

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ  
ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА  
ПОСТДИПЛОМСКИ СТУДИИ



ФУНКЦИОНАЛНИТЕ СПОСОБНОСТИ НА ДЕЦАТА ОД  
ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ ВО ОПШТИНА ПРОБИШТИП

- Магистерски труд -

Ментор:

проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова

Кандидат:

Катерина Атанасова

август, 2017 година

Скопје

***Голема благодарност на поддршката на мојот ментор  
проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова  
и на мојата фамилија***

## СОДРЖИНА

Содржина.....	3
Резиме .....	5
Abstract.....	7
Вовед.....	9
I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	12
1.1 Невропсихолошки концепт на развојот.....	12
1.2.Период на бајки.....	16
1.3. Психотераписка постапка на децата од бајковитиот период (од почетокот на 4-тата година до крајот на 6-тата година).....	18
2. Важните години во развојот на предучилишните деца.....	24
3.Негување на пријателствата.....	27
4. Улогата на играта во развојот на предучилишното дете.....	36
4.1. Дефиниција за игра .....	36
4.2. Зошто ја проучуваме детската игра?.....	36
4.3. Развој на детската игра.....	37
4.4. Социјално учество на децата во играта.....	38
4.5. Значењето на играта во развојот на детската личност.....	38
4.6. Воспитното значење на игрите.....	39
5. Деца со посебни потреби .....	40
5.1. Специфичност при работата со деца со посебни потреби.....	40
5.2. Деца со пречки во телесниот развој.....	41
5.3. Социјализација на лицата со телесна попреченост.....	45
5.4. Улогата на предучилишните установи при работата со децата со ПП.....	50
II. МЕТОДОЛГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	52
1. Предмет на истражувањето.....	52
2. Цел и карактер на истражувањето.....	52
3. Задачи на истражувањето .....	53
4. Хипотези .....	54

5. Варијабли .....	55
6. Методи и техники .....	56
7. Инструменти .....	57
8. Примерок на истражувањето.....	58
9. Временска рамка на истражувањето.....	59
10. Статистичка обработка на податоците .....	60
11. Организација и тек на истражувањето.....	61
III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ.....	62
3.1 Анализа и интерпретација на резултатите кај деца на возраст од 4 до 5 год...63	
3.2 Анализа и интерпретација на резултатите кај деца на возраст од 5 до 6 год...102	
IV. Дискусија.....	137
V. Заклучок.....	146
VI. Предлози.....	154
VII. Литература.....	156
VIII. Прилог.....	161

## **РЕЗИМЕ**

**Атанасова К. Функционални способности на децата од 4 до 6-годишна возраст од преучилишната установа ЈОУДГ „Гоце Делчев“ -Пробиштип. Магистерски труд. Филозофски факултет: Скопје, 2017 година.**

**Вовед:** Правилното воспитание и образование на децата од предучилишната возраст има свои специфичности кои се условени, пред сè, од возрастните и од развојните карактеристики на децата од таа возраст. Развојните промени во овој период најмногу се изразени во физичките, во интелектуалните и во социјалните функции. Овие промени во голема мера ги определуваат воспитно-образовните содржини и активности наменети за децата од предучилишната возраст, а во исто време ги земаат предвид законитостите на развојот во овој период, но и последиците што ги оставаат развојните влијанија што се важни за понатамошниот развој, воспитание и образование на децата од оваа возраст. Учествовањето во групата на врсниците му помага на детето постепено да се осамостојува во однос на семејството и независно да мисли, да усвојува вредности и гледишта кои одговараат на групата на која ѝ припаѓа. Во воспитно-образовниот процес во предучилишните установи од особена важност е да се постигнат одредени знаења, ставови, навика и вештини. Во тоа воспитувачот има главна улога во начинот на пренесување на знаењата на учениците. Во тој случај голема улога игра социјалната компонента, а особено комуникацијата која влијае на мотивацијата кај децата.

**Предмет и цел на истражувањето:** Предмет на истражувањето се функционалните способности на децата од 4 до 6-годишна возраст во Детската градинка „Гоце Делчев“ – Пробиштип, односно колку од децата можат да ги извршат секојдневните активности во градинката и на кои потешкотии наидуваат децата со посебни потреби.

**Примерок и методи на истражувањето:** Примерокот се состои од 161 учесник, од кои 8 деца се со посебни потреби, 74 деца се на возраст од 4 до 5 години, а 87 деца се на возраст од 5 до 6 години. Истражувањето се спроведе во ЈОУДГ „Гоце Делчев“, вклучувајќи ги и клоновите „Срничка“ и „Цветови“ од Пробиштип. Во истражувањето е користен BRIEF-P-тестот за испитување на функционалните способности на деца од 4 до 6-годишна возраст. Во ова истражување се користи и методот на компарација за споредување на двете групи.

**Резултати:** Од испитувањето на функционалните способности во градинката се покажа дека децата со ТР (типичен развој) се посамостојни и им е потребна минимална помош од страна на друго лице, што не е случај со децата со ПП (посебни потреби) на кои им е потреба поголема или максимална помош од страна на друго лице. Од ова истражување се согледа дека децата од 5 до 6 години се поуспешни и се посамостојни во извршувањето на секојдневните функционални активности во градинката, за разлика од децата кои се на возраст од 4 до 5 години.

**Заклучок:** Според резултатите добиени од истражувањето и нивната статистичка обработка, се утврди дека постои статистичка значајност во извршувањето на функционалните способности кај децата со типичен развој и кај децата со посебни потреби. Ова истражување покажа дека децата со посебни потреби не се самостојни во поголем број области и потребна им е поголема помош од страна на воспитувачите и негователите при извршувањето на активностите во градинката. Од друга страна, децата со типичен развој без потешкотии и самостојно ги извршуваат секојдневните функционални активности во градинката.

**Клучни зборови:** деца со посебни потреби, деца со типичен развој, предучилишна установа, функционални способности.

## **Abstract**

**Atanasova K. Functional capability of the 4 -6 year old children from the preschool JOUDG „Goce Delchev“ – Probishtip.**

**Master thesis. Faculty of philosophy: Skopje, 2017;**

**Introduction:** The proper upbringing and education of preschool children has its singularities, which depend on the age and development characteristics of the children from this age. The developmental changes in this period are most remarkable in the physical, intellectual and social functions. These changes greatly define the educational contents and activities segregated for the preschool children, and at the same time taking in consideration the validities of the development in this period, and the results from the developmental issues which are important for the further development, upbringing and education of the children at this age. Participating in the group with children at the same age helps the child to progressively become independent from the family and to think independently, to adopt the values and views that correspond with the group he belongs. In the educational process in preschools it is important to achieve certain knowledge, attitudes, habits and skills. The educator has the main role here in the way of transferring the knowledge to the students. In that case the social component has the greatest role, especially the communication which issues the child's motivation.

**Subject and purpose of the research:** The subject of the research are the functional capabilities of the children between 4-6 years at the kindergarten „Goce Delchev“-Probishtip. That is, how many of the children can achieve the everyday activities in the kindergarten and which difficulties are facing the disabled children.

**Example and methods of the research:** The example contains 161 students from which 8 are disabled, 74 are at the age between 4-5 years, and 87 children are at the age of 5-6. The research took place at the JOUDG „Goce Delchev“, including the parts „Srnichka“ and „Cvetovi“ in Probishtip. In this research the instrument test has been used. In this research the method of comparison is used to compare the two groups.

**Results:** The examination of functional abilities in the kindergarten has show that children with TR (typical development) and more independent and require minimal assistance from another person, which is not the case with children with special needs (disabilities) who are in need of greater or maximum assistance by another person. From this research it can be perceived that children aged 5-6 years are more successful and more independent in performing daily functional activities in kindergarten unlike children aged 4-5 years.

**Conclusion:** according to the results of the research and their statistic, we determined that there is a statistical significance in maintaining the functional abilities by the children with typical development and by the children with intellectual disabilities. This research showed that the children with intellectual disabilities are not independent in many areas, and also they need more help from the educators by performing the activities in the kindergarten, whereas, the children with typical development perform the everyday functional activities in the kindergarten independent and without difficulties.

**Keywords:** *children with intellectual disabilities, children with typical development, preschool, functional capabilities.*



## ВОВЕД

Правилното воспитание и образование на децата од предучилишната возраст има свои специфичности, кои се условени, пред сè, од возрастните и развојните карактеристики на децата од таа возраст. Развојните промени во овој период најмногу се изразени во физичките, во интелектуалните и во социјалните функции. Овие промени во голема мера ги определуваат воспитно-образовните содржини и активности наменети за децата од предучилишната возраст, а во исто време ги земаат предвид законитостите на развојот во овој период, но и последиците што ги оставаат развојните влијанија кои се важни за понатамошниот развој, воспитание и образование на децата од оваа возраст (Валон 1999).

Во предучилишниот период особено е важно да се имаат предвид: биолошкиот дефицит, пластичноста, емоционалноста, сетилноста и егоцентричноста на децата. Предучилишната едукативна практика му помага на детето да ја развие својата креативност, му помага да ги решава проблемите од социјален тип, му помага во развојот на вештините, а воедно му помага на поединецот да се развие во целосна личност. Градинките овозможуваат опремена средина каде децата се слободни да реагираат на својата природна тенденција за работа (Когас 2013). Таквите предучилишни установи овозможуваат:

- естетика, ред, реалност, достапност;
- на децата мора да им биде дадена слобода за работа и слобода за движење која ќе ги направи да се чувствуваат како дел од социјалната група;
- на децата треба да им бидат дадени такви материјали што ќе им помогнат во развивањето на нивните вештини;
- децата можат да бидат од различни возрасти (на пр. 1-2, 2-3, 4-5, 5-6 години) кои меѓусебно ќе се поддржуваат и ќе си помагаат во развивањето на својата личност.

Учествувањето во групата на врсниците му помага на детето постепено да се осамостојува во однос на семејството и независно да мисли, да усвојува вредности и гледишта кои одговараат на групата на која ѝ припаѓа. Во воспитно-образовниот процес во предучилишните установи од особена важност е да се постигнат одредени знаења, ставови, навики и вештини. Во тоа воспитувачот има главна улога во начинот на пренесување на знаењата на учениците. Во тој случај значајна улога игра социјалната компонента, а особено комуникацијата која влијае на мотивацијата кај децата. Воспоставувањето на односи со другите луѓе е една од основните детски потреби. Таа ги надминува другите витални потреби и не може да се задоволи само со контактите со воспитувачот. Неопходно е да се развијат ред интерперсонални односи меѓу децата и да се создаде заедничка физиономија на целата воспитна група. Колку и да се значајни возрасните за одредување на границите на детското однесување и за создавањето на поволна атмосфера за развој на социјалните односи во градинката, присуството на врсниците овозможува практично да се извежба и да се усвои придржувањето кон овие граници, а да се збогатат и да се развијат социјалните односи. Јавното мислење е моќен фактор на влијание врз однесувањето во групата и детето ретко се сомнева во неговата праведност поради што дури и е поподготвено да му се покорува, отколку на воспитувачот кој претставува авторитет за него (Когас 2013).

Афирмацијата на детската личност и развитокот на индивидуалноста на секое дете треба да се врши по пат на негова интеграција во сплетови на социјални односи какви што настануваат во детскиот колектив. Во него се поаѓа од фактот дека меѓу децата постојат разлики (во вкусовите, во мислењата, во ставовите, во способностите, во начините на изразување итн.), но тие не се потиснуваат, туку се негуваат во онаа мера во која го осмислуваат, го збогатуваат и го прават поразновиден заедничкиот живот, дополнувајќи се меѓусебно. На тој начин децата се учат на толеранција, на почитување на мислењата и на вкусовите на другите и во случаи кога се разликуваат од нивните, градејќи ги и сопствените ставови и вредности, односно, прифаќајќи се и самите себеси, кога според некои особини се разликуваат од стандардите што спонтано се градат во колективот (Карамичева 1996).

Процесот на социјалната адаптација на децата во градинка се определува како активно приспособување во условите на прифаќање на вредностите и целите кои се карактеристични за определена социјална група, нејзините форми на поведение, култура, традиции и структура на улогата која ги определува меѓусебните односи на членовите на групата. Најопшто гледано, установата и типот на установата и типот на адаптацијата зависат од потребите, мотивите и зрелоста на поединецот да се вклучи во социјалната група, како и од тоа што очекува таа социјална група од него или му наметнува - дали пасивно формирање на состојбата што ја затекнува и на целите и на групата или учествува во нивното менување, потиснување на личноста или изразување на нејзините карактеристики, со позитивно конструктивно приспособување без потчинување (Ertmer 2005).

# I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

## 1.1. Невропсихолошки концепт на развојот

За да ја разбереме улогата на движењето во процесот на менталниот развој на децата и во решавањето на проблемите кои настануваат покрај дисхармоничниот тек на невропсихичкиот развој, мораме да го имаме предвид и самиот развоен процес на телото и психомоториката во контекст на буђење на човековите психички функции и закономерности на неговото ментално функционирање. На приложената табела бр. 1 е претставено сосема кратко резиме за невролошките разбирања на развојниот тек на човековиот начин на постоење кој ги има следниве фази на развојот:

Табела бр. 1: Невролошки концепт на развојот на дете

Реден број	Период на возраст	Траење на една фаза од развојот	Доминантни активности
1	Прва фаза на бебство	од 1 до 18 месеци	Свесно доживување за постоење. Перцепција, мотив за акција. Активности на сите сегменти на телото и екстремитетите, манипулација со предмети, од и говор. Манипулативно поле, среќавања со други.
2	Втора фаза на бебство	од 19 до 36 месеци	Мислата покренува акција. Свест за други. Надамбиентно постоење. Насочена љубов кон работите и другите. Рушење/градење. Шарм на сопственост. Јас/Ти.
3	Бајковита доба	од 4 до 6 години	Светот го разбира како бајка. Интерес за возрастната група. Интензивни процеси на поистоветување. Размена на љубов со друг. Свесна послушност.
4	Доба на зрело детство	од 7 до 11 години	Децентрација на мислењата. Конкретни логички операции. Сегментација на сегашното време. Способност за совладување на препреките во просторот. Друштвени игри. Доба на легенди.
5	Пубертетна доба	од 12 до 14 години	Апстрактно мислење. Спорт. Свест за минатото и обврски. Извршување на праведност. Прво егзистенцијално разочарување во двата смера. Бунт во семејството.

6	Адолесценција	од 15 до 18/20 години	Зрелост и складност на телото. Формални операции. Концепт за иднината и моралните закони во врска со неа. Можност за родителство. Дефинитивни избори во животот.
---	---------------	-----------------------	--

Третиот ред на табелата ја опишува бајковитата фаза или период што ја опфаќа возраста од 4 до 6 години од животот на детето. Во четвртата година на животот се изградени сите невронски основи кои се важни за развојот и зрелоста за чувствување и поврзувањата на чувствата со процесите на кортикалната диференцијација (таламус, мамиларните тела, фаринкс итн.), (Бојанин 2015).

Тоа нарушување во светот на раното детство се среќава во полн замав во играта и среќата. Така тој неразбирлив збор, кога со него ни се закануваат и ни зборуваат дека сме никакви, за момент нè воведува во бајковитата содржина на бајката, и во која, иако сме деца, разбираме сè што е кажано (Howard 2013).

Детето во таа возраст ја разбира бајката. Тоа е спремно да сака доколку некој пријатен му се приближи или се појави фантазија што процесот на поистоветување го прави претрупан. Се јавуваат интереси за врсничката група, за размена на љубов, пријателство, но само на ниво на забелешки или на контрола на сетилата. Секое оддалечување од видното поле прави остварената љубов да гасне и да се губи. Тоа е доба на послушност на секој кој го сака детето и чиешто задачи ги разбира (Montesori 2003).

Именувањето на предметите, именувањето на луѓето и појавите, со кои се заменува непосредната реалност на сликовитата претстава што ги гради сите фантазии на раното детство, постепено се перципираат околу сродните теми и материјали, обликувајќи го своето телесно и психичко Јас, својата идентитетна сопственост во однос на опкружувањето и светот во целина. Впрочем, меѓусебните средби и движења во просторот ги доживува и почнува да го препознава идентитетот на своето потекло како прв слој - сам на себе во однос на сето она не-Јас што го опкружува и со кој е во честа интеракција.

Конечно, детето во таа доба со својата полна свест кај себе сака да постигне идентитет на добро дете за оние кои ги сака. Со таа обработка се манифестира препознавање на себе како постоење во светот наспроти друг, наспроти едно Ти, кое за него, за дадениот субјект, е неговата различност. Постепено ќе се доживее и самата себе (личноста) како друг за неговото Ти. Тоа се првите серии на доживување децентрации на односот во светот, чијшто одек ќе се препознае дури во добата на логичката фаза на развој која се базира на способностите на децентрација на човековите мисли во потрага по реалноста или вистината.

Во таа возраст сè што се подразбира под реалност се разбира на бајковит начин. Се очекуваат бајковити заплети и бајковити разрешувања, односно според можностите се слуша раскажување или читање на бајката. На пример, детето подобро ги разбира поимите зло, опасност, завери, насилство и сл. преку ликот на гусарот Кука. Секој обид за причинско-последични толкувања кај децата на оваа возраст ги наведува децата на паралогични решенија. Тие не се во состојба да внимаваат на сите валидни вредности на реалноста кои учествуваат во дадената појава и не се во состојба да донесат решение по пат на координација на тој збир на факти во дадената мисловна операција на претставното ниво. Секогаш наидуваат на пречка за некои конкретни факти кои не се во состојба да ги претстават на претставно ниво за таму да ја извршат претставната операција.

На пример, кога ќе утврдиме дека во синиот и во црвениот стап со иста дебелина и должина, имаме иста тежина, т.е. иста количина пластелин, а потоа едно од стапчињата го сплескаме во форма на лепче и го прашуваме детето од 6 или 7 години каде има повеќе пластелин, одговорот ќе биде дека повеќе го има или во едното или во другото. На детето му е овозможено да препознае дека стапчето има должина и ширина, но сè уште не му е овозможено да ги координира во претставното ниво, односно да оствари логичка операција на претставно ниво; или, ако утврдиме дека две кибиритчиња што стојат едно до друго, со еднаква должина и едната ја поместиме спрема напред, и кога ќе го прашаме детето под 7 години дали сега се еднакви по должина, детето секогаш ќе одговори дека едната е подолга (Stanley, Wieder, Simon 2003).

Дури во седмата година детето ќе извршува координација во претставното ниво на она што е сосема очигледно: дека со движењето нанапред се движи и целото кибритче, со тоа што предниот крај станува подолг, но за исто толку станува и пократок одзади; или ако имаме две високи чаши подеднакво наполнети со вода и едната од нив ќе ја пресипаме во сад кој е поширок и поплиток, и го запрашаме детето кое е помало од 7 години, каде има повеќе вода - дали во чашата што не ја допревме или во садот во којшто ја пресипавме водата - детето секогаш ќе се одреди дека во едното ќе има повеќе, а не дека количината на течност е иста, бидејќи ниту е одземено ниту е додадено течност во садовите.

Со тоа може да се објаснат единствените ситуации кои детето ги препознава и наспроти оние кон кои се однесува во текот на бајковитата доба; сè е црно-бело; е или не е, добро е или лошо е, може или не може. Секоја процена следи една димензија на појавата за која станува збор, одберена според даденото ниво на способност за забележување или за манипулирање со предметите која има предност во развојниот процес во тој момент (Ertmer 2005).

Забележувањето буди движење кај детето кое секогаш сака да го дофати забележаното, а кога ќе го фати, тогаш трајно би го држел како фатено, што веќе со самото тоа побудува шарм на сопственост. Детето во рана возраст забележува сè, сè што е видно првпат во опкружувањето го смета за свој имот, а посебно она што е допрено или фатено со рака. Односот на детето наспроти светот започнува со признавање за тоа нешто како свое, во контекст за чувствителен и сознаен егоцентризам, како први видови на нивните манифестации во реалноста. Бајковитиот период е време на доминација на шармот на сопственоста, но е и доба во која детето постепено ги открива и шармот, заемноста и давање без потреба за враќање, како родителите се однесуваат кон своите деца и разумните луѓе спрема болните и немоќните луѓе. Односите во семејството, како и оние во претшколските установи, мораат да мислат на идентификациските примери кои нивните деца ќе ги понудат на човековата добрина како убав и интересен пример на односите наспроти другите.

На пример, од овој период па понатаму, стануваат сè појасни моделите на воспитување на децата и на самите нив и на возрасните околу нив. Бајковитата доба затоа е она на кое се врши пресвртница меѓу човековото биолошко одредување кое се базира на забележување, преку иконскиот фантазиски свет, кон конкретните операции на конкретното логичко мислење кое се раѓа со меѓусебно навлегување на даденото сетило со емоционалните човекови потреби (Бојанин 2015).

За детето секој спорт е токму играта. Исто како играта така и спортот го мотивира детето да одржува интерес во текот на активноста. Играта и спортот кај детето го олеснуваат процесот на сознавање, на вештини и на навики (Sindik 2008). Правилната телесна активност кај децата влијае на здравствениот статус на детето. Телесноактивните деца имаат појаки мускули и коски и полесно ги извршуваат секојдневните активности (Gavin, Dowsen, Izenberg 2007).

Целта на телесната активност е усвојувањето на одреден фонд моторички информации потребни за ефикасно решавање на функционалните потреби. (Andrijasevic 2000).

## **1.2. Период на бајки**

Во текот на периодот на бајките почнува да расте процесот започнат со фазата на психомоториката, или другата фаза на бебство, која ја карактеризира одвојувањето на светот од непосредните факти на реалноста која ја забележуваме со сетилата, и секогаш е иста, статична, од име, асоцијација што ја побудуваат кај нас, исполнувајќи ги претставните простори на децата, а подоцна и човековите фантазии.

Реалноста е сетилно јасна, а фантазиите се понесени од сензибилитетот, односно во оваа возрасна доба целиот процес се чувствува динамичен и напнат при што преовладува еднаш она што јасно се гледа, еднаш фантазиите соединети во бели облачести фантазии од кои се живее во духовните сфери на човековиот начин на постоењето. Дури и самата реалност, ако е со скратени желби, со перформанси на измама може да се компензира со фантазиски надополнувања,



особено во текот на раното детство, па самото дете се доживува задоволно од самото сонување за она што го нема, барем за некое време. Фантазиите се насобираат секогаш околу некои невидливи закономерности кои ги препознаваме како граматички и семантички правила на одреден јазик, преминувајќи во мисловна содржина, кои се стремат кон вистината уште од самиот почеток на појавувањето на мислите и во текот на целата доба на бајките.

Набљудувањето ќе биде потребно неколку години за да се запамтат и да се преведат на претставно ниво сите важни елементи на првата (или набљудување на реалноста) за да може во мисловните процеси таа реалност да ја реконструираат во претставно ниво, односно во реалност од повисок ред. При што покрај прашањата: Што е тоа? Кој е тоа?, се конструираат и прашањата: А зошто тоа? Како тоа?. Со тие сосема нови прашања за непосредната очигледност, влезот во прекрасниот период се продолжува со целата сила во веќе започнатиот полет во надамбиентното царство на шаренила на поважни имиња, сликовни асоцијации и мисли што произлегуваат од нивните претстави. Целиот тој свет на фантазии постепено се преобликува во еден нов човеков свет на појави и односи, градејќи сосема нова атмосфера околу нас.

Во таа конфузија на сликовни претстави и сосема сензуални присутни предмети и појави, детето понекогаш не се снаоѓа и со потешкотии препознава кога се разговара за она што тука се гледа во полето на забелешки, а кога за она од таму, кое тука никако го нема, ниту пак некој од соговорниците го видел. (На пример: за Црвенкапа многу е вистинито доживувањето на непосредното забележано цвеќе покрај патот кој води до шумата и кое добро би се употребило како украс за ручекот на баба ѝ, сè е сосема реално, во однос на напомената од мајка ѝ дека шумата е опасна, дека таму може евентуално да се сретне волк кој таа веројатно, никогаш го нема видено ниту го има во својата претстава.)

Тука е важно да се разбереме и како родители, но и како воспитувачи, дека децата повеќе се раководат според нашето однесување во семејството и друштвото во кои нас нè гледаат, во обликот на наставник во кои им се привидуваме, како и за нашите примери за кои им говориме и за нашите естетски и етички изговорени

ставови, за кои и тоа како често не се грижат. Светот на бајките сликовито е прикажан и во приказната и на илустрацијата на книгата која е наменета за дечињата, интересна како нова реалност, па така создава можност за различно постоење, подраматичен, почист, поубав, преку кој ќе може да се приближиме кон надареноста на децата за бајковитоста во разбирањето на она што се случува.

Содржината на бајките и ликовите сами по себе се во служба на нивните сетилни потреби. Истовремено, периодот на бајките е период на имитација на друг идентифициран причинител, како и темата на играта во кои се имитираат однесувањата на најразличните суштества, како оние што се реално вистински, така и кај оние што се реално видени на сликите и реално присутни во сонот; кои оставаат навистина реален впечаток и емоционално следење и со тоа го богатат душевниот живот на децата. Тоа се состои во последици од човекови чувствувања во неостварени правци, останувајќи некаде притаено некое време како нешто мало од човековата креативност. Сето ова, во бајковитата фаза на развојот, детето поставува основа за самосознавањето, веќе со јасно поставена тежина да биде добар, да биде сакан и да ги сака предметите и личностите во своето опкружување (Бојанин 2015: 57).

### **1.3. Психотераписка постапка на децата од бајковитиот период (од почетокот на 4-тата година до крајот на 6-тата година)**

Детето во текот на бајковитиот период прво се стреми кон:

*Континуитет на траење* - се појавува во свои астрономски (смена на ден и ноќ) и биолошки (сон/будност, време на хранење) одмерени ритми што такви и ќе останат сè до појавата на логичките способности на мислење на детето, кога тоа започнува да гради своја сопствена друштвена позиција. Споредбено со препознавањето на траењето на сопственото постоење, како вид време и развој на сетилата се развива способност за манипулација со предметите, одот и се открива просторот во кој се случува тоа постоење.

*Сегментација на просторот* - со неа е одредено и самото постоење, се внимава на одредени предмети, определени со место во временско-просторните редоследи; квалитетот по кој се препознаваат и се класифицираат; опкружувањето

во кое се јавуваат; способноста за фаќање, фрлање, составување; случувањата кои можат на нив да им се причина во материјалната реалност; организирање игри; рушење/градење; фрлање/фаќање; што прават детето постепено да доживува квалитетна реалност преку:

- работи кои се статични и се подвижни, пристапни за ракување со нив, оние кои не ги поместува, оние кои може да ги тргне од патот и оние кои мора да ги заобиколува;
- способност за поместување на работи само за да ги помести; правење нешто со поместување и со редување предмети, со јасна намера да воспостави нови односи помеѓу нив; подигнување кула; градови од коцки; копање во песок; правење тунели и река во песок; рушење на претходното и градење ново;
- сосема специфичен свет на играчки (по обем, боја, големина, односите кои се градат) и манипулативно поле каде се остварува играта;
- игра во која мотив е очекување на завршните пријатности при што се користат сите претходни искуства за светот, за себе во светот и за животот.

Сето тоа заедно ја создава играта низ која го следиме созревањето на забелешките, мотивите и организирањата, односно сите тие споменати активности. Всушност, тоа ја создава основата на психотераписката постапка применета во работата со децата од бајковитиот период.

Компресирането на животните искуства и доживувања се поттикнува и се остварува многу хармонизираност во слоеви со кои се остварува човековото постоење. Тие слоеви создаваат, како што претходно сме виделе, биолошки слој, социјален слој и слој на психички активности, кои меѓусебно се обземаат, поттикнуваат и се остваруваат во својата совршена воедначеност, исто како во текот на бајковитиот период, правејќи ја целосна секоја поединечна појава на човековото постоење. Со тоа се втемелува првото ниво на хомонизирани функции од човековата природа:

- свесни контроли на телесните функции, вештини и на однесувањето;
- разбирање на реалноста и меѓучовековите комуникации;
- преобразување на фантазиските содржини во раните мисловни активности - предлогичко мислење.

Затоа овој период (предлогички период) е толку битен и толку комплексен. Сè што е бајковито зависи од расположението на поединецот или на групата, со што не може да сведочат ниту вистинитост ниту одговорност. Реалноста која во средината и на крајот на тој возрасен период веќе се распространува во параметар во кое детето сега се наоѓа и да внимава и да сведочи сосема доверливо, случувањата кои тука сепак се одвиваат и самите работи кои се забележуваат и се препознаваат, се можни сведоци за вистинското постоење и на нив може да се потпре при секое вреднување на вистинитоста на одреден животен чин.

Во делото на Коменски во 17 век, го сретнуваме ставот дека за разбирливи суштества, со цел за образложување, односно „за самата мотивација за учење важни се покрај методот и сопственоста, и самите работи кои го опкружуваат детето“.

Марија Монтесори во своите дела инсистира во раната настава да се воведат предмети и работи и тоа секогаш слични теми кои се обработуваат, на пример, во математиката или при запознавањето на детето со природните појави и закони. Со заживувањето на гностичките предели на кората на мозокот, веќе во третиот месец од животот на детето, тоа препознава, како прво целината на просторот, ликот на мајката (Пијаже), забележувајќи ја нејзината насмевка, погледот и гласот кои се во некој динамичен однос со восхитувањето на детето што тој лик го побудува кај него.

Со созревањето на кортикалната структура се открива искуството на интегративни, процеси на полисензорни процеси, се воспоставува хармонично фаќање/фрлање/пребарување со што се воспоставува и доживување на кинестезија, предметите и луѓето добиваат еден нов начин на постоење наспроти постоењето на луѓето кои се непрекинато во некоја акција, кога и предметите се подложни на работење со нив наспроти човековата наклонетост (Валон 1999).

Прво се воочуваат редоследот во просторот и првата класификација на предметите, согледани спрема нешто очигледно што нив ги обележува, што се впира во менталното сфаќање на секое дете и неговата забелешка се преобразува во прв облик на мисловна активност и првите видови на неговите насочени однесувања секогаш во некое зададено опкружување (Ertmer 2005).

Затоа, советувањето или конечно и самиот психотераписки концепт во работата со децата во бајковитиот период, мора да се базираат на соодветни играчки со чисти геометриски форми или јасни облици кои претставуваат конкретен свет во природата, како нивните визији, сонови, асоцијации, така и разбирањата на истото што им доаѓа од другите, можат да ги обземат и заедно да ги чувствуваат.

Секако, дека и покрај тоа меѓусебно доживување, разбирање и саморазбирање, добредојдени се одредени сегменти од вежбите за реедукација на психомоториката кои се и цел:

- доживување на телесната целост и ориентација во просторот;
- вежби за препознавање на другиот;
- вежби за ритмика;
- имитација;
- вежби за контрола на импулсивноста;
- вежби за опуштање на психомоториката;
- вежби за дишење проследени со опишување на чувствата кои се побудуваат кај нив, чувствата што ги следат и спонтаните асоцијации кои им надоаѓаат на децата при тоа вежбање.

Во тој контекст на ангажирање на психомоториката во детството се користат и одредени техники на психодрама во различни игри кај децата. Проблемите кои се појавуваат, произлегуваат од несоодветното однесување на детето во заедницата или грубоста на заедницата спрема поединецот во неа, од безмислени стравови или љубомора помеѓу децата во семејството или во некои установи во заедницата, при што секогаш се настојува на следново (Stanley, Wieder, Simon 2003):

- препознавање на она што се случило;
- јасно образложување на причините за тоа што се случило; и
- укажување на патот за разрешување на проблемите кои се во тек.

Бајковитиот период е истовремено и возраст кога се будат и фантазиите, кои веќе по своја природа се стремат кон ослободување од дадените сетилни обележја, кои ги одредуваат и со што ја обликуваат динамиката на односот кој детето го исполнува во реалноста, преобразувајќи ја со тоа и својата сликовитост во мислите и слободата на мислење и предрасудите што ќе се подобрат во следните фази на развојот или во логичката доба која веќе наидува.

Колку повеќе се јасни доживувањата во светот на фантазиите што се содржани во тоа прво ткиво на детската психа, толку ќе бидат поцврсти и првите мисловни облици кои произлегуваат од нив. Нашата комуникација со субјектите од бајковитиот период треба да се одвива со помош на предмети со кои детето со задоволство си игра, или оние од домаќинството во кои растат, или играчките на културата во средината во која се развиваат (Ertmer 2005).

Тоа во нив ги вградува својот свет на фантазии, а ние од него го извлекуваме она што е блиску за нас возрасните и така се запознаваме што струи помеѓу нас возрасните и децата, а тоа е љубовта. Во нашиот случај, тоа го постигнуваме со разумно одбирање на предметите за игра, при што се дава акцент на фрагментацијата на просторот, на препознавање на чувствителните текови кои се нарекуваат со вистинско име: сакам/не сакам, се лутам, жал ми е, тажен сум, тоа е смешно, послушно, непослушно и сл., обраќаме внимание на асоцијацијата која се појавува кај децата на темата која ја обработуваме, ги прифаќаме нивните фантазии и се вклучуваме во нив, ги прифаќаме и ги толкуваме нивните образложенија секогаш на ниво на зрелоста на мисловните процеси на субјектот кој е во прашање (Валон 1999).

Основен вид меѓусебно соопштување на сопствените расположенија и мислите за другиот, за работите, за случувањата во текот на овој период на возраста, и има активност на елементарни движења на психомоториката и активности на имитацијата се базира на следните ставови:

- Елементарните движења на психомоториката обично се ритмичките движења мотивирани од некои внатрешни причинители кои не ги гледаме секогаш во надворешниот свет и во себе често имаат сосема аутистични својства во самото движење. Кога се предизвикани од некоја средба, атмосфера на добро расположение, тие се ритмични, проследени со мелодичност или со певливи зборови прикладни на содржината.
- Движења на имитацијата се најраното искажување на сопственото мислење за некој или за нешто. Тоа е вид рана комуникација на мисловните содржини на човековото суштество за некои различности и на субјектот му дава забелешка и го препознава. Имитацијата како прв вид свесна комуникација помеѓу луѓето секогаш сведочи:
  - за свеста за себе како субјект кој соопштува;
  - за свесноста за оној кој го имитира или го опишува или на кого укажува;
  - за свеста за другиот за кој се дава исказот.

На ова треба уште да се додаде дека сè што ќе се допре, посебно допрените делови на телото, како и секое изведено движење, воопшто, треба да се именуваат, со нив да се асоцира, било по звучност или по ритам, според дадената позиција на чувства, со што меѓусебно се обземаат содржините на фантазија од сосема различни поаѓања, што придонесува за нивно разединување и соединување, нивно прочистување во функција на потребите на мисловните процеси кои се богатат со текот на играта. Семејството би требало да се воздржува во размената на љубов со своите деца, да не допушта полесно да ги менува своите ставови, наспрема доминантните теории на зададениот момент што кружат во светот на информатиката во современите заедници, која во некои свои сегменти е отуѓена од основата од која е создадена и која престанала да ја служи (Бојанин 2015).

## **2. Важните години во развојот на предучилишните деца**

Предучилишниот период се смета за значаен период во целокупниот развој на личноста и претставува период кога треба да се посвети многу внимание на физичкиот развој. Таквата потреба произлегува од фактот дека тоа е период на интензивен развој на коските, мускулите, нервниот систем и на моториката, што бара одговарачки услови кои овозможуваат правилно функционирање и телесно формирање на организмот кој се развива. На тоа укажуваат анатомско-физиолошките и морфолошките карактеристики на децата од предучилишната возраст. Посебни задачи на физичкиот развој во овој период се: развивање елементарни движења, одење, дигање и држење на предмети; развивање движења потребни за одржување на личната хигиена; и движења за извршување разни друштвени активности и мануелни работи. Истражувањата за интелигенцијата и за развојот на сознајните способности сè повеќе укажуваат на значајната содржина во првите години од детскиот живот и развојот на влијанијата во предучилишниот период на интелектуалниот развој. По Бенџамин Блум, првите години од животот на човекот влијаат на крајната граница на индивидуалната интелигенција, односно тие се најважни за интелектуалниот развој. Основни задачи во областа на интелектуалниот развој се: развиени сознајни и изразени способности (внимание, забележување, помнење, фантазија, мислење и говор), поттикнување на природната љубопитност и развивање на мотивацијата за учење и работа, развивање на математичко-логичкото мислење и формирање на елементарните математички претстави (Stanley, Wieder, Simon 2003).

Гордони Жанет (Gordoni Jeannette 2001) истакнува дека психологот Тони Бузан (Tony Buzan) нагласува дека детето во моментот на раѓање е брилијантно.

Тоа само по две години го добива говорот многу подобро отколку што докторот по филозофија може да дипломира на која било тема. Во периодот од три-четири години детето е веќе мајстор за говор. Според Монтесори главна задача е возрастите да им пружат повеќе можности на децата во сите подрачја - културно, научно, уметничко, математичко и јазично. Задача им е на децата да им пружат што повеќе прилагодени услови и сите постапни сложени можности.



Како пример се наведува културното доживување кај децата за време на оброкот, додека децата ги поставуваат столовите, тие се учат да ги бројат лажиците, виљушките и чиниите. Секој оброк е културно доживување. Според Монтесори, со методот малите деца не се учат само да пишуваат, туку тие се изложуваат на специфични конкретни искуства кои им овозможуваат да ги развиваат моторичките и другите способности кои доведуваат до тоа самите да го откријат пишувањето. Решението за раното детско пишување доминантно лежи во тоа дека на децата им се овозможува поотпорна околина за да ги развијат своите таленти.

Во врска со ова се наведуваат 24 чекори кои водат кон вешто пишување кај децата. Тоа се: фаза на лазење со играње со голема топка, сложување на пластични чаши од 9 до 18 месеци, користење плочки со дупки во кои се ставаат цевчиња од 12 до 18 месеци, едноставни сложувалки со големи делови од 18 до 24 месеци, нижење на големи перли од 18 до 24 месеци, сложување на рачна сложувалка од втората година, прелевање најпрвин со ориз, а потоа прелевање вода од сад во сад, рано чкртање, многу играња во вода, сликање на дланките, преминување на мало топче, употреба на малите училишни плочи, нижење тестенини помеѓу 2-3 години, пресвиткување хартија од 30 месеци, големите сложувалки се користат од третата година, родендени, цртање на азбуката со широки црти од 3 години, користење на азбуката во тесни линии, следење на прстот преку буквите кои се напишани со точки, чистење на чевлите меѓу 3 и 5 години, препишување на сопственото име до 4 години, да се напише првиот збор на детето и тоа да го напише истото преку зборот, да му се помогне на детето да напише список за во продавница, играње игри со пишување на персоналниот компјутер и сл. Детето пред своите 5 години потполно почнува да пишува.

Претходно наведените чекори Монтесори ги темели и на сопствената концепција за развојот на детето од предучилишниот период кој изгледа вака: од раѓање до 3 години (памет кој впира и собира сензорни искуства), од 18 месеци до 3 години (координација и развој на мускулите и интересирање за мали објекти), од 2 до 4 години се развиваат фините движења и се случува преокупирање за вистината и реалноста и се развива свест за редослед во времето и во просторот.

Од 3,5 до 4,5 години се развива пишувањето, од 4 до 4,4 години се развива сетилото за допир, додека од 4,5 до 5,5 години почнува развојот на читањето.

Во контекст на современите психолошки теории вредно е да се напоменат оние кои ја поврзуваат играта со развојот на мислење, а тоа се когнитивните теории на игри чии претставници се: Пијаже, Виготски, Ејконин и др. Вежбањето, симболот и правилото претставуваат три етапи кои карактеризираат голем број игри со гледиште на детските интелектуални структури. Пијаже ја дефинирал симболичката игра како егоцентрична мисла во целиот вид. Спротивно на Пијаже, кој психичкиот развој и детската игра ги објаснува изолирано од влијанието на средината, на основа на богатото експериментално испитување на детската игра и нејзиното влијание на когнитивниот и на друштвениот развој на предучилишните деца, изработена е научна теорија на игра која може да се именува како когнитивистичко-друштвена теорија на детската игра. Гордони Жанет (Gordoni Jeannette 2001) истакнува дека сопствениот модел на новиот свет на учење е свртен спрема она што го гледаме, слушаме, мирисаме, допираме, работиме, замислуваме, интуитивно претчувствуваме и го чувствуваме. Затоа, учиме по пат на сетилата и го спознаваме светот околу себе.

### 3. Негување на пријателствата

Мешањето на децата од различни возрасти во детската градинка има многу предности. Новите деца полесно се вклучуваат во колективот доколку постарите другари им помагаат во тоа. Постарите деца со изградени вештини и способности своите активности да ги изведуваат на повисоко ниво и претставуваат добар модел за поддржување и за поттикнување на помладите деца. На постарите им е потребна можност да се грижат за помладите од себе за да станат чувствителни нивните проблеми, а тоа е неопходно за социјализација, за изградување на одговорен и хуман однос кон другите луѓе, како и за децентрирање (Валон 1999).

Има повеќе ситуации кога повозрасното дете некои работи подобро ќе умее да му ги објасни на својот помлад или помалку вешт другар отколку воспитувачот. Искусните воспитувачи ова го користат на тој начин што предлагаат физичките вежби кои бараат повеќе вештина на своите другари да им ги покажат оние деца кои се посposобни за нив, исто како и при решавањето на некои интелектуални проблеми што ги спојуваат децата од различни нивоа за поискусните да им го пренесуваат на другите своето знаење (Бојанин, Говедарица 2012).

Нудејќи му на детето пошироки општествени рамки од оние што ги познавало дотогаш, градинката му овозможува да се шири и да созрева неговото социјално искуство. Во допирот со другите членови на групата има можност многу подобро да ги запознае своите можности, отколку во семејството, каде по правило, му е обезбедена привилегирана положба. Во групата на врсниците детето е опкружено со слични на себе, со кои може да се споредува и да се идентификува без ризик од чувство на инфериорност. Угледот што го стекнува меѓу нив и положбата во групата од неговото однесување и од способностите зависи повеќе отколку на која било друга возраст и општествена ситуација во подоцнежниот живот. Во допир со возрасните, детето често е презаштитено или на нивните односи им недостасува спонтаност, поради што нема соодветна повратна информација која би следела како реакција на неговото однесување. Меѓутоа, сето тоа се наоѓа во друштвото на врсниците што го оспособува за најразновидните општествени ситуации.

Во групата најдобро се учи самопочитувањето без потценување на другите, како и нивно уважување без потчинетост и зависност од нив. Животот и работата во групата на деца има многу предности. Чувството на припадност кон групата посебна вредност има за повлеченото и срамежливо дете кое пред другите ќе покаже повеќе храброст, отвореност и самоувереност отколку обично. Можните препреки кои се јавуваат повремено во групата не се одразуваат негативно, бидејќи се во прашање врсници, па дури и му помагаат на детето да ја согледува релативноста на перспективата, да ги земе предвид туѓите желби и мислења и да се ослободува од егоцентричноста што е битно како за неговиот афективен, така и за неговиот когнитивен развој.

Сето тоа кај него ја изградува способноста активно да соработува со другите деца, да ги почитува нивните чувствувања и права, како и умешноста да се сослуша другиот и да разменува мислење со него. Освен со врсниците во својата воспитна група, детето има потреба од поширока интеракција со деца од различни возрасти, постари и помлади од себе и доколку не може да ја задоволи, тоа го лишува од можноста да ги научи разновидните форми на соработка и заемна грижа карактеристични за спонтано формираната група. Оттука произлегува едно од барањата за успешно негување на детската друштвеност, а тоа е да се организираат заемни посети и мешање на воспитните групи од различни возрасти секогаш кога постојат услови за тоа (заеднички приредби и прослави, игри во дворот и во фискултурната сала, заеднички потфати во рамките на практичните животни и работни активности итн.), (Бојанин, Говедарица 2012).

Со намалувањето на бројот на пречките на кои наидува детето, ќе се развива чувството на сигурност и доверба, прифатеноста од воспитувачот дури и во разни ситуации. Основниот начин за воспоставување добри односи и поволна атмосфера во групата е добрата организација. Кај среќното и задоволно дете лесно ќе биде да се градат посложени социјални својства и односи, како и комуникативност, бидејќи не му пречи одбранбениот став што е карактеристичен за децата кои се чувствуваат загрозени. Според тоа, првиот чекор на воспитувачот кон социјализацијата треба да биде обезбедување услови за да се опушти детето, да стекне доверба во својата околина и да се чувствува добро во градинката, а од таа

основа полесно ќе може да се градат посложени социјални својства и односи. Утврдено е дека во оние групи каде возрасните спрема децата се однесуваат со повеќе љубезност и уважување, пријателските односи меѓу децата се поразвиени, а конфликтите (кои по правило се поретки) полесно се разрешуваат, додека суровоста со која децата понекогаш постапуваат со помладите и послабите од себе најчесто има корени во неразвиената емпатија и во бруталноста која децата ја доживеале од возрасните, претставувајќи често поместување на агесијата врз оние кај кои може да се изрази (Vucinic 2001).

Дисциплината во детската градинка има првенствена цел да го осигура остварувањето на правата на секој член на колективот и да ги усогласи нивните меѓусебни односи и таа е поврзана со нивното прифаќање на правилата на живеење во заедницата. Прифаќањето на овие правила е помалку произволно отколку во родителскиот дом, а реципрочните односи меѓу децата ги прават пообјективни и порационални. Благодарейќи на нивното доследно истакнување, децата откриваат дека постојат ограничувања во можностите слободно да ги манифестираат своите импулси, исто како и во начините да ги изразат своите емоции. За да се чувствуваат како рамноправни членови на колективот, децата треба да ги усвојат правилата на однесување кои им овозможуваат да живеат во согласност со својата општествена средина (Howard 2013).

Вклученоста во колективот и прифаќањето на воспоставените правила на однесување се услови за живеење во него. Меѓутоа, тие не треба да бидат наметнати, туку доброволно прифатени и секој поединец кој е член (вклучувајќи го тука и воспитувачот) треба да биде воведен во цел систем односи во кој се менуваат улогите на оние кои заповедуваат и оние кои слушаат.

Постојат два вида вклученост во колективот. Едниот се состои во потчинетоста на целта која е над неговите членови, во нивното одрекување од своите стремежи, од задоволување на потребите, од особеностите на личноста. Другиот вид вклученост подразбира доброволно интегрирање на своите напори и стремежи во заедничка здружена акција на поединците кои го сочинуваат колективот, заради подобро задоволување на потребите и остварување на

најдобрите можности на сопствената личност. Кај таквата вклученост, во случаите кога детето не ќе се усогласи со групата, тоа нема да биде изолирано ниту ќе се чувствува како виновник.

Во процесот на вклучување во групата детето поминува низ повеќе фази. Во првите денови од доаѓањето во градинката битно е да се обезбедат пријатни впечатоци и позитивни искуства, што кај него ќе влијае да се изградат соодветни ставови и желба да дојде повторно.

Исто така, треба да му се понудат активности што ги познава и во кои може лесно самостојно да се снајде (на пр. цртање, разгледување сликовници, игри во песочникот). Односно, уште на почетокот нему му е потребно да воспостави пријателски однос со воспитувачот за да може да создава такви односи и со другите деца во групата. Иако во голем дел овој процес е спонтан, со одредени постапки воспитувачот може да го олесни и да го забрза. На пример, ако на масата седи заедно со детето, треба да се погрижи и за едно празно столче на кое ќе може да седне детето кое ќе посака да им се придружи. Доколку забележи дека некое е заинтересирано за активноста, може дискретно да го повика, а потоа да се повлече, оставајќи ги крај масата децата кои го воспоставиле првиот контакт.

Влијанието на воспитувачот е посебно значајно кај децата кои поради недостаток на искуство, не се претприемливи во социјалните контакти со своите врстници, поради што се наклонети да се врзуваат за возрасните лица.

На воспитувачите познати им се овие деца кои ги „следат како сенка“, кои би сакале постојано да ги држат за рака и да им седат во скутот, кои на сите начини го привлекуваат нивното внимание и се чувствуваат изгубени кога воспитувачот ќе ја напушти просторијата за момент. На нив треба да им се помогне на разни начини. Во почетокот не треба да се инсистира таквото дете да се вклучи во поголема група; доволно е ако контактира со поединци во едноставни ситуации што бараат соработка (подавање топка, полнење на камиончиња со песок, помош при облекувањето и сл.), одделно од воспитувачот. Понекогаш е потребно да се посоветува како да им се приближи на другарите за да биде прифатено, да почека на ред, да помогне, да донесе некој реквизит што ќе биде

корисен во играта, убаво да замоли да дојде со нов предлог или да биде подготвено да преземе некоја помалку популарна улога и сл. што може да го предизвика нивното одобрување. На тој начин, постепено и со стекнувањето на заемната доверба и чувството на општа прифатеност во воспитната група, овие контакти ќе се шират, а присуството и посебното внимание и помошта од возрасниот нема веќе да бидат неопходни во секој момент (Stanley, Wieder, Simon 2003).

Ако детето се чувствува несигурно и ако не стекнало доверба во својата општествена средина, учењето на формите на социјализирано однесување е од мала корист. Во таквите ситуации сосема е погрешно проблемот да се сведе на недостаток на „културни навики“ и децата да се учат како да постапуваат во одредени ситуации, како да се јавуваат, како да замолат за нешто, да заблагодаруваат и сл. (Јованова, Цаневска 2013).

Пред сè, треба да се преземат сите мерки за детето да може да се чувствува доволно сигурно и прифатено меѓу врсниците, да посака да развива пријателски односи со нив, благодарејќи на кои ќе се ослободи од одбранбениот став. На таа основа ќе може да се усвојуваат и да се градат постапките на убавото однесување и да се прошируваат социјалните хоризонти на детето. Кога детето еднаш ќе се увери во нивната ефикасност и ќе најде на позитивни реакции од своите другари, тоа ќе се стреми да ги применува и понатаму, но и да пронаоѓа нови. Не е доволно децата да се учат на разни учтиви зборови и фрази како форма на културно однесување, ако тоа не е засновано врз облагородени односи и врз вистински чувства меѓу членовите на општествената група. Извинувањето од устата на детето кое поради невнимание го турнало својот другар ќе звучи цинично, ако навистина не му е жал што се случило тоа и ако не се обиде да му помогне да стане. Проблемите во социјалните односи меѓу децата најдобро е да се избегнат уште пред да се појават. Ова е многу важно, бидејќи во некои образовни ситуации грешките се еден од начините на кои децата се учат и го стекнуваат потребното искуство, но во социјалните односи најчесто не е така.

Детето кое не умее да се однесува во групата ќе предизвика нерасположеност кај своите другари, што кај него ќе предизвика само чувство дека не е прифатено, а тоа нема да го научи како подобро да се вклучи во неа. Една од важните задачи на воспитувачот е да му помогне во тоа кога ќе види што му претставува проблем. Тоа може да го направи со совет, на пример: „Ако сакаш да го земеш автомобилчето од масата, треба децата кои седат таму да ги замолиш да ти го дадат“. Исто така, понекогаш нему треба да му се објаснуваат мотивите на однесување на другите деца, нивните чувства и очекувања, што ќе овозможи подобро да се постави спрема нив. Меѓутоа, во овие интервенции не треба да се претера туку постепено да се препуштат децата самостојно да ги решаваат своите препирки, несогласувања и судири, бидејќи така ќе учат да ги разрешуваат и ќе стекнуваат значајно социјално искуство. Секако, во оние ситуации кога надвладуваат емоциите и судирот се заканува да не се запре на зборови, воспитувачот може да укаже на можноста за негово разрешување која ќе биде најповолна за сите учесници или може да го прекине судирот. Меѓутоа, треба да се има на ум дека конфликтите се нормална појава и дека со постојаното вплеткување на воспитувачот во нив и со потиснувањето се создава одредена напнатост во групата, недоразбирањата тлеат и се натрупуваат за да избувнат во најнесаканиот момент или кога воспитувачот е отсутен. Освен тоа, со ова на децата им се скусува важно социјално искуство поради што не ќе бидат способни самостојно да ги организираат своите општествени односи, туку постојано ќе му се обраќаат на повозрасниот, ќе се поплакуваат или беспомошно ќе се повлекуваат во конфликтните ситуации (Јуришич 2005).

За поволниот развој на социјалните односи во групата исто така значајно е негувањето на искреноста и отвореноста меѓу нејзините членови. Неискреноста скоро секогаш е последица на страв и на лоши примери кои детето ги сретнува во својата околина. Може да се претпостави дека детето кое би раснело без стравови и со кое не би се манипулирало, би било отворено во изразувањето на своите мисли и чувства и не би се обидуваало да манипулира со другите.

Кога се проценува детската искреност, на ум треба да се има несигурноста на нивното паметење, непрецизноста на временско-просторните поими и



склоноста да се меша измисленото со стварното, она што се сака со она што се познава. Сето тоа може да биде причина за тн. „бели лаги“, односно неvistини изговорени без намера да се измами некој. Освен тоа, децата се многу сугестибилни кога не се сигурни во нешто и кога не се подготвени да одговорат во зависност од начинот на прашањето и од тонот што го употребил возрасниот. Детската фантазија која се распламтува во игрите на фантазија или игрите на улоги, исто така, сосема може да отстапи од реалноста. Ако детето рече дека синоќа го посетиле Марсовците што ги донело во џебот, тоа можеби се обидува да ги привлече другите во играта што ја смислило. Според тоа, при појавата на лага кај децата треба да се има предвид можноста дека тие не се свесни за тоа дека зборуваат неvistина. Во тој случај, на точните факти воспитувачот може да укаже како на еден од ставовите, без инсистирање, давајќи му можност на детето да размисли и доколку тие го уверат, да го промени своето мислење. Меѓутоа, има доста случаи кога детето ќе остане на своето, бидејќи аргументите според кои се раководи се посилни за него. На пример, при испитувањето на конзервацијата на дисконтинуираните количества (два истобројни редови на елементи од кои едниот е развлечен така што зазема повеќе простор) нема смисла да се убедува детето дека со развлекувањето не се зголемило количеството на елементите, кога тоа „гледа“ дека е така. За да се промени мислењето, потребен е одреден степен на зрелост и искуство што не може да се постигне со тоа што на детето едноставно ќе му се соопшти точниот одговор и со уверувањето во него. На тој начин можеме само да го збуниме и да го наведеме да се посомнева во сопствената способност да забележува и да заклучува за фактите, што би било голема штета (Howard 2013).

Најважниот начин на учење на децата на искреност е позитивната реакција на возрасните спрема детската отвореност и нивниот пример. Ставот дека децата треба да зборуваат вистина во педагогијата е од понов датум и е поврзан со општата тенденција од воспитувањето да се исклучи секоја манипулација. Многу родители, па и воспитувачи, и денеска ги лажат децата за да ги смират, за да не разберат нешто што „не е за децата“, за да ја одржат кај детето претставата за себе како идеално, непогрешливо суштество, имуно на човековите страсти и секогаш раководено само од разумни причини, уверени дека воспитната цел го оправдува

средството. Тие забораваат дека децата кои живеат со нив, од ден на ден се многу попроникливи, но не толку за да ги сфатат причините од кои се раководат тие жртвувајќи ја вистината, но сосема доволно за да не им поверуваат и за да бидат многу разочарани поради изгубената доверба. Со неискреноста кај детето не може да се постигне повеќе љубов и почитување, туку само да се пренесе идејата за манипулирање со емоциите како средство за постигнување на своите обично егоистички цели. Освен искреноста и отвореноста во детските односи, една од најсложените задачи е да се научат децата да делат, да ги отстапуваат едно на друго играчките и другите предмети, како и да водат сметка за желбите и потребите на своите другари во групата (Бојанин, Говедарица 2012).

Отстапувањето на играчката за нив често изгледа како неправда или загуба и не е ретко да се спротивстават на тоа, изговарајќи дека „не е на него ред“, сметајќи го тој „ред“ според некој свој критериум. Ваквите ситуации обично ги следат препирањата, а има и случаи на агресија спрема детето што ја добило играчката. Кога едно дете ги собира играчките и не ги дава на никого, според стандардите на возрасните не треба да биде прогласено за себично, туку да се направи обид да се сфати какви мотиви и емоции стојат зад таквата форма на однесување. Можеби на детето му недостасува сигурност и чувство на прифатеност, што се обидува да ги надополни со натрупување на играчките околу себе. Неговото однесување ќе се промени ако воспитувачот влијае на индиректен начин со задоволување на потребите од кои било иницирано ова однесување. Исто така, се случува децата во градинката да ги донесат своите омилените играчки, а тоа создава извесни проблеми, бидејќи опремата во институцијата му припаѓа на секого, а „сопствената“ играчка не мора да се дели со другите деца. На почетокот, кога детето стапува во установата, тоа сè уште може да се прифати, бидејќи играчката што ја носи од дома кај него создава чувство на сигурност. Подоцна треба да му се објасни дека за играчката што ја донело со себе важат истите правила како и за другите играчки и дека на тој начин таа им припаѓа на сите. Доколку детето е подготвено да го прифати тоа, играчката останува, а доколку не е, се остава во гардеробата и се враќа дома. Има повеќе начини на кои воспитувачот постепено може да ги учи децата да ги делат предметите кои се

заеднички во градинка. Една од можностите е да се ограничи времето на играње со одредена популарна играчка или активност која ја сакаат повеќе деца во исто време. На пример, воспитувачот ќе му рече на детето: „Еве, со автомобилчето ќе играш пет минути, а потоа ќе му биде ред на твојот другар. Јас ќе ти кажам кога ќе биде времето...“. Секако, овие зборови треба да се реализираат точно како што гласат, така што ни едно од децата да не се посомнева во доследноста на воспитувачот. Сепак, најзначајно е децата постепено да се оспособуваат самостојно да ги решаваат проблемите околу делењето на играчките и за одредување кога и на кого е ред да ги користи, без непосредно мешање на воспитувачот, без убедувања и надмудрувања со нив, што може да биде доста непријатно. При делењето на играчките, колку што е тоа можно, треба да се поттикнат соработката и позитивните емоции. Она дете што ќе остане без играчка, бидејќи му дошол редот на друго дете да игра со неа, со тоа не треба да чувствува дека е оној којшто губи, туку дека е тој што дава и да почувствува задоволство заради тоа. Ова е тешко да се изгради уште кај помладите предучилишни деца, но кај нив е доволно да се постигне давањето да не го сфаќаат како трајна загуба. Затоа е потребно многупати повторното искуство на добивање и на давање на играчките и на другите предмети. Тоа ќе доведе до интуитивно сфаќање на правилата кои важат за употребата на заедничка сопственост. Во секој случај, кога децата еднаш ќе почнат да ги доживуваат позитивните емоции предизвикани со давањето и со добивањето, односно кога ќе почне да ги радува самиот чин на вршење услуга на друг, таквите ситуации тогаш мошне брзо ќе почнат да се јавуваат и спонтано без никакво влијание на воспитувачот. Секако, доколку тој ги забележи, добро е да ја изрази својата поддршка за да го зацврсти уверувањето кај децата дека нешто е правилно, што и во овој случај е многу повеќе препорачливо од непопуларните интервенции во случаите на детската себичност (Korac 2013).

Како и кај другите аспекти на развојот, готовноста за делење не може да се изгради изолирано, туку во контекстот на негувањето на повеќе социјални особини кај децата, како што се грижата и разбирањето за другите, симпатијата и хуманоста, способноста за придржување кон правилата во групните активности итн. (Бојанин, Говедарица 2012).

## **4. УЛОГАТА НА ИГРАТА ВО РАЗВОЈОТ НА ПРЕДУЧИЛИШНОТО ДЕТЕ**

### **4.1. Дефиниција за игра**

Играта како поим има различно значење. Кај старите Грци, зборот „игра“ означува посебно работење, кое одговара на децата. Кај Римјаните зборот „игра“ означува радост и веселба. Како ознака за игра, некои психолози ги наведуваат движењето, спонтаноста и слободата, радоста и забавата. Виготски кажува дека играта е активност на детето со цел. Според Шилер играта претставува естетска активност. Во современата развојна психологија детската игра се третира како начин на постоење на детето и како основен облик на детската активност со која детето најприродно и најслободно ја задоволува својата потреба за движење и работа. Одредени автори (Robinson, Diaz 2006) ја објаснуваат играта како израз на биолошките потреби и внатрешните инстинкти, изедначувајќи ја често со играта на животните. Според учењето на Спенсер, играта се јавува како последица на непотрошена енергија, односно како вишок енергија.

### **4.2. Зошто ја проучуваме детската игра?**

Играта е составен дел од детскиот живот. Детето во претшколската возраст најголемото слободно време го минува во игра во која доаѓаат до израз неговата активност, интелектуалниот развој, неговите мотиви, проценување на вредноста, емоционално доживување, лични особини итн. Во многу истражувања е дојдено е до заклучок дека играта има големо значење за детскиот развој. Таа е незаменливо средство за запознавање на детето во претшколската возраст, а истовремено и многу успешно, воспитно и терапевтско средство. Помеѓу детската игра и работата нема остра граница. Во играта детето развива разни способности и стекнува работни навикни. Детето кое во раното детство успеало и зајакнало во играта, ќе има успех и подоцна во школскиот период и ќе биде сталожено при работата (Sindik 2008).

### 4.3. Развојот на детската игра

Веќе во првата година кај детето се внимава на почетокот на играњето. Тромесечното дете истовремено држи и гледа предмети. Во наредните месеци детето најпрво го фиксира предметот со очите, а потоа го дофатува. Во четвртиот месец детските раце се поеластични, особено во движењето на прстите. Тоа ги забележува движењата на прстите. Тогаш кажуваме дека игра со прстите. Играјќи со прстите, тоа стекнува ново искуство. Со помош на искуството кое го стекнува играјќи со прстите и со рацете, разликува раце и прсти од другите предмети. Во десетиот месец се развива функцијата на палецот и показалецот. Детето со показалецот сака да ги опипува отворите на предметите. Со палецот и показалецот влече коноп, спојува два предмета или ги става еден во друг. Така доаѓа до првото искуство за маса, полно и празно, што е внатре, а што надвор итн. Кај детето од претшколската возраст наидуваме на четири облици на игра. Во првата и втората година преовладува функционалната игра; во третата, четвртата и петтата година преовладува игра со фантазија и рецепциска игра, а творечката игра е во шестата година.

*Функционална игра:* движење на екстемитетите и на главата, лазење, седење, станување, стоење на прсти, качување по скали, скокање, лизгање, фаќање, пренесување предмети, отворање, затворање, чкртање, туткање и лепење хартија, играње со топка итн.

*Игра со фантазија:* хранење на играчките, разговор со нив, казнување на куклите; игра различни улоги на продавач, мајка, готвач, шофер, војник; имитира куче, маче итн.

*Рецепциска игра:* анализирање слики, моделирање, слушање приказни, песни, гледање филмови, театарски претстави итн.

*Творечка игра:* цртање, пишување, градење, пеење, составување слики од делови итн. Во творечките игри преовладува желбата за успех (Stanley, Wieder, Simon 2003).

#### **4.4 Социјално учество на децата во играта**

Кога го анализираме детето во неговата игра, тоа ја продолжува играта со големо задоволство. По третата година се зголемува интересот за играње со другите деца. Детето сака да игра во група со две или три деца. Во духот на соработник и умевање, играта трае од дваесет до триесет минути, а потоа е потребно децата да се контролираат и да се насочуваат бидејќи доаѓаат до конфликт (Валон 1999). Петгодишните деца се способни да играат во поголема група деца. Во оваа возраст се зајакнува пријателството. Децата кои сакаат да доминираат во игра, ги избираат помалите деца од себе. Групната игра во која децата соработуваат вклучува емоционални и социјални потреби. До извесна мерка детето мора да ги совлада своите емоционални однесувања и да ги почитува потребите на другите. За ова е потребно емоционална и социјална зрелост бидејќи детето не може да го усогласи својот мисловен процес и соодветното однесување со однесувањето на другите деца. Децата од претшколската возраст бргу се заситуваат и се заморуваат од поединечни активности. Ако возрасните знаат да ги прилагодат содржините на играта на детската потреба и способност во хармонија со детскиот развој, ќе биде успешно нивното учество во формирањето на детската личност (Zrlic 2014).

#### **4.5 Значењето на играта во развојот на детската личност**

Во играта детето ги развива своите функции и различни способности. Во неа и со неа стекнува искуство. Своите први искуства за предметите детето ги стекнува со тоа што предметите ги фаќа со рака, ги забележува, ги преместува и ги реди. Така постепено открива во што се разликуваат предметите меѓу себе, како може да ги употреби и сл. Врз основа на движењата на сопственото тело кои доаѓаат до израз во играта и функциите на другите чувства и способности, детето стекнува искуство за простор и просторни односи, забележување и заклучување (Когас 2013). Овие способности се потребни за понатамошното напредување на детето во математиката, геометријата, физиката итн. Во групните игри се развиваат и социјалните чувства, односно симпатија кон луѓето, наклонетост, солидарност, пожртвуваност и сл. Преку играта детето ги запознава другарчињата со кои се игра, постигнува успех заедно со нив и заеднички се радуваат. Детето учи да ги цени другите деца и како да се потчини во корист на групата.

На тој начин детето се оспособува за социјален живот без кое не може да се замисли современото општество. Ако на детето не му овозможиме да игра онака како што одговара на неговата возраст, ќе се појават штетни последици во неговиот понатамошен развој. Таквите деца стануваат преосетливи, агресивни и се несреќни. Во психичкиот развој прилично се оштетени оние деца на кои родителите не им пружиле можност за игра. На детето во претшколската возраст главна активност му е играта која подоцна ќе му овозможи здрав психички развој кој е неопходен услов за совладување на тешкотиите во животот (Hennessy, Ruthven, Brindley 2005).

#### **4.6. Воспитното значење на играта**

Играта има голема улога во сестраниот развој на детето. Во неа се изразуваат љубопитноста, чувствителноста, сознајната и физичката активност и потребата за соработка во друштво. Преку играта детето почнува да комуницира со својата средина и да усвојува општествени облици на однесување, стекнува претстава за себе и за своите односи спрема другите (Vucinic 2001).

Преку играта детето учи да соработува со другите, а тоа влијае на социјализацијата и општествено-моралниот развој на претшколското дете. Современите психолози ја сметаат играта како специфична форма на учење која треба да има доминантно и водечко место во претшколскиот период на детето. Играта го остварува своето воспитно дејство благодарейќи на специфичните механизми на учење: имитација, идентификација и интериоризација. Голема улога има процесот на интериоризацијата која е неопходна алка во формирањето на поимите и мислењата, односно во интелектуалниот развој на детето. Играта создава можност за манипулирање на предметите за конкретно доживување која детето ги претвора во говорни симболи и внатрешен говор од којшто настанува мислењето. Во процесот на социјализацијата на детето голема улога има идентификацијата и имитацијата. Во поединечни улоги, детето се поистоветува со одреден лик, преземајќи одредени облици на однесување, начин на говор и изразување. Детето во играта ги имитира активностите на лицето со кое се идентификува (Gullo 2000).

## **5. Деца со посебни потреби**

### **5.1. Специфичност при работата со деца со посебни потреби**

Во развојот на секоја генерација, определен процент од неа покажува специфичности во поглед на брзината и квалитетот на развојниот пат. Вниманието отсекогаш го привлекувале развојните специфичности, особено забавениот развој и понискиот квалитет, наспроти групата на просечни врсници. Благодарение на акумулираните научни и стручни сознанија и сè подоброто осознавање на специфичните проблеми во развојот, низа години наназад тој дел од популацијата ги означуваше како „дефектни“, „хендикепирани“, „проблем-деца“, односно овие нарекувања се заменија со изразите „лица со пречки во развојот“, „лица спречени во развојот“, „деца со проблеми во учењето и однесувањето“ (Когас 2013).

Многу ретко причините за појавата на лица што имаат пречки во својот развој се единствено од биолошка природа (на пример, како последица на оштетување на нервниот систем) или од социјална природа (на пример, како последица на социокултурната депривација во раниот предучилишен развој).

Најчесто овие причини дејствуваат интерактивно. Поради недоволната семејна грижа може да се потенцира некој биолошки недостаток на кој средината реагира неповолно. На тој начин средината е иницијатор за негативни емоционални реакции кај детето (страв, губење самодоверба, повлекување или агресија) со што уште повеќе се придонесува за зголемување на социјалната нетрпеливост кон детето.

Опишаните реакции на средината ја намалуваат можноста на детето за стекнување искуства и нови знаења. Во нашата култура лицето со попреченост се перцепира како личност што се разликува од другите, а и во нејзината автоперцепција и самата таа се доживува себеси како различна од повеќето други со кои е опкружена (Омерович 2014).



За квалитетот на автоперцепцијата особено придонесува ставот што средината ѝ го наметнува на личноста. Меѓутоа, како ќе биде перцепирана личноста со посебни потреби, од една страна зависи од начинот на кој средината ги доживува последиците од оштетувањето, а од друга страна, од начинот на кој ги доживува самата личност со попреченост. Впечаток е дека степенот на оштетувањето има помало суштинско значење за функционирањето на личноста, во споредба со индивидуалната перцепција на тоа оштетување. Бидејќи личноста по природа е реактивно суштество, нејзините реакции на попреченост се движат помеѓу две крајности: од една страна игнорирање на проблемите кои ги предизвикува попреченоста и кои не можат да се избегнат, а од друга страна повлекување од реалноста (Јованова, Цаневска 2013).

Последиците од попреченоста варираат со оглед на различните причини што ги предизвикуваат. Во таа смисла, постојат конгенитални оштетувања (церебрална парализа, идиопатска епилепсија, интелектуална попреченост) што водат до големи развојни проблеми и до трајни промени во личноста, како и оштетувања што настанале подоцна во онтогенетскиот развој и што придонесуваат за нарушување на веќе воспоставената рамнотежа во личноста. Првите претставуваат примарни последици од попреченоста, а вторите секундарни. Во зависност од тежината на последиците и условите на живот во кои тие дејствуваат не е исклучена можноста да настанат и трајни промени во личноста. Дали личноста ќе ја надмине таа криза и ќе го воспостави претходниот интегритет, ќе зависи од нејзините карактеристики и од ставовите на средината (Gullo 2000).

## **5.2. Деца со пречки во телесниот развој**

Телесната инвалидност т.е. телесниот недостаток/оштетување значи ограничување во можноста за движење. Самото тоа предизвикува голем број потешкотии при изведување на секојдневните активности, како на пример јадење, облекување, во детските игри, во наставата и во некои други активности. Децата кои имаат некои од овие потешкотии имаат можност да ги развијат своите

преостанати потенцијали до највисок степен што го овозможува самото оштетување. Телесното оштетување може да предизвика цела низа промени во животот и развојот на детето, во неговото семејство и околината, наметнувајќи му некои специфични барања и потреби. На ваквото дете му пречи нестимулативната семејна средина која не му дозволува контакти со луѓето од соседството или пошироко, го оневозможува неговото дружење и играњето со врниците и другарчињата, што претставува потреба на секое дете па така и на детето кое има некакво телесно оштетување. Не мора да значи ако детето има некакво телесно оштетување, истото не е во состојба да посетува и училиште. Напротив, голем е бројот на деца со телесни оштетувања кои најнормално можат да ја следат наставата во училиштата, меѓутоа претходно е неопходно да се создадат потребните услови: отстранување на архитектонските бариери т.е. покрај скалите да се направат и стрмни делови по кои би можеле да се движат децата кои се во колички; обезбедување на специјални клупи во кои може да седи дете кое е во количка; прифаќање на ваквите деца од страна на наставниците и учениците; давање стручна помош во потребните ситуации и сл. Вклучувањето на овие деца во училиштата дава поголеми и подобри можности и услови за непречен развој. Во таа средина тие стануваат посамостојни и покомуникативни. Децата со телесни оштетувања паралелно со школувањето потребно е секојдневно да одат на вежби заради намалување или отстранување на последиците од оштетувањето и заради подобрување на нивната состојба, во специјализирани установи за изведување на такви вежби. Лицата родени без еден или без двата екстремитета или лица родени со непотполно развиени екстремитети многу потешко ги увежбуваат вештините за движење или за извршување на некоја друга активност. Уште од најраната возраст на нив треба да им се посвети многу поголемо внимание. Тоа значи дека преку најразлични вежби детето се учи да може самостојно да го употребува приборот за јадење т.е. самостојно да се храни, да се облекува, да ја одржува личната хигиена, да игра со најразлични играчки и сл. Од најрана возраст се учат/вежбаат како правилно треба да се држи моливот за да можат подоцна кога ќе тргнат на училиште полесно и побргу да научат да пишуваат. Со сите овие вежби не се усовршува само движењето, туку и мислењето кај децата.

Кога ќе тргнат на училиште овие деца не треба да се исклучуваат од активностите што можат да ги извршуваат или кои се малку потешки за нив, туку напротив, треба да им се помогне истите успешно да ги совладаат. За овие лица во некои случаи потребна е употреба на специјални помошни средства/помагала (протези) со чија помош поуспешно ќе ги извршуваат активностите кои се бараат од нив (Findak 2001).

Лицата со несовершен развој на 'рбетниот столб или деформација на 'рбетот поради проблемите/деформитетите на 'рбетот не се во можност да се движат, па затоа мораат постојано да лежат во кревет. Најчесто се упатуваат во специјални заводи во кои се извршуваат специјални вежби, но полесните случаи можат да одат во училиште и да научат да пишуваат и да читаат, меѓутоа секогаш помогнати од страна на стручните лица.

Лицата со недоволно развиени мускули (млитавост на мускулите) како последица на некои потешки болести, може да дојде до појава детето да нема доволно сила правилно да го држи телото и да се движи или пак да извршува некои активности. За таа цел со него се прават специјални вежби кои ќе помогнат за зацврстување на самите мускули.

Лицата со искривување на коските или одземеност/неможност за движење на некои делови од телото (отежнато движење), најчесто отежнато движење настанува на пр. само на едната нога или на едната рака, иако не се исклучува можноста и од зафаќање на двете раце или на двете нозе. Доколку е отежнато движењето само на едната рака, лицето со другата може без никакви потешкотии да се движи, може да ги извршува сите работи кои се бараат од него. Во секој случај не треба да се исклучи можноста од вежбање како на здравата така и на болната рака. При одземеност/отежнато движење на двете раце, детето се вежба да пишува и со двете раце, така што едната ќе ѝ помага на другата. Доколку пак постои отежнато движење на нозете, со помош на шини или други помагала на детето му се овозможува да оди со помош на патерици („штаки“) или без нив. Во случаи кога и тоа не е можно, децата се движат со помош на специјални колички или на специјални помагала „степери“ (Pejić 2005).

Кај лицата со церебрална парализа, церебралната парализа настанува уште пред раѓањето или во најраната возраст како последица на оштетување на мозокот. Се препознава преку грчевито држење на еден или повеќе екстремитети, или неконтролирано и отежнато изведување на движењата (Јованова, Цаневска 2013). Церебралната парализа може да предизвика и други потешкотии како што се: говорни нарушувања, проблеми во учењето, мислењето, помнењето или пак само потешкотии во движењата и немир. Децата кои имаат церебрална парализа уште од најрана возраст се носат во специјализирани заводи во кои преку посебни вежби се спречуваат неправилните движења кај детето од кои подоцна тоа многу потешко би можело да се одвикне. Во училиште на овие деца треба многу да им помагаме за да можат побргу да научат да пишуваат.

Како последица на автомобилски и спортски несреќи, удар од електрична струја, експлозивни направи и др., кај телесноинвалидните лица може да доведат до ампутација на рака или нога, повреда на ’рбетот и неможност за движење, кршење на коските и нивно погрешно сраснување и др.

Значењето на предучилишниот третман на телесноинвалидните и хроничнозаболените деца се согледува во тоа што во текот на воспитниот процес, детето ги открива сопствените можности, ги менува и со самото тоа ја менува околината и ги зголемува можностите за понатамошен развој. Човековиот развој не се сведува само на созревање и едноставно собирање на животните искуства. Развојот е сфатен како континуиран процес на воспоставување функции и квалитативни промени во структурите на организацијата и функционирањето на телесноинвалидното и хроничнозаболеното дете и е нераздвоен од третманот. Предучилишниот третман на овие деца е систем на постапки и специјални методи со кои се влијае врз насочување и формирање на развојот. Како резултат на третманот се јавуваат некои развојни можности врз кои ефикасно дејствува во поголема или помала мера.

Детето од предучилишната возраст е особено чувствително во зависност од интензитетот на растењето и развојот, како и на пластичноста на нервниот систем што во овој период е најтраен и најефикасен.

Одамна е утврдено дека предучилишниот период овозможува големи развојни можности за сестрано организирано соматопедско дејствување и насочување на развојот на детето и на тој начин се постигнува хуманизација и социјализација на детето, развој на моториката и говорот, совладување на основните хигиенски навики, работни навики и навики за социјално однесување, како и создавање на елементарните искуства и знаење од природната и од општествената средина. Денес сè повеќе се верува дека тоа е периодот во кој започнува собирањето на когнитивните искуства кога се создаваат оптимални услови за развивање на вишите ментални процеси, тргнувајќи од неприфаќањето на Пијаже на дихотомијата на когнитивниот и социјално-емоционалниот развој. „Тој смета дека социјалниот развој содржи значајни когнитивни структурални компоненти што придонесуваат за когнитивниот развој во иста мера како што тој придонесува за нивниот развој“ (Horvat 1986).

### **5.3. Социјализација на децата со посебни потреби**

Децата со телесни оштетувања, исто како и нормалните деца, имаат потреба за сензорни стимулации и за социјално искуство, меѓутоа поради примарното оштетување (целосна или делумна одземеност) покрај ограничувањето на движењата и неможноста на промена на положбата на телото, поради што доцни моторниот развој, поради врзаноста на детето за постелата му е ограничено и видното поле, а специјалните стимулации се минимални. Фиксацијата за едно место, најчесто во задолжителната корективна положба, го лишува детето од можноста за здобивање спонтани искуства во манипулирањето со предметите, поради што доцни воспоставувањето на визиомоторната контрола и е ограничено развивањето на перцептивните способности (Јованова, Цаневска 2013).

Поради родителското презаштитивање и потценувањето на способностите на детето, доаѓа до изостанување на стимулусите поврзани со примарното оштетување. Децата многу подоцна ги совладуваат или не ги совладуваат активностите на самозгрижувањето (одржувањето на личната хигиена, на хранењето, на облекувањето) и на работата (манипулирањето со парите, одењето во продавница).

Покрај тоа, честите промени на средината (преминувањата од семејната во болничка средина) предизвикуваат постојани прилагодувања на детето на новите услови на животот и доведуваат до емоционални проблеми, особено во случај на потешки оштетувања. Подрачјето на социјализацијата претставува мошне значајно поле на развојот, кое кај телесноинвалидните деца мошне често е занемарено, со ставање на акцентот на телесното и на физичкото закрепнување на детето.

Играта и воспоставувањето на различните односи со другите деца се мошне битни фактори за формирањето на личноста на единката и прифаќањето на посакуваните општествени облици на однесување. Од дружењето со врсниците, детето ги здобива неопходните искуства за интеграција во пошироката социјална средина.

Телесноинвалидното дете, како и секое човеково суштество има потреба за комуникација, за игра и за разни интеракции со другите деца. Меѓутоа, овие потреби ги задоволува мошне оскудно, делумно поради ограниченоста на предизвиканиот патолошки процес и поради преоптовареноста со медицинскиот третман, а дел и поради родителската „превенција“ на потенцијалните физички или психички трауми (повреди во играта, можноста за задевање, потценувања или понижувања од страна на здравите врсници, негативни искуства поради споредувањето со здравите врсници) или срамот да го покажат своето хендикепирано дете. Ваквото ограничување на детето на тесен круг возрасни од непосредната околина, доведува до негативна селекција на и така малубројните искуства на телесноинвалидните деца, особено оние со зачувана интелигенција, често оставаат впечаток на „старо - мало“ дете.

Припадноста на детето на групата (дури и на групи слични на себеси) дава можност за дружење, комуникација, игра, спонтани иницијативи, развивање навики на делење, рамноправност, почитување на другиот, односно на соработка, како и учество во непријатни ситуации (караници, тепање, пројавување на себичност или посесивност), кои исто така се составен дел на животот и се неопходни за формирање на емоционално и социјално здрава личноста.

Меѓу бројните фактори што ја определуваат вкупната социјална ситуација на телесноинвалидните лица, доминантни се две групи фактори:

1. Фактори што се однесуваат на непосредните, конкретните ставови и односи на потесната и на пошироката средина што можат да се согледаат во контекстот на културно-историското настанување на социјалното значење, оценување и вреднување на самиот телесен дефект, на физичкото ограничување, на изгледот и што се манифестираат како предрасуди, стигми, ставови со елементи на примитивизам, исконски ставови, ирационални однесувања (особено во присуство на инвалиди), прифаќања и неприфаќања;
2. Општествени определувања, прокламирани вредносни системи и видови остварувања на општествената грижа и заштита на лицата со посебни потреби што покажуваат дијапазон и квалитет на општественото акцентирање на специјалните потреби на децата со посебни потреби и начини на нивното задоволување (Живковиќ 1994).

Кај децата со посебни потреби развојот на сликата за себе како основен елемент на самосвеста, по правило тече во негативна насока. Видливиот телесен недостаток останува трајна карактеристика која лицето со инвалидитет кој мора да ја прифати како оставен дел на сликата за себе, но и кој во многу нешта го определува начинот на комуникација со средината и насоките на рехабилитацијата. „Секое лице со оштетувања на сензорните, на интелектуалните или на моторните диспозиции е изложено на два вида последици. Едните се директна последица на оштетувањата, а другите се резултат на неправилниот и некоректен однос на потесната и на пошироката социјална средина кон лицата со посебни потреби. Тоа се индиректните или таканаречените секундарни последици од попреченоста“ (Kazakoff 2014).

Кај телесноинвалидните деца примарното телесно ограничување, забавениот развој на говорот и на моториката или евентуалните општетувања на перцептивните системи го отежнуваат здобивањето на автономија и иницијатива, а воспоставувањето на чувството на сигурност е отежнато со презаштитивањето, со интеграцијата или дури со отфрлањето од страна на родителите и на воспитувачите. Од една страна процесот на интеграција е отежнат со семејните кризи, а од друга страна со неподготвеноста на воспитувачите и на „нормалните“ врсници да ги прифатат.

Резултатите на бројните истражувања покажуваат дека движењето за интеграција на учениците попречени во развојот во средината на нормалните врсници ги затекнало неподготвени и учителите и наставниците по одделни предмети, но и психолозите и педагозите што работат во училиштата.

Основата за формирање и одржување на социјалните ставови лежи во различноста на изгледот, во телесната „нецеловитост“, во кој и да било вид отстапување, девијации од некои хармонични, симетрични форми на човековото тело дури и кога претставуваат само естетски деформации, како и во постоењето на помало или на поголемо ограничување на телесните функции, кои детето со посебни потреби го ставаат во позиција да биде помалку „способно“ во однос на детето со типичен развој, односно телесноцеловито. Однесувањето на индивидуата во општеството ги носи корените најпрвин од семејството, како основна ќелија на општеството. Од семејното воспитание зависи и обликувањето на карактерот и формирањето на свеста на детето дека мора правилно да се однесува, за што родителите мора да водат сметка како здрави и зрели личности и како фактори на општеството. Исто така, е значајно да официјалните претставници на општеството имаат водечка улога и одговорност, како за правилното формирање на свеста на жителите, за инвалидите да ги уживаат сите меѓународно пропишани и усвоени права на човекот и на граѓанинот, така и за обезбедувањето на инвалидите во прашањата на оспособувањето за живот и за работа, а потоа и за нивното вклучување во општествениот, во политичкиот и во стопанскиот живот, рамноправно со другите граѓани.



Омаловажувачкото однесување кон лицата со посебни потреби не е секогаш предизвикано со постоењето на попреченоста и со ограничувањето на способностите кои тој ги предизвикува, туку опфаќа и други атрибути. Под влијание на предрасудите, нехендикепираните понекогаш се однесуваат, како да е самото по себе разбирливо дека постои неусогласеност меѓу попреченоста и позитивните квалитети и особини (добрината, способноста, талентот, благородноста коректноста итн.), (Николиќ-Симончиќ 1994).

Длабоковкоренетите предрасуди кон лицата со попреченост претставуваат најголема пречка за целосна социјализација и за полноправна интеграција на истите лица во општеството. Социјалната дистанца најочигледно претставува манифестирање на ставовите кон лицата со попреченост во некои конкретни ситуации. Луѓето без хендикеп сè уште даваат силен отпор да ги примат попречените во развојот во својата средина, а особено ако станува збор за семејната и работната средина. Колку е важно разбивањето на предрасудите говори и тоа дека положбата на лицата со посебни потреби во општеството и нивното емоционално и социјално прилагодување е резултат на многу фактори меѓу кои значајна улога имаат: ставовите на луѓето непопречени во развојот кон лицата со попреченост и набљудувањето на тие ставови и реагирањето од страна на лицата со попреченост, ставот на самите лица со попреченост кон своите потешкотии и слично (Kazakoff 2014).

#### **5.4 Улогата на предучилишните установи при работата со деца со ПП**

Основната задача на предучилишното воспитание и образование на децата со посебни потреби е да го поттикнува, да го насочува и да го облагородува сестраниот развој на детската личност во согласност со психофизичките карактеристики и индивидуалните можности на детето. Посебни задачи на воспитно-образовната работа кај децата со посебни потреби од предучилишна возраст се: развивање на сочуваните психомоторни способности, развивање на сензорните и психомоторните способности што придонесуваат за богатење на искуствата, подобра перцепција, сфаќање на основните поими за количина и големина, развивање на културно-хигиенските навики, развивање на говорните и јазичните потенцијали и сл. (Pejić 2005).

Основни форми за работа во предучилишните установи за сите деца, па и за децата со посебни потреби претставуваат играта, работата и учењето. Меѓутоа, овие цели треба да се остварат според определена програма преку насочените активности од повеќе воспитно-образовни подрачја.

Детето со посебни потреби е ограничено во своето движење, но е присутна потребата за игра и дружење со врсниците. Тие потреби ретко се задоволуваат поради бројните објективни и субјективни неконтролирани околности.

Од една страна, детето со посебни потреби е подложно на неопходниот режим на санација на основното заболување или на рехабилитациона програма, а од друга страна, стравот на родителите дека нивното дете во играта со другите деца може да се повреди и да биде исмеано, многу ретко создава ситуација тоа да биде во контакт со своите нормални врсници. Раните искуства стекнати во интеракција со своите врсници, телесноинвалидните деца ги стекнуваат во хоспитални услови. Партиципацијата во заедничките активности, чувството на припадност, дружељубивоста, несебичноста и љубомората, секако, се драгоцен и се неопходни искуства кои овие деца ретко ги стекнуваат во домашни услови (Vucinić 2001).

Искусствата покажуваат дека во последните години некои медицински рехабилитациски установи воведуваат стручна работа на квалификувани кадри дефектолози, што имаат цел да обезбедат воспитно-образовна работа. Меѓутоа, мораме да признаеме дека во нашата средина мошне малку е организирано и дејствува предучилишното воспитување на детето со посебни потреби во интеграциски услови. Причините за ваквото недоволно организирање се многубројни: необезбедени неопходни услови за прифаќање на такви деца, односно, поради отсуство на систематско и стручно давање помош и задоволување на посебните потреби на таквите деца. Андерсон и Спен (Anderson and Spain) истакнуваат дека вклучувањето на детето со посебни потреби во редовните предучилишни установи дава подобри можности како за когнитивниот и социјалниот развој, така и за емоционалниот развој. Исто така, тие заклучуваат дека децата со посебни потреби што биле вклучени во редовните предучилишни установи, интелектуално и физички подобро се подготвени за вклучување во основното образование.

Оттука, се наметнува неопходноста од рано вклучување на децата со посебни потреби во редовните групи на редовните предучилишни установи затоа што тоа претставува предуслов за интегративно основно образование (Hennessy, Ruthven & Brindley 2005).

## II. МЕТОДОЛГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето се функционалните способности на децата од 4 до 6-годишна возраст во Детската градинка „Гоце Делчев“ - Пробиштип, односно колку од децата можат да ги извршуваат секојдневните активности во градинката и на кои потешкотии наидуваат децата со посебни потреби.

### 2. Цел и карактер на истражувањето

Основна цел на истражувањето е:

- Да се утврди како децата од предучилишна возраст ги изведуваат секојдневните активности;
- Да се утврди како децата со ПП од предучилишната возраст ги изведуваат секојдневните активности;
- Да се утврди како оваа група деца ги надминува бариерите на кои наидуваат во секојдневниот живот;
- Да се утврди степенот на самостојност т.е. зависноста од страна на друго лице, односно да се согледа на колку деца им е потребна дополнителна помош од воспитувачот.

Врз основа на поставената цел може да се заклучи дека оваа **квантитативна** студија е **современа студија** бидејќи проучува актуелна проблематика на човештвото (самостојноста во извршувањето на секојдневните активности). Ова истражување има и **дескриптивен карактер** кој е насочен кон откривањето на потешкотиите во функционалните способности кои ги имаат децата од предучилишниот период (од 4 до 6 години) при извршувањето на секојдневните активности.

Преку анализата на добиените податоци дојдовме до одредени сознанија што се карактеристични и заеднички за двете групи деца, децата со типичен развој и децата со ПП, но во исто време направиме и дистинкција во однос на развојот на нивната личност и нивното секојдневно функционирање.

Имплементацијата на предлозите ќе даде свој придонес во третманот на децата со ПП. Заклучоците ќе помогнат во изработка на индивидуалните програми за едукација и рехабилитација на овие деца, односно од сето тоа произлегува и **применетиот карактер. Современоста на истражувањето** потекнува од проблемите со кои секојдневно се соочуваат децата со ПП во развивањето на функционалните способности и самостојното извршување на секојдневните активности.

### 3. Задачи на истражувањето

Задачи на истражувањето се:

- Да се утврди начинот на изведување на секојдневните активности кај децата со ПП и самостојноста во нивното изведување;
- Да се утврди способноста за лична грижа како што се: хранење и пиење, користење соодветен прибор, употреба на салфетки за бришење на раце и лице, отворање кутичиња и чекање ред за ручек;
- Да се утврди способноста при одење во тоалет, односно дали можат сами да се соблекуваат и да се облекуваат при одење во тоалет, дали можат да пуштат и да сопираат вода, дали можат да ја користат тоалетната хартија и дали можат да ги бришат рацете;
- Да се утврди способноста за облекување и за соблекување, односно дали можат да облекуваат и да соблекуваат јакна, палто, џемпер, да откопчуваат и да закопчуваат копчиња и патент и да залепуваат лепенки, како и тоа дали може да врзуваат и да одврзуваат врвки од чевли;
- Да се утврди ориентацијата и движењето на децата низ градинката;
- Да се утврди способноста при организација и ракување со материјали;
- Да се утврди дали децата можат да ги поставуваат и да ги расчистуваат материјалите;

- Да се утврди колку детето е способно за одржување и промена на положбата како што е положбата стоење/седење;
- Да се утврди колку децата се вклучени во рекреативното движење;
- Да се утврди како децата манипулираат со предметите;
- Да се утврди колку децата се снаоѓаат во генералните способности во занималната;
- Да се утврди општото работно однесување на децата;
- Да се утврди способноста за функционална комуникација;
- Да се утврди дали децата воспоставуваат врски со врстници, возрасни и дали соработуваат во групни активности;
- Да се утврди способноста на децата за процесирачки активности односно ментално процесирање;
- Да се утврди вклученоста на децата во игра;
- Да се утврди способноста за графичка комуникација на децата;
- Компарација на постигнувањата помеѓу двете групи деца (деца со ПП и деца со типичен развој);

#### **4. Хипотези**

Х0 - Претпоставуваме дека кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во функционалните способности во споредба со децата со типичен развој.

Х1 - Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во одржувањето во личната хигиена, за разлика од децата со типичен развој.

Х2 - Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во развојот на говорните способности, за разлика од децата со типичен развој.

Х3 - Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во воспоставување врски со врстници, за разлика од децата со типичен развој.

Х4 - Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во квалитетот на играта, за разлика од децата со типичен развој.

X5 - Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во квалитетот на цртежот, за разлика од децата со типичен развој.

X6 - Претпоставуваме дека децата со ПП на поголема возраст се посамостојни во функционалните способности, за разлика од децата со ПП од помала возраст.

## **5. Варијабли**

### *Независни варијабли:*

- пол;
- возраст;
- степен на попреченост.

### *Зависни варијабли:*

- степен на самостојност во изведување на секојдневните активности;
- лична хигиена;
- говорни способности;
- визиомоторни способности;
- квалитет на играта;

## **6. Методи и техники**

Во рамките на истражувањето се употребува процесот на триангулација (комбинација на квантитативен и квалитативен пристап). Ова истражување спаѓа во групата на применети (апликативни) истражувања. Според начинот на проучување на појавата станува збор за емпириско истражување затоа што проблемот на истражувањето се проучува по пат на непосредно искуство и тестирање.

Појавата се истражува со едновремено проучување на различни места и во различни услови, при што се користи трансверзален пристап. Со помош на трансверзалниот начин добивме дескрипција на појавата (Галевска 2013: 56). Ова истражување спаѓа во компаративно-дескриптивно истражување со интердисциплинарен карактер затоа што се користат две групи испитаници.

Со цел проблемот на проучување да се расветли детално, во ова истражување е користен квантитативниот пристап. Квантитативниот пристап базиран на позитивистичката теорија, понекогаш наречен и статистичко истражување, е посоодветен за прибирање квантитативни информации (Oyedele 2003). Според овој истражувач во текот на квантитативните истражувања се изразени фактите кои позначајно може да се претстават со бројки отколку на кој било друг начин.



## 7. Инструменти

Инструмент на истражувањето претставува тестот. Терминот „тест“ вообичаено се користи за опишување систематска постапка за добивање примерок на однесување на децата, додека „процена“ често се користи за да опише еден поширок процес на собирање информации (Hoffmann 1997).

Во ова трансверзално истражување, односно тестирањето на функционалните способности претставува истражувачка техника за собирање на податоците кои се неопходни за студијата.

Тестирањето претставува популарна техника за објективно истражување. Тоа е всушност постапка со која се мери одреден фактор или се оценува одредена способност (Галевска 2013: 187). Главната цел на овој тест е да ги открие функционалните способности кај децата на возраст од 4 до 6 години.

### BRIEF – предучилишна верзија

Верзијата BRIEF-P е направена за да се забележат функционалните способности кои се манифестираат во секојдневието на децата од предучилишна возраст, врз основа на претпоставките дека мерењето на извршните функции е возможно доколку се направи тест за соодветно развојно однесување (Велман 1988). Испитувањето на секојдневното однесување е дополнителен пристап за процена на тестот за извршните функции на децата од предучилишната возраст. Секојдневните околности на детето, дома и во училиште/дневен престој, се многу важни места за надгледување на рутинските манифестации на функционалните способности. Оваа методологија се искористи во процената на функционалните способности на децата од предучилишна возраст со развојот на BRIEF (Gioia et al. 2000). Оригиналниот BRIEF претставува скала на процена изработена од воспитувачот со согледување на осум добиени теоретски и емпирички подобласти на извршните функции набљудувани преку секојдневното однесување на децата од 5 до 18-годишна возраст.

Досегашните студии утврдуваат дека BRIEF истакнува соодветна внатрешна конзистентност, менлива стабилност и доказ за валидноста врз основа на

конвергенција/дивергенција со различни мерки и за внатрешната фактор-структура (Gioia et al. 2000). Инструментот исто така ги забележува профилите на извршните функции кои се разликуваат од вообичаените развојни и стекнати нарушувања, вклучувајќи ги и АДХД и проблемите при читањето (Gioia et al. 2002]. Ваквата методологија со скала на процена дава дополнителна димензија на еколошката важност на клиничката процена на извршните функции (Silver 2000 Gioia et Ickvit 2004).

Скалата за рангирање BRIEF-P (Gioia et al. 2002) има 63 прашања кои ги потполнуваат воспитувачите за деца од 2 до 5 години, со потпрашања кои сочинуваат пет извршни области: инхибирање (16 прашања), пренесување (10 прашања), контрола на чувствата (10 прашања), работна меморија (17 прашања) и планирање/организирање (10 прашања).

Тестот е адаптиран според условите што ги има предучилишната установа и според возраста на децата кои се опфатени во ова истражување, односно на можностите и на способностите на децата. Тестот е составен од 5 области, 17 подобласти и 117 прашања.

## **8. Примерок на истражувањето**

Примерокот во ова истражување е одбран по пат на пригоден примерок, односно опфатена е целата популација која е дефинирана, а тоа значи дека секоја индивидуа имаше подеднакви шанси да биде дел од истражувањето. Во ова истражување беа вклучени 161 дете, од кои 8 деца се со ПП, 74 деца се на возраст од 4 до 5 години, а 87 деца се на возраст од 5 до 6 години. Истражувањето се спроведе во ЈОУДГ „Гоце Делчев“, вклучувајќи ги клоновите „Срничка“ и „Цветови“ од Пробиштип.

ТР				ПП			
од 4 до 5 години		од 5 до 6 години		од 4 до 5 години		од 5 до 6 години	
71 дете		82 деца		3 деца		5 деца	
35 машки	36 женски	41 машко	41 женско	2 машки	1 женско	2 машки	3 женски
153 деца				8 деца			
Вкупно: 161 дете							

Табела бр. 2: Примерок на истражувањето

## 9. Временска рамка на истражувањето

Истражувањето се реализирше во периодот од 1 ноември 2016 година до 30 декември 2016 година.

## 10. Статистичка обработка на податоците

По прибирање на податоците со прашалникот на истражувачкиот примерок, се премина кон нивна обработка со помош на статистичката програма SPSS 20.0. Податоците најпрвин беа кодирани и внесени во табела прилагодена на структурата на прашалникот, по што се пристапи кон нивна обработка. Обработката на податоците опфати дескриптивна обработка, компаративна и корелативна анализа. При дескриптивната обработка се анализираа фреквенции и проценти на зачестеноста на секоја од добиените категории на одговорите. Понатаму се пристапи кон тестирање на истражувачките хипотези, при што за споредба помеѓу групите се користеа  $\chi^2$  (Хи квадрат) -тестот и Мен-Витни У тестот како непараметриска замена за т-тестот (заради карактеристиките на примерокот), додека за испитување на поврзанооста на варијабли се користеше Спирмановата ранг корелација.

Со оглед на природата на податоците кои се добија со помош на прашалниците (фреквенции во дадени категории), истражувачките хипотези се тестираа со помош на  $\chi^2$ , односно се направи процена на распределбата на испитаниците (на нивната фреквенција) во секоја од дадените категории. Во оваа постапка се тестираа добиената фреквенција по категории наспроти теоријата за рамномерна распределба на испитаниците. Со оглед на малиот број испитаници во голем дел од категориите и неможноста за пресметување на  $\chi^2$  од вака дистрибуираните податоци, се пристапи кон две мерки за средување на податоците за да бидат погодни за обработка. Понатаму за секој случај каде што фреквенцијата на испитаниците во кое било поле беше помала од 5, се користеше Јатесова корекција на  $\chi^2$ , што е корекција која ги исправа недостатоците на малиот број испитаници во дадени категории. Како статистичка значајна се зема вредноста на  $p > 0,05$ .

Во обработката на добиените податоци беа користени следните статистички методи: мерка на централна тенденција, варијабилност, анализа на варијанса. Анализата на резултатите е извршена со помош SPSS 20.0.

## **11. Организација и тек на истражувањето**

По обезбедената дозвола за практично реализирање на истражувањето се пристапи со конкретен избор на примерокот. Потоа се започна со стандардно прилагодување на тестот во однос на јазичните и културните норми на нашето општество. По адаптацијата на тестот се направи сондажно проверување за да се потврди можноста за негова употреба, односно потребата за повторна корекција и дополнително адаптирање. Завршувањето на сондажната проверка на тестот ни овозможи да се започне со собирање на податоците. Паралелно со прибирањето на податоците се изврши и анализа на достапната документација која се однесува на проблемот на нашето истражување.

Откако тестот за функционални способности на деца од 4 до 6 години беше спроведен, се анализираа резултатите добиени од тестирањето. Врз основа на резултатите се откри колку децата имаат потешкотии при извршувањето на секојдневните активности.

### **III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ**

#### **3.1 Вовед**

Резултатите и анализата на резултатите ни овозможуваат да добиеме реална слика за тоа како децата ги извршуваат секојдневните активности и функционалните способности во градинката и колкава помош им е потребна од страна на негователите и на воспитувачите. Сметаме дека добиените резултати ќе најдат своја примена во практичното организирање на работата со децата со ПП и децата со ТР. Како што веќе напоменавме, во истражувањето беа вклучени 161 дете на возраст од 4 до 6 години, од кои 8 деца со ПП. Во понатамошниот дел од трудот ќе направиме анализа и интерпретација на добиените резултати.

### 3.2 Анализа и интерпретација на резултатите кај деца на возраст од 4 до 5 години

Табела бр. 3: Хранење кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ХРАНЕЊЕ (од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	p	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
Јаде/пие користејќи соодветен прибор	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2			
Користи салфетки за бришење на рацете и на лицето	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0,0	1,00	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			
Пие вода од чешма	ТР	53	74,6	/	/	18	25,4	/	/	3,49	4,65	0, 0131	<0,05*
	ПП	/	/	/	/	1	33,3	2	66,7	1,3			
Ги отвора садовите со храна (пакувања)	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,0001	<0,01**
	ПП	1	33,3	/	/	1	33,3	1	33,3	2,3			
Отвора пластични прибори	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	1	33,3	/	/	2,7			
Чека ред во редицата за ручек	ТР	63	88,7	/	/	8	11,3	/	/	3,77	0,11	0,7401	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	3			
Ракува/носи послужавник	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	2	66,7	/	/	2,3			

Графикон бр. 1: Хранење кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 3 и во графиконот бр. 1 се прикажани структурата на испитаниците, која се состои од деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години, и добиените резултати од активностите во областа *хранење*. Кај децата со ТР, кои се вкупно 71, може да се забележи дека независни деца се вкупно 100 % кои можат сами да ја извршуваат активноста во следниве активности: *јаде/пие користејќи соодветен прибор, користи салфетки за бришење на рацете и лицето, ги отвора садовите со храна (пакувања), отвора пластични прибори и ракува и носи послужавник*; додека во активноста *пие вода од чешма*, 53 испитаници или 74,6 % можат сами, додека 18 или 25,4 % имаат потреба од умерена помош. Исто така, во активноста *чека ред во редица* од вкупно 71 испитаник, 63 или 88,7 % можат сами, а 8 или 11,3 % имаат потреба од умерена помош.

Истото не може да се забележи и кај децата со ПП, бидејќи во поголемиот дел од активностите тие имаат потреба од некаква помош. Во активноста *јаде/пие користејќи соодветен прибор*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош, 1 или 33,3 % има потреба од умерена помош и 1 или 33,3 % е зависен во извршувањето на активноста.



Во активноста користи салфетки за бришење на лицето и рацете, од вкупно 3 испитанци, сите три или 100 % се независни во извршувањето на активноста.

Во активноста *пие вода од чешма*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од умерена помош, додека 2 или 66,7 % се целосно зависни. Во активноста *ги отвора садовите со храна*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, 1 или 33,3 % има потреба од умерена помош и 1 или 33,3 % е целосно зависен. Во активноста *отвора пластични прибори*, од вкупно 3 испитаници, 2 или 66,7 % имаат потреба од минимална помош и 1 или 33,3 % има потреба од умерена помош.

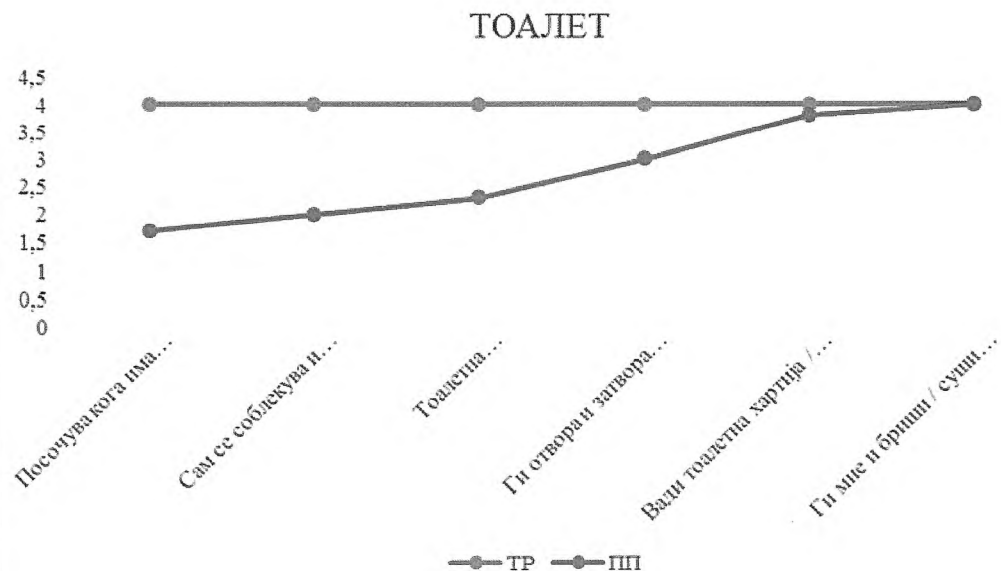
Во активноста *чека ред во редица*, од вкупно 3 испитаници, сите три или 100 % се независни. Во последната активност од областа *хранење, ракува/носи послужавник*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош, а 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош.

Според добиените резултати добиени со  $\chi^2$ -тестот кај активностите *јаде/пие користејќи соодветен прибор*, *пие вода од чешма*, *ги отвора садовите за храна (пакувања)*, *отвора пластични прибори* и *ракува/носи послужавник* постои значајна статистичка разлика при извршувањето на активностите на децата со ТР и децата со ПП на ниво на значајност од 0,01 и 0,05. Кај активностите *користи салфетки за бришење на рацете и лицето* и *чека ред во редицата за ручек* не постои значајна статистичка разлика која на ниво на значајност изнесува од 0,01 и 0,05.

Табела бр. 4: Тоалет кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ТОАЛЕТ (деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
Посочува кога има потреба за тоалет	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
Сам се соблекува и се облекува при одење во тоалет	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	3	100			2			
Тоалетна хигиена бришење и други хигиенски потреби)	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП		/	1	33,3	2	66,7	/	/	2,3			
Ги отвора и ги затвора ешмите (пушта и опира вода)	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	/	/	1	33,3	3			
Ќористи тоалетна артија/бришач од џржачите/диспанзерите	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	1	33,3	/	/	/	/	3,8			
Ги мие и ги брише/ги уши рацете	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0,0	1,00	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			

Графикон бр. 2: Тоалет кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 4 и во графиконот бр. 2 се претставени резултатите од испитувањето на активностите во областа *тоалет* кај деца со ТР и кај деца со ПП на возраст од 4 до 5 години, при што може да се забележи дека кај децата со ТР, од вкупно 71 испитаник, во сите активности сите 71 или 100 % се независни во извршувањето на активностите, додека истото не може да се напомене и за децата со ПП бидејќи тие имаат разновидна потреба во извршувањето на активностите во дадената област. Овде ќе ги претставиме активностите и потребите на децата во истите. Во активност *посочува кога има потреба за тоалет*, од вкупно 3 испитаници, 2 или 66,7 % имаат умерена потреба и 1 или 33,3 % е целосно зависен во извршувањето на активностите. Во наредната активност *сам се соблекува/се облекува при одење во тоалет*, од вкупно 3 испитаници, сите 3 имаат потреба од умерена помош.

Во следната активност *тоалетна хигиена*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош, додека 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош.

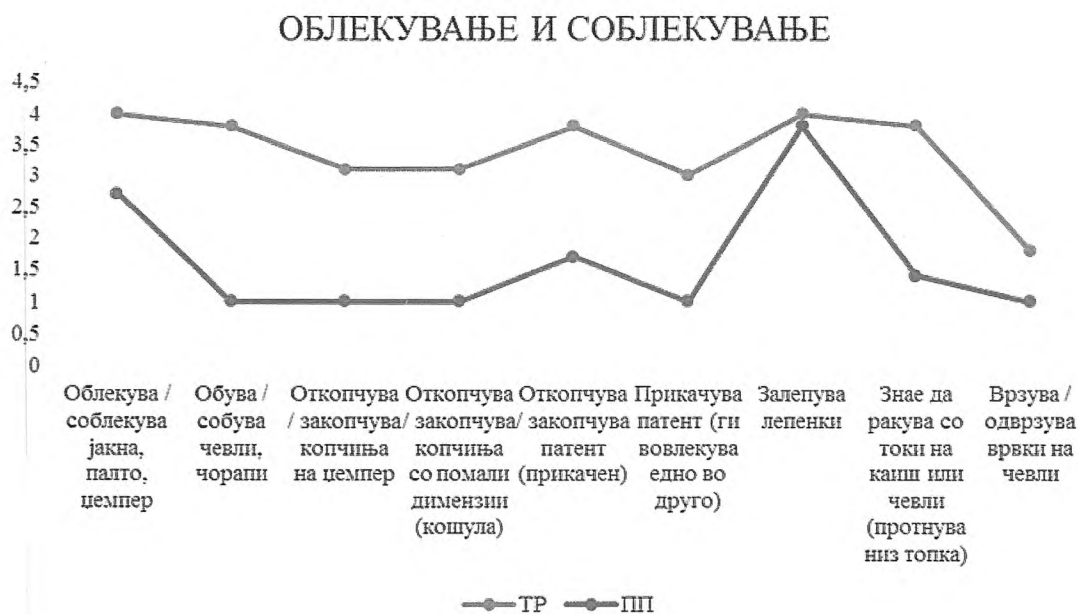
Во следните три активности *ги отвора/ги затвора чешмите* (2 или 66,7 % имаат потреба од минимална помош и 1 или 33,3 % целосно е зависен), *користи тоалетна хратија/бришач од држачите/диспанзерите*, 2 или 66,7 % се независни, а 1 или 33,3 % има потреба до минимална помош. Во последната активност од оваа област *ги мие/ги брише/ги суши рацете* сите 3 испитаници или 100 % се независни во извршувањето на активностите.

Резултатите од  $\chi^2$ -тестот укажуваат дека во активностите *ги мие/ги брише/ги суши рацете* не постои значајна статистичка разлика во извршувањето на активностите на децата со ТР и децата со ПП на ниво на значајност од 0,05; додека во преостанатите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност од 0,01 и 0,05.

Табела бр. 5: Облекување/соблекување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ОБЛЕКУВАЊЕ/СОБЛЕКУВАЊЕ (4-5 год.)	Деца	Може сам/а		Потребна е минимална помош		Потребна е умерена помош		Зависен		SV	$\chi^2$	P	Sig
		(4)		(3)		(2)		(1)					
		број	%	број	%	број	%	број	%				
лекува/соблекува јакна, палто, шер	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01**
	ПП	1	33,3	/	/	2	66,7	/	/	2,7			
ува/собува чевли и чорапи	ТР	65	91,5	/	/	6	8,5	/	/	3,8	14,83	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
сопчува/закопчува копчиња на шер	ТР	49	69	/	/	/	/	22	31	3,1	3,43	0,064	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
сопчува/закопчува копчиња со гали димензии (кошула)	ТР	49	69	/	/	/	/	22	31	3,1	3,43	0,064	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
сопчува/закопчува патент икачен)	ТР	65	91,5	/	/	6	8,5	/	/	3,8	14,83	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
качува патент (ги вовлекува едно друго)	ТР	48	67,6	/	/	/	/	23	32,4	3	3,19	0,0741	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
епува лепенки	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	1	33,3	/	/	/	/	3,8			
е да ракува со токи на каиш или ли (протнува низ топка)	ТР	65	91,5	/	/	6	8,5	/	/	3,8	14,83	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	2	66,7	/	/	1,4			
ува/одврзува врвки на чевли	ТР							71	100	1	0,00	1,00	>0,05
	ПП							3	100	1			

Графикон бр. 3: Облекување/соблекување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 5 и во графиконот бр. 3 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години во областа *облекување/соблекување*. Тука за разлика од претходните области, кај децата со ТР се појавува потребата од помош која не е толку значајна, но сепак е присутна. Во активностите *облекува/соблекува јакна, џемпер* и активноста *залепува лепенки*, од 71 испитаник, сите 71 или 100 % се независни, поточно, сами можат да ги извршуваат активностите.

Во активностите *обува/собува чевли, чорапи, откопчува/закопчува патент, знае да ракува со токи на каиш или на чевли*, од вкупно 71 испитаник, 65 или 91,5 % се независни, додека 6 или 8,5 % имаат потреба од умерена помош во извршувањето на активностите. Во активностите *откопчува/закопчува копчиња на џемпер, откопчува/закопчува копчиња со помали димензии*, од вкупно 71 испитаник, 49 или 69 % се независни, додека 22 или 31 % се целосно зависни во извршувањето на активностите.

Во само една активност *прикачува патент*, од вкупно 71 испитаник, 48 или 66,7 % се независни, додека 23 или 32,4 % се целосно зависни во извршувањето на активноста.

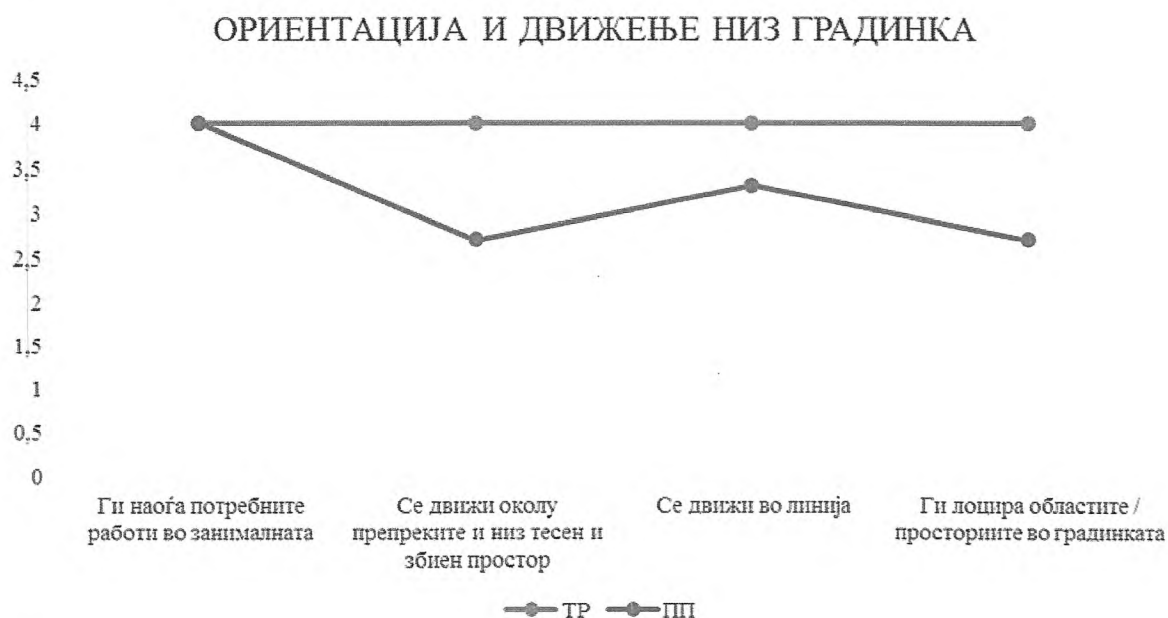
Кај децата со ПП во поголемиот дел од активностите целосно се зависни (100 %) и тоа во активностите: *обува/собува чевли, чорапи, откопчува/закопчува копчиња на џемпер, откопчува/закопчува копчиња со помали димензии, прикачува патент*. Во активноста *облекува/соблекува јакна и џемпер*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, додека 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош во извршувањето на активноста. Во активноста *залепува лепенки*, од вкупно 3 испитаници, 2 или 66,7% се независни и 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош. Во последната активност од оваа област *знае да ракува со токи на каиш или на чевли*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош, додека 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош во извршувањето на активноста.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот постои значајна статистичка разлика кај активностите: *облекува/соблекува јакна, палто, џемпер; обува/собува чевли, чорапи; откопчува/закопчува патент; залепува лепенки; знае да ракува со токи на каиш и чевли* при извршувањето на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП со ниво на значајност 0,01 и 0,05; во активностите *откопчува/закопчува копчиња на џемпер, откопчува/закопчува копчиња со помали димензии и прикачува патент (ги вовлекува едно во друго)* не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност од 0,05.

Табела бр. 6: Ориентација и движење низ градинката кај деца со ТР и деца ПП од 4 до 5 години

ОРИЕНТАЦИЈА И ДВИЖЕЊЕ НИЗ ГРАДИНКАТА (4-5 год.)		Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
			број	%	број	%	број	%	број	%				
Ги наоѓа потребните работи во занималната	ТР	71	100							4	0,00	1,00	>0,05	
	ПП	3	100							4				
Се движи околу препеките и низ тесен и збиен простор	ТР	71	100							4	26,6	0,00001	<0,01**	
	ПП	1	33,3			2	66,7			2,7				
Се движи во линија	ТР	71	100							4	26,6	0,00001	<0,01**	
	ПП	1	33,3	2	66,7					3,3				
Ги лоцира областите / просториите во градинката	ТР	71	100							4	26,6	0,00001	<0,01**	
	ПП	1	33,3			2	66,7			2,7				

Графикон бр. 4: Ориентација и движење низ градинка кај деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години



Во табелата бр. 6 и во графиконот бр. 4 се прикажани резултатите од активностите во областа *ориентација и движење низ градинката* на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години. Кај децата со ТР може да се забележи дека тие се независни во сите активности од оваа област, т.е. од 71 испитаник, сите 71 или 100 % се независни во сите активности, односно сами можат да ја извршуваат активността. Додека пак кај децата со ПП во активностите *се движи околу препреките и низ тесен и збиен простор и ги лоцира областите/просторите во градинката*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, додека 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош при извршувањето на активностите.

Кај активността *се движи во линија*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, додека 2 или 66,7% имаат потреба од минимална помош при извршувањето на активността. И кај активността *ги наоѓа потребните работи во занималната*, од вкупно 3 испитаници, сите 3 испитаници или 100 % се независни во извршувањето на активността.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот може да се забележи дека при извршувањето на активността *ги наоѓа потребните работи во занималната* на децата со ТР и децата со ПП не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; а во преостанатите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01.

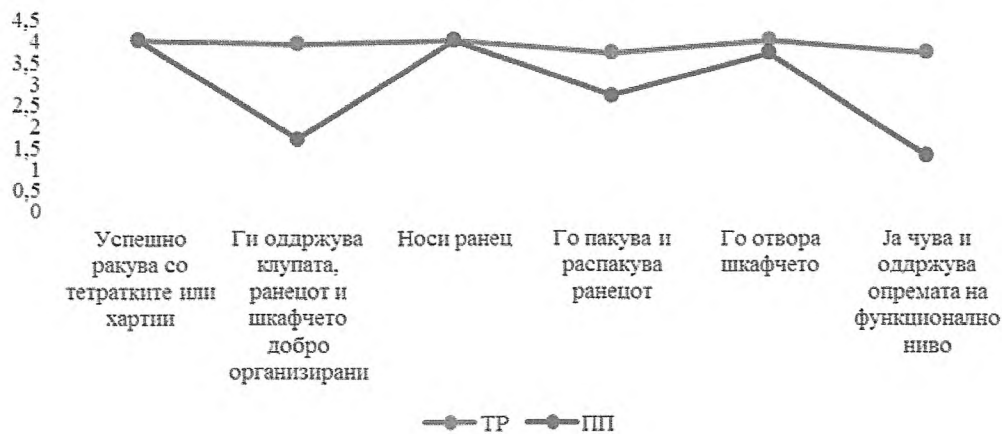


Табела бр. 7: Организација и ракување со материјали кај деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години

Организација и ракување со материјали (4-5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
Успешно ракува со тетрачките или хартиите	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0,00	1,00	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			
Деца одржува клупата, ецот и шкафчето добро организирани	ТР	68	95,7	/	/	3	4,3	/	/	3,9	23,75	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
Деца носат ранец	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0,00	1,00	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			
Деца го пакува и го распакува ранецот	ТР	60	84,5	/	/	11	15,5	/	/	3,7	2,27	0,1319	>0,05
	ПП	1	33,7	/	/	2	66,7	/	/	2,7			
Деца отвора шкафчето	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,0190	<0,05*
	ПП	2	66,7	1	33,3	/	/	/	/	3,7			
Деца чува и ја одржува опремата на функционално ниво	ТР	60	84,5	/	/	11	15,5	/	/	3,7	2,27	0,1319	>0,05
	ПП	/	/	/	/	1	33,3	2	66,7	1,3			

Графикон бр. 5: Организација и ракување со материјали кај деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години

### ОРГАНИЗАЦИЈА И РАКУВАЊЕ СО МАТЕРИЈАЛИ



Во табелата бр. 7 и во графиконот бр. 5 се прикажани резултатите од активностите во областа *организирање и ракување со материјали* на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години. Кај децата со ТР може да се забележи дека кај активностите *успешно ракува со тетратки или со хартии и носи ранец* сите испитаници (71) или 100 % се независни, односно без никаква помош ги извршуваат активностите. Кај активностите *го пакува и го распакува ранецот и ја чува и ја одржува опремата на функционално ниво*, од вкупно 71 испитаник, 60 или 84,5 % се независни, додека 11 или 15,5 % имаат потреба од умерена помош во извршувањето на активностите. Додека пак кај активностите *ги одржува клупата, ранецот и шкафчето добро организирани*, од вкупно 71 испитаник, 68 или 95,7 % се независни, додека 3 или 4,3 % имаат потреба од умерена помош во реализирањето на активностите.

Кај децата со ПП во активностите *успешно ракува со тетратки или со хартии и носи ранец* исто така стои истиот процент на реализација на активностите, односно 100 %, од 3 испитаници, сите 3 се независни, а пак кај останатите активности постои разлика во процентот на реализација и тој изгледа вака: во активностите *ги одржува клупата, ранецот и шкафчето добро организирани*, од вкупно 3 испитаници, 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош во реализација на активностите, додека 1 или 33,3% е тотално зависен. Во активностите *го пакува и го распакува ранецот*, 2 испитаника или 66,7 % имаат потреба од умерена помош, додека 1 или 33,3% е независен во реализација на активностите. Во последните две активности *го отвора шкафчето* (2 или 66,7 % се независни, 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош во реализација на активностите); и *ја одржува опремата на функционално ниво*, 1 или 33,3 % има потреба од умерена помош, додека 2 или 66,7 % се целосно зависни во реализирање на активностите.

Резултатите добиени од  $\chi^2$ -тестот укажуваат дека при извршувањето на активностите *ги одржува клупата, ранецот и шкафчето добро организирани; го отвора шкафчето*, кај децата со ТР и децата со ПП постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05; додека во преостанатите активности не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05.

Табела бр. 8: Поставување/расчистување кај деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години

ПОСТАВУВАЊЕ - РАСЧИСТУВАЊЕ кај деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а		Потребна е минимална помош		Потребна е умерена помош		Зависен		SV	$\chi^2$	P	Sig
		(4)		(3)		(2)		(1)					
		број	%	број	%	број	%	број	%				
ди, собира и го враќа на место материјалот во минималната или мензата	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	1,00	0,00	>0,05
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
отвора кутиите за храна	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	/	/	1	33,3	3			
поставува опрема/материјали	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	1,00	0,00	>0,05
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
Го фрла отпадокот	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	1,00	0,00	>0,05
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
Ја пребришува/чисти клупата/масата	ТР	16	22,5	/	/	55	77,5	/	/	2,5	0,05	0,8231	>0,05
	ПП	/	/	/	/	1	33,3	2	66,7	1,3			

Графикон бр. 6: Поставување/расчистување кај деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години

### ПОСТАВУВАЊЕ/РАСЧИСТУВАЊЕ



Во табелата бр. 8 и во графиконот бр. 6 се претставени резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години во областа *поставување/расчистување*, при што може да се забележи дека во 5 од 6 активности постои 100 % независност во реализацијата на активностите; само кај една активност *ја пребришува/чисти клупата*, од 71 испитаник, 16 или 22,5 % се независни, додека 55 или 77,5 % имаат потреба од умерена помош во реализацијата на активноста.

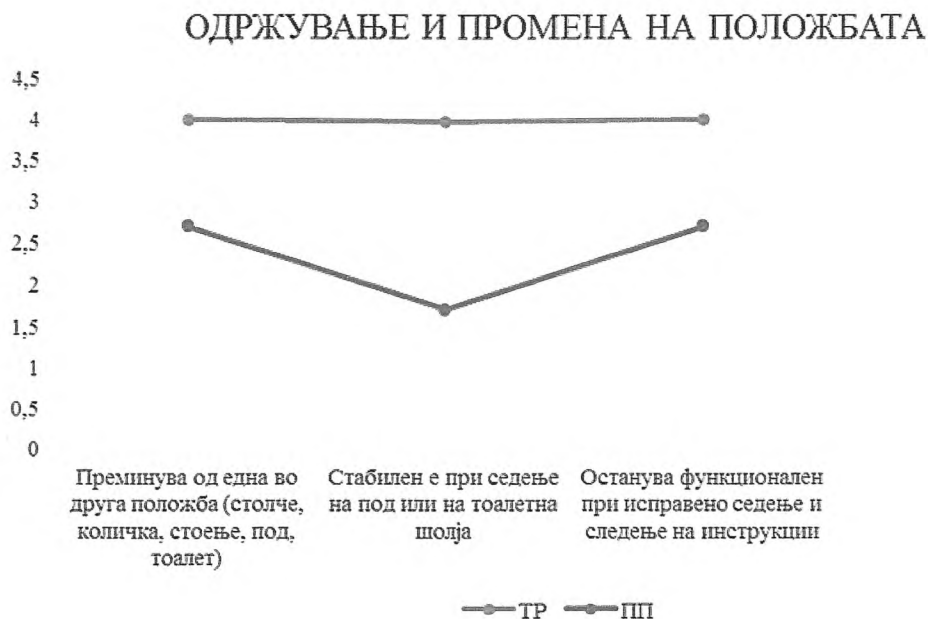
Разноликост се забележува и во ова областа во реализацијата на активностите на децата со ПП. Во активностите *вади, собира и го враќа на место материјалот во занималната или мензата и го фрла отпадокот*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3% има потреба од минимална помош, додека 2 или 66,7 % се целосно зависни во реализирањето на активностите. Во активноста *ги отвора кутиите за храна*, од 3 испитаници, 2 или 66,7 % се независни, додека 1 или 33,3 % е целосно зависен во реализацијата на активноста; *поставува опрема/материјали*, од 3 испитаници, 2 или 66,7 % имаат потреба од минимална помош, додека 1 или 33,3 % е целосно зависен; и во последната активност *ја пребришува, чисти клупата/масата*, од 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од умерена помош, додека 2 или 66,7 % се целосно зависни во реализирањето на активноста.

Добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот укажуваат дека само при извршувањето на активноста *ги отвора кутиите за храна* кај децата со ТР и децата со ПП постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05, додека кај останатите активности не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05.

Табела бр. 9: Одржување и промена на положбата кај деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години

ОДРЖУВАЊЕ И ПРОМЕНА НА ПОЛОЖБАТА	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
минува од и во друга положба (чече, тетка, мајка, баба, подготвеност)	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	1	33,3	/	/	2	66,7	/	/	2,7			
билен е припадник на подготвеност на тоалетна јабанка	ТР	69	97,1	2	2,9	/	/	/	/	3,97	29,1	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
анува функционален и исправеност на функциите	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	1	33,3	/	/	2	66,7	/	/	2,7			

Графикон бр. 7: Одржување и промена на положбата кај деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години



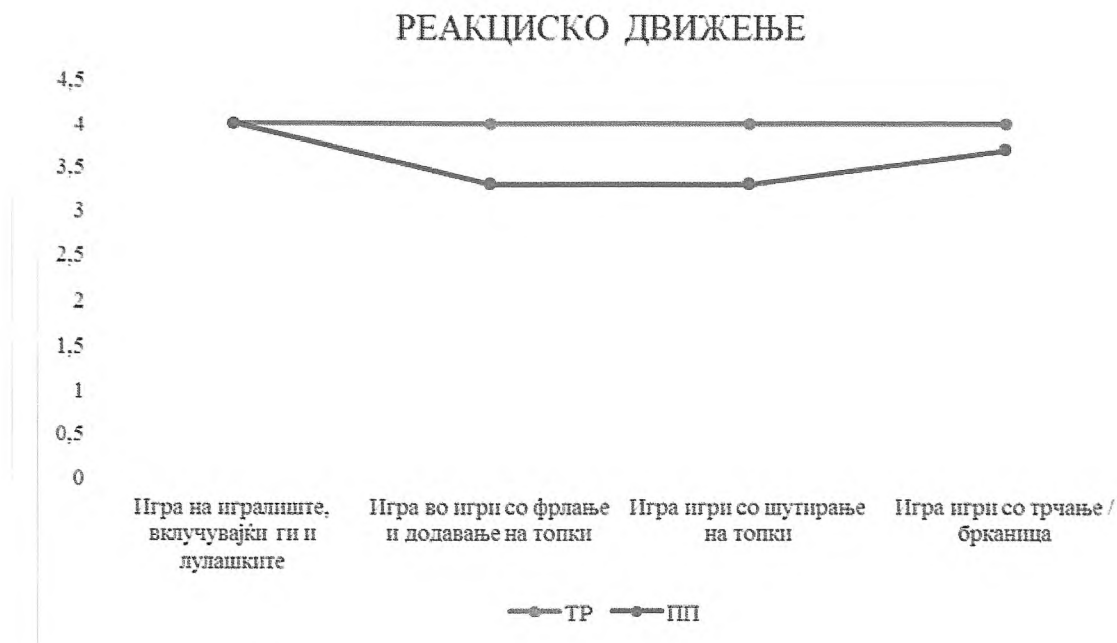
Во табелата бр. 9 и во графиконот бр. 7 се прикажани резултатите од реализирањето на активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години во областа *одржување и промена на положбата*. Тука може да се забележи дека кај децата со ТР постои приближно 100 % независно реализирање на активностите. Додека пак кај децата со ПП постои разноликост, односно во активностите *преминува од една положба во друга (столче, количка, стоење, под, тоалет)* и *останува функционален при исправено седење и следење на инструкциите*, и од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, додека 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош во реализација на активностите. И во активността *стабилен е при седење на под или на тоалетна шолја*, од 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош, додека 2 или 66,7 % се целосно зависни при реализација на активността.

Во областа одржување и промена на положбата според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот во извршувањето на сите активности на деца со ТР и деца со ПП може да се забележи дека постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05.

Табела бр. 10: Реакциско движење кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ЕАКЦИСКО ДВИЖЕЊЕ (4-5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
игра на градилиште, клучувајќи ги лулашките	ТР	71	100							4	0,00	1,00	>0,05
	ПП	3	100							4			
игра во игри со фрлање и одавање зпки	ТР	71	100							4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7			1	33,3			3,3			
игра игри со гутирање зпки	ТР	71	100							4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7			1	33,3			3,3			
игра игри со рчање / рканица	ТР	71	100							4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	1	33,3					3,7			

Графикон бр. 8: Реакциско движење кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 10 и во графиконот бр. 8 се претставени резултатите од активностите на децата со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години. Тука може да се забележи дека и во двете категории деца (ТР и ПП) се високи процентите на посамостојно извршување на активностите, поточно во оваа област децата со ТР се 100 % независни во сите активности, додека кај децата со ПП варира процентот, односно во активната *игра на игралиште, вклучувајќи ги и лулашките* имаме 100 % независност, а во преостанатите три - *игра во игри со додавање и фрлање на топката, игра игри со шутирање топки, игра игри со трчање/брканица* - во сите активности имаме 3 испитаници, односно 2 или 66,7 % имаат независно извршување на активност, а 1 или 33,3 % има потреба од минимална и умерена помош.

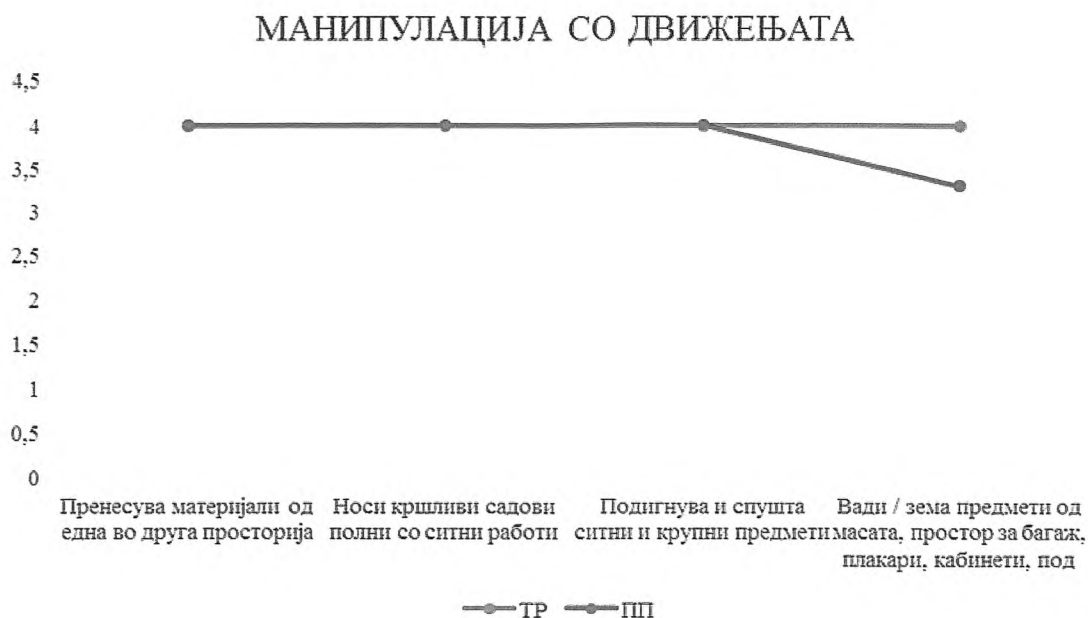
Резултатите од  $\chi^2$ -тестот укажуваат дека само во активната *игра на игралиште вклучувајќи ги и лулашките* не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05, додека во преостанатите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05.



Табела бр. 11: Манипулација со движењата кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

МАНИПУЛАЦИЈА О ДВИЖЕЊАТА кај деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	p	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
ренесува атеријали од една и друга просторија	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0	1	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			
оси кршливи идови полни со итни работи	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0	1	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			
одигнува и спушта итни и крупни едмети	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0	1	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			
ади/зема предмети и масата, простор и багаж, плакари, бинети, под	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,0001	<0,01**
	ПП	1	33,3	2	66,7	/	/	/	/	3,3			

Графикон бр. 9: Манипулација со движењата кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



И тука во табелата бр. 11 и во графиконот бр. 9 може да се забележи висок процент независност, односно може сам да ја извршува активноста и тоа кај децата со ТР во сите активности постои 100 % независност односно сами можат да ги реализираат активностите; додека кај децата со ПП во три активности имаме 100 % независно реализирање на истите и само во една активност процентот е разнолик, односно од 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, а 2 или 66,7 % имаат потреба од минимална помош во реализирање на активностите.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот во *активноста вади/зема предмети од масата, простор за багаж, плакари, кабинети и под* постои значајна статистичка разлика при извршувањето на активноста на деца со ТР и деца со ПП на ниво на значајност 0,01; додека во преостанатите активности во областа *манипулација со движењата* не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05.

## УЛОГАТА НА ИСПИТАНИКОТ/ИНТЕРАКЦИСКИ СПОСОБНОСТИ

Табела бр. 12: Генерални способности во занималната на деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години

ГЕНЕРАЛНИ СПОСОБНОСТИ ВО ЗАНИМАЛНАТА (кај деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	p	Sig
		бр ој	%	број	%	бр ој	%	бр ој	%				
Три моливи	ТР	/	/	/	/	/	/	71	100	1	0	1	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
Покажува сукство на кување со премата / атеријалите	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	1	33,3	/	/	2,7			
Кува со пишиња со епак	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	1	33,3	/	/	2,7			
Отвора кутии во занималната	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01*
	ПП	1	33,3	/	/	2	66,7	/	/	2,7			
Отвора и отвора ломастери	ТР	69	97,1	/	/	2	2,9	/	/	3,94	12,16	0,0005	<0,01*
	ПП	1	33,3	/	/	/	/	2	66,7	2			
Сои во рамките на линиите, во клад со рсниците од рупата	ТР	57	80,1	12	17	2	2,9	/	/	3,77	6,44	0,0112	<0,05*
	ПП	/	/	2	66,7	1	33,3	/	/	2,3			
Трети страна по грана	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01*
	ПП	/	/	1	33,3	2	66,7	/	/	2,3			
Превиткува артија со	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01*

различни димензии	ПП	/	/	2	66,7	1	33,3	/	/	2,7			
Употребува линијар	ТР	/	/	71	100	/	/	/	/	3	0	1	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			

Графикон бр. 10: Генерални способности во занималната на деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години



Во табелата бр. 12 и во графиконот бр. 10 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години во областа *генерални способности во занималната*.

Кај децата со ТР може да се забележи дека од вкупно 9 активности, во 5 области има 100 % независно реализирање на активностите, односно од 71 испитаник сите 71 сами можат да ја реализираат дадената активност. Во останатите 4 активности има разноликост и тоа: во активноста *остри моливи* имаме 100 %; на зависноста во реализирање на активност; *отвора и затвора фломастери*, од 71 испитаник, 69 или 97,1 % се независни и сами можат да ја реализираат активност, додека 2 или 2,9 % имаат потреба од умерена помош.

Во активноста *бои во рамките на линиите, во склад со врсниците од групата*, тука од 71 испитаник, 57 или 80,1 % се независни, 12 или 17 % имаат потреба од минимална помош и 2 или 2,9 % имаат потреба од умерена помош. И во активноста *употребува линијар* имаме 100 %, но во потребата од минимална помош во реализирање на активноста.

Кај децата пак со ПП постои 100 % зависност во две активности и тоа *остри моливи* и *употребува линијар*, но во останатите активности како што се: *покажува искуство на ракување со опремата/материјалите, ракува со шишиња, со лепило, со бои во рамките на линиите во согласност со врсниците од групата, превиткува хартија со различни димензии*, имаме потреба од минимална помош кај 66,7 % испитаници, додека 33,3 % имаат потреба од умерена помош во реализирањето на истите.

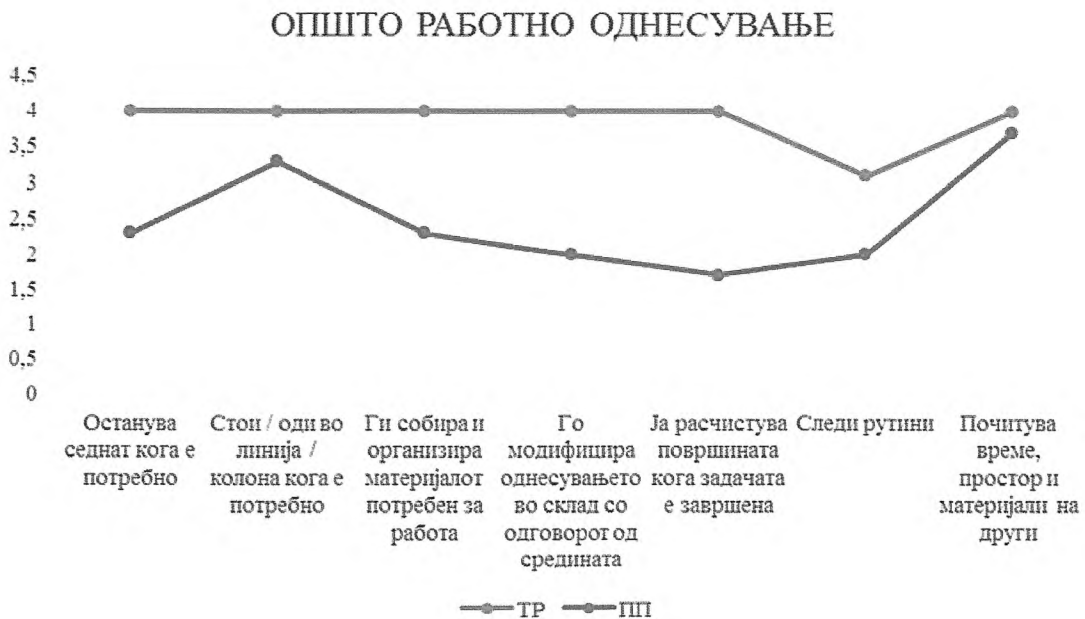
Во останатите активности *отвора кутии во занималната*, од 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, додека 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош; *отвора и затвора фломастери*, од 3 испитаници, 1 или 33,3 % е независен, додека 2 или 66,7 % се целосно зависни; и во активноста *врти страна по страна*, од вкупно 3 испитаници, 1 или 33,3 % има потреба од минимална помош, додека 2 или 66,7 % имаат потреба од умерена помош во реализирање на активностите.

Добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот укажуваат дека кај две активности (*остри моливи* и *употребува линијар*) не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; додека пак кај преостанатите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05 и една активност (*врти страна по страна*) има 0,01.

Табела бр. 13: Општо работно однесување на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ОПШТО РАБОТНО ОДНЕСУВАЊЕ (деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
нува ат кога е ебно	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01**
	ПП	1	3,3	/	/	1	3,3	1	3,3	2,3			
/оди во ја/колони ебно	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	1	33,3	/	/	3,3			
збира и низира ријалот ебен за та	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
одифицира сувањето гласност говорот едината	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	3	100	/	/	2			
счистува шината задачата е шена	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
ци рутини	ТР	18	25,3	49	69	4	5,7	/	/	3,1	0,1	0,7518	>0,05
	ПП	/	/	/	/	3	100	/	/	2			
тува е, простор теријали руги	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	1	33,3	/	/	/	/	3,7			

Графикон бр. 11: Општо работно однесување на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 13 и во графиконот бр. 11 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години. И тука може да се забележи дека кај децата со ТР, во шест од седум активности, постои 100 % независност, односно од 71 испитаник, сите 71 сами можат да ги реализираат активностите без никаква помош; додека во една активност од вкупно 71 испитаник, 18 или 25,3 % се независни, 49 или 69 % имаат потреба од минимална помош и 4 или 5,7 % имаат потреба од умерена помош при реализирање на активността. Кај децата пак со ПП може да се забележи дека во поголемиот дел од активностите во оваа област имаат потреба од умерена помош и се целосно зависни, односно мал е бројот на активностите во кои се независни или имаат потреба од минимална помош.

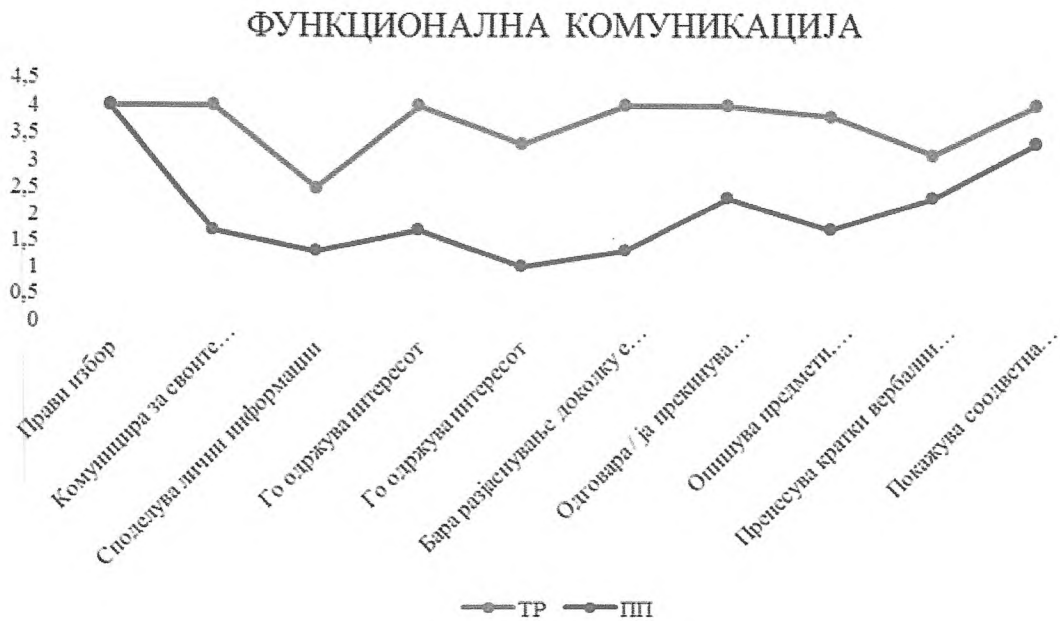
Резултатите добиени од  $\chi^2$ -тестот укажуваат дека само кај една активност *следи рутини* не постои значајна статистичка разлика при извршувањето на истата на деца со ТР и деца со ПП на ниво на значајност 0,05; додека во преостанатите активности во областа *општо работно однесување* постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05.

Табела бр. 14: Функционална комуникација кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

КЦИОНАЛНА ГУНИКАЦИЈА (деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	Број	%				
избор	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	0,00	1,00	>0,05
	ПП	3	100	/	/	/	/	/	/	4			
ацира за своите и потреби	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
гува лични лации	ТР	8	11,3	19	26,7	44	62	/	/	2,5	0,1	0,0731	>0,05
	ПП	/	/	/	/	1	33,3	2	66,7	1,3			
жува интересот	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
шува налниот и ниот статус	ТР	47	66,2	/	/	24	33,8	/	/	3,3	2,96	0,0853	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
зјаснување у е потребно	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	1	33,3	2	66,7	1,3			
ра/ја прекинува оста кога го по име	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
ва предмети, и, /упатства	ТР	63	88,7	/	/	8	11,3	/	/	3,8	5,65	0,0175	<0,05*
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
ува кратки ни пораки	ТР	40	56,3	/	/	31	43,7	/	/	3,1	1,76	0,1846	>0,05
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
ува соодветна лна експресија	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	1	33,3	/	/	3,3			



Графикон бр. 12: Функционална комуникација кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 14 и во графиконот бр. 12 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години во областа на функционалната комуникација. Може да се забележи дека кај децата со ТР, во 6 од 10 активности, имаме 100 % независно реализирање на активностите, додека во останатите 4 постои разноликост и тоа во активностите: *споделува лични информации*, од 71 испитаник, 8 или 11,3 % се независни, 19 или 26,7 % имаат потреба од минимална помош и 44 или 62 % имаат потреба од умерена помош при реализирањето на активноста; *го одржува интересот*, од 71 испитаник, 47 или 66,2 % се независни, додека 24 или 33,8 % имаат потреба од умерена помош во реализирањето на активноста; *опишува предмети, локации, насоки/упатства*, од 71 испитаник, 63 или 88,7 % се независни, додека 8 или 11,3 % имаат потреба од умерена помош во реализирањето на активноста; и во активноста *пренесува кратки вербални пораки*, од 71 испитаник, 40 или 56,3 % се независни, додека 31 или 43,7 % имаат потреба од умерена помош при реализирањето на активноста.

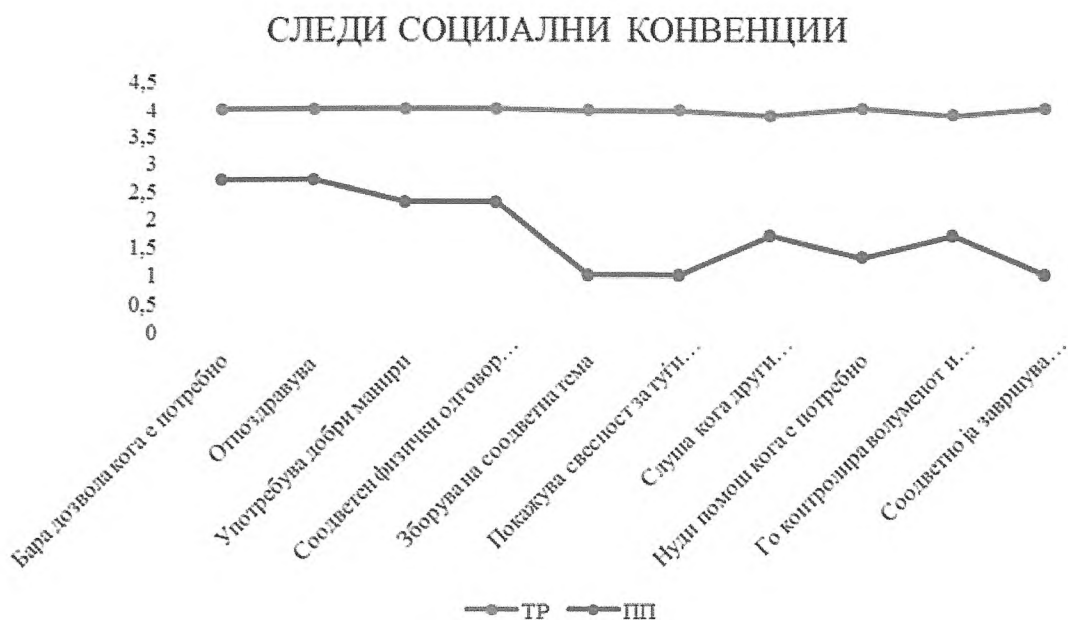
Кај децата со ПП постои разноликост во способностите за реализирање на активностите, но може да се забележи дека во поголемиот дел од активностите тие имаат висок процент на потреба од умерена помош или се целосно зависни, додека помал е процентот каде што тие можат да ги реализираат активностите сами или имаат потреба од минимална помош.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот може да забележиме дека во четири активности (*прави избор; споделува лични информации; го опишува емоционалниот и физичкиот статус; пренесува кратки вербални пораки*) не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; односно, во преостанатите пет активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05 во реализирањето на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП.

Табела бр. 15: Следење на социјални конвенции на деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години

СЛЕДИ ЦИЈАЛНИ КОНВЕНЦИИ (деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а		Потребна е минимална помош		Потребна е умерена помош		Зависен		SV	$\chi^2$	P	Sig
		(4)		(3)		(2)		(1)					
		број	%	број	%	број	%	број	%				
Дозвола за лебно	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01**
	ПП	1	33,3	1	33,3	/	/	1	33,3	2,7			
Здравува	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01**
	ПП	1	33,3	1	33,3	/	/	1	33,3	2,7			
Гребува и манири	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01**
	ПП	1	33,3	/	/	1	33,3	1	33,3	2,3			
Дветен чрки вор при уникација дање во	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01**
	ПП	1	33,3	/	/	1	33,3	1	33,3	2,3			
Ува на цветна тема	ТР	69	97,1	2	2,9	/	/	/	/	3,97	29,1	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
Ува ност за чувства	ТР	69	97,1	2	2,9	/	/	/	/	3,97	29,1	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
Ша кога и уваат, не синува	ТР	68	95,7	/	/	/	/	3	4,3	3,87	23,75	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
И помош е лебно	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	1	33,3	2	66,7	1,3			
Контролира менот и т на гласот	ТР	63	88,7	8	11,3	/	/	/	/	3,88	11,58	0,0007	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
Дветно ја шува зерзацијата	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			

Графикон бр. 13: Следење на социјалните конвенции на деца со ТР и деца со ПП од 4 до 5 години



Во табелата бр. 15 и во графикон бр. 13 се прикажани резултатите од активностите во областа *следење на социјалните конвенции* на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години. Може да се забележи дека кај децата со ТР многу висок е процентот на испитаниците што се независни и имаат потреба од минимална помош при реализирање на активностите, додека пак мал е процентот од умерена помош или се целосно зависни од помош.

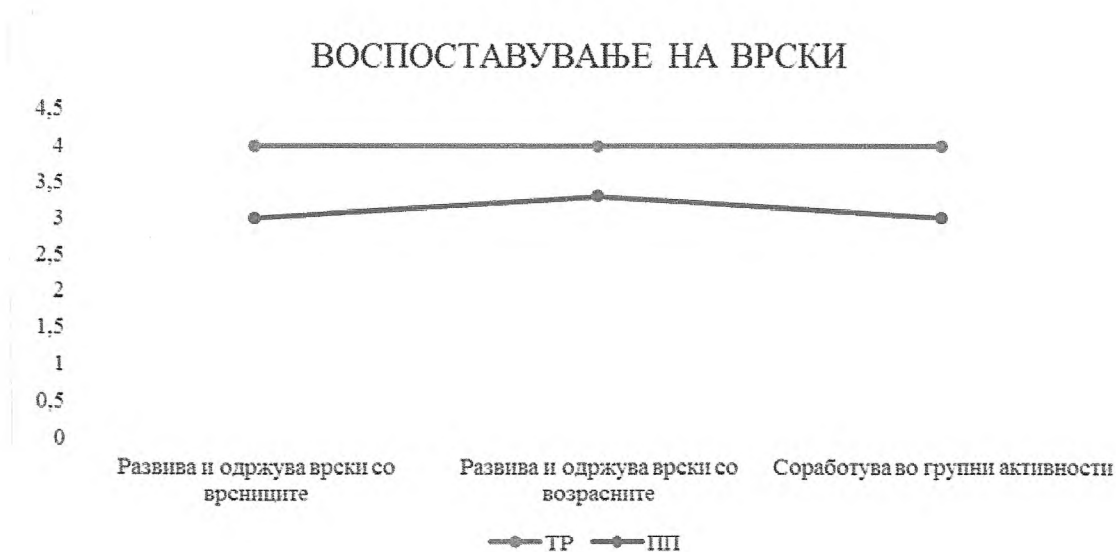
Кај децата пак со ПП може да се забележи разноликост, само што кај нив, за разлика од децата со ТР, процентуалните способности се во обратна насока, односно поголеми се процентите на зависност или имаат потреба од умерена помош, додека процентот е значително помал кај оние што се независни и што имаат потреба од минимална помош.

Добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот во областа *следи социјални конвенции* укажуваат дека во сите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01.

Табела бр. 16: Воспоставување врски кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ВОСПОСТАВУВАЊЕ ВРСКИ кај деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
		Развива и одржува врски врсниците	ТР	71	100	/	/	/	/				
	ПП	2	66,7	/	/	1	33,3	/	/	3			
Развива и одржува врски возрасните	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	1	33,3	/	/	3,3			
Работува во групни активности	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	26,6	0,00001	<0,01**
	ПП	1	33,3	1	33,3	1	33,3	/	/	3			

Графикон бр. 14: Воспоставување врски кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 16 и во графиконот бр. 14 може да се забележат резултатите од активностите во областа *воспоставување врски* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години и кај истите односно кај двете категории деца може да се забележи дека доминира независноста во реализирањето на активностите и потребата од минимална помош.

При пресметување со  $\chi^2$ -тестот во областа *воспоставување врски*, добиените резултати ни укажуваат дека во сите активности во оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05.

## АКАДЕМСКИ/ПРОЦЕСИРАЧКИ СПОСОБНОСТИ

Табела бр. 17: Ментално процесирање кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

МЕНТАЛНО ПРОЦЕСИРАЊЕ деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а		Потребна е минимална помош		Потребна е умерена помош		Зависен		SV	$\chi^2$	P	Sig
		(4)		(3)		(2)		(1)					
		број	%	број	%	број	%	број	%				
теди жаните рукции и и	ТР	54	76	/	/	17	24	/	/	3,5	5,03	0,0249	<0,05*
	ПП	/	/	2	66,7	1	33,3	/	/	2,7			
и вербални рукции	ТР	68	95,7	/	/	3	4,3	/	/	3,9	23,75	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	2	66,7	/	/	2,3			
и илустрирани рукции	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	2	66,7	/	/	2,3			
чнува вност според ни инструкции	ТР	68	95,7	/	/	3	4,3	/	/	3,9	23,75	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
гра модели	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	/	/	1	33,3	3			
лава во ите или при рукциите	ТР	68	95,7	/	/	3	4,3	/	/	3,9	23,75	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2			
лно време етува ание на ите дискусии упа	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			
и едователни ри во задачите	ТР	68	95,7	/	/	3	4,3	/	/	3,9	23,75	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
вршува ите	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
ги факти	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
жува интерес езентирање на а или жина	ТР	16	22,5	/	/	55	77,5	/	/	2,5	0,06	0,8065	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			

Графикон бр. 15: Ментално процесирање кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 17 и во графиконот бр. 15 може да се забележат резултатите од активностите во областа *ментално процесирање* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години. Она што може да се забележи кај децата со ТР е тоа што во поголемиот дел од активностите, истите ги реализираат независно или имаат потреба од минимална помош при реализацијата; додека пак кај децата со ПП може да се забележи дека многу малку се независни, односно повеќето од нив имаат потреба од минимална или умерена помош, а за реализацијата на активностите во поголем дел се целосно зависни од помош.

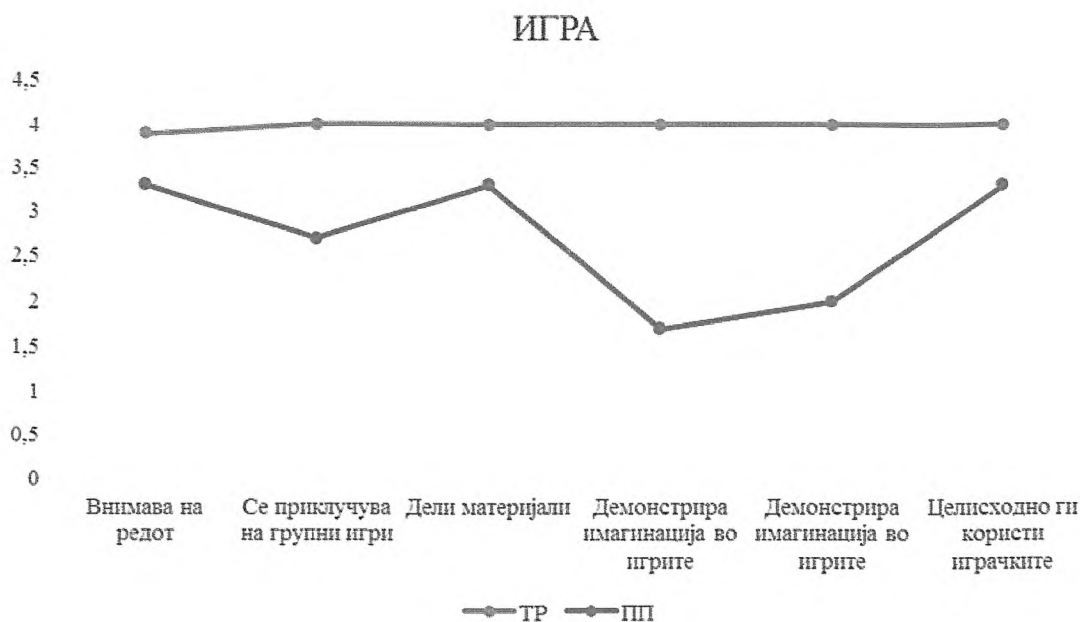
Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот може да забележиме дека само кај активностата *покажува интерес за презентирање на задачите или содржините* не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; додека кај преостанатите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05.



Табела бр. 18: Играта кај децата со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ИГРА ај деца од до 5 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
имава на југ	ТР	68	95,7	/	/	/	/	3	4,3	3,9	9,28	0,0023	<0,05*
	ПП	1	33,3	2	66,7	/	/	/	/	3,3			
вклучува групни и	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	1	33,3	/	/	2,7			
ли геријали	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	1	33,3	/	/	3,3			
монстрира агинација игрите	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
ествува во и со авила	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	3	100	/	/	2			
лисно користи ачките	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	1	33,3	/	/	3,3			

Графикон бр. 16: Играта кај децата со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Во табелата бр. 18 и во графиконот бр. 16 се прикажани резултатите од активностите во областа *игра* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години. Кај истите може да се забележи дека кај децата со ТР при реализирањето на активностите од оваа област, немаат премногу потреба од помош бидејќи во најголемиот дел се независни, а само мал дел имаат потреба од минимална помош, додека кај децата со ПП може да се забележи дека постои потреба од секаков вид помош, но процентуално таа помош е минимална и умерена.

Со решавање на  $\chi^2$ -тестот можеме да согледаме дека во областа *игра* кај сите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05 при реализирање на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години.

## ГРАФИЧКА КОМУНИКАЦИЈА

Табела бр. 19: Пишување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години

ПИШУВАЊЕ ај деца од 4 до 5 год.)	Деца	Може сам/а		Потребна е минимална помош		Потребна е умерена помош		Зависен		SV	$\chi^2$	P	Sig
		(4)		(3)		(2)		(1)					
		број	%	број	%	број	%	број	%				
ржува нкционална ечка положба	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	/	/	1	33,3	3			
тридржува тијата со доминантната а	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	5,5	0,019	<0,05*
	ПП	2	66,7	/	/	/	/	1	33,3	3			
отребува лирани жења на тите за ање/пишување	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	/	/	2	66,7	1,7			
г. десен, цврст, шрстен, друго	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
авилно ја ставува хартијата пишување	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
итисок со ливот (благ, гинуиран)	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	2	66,7	/	/	1	33,3	2,3			
мплетно ја ше грешката	ТР	4	5,6	/	/	64	90,1	3	4,3	2	0,78	0,3771	>0,05
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
иманието е очено кон ивноста	ТР	71	100	/	/	/	/	/	/	4	50,52	0,00001	<0,01**
	ПП	/	/	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2			
отребува лево- но и горе-долу оки за олнување на тот	ТР	/	/	/	/	/	/	71	100	1	0,00	1,00	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1	0,00	1,00	>0,05
итира линии и дели за почетно пување	ТР	/	/	/	/	71	100	/	/	2	0,00	1,00	>0,05
	ПП	/	/	/	/	2	66,7	1	33,3	1,7			
пира линии и дели за почетно пување (без делирање)	ТР	/	/	/	/	71	100	/	/	2	0,00	1,00	>0,05
	ПП	/	/	/	/	3	100	/	/	2			
рмира линии и дели за почетно пување (без делирање)	ТР	/	/	/	/	71	100	/	/	2	0,00	1,00	>0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	3	100	1			

Графикон бр. 17: Пишување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години



Она што може да се забележи во табелата бр. 19 и на графиконот бр. 17 се резултатите од активностите во областа *пишување* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години.

Кај децата со ТР може да се забележи дека во 7 од 12 активности процентот на независно реализирање на активностите е доста висок односно 100 %, а во останатите 5 активности варира, но сепак е значителен процентот на потребата од умерена помош и незначителен е процентот на зависност во реализирањето на активностите.

Кај децата со ПП многу е мал делот каде што има независност во реализацијата на активностите, односно само во две активности и тоа со 66,7 %, додека процентот е повисок во останатите три дела во кои имаат потреба од минимална, умерена помош и каде што се зависни во реализирањето на активностите.

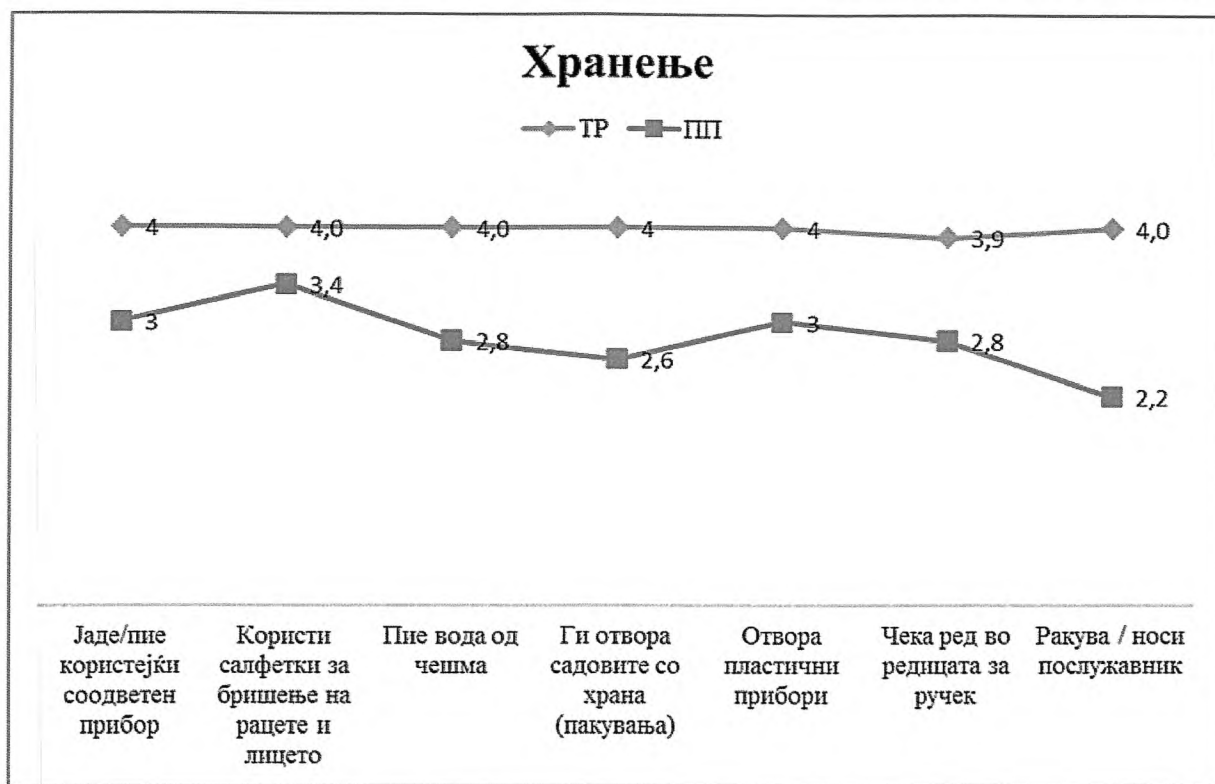
Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот можеме да заклучиме дека кај шест активности (*комплетно ја брише грешката; употребува лево-десно и горе-долу насоки за потполнување на листот; имитира линии и модели за почетно пишување; копира линии и модели за почетно пишување (без моделирање); формира линии и модели за почетно пишување (без моделирање)*) не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05. Во преостанатите седум активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05 при реализирањето на истите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 години.

3.3 Анализа и интерпретација на резултатите кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

Табела бр. 20: Хранење кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

РАНЕЊЕ сај деца од до 6 год.)	деца	Може сам/а  (4)		Потребна е минимална помош  (3)		Потребна е умерена помош  (2)		Зависен  (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
де/пие ристејќи одветен ибор	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	2	40	/	/	1	20	3			
дристи лфетки за ишење на цете и цето	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	3,66	0,0557	<0,05*
	ПП	4	80	/	/	/	/	1	20	3,4			
ие вода од шма	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	18,12	0,0001	<0,01**
	ПП	3	60	/	/	/	/	2	40	2,8			
1 отвора довите со лана акувања)	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	2	40	1	20	2,6			
гвора иастични ибори	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	18,12	0,0001	<0,01**
	ПП	3	60	/	/	1	20	1	20	3			
ека ред во дицата за лчек	ТР	74	90,25	8	9,75	/	/	/	/	3,9	6,7	0,0096	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	1	20	1	20	2,8			
акува/носи ослужавник	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	/	/	3	60	2,2			

Графикон бр. 18: Хранење кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



На табелата бр. 20 и на графиконот бр. 18 може да се забележат резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП во областа *хранење*. Она што може да се забележи кај децата со ТР е тоа што во речиси сите активности имаме 100 % независно реализирање, односно само во една активност, од вкупно 82 испитаника, 8 испитаници или 9,75 % имаат потреба од минимална помош.

Кај децата со ПП претежно процентот е во полза на независност при реализирање на активностите, но за разлика од децата со ТР коишто во мал дел имаат потреба од минимална помош, кај нив се појавува и потреба од умерена помош, но има дел каде што има и зависни испитаници од помош во реализирањето на активностите.

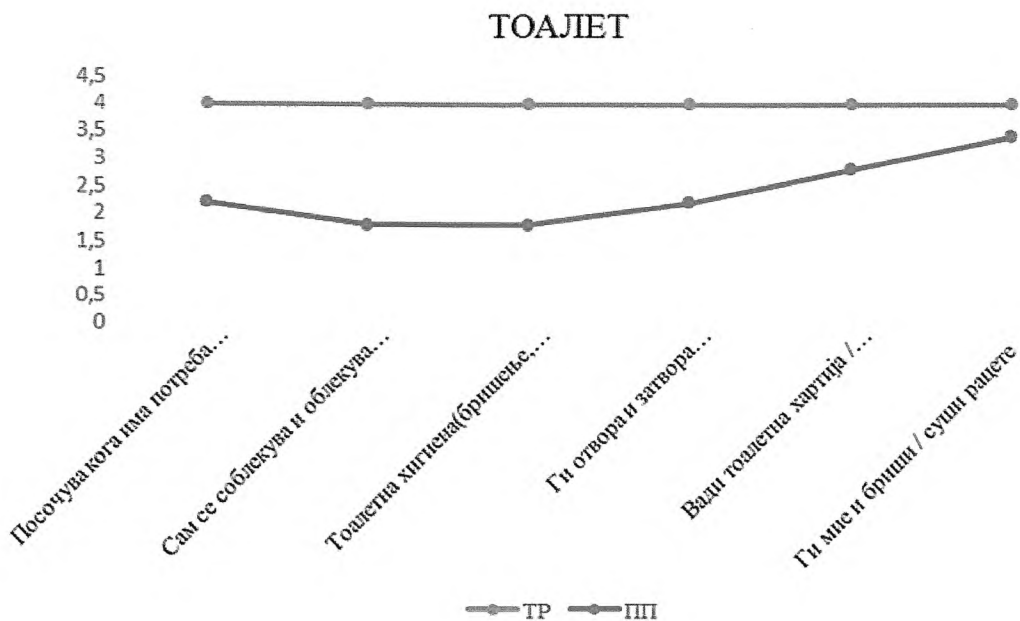
Според резултатите добиени од  $\chi^2$ -тестот може да согледаме дека постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05 во сите активности во областа *хранење* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години.

Табела бр. 21: Тоалет кај деца со ТР и ПП на возраст од 5 до 6 годи

ТОАЛЕТ (кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
очува кога има реба од тоалет	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2,2			
се соблекува и се лекува при одење оалет	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
летна хигиена шење и др. иенски потреби)	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
отвора и ги ора чешмите пта и сопира вода)	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2,2			
исти тоалетна гија/бришач од ачите/диспанзери	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	1	20	1	20	2,8			
мие и ги брише/ги и рацете	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	3,66	0,0557	>0,05
	ПП	4	80	/	/	/	/	1	20	3,4			



Графикон бр. 19: Тоалет кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



На табелата бр. 21 и на графиконот бр. 19 може да се забележат резултатите од активностите на децата со ТР и деца со ПП во областа *тоалет*. Она што може да се забележи кај децата со ТР е тоа што во сите активности имаме 100 % независно реализирање, односно од вкупно 82 испитаници во сите активности сите 82 или 100 % се независни при реализација на активностите.

Додека пак кај децата со ПП претежно процентот е во полза на независност при реализирање на активностите, но за разлика од децата со ТР коишто во целост се независни во сите активности, кај нив се појавува и потреба од минимална, умерена помош, но има дел кога има и зависни испитаници од помош во реализирањето на активностите.

Резултатите добиени од  $\chi^2$ -тестот ни укажуваат дека само кај една активност (*ги мие и ги брише/ги суши рацете*) не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; додека кај преостанатите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 и 0,05.

Табела бр. 22: Облекување/соблекување на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

ОБЛЕКУВАЊЕ / СОБЛЕКУВАЊЕ најдеца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
Облекува/соблекува на, палто, џемпер	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	2	40	/	/	1	20	3			
Облекува/соблекува чевли, апи	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	/	/	2	40	2,6			
Облекува/закопчува чиња на џемпер	ТР	77	93,9	5	6,1	/	/	/	/	3,9	22,63	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	40	3	60	1,4			
Облекува/закопчува чиња со помали тензии (кошула)	ТР	77	93,9	5	6,1	/	/	/	/	3,9	22,63	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	40	3	60	1,4			
Облекува/закопчува ент (прикачен)	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	1	0,0000	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	/	/	4	80	1,4			
Облекува патент вовлекува едно друго)	ТР	78	95,1	4	4,9	/	/	/	/	3,95	22,92	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	60	1,6			
Облекува лепенки	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	18,12	0,0001	<0,01**
	ПП	3	60	1	20	/	/	1	20	3,2			
Облекува ракува со и на каиш или ли (протнува низ ка)	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	/	/	3	60	2			
Облекува/одврзува ки на чевли	ТР	22	26,8	/	/	/	/	60	73,2	1,8	0,66	0,4166	<0,05
	ПП	/	/	/	/	/	/	5	100	1			

Графикон бр. 20: Облекување/соблекување кај деца со ТР и ПП на возраст од 5 до 6 години



На табелата бр. 22 и на графиконот бр. 20 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *облекување и соблекување*. Тука може да забележиме дека децата со ТР се независни во поголемиот дел од активностите, но има и активности каде што имаат потреба од минимална помош, но има и активности каде што се зависни во реализирањето на истите.

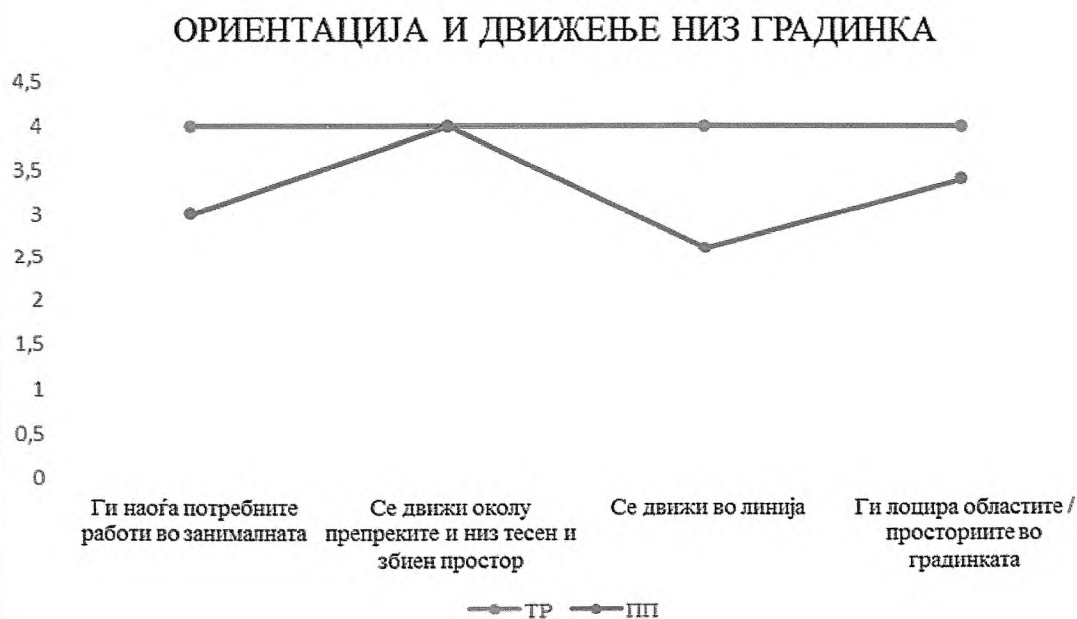
Кај децата со ПП за реализирање на активностите од оваа област, дел од нив се независни, но имаат и потреба од минимална, умерена помош, но има и активности каде што се зависни за да ги реализираат.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот согледуваме дека во сите активности од оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност од 0,01 и 0,05.

Табела бр. 23: Ориентација и движење низ градинката на деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години

ОРИЕНТАЦИЈА И ДВИЖЕЊЕ НИЗ ГРАДИНКАТА (кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
и наоѓа потребните работи во занималната	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	3	60	1	20	/	/	3			
се движи околу препреките и низ тесен и збиен простор	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	0,00	1,00	>0,05
	ПП	5	100	/	/	/	/	/	/	4			
се движи во линија	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	2	40	1	20	1	20	2,6			
и лоцира областите/просториите во градинката	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	3	60	/	/	/	/	3,4			

Графикон бр. 21: Ориентација и движење низ градинката на деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години



Во табелата бр. 23 и во графиконот бр. 21 може да се забележат резултатите од активностите на децата со ТР и ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *ориентација и движење низ градинката*. Во реализирањето на активностите од оваа област, кај децата со ТР може да се забележи дека тие се независни 100 %, односно од 82 испитаника, сите 82 независно ги реализираат активностите.

Додека пак кај децата со ПП може да се забележи разноликост, односно во поголемиот дел тие се независни, но има активности кога имаат потреба од минимална и умерена помош и мал дел испитаници коишто се целосно зависни при реализирањето на активностите.

Резултатите добиени од  $\chi^2$ -тестот укажуваат дека само кај една активност се *движи околу препреките и низ тесен и збиен простор* не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; додека кај преостанатите активности постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01.

Табела бр. 24: Организација и ракување со материјали кај деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години

Организација ракување со материјали (деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а		Потребна е минимална помош		Потребна е умерена помош		Зависен		SV	$\chi^2$	P	Sig
		(4)		(3)		(2)		(1)					
		број	%	број	%	број	%	број	%				
Деца што ракува со откритите или криените	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	2	40	1	20	1	20	2,6			
Деца што оддржува тата, ранецот и речето добро организира	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	2	40	1	20	1	20	2,6			
Деца што ранец	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	3,66	0,0057	<0,01**
	ПП	4	80	/	/	/	/	1	20	3,4			
Деца што ракува и го ракува ранецот	ТР	76	92,6	6	7,4	/	/	/	/	3,92	28,74	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	2	40	1	20	2,2			
Деца што гвора шкафчето	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	18,12	0,0001	<0,01**
	ПП	3	60	/	/	1	20	1	20	2,8			
Деца што ва и ја ракува опремата функционално	ТР	76	92,6	6	7,4	/	/	/	/	3,92	28,74	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	2	40	1	20	2,2			

Графикон бр. 22: Организација и ракување со материјали кај деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години



На табелата бр. 24 и на графиконот бр. 22 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *организирање и ракување со материјалите*. И тука кај децата со ТР се забележува висок процент независност, односно само во две активности тие имаат потреба од минимална помош при реализирањето, додека пак кај децата со ПП постои поголем процент од потребата од минимална и умерена помош, а процентот е помал во независноста и зависноста при реализирањето на активностите.

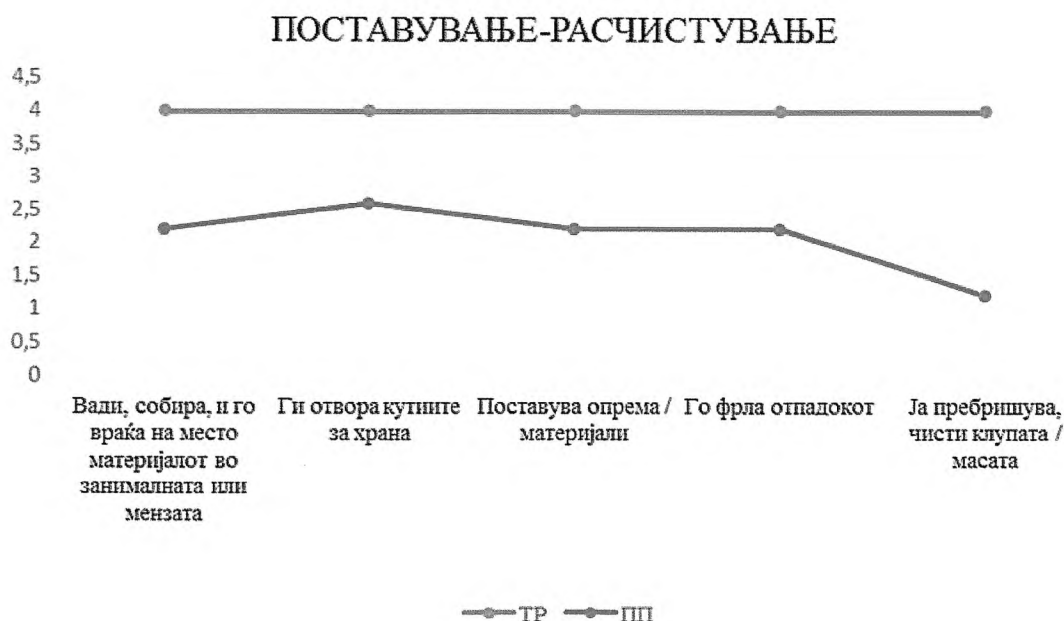
Од добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот можеме да согледаме дека кај сите активности во оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 при извршувањето на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години.

Табела бр. 25: Поставување/расчистување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

СТАВУВАЊЕ - ЧИСТУВАЊЕ деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
, собира и го а на место ријалот во малната или ата	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	1	0,0000	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	2	40	1	20	2,2			
гвора кутиите ана	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	2	40	1	20	2,6			
авува ма/материјали	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	1	0,0000	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	2	40	1	20	2,2			
рла отпадокот	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2,2			
ебришува, и ата/масата	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	1	0,0000	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	1	20	4	80	1,2			



Графикон бр. 23: Поставување/расчистување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



Во табелата бр. 25 и во графиконот бр. 23 може да се забележат резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *поставување/расчистување*. Исто како и во досегашните области, така и во оваа област нема многу разлика во реализирањето на активностите кај деца со ТР и тука може да се забележи 100 % независност (82/82) во реализација на активностите.

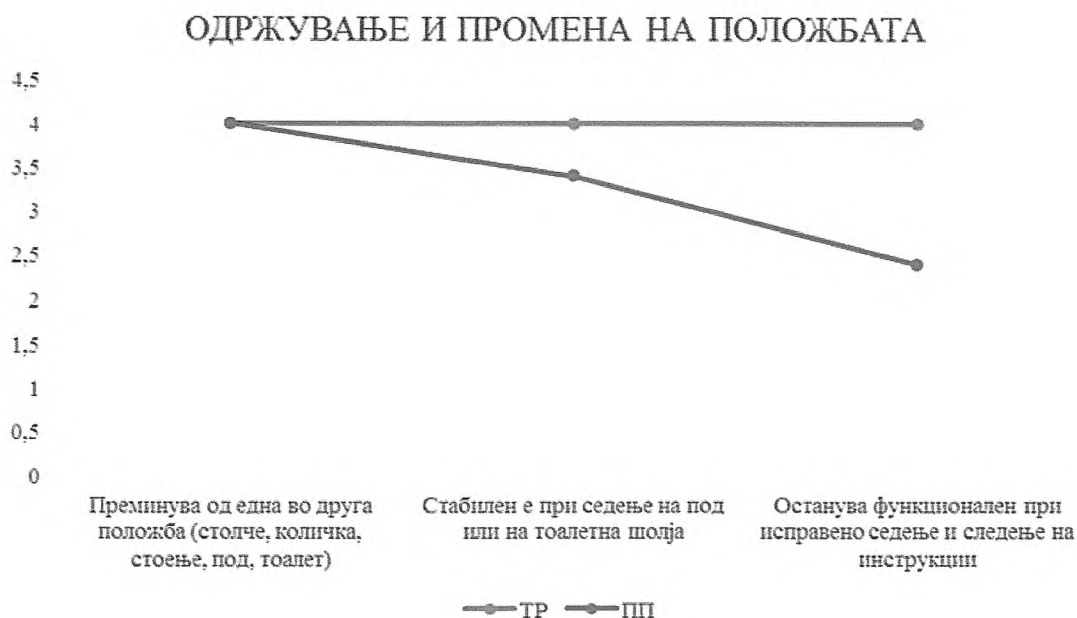
Додека пак кај децата со ПП се застапени сите четири видови независност, зависност па сè до потреба од минимална и умерена помош. Процентот и тука варира бидејќи сите категории се застапени процентуално приближно.

Од добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот можеме да согледаме дека кај сите активности во оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 при извршувањето на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години.

Табела бр. 26: Одржување и промена на положбата кај деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години

ОДРЖУВАЊЕ И ПРОМЕНА НА ПОЛОЖБАТА (5-6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
		минува од една руга положба тче, количка, ње, под, ет)	ТР	82	100	/	/	/	/				
ПП	5	100	/	/	/	/	/	/	4				
илен е при ње на под или залетна шолја	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	3,66	0,0557	>0,05
ПП	4	80	/	/	/	/	1	20	3,4				
инува ционален при авено седење едење на рукции	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
ПП	2	40	/	/	1	20	2	40	2,4				

Графикон бр. 24: Одржување и промена на положбата кај деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години



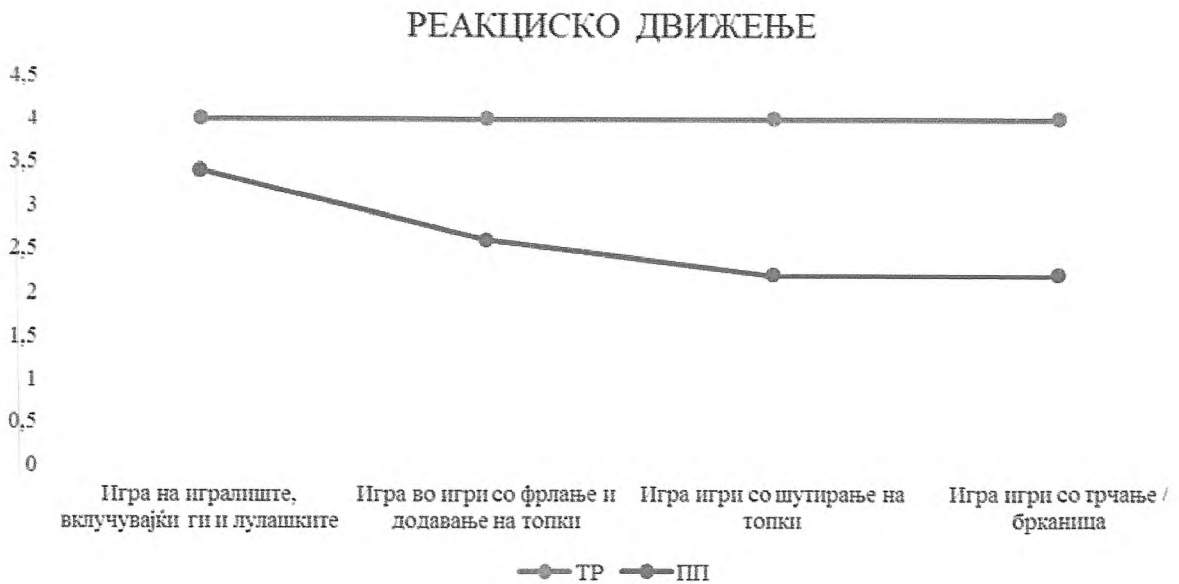
Во табелата бр. 26 и во графиконот бр. 24 се прикажани резултатите во активностите од областа *одржување и промена на положбата* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години. Исто и тука како и во претходната табела имаме 100 % независност кај децата со ТР во реализирање на активностите во оваа област, додека кај децата со ПП процентот на независност е висок, но во еден дел има потреба од умерена помош, а во две од активностите во мал процент има и целосна зависност во нивното реализирање.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот можеме да согледаме дека кај една активност постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01; додека кај преостанатите активности не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05.

Табела бр. 27: Реакциско движење кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

РЕАКЦИСКО ДВИЖЕЊЕ кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
гра на ралиште, лучувајќи ги гулашките	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	18,12	0,0001	<0,01**
	ПП	3	60	1	20	1	20	/	/	3,4			
гра во игри фрлање и давање на пки	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	/	/	2	40	2,6			
гра игри со угирање на пки	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2,2			
гра игри со чање / каница	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2,2			

Графикон бр. 25: Реакциско движење кај деца со ТР и ПП на возраст од 5 до 6 години



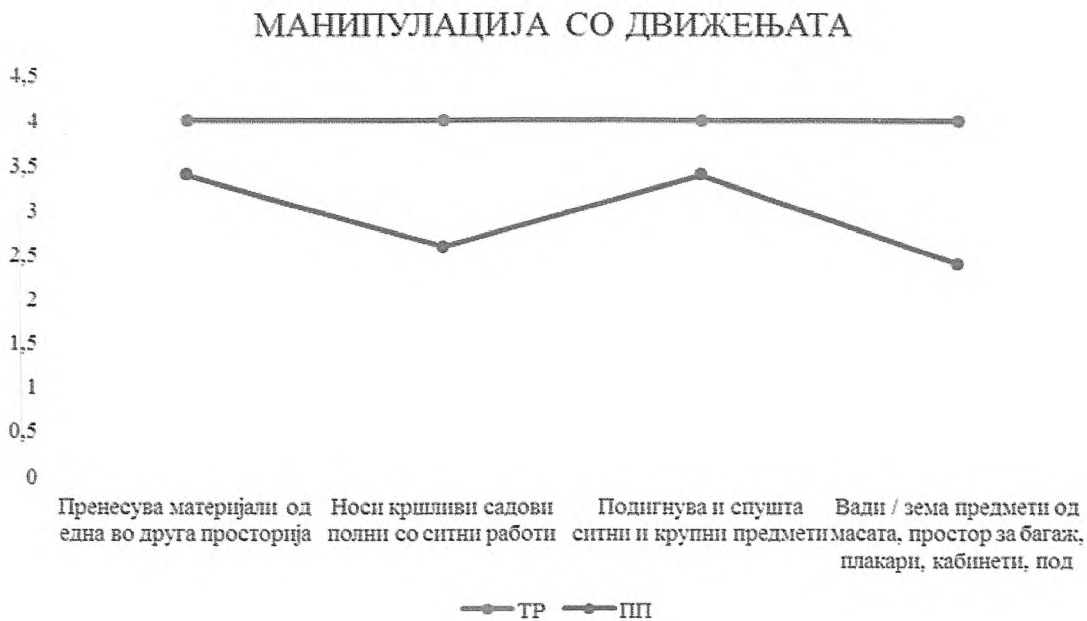
Во табелата бр. 27 и во графиконот бр. 25 се прикажани резултатите во активностите од областа *реакциско движење* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години. Исто и тука како и во претходните табели имаме 100 % независност кај децата со ТР во реализирањето на активностите во оваа област, додека кај децата со ПП процентот на независност е висок, но во еден дел има потреба од минимална, умерена помош, а во три од активностите има солиден процент на целосна зависност во нивното реализирање.

Од добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот можеме да согледаме дека кај сите активности во оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 при извршувањето на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години.

Табела бр. 28: Манипулација со движењата кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

МАНИПУЛАЦИЈА (ДВИЖЕЊАТА кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
несува еријали од една во га просторија	ТР	82	100							4	18,12	0,0001	<0,01**
	ПП	3	60	1	20	1	20	/	/	3,4			
и кршливи садови ни со ситни ети	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	/	/	2	40	2,6			
игнува и спушта ли и крупни дмети	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	18,12	0,0001	<0,01**
	ПП	3	60	1	20	1	20	/	/	3,4			
и/зема предмети масата, простор за ж, плакари, инети, под	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4		0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	3	60	1	20	1	20	2,4			

Графикон бр. 26: Манипулација со движењата кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



Во табелата бр. 28 и во графиконот бр. 26 се прикажани резултатите во активностите од областа *манипулација со движењата* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години. Исто и тука како и во претходните табели имаме 100 % независност кај децата со ТР во реализирањето на активностите во оваа област, додека кај децата со ПП процентот на независност е висок, но во еден дел има потреба од минимална, умерена помош, а во две од активностите има солиден/помал процент на целосна зависност во нивното реализирање.

Од добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот можеме да согледаме дека кај сите активности во оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 при извршувањето на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години.

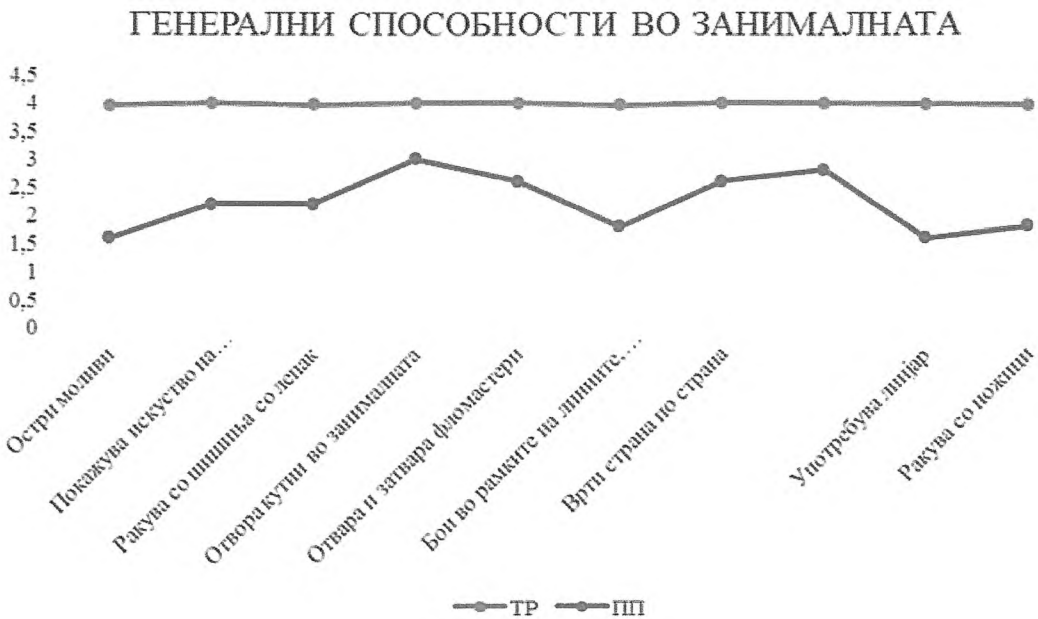
## УЛОГА НА ИСПИТАНИКОТ/ИНТЕРАКЦИСКИ СПОСОБНОСТИ

Табела бр. 29: Генерални способности во занималната на деца со ТР и деца со ПП  
од 5 до 6 години

ГЕНЕРАЛНИ СПОСОБНОСТИ ВО ЗАНИМАЛНАТА ДЕЦА ОД 5 ДО 6 ГОД.)	Деца	Може сам/а		Потребна е минимална помош		Потребна е умерена помош		Зависен		SV	$\chi^2$	P	Sig
		(4)		(3)		(2)		(1)					
		број	%	број	%	број	%	број	%				
и моливи	ТР	79	96,3	3	3,7	/	/	/	/	3,96	41,48	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	20	1,6			
жува искуство кување со лата / ијалите	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2,2			
за со шишиња пило	ТР	80	97,5	2	2,5	/	/	/	/	3,97	48,16	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	3	60			2	40	2,2			
ра кутии во малната	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	2	40	/	/	3			
ра и затвора астери	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4		0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	2	40	1	20	2,6	34,53	0,0001	
исува во лте на линиите гласност со цците од гта	ТР	80	97,5	2	2,5	/	/	/	/	3,97		0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
страна по а	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	2	40	1	20	1	20	2,6			
иткува хартија злични нзии	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	1	20	1	20	2,8			
ребува линијар	ТР	81	98,7	1	1,3	/	/	/	/	3,98	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	60	1,6			
за со ножици	ТР	79	96,3	3	3,7	/	/	/	/	3,96	27,52	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20			1	20	3	60	1,8			



Графикон бр. 27: Генерални способности во занималната на деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години



Во табелата бр. 27 и во графиконот бр. 27 се претставени резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *генерални способности во занималната*. Како и претходно и тука кај децата со ТР може да се забележи дека највисок процент има во независноста во реализирањето на активностите и потребата од минимална помош, а умерена помош и зависност нема ниту еден испитаник. Кај децата со ПП има многу мал процент независност во реализирањето, додека во преостанатите три категории (минимална, умерена помош, зависност) процентуално се подредени приближно еднакво.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот согледуваме дека во сите активности од оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност од 0,01.

Табела бр. 30: Општо работно однесување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

ОПШТО РАБОТНО ОДНЕСУВАЊЕ (НЕСУВЊЕ) кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
гатува (нат кога е гребно)	ТР	75	91,5	7	8,5	/	/	/	/	3,91	7,73	0,0054	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	1	20	1	20	2,8			
зи/оди во нија/колона а е гребно	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	1	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	2	40	1	20	2,2			
собира и го анализира геријалот гребен за бота	ТР	81	98,7	1	0,3	/	/	/	/	3,98	57,06	0,0000	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	60	1,6			
модифицира несувањето пред говорот од дината	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	1	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
расчистува зршината а е ршена ачата	ТР	71	86,6	11	13,4	/	/	/	/	3,86	27,12	0,0001	<0,01**
	ПП			1	20	2	40	2	40	1,8			
еди рутини	ТР	76	92,7	6	7,3	/	/	/	/	3,92	28,74	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	60	1,6			
читува име, простор материјали други	ТР	70	85,4	12	14,6	/	/	/	/	3,85	16,75	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	1	20	4	80	1,2			

Графикон бр. 28: Општо работно однесување кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



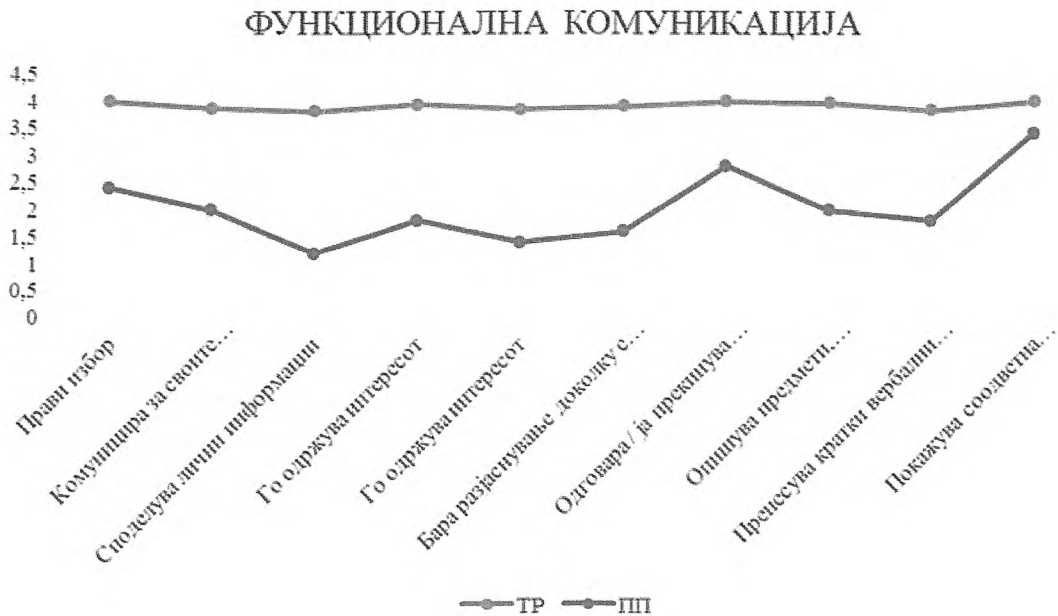
Во табелата бр. 30 и во графиконот бр. 28 се претставени резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *општо работно однесување*. Како и претходно и тука кај децата со ТР може да се забележи дека највисок процент има во независноста во реализирањето на активностите и потребата од минимална помош, а умерена помош и зависност нема ниту еден испитаник. Кај децата со ПП има многу мал процент независност во реализирањето, додека во преостанатите три категории (минимална, умерена помош, зависност) процентуално се подредени приближно еднакво.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот согледуваме дека во сите активности од оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност од 0,01.

Табела бр. 31: Функционална комуникација кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

ФУНКЦИОНАЛНА КОМУНИКАЦИЈА кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
Сами избор	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	1	20	2	40	2,4			
Муницира за нивните желби и прецизни барања	ТР	72	87,8	10	12,2	/	/	/	/	3,87	11,42	0,0007	<0,01**
	ПП	1	20	/	/	2	40	2	40	2			
Самостојно одредување на лични форми	ТР	67	81,7	15	18,3	/	/	/	/	3,81	13,46	0,0002	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	1	20	4	80	1,2			
Самостојно одржување на предметот	ТР	77	93,9	5	6,1	/	/	/	/	3,94	32,14	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	/	/	3	60	1,8			
Самостојно опишување на функционалниот и социјалниот статус	ТР	70	85,3	12	14,7	/	/	/	/	3,85	14,07	0,0002	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	/	/	4	80	1,4			
Самостојно давање на разјаснување на прашања кога е потребно	ТР	74	90,2	8	9,8	/	/	/	/	3,9	14,09	0,0002	<0,01**
	ПП	1	20	/	/	/	/	4	80	1,6			
Самостојно зборување/ја зборување на мајчиниот јазик кога ќе го зборуваат по име	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	1	20	1	20	2,8			
Самостојно опишување на предмети, објекти, луѓе/упатства	ТР	80	97,5	2	2,5	/	/	/	/	3,97	32,9	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	/	/	2	40	2	40	2			
Самостојно давање на кратки одговори на прашања	ТР	69	84,1	13	15,9	/	/	/	/	3,84	15,53	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
Самостојно давање на соодветна социјална експресија	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	3,66	0,0557	>0,05
	ПП	4	80	/	/	/	/	1	20	3,4			

Графикон бр. 29: Функционална комуникација кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



На табелата бр. 31 и на графиконот бр. 29 се претставени резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *функционална комуникација*. И тука како и во повеќето претходни области, може да се напомене дека во поголемиот дел од активностите децата со ТР имаат висок процент независно реализирање на истите и имаат потреба од минимална помош, додека ниту еден процент немаат потреба од умерена помош ниту пак се зависни во однос на реализирањето.

Кај децата со ПП може да се забележи дека процентуалноста е во обратна насока за разлика од децата со ТР, односно тука поголемиот дел имаат потреба од умерена помош и се зависни во реализирањето на активностите, а многу помалку е застапено со независност и потреба од минимална помош.

При разгледувањето на резултатите од  $\chi^2$ -тестот можеме да забележиме дека само кај една активност *покажува соодветна фацијална експресија* не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; додека кај сите останати постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01.

Табела бр. 32: Следење на социјални конвенции кај деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години

ЛЕДЕЊЕ НА ЦИЈАЛНИ НВЕНЦИИ (ј деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
а дозвола а е ребно	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	1	20	2	40	2,4			
коздравува	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	3,66	0,0557	>0,05
	ПП	4	80	/	/	/	/	1	20	3,4			
требува ри манири	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	2	40	1	20	2,6			
дветен лички овор при уникација дање во )	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	/	/	2	40	2	40	2			
рува на дветна тема	ТР	77	93,9	5	6,1	/	/	/	/	3,94	32,14	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
сажува зност за и чувства	ТР	63	76,8	19	13,2	/	/	/	/	3,77	10,34	0,0013	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	1	20	2	40	2			
ла кога ги руваат, не кинува	ТР	56	68,3	10	12,2	16	19,5	/	/	3,49	2,96	0,0853	>0,05
	ПП	1	20	/	/	/	/	4	80	1,6			
ди помош а е ребно	ТР	78	95,1	4	4,9	/	/	/	/	3,95	23,49	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	/	/	1	20	3	60	1,8			
контролира уменот и от на гласот	ТР	78	95,1	4	4,9	/	/	/	/	3,95	23,49	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	/	/	1	20	3	60	1,8			
дветно ја ршува верзацијата	ТР	74	90,2	8	9,8	/	/	/	/	3,9	23,51	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	60	1,6			

Графикон бр. 30: Следење на социјални конвенции кај деца со ТР и деца со ПП од 5 до 6 години



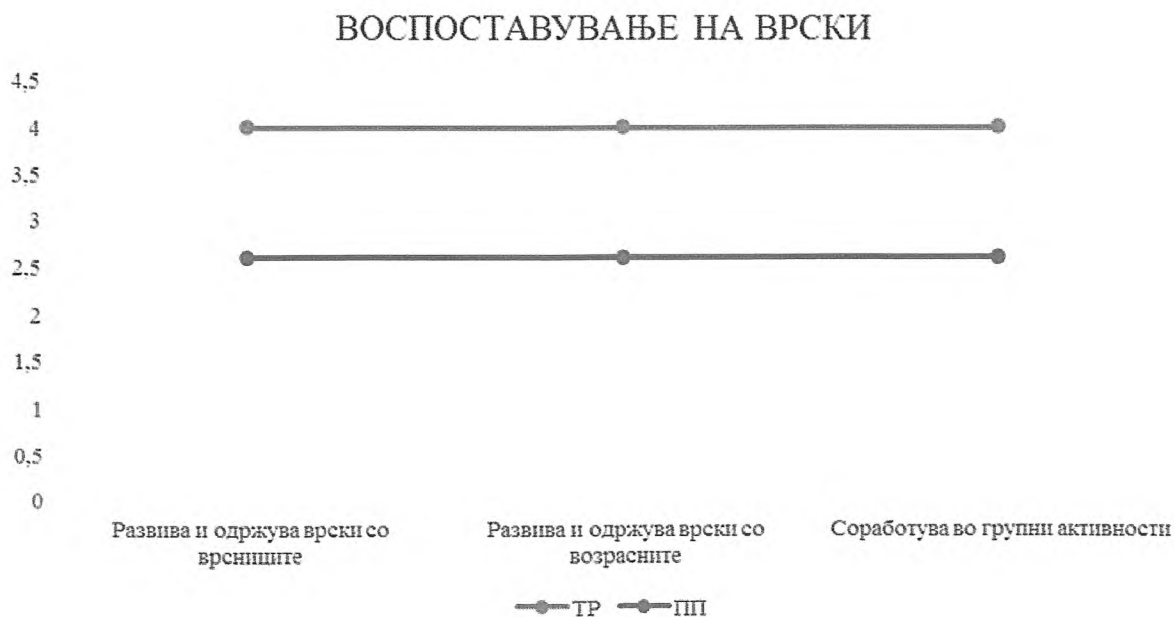
Во табелата бр. 32 и во графиконот бр. 30 се претставени резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *следење на социјалните конвенции*. И кај двете категории испитаници има сеопфатност од потребите за помош, односно кај децата со ТР тоа е најизразено со независност и потреба од минимална помош, додека кај децата со ПП е најизразено кај независноста и зависноста во реализирањето на активностите.

При разгледувањето на резултатите од  $\chi^2$ -тестот можеме да забележиме дека само кај две активности *отпоздравува* и *слуша кога другите зборуваат/не прекинува* не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; додека кај сите останати постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01.

Табела бр. 33: Воспоставување врски кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

ОСПОСТАВУВАЊЕ ВРСКИ (кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	Број	%	број	%	број	%				
Развива и одржува врски со врсниците	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	2	40	1	20	2,6			
Развива и одржува врски со возрасните	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	2	40	1	20	2,6			
Соработува во групни активности	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	34,53	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	1	20	/	/	2	40	2,6			

Графикон бр. 31: Воспоставување врски кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години





Во табелата бр. 33 и во графиконот бр. 31 се претставени резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *воспоставување врски*. Кај децата со ТР има 100 % независно реализирање на активностите (82/82 испитаника), додека децата со ПП исто се независни, но имаат и потреба од помош (минимална, умерена) и се зависни тотално.

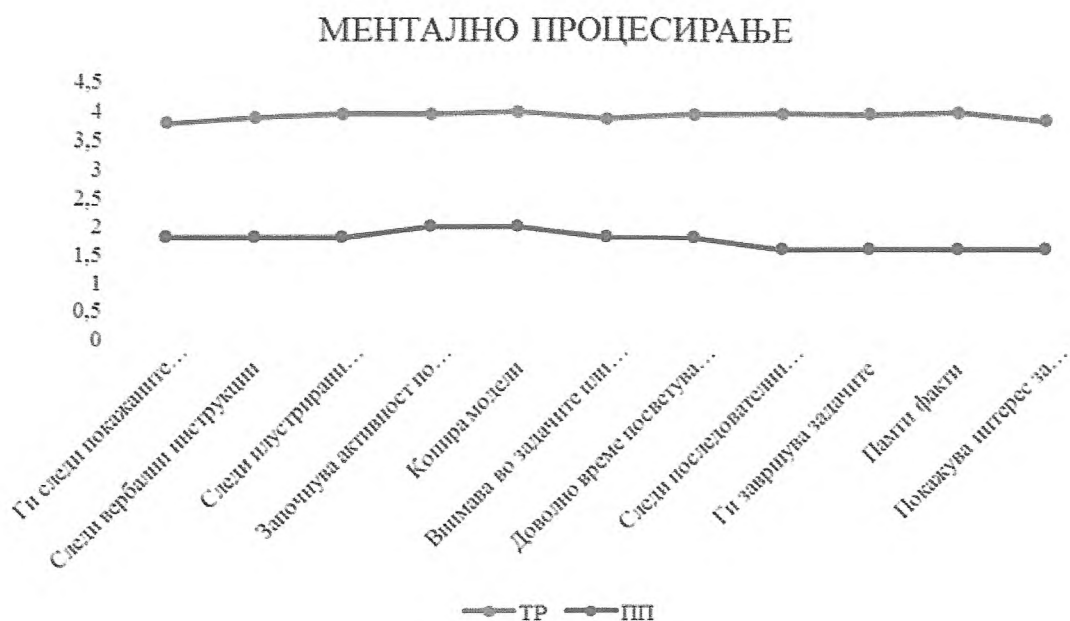
Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот согледуваме дека во сите активности од оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност од 0,01.

## АКАДЕМСКИ/ПРОЦЕСИРАЧКИ СПОСОБНОСТИ

Табела бр. 34: Ментално процесирање кај деца со ТР и деца со ПП (5-6 год)

МЕНТАЛНО ПРОЦЕСИРАЊЕ кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	χ <sup>2</sup>	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
и следи окажаните инструкции и акти	ТР	68	82,9	11	13,4	3	3,7	/	/	3,79	14,44	0,0003	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
леди вербални инструкции	ТР	73	89	9	11	/	/	/	/	3,89	21,46	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
леди пугстрирани инструкции	ТР	78	95,1	4	4,9	/	/	/	/	3,95	36,29	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
апочнува ствивност по адени инструкции	ТР	78	95,1	4	4,9	/	/	/	/	3,95	36,29	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	1	20	2	40	2			
опира модели	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	1	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	2	40	1	20	2	40	2			
нимава во адачите или при инструкциите	ТР	72	87,8	10	12,2	/	/	/	/	3,87	19,68	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
оволно време осветува нимание на рупните искусии во група	ТР	78	95,1	4	4,9	/	/	/	/	3,95	36,29	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
леди оследователни экори во адачите	ТР	80	97,5	2	2,5	/	/	/	/	3,97	49,32	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	3	60	2	40	1,6			
и завршува адачите	ТР	79	96,3	3	3,7	/	/	/	/	3,96	41,48	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	60	1,6			
амти факти	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	69,52	0,0000	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	3	60	2	40	1,6			
окажува интерес а презентирање а адачите или одржините	ТР	70	85,3	12	14,7	/	/	/	/	3,85	16,75	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	1	20	3	40	1,6			

Графикон бр. 32: Ментално процесирање кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



Во табелата бр. 34 и во графиконот бр. 32 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *ментално процесирање*. Кај децата со ТР највисок е процентот на независност при реализацијата и потребата од минимална помош, додека многу мал е процентот на потреба од умерена помош и во ниту една активност, ниту еден испитаник не е зависен во реализацијата на активностите.

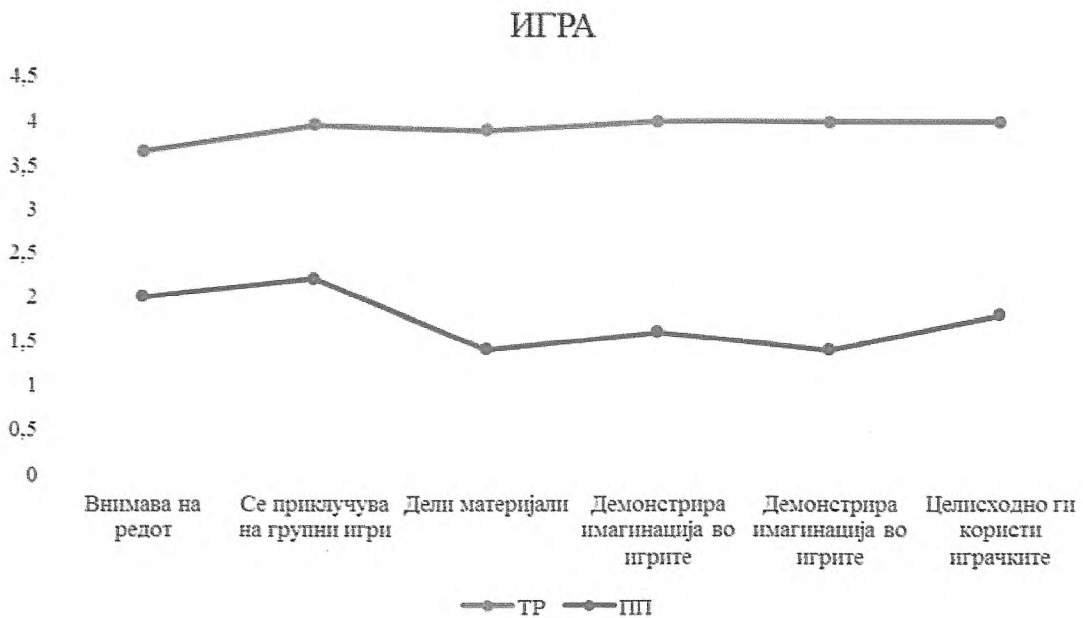
Кај децата пак со ПП во ниту една активност, ниту еден испитаник не е независен, поголем е процентот кај потребата од умерена помош и зависноста, додека многу е помал во потребата од минимална помош.

Според добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот согледуваме дека во сите активности од оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност од 0,01.

Табела бр. 35: Игра кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

ИГРА кај деца од до 6 год.)	деца	Може сам/а  (4)		Потребна е минимална помош  (3)		Потребна е умерена помош  (2)		Зависен  (1)		SV	$\chi^2$	p	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
имава на ДОТ	TR	68	82,9	/	/	14	17,1	/	/	3,66	14,4	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	3	60	1	20	2			
вклучува групни ри	TR	78	95,1	4	4,9	/	/	/	/	3,95	36,29	0,0001	<0,01**
	ПП	2	40	/	/	/	/	3	60	2,2			
ели теријали	TR	74	90,2	8	9,8	/	/	/		3,9	23,51	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	40	3	60	1,4			
монстрира агинација игрите	TR	82	100	/	/	/	/	/	/	4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	/		3	60	2	40	1,6			
ествува во ри со авила	TR	82	100	/	/	/		/	/	4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	/	/	2	40	3	60	1,4			
елисходно користи рачките	TR	82	100	/	/	/	/	/		4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			

Графикон бр. 33: Игра кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



Во табелата бр. 35 и во графиконот бр. 33 се прикажани резултатите од активностите на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа *игра*. Кај децата со ТР највисок е процентот на независност при реализацијата, потреба од минимална помош, додека многу мал е процентот на потреба од умерена помош и во ниту една активност, ниту еден испитаник не е зависен во реализацијата на активностите.

Кај децата пак со ПП постои разноликост, тие се и независни и имаат потреба од минимална и умерена помош, но и се зависни. Сепак, во најголем дел тие имаат потреба од умерена помош, но и се зависни во реализирањето на активностите.

Од добиените резултати од  $\chi^2$ -тестот можеме да согледаме дека кај сите активности во оваа област постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01 при извршувањето на истите од страна на деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години.

## ГРАФИЧКА КОМУНИКАЦИЈА

Табела бр. 36: Пишувањето кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години

ПИШУВАЊЕ кај деца од 5 до 6 год.)	Деца	Може сам/а (4)		Потребна е минимална помош (3)		Потребна е умерена помош (2)		Зависен (1)		SV	$\chi^2$	P	Sig
		број	%	број	%	број	%	број	%				
држува функционална сидечка положба	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	3,66	0,0557	<0,05
	ПП	4	80	/	/	/	/	1	20	3.4			
не придржува пртијата со доминантната рука	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1.8			
потребува золирани свижења на палците за пишување	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2.2			
маат: десен, цврст, шипрстен, друго	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	51,73	0,0001	<0,01**
	ПП	1	20	/	/	2	40	2	40	2			
не правилно ја оставува пртијата за пишување	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/		2	40	1	20	2	40	2			
не ритисок со оливот (благ, ангинуиран)	ТР	70	85,3	12	14,7	/	/	/	/	3,85	9,41	0,0022	<0,01**
	ПП	1	20	1	20	1	20	2	40	2,2			
не комплетно ја пише грешката	ТР	54	65,8	28	34,2	/	/	/	/	3,66	2,52	0,1124	>0,05
	ПП	1	20	/	/	1	20	3	60	1,8			
не вниманието е несочено кон свивноста	ТР	82	100	/	/	/	/	/	/	4	69,52	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
потребува лево- десно и горе-долу покоци за сполнување на палците	ТР	3	3,7	/	/	/	/	79	96,3	1,1	0,67	0,4131	>0,05
	ПП	/	/		/	/		5	100	1			
не митира линии и одели за сметно пишување	ТР	76	92,7	6	7,3	/	/	/	/	3,93	28,74	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
не опира линии и	ТР	76	92,7	6	7,3	/	/	/	/	3,93	28,74	0,0001	<0,01**

модел за почетно пишување (без моделирање)	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			
Формира линии и модели за почетно пишување (без моделирање)	ТР	76	92,7	6	7,3	/	/	/	/	3,93	28,74	0,0001	<0,01**
	ПП	/	/	1	20	2	40	2	40	1,8			

Графикон бр. 34: Пишувањето кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години



Во табелата бр. 36 и во графиконот бр. 34 се претставени резултатите од активностите на децата со ТР и деца со ПП на возраст од 5 до 6 години во областа пишување. Она што може да се забележи кај децата со ТР е дека во поголемиот дел се независни со реализирањето на активностите од оваа област, а значително се помали потребите од помош и зависноста во реализацијата на истите.

Додека пак кај децата со ПП сè е сведено во обратна насока, најголемиот дел се зависни и имаат потреба од умерена помош, додека процентот е многу помал кај независноста во реализирањето и потребата од минимална помош за реализација на активностите од областа на пишувањето.

При разгледувањето на резултатите од  $\chi^2$ -тестот можеме да забележиме дека кај три активности (*одржува функционална седечка положба; комплетно ја брише грешката; употребува лево-десно, горе-долу насоки за потполнување на листот*) не постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,05; додека кај сите останати постои значајна статистичка разлика на ниво на значајност 0,01.



#### IV. Дискусија

Во 2014/2015 година е направено истражување во предучилишна установа во Јастребарско, Хрватска. Со истражувањето се утврдило колку од децата имале потешкотии во говорот. Во истражувањето биле опфатени 198 деца, 30 деца биле опфатени со логопедски третмани, при што од нив 16 деца имале потешкотии во говорот, 11 деца биле со јазични потешкотии, 2 деца имале комуникациски потешкотии, а едно дете имало нарушување на течноста во говорот.

Во нашето истражување коешто го извршивме во областа *функционална комуникација* кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 и од 5 до 6 години, поточно во активностите *одговара/ја прекинува активноста кога го викаат по име и покажува соодветна фацијална експресија* кај децата со ТР, и во двете возрастни групи имаме 100 % самостојно извршување на активностите. Во активноста *опишува предмети, локација, насоки и упатства* кај децата со ТР на возраст од 4 до 5 години, 88,7 % самостојно ја реализираат активноста и 11,3 % имаат потреба од умерена помош; додека пак кај децата со ТР на возраст од 5 до 6 години 97,5 % самостојно ја извршуваат активноста, а 2,5 % имаат потреба од минимална помош. Од тука можеме да заклучиме дека кај повозрасната целна група резултатите се подобри, односно во поголем дел децата самостојно ги извршуваат активностите.

Мира Вучковац и Горан Савич направиле истражување во 2014 година во врска со самостојноста во исхраната кај децата во Заводот за физикална медицина и рехабилитација во Република Српска, Босна и Херцеговина. Во ова истражување анализирани се 55 деца со невротична симптоматологија. Најмалото дете имало 2 години, а најголемото 5 ипол години. Односот на половите бил 65,5 : 34,5 во корист на машкиот пол. На течна исхрана биле 7,3 % од децата, на кашеста исхрана биле 52,7 % од децата и на нормална храна биле 40 % од децата. Во поглед на самостојноста во исхраната, самостојни биле 29,1% од децата, делумно зависни од потреба од помош од друго лице биле 36,4 % од децата и целосно зависни со помош од друго лице биле 34,5 % од децата.

Во однос на ова истражување може да ги наведеме добиените резултати од нашето истражување од областа *хранење* кај децата со ТР и децата со ПП на возраст од 4 до 5 и од 5 до 6 години. Она што е важно да го напоменеме тука е дека се испитувани вкупно 161 дете и тоа: 74 (71 дете со ТР и 3 деца со ПП) на возраст од 4 до 5 години и 87 деца (82 деца со ТР и 5 деца со ПП) на возраст од 5 до 6 години. Бидејќи во горенаведеното истражување се прикажани резултатите на деца со невроризична симптоматологија, овде ќе ги наведеме резултатите само од децата со ПП од двете возрасни групи.

Кај децата на возраст од 4 до 5 години, кои се три на број, најголем е процентот на самостојно извршување на активностите од областа *хранење* и тоа: 33,3 % се самостојни, 19,05 % имаат потреба од минимална помош, 28,6 % имаат потреба од умерена помош, додека 19,05 % се целосно зависни од помош.

Кај децата пак на 5-6-годишна возраст 51,4 % се самостојни, 8,6 % имаат потреба од минимална помош, 11,4 % од умерена помош, а 28,6 % се целосно зависни во реализирањето на активностите од областа *хранење*. Исто и тука може да се напомене дека децата од поголемата возрасна група процентуално се посамостојни во извршувањето на активностите.

Мирјана Ленчек и Мартина Ужаревич направиле истражување во 2016 година во Загреб во врска со раната писменост. Истражувањето било спроведено кај тригодишни и четиригодишни деца кои посетуваат предучилишна установа и работат според програма која содржи упатство за процена на раната писменост. Добиените резултати покажале дека децата со поголема хронолошка возраст имаат подобри резултати при стисокот, поуспешни се и имаат подобри графомоторички вештини. Со истражувањето не биле пронајдени значајни разлики помеѓу тригодишните и четиригодишните деца на скалата за изразување. Во однос на горенаведеното истражување, можеме да дојдеме до сличен заклучок и во нашето истражување за графичката комуникација (пишување) дека резултатите се подобри кај повозрасната група.

Всушност, кај децата со ТР на возраст од 4 до 5 години 58,8 % самостојно ги извршуваат активностите и немаат потреба од минимална помош, 32,5 % имаат потреба од умерена помош и 8,7 % се целосно зависни од помош. Додека пак кај децата на 5-6-годишна возраст 86,1 % се самостојни, 5,8 % имаат потреба од минимална помош и 8,1 % се целосно зависни од помош.

Резултатите што се добиени за децата со ПП за двете возрастни групи се слични, кај децата со ПП на возраст од 4 до 5 години 11,1 % се самостојни, 16,7 % имаат потреба од минимална помош, 27,8 % од умерена помош и 44,4 % се зависни целосно. Кај децата на возраст од 5 до 6 години 13,3 % се самостојни, 15 % имаат потреба од минимална помош, 26,7 % од умерена помош и 45 % се зависни целосно во извршувањето на активностите.

Кристина Кљунич, Маја Цепанец, Сања Шимлеша во 2016 година ја истражувале детската комуникација. Во истражувањето биле вклучени 60 деца (30 момчиња и 30 девојчиња) на возраст од 5 до 6 ипол години. Истражувањето било спроведено во Загреб во предучилишна установа. Тестот бил наменет за процена на комуникацијата, социјалната интеракција и играта. Секое однесување на детето се означувало со 0, 1 и 2. Со 0 (нула) се означувало потполно правилно функционирање, со 1 се означувало благо отстапување, а со 2 потешко отстапување во однесувањето. Во истражувањето се докажало дека ниту едно дете не било оценето со број 2. Сите деца покажале уреден и правилен резултат, односно сите деца биле оценети со бројот 0 во полето за проценување на јазикот и говорот. Само кај две деца биле воочени необични карактеристики на говорот како што се интонацијата, волуменот или ритамот. Но, генерално, повеќето од децата (80 %) во таа област покажуваат уредни резултати. Односот на децата од петгодишна возраст со шестгодишна возраст, 10 % до 20 % децата на шестгодишна возраст биле подобри во вербалната комуникација, за разлика од децата на петгодишна возраст. Во областа каде што се испитувале обележјата на невербалната комуникација (употреба на гест, контакт со очи и израз на лице), 98 % од децата постигнале резултат со 0 во употребата на контактот со очите, 85 % од децата постигнале резултат со 0 во однесувањето на изразот на лицето.

Најмногу проценти (48,3 %) со оценка 1, односно децата користат описни гестови (со примери, со движење на рацете, со покажување како се мијат заби) само тогаш кога тоа се бара од нив, помалку проценти (33,3 %) постигнале резултат 0 што значи дека спонтано користат описни гестови во комуникацијата, додека најмалку проценти (18,3 %) од децата многу ретко користат какви било гестови или воопшто не користат. Во истражувањето за споредување на невербалната и на вербалната комуникација се докажало дека 70 % од децата постигнале оценка 0 што значи дека кога зборуваат, покажуваат соодветна социјална промена на погледот, изразот на лицето и употребата на гестот. Мал е процентот (23,3 %) со постигнат резултат 1 што значи дека децата поретко користат гест, поглед и израз на лицето; 6,7 % од децата говорот во мала мера го поврзувале со невербалната комуникација.

Во горенаведеното истражување ја истражувале детската комуникација, но во нашето истражување се истражуваше функционалната комуникација кај деца со ТР и деца со ПП на возраст од 4 до 5 и од 5 до 6 години. Кај децата со ТР на возраст од 4 до 5 години највисок е процентот на самостојно извршување на активностите (82,3 %), многу мал процент (2,8 %) имаат потреба од минимална помош, 13,1 % имаат потреба од умерена помош и нема целосно зависни. Кај децата пак на возраст од 5 до 6 години исто така процентот е највисок, односно 92,1 % во самостојното извршување на активностите; 7,9 % имаат потреба од минимална помош и нема потреба од умерена помош и целосно зависни.

Истото не може да се напомене за децата со ПП од двете возрасни групи, така што кај децата со ПП на возраст од 4 до 5 години 16,7 % се самостојни, 16,7 % имаат потреба од минимална помош, 23,3 % од умерена помош и 43,3 % се целосно зависни. Кај децата со ПП на возраст од 5 до 6 години 22 % се самостојни, 10 % имаат потреба од минимална помош, 18 % потреба од умерена помош и 50 % се целосно зависни.

Јасмина Ившац Павлиша и Мирјана Ленчек во 2010 година направиле истражување во врска со фонолошките способности и фонолошкото памтење кај деца со уреден јазичен развој, деца со перинатално оштетување на мозокот и деца со посебни јазични потешкотии. Истражувањето опфаќало 120 деца од 6 години.

Испитаниците биле поделени во 3 групи, секоја група се состоела од 22 момчиња и 18 девојчиња. Децата со уреден развој на говорот постигнале најдобар резултат. Во делот каде што се испитувало препознавање на римата, сите деца постигнале лоши резултати, како и децата со уреден развој. Групата со перинатално оштетување има неуреден профил на фонолошките способности и фонолошкото помнење, односно овие деца се изразено успешни во издвојувањето на првиот и на последниот глас, но се неуспешни во именувањето на бои, на броеви и на предмети. Групата со посебни јазички потешкотии има значајни потешкотии во секои сегменти од фонолошката обработка и постигнале најлоши резултати.

Во однос на претходното направено истражување можеме да направиме мала компарација со нашето истражување од областа *следи социјални конвенции*, каде што можеме да забележиме дека се испитувани две возрасни групи и две категории деца, и тоа деца со ТР и деца со ПП. Секако, подобри резултати остваруваат децата со ТР, за разлика од децата со ПП, но помалата возрасна група на деца со ТР оствари подобри резултати од децата со ТР на возраст од 5 до 6 години. Така кај децата со ТР на возраст од 4 до 5 години 97,9 % се самостојни, 1,7 % имаат потреба од минимална помош и многу малку или 0,4% се целосно зависни во извршувањето на активностите. Кај децата пак со ТР на возраст од 5 до 6 години 91,9 % се самостојни, 6,1 % имаат потреба од минимална помош, 2 % од умерена и нема целосно зависни деца при извршувањето на активностите.

Силвија Ангелова во 2013 година правила истражување за играта кај децата во предучилишната возраст. Во истражувањето биле вклучени 25 деца на возраст од 5 до 6 години со добар психофизички и интелектуален развој. Од истражувањето се заклучило дека 76 % од анализираните деца можат само да си играат, додека 24 % од децата си играат со помош на возрасен.

Имагинацијата за игра се среќава кај 80 % од децата, додека кај 20 % недостасуваат идеи како да си играат. Децата кои си играат со одредени играчки (72 %), играчките ги користат во повеќе видови игра, додека 28 % од децата играчките ги користат само за една игра и не ги вклучуваат истите играчки во друга ситуација.

Од децата, 80 % учествуваат самостојно во играта со преименување на предметите, комбинирање на објектите во играта, додека 20 % од нив имаат потреба од помош од воспитувачот за играње таква игра. Од истражувањето се увидело дека 92 % од децата знаат да играат игри со улоги.

Во врска со времетраењето на интеракцијата во играта, 76 % од децата покажале продолжена интеракција, додека 24 % од децата покажале краткотрајна интеракција во играта со врсниците. Споредено со горенаведеното истражување, и нашето истражување за играта кај децата со ТР и децата со ПП на возраст од 4 до 5 и од 5 до 6 години може да се напомене истото, односно кај децата со ТР од двете возрасни групи највисок е процентот на самостојно извршување на активностите, но, за жал, не може да се напомене и за децата со ПП од двете возрасни групи.

Впрочем, кај децата со ТР на возраст од 4 до 5 години 99,3 % се самостојни, а многу мал процент или 0,7 % имаат потреба од минимална помош, додека пак кај децата со ТР на возраст од 5 до 6 години 94,8 % се самостојни, 6,7 % имаат потреба од минимална помош и 2,8 % имаат потреба од умерена помош при реализирањето на активностите од областа *игра*.

Децата со ТР на возраст од 4 до 5 и од 5 до 6 години 100 % се самостојни во демонстрирањето на имагинацијата во игрите, додека пак кај децата со ПП на возраст од 4 до 5 години 66,7 % имаат потреба од умерена помош и 33,3 % се целосно зависни во извршувањето на активностите. А пак кај децата со ПП на возраст од 5 до 6 години 40 % имаат потреба од умерена помош, додека 60 % се целосно зависни од друго лице за извршување на активностите.

Исто така кај децата со ТР и во двете возрасни групи имаме 100 % самостојност во целисходното користење на играчките, додека пак кај децата со ПП на возраст од 4 до 5 години 66,7 % се самостојни, а 33,3 % имаат потреба од умерена помош.

Кај децата со ПП на возраст од 5 до 6 години 20 % имаат потреба од минимална помош, 40 % имаат потреба од умерена помош и 40% се целосно зависни од друго лице при реализирањето на активноста. Како што напоменавме истото не важи и за децата со ПП, односно кај нив на возраст од 4 до 5 години 27,8 % се самостојни, 22,2 % имаат потреба од минимална помош, 44,4 % од умерена помош и 5,6 % се зависни целосно. Кај децата со ПП на возраст од 5 до 6 години 6,7 % се самостојни, 6,7 % имаат потреба од минимална помош, 40 % имаат потреба од умерена помош и 46,8 % се целосно зависни од друго лице за реализација на активностите.

Студентите на Русенскиот универзитет направиле истражување во врска со вниманието на предучилишните деца и дошле до заклучок дека кај децата од 3 до 4 години, времетраењето на перцепцијата на одреден предмет или појава е во период од 17 минути, кај децата од 4 до 5 години вниманието е 37 минути, додека кај децата од 5 до 6 години вниманието е 64 минути. Кај некои деца одредени фактори како што се шум, разговор и светлосни ефекти доведуваат до намалување на перцепцијата на вниманието, но има и деца кои брзо се приспособуваат на истите фактори и не им претставуваат проблем во вниманието.

Од областа на менталното процесирање поточно кај активноста за внимание во активностите или инструкциите кај децата со ТР на возраст од 4 до 5 години 95,7 % се самостојни, а 4,3 % имаат потреба од умерена помош. Кај децата со ТР на возраст од 5 до 6 години 100 % самостојно ја извршуваат активноста.

Истото не важи за децата со ПП од двете возрасни групи, односно кај децата со ПП на возраст од 4 до 5 години 33,3 % имаат потреба од минимална помош, 33,3 % имаат потреба од умерена помош и 33,3 % се целосно зависни од друго лице при реализација на активноста. Кај децата со ПП на возраст од 5 до 6 години 20 % имаат потреба од минимална помош, 40 % од умерена и 40 % се целосно зависни од друго лице при реализација на активноста.

Ивилин Иванов истражувал активни зборови кои се важни за социјализацијата на предучилишните деца од 3 до 4 години во една група во предучилишна установа во Софија. Во групата биле вклучени сите 24 деца. Вкупно 9 од децата или 38 %, покажуваат високи резултати кога изговараат над 60 зборови за 30 минути; 5 деца или 20 % изговараат помеѓу 50 и 60 зборови. Помеѓу 30 и 50 зборови изговараат 6 деца или 25 %, а 17 % или 4 деца се со ниски резултати.

Во истражувањето за пренесување на кратки вербални пораки во ова истражување се опфатени вкупно 161 дете и тоа: 74 на возраст од 4 до 5 години (71 со ТР и 3 со ПП) и 87 на возраст од 5 до 6 години (82 деца со ТР и 5 деца со ПП). Од вкупно 153 деца со ТР од двете возрасни групи, 109 или 71,3 % се самостојни, 13 или 8,5 % имаат потреба од минимална помош и 31 или 20,2 % се целосно зависни при реализација на активноста. Кај децата со ПП од вкупно 8, 1 или 12,5 % има потреба од минимална помош, 4 или 50 % имаат потреба од умерена помош и 3 или 37,5 % се целосно зависни од друго лице за реализирање на активноста.

Направено е едно истражување во врска со подготвеноста на децата за во училиште во Играниево, Варненска област во Бугарија. Во истражувањето биле вклучени 51 дете, каде што децата биле поделени во три групи. Во групата наречена ЦДГ имало 18 деца и децата имале по 4 години. Во групата ПК1 имало 16 деца и децата имале по 3 години и во третата група ПК2 имало 17 деца и децата имале по 3 години.

Во тестот за фина моторика кој се состоел од три нивоа се постигнале следните резултати:

Ниско ниво: 16,7 % имале децата од ЦДГ; 31,3 % имале децата од ПК1; 23,3 % имале децата од ПК2;

Средно ниво: 50 % имале децата од ЦДГ; 25 % имале децата од ПК1; 41,1 % имале децата од ПК2.

Високо ниво: 16,7 % имале децата од ЦДГ; 31,3 % имале децата од ПК1; 23,5 % имале децата од ПК2.

Ниту едно дете не постигнало максимален резултат. Потпрагово ниво постигнале 16,7 % од ЦДГ; 31,3 % од ПК1 и 5,9 % од ПК2.



Во нашето истражување од областа *фина моторика*, кое се состои од четири дела, се добиени следниве резултати:

Во помалата возрасна група на возраст од 4 до 5 години кај децата со ТР 57 деца (80,1 %) се самостојни, 12 деца (17 %) имаат потреба од минимална помош, 2 деца (2,9 %) имаат потреба од умерена помош и ниту едно дете не е зависно од помош на друго лице; кај децата со ПП ниту едно дете не е самостојно, 2 деца (66,7 %) имаат потреба од минимална помош, 1 (33,3 %) има потреба од умерена помош и ниту едно дете не е зависно од помош при реализирање на активностите.

Во поголемата возрасна група (5-6 години) кај децата со ТР, 80 деца (97,5 %) се самостојни, 2 (2,5 %) имаат потреба од минимална помош, кај децата со ПП, односно 1 дете или 20 % има потреба од минимална помош, 2 деца (40 %) имаат потреба од умерена помош и 2 деца (40%) се целосно зависни при реализирањето на активностите од оваа област.

Во тестот за *ориентација во природата* се докажани следните резултати: 52,6 % од децата од ЦДГ биле многу добри, а 42,1 % биле добри и 5,3 % од децата имале многу ниски резултати. Кај децата од ПК1 44,4 % биле со многу добри резултати, 38,9 % биле со добри резултати и 16,7 % биле со многу ниски резултати. Кај децата од ПК2 64,7 % имале многу добри резултати, 29,4 % имале добри резултати и 5,6 % имале многу ниски резултати.

Во нашето истражување во областа *ориентација во просторот* дојдовме до следниве резултати:

Кај децата со ТР на возраст од 4 до 5 години, 100 % од децата можат самостојно да се ориентираат и да се движат низ просториите во градинката и да ги лоцираат, што не е случај кај децата со ПП каде што едно дете е самостојно, а на другите две деца им е потребна умерена помош за движење и ориентација низ просториите.

Кај децата со ТР на возраст од 5 до 6 години, исто така 100 % од децата можат самостојно да се ориентираат и да се движат низ просториите во градинката и да ги лоцираат, што и тука не е случај како и кај помалата група на деца со ПП, каде што 2 деца се самостојни во ориентирањето, а кај 3 деца е потребна минимална помош.

## V. ЗАКЛУЧОК

**Хо-** Претпоставуваме дека кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во функционалните способности во споредба со учениците со типичен развој.

- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **ориентацијата и во движењето низ градинката** во споредба со учениците со типичен развој, освен во наоѓањето на потребните работи во занималната кај децата од 4 до 5 години и движењето околу препреките и низ тесен и збиен простор кај децата од 5 до 6 години, каде што не постои разлика помеѓу двете групи на деца.
- Кај децата на возраст од 4 до 5 години, главно не постојат значајни разлики во **организацијата и ракувањето со материјалите**, освен кај одржувањето на добра организираност на клупата, ранецот и шкафчето и отворање на шкафчето, при што кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии. За разлика од нив, кај децата на возраст од 5 до 6 години, ова тврдење во целост се потврдува, односно кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **организацијата и ракувањето со материјалите** во споредба со учениците со типичен развој според сите димензии.
- Кај децата со ПП на возраст од 4 до 5 години почесто се јавуваат потешкотии во **одржувањето и промената на положбата** по сите димензии, додека кај децата од 5 до 6 години, каде што не постои разлика помеѓу двете групи на деца, освен според димензијата, кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии при останување функционален при исправено седење и следење на инструкциите.

- Според односот на димензијата **поставување/расчитување** кај децата на возраст од 4 до 5 години, не постојат значајни разлики меѓу двете групи, освен во односот отворање кутии за храна при што кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии отколку кај децата типичен развој. За разлика од нив, кај децата со ПП од 5 до 6 години почесто се јавуваат потешкотии, отколку кај децата со типичен развој по однос на сите димензии.
- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **реакциското движење** во споредба со учениците со типичен развој, освен во игра на игралиште, вклучувајќи ги и лулашките кај децата од 4 до 5 години каде што не постои разлика помеѓу двете групи деца.
- Според односот на димензијата **манипулација со движењето** кај децата на возраст од 4 до 5 години не постојат значајни разлики меѓу двете групи, освен во вадење/земање предмети од масата, простор за багаж, плакари, кабинети, под, односно кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии отколку кај децата со типичен развој. За разлика од нив, кај децата со ПП од 5 до 6 години почесто се јавуваат потешкотии отколку кај децата со типичен развој според односот на сите димензии.
- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **генералните способности во занималната** во споредба со учениците со типичен развој, освен во острење моливи и употреба на линијар кај децата од 4 до 5 години каде што не постои разлика помеѓу двете групи деца.
- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **општото работно однесување** во споредба со учениците со типичен развој, освен во следењето на рутините кај децата од 4 до 5 години каде што не постои разлика помеѓу двете групи деца.

**X1 – Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во одржувањето на личната грижа, за разлика од децата со типичен развој.**

- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **хранењето** во споредба со учениците со типичен развој, освен во користењето на салфетките за бришење на рацете и лицето и чекањето на ред во редицата за ручек кај децата од 4 до 5 години и користењето на салфетки за бришење на рацете и лицето кај децата од 5 до 6 години, каде што не постои разлика помеѓу двете групи деца.
- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **облекувањето/соблекувањето** во споредба со учениците со типичен развој, освен во откопчување/закопчување копчиња на џемпер и копчиња со помали димензии, како и прикачување на патент кај децата од 4 до 5 години, и врзување/одврзување врвки на чевли кај децата од 5 до 6 години, каде што не постои разлика помеѓу двете групи деца.
- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **одењето во тоалет** во споредба со учениците со типичен развој, освен во миењето и бришењето/сушењето на рацете и кај децата од 4 до 5 и кај децата од 5 до 6 години, каде што не постои разлика помеѓу двете групи деца.

**X2 – Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во развојот на говорните способности, за разлика од децата со типичен развој.**

- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **менталното процесирање** во споредба со учениците со типичен развој кај двете групи испитаници.

**Х3 – Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во воспоставување врски со врсници, за разлика од децата со типичен развој.**

- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **функционалната комуникација** во споредба со учениците со типичен развој, освен во правење избор, споделување лични информации, одржување на интересот и пренесување кратки вербални пораки кај децата од 4 до 5 години и покажување соодветна фацијална експресија кај децата од 5 до 6 години, каде што не постојат значајни разлики меѓу двете групи.
- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **следење на социјалните конвенции** во споредба со учениците со типичен развој, освен отпоздравувањето и слушањето кога други зборуваат, кај децата од 5 до 6 години, односно не постојат значајни разлики меѓу двете групи.
- Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **воспоставувањето на врските** во споредба со учениците со типичен развој кај двете групи деца.

**Х4 - Претпоставуваме дека кај децата со ПП се јавуваат зачестени проблеми во квалитетот на играта, за разлика од децата со типичен развој.**

-Кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во **играта** во споредба со учениците со типичен развој кај двете групи испитаници.

**X5- Претпоставуваме дека кај учениците со ПП се јавуваат зачестени проблеми во квалитетот на цртежот, за разлика од децата со типичен развој.**

Кај децата со ПП на возраст од 4 до 5 години почесто се јавуваат потешкотии во **пишувањето** во споредба со учениците со типичен развој, освен во употребување насоки за пополнување на листот лево-десно и горе-долу, имитирање линии и модели за почетно пишување, копирање линии и модели за почетно пишување (без моделирање) и формирање линии и модели за почетно пишување (без моделирање), каде што нема разлика меѓу двете групи деца.

За разлика од нив, во возрастната група од 5 до 6 години, кај децата со ПП почесто се јавуваат потешкотии во пишувањето во споредба со учениците со типичен развој, освен во комплетно бришење на грешката и употребува лево-десно и горе-долу насоки за пополнување на листот, каде што не постои разлика меѓу двете групи деца.

**X6 - Претпоставуваме дека децата со ПП на поголема возраст се посамостојни во функционалните способности за разлика од децата со ПП од помала возраст.**

За тестирање на последната хипотеза, односно за да се провери тврдењето дека кај помалите деца почесто се појавуваат потешкотии во функционалните способности (кај децата со потешкотии) се направија два вида тестови за да се провери хипотезата во двете насоки. Најпрвин беше испитувана корелацијата помеѓу возраста и постигнувањата на тестот. Со оглед на природата на податоците се користеше Спирмановата ранг-корелација, при што се покажа дека  $r = 0,280$  и  $p = 0,499$ , односно  $p > 0,05$  и со тоа се отфрла оваа хипотеза, односно тврдењето дека постои поврзаност помеѓу возраста и функционалните способности. Резултатите од оваа анализа се дадени подолу во табелата:

	r	P	Sig
Возраст и функционални способности	0,280	0,499	p>0,05

Освен корелација се направи и споредба на постигнувањата на двете групи испитаници на тестот за функционални способности. Со оглед на малиот број испитаници во двете возрасни групи, наместо t-тестот се користеше неговата непараметрска алтернатива Man-whitney U-тестот, при што се покажа дека неговата вредност изнесува 0,571; при што  $p=0,353$  односно  $p>0,05$  со што се отфрла оваа хипотеза, односно се прифаќа тврдењето дека не постои значајна статистичка разлика помеѓу двете возрасни групи испитаници. Резултатите од оваа анализа се дадени подолу во следната табела:

Група	N	M	SD	SE	Man W	P
4-5 години	3	409,67	60,33	34,83	0,571	0,353
5-6 години	5	327,20	130,63	58,42		

Социјализацијата и адаптацијата на децата во предучилишните установи најчесто се идентификува за време на активностите на децата покажувајќи ја нивната пасивност или активностите. Исто така секогаш може да се види дали некое дете е адаптирано или не е адаптирано преку играта и сл.

Воспитувачот ретко може да ја одреди адаптацијата на децата само преку разговорот со нивните родители или кога ги набљудува децата. Кога ќе се направи споредба помеѓу адаптираното и неадаптираното дете ќе се види кога децата не плачат кога ќе дојдат во градинката, кога честопати ќе се случи да скршат играчка или не ги почитуваат правилата на играта.

Кај децата со посебни потреби забавениот развој на говорот и на моториката или евентуалните оштетувања на перцептивните системи го отежнуваат здобивањето на автономијата и иницијативата, а воспоставувањето на чувството на сигурност е отежнато со презаштитувањето, со интеграцијата или дури со отфрлањето од страна на родителите и на воспитувачите. Од една страна, процесот на интеграција е отежнат со семејните кризи, а од друга страна и со неподготвеноста на воспитувачите и на врсниците од типичниот развој да ги прифатат.

Работата со дете со посебни потреби на предучилишна возраст треба да се организира на тој начин што секое дете треба да добие определена програма за работа во зависност од неговите способности. Во детските установи, каде што се сместени овие деца, програмата за работа треба да биде идентична како и за децата со типичен развој во поглед на содржината, меѓутоа во голема мера поединечно треба да се разликува во однос на апликацијата на програмските содржини според потребите на секое дете.

Адаптираните деца секогаш се оптимистички, честопати со ведро расположение, отворени се и темпераментни. Спротивно на адаптираните деца, неадаптираните деца секогаш се карактеризираат со исказите дека таквите деца се молчеливи, повлечени во себе, воздржани се и често групата не ги прифаќа.



Имено, адаптацијата на децата во градинката, ја потенцира независноста на децата, придонесува децата да бидат дисциплинирани, во смисла да знаат да ги почитуваат правилата, другите деца и воспитувачката, да бидат комуникативни при што лесно ќе воспоставуваат контакти и со другите деца.

Во согласност со ваквата поставеност на наставните програми е и мислењето на воспитувачите за нивната компетентност за работа во инклузивната средина. Имено, воспитувачите се свесни за тоа дека во текот на нивното иницијално образование не се оспособени т.е. многу малку се оспособуваат за работа со деца со посебни потреби.

Всушност, им недостасуваат теоретски сознанија и практична обука. Самостојно се едуцираат, разменуваат литература меѓусебно, добиваат поддршка и помош од колегите дефектолози, психолози, но немаат конкретни сознанија за методите, облиците за работа со деца со посебни потреби.

Воспитувачите се трудат колку што можат и работат врз основа на нивното скромно искуство (самоедукација) за работа со овие деца на јакнењето на кохезијата во воспитната група, на прифатеноста на тие деца во групата, на нивната социјализација и на меѓусебната интеракција. Всушност, им недостасува соработката со родителите во насока на поблиска интеракција и комуникација; заеднички активности во насока на поуспешен детски развој; им недостасуваат подетални информации за начинот на кој треба да работат со децата со посебни потреби; им недостасува едукација.

## VI ПРЕДЛОЗИ

- Подигање на општествената свест за потребите и потешкотиите на децата со ПП кои се вклучени во градинката.
- Изготвување стратегија за инклузија на децата со посебни потреби во градинките.
- Да се определат критериумите за нивото на попреченост за целосна инклузија, односно ограничувањето на инклузијата во однос на степенот/нивото на попреченост.
- Да се проектира и да се стандардизира процедурата за идентификување и следење на децата со посебни потреби при извршувањето на активностите.
- Да се вработат дефектолози, логопеди и други стручни лица во поголем број најмногу во предучилишните установи и во дневните центри.
- Обезбедување соработка со родителите и соработка со локалната заедница.
- Обезбедување техничко-материјални услови (архитектонски интервенции) со кои децата со посебни потреби ќе имаат можност да користат асистивна технологија според потребите.
- Обезбедување на потребните финансиски и други материјални средства во согласност со потребите на децата.

- Преземање мерки за надминување на проблемот со превозот на децата, со цел редовно и секојдневно да ги посетуваат предучилишните установи и дневните центри.
- Обезбедување редовни и соодветни (квалитетни) оброци за децата посетители во детските градинки.
- Надминување на проблемот со екипираноста на сите предучилишни установи со вработување на потребниот стручен кадар кој ќе биде соодветен на попреченоста на децата.
- Организирање современи обуки и семинари за работа со деца со ПП.
- Подобрување на веќе постоечките услови преку прилагодување на условите на работата и формирање на повеќе групи со помалку деца, сè со цел да се посвети поголемо внимание и помош на децата со ПП.

## VII. ЛИТЕРАТУРА

- Ајдински, Г.; Киткањ, З.; Ајдински, Љ. (2007). *Основи на дефектологијата-специјална едукација и рехабилитација*, Куманово: Македонска Ризница.
- Andrijasevic, M. (2008). *Kinezioloska reakcija i kvaliteta zivota*. Zagreb.
- Anić, V. (2002). Rječnik hrvatskoga jezika, Zagreb: Novi Liber.
- Barnes, B.J., & Hill, S. (1983). Should young children work with microcomputers-Logo before Lego?. *The Computing Teacher*, 10(9), 11-14.
- Bebell, D., Russell, M., & O'Dwyer, L. (2004). Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(1).
- Bers, M. (2007). *Positive Technological Development: Working with computers, children, and the Internet*. *MassPsych*, 51(1), 5-7, 18-19.
- Bers, M. U. (2010). Beyond computer literacy: Supporting youth's positive development through technology. *New Directions for Youth Development*, 128, 13-23.
- Бојанин, С. (1985). *Неуропсихологија развојног доба и редукативни метод*. Београд: ЗСНУ.
- Бојанин, С. (2013). *Волети, али како?- основе современе психотерапије*. Београд: КОНРАС, 605-655.
- Бојанин, С., Говедарица, Т. (2012). Редукација психомоторике или третман покретом. *Психијатрија развојног доба*. Бојанин, С./Деушич-Попович, С., Београд: ИМЗ, 135-549.
- Бојанин, С. (2015) Третман покретом и саветовање, редукација психомоторике релаксација психомоторике (Шулц, Бержез) *Покрет у психотерапији*, Београд: Помоч породици.
- Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62(4), 393-416.

- Brooker, L. (2003). Integrating new technologies in UK classrooms: Lessons for teachers from early years practitioners. *Childhood Education*, 79(5), 261-267.
- Buchanan, M. et al. (2014). Educating Children for Democracy. *The Journal of International Step by Step Association*, No 2, 2002.
- Валон, А. (1999). *Психички развој детета*. Београд: ЗЧНУ.
- Virgillio, S. J. (2009). Aktivni pocetak za zdrave klince: aktivnosti, vježbe I savjeti o prehrani. Busevac: Ostvarenje.
- Vucinic, Z. (2001). Kretanje je djetetova radost. Zagreb: Foto marketing.
- Gavin, M.L., Dowshen, S.A., Izenberg, N. (2007). *Djete u formi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*. Битола: Киро Дандаро.
- Галевска, Н. (2013). Планирање на научно истражување. Интерна скрипта. Скопје: Филозофски факултет.
- Говедарица, Т. (2000). Општи реедукативни метод. Београд: ИМЗ.
- Grasha, A. F., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1).
- Grasha, A.F. (1996). An integrated model of teaching and learning style. In A.F. Grasha (Ed.), *Teaching with style* (pp. 149–206). San Bernadino, CA: Alliance Publishers.
- Gullo, D. F. (2000). Integrating computer technology into the early childhood curriculum: A constructivist approach. Developmentally appropriate practice. *Journal of Early Education and Family Review*, 7(5), 7-15.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer relationship in child development* (pp. 135–157).
- Deketelaere, A., & Kelchtermans, G. (1996). Collaborative curriculum development: An encounter of different professional knowledge systems. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(1).

- Elkind, D. (1985). The impact of computer use on cognitive development in young children: A theoretical analysis. *Computers in Human Behavior*, 1(2), 131-141. Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxy.library.tufts.edu/docview/617287481?accountid=144>.
- Elkind, D. (1996). *Young children and technology: A cautionary note*.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/BF02504683>.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Zrlic, S. (2014). *Djeca sa posebnim potrebima u vrticu I nizim razreda osnovne skole*, Znanstvena knjižnica, Zadar.
- Јованова, Ч., Н., Цаневска, Р. (2013). *Рана интервенција на деца родени со ризик фактор*. Скопје: Филозофски факултет.
- Јуришић, В. (2005). Latentna struktura emergentne pismenosti u djece između pete i šeste godine. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.41, No.2, 87-102.
- Карамичева, Р. (1996). *Психологија во образование и воспитание*, Скопје.
- Корас, Н. (2013). *Razvojna psihologija*. Rijeka: Sveučilišna avenija 6.
- Крстич, Б. (1998). *Психолошки речник*. Samobor: Savremena administracija.
- Крстич, Н. (2006). Реедукација психомоторике као облик неуропсихологије. *Психијатрија данас*, Београд: ИМЗ, 52-66.
- Lazar, M. (2007). *Igra I njezin utjecaj na telesni razvoj*. Dzakovo: Tempo.
- Neljak, B. (2009). *Kinezioloska metodika u predškolskom odgoju*, Zagreb.

- Omerović, M. (2011). *Važnost i uloga igra i slobodno vrijeme u razvoju predškolske djece*. Poboljšanje kvalitete života djece i mladih, Тузла.
- Omerovic M., Musič H., Šehović M., Tomič R. (2009). *Predškolska pedagogija*, Tuzla: OFF-SET.
- Pejčić, A. (2005). *Kineziološke aktivnosti za djecu predškolske dobi*, Rijeka.
- Recić, M. (2006). *Tjelesne aktivnosti u obitelji*. Dzakovo: Tempo.
- Sindik, J. (2008). *Sport za svako dijete*. Busevac: Ostvarenje.
- Stanley, I., Wieder S., Simon R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama, Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje, (Biblioteka Razvoj djeteta, knj. 5).
- Stojmirović E., Popović M.; Nedeljković. (1993). *Pedijatrija*. Beograd: Savremena administracija.
- Findak, V. (2001). *Telesna I zdravstvena kultura u predškolskom odgoju*. (str.7). Edip, Zagreb.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*.
- Hartman, D. (1970). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 103-116.
- Healy, J. M. (1998). *Failure to connect: How computers affect our children's minds - for better and worse* Simon and Schuster. Rockefeller Center, 1230 Avenue of the Americas, New York, NY.
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5.
- Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357-372. doi:http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2013.802995.

- Husbye, N. E., Buchholz, B., Coggin, L., Powell, C. W., & Wohllwend, K. E. (2012). Critical lessons and playful literacies: Digital media in PK-2 classrooms. *Language Arts*, 90(2), 82-92.
- Husbye, N. E., Buchholz, B., Coggin, L., Powell, C. W., & Wohllwend, K. E. (2012). Critical lessons and playful literacies: Digital media in PK-2 classrooms. *Language Arts*, 90(2), 82-92.
- Chen, C. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75. doi:<http://dx.doi.org/10.3200/JOER.102.1.65-75>.
- Clements, D. H., & Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1051-1058. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1051>.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2002). The role of technology in early childhood learning. *Teaching Children Mathematics*, 8(6), 340-343.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Los Angeles: Sage Publications.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834. doi:<http://dx.doi.org/10.3102/00028312038004813>.



## VIII. ПРИЛОГ

### АНАЛИЗА НА ИЗВЕДБА

Н = независен; Мин = Минимална помош (околу 25 %) им е потребна; Ум = Умерена помош (околу 50 %) им е потребна; Мах = Максимална помош (околу 75 %) им е потребна; З = зависен.

### ЛИЧНА ГРИЖА

ХРАНЕЊЕ	Н	Мин	Ум	З
Јаде/пие користејќи соодветен прибор				
Користи салфетки за бришење на рацето и на лицето				
Пие вода од чешма				
Ги отвора садовите со храна (пакувања)				
Отвора пластични прибори				
Чека ред во редицата за ручек				
Ракува/носи послужавник				
ТООЛЕТ	Н	Мин	Ум	З
Посочува кога има потреба за тоалет				
Сам се соблекува и се облекува при одење во тоалет				
Тоалетна хигиена (бришење и др. хигиенски потреби)				
Ги отвора и ги затвора чешмите (пушта и сопира вода)				
Вади тоалетна хартија/бришач од држачите/диспанзери				
Ги мие и ги брише/ ги суши рацете				
ОБЛЕКУВАЊЕ/СОБЛЕКУВАЊЕ	Н	Мин	Ум	З
Облекува/соблекува јакна, палто, џемпер				
Обува/собира чевли, чорапи				
Откопчува/закопчува копчиња на џемпер				
Откопчува/закопчува копчиња со помали димензии (кошула)				
Откопчува/закопчува патент (прикачен)				

Прикачува патент (ги вовлекува едно во друго)				
Залепува лепенки				
Знае да ракува со токи на каиш или на чевли (протнува низ топка)				
Врзува/одврзува врвки на чевли				
<b>ОРИЕНТАЦИЈА И ДВИЖЕЊЕ НИЗ ГРАДИНКАТА</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>3</b>
Ги наоѓа потребните работи во занималната				
Се движи околу препреките и низ тесен и збиен простор				
Се движи во линија				
Ги лоцира областите/просториите во градинката				
<b>ОРГАНИЗАЦИЈА И РАКУВАЊЕ СО МАТЕРИЈАЛИ</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>3</b>
Успешно ракува со тетратките или со хартиите				
Добро организирани ги одржува клупата, ранецот и шкафчето				

Носи ранец				
Го пакува и го распакува ранецот				
Го отвора шкафчето				
Ја чува и ја одржува опремата на функционално ниво				
<b>ПОСТАВУВАЊЕ - РАСЧИСТУВАЊЕ</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>3</b>
Вади, собира и го враќа на место материјалот во занималната или во мензата				
Ги отвора кутиите за храна				
Поставува опрема/материјали				
Го фрла отпадокот				
Ја пребришува, чисти клупата/масата				
<b>ОДРЖУВАЊЕ И ПРОМЕНА НА ПОЛОЖБАТА</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>3</b>
Преминува од една во друга положба (столче, количка, стоење, под, тоалет)				
Стабилен е при седење на подот или на тоалетната шолја				

Останува функционален при исправено седење и следење на инструкциите				
<b>РЕКРЕАЦИСКО ДВИЖЕЊЕ</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>З</b>
Игра на игралиште вклучувајќи ги и лулашките				
Игра во игри со фрлање и со додавање топки				
Игра игри со шутирање топки				
Игра игри со трчање/брканица				
<b>МАНИПУЛАЦИЈА СО ДВИЖЕЊАТА</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>З</b>
Пренесува материјали од една во друга просторија				
Носи кршливи садови полни со ситни работи				
Подигнува и спушта ситни и крупни предмети				
Вади/зема предмети од масата, простор за багаж, плакари, кабинети, под				

Коментари :

#### УЛОГА НА ИСПИТАНИКОТ / ИНТЕРАКЦИСКИ СПОСОБНОСТИ

<b>ГЕНЕРАЛНИ СПОСОБНОСТИ ВО ЗАНИМАЛНАТА</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>З</b>
Остри моливи				
Покажува искуство на ракување со опремата/материјалите				
Ракува со шишиња со лепило				
Отвора кутии во занималната				
Отвора и затвора фломастери				
Бои во рамките на линиите во склад со врсниците од групата				
Врти страница по страница				
Превиткува хартија со различни димензии				
Употребува линијар				
<b>ОПШТО РАБОТНО ОДНЕСУВАЊЕ</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>З</b>
Останува седнат кога е потребно				
Стои/оди во линија/колона кога е потребно				

Го собира и го организира материјалот потребен за работа				
Го модифицира однесувањето во склад со одговорот од средината				
Ја расчистува површината кога е завршена задачата				
Следи ругини				
Почитува време, простор и материјали на други				
<b>ФУНКЦИОНАЛНА КОМУНИКАЦИЈА</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>З</b>
Прави избор				
Комуницира за своите желби и потреби				
Споделува лични информации				
Го одржува интересот				
Го опишува емоционалниот и физичкиот статус				
Бара разјаснување доколку е потребно				
Одговара/ја прекинува активноста кога ќе го повикаат по име				
Опишува предмети, локации, насоки/упатства				
Пренесува кратки вербални пораки				
Покажува соодветна фацијална експресија				
<b>СЛЕДИ СОЦИЈАЛНИ КОНВЕНЦИИ</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>З</b>
Бара дозвола кога е потребно				
Отпоздравува				
Употребува добри манири				
Соодветен физички одговор при комуникација (гледање во очи)				
Зборува на соодветна тема				
Покажува свесност за туѓите чувства				
Слуша кога други зборуваат и не прекинува				
Нуди помош кога е потребно				
Го контролира волуменот и тонот на гласот				
Соодветно ја завршува конверзацијата				
<b>ВОСПОСТАВУВАЊЕ ВРСКИ</b>	<b>Н</b>	<b>Мин</b>	<b>Ум</b>	<b>З</b>
Развива и одржува врски со врсниците				

Развива и одржува врски со возрасните				
Соработува во групни активности				

Коментари :

### АКАДЕМСКИ / ПРОЦЕСИРАЧКИ СПОСОБНОСТИ

МЕНТАЛНО ПРОЦЕСИРАЊЕ	Н	Мин	Ум	З
Ги следи покажаните инструкции и факти				
Следи вербални инструкции				
Следи илустрирани инструкции				
Започнува активност по дадените инструкции				
Копира модели				
Внимава во задачите или при инструкциите				
Доволно време посветува внимание на групните дискусии во група				
Следи последователни чекори во задачите				
Ги завршува задачите				
Памти факти				
Покажува интерес за презентирање на задачите или на содржините				

## ИГРА

	Н	Мин	Ум	З
Внимава на редот				
Се приклучува на групните игри				
Дели материјали				
Демонстрира имагинација во игрите				
Учествува во игри со правила				
Целисходно ги користи играчките				

Коментари :

## ГРАФИЧКА КОМУНИКАЦИЈА

ПИШУВАЊЕ	Н	Мин	Ум	З
Одржува функционална седечка положба				
Ја придржува хартијата со недоминантната рака				
Употребува изолирани движења на прстите за цртање/пишување				
Фат: десен, цврст, трипрстен, друго				
Правилно ја поставува хартијата за пишување				
Притисок со моливот (благ, континуиран)				
Комплетно ја брише грешката				
Вниманието е насочено кон активноста				
Употребува насоки за пополнување на листот лево-десно и горе-долу				
Имитира линии и модели за почетно пишување				
Копира линии и модели за почетно пишување (без моделирање)				
Формира линии и модели за почетно пишување (без моделирање)				