ситуационски фактори (Vasta, Haith & Miller, 2005) како што е случај кај помладите деца кои своите пријателства ги засноваат на моментални акции, игри, па тие не се трајни и се менуваат во зависност од ситуацијата во која се наоѓаат. Кога ќе се земат предвид

развојот на интерперсоналните односи и нивното влијание врз животот на индивидуата, често се занемарува најважната причина за нивното постоење, а тоа е исполнувањето на основната човечка потреба за друштво (Trbojević, Petrović, 2014).

Успешната интеграција во група врсници е од особено значење за развојот и учењето. Во групата врсници детето ја развива и ја задоволува потребата за интимност, формира слика за себе, учи како да се однесува, да споделува и да соработува, им помага на другите, ги почитува правилата и се справува со победата и поразот. Во односите со врсниците, децата ги градат своите социјални вештини. Тие учат начини на интеракција со другите, што влијае на нивното однесување во детството, но и подоцна во животот. Целосното отсуство на можности за континуиран контакт со другите деца, како и неприфаќањето, т.е. отфрлањето од страна на врсниците или долготрајните и чести проблеми во интеракцијата со нив, можат да се сметаат за знак дека детето е изложено на ризик. Имено, емоционалните потешкотии и проблемите во однесувањето го отежнуваат вклучувањето во игра и доведуваат до намалување на интеракциите со врсниците, што негативно влијае на севкупниот развој и учење на детето.

Овој труд опфаќа детална разработка на моторниот развој, интерперсоналните односи и говорно-јазичниот развој кај децата, како и развојното говорно-јазично нарушување, сè со цел подобро разбирање на проблематиката која се разработува во него. Целта на истражувањето е да се утврди постоењето на корелацијата помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување. Станува збор за истражување какво што не е спроведено во Република Северна Македонија и кое треба да овозможи подобро разбирање на развојот на децата со говорно-јазично нарушување, но и да послужи како основа и поттик за идни истражувања.

I. Дефинирање на проблемот и основните поими

1. Поим за моторни вештини

Вештина е интегриран систем или организација на движења или дејства што овозможува брзо, вешто и автоматско извршување на помалку или повеќе сложени активности. Станува збор за научени способности чие дефинирање не е едноставно и лесно, поради што во литературата можат да се најдат различни дефиниции или едноставни набројувања на карактеристики или критериуми на вештини.

Според Кронбах (Cronbach, 1977) вештината најдобро се објаснува како изведба која, кога ќе се научи, може да се реализира сосема точно, со мало или без некакво внимание на деловите од целината (Milojević, Komlenić, 2002). Всушност, поимот вештина најчесто се употребува кога има потреба за означување на задача која има специфична цел за постигнување.

Едни од најважните вештини на човекот се моторните вештини како научени, стекнати движења, но и движења кои со генетски код се забележани во централниот нервен систем, како што се природните облици на движење (одење, трчање, скокање, фрлање, и друго)(Nićin,2000). Станува збор за системи на меѓусебно поврзани моторни програми кои овозможуваат реализација на волни движења.

Моторните вештини претставуваат движечки образец кој се стекнува со вежбање и вклучува способност за вршење на безбедни и ефикасни движења, со цел да се постигне саканиот ефект, со минимална потрошувачка на енергија. Соодветното ниво на моторни вештини не само што се смета за клучен фактор во севкупниот развој на детето туку и е основа за активен животен стил (D'Hondt et al., 2013).

Според Филард, моторните вештини се „координирани волни движења, кои ангажираат посебни делови од мускулатурата при изведување на различни технички акти чија општа карактеристика е нивно извонредно прилагодување, економичност на нивното изведување и точност на нивното постигнување“ (Milojević, Komlenić, 2002).

Моторните вештини се објаснуваат и како способност за складно изведување на одредена моторна задача. За една единка да стане моторно вешта, потребно е да помине низ процес кој бара интеракција на одредени чинители, и тоа првенствено

биолошки и морфолошки, под влијание на надворешната средина (Сретеновиќ, Недовиќ, 2015).

Моторната вештина е намерно движење кое вклучува моторна или мускулна компонента. Моторната вештина, како намерно движење, мора да биде научена и волна за да може целно ориентираната задача соодветно да се изврши (Sparrow, Newell, 1994). За разлика од неволните движења кои не се научени, моторните вештини вклучуваат волни движења или научени дејства како возење велосипед, мавтање со рака, сè до софистицирани движења како оние во танцот, ритмичките игри, и слично. За некоја личност да може да ги совлада овие вештини, потребно е прво да ги научи и потоа самостојно да ги изведува.

Постојат неколку заеднички карактеристики на моторните вештини:

- постои цел која треба да се постигне;
- се изведуваат волно;
- потребно е движење на телото и/или рацете и нозете за да се постигне целта на задачата;
- треба да се научат за успешно да се достигне целта.

Според степенот на прецизност на движењата, моторните вештини можат да се поделат на (Hansdah & Rath, 2021):

- груби, какви што се движењата на целото тело или делови од телото (вртење, лазење, седење, одење, фрлање, трчање);
- фини кои генерално се однесуваат на доброволни движења кои вклучуваат помали мускули и мускулни групи, на пример, движења на рацете и прстите, и за кои е потребна голема прецизност и умешност.

Фината моторика се разликува од грубата моторика, бара поголема прецизност при изведбата (Ljutić, Joković, Nikolić, 2012), и прво се развива грубата, а потоа фината моторика (Глигоровиќ, Радиќ-Шестиќ, Буха, 2011).

Во процесот на стекнување на нови моторни вештини, секое ново движење сè помалку се контролира со волјата, за на крајот да се извршува без учество на кората на големиот мозок. Етапи во стекнувањето на моторни вештини се (Nićin, 2000):

- ирадијација и генерализација;
- концентрација;
- автоматизација;

- стабилизација.

За првата фаза типични се движењата со прекумерно ангажирање на телесните мускули и енергија. Кората на големиот мозок е многу ангажирана. Во фазата на концентрација се формира динамичен стереотип, движењата се покоординирани, од голема активност на церебралниот кортекс постепено се преминува на пониски нивоа на функционирање. Во третата фаза, движењето е многу рационално со минимална потрошувачка на енергија и тоа се прави без учество на свеста. Во четвртата фаза моторните навиките се изведуваат во ситуациjsки услови. Бројот на повторувања на едно движење или движења за да се создаде моторна навика е различен, и зависи од возраста, претходното моторно искуство, методската постапка, мотивацијата, концентрацијата, нивото на моторни способности и сложеноста на движењето (Thelen, Smith, 1994). Формирањето на моторни навиките е долг, повеќегодишен процес кој никогаш не се прекинува (Clark, 1994).

Кога се зборува за моторните вештини, несомнено треба да се објасни и поимот моторни способности. Според дефинициите во литературата, моторна способност претставува генетски предодредена карактеристика која влијае на перформансите на движењето, додека пак, моторна вештина е комбинирана способност и знаење што овозможуваат да се заврши целисходната и комплексна задача. Па така, ако за моторните вештини велите дека се научени дејствија со одредени техники, моторните способности се вродени и се развиваат од мали нозепреку основни моторни активности. Моторните способности се „оние антрополошки димензии кои се манифестираат во движењето, на начин кој зависи од видот на движењето, човечкиот потенцијал и неговиот развој во моментот и условите“ (Bala, 2010). Во нив се вбројуваат брзината, силата, издржливоста, флексибилноста, координацијата и прецизноста (Prskalo, 2001).

1.1.Моторен развој

Моторниот развој вклучува промена во моторното однесување во текот на животот и е последователен, континуиран процес на промена поврзан со возраста. Се одредува со спојување на генетските предиспозиции и искуства за движење кои детето ги добива во текот на животот. Движењата овозможуваат истражување и подобрување на моторните способности и вештини потребни за независен опстанок.

Развојот на моторните вештини подразбира сè поголема способност на детето за целно и складно користење на сопственото тело за движење и ракување со предметите. Развојот на моторните вештини се дефинира како промена во моторните вештини со текот на времето и процесите кои ги нагласуваат овие промени (Abernethy et al., 1997). Се објаснува и како процес преку кој детето ги учи обрасците на движење и моторичките знаења (Malina, Bouchard & Bar, 2004). Со физичкиот развој и моторното искуство може да се влијае на промените, односно да се усвојат правилни моторни движења (Ulrich, 1993).

Иако секое дете се развива со своја брзина, моторните вештини не се развиваат по случаен редослед. Тие се одвиваат според две начела во цефалокаудална, односно во проксимодистална насока (Neljak, 2009). Проксимодисталната насока подразбира побрзо стекнување на контрола над делови од телото кои се поблиску до средината на телото, отколку над оние делови од телото кои се поодалечени. Во овој случај, детето ги контролира движењата од средината на трупот кон екстремитетите. Движењата на раката прво ги контролира во рамениот зглоб, потоа во лактот и на крајот ги контролира движењата на дланката и прстите. Како пример за проксимодистална насока е стекнувањето на вештината „дофаќање со рацете“. За разлика од проксимодисталната, цефалокаудалната насока подразбира побрзо стекнување на контрола на телото од главата кон стапалата. Најпрво се контролираат волните движења на главата и вратот, потоа на рацете и на крајот на нозете. Пример за цефалокаудалната насока е вртењето на главата на новороденчето од една страна на друга, но сепак, тоа не може да ја држи својата глава исправена кога го креваме (Vasta, Haith & Miller, 2005).

Движењето произлегува од динамичната интеракција на повеќе компоненти и органски системи со цел да се исполнат внатрешните или надворешните барања на човекот. Контролата на моторните дејства е физиолошки процес во кој се јавува моторен развој, а учењето на моторните дејства овозможува систематски развој на моторниот систем, што резултира со трајна промена во моторното однесување под влијание на искуствата (Veldman et al., 2017).

Развојот на моторните вештини може да биде квалитативен, кога станува збор за подобрување на вештините што ги поседува поединецот, и квантитативен, кога станува збор за стекнување нови моторни вештини. Тој може да се следи низ различни

развојни фази кои се видливи во подобрувањето на држењето на телото, движењето и ракувањето со предмети (Starc et al., 2004).

Развојот на моторните вештини може да се подели во неколку фази (Gallahue, Ozmun, 1998):

- фаза на рефлексни движења (од 5 месеци до 1 година);
- фаза на рудиментирани движења (од раѓање до 2 година);
- фаза на фундаментални движења (2 до 7 години), притоа:
 - иницијален степен (2-3 години);
 - елементарен степен (3-5 години);
 - степен на зрелост (6-7 години).
- фаза на специјализирани движења (од 7 години и повеќе), притоа:
 - преоден степен (7-10 години);
 - степен на примена (11-13 години);
 - степен на доживотна употреба (14 години и повеќе).

Секое новороденче доаѓа на свет „опремено“ со механизми кои се организирани во состојби, ритми, рефлексии и вродени организирани однесувања (Starc et al., 2004). Според Видерсторм и Гудвин (Widerstrom, Goodwin) во последните 4 месеци од пренаталниот живот и првите 4 месеци по раѓањето, репертоарот на човековите движења вклучува рефлексни движења, кои се неволеви стереотипни одговори на одредени стимулации (Чичевска-Јованова, Рашиќ-Цаневска, 2013). Во првиот месец, детето е во лежечка положба, прави широки, отсечени движења на екстремитетите, а рацете му се поактивни од нозете (Malčić et al., 1999). Во вториот и третиот месец детето ја крева главата, ги следи движењата на очите, прави волни движења. Моторните вештини и држењето на главата се најзабележливи во текот на првите шест месеци по раѓањето со најизразен напредок во првиот триместар и на крајот на првиотмесец, околу 92% од децата можат повремено да ја кренат главата додека лежат на стомак (Kosinac, 2011). Во првите три месеци кај детето започнува развојот на моторните вештини, пред сè на рамнотежата и на координацијата. Во овој период, детето почнува да ги гледа рацете, ги движи кон устата и ги подава рацете кон предметите. Започнува да се смее и плаче, и околу осмата недела бебето може да ја држи главата во исправена, седечка положба додека лежи на стомак (Stoppard, 2004). На шест месеци, бебето лежи на грб, ги крева и цврсто ги фаќа стапалата. Седи доколку некој го држи, и самостојно го држи шишето. Помеѓу шестиот и деветтиот

месец, детето може да се крене само во седечка положба во која може да се навалува напред-назад. Помеѓу деветтиот и дванаесеттиот месец, детето станува и почнува да оди со помош на возрасните, странично држејќи се за мебелот (Чичевска-Јованова, Рашиќ-Цаневска, 2013). Од крајот на првата до завршувањето на втората година од животот, движењата се во фаза на почетно усовршување, а во текот на предучилишната возраст овие движења преминуваат во фази на понапредно усовршување, стабилизација и автоматизација.

Усвојувањето на локомоторните и манипулативните вештини се случува во фазата на фундаментални движења која се состои од три степени. Во иницијалната фаза (2-3 години), децата ги прават првите забележливи и намерни обиди при извршување на задачата. Овој степен се карактеризира со релативно груби, некоординирани движења. Децата можат да имаат успешни обиди за фрлање, фаќање, удирање или скокање, но недостасуваат главните компоненти на зрел образец за изведување на движења, а движењата се или значително пренагласени или инхибирани. Недостасува и ритмичката изведба на движењето. Детето секој ден е сè поагилно, посилено, побрзо и поиздржливо. Во овој период детето може да скока со двете нозе над подот, да оди на прсти, да оди по скалите со една нога на секој чекор, да застане на едната нога една секунда, да се движи наназад, настрана, по стесната површина, да преминува пречка на висина на стомакот, вешто да го менува правецот додека оди (Stoppard, 2004). Развојот на моторните вештини оди побрзо од развојот на детската психа и стекнувањето на искуство, па настанувањата на различни трауми се чести. Елементарната фаза (3-5 години) на моторниот развој се чини дека зависи првенствено од созревањето. Во овој преоден период помеѓу почетната и зрелата фаза, координацијата и ритмичките перформанси се подобруваат и децата добиваат поголема контрола врз движењата. На оваа возраст, одењето сè уште не го достигнува квалитетот на возрасното одење, трчањето е уште повеќе како брзо одење. Потребна им е помош при симнување. Кога ја фаќаат топката, топката често поминува низ нивните раце. Сакаат да влечат, да туркаат нешто, да се тркалаат, да санкаат, да возат велосипед со помошни тркала. Можат да удрат поголема топка која им е поставена непосредно пред телото (Bellows, 2017). Децата од 4-5 години го подобруваат одењето и трчањето, помалку и поумешно паѓаат. Успешно чекорат на шведската клупа, подобро фрлаат разни предмети, подобро ја фаќаат топката, сакаат да лазат на различни начини, креваат, носат, влечат, туркаат, се тркалаат, се санкаат, скокаат од мала висина во водата. За овој период карактеристични се качувањето и скокањето

(Neljak, 2009). Сепак, движењата во оваа фаза сè уште изгледаат несмасни и недоволно споени. Зрелиот степен (6-7 години) се карактеризира со механички ефикасни, координирани и контролирани движења. Единствено манипулативните вештини кои бараат следење и фаќање на подвижните предмети се развиваат малку подоцна поради сложените визуелно-моторни побарувања на овие задачи. Сепак, децата често ја достигнуваат оваа фаза со различно темпо. Кај некои деца тоа е одложено (забавено), или воопшто не ја достигнуваат оваа фаза во одредени вештини. Исто така, постојат и понапредни кои го достигнуваат овој степен многу побрзо. Доколку дојде до дефицит на моторните вештини и доколку не се коригираат навреме, ова може да биде проблем за детето за време на целиот живот. Проблемот се усложнува и од психолошка гледна точка –кај детето може да се развие проблем со самодоверба и мотивација. Зрелите основни вештини за движење се основата за сите спортски вештини и мораат да се научат. Ако ова не се направи, се создава затворен круг на фрустрации и неуспеси бидејќи недоволно развиените основни моторни вештини им пречат на децата за да се вклучат во посложени моторни активности (спорт, рекреација), со што отсуствува и можноста за нивно увежбување, а заостанувањето се продлабочува.

Следењето на моторниот развој е многу важно за развојот на децата во предучилишна возраст, при што во случај на доцнење во развојот, со правовремени интервенции да се овозможи најдобар можен исход.

Моторниот развој е составен дел од севкупниот развој на човекот, а развојот на моторните вештини, како ефекти од моторниот развој, укажуваат на развиеност на поедини органи и функции на организмот во целина. Напредокот во моторниот развој е видлив преку појава на нови вештини, на пофини движења, подобрување на резултатите од движењето, поврзување на движењето, и преку резултатите од тестовите кои го проценуваат степенот на одредени знаења, односно моторниот развој.

Моторниот развој дава универзална, биолошка основа за ран развој на когнитивните способности, јазик и социјално однесување (Cools et al., 2009).

1.2. Фундаментални моторни вештини

Терминот фундаментални моторни вештини се објаснува како „заедничка моторна активност со општа цел, која служи како основа за напредни и многу специфични моторни активности“ нагласувајќи вештини како што се одење, трчање,

скокање и фрлање(Logan, Ross, Chee, Stodden & Robinson, 2018). Тие се важен почетен чекор за моторниот развој и физичката активност во текот на целиот живот(Stodden et al., 2008). Фундаменталните моторни вештини се група на моторни вештини кои поединецот почнува да ги стекнува во текот на раното детство(Lima, Pfeiffer & Andersen, 2017).

Основните моторни вештини се стекнуваат и се развиваат како што децата растат, формирајќи ја основата за понапредни движења и специфични моторни обрасци(Klingberg, Schranz, Barnett, Booth & Ferrar, 2018). Развојот на фундаменталните моторни вештини во текот на раните детски години е клучен за комплексот на сите активности кога децата растат, а способноста во овие вештини е важна за практикување на различни спортски дисциплини и игри(Kordi, Nourian, Ghayour, Kordi & Younesian, 2012).

На рана возраст, моторните вештини се неопходни за движење, стабилизирање и контролирање на телото додека детето ја истражува околината и ги запознава предметите; подоцна во животот, добро развиените вештини за движење помагаат полесно да се функционира (Cools, Martelaer, Samaey & Andries, 2009). Раното детство, односно предучилишната возраст, претставува критичен период за развој на основните моторни вештини кои треба да се научат, вежбаат и зајакнат по пат на планирани активности.

Основните моторни вештини вклучуваат локомоторни вештини, манипулативни вештини и вештини на стабилност(Lubans, Morgan, Cliff, Barnett & Okely, 2010). Локомоторните вештини претставуваат движења каде човечкото тело се доведува од една точка до друга точка и кои во својот моторички образец имаат изведување како што е трчање, скокање на една или две нозе, прескокнување, провлекување, и друго. Манипулативните вештини претставуваат способност на владеење со предмети и објекти, како што се фрлање и фаќање на топка со различни димензии и облици. Вештините за стабилност се однесуваат на стабилност и балансирање на телото и екстремитетите во просторот и времето, како и во место (статичка) и во движење (динамичка) (Lubans, Morgan, Cliff, Barnett & Okely, 2010). За време на овие активности, детето учи како да го координира и контролира сопственото тело, користејќи повратни информации од околината.

Подобрените основни моторни вештини се позитивно поврзани со здравјето, ја подобруваат физичката активност и се обратнопропорционално поврзани со телесната тежина. Да се биде умешен во фундаменталните моторни вештини значи да се има напредно ниво на локомоторни, манипулативни вештини и стабилност; способноста во фундаменталните моторни вештини е исто така поврзана со физичката форма (кардиореспираторна/мускулно-скелетна), а со тоа и со подобро физичко здравје (Klingberg, Schranz, Barnett, Booth & Ferrar, 2018).

1.3. Развој на груби и фини моторни вештини

Моторниот развој во раното детство главно се набљудува преку две фундаментални развојни насоки: развој на груби моторни вештини и развој на фини моторни вештини. Грубите моторни вештини ја претставуваат способноста на детето да користи големи мускули. Тоа е способност што подразбира движење на телото во просторот или во хоризонтална или вертикална линија. Тоа вклучува тркалање, лазење, одење, трчање, скокање, потскокнување, итн. Манипулацијата со предмети, како груба моторика, ги вклучува активностите на фаќање, фрлање, шутирање, итн. Благодарение на овие способности, детето ја открива и истражува неговата околина и доаѓа во директен контакт со предметите од околината. Фините моторни вештини ја претставуваат способноста на детето да манипулира со мали предмети, особено со помош на прсти и раце, да зема мали предмети, да држи лажица, да ги врти страниците на книгата, да користи боички за бојадисување, и слично (Bratovčić et al., 2016).

Грубите моторни вештини се развиваат низ следните развојни стадиуми (Ireton, 1992):

- од 6 до 12 месеци – се превртува од назад на стомак; седи без поддршка; стои; се движи на страна околу мебелот или креветчето додека се држи или оди.
- од 1 до 2 години – оди без помош; стои без поддршка; се качува на стол за возрасни и се сместува во него; фрла топка додека стои; трча без да падне; удира топка; покажува добар баланс и координација во физички игри и активности како трчање, качување или скокање; се качува на опремата во игралиште; оди нагоре/надолу по скали.
- од 2 до 3 години – се качува по скали и се лизга надолу по лизгалката без помош; скока од скали со споени стапала; стои на едната нога неколку секунди без поддршка; прави салто напред; од стоечка положба, прескокнува предмети

или луѓе; оди само нагоре и надолу по скалите, со една нога до чекор, наизменично менувајќи ги нозете.

- од 3 до 4 години – кога трча, ги прескокнува пречките што се на патот; вози на трицикл користејќи педали; стои на едната нога, стабилно, без поддршка.
- од 4 до 5 години – прескокнува на една нога без поддршка; игра брканица со други деца; се ниша на лулашка со замав, лулајќи се самостојно.
- од 5 до 6 години – вози велосипед на две тркала, со или без помошни тркала.
- 6 години – покажува зрели обрасци на фрлање и фаќање.

Кога станува збор за фините моторни вештини тие се развиваат според следните стадиуми (Ireton, 1992):

- од 6 до 12 месеци – зема предмети со едната рака; пренесува предмети од една во друга рака; држи два предмета истовремено, по еден во секоја рака; користи две раце за подигнување големи предмети; зема мали предмети користејќи палец и еден прст.
- од 1 до 2 години – гради кула од две или повеќе коцки; чкрта со боички или молив; ја користи едната рака повеќе од другата; зема две мали играчки со едната рака; гради кула од пет или повеќе коцки.
- од 2 до 3 години – чкрта со кружни движења; одвртува капаци од тегли или шишиња; поставува единечни парчиња, едноставни форми или фигури вотабла за сложувалки; ги врти страниците од детската книга страница по страница; се обидува да сече со мали ножици; гради кула од осум или повеќе блокови; држи боичка со прсти и палец (како возрасен).
- од 3 до 4 години – црта или копира вертикални и хоризонтални линии; црта или копира целосен круг; гради работи со блокови, како на пример, едноставна куќа, мост или автомобил; сече хартија со ножици од една страна кон друга; црта или копира две линии кои се вкрстуваат; составува сложувалки со девет или повеќе парчиња.
- од 4 до 5 години – црта препознатливи слики; црта или копира квадрат што има четири прави агли; сече со ножици, следејќи едноставна шема; црта слики на луѓе кои имаат барем три дела, како глава, очи, нос, уста, коса, тело, раце или нозе; црта слики на целосни луѓе кои имаат барем глава, со очи, нос, уста, тело, раце и нозе; бои во редовите во боенка.
- од 5 до 6 години – планирано и организирано црта.

Совладувањето на моториката му овозможува на детето да стане независно, релативно самостојно да ги задоволува своите потреби и слободно да комуницира со околината.

2. Социјален развој на детето

Социјалниот развој на децата вклучува однесувања, ставови и афекти обединети во детската интеракција со возрасните и врсниците (Brajša-Žganec, 2003). Детето е и социјално суштество кое има потреба од други луѓе со чија помош ги задоволува своите потреби и стекнува потребни знаења и вештини за успешна социјализација со нив. Социјалниот развој, односно развојот на социјални вештини се однесува на правилата, начините и способностите на комуникација и интеракција со другите луѓе и светот околу нас. Општо земено, социјалните вештини се учат преку развојот на детето бидејќи детето преку искуство ги забележува и ги усвојува начините на комуникација и интеракција што ги гледа во неговата околина. Со текот на времето, како што детето се развива, се развиваат различни однесувања и вештини со цел да се реагира во различни социјални ситуации.

Календар за социјален развој на детето (Ireton, 1992):

- од 6 до 12 месеци – на возраст од 6 месеци ги препознава возрасните лица кои му се познати и посегнува по нив, а на возраст помала од 12 месеци покажува наклонетост, т.е. дава прегратки или бакнежи.
- од 1 до 2 години
 - На возраст од околу 12 месеци заинтересиран е за неговата/нејзината слика во огледало.
 - На возраст од околу 15 месеци ги поздравува луѓето со „Здраво!“ или сличен израз.
 - На возраст од околу 15 месеци „се преправа“ дека прави познати активности како разговор на телефон, да се биде заспан.
 - На возраст од околу 15 месеци покажува наклонетост кон другите деца.
 - На возраст од околу 18 месеци сака кукла, плишано мече, ќебе, и слично во кревет со него.
 - Покажува сочувство кон другите деца, се обидува да им помогне и да ги утеша на возраст од 21 месец.

- Обично се покорува кога ќе биде побарано да направи нешто или да не направи на возраст од 21 месец.
- Обично споделува играчки или други работи на возраст од 21 месец.
- Обично добро реагира на корекција – запира со недоличното однесување и тоа се случува на возраст од 21месец.
- Разбира кога ќе му се каже: „Почекај малку!“. Трпеливо чека кратки временски периоди на возраст од 2 години.
- од 2 до 3 години
 - Бара помош во извршувањето на работите.
 - Малку помага во домашните работи.
 - Си игра со други деца, прави работи со нив.
 - Бара да го гледаат кога тој/таа прави нешто.
 - Нуди да им помогне на другите.
 - Вели „Не можам!“, „Не знам.“ или „Ти го правиш тоа!“.
 - Зборува позитивно за себе, вели: „Јас сум добар.“, „Јас сум голем.“, итн.
 - Обично ги следи упатствата за време на надзор на групни активности со соиграчите.
 - Изразува жалби со зборови.
 - Обрнува внимание – ги слуша другите.
 - Се извинува, вели: „Жал ми е.“ кога тој/таа ќе прави нешто погрешно.
 - Добро се вклопува во групи – слуша, споделува, придонесува.
 - Игра физички игри со други деца, на пример, криенка.
 - Бара помош од други деца, како на пример, помош при правење нешто, информации или објаснувања.
 - Игра „преправање“ со други деца, преправајќи се дека е во улога на мама или тато, учител, астронаут.
- од 3 до 4 години
 - Раскажува за други деца.
 - Игра игри кои вклучуваат наизменично менување и обично го чека својот ред.
 - Иницира активности кои вклучуваат други деца.
 - Им дава упатства на другите деца.
 - Зборува за тоа како да се прават работите со другите деца.
 - Кажува идеи и ги слуша идеите на другите деца.

- Се оправдува.
- Дејствува на заштитнички начин кон помалите деца.
- Понекогаш ќе ги жртвува своите желби во корист на групата.
- од 4 до 5 години
 - Следи едноставни правила во друштвени игри или игри со карти.
- од 5 до 6 години
 - Показува лидерство меѓу децата на негова/нејзина возраст.
 - Игра едноставни игри на табла.

Развојот на социјалните вештини следи природен тек, но доколку од која било причина детето не стекнува или не може самостојно да стекне доволно искуство во раното детство за да развие вештини, неопходно е да се стимулира тој аспект на развојот.

2.1. Интерперсонални односи

Социјализацијата се јавува уште од најрана возраст преку воспоставување интеракција со другите лица. Притоа примарната социјализација подразбира „процес во кој децата ги учат нормите на општеството во кое се родени“ (Giddens, 2007). Бидејќи тоа се случува во раното детство, семејството е најважното место за развој на личноста, а подоцна преку интеракција и воспоставување интерперсонални односи со други блиски луѓе, детето се менува и надградува како личност.

Чувството на припадност кон одредена група врсници го води детето во поистоветување со нив, односно се смета за ист како нив, но различен од членовите на надворешни групи (Jensen, 2018). Покрај улогата што ја играат во социјалниот, емоционалниот и когнитивниот развој, интеракциите со врсниците придонесуваат за развој на морални вредности, социјални вештини и способност да ги контролираат агресивните чувства, а исто така блиските врсници си даваат поддршка еден на друг во стресни ситуации (Hazen, Black & Fleming-Johnson, 1984).

Интерперсоналните односи се објаснуваат како група интеракции кои се јавуваат помеѓу луѓето и кои во повеќето случаи се проследени со емоционални искуства. Во секојдневниот живот се одвиваат по пат на комуникација. Други автори ги дефинираат интерперсоналните односи и како лично искуство на поединецот за повторување на комуникацијата или поврзување со друго лице (Reich & Hershcovis,

2014). Интерперсоналните односи се засноваат на емоциите на љубов или допаѓање еден со друг, и тоа е затоа што меѓучовечките врски на кое било ниво се одржуваат со помош на емоции (Velmurugan, 2016).

Врз интерперсоналните односи влијаат многу чинители, но несомнено е дека личноста е клучен феномен за нивно објаснување. Со оглед на тоа што особините на личноста во најголема мера ги одредуваат сите човечки активности, тие ќе имаат одлучувачка улога и во интерперсоналните односи.

Потребата за комуникација со врсниците, кои родителите не можат да ја заменат, се јавува многу рано кај децата и се зголемува со текот на годините. Веќе кај предучилишните деца отсуството на врничкото друштво негативно влијае на развојот на комуникациските вештини и самодовербата. Интерперсоналните односи помеѓу децата претставуваат специфичен тип на меѓучовечки односи. Интерактивните односи се специфичен вид на емоционален контакт. Свеста за групна припадност, солидарност, пријателската меѓусебна помош не само што ја олеснува автономијата на детето од возрасните, туку и му дава исклучително важно чувство за емоционална благосостојба и стабилност. Интерперсоналниот однос подеднакво зависи од положбата на личноста во заедницата и сопственото доживување на таа положба.

Поедини автори тврдат дека однесувањето на поединецот е одредено од особините на неговото интерперсонално реагирање кон другите лица (Крејч, 1972).

Еден од начините за промоција на добрите интерперсонални односи е преку игра која за детето е доброволна, смислена и спонтано одбрана активност (Britton, 2000). Групната игра и другите видови заеднички активности ги развиваат потребните вештини за социјална интеракција, способноста за потчинување на колективната иницијатива и во исто време способноста да се бранат правата, да се поврзуваат личните интереси со јавните. Игрите помагаат во социјалниот развој бидејќи обично вклучуваат размена, соработка со другите и снаоѓање во различни ситуации (Britton, 2000). Станува збор за природна човекова активност со која се поттикнува детската фантазија, се развива комуникацијата, се подобрува квалитетот на односот со другите и претставува активност со која децата несвесно градат интерперсонални односи.

2.2. Интерперсоналните односи во раното детство

Детските интеракции со околината (возрасни, врсници, материјали) претставуваат „мотор“ за развој и учење, особено во раните фази на развојот. Емоционално безбедните, одговорни и непредвидени интеракции со возрасни и врсници промовираат емоционален, когнитивен и социјален развој. Интерперсоналните интеракции го олеснуваат стекнувањето на социјални вештини и стратегии за регулирање на емоциите, кои се научени преку набљудување на однесувањата на возрасните и врсниците и преку директните интеракции со нив.

Искуствата на децата во раните фази од животот придонесуваат за воспоставување на основите за идно учење и развој. Голем број искуства се поврзани со овие интеракции со возрасните и врсниците во природното опкружување во кое детето расте (McWilliam, 2016). Наодите од разни истражувања го поддржуваат позитивното влијание на топлите и чувствителни меѓучовечки односи со возрасните и врсниците во природната средина, нагласувајќи гипозитивните резултати на социјално, емоционално и когнитивно ниво (Marvin, Moen, Knoche & Sheridan, 2019). Затоа, од клучно значење е да се разбере кои се стиловите на интеракција и карактеристиките кои ќе поддржат позитивни интерперсонални интеракции.

Следните три типа на семејни модели на интеракција се клучни за влијанието врз развојот на децата (Guralnick, 2005):

1. интеракција родител-дете;
2. семејно „оркестрирани“ детски искуства;
3. здравје и безбедност обезбедени од семејството.

Првиот модел како клучни за ефективната интеракција родител-детеги нагласува наследните аспекти: реципрочни, чувствителни и афективно-топли социјални размени, интеракции засновани на избегнувањена наметливоста. Вториот модел на интеракција се фокусира на обезбедување на дететосо соодветни развојни материјали, организирање на активности кои се компатибилни со интересите и потребите на детето, изборот на квалитетна грижа за децата, правејќи го детето дел од семејни рутина и организирање активности кои ги олеснуваат детските интеракции со врсниците. Третиот модел на интеракција се однесува на одговорноста на родителите за обезбедување на благосостојба на детето, како на пример, имунизации, соодветна исхрана, заштитна улога (Guralnick, 2005). Овие типови на семејни модели на

интеракција промовираат учење и развој преку позитивни детски искустваи преку опкружување во кое се испреплетуваат љубовта и сигурноста.

Уште од првите денови, интеракцијата со родителите е клучна при што за оптимален развој најпотребна е доследноста во интеракциите помеѓу детето и родителите/старателите (Nitecki, 2020). Повратните интеракции се во основата на развојот на детето. Ако детето иницира интеракција покажувајќи кон нешто, правејќи врева, плачејќи – акции со кои сака да го привлече вниманието на возрасното лице, тогаш на овие дејствија возрасниот треба да реагира соодветнона нежен и охрабрувачки начин, т.е. преку контакт со очи, зборови или преградка.

„Кога децата се зафатени, децата учат!“ – да се биде зафатен е основа на развојот, а всушност децата се зафатени со игра и тогаш учат и се развиваат (McWilliam, 2010).

При градењето на интерперсонални односи на детето треба да му се обезбеди независност. Независноста се однесува на степенот до кој детето може да дејствува за да ги задоволи своите потреби, или со други зборови, колку помош му треба на детето за да се вклучи во некоја задача или активност и успешно да ја заврши. Детето треба да знае дека може да побара помош од возрасните кога е потребно откако ќе се обиде неколку пати да го реши проблем и при тоа доживува неуспех. Сензитивните и одговорни возрасни лица му нудат помош на детето до степен што би дозволил детето само да ја заврши задачата. Кога децата се во можност да ја завршат задачата, возрасните можат да ја повлечат поддршката. Емоционално поддржувачките средини кои се фокусираат на позитивно учење (признавање на сите чекори што ги презема детето со цел да ја постигне задачата иако неговата или нејзината изведба не е совршена при прв обид), имаат подобро влијание врз стекнувањето на вештини на децата од оние средини каде учењето се заснова на обиди и грешки, а грешката се нагласува по изведбата на детето (Rogers & Dawson, 2018).

За детето е важно да ги разбере и да комуницира со другите, регулирајќи ги сопствените емоции (Cerro, 2017), однесувања (Bandura, Bandura & Ross, 1963) и усвојувајќи јазик (Tolins, Namiranian, Akhtar & Fox, 2017). Родителите кои се свесни и чувствителни на детските емоционални и комуникациски потреби применуваат стратегии за регулирање на емоциите и јазикот, и можат да влијаат на однесувањето на

детето кога ќе се соочи со високо емоционални ситуации и градење на комуникациски вештини.

2.3. Играта и игривите активности

Играта е една од основните активности на човекот. Низ играта човекот ги развива и усовршува своите способности, го подобрува квалитетот на односите со другите. Моќноста на играта посебно е изразена во комуникацијата (Рашиќ-Цаневска, 2016). Многу експерти денес ја нагласуваат важноста на играта за поттикнување и развивање на јазично говорење – тогаш детето е отворено, неоптоварено, спонтано и креативно. Играта стимулира физички, интелектуален и емоционален развој на детето (Eino, 2007), а како една од најубавите детски активности таа има непроценлива улога и во детскиот естетски, емоционален и етички развој, како и во развојот на нивниот идентитет (Rashikj-Canevska & Akgün, 2021).

Меѓу многуте дефиниции поврзани за поимот игра се наоѓа и следната: „Играта како мултифункционална активност создава напнатост и возбуда, и се остварува во специфични вербални и невербални комуникации (сигнали, договори, правила, пораки, барања). Играта однатре е мотивирана затоа што секогаш е слободна, отворена и вредна за децата.“ (Stevanović, 2003).

Значењето на играта за детскиот развој особено го истакнале Обединетите нации (1989) во Конвенцијата за правата на децата, нагласувајќи дека играта е развојно најсоодветен и најмоќен медиум за изградба на цврста и здрава врска на дете-возрасен, за развој на причинско-последичното размислување и контрола на импулсивноста, за надминување на стресните ситуации и учење на социјални вештини (Рашиќ-Цаневска, 2022).

Преку игра детето ја развива телесната сила и ја усовршува моториката. Иако моторниот развој се случува природно, тој е зависен од оптималното опкружување. Може да заостанува поради сиромашно опкружување, односно да биде напреден благодарение на збогатеното опкружување (Goldberg, 2003). Атмосферата во која се спроведува играта треба да биде пријатна и поттикнувачка за сите учесници во играта што ќе резултира со максимален ангажман, задоволство и уживање во играта. Детето преку игра го придвижува своето тело преку безброј различни комбинации и на тој начин станува свесно за себе и својата околина. Со додавањето на различни помагала во играта им се помага на децата на функционален начин да ги користат своите раце и

прсти, да ја развиваат фината и груба моторика. Во своите почетоци играта е повеќе моторен отколку ментален процес. Веќе во едноставните игри како што се игрите на фрлање и фаќање и на нив блиските игри за погодување на цел, се развива координацијата на очите и рацете, спретноста, прецизноста, јакнењето на мускулите на рацете. Така, помеѓу третата и четвртата годинасе претпочитаат т.н. физичко-музички игри кои поттикнуваат координација, мобилност, умешност, внимание, почитување на правилата, и сл. Ваквите игри по можност се играат од тригодишна возраст до моментот кога тоа веќе нема да биде интересно за детето. Со зголемувањето на возраста на детето се зголемуваат и барањата поврзани со движења или комбинации на повеќе движења кои развиваат координација, умешност, визуспацијална процена, прецизност, зајакнување на мускулите на рацете, нозете и трупот, можат да се воведат помагала како што се стапчиња, шишиња полни со песок или вода, јаже за прескокнување, скокачки гуми, рекети, обрачи и слично.

Фрост, Вортам и Реифел набројуваат неколку видови игри кои од една страна го претставуваат степенот на развој, а од друга страна го стимулираат развојот на различни психофизички способности:

- Активна игра – вклучува движења на главата, трупот и екстремитетите при седење, лазење, стоење, трчање, качување, скокање, фрлање, шутирање и фаќање;

- Истражувачка и манипулативна игра– детето ја истражува средината, откривајќи ги карактеристиките на предметите преку сетилата за вид, слух, мирис, допир и вкус;

- Игра со имитација – бебињата и децата ги копираат активностите кои на повторувачки начин ги изведуваат возрасните во нивната околина;

- Конструктивна игра – се состои од создавање на нешто или конструирање, на пример, правење кула од коцки;

- Игри на преправање или имагинативни игри – децата преку опсервациите и имитациите, почнуваат да измислуваат одредени ситуации и активности во својата игра;

- Игри со правила – децата го разбираат концептот на делење, чекање на ред и точно придржување кон правила, вообичаено започнуваат околу четвртата година, кога мала група деца почнуваат да ги импровизираат нивните сопствени кооперативни правила на игра (Рашиќ-Цаневска, 2022).

Играта во однос на социјалната интеракција, т.е. воспоставувањето на интерперсонални односи, се разликува во однос на возраста. Според Chazen, играта може да биде поделена на неколку облици:

- солитарна (соло) / индивидуална игра – кога детето игра само;
- опсервирачка игра – кога само ја набљудува играта на другите, а не учествува директно во неа;
- паралелна игра – детето игра покрај другите деца, со повремени интеракција со нив;
- асоцијативна игра – детето може да биде вклучено во асоцијативни активности во непосредна близина на другите деца, но тоа има сопствени идеи за играта;
- компаративна игра – децата меѓусебно соработуваат во играта, користат исти играчки и опрема (Рашиќ-Цаневска, 2016).

Многу автори се согласни дека со примена на детската игра и игривите активности може да се влијае на способностите за решавање на проблеми, социјални и јазични способности и развој на академски вештини (Bergen, 2002). Таа е важна за развој на креативноста, решавањето на проблеми, дивергентното размислување, математичките вештини и развојот на говор. По пат на игра децата стапуваат во социјална интеракција со другите деца, ги регулираат сопствените емоции и го контролираат однесувањето. Ако игривите активности на децата им се забавни и привлечни, тие се мотивирани да се вклучат во нив и со тоа стекнуваат можност да учат. Преку играта се поставуваат основите за мотивирани, среќни деца, како и продуктивно општество (White, 2012).

Детската игра се смета за една од од најдоминантните активности во детството (Milošević, 2018) и претставува пријатна активност за која се врзуваат позитивни емоции, што уште еднаш докажува дека играта е единствен ресурс на детството (Rajić, Perović-Sočo, 2015). Во едно истражување на две паралелни групи испитаници, на еден дел од децата им е понудено активностите да ги изведуваат преку игра, додека другите немале такви активности. Резултатите покажале дека децата кои играле значително се разликувале во достигнатото ниво на емоционална благосостојба во однос на другите деца (Howard, McInnes, 2013).

Неспорно е дека детската игра ја формира основата на образованието и учењето на рана возраст, за што се согласуваат бројни автори (Edwards, 2017), а дополнително,

сè повеќе се зборува и за развојните и терапевтските можности на детската игра (Reddy, Hirisave, 2014) и за популарноста на терапевтските ефекти врз децата преку игра (Raman, Singhal, 2015).

3. Говор и јазик

Јазикот и говорот се два поврзани, но не и истозначни поими. Говорот е основен начин на комуникација меѓу луѓето, темел на човечката комуникација. Употребувајќи конвенционални гласовни симболи за означување на предмети, појави и односи, со него можат да се изразат нашите мисли, чувства, желби и потреби. Говорот претставува специфичен медиум за човекот со кој се пренесуваат информации по пат на звук. Може да се сфати како средство за пренос на лингвистички информации. Претставува едно од најважните средства за социјализација и поттикнување на психичкиот развој во целина.

Една од потесните објаснувања на поимот говор е дека станува збор за еден динамичен невромускулен процес кој вклучува планирање и извршување на прецизни моторни дејства на говорниот апарат со цел да се пренесат некоипораки(Owens, 2012).

Карактеристиките на говорот се бројни, и тоа(Paleka & Vrsaljko, 2019):

- говорот е производ на гласови и гласовни комбинации;
- средство за усно изразување на желби, мисли и чувства;
- средство за информирање, сочувство и влијание;
- средство за стекнување знаења за луѓето и светот;
- средство за комуникација, средство за размислување, здружување, итн.

Со помош на говорот детето идентификува, диференцира и ги организира работите и светот околу себе, исто така го проширува својот свет и надвор од перцептивниот домен. За да се развие говорот, треба да се има добра органска основа(Velički, 2009). Смеслениот говор претставува ланец од логички усогласени реченици кои заедно содржат целосна, довршена мисла(Тканченко, 2012).

Јазикот е универзален и единствено човечки феномен. Под јазик се подразбира комуникациски систем кој користи звук. Но, и оваа дефиниција не е доволна за да се опишат некои од најважните карактеристики на човечкиот јазик бидејќи покрај комуникациската функција, човечкиот јазик има и симболична и затоа човечкиот јазик е сложен симболичен систем. Современиот човечки јазик се состои од голем број знаци

(симболи) кои дозволуваат безброј комбинации, како и изразување на минатото, иднината, апстрактните концепти и идеи, и слично (Филипова, 2013). Јазикот е договорен систем на симболи надвор од светот на детето, систем што го користат луѓето од неговата околина, а детето треба да го научи (Vodopija, 2006). Јазичната активност е важна карактеристика на човековото делување, а меѓу многуте човечки активности, таа е една од најраспространетите (Pavličević-Franić, 2005). Една од најконцизните дефиниции на поимот јазик е онаа во која се вели дека јазикот е симболичен систем кој го користи една заедница за комуникација (Kostić, 2006).

Клучни карактеристики на јазичниот систем се (Tutnjević & Savić, 2021):

- употреба на симболи за обележување (симболична референца);
- организација преку систем на правила;
- креативност, исто така опишана како продуктивност, отвореност или генеративност.

Јазикот е организиран систем на знаци и како таков, пред сè, е општествено творештво, додека говорот е практично спроведување на јазикот. Јазикот е систем кој содржи севкупност на јазични факти поврзани со граматички правила, додека говорот претставува употребна активност со цел комуникација со користење на јазик, т.е. „јазик во акција“ (Pavličević-Franić, 2005). Јазикот е општествено творештво и е заеднички за сите членови на иста јазична заедница, додека говорот е индивидуална креација на секој поединец (Pavličević-Franić, 2005).

Јазикот е богат систем на договорени симболи и правила кои се поврзани во поголеми целини, а кои одредена група луѓе ги разбира. Во зависност од физичките и менталните способности и потреби, детето ги усвојува основните елементи на јазикот. Способноста за совладување на јазикот се развива од потребата за комуникација и разбирање на светот во кој детето расте и се развива. Притоа, важен фактор е и опкружувањето кое треба да биде стимулативно.

3.1. Развој на говорот и јазикот

Развојот на детскиот говор е предмет на размислување и проучување, што природно резултира со различни теории. Така, бихејвиористите тврдат дека изложеноста на детето во околината е важен фактор, притоа возрасните го засилуваат успешното говорно однесување на детето. Против нив, застапниците на

нативистичките теории поаѓаат од фактот дека децата произведуваат и сосема нови реченици кои немале можност да ги слушнат во своето говорно опкружување. Неодамнешните истражувања покажуваат дека сме родени со говорни predispozicii, но и дека социјалните повратни врски имаат значително поголема улога од тоа што го мислат нативистите (Vodopija, 2006).

Јазикот и говорот претставуваат една од најзначајните карактеристики на човековите способности, а нивниот развој е процес кој е најинтензивен во раното детство, поточно во првите тригодини од животот на детето (Mesec, 2010). Усвојувањето на јазикот и говорот е континуиран процес кој се состои од (Paleka & Vrsaljko, 2019):

- усвојување на гласовниот систем, процес кој започнува со физиолошки плач веднаш по раѓањето на детето;
- користење на граматиката, односно на лингвистичките форми на јазикот;
- способност за разбирање и соопштување на значењето, односно семантика;
- способност за комуникација.

Со самото раѓање детето носи на светот predispozicija за учење на говор, и секое здраво дете има анатомски и вокални способности да ги научи гласовите на кој било јазик. Тие можности се реализираат преку интеракцијата на детето и неговата социјална средина, а пред сè, преку неговата семејна средина (Starc, Ćudina-Obradović, Profaca, Letica & Pleša, 2004).

Всушност, говорот почнува да се развива уште пред да се роди детето (Stokes Szaton, 2005). Пред да проговорат, малите деца го соопштуваат својот прв збор користејќи изрази на лицето, движења на телото, гугање и плачење (Stokes Szaton, 2005). Движечката страна на говорот детето ја учи кога ќе започне успешно да комуницира со своите родители и воспитувачи.

Притоа, пред да започне да говори (првите зборови најчесто се јавуваат на возраст од 12 месеци), детето мора да стекне низа знаења и вештини, кои ќе му овозможат да стане комуникативно, активно и подготвено за усвојување на јазикот.

Постојат бројни поделби на говорно-јазичниот развој. Така, според Старк и сораб. (2004), говорно-јазичниот развој може да се подели во пет сегменти:

- вокален (фонолошки) развој;
- развој на вокабулар;

- развој на граматика;
- комуникациски (прагматичен) развој;
- развој на знаења за говорот (металингвистичка свест).

Друга поделба е поделбата на предјазична (предлингвистичка или предвербална) фаза која трае од раѓањето до првата година од животот, и јазична (лингвистичка или вербална) која трае до три или три и пол години, иако јазикот се усвојува и учи цел живот (Pavličević-Franić, 2005).

Предговорниот период започнува со раѓањето и трае приближно до 9 месеци или до појавата на првиот значаен збор. Бебето комуницира со околината веднаш по раѓањето – прво со плачење со кое првенствено ги изразува своите потреби и услови. Првиот плач на новороденчето ги поставува темелите за понатамошниот развој на говорот, јазикот и комуникацијата. Имено, гласот е наједноставниот елемент на говорот, а претставува звук произведен од говорните органи (Paleka & Vrsaljko, 2019). Во текот на вториот месец детето почнува спонтано да произведува едноставни вокални звуци (Hoff, 2009). До третиот месец детето се вознемирува од гласни звуци, се смее, ги шири очите, гуга, плаче различно за различни потреби (Posokhova, 2008). По 6 месеци почнува да ги имитира гласовите од околината и намерно и осмислено произведува звуци на мајчиниот јазик (да-да, ба-ба, та-та...).

Повеќето експерти се согласуваат дека првите зборови со значење се формираат помеѓу 10-тиот и 18-тиот месец од животот на детето (Starč, Čudina-Obradović, Profaca, Leticia & Pleša, 2004). Првиот изговорен збор е и почеток на развојот на активниот вокабулар и семантика (Kuvač, 2007). Тоа е обично именка со која детето ги именува блиските луѓе, на пример, мама, тато, баба. Во оваа фаза, детето свесно произведува гласови што ги слуша во околината. Успехот на изговорот на гласот зависи од работата на мускулите и сензорните, психосоцијалните и неврофизиолошките фактори (Pavličević-Franić, 2005).

Во првата година од животот, детето следи едноставни упатства и ги разбира едноставните прашања (Arel, Masterson, 2004), а потоа се појавуваат реченици сочинети од два збора–глагол и предмет или предмет и предмет, именка и придавка, заменка или глагол. Во оваа фаза, самогласката „и“ или целиот збор често се испушта, се заменува редоследот на зборовите и не се користат предлози.

При 18-месечна возраст, одеднаш се усвојуваат нови зборови и детето користи околу 50 зборови (Hoff, 2009). Детето покажува и именува секојдневни работи, ги повторува зборовите што ги слуша, имитира звуци на животни и ги именува, разбира и одговара на прашања „кој“, „што“, „каде“. Децата ги усвојуваат новите зборови автоматски и несвесно, за време на процесот што се нарекува „брзо мапирање“ – детето може да слушне збор само еднаш и веднаш го додава во неговиот ментален лексикон (Likierman & Muter, 2007).

По втората година од животот, а некои деца дури и порано, детето ја проширува својата дводелна реченица на повеќе зборови од различен вид, обидувајќи се да ја изговори граматички колку што е можно слично на речениците од возрасните. Ова е возраста кога повеќето деца почнуваат да користатлични заменки, придавки, помошни глаголи, сврзници, предлози, прилози (Blazi, 2003).

Од 2 до 3 години, детето ги разбира разликите во значењето на зборовите; следи две инструкции по ред, а што се однесува до зборувањето, наведува зборови за речиси сите работи и поими; често бара предмети со нивно именување, говорот е разбирлив на познат круг на слушатели (Posokhova, 2008).

Според Hoff (2009), периодот помеѓу 3-та и 4-та година од животот на детето е најзначаен во развојот на граматиката кога детето произведува повеќечлени и посложени реченици, додека Blazi (2003) наведува дека на таа возраст детето ги усвојува граматичките основи на мајчиниот јазик при што јазикот станува доминантно средство за интеракција.

До четиригодишна возраст, повеќето деца ги совладале фонемскиот систем, граматичките форми, основната структура на реченицата и доволен вокабулар за секојдневна комуникација со околината, притоа детето продолжува да го збогатува својот вокабулар и продолжува со развојот на говорот (Šego, 2009). Детето ужива во играта со зборови, а и само создава нови зборови (Vodorija, 2006). На оваа возраст детето почнува да игра улога на друго лице во игра на преправање, објаснува кога соговорникот не го разбира, решава конфликти и тоа повеќе на вербален начин отколку со удирање, зборува со своите играчки и со себе.

Во подоцнежните години од животот, т.е. од 5 до 6 години, детето користи сепакви реченици, говорот е граматички целосно исправен, додека граматичката структура која се користи вклучува множина, падежи, глаголски времиња,

предлози,итн. Детето е способно да разбере и да репродуцира посложени и невообичаени реченични конструкции. По основните фази на развој, говорот се развива со усовршување на синтаксата (Stenberg, 2005).

Шестата година е период во кој детето користи сложени, граматички точни реченици со секакви зборови, ја прераскажува приказната во низа и со детали, ги согледува врските, причините и последиците, има интерес за книги. За време на играта со своите вршници, тој го користи говорот за да може вербално да го испланира текот на играта (Starc, Ćudina-Obradović, Profaca, Leticia & Pleša, 2004).

Во седмата година детето има добар изговор, усвојува гласовна анализа и синтеза – може да ги издвои првиот и последниот глас во зборот, прекршува збор на гласови, поврзува гласови во значаен збор,воспоставува врска буква-глас, ги знае буквите и почнува да пишува (Каровска-Ристовска, Кардалеска & Ајдински, 2016).

Говорот на детето се развива систематски и по предвидлив редослед. Јазичниот развој трае цел живот, но периодот на раниот јазичен развој е најдинамичен и најпроменлив (Kuvač-Kraljević, Kologranić-Belić, 2015). Говорно-јазичниот развој не е униформен, линеарен процес, туку кривата што ја опишува е брановидна – фазите на побрзо темпо на развој се менуваат со фази на затишје. Но, исто така, треба да се има предвид дека секое дете има свој индивидуален развој, кој може да отстапи од очекуваното. Овие отстапувања можат да бидат заостанувања или потешкотии, но она што е најважно е давањето на стручна помош за ублажување и/или елиминирање на тешкотиите.

3.2. Развојноговорно-јазично нарушување

Развојното јазично нарушување претставува една од најчестите потешкотии кои се јавуваат во јазичното усвојување во текот на предучилишната и училишна возраст, а последично се задржува и во подоцнежната животна доба (Hržica, Košutar & Kramarić, 2019).

Развојното јазично нарушување претставува „перзистентна потешкотија во усвојувањето и употребата на јазикот која може да се манифестира преку различни модалитети, вклучувајќи говорење, пишување, читање, знаковен јазик, и тоа поради дефицит во разбирањето или производството на јазик“ (American Psychiatric Association, 2013).

Главна карактеристика на ова нарушување се послабите јазични способности на детето во однос на неговата возраст и невербалните способности, при што не постојат други развојни потешкотии, интелектуални или сензорни недостатоци, оштетувања на мозокот или други медицински фактори за кои е познато дека водат до јазични потешкотии (Reilly et al., 2014). Се проценува дека 7,5% од децата од предучилишна возраст имаат развојно јазично нарушување, исто така развојно јазично нарушување имаат две од триесет деца на училишна возраст, односно во просек 7% од општата популација има развојно јазично нарушување (Norbury et al., 2016).

И покрај тоа што развојните јазични нарушувања зафаќаат голем дел од популацијата од различна возраст, неговото систематско проучување е релативно ново поради што и денес изостануваат одговори на многу прашања за карактеристиките на ова нарушување (Hržica, Košutar & Kramarić, 2019). Една од причините лежи и во означувањето на ова развојно нарушување поради појавата на специфична и разнолика симптоматологија, а во отсуство на јасен етиолошки фактор. Историски гледано, детскиот аграматизам е првиот поим кој бил употребен за ова нарушување во развојот на говорот и јазикот; со развојот на науката, во втората половина на дваесеттиот век се јавуваат термини кои поблиску ја одредуваат природата на нарушувањето како што се: девијантен јазик, јазично пореметување, јазично одлагање, развојно јазично пореметување, развојно јазично оштетување, специфичен јазичен дефицит, јазично оштетување, развојна дисфазација (Vuković, 2015). Термин кој се користи за ова нарушување е и посебна јазична потешкотија, а согласно меѓународната класификација на болести (МКБ-10) ова нарушување се наоѓа во подглавјето насловено како Специфични нарушувања на развојот на говорот и јазикот (F80) (Palmović & Galić-Jušić, 2010). Според Дијагностичкиот и статистички прирачник за ментални нарушувања – 5 (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), сите јазични нарушувања се подведени под широка дијагноза на јазично нарушување.

Развојното јазично нарушување се смета дека е хетерогено нарушување чии карактеристики значително се разликуваат од личност до личност. Секое лице со вакво нарушување има различен јазичен профил и земајќи го предвид тој профил, кој со текот на годините може да се промени, потребно е да се обезбеди соодветна терапија која ќе го стимулира развојот на јазикот и учењето на јазичните вештини потребни за секојдневна комуникација (American Speech-Language-Hearing Association, 2020).

Тешкотиите можат да се разликуваат во однос на возраста на детето, фазата на развој на јазикот, сериозноста на тешкотиите и нарушената јазична компонента.

Развојното јазично нарушување се дијагностицира со помош на критериуми на исклучување, што значи дека детето покажува јазична способност под нивото кое сеочекува за возраста. Критериуми на исклучување се: интелектуална тешкотија, нарушување од аутистичен спектар, генетски фактори (синдроми), оштетувања на мозокот (епилепсија, ЦП), оштетување на слухот, социјална депривација и психогени фактори.

Прв најчест показател за развојно јазично нарушување е доцнењето на појавата на првиот збор, а потоа и доцнење во поврзувањето на зборови во реченица. Сепак, за разлика од задоцнетиот јазичен развој, за кој е познато дека се одвива со побавно темпо, повеќето деца со текот на времето ги достигнуваат своите вршници, но развојното јазично нарушување, т.е. отстапките во јазичните способности можат да се задржат и во возрасна доба (Leonard, 2014). Станува збор за хетерогено нарушување кое клинички се манифестира на различни начини. Симптоми кои вообичаено го следат развојното јазично нарушување, се: отежнато усвојување на нови зборови, доцнење во обликувањето на двочлени и повеќечлени искази, успорен развој на фонолошкиот систем, доцнење во усвојувањето на граматиката, грешки во глаголската и именската морфологија, како и отежнато усвојување на просторни односи (Kologranić-Belić, Matic, Olujić & Srebačić, 2015). Децата со развојно јазично нарушување во просек знаат помалку зборови отколку нивните вршници со уреден јазичен развој при што тој недостаток може да се задржува и во подоцнежната возраст (Rice & Hoffman, 2015).

Во описот на јазичните способности на лицата со развојни јазични нарушувања често се споменуваат тешкотии со морфологијата или синтаксата, додека поретко се пишува за нивниот речник. Но, всушност, и задоцнетиот и бавен речнички развој е еден од знаците за развојно јазично нарушување (Nash & Donaldson, 2005). Децата со развојно јазично нарушување почнуваат да говорат подоцна во однос на децата со уреден јазичен развој и се разликуваат од нив во разбирањето и учењето на зборови (Nation, 2014). Отстапувањата во јазикот што ги покажуваат овие деца стануваат сè позабележителни што подоцна може да влијае на совладувањето на вештините за читање и пишување, но и на нивните социјални вештини. Дел од овие деца во училишниот период се вбројуваат во дијагнозата специфични потешкотии во учењето

или дислексија, односно се во ризична предиспозиција за развој на нарушувања во читањето и пишувањето (Conti-Ramsden, 2009).

Децата со развојни јазични нарушувања често покажуваат потешкотии во вербалното учење, како и во фонолошката (вербална) меморија (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017). Често имаат и тешкотии со започнувањето и одржување на разговорот, недостаток на кохерентност и скршена структура на приказната. Под влијание на јазичните потешкотии, овие деца покажуваат и одредени емоционални, социјални потешкотии, како и потешкотии во однесувањето што може да резултира со проблеми во академскиот успех, социјалните интеракции со околината, другарувањето, но и да влијае на самодовербата на детето (Richterová & Málková, 2017).

Јазичните нарушувања можат да се поделат на развојни јазични нарушувања и стекнати јазични нарушувања (American Psychiatric Association, 2013). Развојните јазични нарушувања ги вклучуваат оние што се случуваат пред да се достигнат основите на мајчиниот јазик, додека стекнатите јазични нарушувања вклучуваат јазични тешкотии кај кои етиологијата е позната и настануваат по усвојувањата на основите на мајчиниот јазик, на пример, афазија, деменција, трауматска повреда на мозокот.

4. Фактори кои влијаат на моторниот, говорно-јазичниот и социјалниот развој на детето

Секое дете има потенцијал да развие свој модел на развој на кој влијаат повеќе фактори. Многу истражувачи се обидуваат да ги детектираат и да го истражат нивното влијание. Тие можат да се поделат во три групи на фактори, и тоа: наследување, средина и активност на поединец (Чичевска-Јованова & Рашиќ-Цаневска, 2013).

За правилно да се согледа развојот на детето, потребно е да се имаат предвид следните начела поврзани со развојот (Glascoe, 2002):

- Развојот на детето е под влијание на различни фактори од околината, а развојот е адаптивен.
- Со оглед на тоа што развојот на детето е интеракција на природата на детето, т.е. неговите развојни вештини, темперамент, личност и воспитување, и вештините на родителите, т.е. нивниот темперамент и личноста, причините за

проблемите и тешкотиите во развојот не се само во природата на детето, ниту само во воспитувањето, туку и во интеракцијата помеѓу детето и родителите.

- Секое ниво на развој има свои показатели, вештини кои детето ги стекнува. Вештините не можат да се покажат пред детето да ја достигне таа фаза, што значи дека одредени нарушувања можат да се откријат во одредени фази.
- Поради гореспоменатиот зголемен број на вештини кои детето ги стекнува со текот на времето, се зголемува и бројот на можни нарушувања.
- Различните вештини се предвидувачи за подоцнежен успех во различни аспекти од животот.
- Со оглед на тоа што вештините се појавуваат со текот на времето, тие се појавуваат и периодично што значи дека тоа што детето не покажува одредена вештина во даден момент не значи дека детето не ја развило.
- Развојниот статус е континуум во кој има голема „сива“ зона помеѓу нормалното и абнормалното.

4.1. Фактори кои влијаат на моторниот развој

Секое дете се раѓа со одредени можности кои понатаму ги развива и унапредува. Кога станува збор за моторниот развој, постојат неколку различни фактори кои влијаат на него, како што се растот на детето, околината, генетиката, мускулниот тонус и полот (Vlahov, Mwavita & Baghurst, 2014).

Според Шалај (2012), моторниот развој претставува континуиран процес кој зависи од интеракцијата на повеќе фактори. Тоа се: нервно-мускулното созревање (висок генетски удел), телесните карактеристики на детето (големината на телото, пропорциите, телесниот состав), темпото на раст и развој (фазите на забрзан раст се менуваат со развој), резидуалните ефекти од претходните моторни искуства, вклучувајќи пренатални движења, нови моторички искуства, доживувања (симулации, вежбање и поврзување на различни движења).

Како што децата растат и учат, нивната способност се подобрува со текот на возраста, извршуваат повеќе активности со своето тело и ја разбираат активноста. Иако повеќето моторни вештини се специфични за одредена возраст, на моторниот развој

влијае и тоа ако децата се повисоки или пониски отколку што е предвидено за нивната возраст, тежина и ментален развој (Vlahov, Mwavita & Baghurst, 2014).

Врз моторниот развој на детето влијае и околината. Колку повеќе можности им се нудат на децата за развој на груби и фини моторни вештини, нивниот капацитет за развивање и учење се зголемува побрзо. На пример, ако детето се поттикнува на играње надвор, на места каде што може да трча и да се искачува, неговите моторни вештини брзо ќе се развијат. Покрај тоа, фините моторни вештини се зголемуваат кога децата се охрабруваат да си играат со рацете, да држат и да допираат помали предмети (Krneta et al., 2015).

Децата се под влијание на генетиката на нивните родители и нивната сопствена генетика. Слабостите во генетиката можат да резултираат со побавен развој на моторните вештини од оние кои се предвидени за возраста на детето. Детето со слаб мускулен тонус или здравје, со поголема веројатност, ќе се развива побавно од другите здрави деца на негова возраст (Krneta et al., 2015).

Процесот на созревање на сите органски системи влијае и води кон зголемување на нивото на моторен развој. Детето со посилен мускулен тонус, може да има поголема способност да се движи и да го контролира телото. Мускулите се основен фактор кои на детето му даваат сила да го движи своето тело и да ги контролира своите постапки. Ако развојот на мускулите е слаб, моторниот развој на децата ќе биде побавен (Krneta et al., 2015).

Фактор за моторниот развој е и исхраната. Имено, овозможувањето на урамнотежена исхрана за децата од раѓањето е од суштинско значење за нивниот раст и развој (Wang, Hao, Han & Yamauchi, 2019).

На моторниот развој на детето влијае не само физичкиот туку и психичкиот фактор. Еден од факторите за моторен развој на детето е неговото ментално здравје. Состојбите како што се анксиозност и депресија, АДХД, аутизам можат исто така значително да влијаат на способноста на детето да напредува или да влијаат на темпото со кое се развива.

Важно е да се има предвид дека овие фактори не се независни еден од друг, туку се заемно поврзани и влијаат еден врз друг. На пример, генетските предуслови можат да го предодредат потенцијалот за развој на моторните способности, но

условите на околината и тренингот можат да влијаат на тоа дали тој потенцијал ќе се исполни.

4.2. Фактори кои влијаат на социјалниот развој

Несомнено, најсилното влијание врз децата е нивната околина од која тие попримаат модели на однесување, соодветни и несоодветни. Потребно е околината да се прилагоди на детето така што треба да нуди многу игра, учење, креативност, простор за напредок и позитивни емоции, обезбедувајќи му квалитетен социо-емоционален развој на детето.

Семејството како основна општествена ќелија претставува природна заедница на луѓе од различна старосна возраст, заснована на био-репродуктивни и социо-економски врски помеѓу мажот и жената и нивните деца. Според Екерман, не постои идеално здраво семејство (Eckerman, 1966). Здраво семејство е семејство чии членови не покажуваат никакво психопатолошко нарушување, акутно или хронично. Во основата на здравото семејство е љубовта, чувството на сигурност, наклонетост, нежност, лојалност, пријателства... Нецелосните или неорганизираните семејства се изложени на многу проблеми од социјална, емоционална, морална и материјална природа. Родителскиот дом е местото каде што детето ги развива, усвојува и применува социјалните вештини уште од рана возраст. Критиката и конкуренцијата во семејната средина негативно влијае на развојот на социјалните вештини. Една од најважните задачи на родителот е да му помогне на детето да ја развие својата самодоверба. Таа ќе му помогне на детето да верува во себе и во своите способности за размислување, учење, донесување одлуки и решавање на проблеми кои се јавуваат на неговиот животен пат (Miljković & Rijavec, 2002).

Како фактор во социјалниот развој, во последните години, сè повеќе се истакнува и улогата на врсниците по проодувањето на децата (Katz, 1999). Ако врсниците отфрлат некое дете или детето на некој друг начин е спречено да научи како да се снаоѓа во општеството, тогаш ќе биде изгубен оној важен извор на социјални информации.

Со оглед на тоа што малите деца сè повеќе време минуваат во групно опкружување, нивните воспитувачи/наставници можат да одиграат важна улога во обликувањето на детското искуство со врсниците, како и во развојот на неговите

социјални вештини. Со оглед на тоа што децата од предучилишна и училишна возраст минуваат повеќе време со воспитувачите, односно наставниците, отколку со родителите, оправдано е да се каже дека односот со нив е исклучително важен (Klarin, 2006).

Преголемата изложеност на дигитални уреди ги ограничува децата во стапување во интеракција со другите, а со тоа и развивање на социјалните вештини. Сè погласно се зборува за новата дијагноза наречена „екранизам“ и нејзиното негативно влијание врз сите сегменти од развојот.

За да му се помогне на детето да ги развие гореспоменатите социјални вештини, американските психолози Жаклин Мизе и Елен Абел го предложуваат следново (Miljković, & Rijavec, 2002):

- Да му се овозможи на детето да се дружи со врсниците.
- Родителите да играат со децата како да се врсници.
- Да се разговара со децата за нивните односи со пријателите.
- Да му се помогне на детето самостојно да најде решение за проблемот.
- Да се поттикнат позитивни решенија за проблемите.
- Да се научи детето да реагира конструктивно на одбивањето.
- Да нема мешање во односите на детето со врсниците доколку тоа не е потребно.

4.3. Фактори кои влијаат на говорно-јазичниот развој

Развојот на говорот е долгорочен и сложен процес кој на крајот му овозможува на детето да комуницира со другите. Во многу студии е истражувано влијанието на низа фактори врз раниот јазичен развој, иако често од монојазична перспектива. Овие позадински фактори можат да бидат биолошки, т.е. внатрешни и надворешни (Kuvač-Kraljević, Blaži, Schults, Tulviste & Stolt, 2021).

Внатрешните фактори вклучуваат вродени способности за говор, матурација и учење, општа здравствена состојба и развој на говорните органи, слух, интелигенција, когнитивни способности, пол и моторни способности.

Вродените способности влијаат на способноста за стекнување вештини. Еден одважните фактори за развој на говорот е општата здравствена состојба на детето и

развојот на неговите говорни органи – органи за артикулација (усни, заби, вилица, јазик, непце, нос), органи за фонација (ларинкс, гласни жици), респираторни органи (душник, бели дробови, тапанче, граден кош), резонатори (шуплини на устата, грлото и носот) (Зужелова, 2012). Покрај тоа, когнитивните способности на детето се од големо значење. Кога се зборува за внатрешни фактори за развој на говорот, треба да се споменат и сетилата, особено сетилата за слух и вид.

Матурацијата е процес кој се состои во стекнување на зголемена подготвеност на органите и на организмот како целина за извршување на различни функции за прилагодување (Stančić & Ljubešić, 1994). Ниту матурацијата, ниту можностите за стекнување говорно искуство не се еднакви за сите деца и не се еднакви за сите аспекти на говорот; созревањето на диспозициите неопходни за артикулација може да заостанува, па детето значително да заостанува во артикулацијата, иако семантичката функција на говорот кај таквото дете може да се развие нормално.

Со напредокот на науката, а особено медицината, во делот на молекуларната генетика дојдено е до сознанија поврзани со генетската основа на говорот. Аларкон и сораб. откриле, во студија со 152 семејства, дека возраста на изрекување на првиот збор била силно поврзана со 7q регијата на хромозомот, која го кодира развојот на фронталните, париеталните и темпоралните зони на феталниот мозок (Трајковски, 2011).

Научниците кои го проучуваат развојот на детскиот нервен систем, особено развојот на говорот, дошле до откритие дека функцијата на раката има големо стимулирачко значење за развојот на детскиот говор (Herljević, 2007). Имено, колку што малите прсти на детето се поактивни, толку повеќе се постигнува говорен, интелектуален и емоционален развој, и спротивно, кога заостанува развојот на фината моторика, тогаш заостанува и развојот на говорот (Posokhova, 2008). Во тој контекст, заклучокот е дека формирањето на важните говорни зони во мозокот се реализира под влијание на нервните импулси на прстите. Колку е поголема моторната активност на детето, толку подобро и поинтензивно го развива својот говор.

Бројни експерти за детски развој кои се ангажирани во истражувања за родовите разлики во развојот, дошле до сознание дека говорот се развива нешто побрзо кај девојчињата отколку кај момчињата, иако разликите се минимални и се јавуваат во текот на првата година од животот. Повеќето девојчиња почнуваат да ги користат своите први зборови на возраст од 9 до 10 месеци, а повеќето момчиња на возраст меѓу

12 и 13 месеци. Причините за ваквата појава се бараат во фактот дека структурата на говорните органи и нивната локација во говорниот апарат се разликува кај мажите и жените, но и во фактот дека постојат разлики и во структурата на мозокот и неговата функција – кај машките субјекти, обработката на јазикот е локализирана претежно во левата страна на мозокот, додека кај женските субјекти оваа активност е билатерално локализирана (Shaywitz et al., 1995). Според некои истражувачи, причината за различниот говорно-јазичен развој кај момчињата и девојчињата може да лежи и во социјално-културните фактори. Социјално-културното објаснување на разликите во процесот на усвојување јазик е тоа дека се должи на различните искуства што ги доживува секој пол, што е видливо уште од најраното детството, односно различниот тип на социјализација во која секој од половите е израснат (Gleason & Ely, 2002). Согласно ова објаснување, се смета дека родителите повеќе ги поттикнуваат девојчињата во нивната комуникација отколку што тоа е случај кај момчињата, а има и разлики во говорот насочен кон детето во зависност од кој пол е. На пример, говорот кога е насочен кон момчињата содржи повеќе забрана, помалку зборови кои ја одразуваат внатрешната состојба (на пример, тажен, среќен), помалку деминутиви и зборови кои изразуваат љубов и наклонетост. Други истражувачи ја гледаат имитацијата на улогите т.н. моделирање како едно од можните објаснувања (Bornstein, Leach & Haynes, 2004). Имено, девојчињата моделираат женски модели (мајки) кои повеќе се наклонети кон вербални активности, а момчињата моделираат модели на татковци чии јазични перформанси се послаби. Покрај литературата за разликите во мозочните структури и нивната функција, поновите истражувања го поврзуваат влијанието на хормоните врз јазичните функции (влијанието на тестостеронот врз дискриминацијата на фонеме). Женските доенчиња кои обично имаат низок тестостерон покажале јасен ефект на фонолошка дискриминација со билатерална дистрибуција. Машките со висок тестостерон не покажале ефект на дискриминација, додека тие со низок тестостерон покажале ефект на дискриминација, кој бил лево-латерален (Friederici et al., 2008).

Во надворешни фактори се вбројуваат: семејната средина, градинката, средствата за комуникација, медиумите, двојазичноста, итн.

Семејството претставува најважната арена за севкупниот развој на детето. Со оглед на тоа што семејствата се одликуваат по структурата, големината, динамиката на односите, бројот на деца во однос на бројот на возрасни, се претпоставува дека

разликите во семејството, како околиски фактор, ќе доведат до разлика во опкружувањето во кое детето го усвојува јазикот. Сиромаштијата и понискиот степен на образование се само дел од неповолните фактори кои влијаат на усвојувањето на јазикот на детето. Покрај горенаведеното, истражувањата покажуваат дека хаосот во рамките на семејството го има истиот негативен ефект. Имено, хаосот во семејството, кој е дефиниран преку недостаток на структура, непредвидливост во секојдневните активности и високо ниво на бучава од околината, се покажал како показател за послаби јазични вештини кај децата (Vernon-Feagans, Garrett-Peters, Willoughby, Mills-Koonce & Investigators, 2012). Детето кое расте во семејство без родителска грижа заостанува во менталниот и говорниот развој (децата се воспитно запоставени), но и родителите со премногу барања и очекувања, преголема критичност и строгост, можат негативно да делуваат на самодовербата на детето (Einon, 2007).

Три аспекти на родителството се исклучително важни за усвојување на јазикот на детето (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2008):

- 1) зачестеноста на вклучувањето на детето во активности за учење (на пример, читање книга заедно, раскажување приказни);
- 2) квалитетот на односот родител-дете (на пример, когнитивна стимулација, одговорност – способноста на родителот да ги согледа сигналите на детето и да одговори на нив на соодветен начин);
- 3) обезбедување на децата со материјали за учење соодветни на возраста (на пример, играчки и книги).

Активностите како што се раскажување приказни, заедничко читање книга и учење на буквите од азбуката, се покажале како корисни за усвојувањето на јазикот на детето, раното учење и развојот на писменоста (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2008). Со читањето на книги децата можат да слушнат нови граматички структури, нови зборови, да развиваат вештини за заедничко внимание, а заедничкото читање на книги бара активен пристап и одговорност за време на интеракциите родител-дете (Dickinson, Griffith, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2012).

Интеракциите меѓу родителите и децата имаат силно влијание врз севкупниот развој на детето и особено на развојот на говорот и јазикот. Стилот на родителство, кој вклучува родителска топлина, одговорност и чувствителност на потребите и сигналите на децата, со високи очекувања, со јасни правила, има позитивни ефекти врз добросостојбата на детето (Perkins, Finegood & Swain, 2013). Истражувањата покажале

дека децата чии мајки биле почувствителни на потребите на нивните деца на порана возраст, покажале подобар рецептивен и еспресивен јазик на подоцнежна возраст (Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce & Reznick, 2009). Исто така, една студија покажала дека одговорноста на родителите е поврзана со рецептивниот јазик и вештините за читање на детето и дека таа поврзаност се намалува со возраста (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo & García Coll, 2001). Децата чии родители биле поодговорни имале подобри резултати на тестот за вокабулар со слики и задачи со читање. Од друга страна, постојат студии кои не нашле врска помеѓу однесувањето на родителите и јазичниот развој на детето како што е истражувањето на Бингам и соработниците кои во нивната студија не нашле поврзаност помеѓу стилот на воспитување и јазичните вештини на детето (Bingham, Jeon, Kwon & Lim, 2017). Врз основа на сè, може да се заклучи дека истражувањата не се конзистентни по ова прашање, односно дека се потребни повеќе истражувања за да се провери поврзаноста помеѓу однесувањето/стилот на родителите и говорно-јазичниот развој на детето.

Како негативно родителско однесување се смета наметливото или контролирано вербално и невербално однесување (критикување, прекинување на активностите на децата, непотребни упатства) (Moody, Baker & Blacher, 2018). Меѓутоа, едно истражување кое се занимавало со негативното родителско однесување, покажа дека негативното наметливо однесување има реперкусии и врз јазичниот развој на детето – негативното однесување на родителите е поврзано со побавниот напредок во рецептивниот јазик, додека депресивното дејство на негативното наметливо однесување на родителите влијаело на оскудниот експресивен јазик (Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce & Reznick, 2009).

Достапноста на различни материјали за учење е од голема важност за јазичниот развој на детето. Кога се зборува за материјали за учење, најчесто се мисли на книги и играчки кои се погодни за возраста на детето. Играчките и книгите се средства со кои може да се подобри комуникациската интеракција помеѓу родителот и детето. Едно истражување покажало поврзаност помеѓу достапните играчки кај деца на возраст од 6 и 18 месеци и напредните рецептивни јазични вештини (Tomopoulos et al., 2006).

На говорно-јазичниот развој на детето влијае и односот помеѓу браќата и сестрите. Студија спроведена на деца од Франција покажала дека во групата деца кои имале постар брат или сестра, децата кои имале постара сестра покажале подобри резултати (Navon et al., 2019). Позитивниот ефект на постарите браќа и сестри бил

пронајден и во студијата која опфаќала деца со двојазичност при усвојувањето на втор јазик. Имено, откриено е дека децата кои го слушнале вториот јазик од нивните браќа или сестри, покажале подобри резултати во наративните способности, имале подолга просечна должина на исказите, користеле повеќе различни типови зборови и покажале подобри резултати во рецептивниот вокабулар на вториот јазик (Sorenson Duncan & Paradis, 2020).

Имајќи предвид дека во светот постојат различни култури, се поставува прашањето за универзалноста на усвојувањето на јазикот во различни култури и прашањето за варијабилноста. Различни студии покажуваат дека културното влијание е видно преку начините на кои се однесуваат родителите кон децата и количината на јазикот што тие го насочуваат кон децата. Студија во која учествувале Афроамериканки, Доминиканки и Мексиканки во улога на мајки и нивните деца, покажала дека мексиканските мајки почесто користеле гестови во однос на другите мајки, афроамериканските мајки повеќе користеле јазик со цел упатување, додека мексиканските и доминиканските мајки повеќе го користеле јазикот како би ги регулирале активностите на детето (Tamis, LeMonda, Song, Leavell, Kahana, Kalman & Yoshikawa, 2012). Друга студија дошла до заклучок дека почетната фаза на лексичкиот развој кај јапонските деца е побавна и дека нивниот продуктивен вокабулар се развива постепено во споредба со американските деца на возраст од 1 до 2 години (Okumura, Kobayashi & Oshima-Takane, 2016).

Во последно време, поради технолошкиот напредок и дигитализацијата, децата сè повеќе се изложени на влијанија од телевизијата, компјутерите и медиумите воопшто, што е и фактор во развојот на говорот. Медиумите можат позитивно, но и негативно да влијаат на детето и неговиот развој. Квалитетните содржини што му се нудат на детето преку медиумите можат многу да го збогатат неговиот вокабулар, но преголемата изложеност на медиумите може да има негативен ефект врз развојот на јазикот и говорот на детето, поради што родителите мораат да ја контролираат содржината која децата ја гледаат и временски да ја ограничуваат (Apel & Masterson, 2004)

II. Методологија на истражување

1. Предмет на истражување

Развојот на децата претставува комплексен интеракциски процес детерминиран од генетски детерминирани развојни обрасци, но во исто време е стимулиран од различни влијанија и искуства од надворешната средина. Децата со типичен развој релативно лесно ги совладуваат вештините, спонтано и автоматски преминувајќи низ сите фази на развој. Од другата страна се децата со потешкотии, меѓу кои и оние со говорно-јазични потешкотии на кои им е потребна дополнителна помош од страна на родителите или стручните лица. Пронаоѓањето на поспецифичен однос помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи може да помогне во дизајнирањето на ефективни интервенции за овие деца.

Предмет на истражување на овој труд е корелацијата помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи на децата со развојно говорно-јазично нарушување.

2. Цел на истражувањето

Цел на истражувањето кое е современо, ретроградно, компаративно и има дескриптивно-дијагностички карактер е да се утврди дали постои корелација помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи кај децата со развојно говорно-јазично нарушување. Имено, овој труд опфаќа детална разработка на моторниот развој, интерперсоналните односи и говорно-јазичниот развој кај децата, како и развојното говорно-јазично нарушување сè со цел подобро разбирање на проблематиката која се разработува во овој труд.

3. Задачи на истражување

Во продолжение ги имаме задачите на истражување, и тоа:

- Утврдување на нивото на развој на грубите моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување.
- Утврдување на нивото на развој на фините моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување.
- Утврдување на нивото на интерперсонални односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување.

- Утврдување на нивото на игривите вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување.
- Утврдување на меѓусебната поврзаност на моторните вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување.
- Утврдување на меѓусебната поврзаност на моторните вештини и игривите вештиникај деца со развојно говорно-јазично нарушување.
- Утврдување на меѓусебната поврзаност на моторните вештини со полот кај децата со говорно-јазично нарушување.
- Утврдување на меѓусебната поврзаност на интерперсоналните односи со полот кај децата со говорно-јазично нарушување.
- Утврдување на меѓусебната поврзаност на игривите вештини со полот кај децата со говорно-јазично нарушување.

4. Хипотези на истражување

Главна хипотеза – Претпоставуваме дека постои корелација помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи кај децата со развојно говорно-јазично нарушување.

Помошни хипотези се:

1. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу грубите моторни вештини и интерперсоналните односи кај децата со развојно говорно-јазично нарушување.
2. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу фините моторни вештини и интерперсоналните односи кај децата со развојно говорно-јазично нарушување.
3. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу грубите моторни вештини и игривите вештини.
4. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу фините моторни вештини и игривите вештини.
5. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу грубите моторни вештини и полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување.
6. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу фините моторни вештини и полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување

7. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу интерперсоналните односи и полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување.

8. Постои статистички значајна поврзаност помеѓу игривите вештини и полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување.

5. Варијабли на истражување

Во истражувањето, варијаблите се групирани како независни и зависни варијабли.

Независни варијабли се:

- развојно говорно-јазично нарушување,
- пол и
- возраст.

Зависни варијабли се:

- степен на развој на груби моторни вештини,
- степен на развој на фини моторни вештини,
- степен на развој на интерперсонални односи и
- степен на развој на игриви вештини.

6. Методи, техники и инструменти на истражување

Во истражувањето се користени неколку методи. Во создавањето на теоретските основи на истражувањето, интерпретацијата на добиените резултати и компарацијата со резултатите од другите истражувања, користени се методите на теоретска анализа, компарација и дескрипција. Разните студии, монографии и научни трудови кои се занимаваат со проблематиката опфатена во овој труд се теоретски анализирани, а со цел преземање резултати, ставови, сознанија од други автори и употреба во рамките на овој труд е користен методот на компилација.

Со оглед на тоа што истражувањето е ретроградно како техника ќе се користи анализа на документација, и веќе претходно применетата техника на скалирање.

Истражувањето се спроведе со увид во личниот картон на децата, врз веќе извршени проценки каде како инструмент се користела Винеланд скалата за проценка на адаптивно однесување, трета едиција (Vineland Adaptive Behavior Scale – ThirdEdition / во понатамошниот текст Винеланд 3) и тоа скалите за проценка на домен за моторни вештини (со поддомени груба и фина моторика, со вкупно 43, т.е. 34

ајтеми) и доменот за социјализација (поддомени за интерперсонални односи, игра и слободно време, со вкупно 43, т.е. 36 ајтеми). Автори на Винеланд 3 се Sara S. Sparrow, Domenic V. Cicchetti, и Celine A. Saulnier. Издаден е во 2016 година од издавачката куќа Пирсон.

Винеланд 3 е психометриски инструмент за индивидуално проценување на адаптивно однесување на лица од раѓање до 90+ години. Се користи за проценка на лица со интелектуални, развојни и други попречености, вклучувајќи и аутизам. Домени за проценка се: комуникација, секојдневни животни вештини, социјализација, моторни вештини (изборен домен) и неприлагодливи однесувања (незадолжително, т.е. по избор на проценувачот). Се добива севкупен коефициент за адаптивно однесување, а постои можност за проценка само на одредени домени. Постојат три форми на овој инструмент во однос на лицето кое ја врши проценката, и тоа: форма на интервју (со која е проценет примерокот на истражувањето), формулар за оцена од страна на родител/негувател и формулар за оцена од наставници. Секој домен на проценка содржи поддомени, и тоа: комуникација (рецептивна, експресивна комуникација и пишување), вештини за секојдневниот живот (грижа за себе, грижа за домот, живеење во заедница), социјализација (интерперсонални односи, игра и слободно време, вештини за справување), моторни вештини (фина и груба моторика) и неприлагодливо однесување (интернализирачко, екстернализирачко и критични ставки). Секој поддомен содржи ајтеми кои опфаќаат широк развоен опсег, почнувајќи од периодот на доенче или мало дете до оние соодветни за адолесценти или возрасни, освен доменот за моторни вештини кој е ограничен и развојниот опсег е до девет годишна возраст. Ајтемите претставуваат очекувани вештини или однесувања за одредена возраст, подредени по редослед започнувајќи од најраниот развоен период. Времето на администрирање варира во зависност од користената форма и дали се оценуваат изборните домени (10-50 минути). Ајтемите се бодираат со помош на скала за одговор базирана на фреквенција, и тоа: 2 = обично, 1 = понекогаш и 0 = никогаш, во зависност колку често се изведува вештината или однесувањето. Само вештините кои се изведени без физичка помош или вербално поттикнување добиваат 2бода. Проценителот најпрво го пресметува сировиот резултат според однапред утврдени прописи. Сировите резултати се претвораат во стандардни резултати кои можат да дадат стандардни оцени ($M = 100$, $SD = 15$) и тоа интервали на доверба, рангирање на перцентил за домени и адаптивен коефициент, еквиваленти на возраста и вредности на

Вскалата на раст за поддомените. Потребна е обука за користење и примена на овој инструмент (Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition, 2021).

7. Примерок на истражувањето

Истражувањето се спроведе на примерок од 50 деца. Испитаниците се од различен пол и тоа 33 од машки и 17 од женски пол, и на возраст од 2 до 7 години кои имаат развојно говорно-јазично нарушување, т.е. претходно биле дијагностицирани од страна на логопед со дијагнозата F80.9, според дијагностичките критериуми на МКБ-10 (Медицинска класификација на болестите и состојбите, десетта ревизија). Станува збор за деца кои се пациенти во „Центар за рехабилитација на патологија на вербалната комуникација“ – Скопје. Истражувањето се спроведе во месец април во 2023 година.

8. Статистичка обработка на податоците

Добиените резултати се анализирани квантитативно и квалитативно. Добиените сирови скорови се статистички обработени во СПСС програмата. Податоците се групирани, а потоа и прикажани во табеларен и со соодветен графички приказ за што е користена дескриптивна анализа и вкрстување на податоци во табела. За да се утврди дали постои статистичка значајна разлика меѓу варијаблите, всушност се испитуваше корелацијата помеѓу нив. За таа цел беше применет Пирсоновиот коефициент на корелација кој има вредност помеѓу -1 и 1. Добиените резултати беа интерпретирани на следниот начин:

- од 0,00 до +/- 0,30 – низок степен на поврзаност
- од 0,30 до +/- 0,70 – умерен степен на поврзаност
- од 0,70 до +/- 1,00 – висок степен на поврзаност.

9. Ограничување на истражувањето

Децата што се примерок на ова истражување се растени во услови на социјална изолација, со ограничени социјални контакти поради пандемијата со КОВИД-19, што можеби и има влијание врз резултатот на ова истражување.

10. Организација и тек на истражување

Истражувањето се одвиваше во три фази:

- Подготвителна фаза во која освен планирање на временската рамка, се изврши техничка подготовка и се обезбедија потребните дозволи од страна на Етичката комисија и директорот на ЈЗУ „Центар за рехабилитација на патологија во вербалната комуникација“ – Скопје.
- Фаза на реализација во која се спроведе истражувањето т.е се изврши увид во Личните картони на пациентите и се земаа потребните податоци.
- Аналитичка фаза во која се интерпретираа добиените резултати.

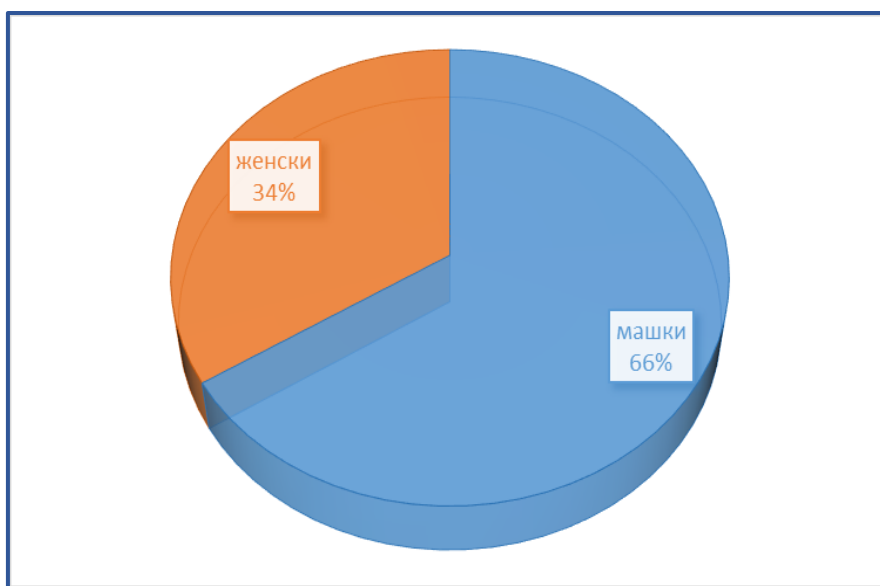
III. Анализа на добиените резултати

1. Резултати во однос на пол и возраст на испитаниците

Во истражувањето беа вклучени 50 деца, 33 од машки и 17 деца од женски пол. Резултатите се претставени во Табела 1 и Графикон 1. Процентуално претставени, станува збор за 66% од машки и 34% од женски пол.

Табела 1. Пол на испитаниците

		Фреквенција	Процент %	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	машки	33	66.0	66.0	66.0
	женски	17	34.0	34.0	100.0
	Вкупно	50	100.0	100.0	



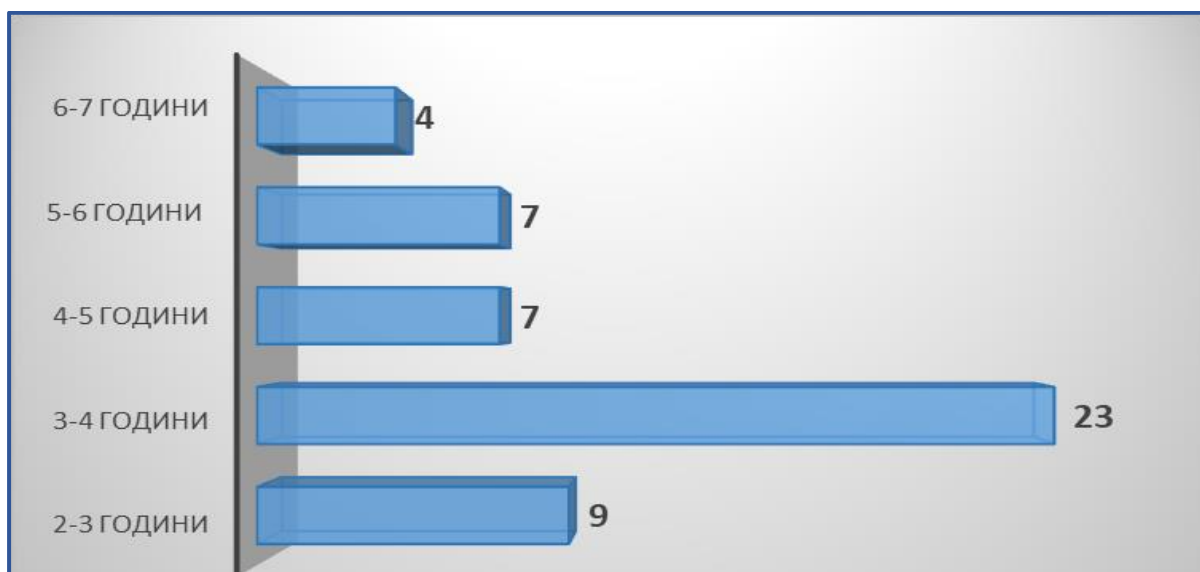
Графикон 1. Пол на испитаниците

Примерокот е составен од поголем број на машки испитаници, што се совпаѓа и со структурата на примерокот на поголемиот дел од истражувањата според кои говорно-јазичните потешкотии почесто се јавуваат кај момчињата отколку кај девојчињата (Vidovic & Mildner, 2010).

Табела 2. Возраст на испитаниците

	Фреквенција	Процент %	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-3 години	9	18.0	18.0	18.0
3-4 години	23	46.0	46.0	64.0
4-5 години	7	14.0	14.0	78.0
5-6 години	7	14.0	14.0	92.0
6-7 години	4	8.0	8.0	100.0
Вкупно	50	100.0	100.0	

Во однос на возраста, структурата на испитаниците е прикажана во Табела 2 и Графикон 2. Девет испитаници (18 %) се во првата возрасна група од 2 до 3 години. Најголемиот број на испитаници, 23 (46%), се на возраст од 3-4 години, а со зголемување на возраста се намалува и бројот на испитаници така што 7 испитаници (14%) се на возраст од 4-5, односно од 5-6 години и 4 испитаници (8%) се на возраст од 6-7 години.



Графикон 2. Возраст на испитаниците

Важно е да се напомене дека иако повеќето деца можат да покажат подобрување, па дури и да ги надминат нарушувањата на говорот и јазикот со вклучување во логопедски третман, некои поединци можат да продолжат да доживуваат тешкотии или да бараат поддршка за време научилишниот период (Филипова, 2013).

Табела 3. Пол и возраст на испитаниците (вкрстени податоци)

		Возраст					Вкупно
		2-3 години	3-4 години	4-5 години	5-6 години	6-7 години	
Пол	машки	5	15	5	5	3	33
	женски	4	8	2	2	1	17
Вкупно		9	23	7	7	4	50

Со вкрстување на податоците за пол и возраст се добиваат податоците што се прикажани во Табела 3. Во возрастната група од 2 до 3 години има 5 машки и 4 женски деца, потоа следува најбројната возрастна група од 3 до 4 години во која се застапени 16 машки и 8 женски, по 5 машки и 2 женски деца има во групите од 4 до 5 и од 5 до 6 години, додека најмалата група од 6 до 7 години брои 3 машки и 1 женско дете.

2. Постигнувања во однос на грубите моторни вештини

За ова истражување за толкување на перформансите, т.е. постигнувањата на испитаниците, користени се скорови, т.е. оценки од V-скалата од психометрискиот инструмент Винеланд 3. Поддомените имаат скалирани оценки наречени V-скалирани резултати, со опсегна резултати од 1 до 24. Оцените со V-скалата овозможуваат пофина диференцијација на перформансите за индивидуите со ниски постигнувања отколку сите други стандардизирани тестови (Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition, 2021).

Резултатите од анализираните тестови во однос на грубите и фини моторни вештини, како и во однос на интерперсоналните односи и игривите вештини беа класифицирани во пет категории: високо, умерено високо, соодветно, умерено ниско и ниско, согласно добиениот резултат од V-скалата. Истите се прикажани во Табела 4.

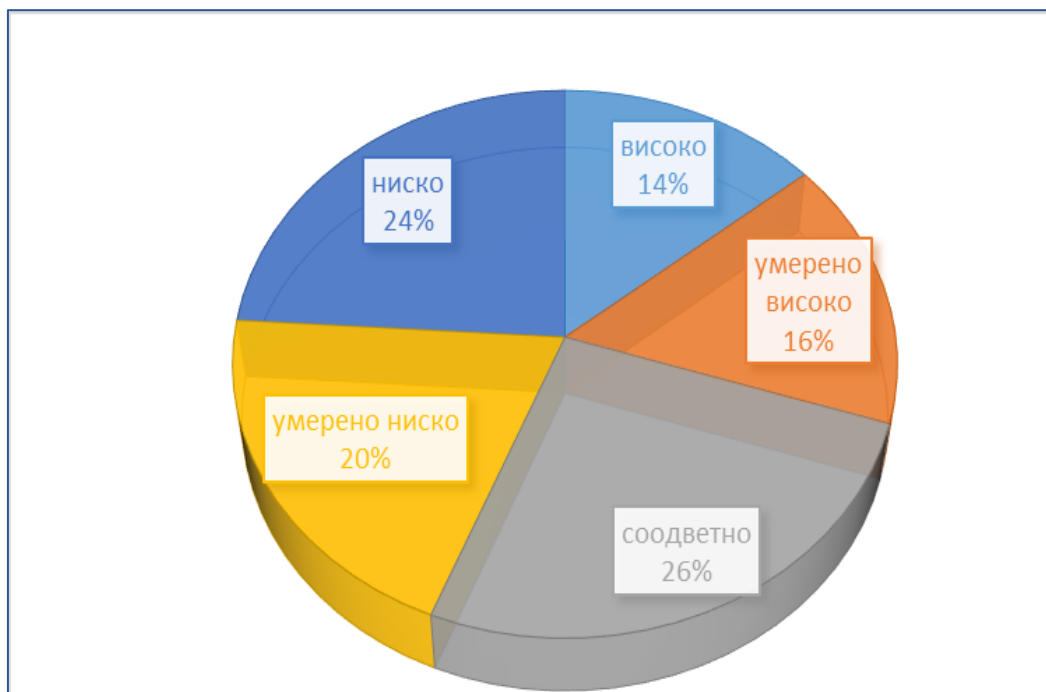
Табела 4. Квалитативна дескрипција за нивото на постигнувања на испитаниците

Ниво на постигнувања	Скорови на V-скала
високо	21-24
умерено високо	13-17
соодветно	10-12
умерено ниско	10-12
ниско	1-9

Табела 5. Постигнувања во однос на грубите моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

	Фреквенција	Процент %	Валиден процент	Кумулативен процент
ниско	12	24.0	24.0	24.0
умерено ниско	10	20.0	20.0	44.0
соодветно	13	26.0	26.0	70.0
умерено високо	8	16.0	16.0	86.0
високо	7	14.0	14.0	100.0
Вкупно	50	100.0	100.0	

Резултатите од постигнувањата во однос на грубите моторни вештини се дадени во Табела 5. Може да се заклучи дека најголемиот број од испитаници или 26% имаат соодветни постигнувања во однос на грубата моторика, 24% од испитаниците имаат ниски постигнувања, а 20% имаат умерено ниски постигнувања. Следуваат испитаниците со умерено високо, 16%, и високо постигнување, 14%. Графичкиот приказ на податоците од Табела 5 е претставен со Графикон 3.



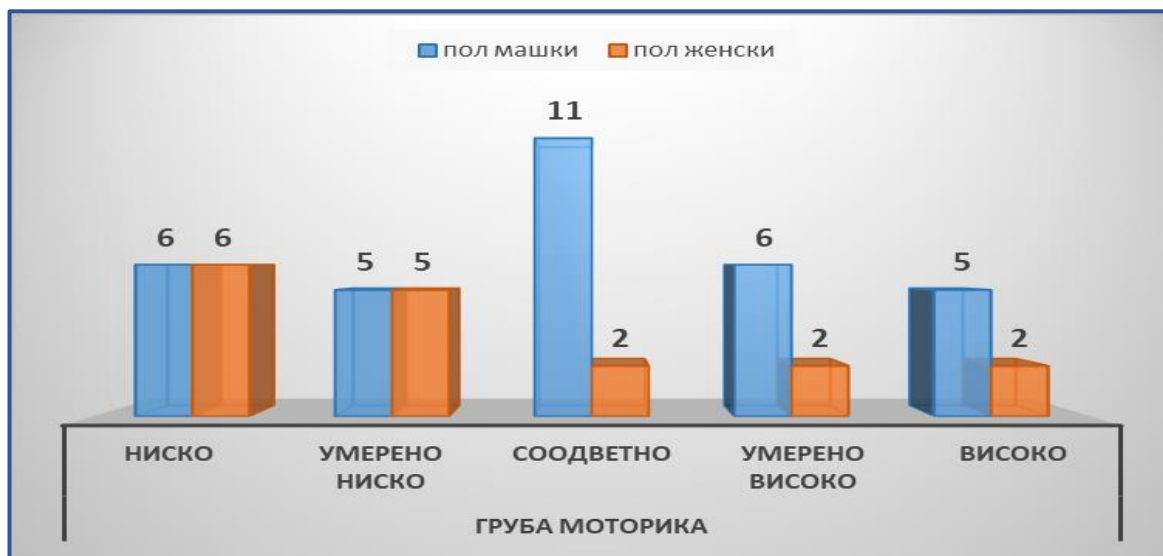
Графикон 3. Постигнувања во однос на грубите моторни вештини кај деца со говорно-јазично нарушување

Табела 5.1. Постигнувања во однос на грубите моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување по пол

		Пол		Вкупно
		машки	женски	
Груба моторика	ниско	6	6	12
	умерено ниско	5	5	10
	соодветно	11	2	13
	умерено високо	6	2	8
	високо	5	2	7
Вкупно		33	17	50

За потребите за докажување на петтата помошната хипотеза направена е анализа на резултатите кои се добиени по однос на грубите моторни вештини по пол на испитаниците. Во Табела 5.1. според прикажаните резултати може да се воочи дека од примерокот од машки пол, најголемиот број на испитаници имаат соодветни груби моторни вештини (11), по 6 испитаници се со ниско и умерено високо постигнување и по 5 се со високо и умерено ниско. Додека од женски пол, најмногу испитаници, 6, покажале ниски достигнувања, умерено ниско достигнување покажале 5 женски испитаници и по 2 испитаничките се со соодветно, умерено високо и високо постигнување. Може да се заклучи дека машките испитаници доминираат во примерокот со соодветно, умерено високо и високо достигнување, а се изедначени со женските испитаници во примерокот со умерено ниско и ниско постигнување.

Графикон 3.1. Достигнувања во однос на грубите моторни вештини кај деца со говорно-јазично нарушување по по



Табела 5.2. Постигнувања во однос на грубите моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување по возраст

		Возраст					Вкупно
		2-3 години	3-4 години	4-5 години	5-6 години	6-7 години	
груба моторика	ниско	9	3	0	0	0	12
	умерено ниско	0	9	1	0	0	10
	соодветно	0	11	2	0	0	13
	умерено високо	0	0	4	2	2	8
	високо	0	0	0	5	2	7
Вкупно		9	23	7	7	4	50



Графикон 3.2. Постигнувања во однос на грубите моторни вештини кај деца со говорно-јазично нарушување по возраст

Во Табелата 5.2 и Графиконот 3.2. се прикажани резултатите од постигнувањата во однос на грубите моторни вештини по возраст, па така, сите испитаници на возраст од 2 до 3 години имаат ниски постигнувања, а од испитаниците на возрастод 3 до 4 години, 3 испитаници имаат ниски, 9 умерено ниски и 11 соодветни постигнувања. Во следната група од 4 до 5 години, еден испитаник постигнал умерено ниски резултати, 2 соодветни и 4 умерено високи резултати, за во следните две возрасни групи да се постигнат само умерено високи и високи резултати. Заклучуваме дека постои тенденција на подобрување на постигнувањата во грубата моторика како што расте возраста.

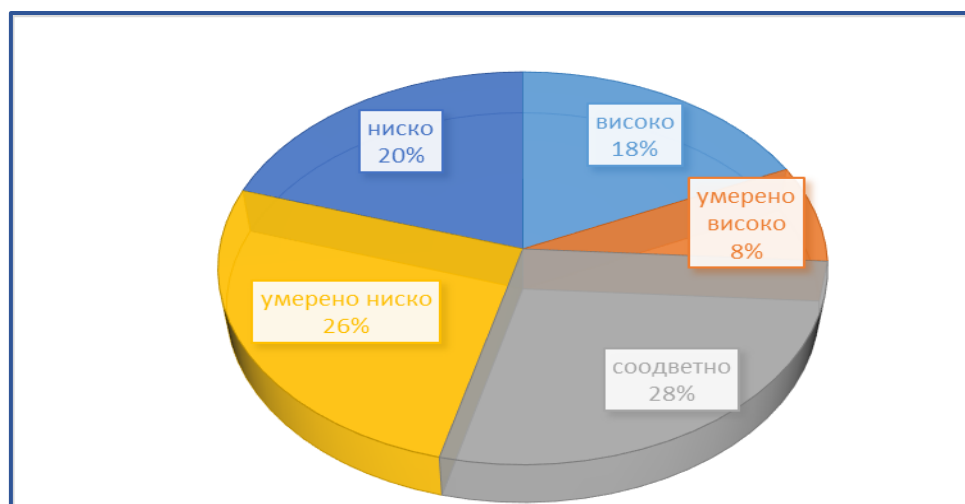
3. Постигнувања во однос на фините моторни вештини

Резултатите од постигнувањата во однос на фините моторни вештини се дадени во Табела 6.

Табела 6. Постигнувања во однос на фините моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

	Фреквенција	Процент %	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid ниско	10	20.0	20.0	20.0
умерено ниско	13	26.0	26.0	46.0
соодветно	14	28.0	28.0	74.0
умерено високо	4	8.0	8.0	82.0
високо	9	18.0	18.0	100.0
Вкупно	50	100.0	100.0	

Се забележува дека најголем процент припаѓа на испитаници кои имаат соодветно постигнување (28%), т.е. 14 испитаници, потоа следуваат испитаниците со умерено ниско постигнување (26%), со ниско постигнување (20%), со високо постигнување (18%) и со умерено високо постигнување (8%).



Графикон 4. Постигнувања во однос на фините моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

Графичкиот приказ на Табела 6 е претставен со Графикон 4. Најголем процент припаѓа на испитаниците кои имаат соодветно постигнување, и тоа 28%, а најмал процент кај оние со умерено високо постигнување.

Табела 6.1. Постигнувања во однос на фините моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување според пол

		пол		Вкупно
		машки	женски	
фина	ниско	10	0	10
моторика	умерено ниско	6	7	13
	соодветно	8	6	14
	умерено високо	3	1	4
	високо	6	3	9
Вкупно		33	17	50

Во Табела 6.1. според прикажаните резултати може да се воочи дека во примерокот од машки пол, 10 испитаници имаат ниско постигнување, 8 се со соодветно постигнување, по 6 се со умерено ниско и високо постигнување, и 3 се со умерено високи резултати. Додека од женски пол, 7 се со умерено ниски постигнувања, 6 се со соодветно, 3 се со високо и 1 е со умерено високо постигнување. Заклучуваме дека во примерокот единствено со ниски резултати се испитаниците од машки пол.



Графикон 4.1. Постигнувања во однос на фините моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување според пол

Графичкиот приказ на Табела 6.1. е даден со Графикон 4.1. каде јасно се гледа дека максимумот кај момчињата (ниско достигнување на фините моторни вештини) претставува минимум кај девојчињата (ниту едно девојче не е со ниско постигнување).

**Табела 6.2. Постигнувања во однос на фините моторни вештини кај деца со
развојно говорно-јазично нарушување според возраст**

	Возраст					Total
	2-3 години	3-4 години	4-5 години	5-6 години	6-7 години	
фина ниско	5	5	0	0	0	10
моторика умерено ниско	3	10	0	0	0	13
соодветно	1	8	4	1	0	14
умерено високо	0	0	2	2	0	4
високо	0	0	1	4	4	9
Вкупно	9	23	7	7	4	50

Доколку се направи анализа на добиените резултати за фините моторни вештини во однос на возраста може да се види дека испитаниците на возраст од 2 до 3 години постигнале ниски (5) и умерено ниски резултати(3), во следната развојна возраст испитаниците се со ниски постигнувања (5), умерено ниски постигнувања (10) и соодветни постигнувања(8) во однос на фината моторика. Следува подобрување на резултатите во повозрасните групи на испитаници, и тоа од 5 до 6 години достигнувањата се со соодветни (1 испитаник), умерено високи (2 испитаници) и високи резултати (4 испитаници), и кај испитаниците од 6 до 7 години имаме високи резултати. Истата дистрибуција на резултати е присутна и во однос на постигнувањата во грубите моторни вештини што значи дека навремениот почеток на рехабилитацискиот третман позитивно влијае на развојните постигнувања.



Графикон 4.2. Постигнувања во однос на фините моторни вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување според возраст

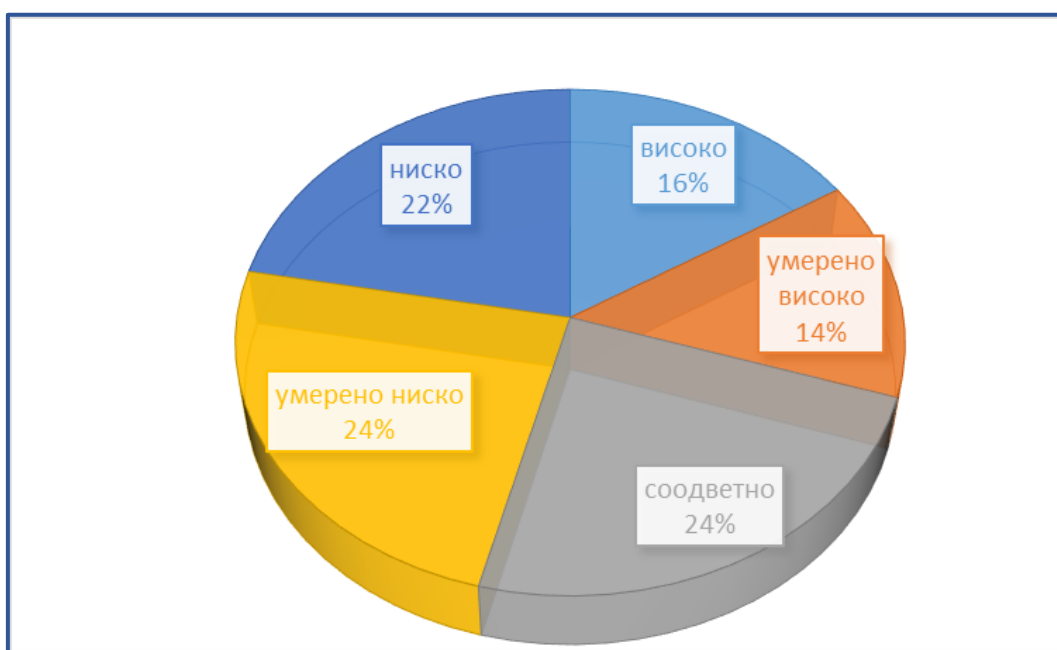
Забележуваме дека ниските постигнувања се присутни во првите три групи на развојни возрасти, а високите достигнувања се присутни само кај испитаниците на возраст од 6 до 7 години.

4. Постигнувања во однос на интерперсоналните односи

Кога станува збор за интерперсоналните односи кај децата со развојни говорни нарушувања тогаш може да се увиди (Табела 7) дека најголемиот број на испитаници имаат умерено ниско или соодветно постигнување во однос на интерперсоналните односи – по 12 испитаници во двете групи, односно 24%, потоа 11 испитаници, односно 22 % се со ниски постигнувања, 8 испитаници или 16% се со високи постигнувања и 7 испитаници или 14 % се со умерено високи постигнувања во однос на интерперсоналните односи.

Табела 7. Постигнувања во однос на интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

	Фреквенција	Процент %	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid ниско	11	22.0	22.0	22.0
умерено ниско	12	24.0	24.0	46.0
соодветно	12	24.0	24.0	70.0
умерено високо	7	14.0	14.0	84.0
високо	8	16.0	16.0	100.0
Вкупно	50	100.0	100.0	



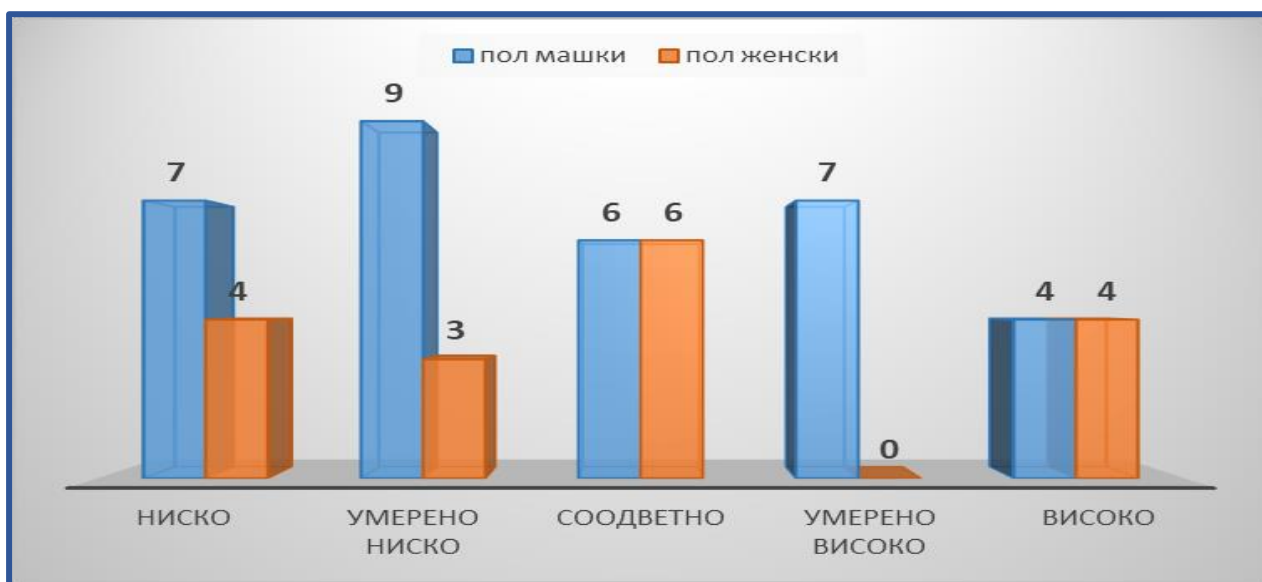
Графикон 5. Постигнувања во однос на интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

Графичкиот приказ на Табела 7 е предаден преку Графикон 5 на кој јасно се воочува категоризацијата на испитаниците во однос на интерперсоналните односи кај децата. Најголемиот процент припаѓа на примерокот со испитаници со соодветно постигнување, односно 24%, а испитаниците со високи резултати се застапени со најмал процент, и тоасамо 16%.

**Табела 7.1 Постигнувања во однос на интерперсоналните односи кај деца со
развојно говорно-јазично нарушување по пол**

		пол		Вкупно
		машки	женски	
Интерперсонални	ниско	7	4	11
	умерено ниско	9	3	12
	соодветно	6	6	12
	умерено високо	7	0	7
	високо	4	4	8
Вкупно		33	17	50

Направено е и вкрстено претставување на резултатите од истражувањето по однос на интерперсоналните односи и полот. Може да се воочи дека најголемиот број на момчиња (9) се категоризирани во групата на умерено ниско постигнување, додека за девојчињата тоа е групата на соодветно постигнување. Нема девојчиња со умерено високо постигнување по однос на интерперсоналните односи. Најмалку момчиња (4) имаат високо постигнување по однос на интерперсоналните односи.



**Графикон 5.1. Постигнувања во однос на интерперсонални односи кај деца
со развојно говорно-јазично нарушување според пол**

Графичкиот приказ на Табела 7.1. е даден со Графикон 5.1. Од Графиконот може да се воочи дека најголема разлика во достигнувањата по однос на пол има во

категоријата умерено високо, додека во категоријата соодветно и високо постигнување во интерперсоналните односи нема разлика по полови.

Табела 7.2. Постигнувања во однос на интерперсонални односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување по возраст

интерперсонални односи/ постигнувања	Возраст					Вкупно
	2-3 години	3-4 години	4-5 години	5-6 години	6-7 години	
ниско	8	3	0	0	0	11
умерено ниско	0	11	0	1	0	12
соодветно	1	9	1	1	0	12
умерено високо	0	0	3	2	2	7
високо	0	0	3	3	2	8
Вкупно	9	23	7	7	4	50

Вкрстување на податоците за интерперсонални односи е направено и во однос на возраста. Во Табела 7.2.се прикажани резултатите од постигнувањата во однос на развој на интерперсонални односи по возраст, па така, 8 испитаници на возраст од 2 до 3 години имаат ниски постигнувања и 1 испитаник е со соодветен резултат во однос на возраста, а од испитаниците на возраст од 3 до 4 години, 3 испитаници имаат ниски, 11 испитаници имаат умерено ниски и 9 имаат соодветни постигнувања. Во групата од 4 до 5 години, еден испитаник постигнал соодветни резултати и по 3 испитаници постигнале умерено високи и високи резултати. Следува групата на испитаници на возраст од 5 до 6 години каде нема ниски постигнувања, а испитаниците на возраст од 6 до 7 години постигнале умерено високи (2) и високи резултати (2).



Графикон 5.1. Постигнувања во однос на интерперсонални односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување според возраст

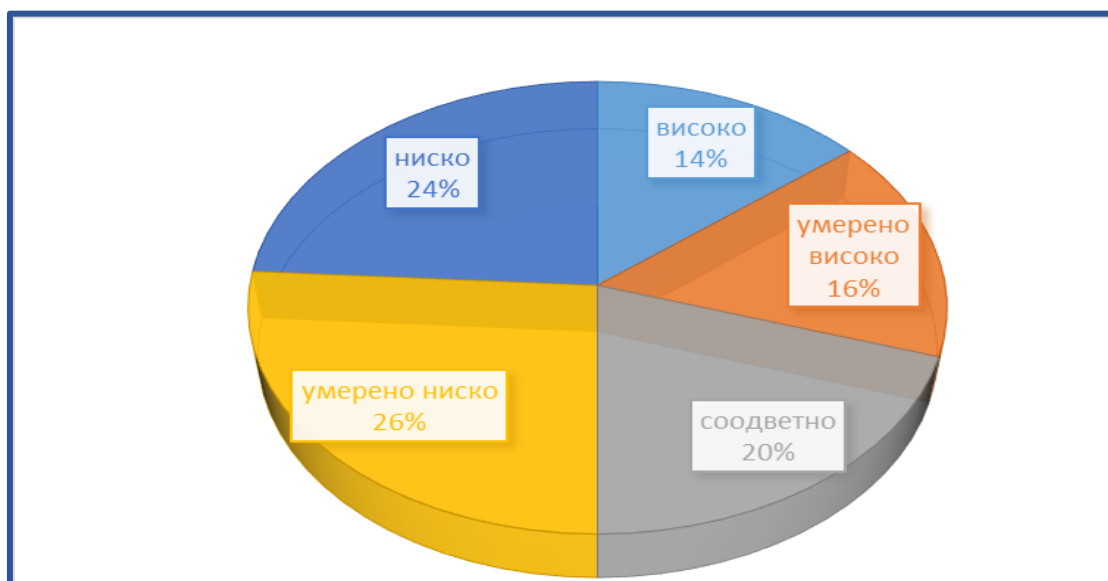
Визуелниот приказ на Табела 7.3. е претставен со Графикон 5.1 каде забележуваме дека ниски резултати постигнале возрастните групи од 2 до 3 и од 3 до 4 години, умерено ниски – од 3 до 4 и 5 до 6 години, соодветни – сите испитаници освен групата од 6 до 7 години, умерено високи и високи – сите испитаниците постари од четиригодишна возраст. Заклучуваме дека постои тенденција на подобрување на достигнувањата во социјализацијата со возраста.

5. Постигнувања во однос на игрите и игривите активности

Табела 8. Постигнувања во однос на игрите и игривите вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid ниско	12	24.0	24.0	24.0
умерено ниско	13	26.0	26.0	50.0
соодветно	10	20.0	20.0	70.0
умерено високо	8	16.0	16.0	86.0
високо	7	14.0	14.0	100.0
Вкупно	50	100.0	100.0	

Во однос на игрите и игривите активности резултатите од добиеното истражување се претставени во Табела 8. Може да се воочи дека најголемиот број на испитаници – 13 (26%) имаат умерено ниски постигнувања во однос на игрите и игривите активности, потоа следуваат испитаниците со ниски постигнувања – 12 (24%), со соодветни постигнувања – 10 (20%), со умерено високи – 8 (16%) и со високи постигнувања – 7 (14%).



Графикон 6. Постигнувања во однос на игрите и игривите вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

На Графикон 6. Забележуваме дека најголемиот процент припаѓа на примерокот со испитаници со соодветно постигнување и тоа 20%, а испитаниците со високи резултати се застапени со најмал процент од 14%.

Табела 8.1. Постигнувања во однос на игрите и игривите вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување по пол

		пол		Вкупно
		машки	женски	
игри	ниско	9	3	12
	умерено ниско	9	4	13
	соодветно	8	2	10
	умерено високо	4	4	8
	високо	3	4	7
Вкупно		33	17	50

Во однос на полот, добиените резултати се категоризирани во Табела 8.1., а графички претставени со Графиконот 6.1. Од Табелата и од Графиконот може да се воочи дека најголем број момчиња имаат ниско (9), односно умерено ниско постигнување во однос на игрите и игривите вештини, а најмалку имаат високо постигнување. За разлика од момчињата, во однос на умерено ниското, умерено високото и високото постигнување за игрите и игривите вештини има ист број на девојчиња. Најмал број на девојчиња (2) имаат соодветно постигнување.



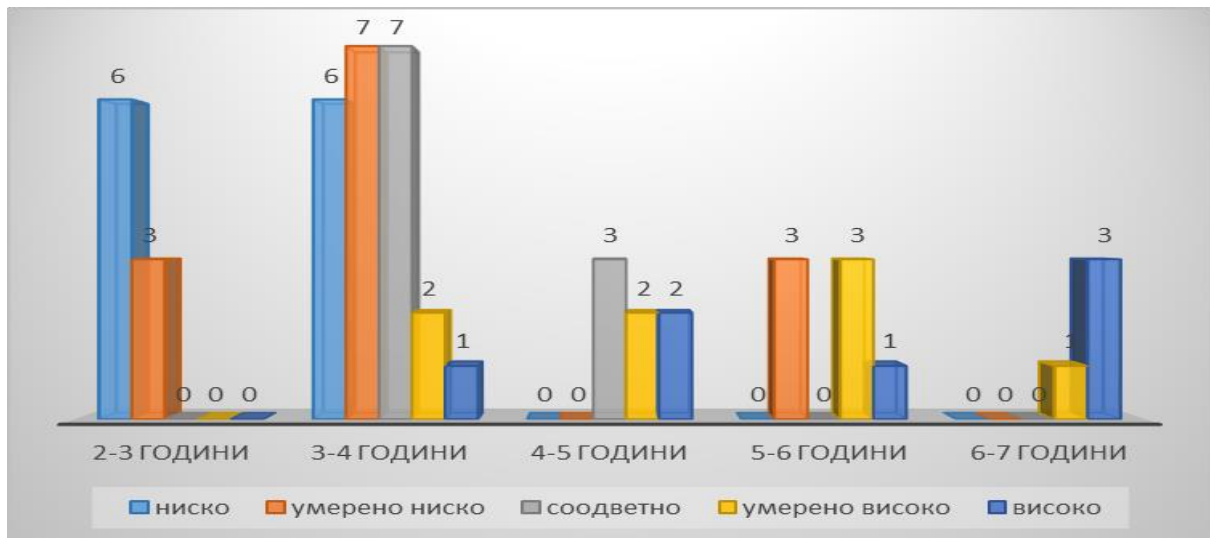
Графикон 6.1. Постигнувања во однос на игрите и игривите вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување според пол

Најголемата разлика меѓу момчињата и девојчињата во однос на игрите и игривите вештини во категоријата ниско и соодветно достигнување. Во однос на умерено високото постигнување нема разлика по однос на пол.

Табела 8.2. Постигнувања во однос на игрите и игривите вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување по возраст

	Возраст					Вкупно
	2-3 години	3-4 години	4-5 години	5-6 години	6-7 години	
Игри ниско	6	6	0	0	0	12
умерено ниско	3	7	0	3	0	13
соодветно	0	7	3	0	0	10
умерено високо	0	2	2	3	1	8
високо	0	1	2	1	3	7
Вкупно	9	23	7	7	4	50

На крајот направена е и споредба на резултатите добиени за постигнувањата во однос на игрите и игривите вештини и возраста на испитаниците. Воочуваме дека испитаниците на возраст од 2 до 3 години постигнале ниски (6) и умерено ниски резултати (3), следната развојна возраст на испитаниците е со ниски постигнувања (6), умерено ниски и соодветни (по 7), умерено високи (2) и високи постигнувања (1) во однос на фината моторика. Следува подобрување на резултатите во повозрасните групи и тоа од 4 до 5 години постигнувањата се со соодветни (3), умерено високи (2) и високи резултати (2). Примерокот од испитаници на возраст од 5 до 6 години постигнал умерено ниски(3), умерено високи(3) и високи резултати (1). Умерено високи(1) и високи резултати (3) постигнале испитаниците на возраст од 6 до 7 години.



Графикон 6.2. Постигнувања во однос на игрите и игривите вештини кај деца со развојно говорно-јазично нарушување според возраст

Графиконот 6.2. претставува визуелен приказ на Табела 8.3. Од Графиконот може да се воочи дека иако максималните вредности се наоѓаат во групата на возраст од 3 до 4 години, сепак станува збор за група во која има големи разлики во резултатите во различните категории на постигнувања.

6. Статистички значајна разлика меѓу варијаблите

За да се утврди дали постои статистички значајна разлика меѓу варијаблите всушност треба да се увиди дали постои корелација меѓу нив. Корелацијата се однесува на статистичката врска помеѓу две променливи. Еден од најчесто користените методи за пресметување на корелацијата е Пирсоновиот коефициент на корелација. Пирсоновиот коефициент на корелација, се означува со симболот „r“ и има вредност помеѓу -1 и 1. Кога се пресметува Пирсоновиот коефициент на корелација, точките на податоци на двете променливи се споредуваат за да се види како тие заедно се движат. Ако променливите имаат позитивна линеарна врска, т.е. кога една променлива се зголемува, другата исто така има тенденција да се зголемува, тогаш коефициентот на корелација ќе биде блиску до +1.

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на грубите моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување има позитивна вредност $r=0,733$ и покажува силна поврзаност помеѓу променливите. Корелацијата е статистички значајна на ниво 0,01 ($p<0,01$), односно нивото на значајност е 1%. Ако статистичката значајност подразбира „одлука дали

набљудуваната врска помеѓу две или повеќе променливи е предизвикана од дејството на случајност или е предизвикана од дејството на некој експериментален фактор“, нивото на значајност од спроведеното истражување покажува дека постои веројатност од 1% дека врската помеѓу варијаблите е настаната од дејството на случајност. Овие резултати се во прилог на првата помошна хипотеза.

Табела 9. Пирсонов коефициент за грубите моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

		интерперсонални	груба моторика
интерперсонални	Pearson	1	.733**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
груба моторика	Pearson	.733**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на фините моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања, има позитивна вредност од 0,683 и покажува умерен степен на поврзаност помеѓу променливите. Умерен степен на поврзаност е затоа што добиената вредност се наоѓа во интервалот (0,30; 0,70). Поврзаноста е позитивна што значи дека двете варијабли имаат тенденција да варираат заедно, во иста насока. Корелацијата е статистички значајна на ниво 0,01. Растот на варијаблата степен на фини моторни вештини ќе значи и раст на варијаблата интерперсонални односи, и обратно, намалувањето на едната варијабла повлекува намалување и на другата. Овие резултати се во прилог на втората помошна хипотеза.

Табела 10. Пирсонов коефициент за фините моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања

		интерперсонални	фина моторика
интерперсонални односи	Pearson Correlation	1	.683**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
фина моторика	Pearson Correlation	.683**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на грубите моторни вештини и игрите и игривите активности кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања има позитивна вредност од 0,560 и покажува умерен степен на поврзаност помеѓу променливите. Корелацијата е статистички значајна на ниво 0,01. Позитивноста на коефициентот значи правопрпорционален однос на двете варијабли – кога едната ќе расте и другата ќе расте, и обратно, опаѓањето на едната вредност значи опаѓање и на другата. Овие резултати се во прилог на третатапомошна хипотеза.

Табела 11. Пирсонов коефициент за груби моторни вештини и игри и игриви активности кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања

		груба моторика	игри
груба моторика	Pearson Correlation	1	.560**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
игри	Pearson Correlation	.560**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на фините моторни вештини и игрите и игривите активности кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања има позитивна вредност од 0,630 и покажува умерен степен на поврзаност помеѓу

променливите кои се во правопрпорционален однос. Корелацијата е статистички значајна на ниво 0,01. Овие резултати се во прилог на четвртата помошна хипотеза.

Табела 12. Пирсонов коефициент за фини моторни вештини и игри и игриви активности кај деца со развојно говорно-јазични нарушувања

		Correlations	
		игри	фина моторика
игри	Pearson	1	.630**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
фина моторика	Pearson	.630**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на грубите моторни вештини и полот на испитаниците со развојни говорно-јазични нарушувања има негативна вредност, и тоа од -0,216 и обратнопропорционален однос меѓу променливите,а и не е статистички значаен. Овие резултати се во прилог на петтата помошна хипотеза.

Табела 13. Пирсонов коефициент за груби моторни вештини и пол кај деца со развојно говорно-јазични нарушувања

		груба моторика	пол
груба моторика	Pearson Correlation	1	-.216
	Sig. (2-tailed)		.131
	N	50	50
пол	Pearson Correlation	-.216	1
	Sig. (2-tailed)	.131	
	N	50	50

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на фините моторни вештини и полот на испитаниците со развојни говорно-јазични нарушувања има позитивна вредност од 0,117 и не е статистички значаен. Овие резултати се во прилог на шестата помошна хипотеза.

Табела 14. Пирсонов коефициент за финимоторни вештини и пол кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

		пол	фина моторика
пол	Pearson Correlation	1	.117
	Sig. (2-tailed)		.417
	N	50	50
фина моторика	Pearson Correlation	.117	1
	Sig. (2-tailed)	.417	
	N	50	50

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на интерперсоналните односи и полот на испитаниците со развојни говорно-јазични нарушувања има вредност од 0,023 и не е статистички значаен. Овие резултати се во прилог на седмата помошна хипотеза.

Табела 15. Пирсонов коефициент за интерперсонални односи и пол кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

		пол	интерперсонални
пол	Pearson Correlation	1	.023
	Sig. (2-tailed)		.874
	N	50	50
интерперсонални	Pearson Correlation	.023	1
	Sig. (2-tailed)	.874	
	N	50	50

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на игрите и игривите активности и полот на испитаниците со развојни говорно-јазични нарушувања има вредност од 0,220 и не е статистички значаен. Овие резултати се во прилог на осмата помошна хипотеза.

Табела 16. Пирсонов коефициент за груби моторни вештини и пол кај деца со развојно говорно-јазично нарушување

		пол	игри
пол	Pearson Correlation	1	.220
	Sig. (2-tailed)		.124
	N	50	50
игри	Pearson Correlation	.220	1
	Sig. (2-tailed)	.124	
	N	50	50

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на игрите и игривите активности и полот на испитаниците со развојни говорно-јазични нарушувања има вредност од 0,220 и не е статистички значаен. Овие резултати се во прилог на осмата помошна хипотеза.

IV. Верификација на хипотези и дискусија

Во истражувањето беа вклучени 50 деца од различен пол и возраст од 2 до 7 години кои имаат развојно говорно-јазично нарушување, т.е. претходно биле дијагностицирани од страна на логопед со дијагнозата F80.9, според дијагностичките критериуми на МКБ-10 (Медицинска класификација на болестите и состојбите, десетта ревизија). Станува збор за 50 деца, и тоа 33 од машки и 17 од женски пол. Процентуално претставени, станува збор за 66% од машки и 34% од женски пол кои се пациенти во „Центарот за рехабилитација на патологија на вербалната комуникација“ – Скопје. Кога станува збор за постоењето на разлика помеѓу момчињата и девојчињата, клиничките студии се движат во насока на наоди кои се конзистентни со нашите, со сооднос 2-3:1 во корист на момчињата со говорно-јазични нарушувања во споредба со девојчињата (Pennington & Bishop, 2009).

Во однос на возраста, структурата на испитаниците опфаќаше развоен период од 2 до 7 години. Беа поделени во пет категории и тоа: 2-3, 3-4, 4-5, 5-6, 6-7 години. Ваквата поделба е направена со цел да се следи развојот на вештините што се испитуваат според возраст. Најмногубројна категорија беа испитаниците од категоријата од 3-4 години и тоа 23 (46%) од кои 15 машки и 8 женски, а најмалубројна се 4 испитаници (8%) на возраст 6-7 години (3 машки и 1 женско).

Во однос на постигнувањата на грубите моторни вештини се утврди дека ниски постигнувања имаат 12 испитаници, умерено ниско 10, соодветно 13, умерено високо 8 и високи 7. Од вкупниот процент, најмногуброен процент припаѓа на категоријата со соодветни постигнувања 26%, а најмал процент имаат високи постигнувања 14%. Ако ги погледнеме резултатите според полот на испитаниците утврдуваме дека во категоријата ниски и умерено ниски постигнувања имаме изедначен резултат (по 6 и 5 испитаници), најголема разлика има во соодветни постигнувања и тоа 11 од машки и 2 од женски пол. Додека добиените резултати на грубите моторни вештини според возраст бележи тенденција на подобри резултати во повозрасните категории. Ниски и умерено ниски резултати се присутни кај испитаниците од возрасните групи 2-3 и 3-4 год, соодветни во категориите 3-4 и 4-5, умерено високи во 4-5, 5-6 и 6-7, а високи во 5-6 и 6-7 години. Ова би можело да се објасни со фактот дека повозрасните испитаници се подолго време вклучени во рехабилитациски третман (логопед и/или специјален едукатор и рехабилитатор) и навремено се детектирани отстапувањата, по кои е дадена препорака за работа со специјален едукатор и рехабилитатор или инструктивни насоки

на родителот за стимулирање на моторниот развој во зависност од степенот на достигнувањата во моментот на дијагностички преглед.

Во однос на постигнувањата на фините моторни вештини се утврди дека ниски постигнувања имаат 10 испитаници, умерено ниско 13, соодветно 14, умерено високо 4 и високи 9. Од вкупниот процент, најмногуброен процент припаѓа на категоријата со соодветни постигнувања 28%, а најмал процент имаат умерено високи постигнувања 8%. Ако ги погледнеме резултатите според полот на испитаниците утврдуваме дека во категоријата ниски постигнувања сите испитаници се машки (10), додека во другите категории на постигнување имаме различна распределба на резултати. Резултати на фините моторни вештини според возраст бележи тенденција на подобри резултати во повозрасните категории. Ниски и умерено ниски резултати се присутни кај испитаниците од возрасните групи 2-3 и 3-4 год, соодветни во категориите 2-3, 3-4, 4-5 и 5-6 години, умерено високи во 4-5 и 5-6, а високи во 4-5, 5-6 и 6-7 години.

При пребарување на истражувањата за потребите на овој труд најдовме само на истражувања насочени кон одредени сегменти од развојот на децата со говорно јазично нарушување и/или нивната поврзаност со јазичните способности. Дел од нив ги проценуваа моторните способности и вештини. Направена е корелација со резултатите од овој труд.

Кај децата кои имаат моторни потешкотии често се дијагностицирани и различни нарушувања на говорот и јазикот. Студиите сугерираат дека 40% до 90% од децата со говорно - јазични нарушувања имаат различни моторни потешкотии. (Hill, 2001). Хил во студијата со наслов „Неспецифична природа на специфичниот јазични нарушувања" спровел сеопфатен преглед односно анализа на литература за да состави листа на објавени студии во кои кај децата со дијагностицирани јазични нарушувања била испитувана моториката користејќи тестови за моторни вештини, а целта била да ја истражи распространетоста на коморбидитетите помеѓу специфичните јазични нарушувања и намалените моторни вештини на екстремитетите. Тој пронашол 28 студии за проценка на моторните способности кај деца со јазични оштетувања и открил доволно докази за поврзаноста помеѓу слабите моторни вештини (на план груби и фини моторни вештини) и јазично говорните нарушувања. Хил сугерирал дека децата со говорно - јазични нарушувања имаат поширок опсег на тешкотии, вклучувајќи дефицит на внимание и перцепција и моторни потешкотии. (Hill, 2001).

Овен и МекКинлеј (1997) спровеле студија „Моторни потешкотии кај деца со развојни нарушувања на говорот и јазикот" во која ја испитувале моторната функција на рацете на 16 деца, на возраст меѓу 4 и 7 години, со развојни нарушувања на говорот

и јазикот, како и на контролна група која исто така вклучувала 16 деца. Истражувањето се спровело преку изведување на четири моторни задачи и покажало дека децата со развојни нарушувања на говорот и јазикот биле значително побавни од вообичаените деца во извршувањето на моторни задачи, како што се поместување објекти, нижење перли, прицврстување копчиња и ставање крстови во кутии (Owen, McKinlay, 1997). Овие моторни задачи се однесуваат на фините моторни вештини кои се послабо развиени на оваа развојна возраст, што се разликува од резултатите добиени во ова истражување. Имено децата од оваа возраст т.е од 4 до 7 години имаат соодветно, умерено високо и високо постигнување, но мора да се напомене дека примерокот е веќе вклучен во рехабилитациски третман и стимулирани се истовремено говорните и моторните способности.

Во истражувањето од магистерскиот труд на тема „Корелација помеѓу моторниот развој и развојот на говор кај децата“ спроведено од Викторија Силјановска, добиени се резултати кои не се статистички значајни во однос на полот што се совпаѓа со резултатот од овој труд, како и резултат кој укажува на отстапувања во груба и во фина моторика. Примерекот броел 50 деца до петгодишна возраст, 24 девојчиња и 26 момчиња. Од девојчињата 17 се без говорно-јазични нарушувања, а 7 се со говорно-јазични нарушувања. Од момчињата 15 се без говорно – јазични отстапки, а 11 се со говорно-јазични отстапки, но во примерокот освен развојните биле вклучени и деца со нарушување во ритмот на говор-пелтечење. Истото е спроведено во 2023 година .(Силјановска,2023).

Во однос на постигнувањата на интерперсоналните односи се утврди дека ниски постигнувања имаат 11 испитаници, умерено ниско 12, соодветно 12, умерено високо 7 и високи 8. Од вкупниот процент, најмногуброен процент припаѓа на категоријата со соодветни постигнувања 24%, а најмал процент имаат високи постигнувања 16%. Ако ги погледнеме резултатите според полот на испитаниците утврдуваме дека во категоријата соодветни и високи постигнувања имаме изедначен резултат (по 6 и 4 испитаници), во умерено ниско сите испитаници (7) се од машки пол. Додека добиените резултати според возраст се потврдува истата тенденција на подобри резултати како и во моторните вештини во повозрасните категории. Ниски резултати се присутни кај испитаниците од возрасните групи 2-3 и 3-4год, умерено ниски во категоријата 3-4години, соодветни во сите освен највозрасната 6-7години, категориите од 4-5 до 6-7 се со умерено високи и високи постигнувања.

Во однос на постигнувањата на игрите и игричните активности се утврди дека ниски постигнувања имаат 12 испитаници, умерено ниско 13, соодветно 10, умерено високо 8 и високи 7. Од вкупниот процент, најмногуброен процент припаѓа на категоријата со соодветни постигнувања 20%, а најмал процент имаат високи постигнувања 14%. Оваа распределба на резултати во однос на најголем и најмал процент се потврдува кај сите испитани зависни варијабли. Ако ги погледнеме резултатите според полот на испитаниците утврдуваме дека изедначени резултати има во категоријата умерено ниски постигнувања, приближно ист број испитаници во високи постигнувања 3 наспроти 4 во однос на машки и женски. Додека другите категории се со поголема разлика во бројот во однос на полот. Категоријата ниски постигнувања имаме 9 машки наспроти 3 женски, умерено ниско 9 наспроти 4 и соодветни 8 наспроти 2 од женски пол. Додека добиените резултати според возраст се потврдува истата тенденција на подобри резултати како и за останатите варијабли.. Ниски резултати се присутни кај испитаниците од возрастните групи 2-3 и 3-4 год, умерено ниски во категоријата 2-3, 3-4 и 5-6 години, соодветни во 3-4 и 4-5 години, сите категории освен 2-3 год. се со умерено високи и високи постигнувања.

Освен истражувањата кои ја покажуваат корелацијата помеѓу говорно-јазичното нарушување и моторните вештини, различни автори ја истражувале и поврзаноста со меѓучовечката комуникација, градењето на односи, регулирањето на интеракциите и дружењето на децата. Сето ова го засега социјалниот развој и развојот на социјални вештини, а истовремено е и испитувана варијабла во овој труд.

Тоа дека јазикот игра фундаментална улога во меѓучовечките контакти, градењето на односи, регулирањето на интеракциите и дружењето на децата, покажува и истражувањето на Мекејб и Мелер од 2004 година. За ова истражување „Односот помеѓу јазикот и социјалната компетентност: Како јазичното оштетување влијае на социјалниот развој“ бил користен примерок од деца на 4 и 5-годишна возраст со говорно-јазични нарушувања и со типичен развој и потврдена е корелацијата помеѓу овие сегменти.

Многу истражувања на деца со јазични потешкотии покажуваат дека нивните социјални интеракции често се ограничени поради исклучување, изолација или активности во самотија. Во детската психолошка литература, овие и слични однесувања често се групирани под главното име „повлекување“ (Fujiki et al., 1999). Во некои случаи, повлекувањето кај децата со јазични потешкотии го одразува неуспехот да стапат во социјална интеракција со врстниците. Меѓу тие истражувања е и она на Фуџики, Бринтон, Морган и Харт, спроведено во 1999 година. Во ова истражување

„Повлечено и друштвено однесување на деца со јазично оштетување" (Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment), наставниците од основните училишта го оценувале повлеченото, односно дружељубиво однесување на 41 дете со јазични потешкотии (на возраст од 5-8 и 10-13 години) и 41 дете со типичен развој, користејќи скала за оценување на однесувањето од страна на наставникот. Резултатите покажале дека децата со јазични потешкотии сакаат да играат и да учат со врсниците, но премногу се загрижени, исплашени или несреќни за да влезат и да останат во интеракција. Воздржаноста се манифестира со намалена активност, слично како и во слободните активности придружени со срамежливо и исплашено однесување. Сепак, оценувачите објавиле дека момчињата со јазични потешкотии почесто покажуваат такво однесување од другите подгрупи деца (девојчиња со јазични потешкотии, момчиња и девојчиња со нормален развој). Овој тип на повлекување е загрижувачки и поради поврзаноста со импулсивноста, агресивноста и отфрлањето од врсниците. Резултатите од ова истражување ги поткрепуваат претходните резултати од истражувањата кои покажуваат дека децата со говорно-јазични потешкотии се склони кон социјални проблеми кои се карактеризираат со повлекување и ограничени социјални вештини. (Fuji et al, 1999). Примерокот од овој труд се разликува во однос на гореспомнатото истражување по возраст (деца од поголема каледарска возраст), но сепак укажува дека постои поврзаност помеѓу говорот и интерперсоналните релации кај децата со говорно-јазични потешкотии. Исто така добиени се различни резултати во однос на полот т.е испитаниците од машки пол покажуваат послаби социјални вештини во однос на женските на иста возраст, што не е случај во овој труд.

Од друга страна, биле проучувани социјалните интеракции меѓу децата од предучилишна возраст во градинка (Rice et al., 1991). Истражувањето „Социјални интеракции на деца со нарушувањето на говорот и јазикот" (Social interactions of speech, and language impaired children) било спроведено во 1991 година од Rice и сор. Децата биле набљудувани во три прилики во услови на нормална интеракција во нивната училница. Генерално, резултатите сугерираат дека децата се чувствителни на нивната релативна комуникациска способност или неспособност уште од рана возраст. Она што сугерираат овие податоци е дека децата на возраст од 3 години ги прилагодуваат своите социјални интеракции според нивните јазични вештини во однос на другите околу нив. Децата со уреден развој имаат поголема веројатност да иницираат комуникација со други врсници и обично се претпочитани партнери за комуникација. Имало многу можности во кои децата со јазични потешкотии можеле да иницираат врничка комуникација, но тие поголемиот дел од својата иницијатива ја

фокусираше на возрасните. Со други зборови, децата со јазични и говорни потешкотии покажале социјални прилагодувања врз основа на нивната сопствена свест за ограничените вербални способности. Во исто време, за социјални партнери претпочитале врсници без потешкотии. Сосема е веројатно дека привидното самопрепознавање на комуникациските ограничувања кај децата со говорно-јазични потешкотии делумно произлегува од одговорите што ги добиваат од нивните врсници. Ако другите деца не реагираат на нивните обиди или негативно одговараат, децата со потешкотии брзо учат да го префрлат своето внимание и да иницираат комуникација со возрасните. (Rice et al, 1991)

Друго истражување спроведено во градинка како пилот студија „Социјални однесувања на децата со јазично нарушување во градинка,, (Social Behaviors of Children With Language Impairment on the Playground) од Martin Fujiki и сор. утврдиле дека децата со јазично однесување поминуваат помалку време во интеракција со врсниците, а покажуваат однесување на повлекување. Во сите овие истражувања се разликуваат во примерокот во однос на местото на истажување (градинка, училиште) и не е познат фактот дали тие посетуваат или посетувале некој вид на третман, додека испитаниците од ова истражување се од установа каде се спроведува логопедски и дефектолошки третман и истите се вклучени во зависност од предходната проценка на нивните способности, или е дадена препорака и инструктивен третман за работа со родител.

Резултатите од истражувањето спроведено за целите на овој труд ги покажаа следните резултати:

- 1) Пирсоновиот коефициент кој се однесува на грубите моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања има позитивна вредност од 0,733. Со оглед на тоа што добиената вредност е во интервал од 0,70 до +/- 1,00, може да се заклучи дека станува збор за висок степен на поврзаност, односно дека постои статистички значајна поврзаност помеѓу двете варијабли: грубите моторни вештини и интерперсоналните односи кај децата со развојни говорно-јазични нарушувања. Корелацијата е статистички значајна на ниво 0,01 ($p < 0,01$). Со тоа **се потврдува првата помошна хипотеза** која гласи: Постои статистички значајна поврзаност помеѓу грубите моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања.

- 2) Пирсоновиот коефициент кој се однесува на фините моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања има позитивна вредност од 0,683. Со оглед на тоа што добиената вредност е во интервалот од 0,30 до +/- 0,70, тогаш можеме да заклучиме дека станува збор за статистички значајна поврзаност која е од умерен степен. Корелацијата е значајна на ниво 0,01($p < 0,01$). Со тоа **се потврдува и втората помошна хипотеза** која гласи: Постои статистички значајна поврзаност помеѓу фините моторни вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања.
- 3) Пирсоновиот коефициент кој се однесува на грубите моторни вештини и игрите и игривите активности кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања има позитивна вредност од 0,560. Добиениот резултат е во интервалот од 0,30 до +/- 0,70 што значи дека постои статистички значајна поврзаност помеѓу двете тестирани варијабли која е од умерен степен. Корелацијата е значајна на ниво 0,01($p < 0,01$). Со тоа **се потврдува и третата помошна хипотеза** која гласи: Постои статистички значајна поврзаност помеѓу грубите моторни вештини и игривите вештини.
- 4) Пирсоновиот коефициент кој се однесува на фините моторни вештини и игрите и игривите активности кај деца со развојни говорно-јазични нарушувања има позитивна вредност од 0,630 што значи дека постои статистички значајна поврзаност помеѓу двете тестирани варијабли која е од умерен степен. Корелацијата е значајна на ниво 0,01($p < 0,01$). Со тоа **се потврдува и четвртата помошна хипотеза** која гласи: Постои статистички значајна поврзаност помеѓу фините моторни вештини и игривите вештини.
- 5) Пирсоновиот коефициент кој се однесува на фините моторни вештини, грубите моторни вештини, интерперсоналните односи и игрите и игривите активности во однос на полот на испитаниците покажа дека не постои значајна статистичка поврзаност помеѓу независната варијабла (полот) и останатите варијабли. Со тоа **се одбиваат петтата, шестата, седмата и осмата помошна хипотеза**, а тие гласат: постои статистички значајна поврзаност помеѓу грубите моторни вештини и полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување; постои статистички значајна поврзаност помеѓу интерперсоналните односи и полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување; постои статистички значајна

поврзаност помеѓу игривите вештини и полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување.

Со потврдата на четирите помошни хипотези *се потврдува и главната хипотеза* која гласи: Претпоставуваме дека постои корелација помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување.

Резултатите од спроведеното истражување авторот на овој труд сакаше да ги спореди со резултатите на други досега спроведени истражувања. За жал, за врската помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи, авторот на овој труд не пронајде истражувања што се однесуваат на деца со говорно-јазично нарушување, освен истражувања кои се однесуваат на деца со типичен развој и со нарушување од аутистичен спектар.

Истражувањето спроведено во 2017 година од страна на Дехган, Мирзахани, Резаи и Табатабаи, покажува дека побавното функционирање на детето со нормален развој во однос на фините моторни вештини значи послаби социјални вештини (Dehghan et al., 2017). Станува збор за дескриптивно-аналитичка студија, „Односот помеѓу фините моторни вештини и социјалниот развој и созревањето“ која опфатила 85 деца на возраст од 6-8 години (41 момче и 44 девојчиња) од основните училишта во Техеран. Информациите биле собрани преку Општ здравствен и демографски прашалник, кој го пополниле родителите. Тестот за фини моторни вештини кој се состоел од три поттеста (брзина на одговор, визуелно-моторна контрола и брзина и умешност на горните екстремитети), бил измерен со помош на тестот за моторно владеење Бруникс-Осерецки (Bruninks-Oseretsky Test of Motor Proficiency). Социјалната зрелост била измерена со помош на скалата за социјална зрелост Винеланд. Тестот Ман-Витни (Mann-Whitney test) бил користен за да се споредат средните резултати помеѓу машките и женските групи, со утврдена статистичка значајна разлика во однос на полот.

Истражувањата кои ја откриваат поврзаноста на моторниот и социјалниот развој се однесуваат на деца со нарушување од аутистичен спектар – момчиња со аутизам, односно деца со аутизам од 18-месечна до 6-годишна возраст (Pusponogoro et al., 2016). Првото истражување „Односот помеѓу моторните вештини и социјалната функција кај млади момчиња со нарушување од аутистичен спектар“ е спроведено во 2018 година од страна на Холловеј, Лонг и Биасини (Holloway, Long, Biasini, 2018). Во студијата

учествувале дваесет и едно момче со аутизам. За проценка на моторните вештини биле користени второто издание на развојните моторни скали на Пибоди (The Peabody Developmental Motor Scales Second Edition) и скалите за функции и учество на Милер (The Miller Function and Participation Scales). За да се процени социјалната функција биле користени Скалите за оценување на системот за подобрување на социјалните вештини (The Social Skills Improvement System Rating Scales). Студијата покажала умерено високи корелации помеѓу моторните и социјалните вештини кај младите момчиња со аутизам.

Друго истражување „Моторен профил и неговата поврзаност со вештините за социјализација кај децата со аутистичен спектар на нарушувања" е спроведено од Пуспонеоро, Ефар, Соедјатмико, Соебади, Фирмансијах, Чен и Хунг во 2016 година. Станува збор за вкрстена студија која вклучува 40 деца со аутизам на возраст од 18 месеци до 6 години и 40 деца со типичен развој и со соодветна возраст. Моторните и социјалните вештини биле оценети со помош на скалите за адаптивно однесување на Винеланд, второ издание (Vineland-II). Резултатите покажале дека децата со аутизам имаат пониски груби моторни вештини во споредба со децата со типичен развој. Кај 20% од децата со аутизам биле откриени нарушувања во грубата моторика, а овие деца исто така имале пониски социјални вештини од оние без нарушувања во грубата моторика.

V. Заклучоци и препораки

1. Заклучоци

Јазикот и говорот се значајни за формирање на човековата личност и според Виготски, „во говорот се наоѓа изворот на социјалното однесување и свест“. Говорот е основа на човековата комуникација и ни служи за да комуницираме со другите луѓе. За говорот и јазикот уредно да се развиваат, детето мора да ги совлада сите нивни елементи како што се: артикулационо-фонолошки, граматичко-лексички, лексичко-семантички и прагматски елементи.

Моторниот развој е важен сегмент од психомоторниот развој. Тој влијае на сите способности и секојдневното функционирање на децата. Стимулирајќи ги моторните способности и поттикнувајќи ги децата да стекнуваат моторни вештини влијаеме на растот и развојот.

Воспоставувањето на интерперсонални односи помага и го олеснува стекнувањето на социјални вештини. Интеракциите со другите придонесуваат за развој на морални вредности, способност да се контролираат емоциите, да се справуваат со различни стресни ситуации. Играта е најважната работа во детството, го поттикнува развојот и ги стимулира развојните способности. Децата играјќи учат и се подготвуваат за животот.

Од истражувањето се потврдува меѓусебното влијание т.е корелацијата помеѓу моторните вештини и интерперсоналните односи кај децата со говорно јазично нарушување преку потврдување на поставените хипотези. Стимулирајќи го едното подрачје од развојот, преку различни активности, било структурирани или спонтани, се влијае на останатите психомоторни способности.

Тврдењата за постоење статистички значајна поврзаност помеѓу грубите моторни вештини /фините моторни вештини/интерперсоналните односи/ игривите вештини со полот на децата со развојно говорно-јазично нарушување беа отфрлени.

Резултатите укажуваат на важноста на рехабилитациониот третман од страна на логопед и специјален едукатор и рехабилитатор. Имено повозрасните групи на испитаници кои се вклучени во третман со логопед и/ или специјален едукатор и

рехабилитатор покажаа подобри резултати. Со тоа се нагласува важноста за раната дијагностика и навремено почнување на хабилитациски третман.

2. Препораки

Со оглед на тоа што развојното јазично нарушување, неговата комплексност и преклопување на симптоми, често го отежнува благовременото дијагностицирање, јасно е дека треба многу да се работи на навремено откривање и третман на овие нарушувања. Во нашето опкружување сè повеќе расте свесноста за раната детска интервенција, како и за важноста на специјалните едукатори, рехабилитатори и логопеди, а особено на нивното проактивно делување со цел добробит на детето и целосен развој на детските потенцијали. Исто така, неспорен е фактот дека потребна е уште поголема едукација на родителите за оваа проблематика – секој родител треба да знае што да очекува од своето дете во секоја развојна фаза. Можеби, станува збор за најтешкиот дел од родителството – откривањето каде се наоѓа нивното дете во развојните фази и што би требало да направат со цел да му помогнат да расте и учи. Додека повеќето од овие пресврти обично се случуваат во текот на одреден временски период, родителите сепак треба да имаат предвид дека секое дете е единствено. Сите деца не можат да ги достигнат овие пресврти во исто време – ниту треба така. Опсезите единствено даваат рамка за период кој треба да го очекуваат за развој на одредени вештини. Некои деца можат многу рано да достигнат некои фази, како на пример, да научат да зборуваат многу порано од нивните врстници. Другите деца можат да ги кажат своите први зборови многу подоцна. Ова не мора да значи дека едно дете е надарено или дека другото доцни во развојот, туку дека постојат индивидуални разлики во процесот на развој. Сепак, значителните доцнења можат да укажат на проблем кој бара евалуација од стручен кадар (развоен педијатар, специјален едукатор и рехабилитатор, логопед и психолог).

На крајот, на родителите останува да го следат развојот на своето дете, без преголеми очекувања. Повеќето мали деца ги надминуваат сите пресвртници кога се подготвени и растат и се развиваат со свое темпо. На прашањето кога е време за прва посета на логопед или специјален едукатор и рехабилитатор, одговорот е прилично едноставен – доколку постои сомнеж во однос на психомоторниот развој на детето, никогаш не е рано да се побара стручен совет.

Социјално компетентни се оние деца кои слободно стапуваат во различни односи и интеракции со врсниците, другите деца и возрасните, и преку овие односи тие ги развиваат и подобруваат сопствените социјални и лични вештини. Компетентен поединец е лице кое може да користи стимулации од околината и да постигне добри развојни резултати кои овозможуваат задоволително учество во групи, заедници и поширокото општество на кое му припаѓа лицето. Социјалната компетентност на детето е важна развојна област која целосно заслужува вниманието на општеството. Земајќи ја предвид корелацијата на моторните вештини со интерперсоналните односи кај деца со развојно говорно-јазично нарушување, мора да се работи на свесноста за оваа проблематика за да се создадат услови за работа и поддршка на овие деца сè со цел да им се помогне да станат активни членови на нашето општество, развивајќи се и усовршувајќи се во сите сфери од животот. Во таа насока се и следните препораки:

- ✓ Рана идентификација и интервенција: од клучно значење е да се идентификуваат потенцијалните јазични доцнења или тешкотии што е можно порано. Во таа насока потребно е изнаоѓање системско решение за едукација на родителите во врска со фазите на развој на детето и предрасудите за посета на логопед (кампањи, отворени предавања, задолжителен преглед од логопед при упис во градинка/училиште, изработка на веб-страници од страна на релевантни институции и стручни лица со соодветни содржини за растот и развојот на децата, поставување на отворени линии за совети на родители).

- ✓ Редовни обуки и дополнителна едукација на стручни лица со цел постојан професионален напредок.

- ✓ Редовни обуки и дополнителна едукација со воспитувачите во предучилишните установи за важноста од создавање средина која ќе го поддржи развојот на детето преку поттикнување на активно слушање, комуникација и социјализација.

- ✓ Редовни систематски прегледи во кои ќе бидат вклучени специјалните едукатори и рехабилитатори и логопеди кои можат да помогнат да се идентификуваат сите „црвени знамиња“.

- ✓ Изработка на соодветни ресурси (веб-страници, брошури, прирачници, видео-записи) со вежби и игри за стимулирање на развојот на децата.

Секое дете е уникатно, а развојот на јазикот може да варира. Меѓутоа, со создавање средина богата со јазик, промовирање на комуникација и игра, како и

вклучување во третман за рана интервенција кога е потребно, може да се помогне во спречување или минимизирање на говорно-јазичното нарушување и развивање на индивидуалните развојни потенцијали кај секое дете.

VI. Литература

1. Abernethy, B., Kippers, V., Mackinnon, L. T., Neal, R. J., & Hanrahan, S. (1997). *The Biophysical Foundations of Human Movement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
2. ASHA. (2001). *Social Behaviors of Children With Language Impairment on the Playground*. Пристапено на 14. 04. 2023
3. Alwasif, N. (2013). The Effect of a Sports Program on the Motor Abilities of Preschool Children. *TAIE*, 3 (3), 67-77.
4. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5*. — 5th ed. Washington, DC London, England.
5. American Speech-Language-Hearing Association. (2007). *Childhood apraxia of speech*, Technical Report.
6. Apel, K., & Masterson, J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine. Od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Ostvarenje.
7. Bandura, A., Bandura, D., & Ross, S. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, 601-607.
8. Bala, G. (2010). *Metodologija kineziometrijskih istraživanja*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
9. Bakker, K., Myers, F. L., Raphael, L. J., St Louis, K. O., & Ward, D. (2011). A preliminary comparison of speech rate, self-evaluation, and disfluency of people who speak exceptionally fast, clutter or speak normally. *Cluttering: Research, intervention and education*, 45-65.
10. Bakota, K., Bošnjak, K., Čilić Burušić, L., Dulčić, A., Hižak, N., Kelić, M., Košćec Bousfield, G., Krajačić-Puk, J., Palčić Strčić, I. & Pavičić Dokoza, K. (2014) *Čujete li razliku? : priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećana sluha i/ili govora*. Zagreb, Osnovna škola Davorin Trstenjak.
11. Beitchman, J.H., Wilson, B., Brownlie, E.B., Walters, H., Inglis, A. i Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 815– 825.
12. Bellows, L. L., Davies, P. L., Courtney, J. B., Gavin, W. J., Johnson, S. L. i Boles, R. E. (2017). Motor skill development in low-income, at-risk preschoolers: A community-based longitudinal intervention study. *Journal of science and medicine in sport*, 20(11), 997– 1002.
13. Bingham, G., Jeon, H., Kwon, K., & Lim, C. (2017). Parenting styles and home literacy opportunities: Associations with children's oral language skills. *Infant and Child Development*, 26(5), e2020.

14. Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
15. Blazi, D. (2003). Rani jezični razvoj. Bo L. M, *Biti roditelj: model dijagnostičko savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*. (strp. 116-133). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, ministarstva i mladezi.
16. Bornstein, M., Leach, D., & Haynes, O. (2004). Vocabulary competence in first and secondborn siblings of the same chronological age. *Journal of Child Language*, 31(4), , 855-873.
17. Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child development*, 72(6), 1868-1886.
18. Britton, L. (2000). Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina. Zagreb: Hena com.
19. Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, Vol. 2: Separation. New York: Basic Books.
20. Cerro, M. C. (2017). *El cerebro afectivo (The Affective Brain)*. Madrid: Plataforma Editorial.
21. Clark, J. E. (1994). Motor development. In V. S. Ramachandran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 3, pp. 245-255). San Diego: Academic Press.
22. Cools, W., Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*: 8, 154-168.
23. D'Hondt, E., Deforche, B., Gentier, I., De Bourdeaudhuij, I., Vaeyens, R., Philippaerts, R., & Lenoir, M. (2013). A longitudinal analysis of gross motor coordination in overweight and obese children versus normal-weight peers. *International Journal of Obesity* 37, 61–67.
24. Dehghan L, Mirzakhani N, Rezaee M, Tabatabaee M. (2017) The Relationship Between Fine Motor Skills and Social Development and Maturation. *Iranian Rehabilitation Journal*. 15 (4) :407-414.
25. Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child development research*, 1-15.
26. Dobrota, N.(2011). Poremećaji fluentnosti. Beograd: Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović”.

27. Einon, D. (2007). *Igre učilice*. Zagreb: Profil international.
28. Ekerman, N. (1966). *Psihodinamika porodičnog života*. Titograd: Grafički zavod.
29. Ford, T., Scyal, K., Meltzer, H., & Goodman, R. (2005). Parental concerns about their child's emotions and behavior referral to specialist services: general population survey. *BMJ*, 331, 1435-1436.
30. Friederici, A., Pannekamp, A., Partsch, C., Ulmen, U., Oehler, K., Schmutzler, R., & Hesse, V. (2008). Sex hormone testosterone affects language organization in the infant brain. *Neuroreport*, 19(3), 283–286.
31. Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. i Hart, C.H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment, Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30, 183-195.
32. Gallahue, D. L., & Ozmun J. C. (1998). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. 4th edition. Boston, MA: McGraw-Hill.
33. Giddens, A. (2007). Obitelj, In: Sociologija: Zagreb, Nakladni zavod Globus, str. 170-200.
34. Glascoe, F. (2002). *Suradnja s roditeljima: upotreba roditeljske procjene dječjeg razvojnog statusa – PEDS u otkrivanju razvojnih problema i problema ponašanja te bavljenju tim problemima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
35. Glascoe, F. B. (2003). Parents' Evaluation of Developmental status: How Well do Parents Identify Children with Behavioral and Emotional Problems? . *Clinical Pediatrics*, 42, 133-138.
36. Gleason, J., & Ely, R. (2002). Gender differences in language development. Bo A. McGillicuddy-De Lisi, & R. De Lisi, *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition* (стр. 127–154). Ablex Publishing.
37. Глигоровић, М., Радић–Шестић, М., и Буха Н. (2011). Процена когнитивних, перцептивних и моторичких способности особа са интелектуалном ометеношћу у процесу професионалне рехабилитације. Београдска дефектолошка школа, 17 (3), 549-570.
38. Guralnick, M. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. . Baltimore: Paul Brookes Publishing.
39. Hands, B. (2008). Changes in motor skill and fitness measures among children with high and low motor competence: A five-year longitudinal study. *Journal of Science & Medicine in Sport*, 11 (2), 155-162.
40. Hansdah, R., & Rath, A. (2021). Analysis of fine and gross motorskills in preschoolers: Study ontribal areas of Jajpur district. *International Journal of Creative Research Thoughts* 9 (6), 739-746.

41. Havron, N., Ramus, F., Heude, B., Forhan, A., Cristia, A., & Peyre, H. (2019). The effect of older siblings on language development as a function of age difference and sex. *Psychological Science*, 30(9), 1333-1343.
42. Hazen, N., Black, B., & Fleming-Johnson, V. (1984). Social acceptance: Strategies children use and how teachers can help children learn them. *Young children* 39(6), 26-36.
43. Herljević, I. (2007). Pjesme i igre za razvoj govora pravilnog izgovora, bogatog rječnika, dugog pamćenja i dječje zabave. Bo I. Posokhova, *Govor, ritam, pokret*. Buševac: Ostvarenje.
44. Hestenes, L., Carroll, L. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. In *Early Childhood Research Quarterly* 2(15); 229-246.
45. Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: A review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(2), 149–171.
46. Hoff, E. (2009). *Language development*. Wadsworth: Cengage Learning.
47. Hržica, G., Košutar, S., & Kramarić, M. (2019). Rječnička raznolikost pisanih tekstova osoba s razvojnim jezičnim poremećajem. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55 (2), 14-30.
48. Horga, S. (1993). *Psihologija sporta*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
49. Ilić, V. T. (2006). Plasticitet motornog korteksa: Šta smo saznali pomoću transkranijalne magnetne stimulacije. *Psihijatrija danas*, 38(2), 139-150.
50. Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229- 261.
51. Jarvis, M. (1990). *Sport Psychology*. London & New York: Routledge.
52. Jensen, S. V. (2018). Difference and closeness: Young children's peer interactions and peer relations in school. *Childhood*, 25(4), 501-515.
53. Jürimäe, T., & Jürimäe, J. (2000). Growth, physical activity, and motor development in preburtal children. Boca Raton, FL: CRC Press.
54. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelj i kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko.
55. Klingberg, . B., Schranz, N., Barnett, L., Booth, V., & Ferrar, K. (2018). The feasibility of fundamental movement skill assessment for pre-school aged children. *Journal of Science and Medicine in Sport* 21(1), S11.
56. Kologranić Belić, L., Matic, A., Olujić, M., & Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. Bo J. Kuvač Kraljević,

Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama (str. 64-78). Zagreb: Edukacijsko–rehabilitacijski fakultet.

57. Kordi, R., Nourian, R., Ghayour, M., Kordi, M., & Younesian, A. (2012). Development and Evaluation of a Basic Physical and Sports Activity Program for Preschool Children in Nursery Schools in Iran: an Interventional Study. *Iranian Journal of Pediatrics*, vol 22 (3), 357-363.
58. Kosinac, Z. (2011). Morfološko – motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine. Split: Savez školskih športskih društava grada Splita.
59. Kostić, A. (2006). *Kognitivna psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
60. Kreč, D., Kračfeld, R., Balaki, I., (1972). *Pojedinac u društvu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
61. Krneta, Z., Casals, C., Bala, G., Madić, D., Pavlović, S., & Drid, P. (2015). Can Kinesiological Activities Change "Pure" Motor Development in Preschool Children during One School Year? *Collegium antropologicum*, 39 Suppl 1, 35–40.
62. Kuvač Kraljević, J. i Kologranić Belić, L. (2015). Rani jezični razvoj. U: J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (25-33). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
63. Kuvač, J. (2007). Usvajanje prvoga jezika: uredan jezični razvoj. U: L. Cvikić (Ur.), *Poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga* (49-54). Zagreb: Profil International.
64. Kuvač-Kraljević, J., Blaži, A., Schults, A., Tulviste, T., & Stolt, S. (2021). Influence of internal and external factors on early language skills: A cross-linguistic study. *Infant Behavior and Development* 63.
65. Labaš, D. i Marinčić, P. (2018). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali*, 12 (15), 1-32.
66. Lavissee, D., Deviterne, D., & Perrin, P. (2000). Mental processing in motor skill acquisition by young subjects. *International Journal of sport Psychology*, 31 (3), 364-375.
67. Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
68. Likierman, H., & Muter, V. (2007). *Pripremite dijete za školu*. Lekenik: Ostvarenje.
69. Lima, R. A., Pfeiffer, K., & Andersen, L. (2017). Tracking of Gross Motor Coordination From Childhood Into Adolescence. *Research Quarterly for Exercise* 88(1), :52-59.

70. Ljubešić, M. (1988). Nastanak, razvoj i život govora. U: I. Škarić: Govorne teškoće i njihovo uklanjanje. Mladost, Zagreb. 35-49.
71. Ljubešić, M. i Cepanec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna?, Logopedija, 3, 1, 35-45.
72. Ljutić, T., Joković Oreb, I. i Nikolić, B. (2012). Učinak ranog integracijskog programa na motorički razvoj djeteta s neurorazvojnim rizikom. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 48 (2), 55-65.
73. Logan, S., Ross, S., Chee, K., Stodden, D., & Robinson, L. (2018). Fundamental motor skills: A systematic review of terminology. *Journal of Sports Sciences* 36(7), 781-796.
74. Lubans, D., Morgan, P., Cliff, D., Barnett, L., & Okely, A. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035.
75. Maassen, B. (2002). Issues contrasting adult acquired versus developmental apraxia of speech. In *Seminars in Speech and Language* (Vol. 23, No. 04, pp. 257-266). Copyright© 2002 by Thieme Medical Publishers, Inc.
76. Malina, R., Bouchard, C., & Bar - Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
77. Malina, R.M. (2009). Children and adolescents in the sport culture: the overwhelming majority to the select few. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7 (2), S1-S10.
78. Malčić, I., Stopić, Z., Ilić, R. (1999). *Pedijatrija za medicinske škole*. Zagreb: Školska knjiga.
79. Marvin, C., Moen, A., Knoche, L., & Sheridan, S. (2019). Getting ready strategies for promoting parent-professional relationships and parent-child interactions. *Young Exceptional Children* 23, 36-51.
80. Matijević, K. (2019). *Progovorimo lako - Pokaži mi kako*. Velika Gorica: Planet Zoe.
81. McCabe, P.C. i Meller, P.J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth, *Psychology in the Schools*, 41, 3, 313-321.
82. McWilliam, R. (2010). *Routines-based early intervention supporting young children and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
83. McWilliam, R. (2016). Metanoia in Early Intervention: Transformation to a Family Centered Approach (Metanoia en atención temprana: Transformación a un enfoque centrado en la familia). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10, 133-153.
84. Mesec, I. (2010). Razvoj jezika i govora od rođenja do sedme godine. Bo D. Andrešić, & N. Benc-Štuka, *Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći*

poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi (strp. 6-16). Zagreb: Planet Zoe.

85. Miljković, D., & Rijavec, M. (2002). *Bolje biti vjetar nego list*. Zagreb: IEP.
86. Milojević A., Komlenić M. (2002). Motoričko učenje. *Teme*, vol. 26, br. 3, str. 359-369.
87. Moody, C., Baker, B., & Blacher, J. (2018). Contribution of parenting to complex syntax development in preschool children with developmental delays or typical development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(7), 604-616.
88. Myers, F. L. (1992). Cluttering: A synergistic framework. *Cluttering: A clinical perspective*, 71-84.
89. Nash, M., & Donaldson, M. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *J Speech Lang Hear Res* 48(2), 439-58.
90. Nation, K. (2014). Lexical learning and lexical processing in children with developmental language impairments. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci* 369 (1634).
91. Neljak, B. (2009). *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
92. Nićin, Đ. (2000). *Antropomotorika-teorija*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
93. Nitecki, E. (2020). Looping and Attachment in Early Childhood Education: How the applications of epigenetics demand a change. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 75, 85-100.
94. Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., . . . Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *J Child Psychol Psychiatry* 57(11), 1247-1257.
95. Okumura, Y., Kobayashi, T., & Oshima-Takane, Y. (2016). Child language development: what are the differences between Japanese and English? *NTT Technical J.* 28, 21–25.
96. Owen, S. E., & McKinlay, I. A. (1997). Motor difficulties in children with developmental disorders of speech and language. *Child: Care, Health, and Development*, 23(4), 315–325.
97. Owens, J. R. (2012). *Language development: An introduction (8th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
98. Paleka, P., & Vrsaljko, S. (2019). Pregled ranog jezično – govornog razvoja. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 139-159.
99. Palmović, M., & Galić Jušić, I. (2010). Anticipirajući pokreti oka i posebne jezične teskoće. *Suvremena lingvistika*, 36 (70), 195–208.

100. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
101. Perkins, S., Finegood, E., & Swain, J. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in clinical neuroscience*, 10(4), 10-19.
102. Posokhova, I. (2008). *Zabavan jezik u slikama i igrama 1-2*. Zagreb: Planet Zoe.
103. Powell, R. P., & Bishop, D. V. M. (1992). Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34(9), 755–765.
104. Prskalo, I. (2001). *Osnove kineziologije*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
105. Pungello, E., Iruka, I., Dotterer, A., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental psychology*, 45(2), 544-557.
106. Puspongoro, H.D. Efar P., Soedjatmiko, Soebadi, A., Firmansyah, A., Chen, H., Hung, K. (2016). Gross Motor Profile and Its Association with Socialization Skills in Children with Autism Spectrum Disorders, *Pediatrics & Neonatology*, Volume 57, Issue 6, 501-507.
107. Raiola, G. (2012). Documents on physical education and sport in middle school in Italy: Didactics aspects, movement theory and learning. *Acta Kinesiologica* 6(1), 49-54.
108. Rashikj Canevska, O., & Ramo Akgün, N. (2021). The Importance of Play for Children With Autism, Cerebral Palsy, and Intellectual Disability. *Mediterranean Journal of Educational Research* 15 (36), 189-200.
109. Rechetnikov, R. P. & Maitra, K. (2009). Motor impairments in children associated with impairments of speech or language: A meta-analytic review of research literature. *American Journal of Occupational Therapy* 63, 255–63.
110. Redmond, S.M. i Rice, M.L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 688–700.
111. Reich, T., & Hershcovis, S. (2014). *Interpersonal relationships at work*. University of Manitoba: Asper School of Business.
112. Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F., Morgan, A., . . . Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? *Int J Lang Commun Disord*. Jul-Aug;49(4), 416-51.
113. Rice, M., & Hoffman, L. (2015). Predicting Vocabulary Growth in Children With and Without Specific Language Impairment: A Longitudinal Study From 2;6 to 21 Years of Age. *J Speech Lang Hear Res*. 58(2), 345–359.
114. Rice, M.L., Sell, M.A. i Hadley, P.A. (1991). Social interactions of speech, and language impaired children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1307.

115. Richterová, E., & Málková, G. (2017). Specific language impairment in the long-term perspective—The importance of assessment procedures, reading skills, and communicative competence. *Health Psychology Report*, 5(4), 273–284.
116. Rogers, S., & Dawson, G. (2018). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo. 3rd ed.* Spain: Autismo Ávila.
117. Romstein, K. (2017). Zabrinutost roditelja za jezičnogovorni razvoj djece predškolske dobi. *Logopedija* 7 (2), 56-60.
118. Roux, A., Herrera, P., Wold, C., Dunkle, M., Glascoe, F., & Shattuck, P. (2012). Developmental and Autism Screening Through 2-1-1: Reaching Underserved Families. *Journal of Preventive Medicine*, 43, 457-463.
119. Rydz, D., Shevell, M., Majnemer, A., & Oskoui, M. (2005). Developmental Screening. *Journal of Child Neurology* 20, 4-21.
120. Sanders, S. W. (1992). *Designing Preschool Movement Program.* Champaign, IL: Human Kinetics.
121. Scaler Scott, K., Grossman, H. G., & Tetnowski, J. A. (2007). A survey of cluttering instruction in fluency courses. In *Proceedings of the First World Conference on Cluttering.* Razlog, Bulgaria.
122. Schmidt, R. & Lee, T., (2014). *Motor learning and control*, 5th edition. USA: Human kinetics.
123. Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2000). *Motor learning and control.* Second edition. Champaign: Human Kinetics.
124. Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26 (2), 119-149.
125. Shaywitz, B., Shaywitz, S., Pugh, K., Constable, R., Skudlarski, P., Fulbright, R., . . . Gore, J. (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature*, 373(6515), 607-609.
126. Sheldrick, R., Neger, E., & Perrin, E. (2012). Concerns about development, behavior and learning among parents seeking pediatric care. *Journal of Developmental Behavior Pediatrics* 33, 156-160.
127. Škarić I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje.* Zagreb: Mladost.
128. Škarić, I. (1973). *Istraživanje nastanka govora u naše djece. Završni izvještaj znanstvenog projekta Zavoda za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.*
129. Sorenson Duncan, T., & Paradis, J. (2020). How does maternal education influence the linguistic environment supporting bilingual language development in child second language learners of English? *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 46-61.
130. Sparrow, W.A., & Newell, K.M. (1994). Energy expenditure and motor performance relationships in humans learning a motor task. *Psychophysiology*, 31 (4), 338-46.

131. Сретеновић, И., Недовић, Г. (2015). Моторичке вештине код деце са сметњама у развоју и деце типичног развоја. Зборник радова са Научно стручног скупа АСПЕКТ „Значај физичке културе за особе са сметњама и поремећајима у развоју (стр. 5-8). Београд: Универзитет Сингидунум, Факултет за физичку културу и менаџмент у спорту.
132. Stančić, V., & Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
133. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Profaca, B., Letica, M., & Pleša, A. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. . Zagreb: Golden Marketing - Tehnička knjiga.
134. Stenberg, R. (2005). *Kognitivna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
135. Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*: 60, 290-306.
136. Stokes Szaton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
137. Stoppard, M. (2004). *Razvoj vašeg djeteta*. Zagreb: Profil international.
138. Strusa, M. (2017). *Temperament djeteta, roditeljska samoefikasnost i problemi u ponašanju kao prediktori socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Psychology.)
139. Tamis-LeMonda, C., & Rodriguez, E. (2008). Parents' role in fostering young children's learning and language development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1, 1-11.
140. Tamis-LeMonda, C., Song, L., Leavell, A., Kahana-Kalman, R., & Yoshikawa, H. (2012). Ethnic differences in mother–infant language and gestural communications are associated with specific skills in infants. *Developmental Science*, 15(3), 384-397.
141. Tatalović Vorkapić, S. (2013). *Razvojna psihologija. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet u Rijeci.
142. Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
143. Tkančenko, T. (2012). *Velika knjiga aktivnosti i vježbi za razvoj govora*. Zagreb: Planet Zoe.
144. Tolins, J., Namiranian, N., Akhtar, N., & Fox, T. (2017). The role of addressee backchannels and conversational grounding in vicarious word learning in four-year-olds. *First Language* 37, 648-671.
145. Tomopoulos, S., Dreyer, B., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W., & Mendelsohn, A. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72-78.

146. Trauner, D., Wulfeck, B., Tallal, P., & Hesselink, J. (2000). Neurological and MRI profiles of children with developmental language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42(7), 470–475.
147. Trbojević J. & Petrović J. (2014). Socijalne karakteristike dece koja uspostavljaju prijateljske dijade. *Primenjena psihologija*, 7(3), 493-507.
148. Tutnjević, S., & Savić, M. (2021). *USVAJANJE JEZIKA, UVOD U RAZVOJNU PSIHOLINGVISTIKU*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
149. Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399–433.
150. Ulrich, B. D., & Ulrich, D. A. (1993). Dynamic systems approach to understanding motor delay in infants with Down syndrome. In G.J.P. Savelsbergh (Ed.), *The development of coordination in infancy*. Amsterdam: Elsevier.
151. Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (2005). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada.
152. Veldman, S. L., Palmer, K. K., Okely, A. D. i Robinson, L. E. (2017). Promoting ball skills in preschool-age girls. *Journal of science and medicine in sport*, 20(1), 50–54.
153. Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika*, 10 (18), 80-91.
154. Velmurugan, C. (2016). Interpersonal Relationship and Organizational Effectiveness. *International Journal of Business Management and Leadership* 7(1), 1-5.
155. Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., & Investigators, F. L. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early childhood research quarterly*, 27(3), 339-351.
156. Visscher, C., Houwen, S., Moolenaar, B., Lyons, J., Scherder, E. J. A., & Hartman, E. (2010). Motor proficiency of 6- to 9-year-old children with speech and language problems. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, e254– e258.
157. Vladisavljević, S. (1987): *Afazije i razvojne disfazije*, Beograd: Naučna knjiga.
158. Vlahov, E., Mwavita, M., & Baghurst, T. (2014). Preschool motor development predicting high school health-related physical fitness: a prospective study. *Perceptual and motor skills*, 119(1), 279–291.
159. Vodopija, I. (2006). *Dijete i jezik: od riječi do SMS-a*. Osijek: Matica hrvatska, Ogranak Osijek.
160. Vuković, M. (2015). Diferencijalna dijagnoza jezičkih poremećaja kod dece. *Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba* (стр. 11-35). Beograd: Udruženje logopeda Srbije.

161. Wang, P., Hao, M., Han, W., & Yamauchi, T. (2019). Factors associated with nutritional status and motor development among young children. *Nursing & health sciences*, 21(3), 323–329.
162. Woolfenden, S., Eapen, V., Williams, K., Hayen, A., Spencer, N., & Kemp, L. (2014). A systematic review of the prevalence of parental concerns measured by the PEDS indicating developmental risk. *BCM Pediatrics*, 14, 231-244.
163. World Health Organization (2008). ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems (10th Rev. ed.). New York, NY: Author.
164. Yuryevna Kleptsova, E., & Anatolyevich Balabanov, A. (2016). Development of Humane Interpersonal Relationships. *International journal of environmental & science education* 11 (4), 2147-2157.
165. Yu C, Smith LB (2013). Joint Attention without Gaze following: Human infants and their parents coordinate visual attention to objects through eye-hand coordination. *PLoS ONE*. 8(11).
166. Zicker, J. G., & Harris, S. R. (2009). A reflection on motor learning theory in pediatric occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 29-37.
167. Зужелова, М. (2012). Ортодонција 1. Скопје: Марив - С.
168. Каровска Ристовска, А., Кардалеска, Љ., Ајдински, Г. (2016). Специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија и диспраксија). Скопје: Филозофски факултет.
169. Рашиќ Цаневска, О. (2016). Играта како активност и играта како терапија кај децата со пречки во развојот. Годишен зборник на Филозофскиот факултет, УКИМ, Скопје, 317-326.
170. Рашиќ-Цаневска, О. (2016). Окупациона терапија. Скопје: Филозофски факултет.
171. Рашиќ-Цаневска, О. (2022). Окупациона терапија. Скопје: Филозофски факултет.
172. Силјановска, В. (2023) Корелација помеѓу моторниот развој и развојот на говор кај децата. Маг.труд. Институт за специјална едукација и рехабилитација. Филозофски факултет- Скопје. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
173. Трајковски Е.В., (2011) Аутизам и превазивни развојни нарушувања, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
174. Филипова, С. (2013). Вовед во логопедија. Скопје. ДГУП, „Софија“
175. Чичевска -Јовановска, Н и Рашиќ-Цаневска, О. (2013). Рана интервенција на деца родени со фактор на ризик, Скопје: Филозофски факултет.
176. Šalaj, S. (2012). Osnove ranog motoričkog razvoja. *Kondicijski trening*, 10 (2): 54 - 59.

VII. Прилози

GROSS MOTOR

MOTOR SKILLS DOMAIN

INTERVIEW TOPICS

A Sitting
B Pre-Walking Mobility
C Standing

D Walking
E Ball Activities
F Climbing

G Running
H Using Stairs
I Jumping&Hopping

J Catching a Ball
K Riding a Tricycle or Bicycle

Response Option: 2 = Usually, 1 = Sometimes, 0 = Never

	A	1	Седи со поддршка(несамостојно)-пр.со стол,со перници најмалку 1 минута	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	2	Се врти од грб на стомак	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	A	3	Самостојно седи најмалку 1 минута	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	4	Се движи,ползи по подот <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	A	5	Самостојно седи најмалку 10 минути	2 0	<input type="checkbox"/>
	C	6	Стои држејќи се за стабилен објект најмалку 5 секунди <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега стои без да се држи</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	C	7	Се крева себеси за да застане во стоечка позиција	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	C	8	Стои со поддршка со една рака,а другата ја подава за да дофати предмет без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	D	9	Почнува да оди употребувајќи стабилни објекти или мебел <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	10	Ползи по скали нагоре <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	C	11	Самостојно стои најмалку 1 минута	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	D	12	Прави барем два чекора без поддршка	2 0	<input type="checkbox"/>
	C	13	Станува без поддршка и дофаќање предмет без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	D	14	Оди наоколу и не треба да се придржува за ништо	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	15	Лесно се качува и симнува од ниски објекти(детски стол,столче,ниска клупа) <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	16	Слегува надолу по скали со ползење наназад <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	C	17	Клекнува или се свиткува надолу за да земе предмет без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	E	18	Фрла топка со една рака,точноста не е важна	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	19	Безбедно се качува и слегува на стол за возрасни	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	G	20	Трча без да падне,може да биде чудно и некоординирано	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	H	21	Оди по скали ставајќи ги двете нозе на секоја скала,може да употребува ограда <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	E	22	Шутира топка додека стои,точноста не е важна	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	D	23	Пешачи од една до друга зграда без одмор и не му/и е потребна физичка поддршка	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	H	24	Слегува по скали ставајќи ги двете нозе на секоја скала,може да употребува ограда <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	I	25	Скока со двете нозе без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	G	26	Трча рамно без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	27	Безбедно се качува и слегува од високи објекти(дрво,скалило)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	D	28	Внимателно оди на тротоар или пат кој е лизгав или нерамен	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	I	29	Скока нанапред најмалку три пати со двете нозе без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	G	30	Непречено трча менувајќи брзини и насока(кога го брка или трча со миленичето,кога спортува)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	J	31	Фаќа топка(големина-топка за на плажа)од далечина од околу 1 метар	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	H	32	Се качува по скали наизменично менувајќи ги нозете,може да користи ограда	2 1 0	<input type="checkbox"/>

	Н	33	Се симнува по скали наизменично менувајќи ги нозете,може да користи ограда	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	Н	34	„Летајќи“ се качува по 8 или повеќе скали со нормално темпо,може да користи ограда	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	К	35	Вози трицикл или друго возило на три тркала најмалку два метри <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	И	36	Скока на една нога најмалку еднаш без да падне,може да се држи за нешто за да балансира	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	К	37	Вози трицикл околу маалото <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	Ј	38	Фаќа топка(големина – топка за на плажа) од далечина најмалку два метри	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	И	39	Скока нанавпред на една нога(најмалку еднаш)со леснотија без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	Ј	40	Фаќа тениско или безбол топче од далечина од еден метар употребувајќи една или две раце подадени	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	К	41	Вози баланс велосипед или велосипед со помошни тркала најмалку три метри <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	Ј	42	Фаќа тениско или безбол топче од далечина од три метри,придвижувајќи да го фати,ако е потребно	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	К	43	Вози велосипед без да падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>

Коментари од опсервацијата:

FINE MOTOR
INTERVIEW TOPICS

MOTOR SKILLS DOMAIN

A Beginning to HANDLE OBJECTS

D Beginning Crayon/Pen Use

G Coloring

J Precise Movements

B Manipulating Things

E Hand Coordination

H Using Scissors

C Opening Doors

F Drawing

I Tying

Response Option: 2 = Usually, 1 = Sometimes, 0 = Never

	A	1	Посегнувапоиграчкаилипредмет	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	A	2	Зема/крева предмет може да ги користи двете раце	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	A	3	Префрла предмети од едната до друга рака	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	4	Отстранува предмет(мала играчка)од кутија без капак	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	A	5	Зема мали предмети (или крева)не поголеми од 5 см од двете страни со палец и прсти (суво грозје или монистра)	2 0	<input type="checkbox"/>
	A	6	Крева мала играчка или предмет со една рака и му го дава предметот на некој друг без да му падне	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	7	Става предмет(мала играчка) во кутија без капак	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	D	8	Чкрта на лист со боички,молив,пенкало,нивното држење не е важно	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	C	9	Отвора врата кадешто треба само да влече или турка(кабинет,фрижидер,врата на нишање или лизгање)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	10	Реди најмалку 4 мали предмети,не е потребно да бидат перфектно наредени,но мора да стојат исправено <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	B	11	Ги разгледува книгите и списанијата страна по страна,книгите со картонски,дебели корици не се бројат	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	E	12	Одвиткува мали предмети(бонбони,мастики)	2 0	<input type="checkbox"/>
	C	13	Отвара врати со вртење на рачката	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	E	14	Употребува вртење на рачниот зглоб(го врти капакот на тегла)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	D	15	Држи боици,молив,пенкало правилно за пишување,цртање(тричлен стисок)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	E	16	Точно притиска копчиња на мала тастатура или екран на допир(калкулатор,мобилен телефон)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	H	17	Отвора и затвора ножици со една рака,не мора да сече со нив	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	18	Црта круг со слободна рака,гледајќи од пример	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	G	19	Бои едноставни форми или животни,повеќе е обоена внатрешноста отколку надвор од линиите <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	20	Црта повеќе од една препознатлива форма(човек,куќа,дрво)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	E	21	Претура течност од една чаша во друга со малку истурање или без истурање(става млеко,сок во чаша)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	22	Црта квадрат со слободна рака додека гледа од пример	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	H	23	Употребува ножици за да исече права линија на лист од хартија	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	24	Црта триаголник со слободна рака додека гледа од пример	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	25	Употребува гума за бришење без да го скине листот	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	H	26	Сече едноставни форми(круг,квадрат,правоаголник)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	G	27	Бои едноставни слики без да бои надвор од линиите	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	G	28	Бои цела страница од цртеж употребувајќи две или повеќе бои,обоеното не е надвор од линиите <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	F	29	Црта права линија користејќи линијар	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	I	30	Врзува јазол	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	H	31	Сече комплицирани форми(свезди,животни,букви)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	I	32	Врзува сигурна панделка(на врвките од чевлите,кога витка подарок)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	J	33	Манипулира со многу мали предмети(го става часовникот на рака,става конец во игла,лепи минијатурни делови)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
	J	34	Составува,гради или креира згради од играчки,сетови на модели,рачно изработен накит,уметност	2 1 0	<input type="checkbox"/>

PLAY AND LEISURE
INTERVIEW TOPICS

SOCIALIZATION DOMAIN

A Beginning to play
B Playing with Others
C Make-Believe

D Sharing
E Responding to Social Cues
F Following Rules in Games&Sports

G Playing Games
H Doing Things With Peers
I Planning Activities

Response Option: 2 = Usually, 1 = Sometimes, 0 = Never

A	1	Реагира кога родителот/старателот е разиграан(се смее,се насмевнува,плеска со рацете)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
A	2	Покажува интерес кон околината (гледа или се движи наоколу,допира предмети или луѓе)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
A	3	Игра едноставни интеракциски игри со другите <i>Совет при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст, но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
A	4	Игра блиску до друго дете, но двете прават различна работа <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
A	5	Ја копира играта на дете кое е блиску до него, со мала или никаква интеракција меѓу нив <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 0	<input type="checkbox"/>
B	6	Интерактивна игра со едно или повеќе деца за најмалку 5 мин кога возрасен ги надгледува <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	7	Одбира да им се придружи на деца кои играат, но повеќе да ги гледа или да игра само	2 1 0	<input type="checkbox"/>
C	8	Користи домашни или други предмети за да прави измислени активности (коцка се преправа дека е автомобил,кутија дека е кука) <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
D	9	Споделува играчки или предмети кога ќе се побара од него	2 1 0	<input type="checkbox"/>
E	10	Се придружува во група кога вербалните знаци укажуваат дека е добродојден/а <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	11	Интерактивна игра со едно или повеќе деца минимум 30 минути додека ги надгледува возрасен <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	12	Се штити себеси со заминување од оние кои пробуваат да ги повредат другите или да уништат предмети (оние кои гризат, удираат, фрлаат предмети,кршат)	2 0	<input type="checkbox"/>
C	13	Игра едноставни измислени активности со други деца (се облекуваат и глумат суперхерои) <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	14	Надвор си игра едноставни групни игри без поени <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	15	Ги бара другите за играње или дружење (ги прашува заедно да играат или да се дружат)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	16	Игра со други деца под минимално надгледување	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	17	Заземаредкогаиграгрилиспортува(пр.Твојред е сегадашутираштопка)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
C	18	Ангажира комплексниизмислени активности со други деца каде има повеќе од една улога(пр.си играат училиште, ресторан,имитираат филмови) <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
D	19	Споделува играчки и предмети без да му кажат	2 1 0	<input type="checkbox"/>
E	20	Се приклучува во група каде невербалнитезнаци укажуваат дека е добродојден/а	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	21	Зазема ред без да му кажат кога игра или спортува	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	22	Игра едноставни групни игри надвор или внатре со поени <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	23	Ги следи правилата на играта или спортот без да му ги кажат	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	24	Игра со други едноставни игри со карти или табли базирани/сведени на шанса за победа	2 1 0	<input type="checkbox"/>

E	25	Се воздржува од приклучување во група каде вербалните знаци укажуваат дека не е добродојден/а	2 1 0	<input type="checkbox"/>
D	26	Бара дозвола пред да употреби туѓу предмети или предмети што ги користи некој друг	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	27	Покажува добар спортски дух во игрите или спортот:фер игра,не е премногу агресивен,им честита на победниците,не се однесува лошо кога губи <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
H	28	Оди со двајца или повеќе врсници кај некого дома	2 1 0	<input type="checkbox"/>
E	29	Се воздржува од приклучување во група каде невербалните знациукажуваат дека не е добродојден/а <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
H	30	Оди на некои места со врсници преку ден или навечер,заедно со возрасен кој ги набљудува(на шопинг,на филм,на спортски настан) <i>Совети при кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминала</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	31	Игра со други две или повеќе игри со табли,карти,електронски игри каде се бараат вештини и донесување на одлуки	2 1 0	<input type="checkbox"/>
I	32	Онапред прави планови да прави работи со врсници самостојно	2 1 0	<input type="checkbox"/>
I	33	Стекнува распоред на информации за:филмови,спорт...	2 1 0	<input type="checkbox"/>
H	34	Оди на некои места со врсници преку ден самостојно	2 1 0	<input type="checkbox"/>
I	35	Планира забавни активности со повеќе од две работи што треба да се организираат(роденденска забава,излегување...)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
H	36	Оди на некои места со врсници навечер самостојно	2 1 0	<input type="checkbox"/>

Коментари од опсервацијата:

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS
SOCIALISATION DOMAIN
INTERVIEW TOPICS

A Beginning Home Safety
B Cleaning Up After self
C Putting Clothes, etc. Where They Belong

D Food Preparation Basics
E Advanced Home Safety
F Basic Household

G Cleaning Up After Meals
H More Complex Food Preparation
I Advanced Household Chores

Response Option: 2 = Usually, 1 = Sometimes, 0 = Never

A	1	Гледа во родителот/старателот	2 1 0	<input type="checkbox"/>
A	2	Со насмевка возвраќа на насмевка или пријателски глас	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	3	Ги препознава членовите на семејството или другите значајни луѓе	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	4	Се смее или прави звук кога ќе му пристапи познато лице	2 1 0	<input type="checkbox"/>
C	5	Покажува најмалку три различни емоции(среќа,тага,страв,изненаденост)	2 0	<input type="checkbox"/>
A	6	Се обидува да комуницира со другите(се смее или му правивзуци некому,достигнува до некој)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	7	Подава рака кога и познатата личност му подала	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	8	Покажува наклонетост кон познатите лица(ги допира,прегрнува,бакнува)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
A	9	Покажува интерес за други деца на иста возраст,а да не се браќа или сестри (ги гледа,им се смее)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
B	10	Погледнува од време на време да провери дали родителот/старателот или кога познатата личност е блиску <i>Совет за кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминува</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
D	11	Се препознава себеси кога се гледа во огледало или на слика	2 1 0	<input type="checkbox"/>
C	12	Се смее како одговор на пофалба или комплимент(пр.браво,тоа е убава блуза)	2 0	<input type="checkbox"/>
E	13	Ги имитира или се обидува да ги имитира фацијалните експрсии на родителите /старателите(кога родителите /старателите ќе направат среќен,тажен или изненаден лик) <i>Совет за кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминува</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
C	14	Ги препознава емоциите кај другите(може да каже: „Ти изгледаш тажно.“ или „Рејчел е среќна.“)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
E	15	Имитира релативно комплексни акции/задачи ако претходно му биле покажани од друга личност(бричење,шминкање,усисување,сечење нокти и сл.)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
H	16	Употребува акции или зборови за да покаже среќа,симпатија или загриженост кон другите на сопствена иницијатива(пр.прегатка,држење на раце,прашува: „Дали си добро?“)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	17	Пробува да се спријатели со други на иста возраст	2 1 0	<input type="checkbox"/>
D	18	Ја кажува врската меѓу другите членови на семејството со него/неа (пр. „Тоа е мајка ми.“, „Тој ми е брат.“)не е важно како ги вика родителите(може и мама,тато)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
C	19	Користи зборови за да ги искаже своите емоции (пр. „Среќен сум.“, „Исплашен сум.“, „Не го сакам него.“)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	20	Прави соодветен контакт со очи во социјални интеракции	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	21	Учтиво одговара кога познат возрасен човек ќе му направи краток разговор(пр.ако праша,„Како си?“,ќе одговори „Добра сум.“;ако каже: „Изгледаш добро.“, вели: „Фала.“)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
E	22	Имитира релативно комплексни задачи и после неколку часа откако гледал/а како некој друг ги прави(бричење,шминкање,усисување,сечење на нокти) <i>Совет за кодирање: Напишете 2 ако индивидуата го правела ова на помала возраст,но сега го надминува</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	23	Во разговор соодветно употребува:висина,брзина и ниво на возбуда додека зборува	2 1 0	<input type="checkbox"/>
H	24	Самоиницијативно прави работи за да ги задоволи другите(прави картички,помага без да биде прашан)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	25	Има најдобар пријател или неколку добри пријатели <i>Совет при кодирање:ДА-2;НЕ-0</i>	2 1 0	<input type="checkbox"/>
F	26	Останува на соодветна дистанца/растојание од другите во социјални ситуации(не оди многу блиску до неког кога зборува со него)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	27	Добар пријател е,ги третира пријателите праведно со почит и ги поддржува	2 1 0	<input type="checkbox"/>
I	28	Зборува со другите за заеднички интереси(спорт,тв серии,планови за лето)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
G	29	Останува пријател со текот на времето(ги има истите пријатели повеќе од една година)	2 1 0	<input type="checkbox"/>
J	30	Распознава дека сакањето или несакањето за нештата од другите луѓе може да биде различно од неговото мислење(„Кели сака пица,но јас не сакам.“)	2 1 0	<input type="checkbox"/>

I	31	Започнува кратки разговори кога ќе сретне луѓе што ги познава(Како си?Што има ново?)		
G	32	Избира пријатели со добри квалитети кои го третираат со почит,го поддржуваат и стојат понастрана од неволји		
I	33	Лесно преминува од една во друга тема на разговор,не заглавува на една тема		
I	34	Зборува со другите без да ги прекинува или да биде некултурен		
J	35	Им кажува на другите што мисли или чувствува наместо да претпоставува дека знаат		
I	36	Останува на темата на разговор кога е потребно и не „скршнува“ од темата		
H	37	Позитивно реагира на среќата на другите(му честита на пријател што добил награда)		
H	38	Самоиницијативно подарува картички или подароци на членови од фамилијата на специјални денови		
K	39	Ќе се ангажира во активности предложени од пријателите дури и ако не ги претпочита <i>Совет на кодирање – Ако испитаникот немал можност да го искуси ова,проценете го бодот и проверете во Кутијата за проценка</i>		
J	40	Започнува разговор со другите и зборува работи што нив ги интересира („Тајрон ми кажа дека сакаш коли.“)		
K	41	Учествува во разговори каде темата на разговор не го/ја интересира		
J	42	Одговара на навестувања или индиректни знаци во разговорот(знае дека ако некој се прозева може да значи „Здодевно ми е.“,нагло движење на телото може да значи „Не сакам да зборувам за тоа.“,гледање на часовник,значи „Морам да го завршам разговор.“)		
J	43	Обезбедува дополнително објаснување кога е потребно за другите да следат што зборува(пр. „Ако пропуштивте што реков...“, „Тоа за што разговаравме беше...“)		

Коментари од опсервацијата: