

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ИГРОВАТА СРЕДА ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В СЕМЕЙСТВОТО

*Анна К. Трошева – Асенова, Мира Д. Цветкова – Арсова, Диана М. Игнатова,
Деница А. Кръстева, Пенка Т. Шапкова*

STUDY OF THE PLAY ENVIRONMENT AT HOME IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Anna K. Trosheva-Asenova, Mira D. Tzvetkova-Arsova, Diana M. Ignatova,
Denitsa A. Krasteva, Penka T. Shapkova*

ABSTRACT: The report presents a study of the conditions for playing at home of children with special educational needs. The basic components of the playing environment are discussed. Results of a pilot study are presented. The main purpose was to explore children opportunities to play in the home environment. Data from a survey among 60 parents of children with special educational needs aged between 1 and 14 was analyzed. Important part of the study was to examine the parental attitudes towards the role of the play of the children with SEN.

KEYWORDS: play of children with SEN, playing environment, physical barriers for children with special educational needs, parent attitudes, play materials

Играта е основната и най-важна дейност на детето, която на първо място носи радост и удоволствие, но и чрез която то директно и индиректно учи за света на предметите и вещите, изучава околната среда, израства в когнитивно и двигателно отношение, формира социални представи и понятия и трупва важен житейски и социален опит. Играта е изконно право на всяко дете. Тя е и основната „работа“ на всяко дете [12]. Децата по цял свят и във всяка култура играят. Тази тяхна любима дейност често се омаловажава с определения като „само играе“, „просто играе“, но всеки педагог знае, че играта за децата е важна, сериозна и необходима дейност [1].

Детето със специални образователни потребности (СОП) не прави изключение – то също *може и трябва* да играе, не бива да бъде лишавано от възможности и време за игра, а да бъде насърчавано и подпомагано да се ангажира в колкото е възможно повече игрови дейности. За детето със СОП играта също е посочена като основно негово право, като това е постулирано в редица международни документи. В Конвенцията за правата на хората с увреждания на ООН от 2007 г. [14] в чл. 30 и чл. 31 е подчертано правото на децата с увреждания да играят и да изпитват удоволствие от играта и от свободното време.

Редица изследвания показват недостатъчно зачитане на това детско право. Beckett et al. [2] посочват различни бариери пред играта на деца със СОП, като основните според тях са:

➤ Политически – на детската игра не се обръща достатъчно внимание и не се приоритизира на ниво държавна политика.

➤ Културни – в много случаи играта при деца със СОП се разбира по различен начин от типичната детска игра или върху нея се поставя акцент като учебна и терапевтична дейност. Нерядко децата със СОП биват изолирани да играят отделно от връстниците си. Играта им е твърде структурирана от възрастните, без да имат възможността да играят спонтанно и свободно [6] и пр.

Lynch & Moore [7] посочват следните затруднения или бариери пред играта при деца със СОП:

1. Социално-културни фактори. Тук спадат:

- ✓ Социални нагласи и отношения.
- ✓ Здравен и образователен контекст.
- ✓ Семейни ценности и нагласи.

2. Фактори на физическата околна среда.

Съществуват много *дефиниции за детската игра*. Разглеждайки проблематиката на играта на децата със СОП, проектът LUDI¹ възприема следното определение: „Играта е набор от доброволни, естествено мотивирани дейности, обикновено свързани с удоволствие и забавление” [5]. Акцентът в тази дефиниция е върху спонтанността на детската игра и участието на детето в игрови дейности предимно заради удоволствието от тях, а не толкова заради учебния им контекст и възможните въздействия на играта върху детското развитие

Специално внимание следва да се обърне освен върху играта като основна дейност, така и върху *игровата среда* при децата със СОП. Тя може да подпомогне играта като дейност, ако е предразполагаща и гостоприемна, добре подредена и умерено организирана, и обратно – да отблъсне детето, ако е твърде структурирана или пък хаотична.

Международната класификация на функционирането (ICF) определя средата като “социални отношения и нагласи, архитектурни особености, официални и социални структури, а също и като климат, терен и т.н. [16]. Ray-Kaeser et al. [11] посочват, че конкретно за децата със СОП игровата среда следва да бъде такава, че да позволява свободна игра, да е позната за детето, да му дава чувство на контрол и емоционална сигурност. Това може да бъде всяка една среда, където има играчки, но с уточнение, че класни стаи, специализирани кабинети, стаи за рехабилитация и други помещения с образователно-терапевтични цели обикновено не са подходящи места за свободна игра.

Важно е да се отбележи, че повечето изследвания докладват за бариери и затруднения пред децата със СОП по отношение на достъпа им до подходяща и стимулираща игрова среда, което на практика поставя и самата игра като дейност под въпрос.

В коментар 17 на доклада на Комитета по правата на детето към ООН от 2016 г. [15] се подчертава, че във Великобритания и Северна Ирландия децата с нарушения срещат „множество бариери“, като изключване от социални ситуации, в които играта се случва естествено и се създават приятелства, изолация, културни отношения и нагласи, стереотипи, физическа недостъпност и неприобщаващи или неефективни държавни политики. В тази връзка Beckett et al. [2] очертават следните основни бариери:

1. Бариери във вътрешната среда.
2. Бариери в учебните заведения.
3. Бариери в дома.
4. Бариери в естествената среда.

В хода на изложението ще спрем по-обстойно вниманието си върху организирането на *домашната игрова среда*, без да подлагаме на обсъждане останалите видове среди. Необходимо е да се отбележи, че понятието *дом* и *домашна среда* е донякъде спорно понятие, което зависи главно от контекста, условията и обстоятелствата [2]. За децата със СОП дом може да бъде семейното жилище, но също така за различен период от време и друго място (например болнично заведение, рехабилитационен или оздравителен център, център за настаняване от семеен тип, приеман дом и пр.). Нерядко дори в типичната семейна домашна среда са налице физически бариери за децата със СОП, включващи затруднения при преминаване от едно пространство в дома в друго и особено между пространството за игра и останалите помещения (например наличие на стълби, на недостатъчно площ и др., а това е от съществено значение при деца с моторно-двигателни нарушения, които използват патерици, инвалидни колички и други помощни средства). В други случаи домът може да е сравнително малък и да не предполага посещения от приятели [3; 4; 8] или родителите да се притесняват да канят други деца, особено типично развиващи се връстници, опасявайки се от оказване на тормоз или от незнанието на другите деца

¹ LUDI project, TD COST Action TD1309, <https://www.ludi-network.eu/>

как да играят безопасно и по подходящ начин с децата им [9; 10]. Подобни фактори автоматично ограничават домашната игрова среда, превръщайки я в непредразполагаща, недостатъчно ефективна и несъздаваща естествени възможности за свободна игра – било то самостоятелна или с други лица. Барьерите в домашната игрова среда нерядко рефлектират и върху други видове игрова среда – например игра на детската площадка (тъй като децата със СОП нямат достатъчно приятели, с които да играят навън и по-трудно създават нови спонтанни приятелства), организиране на срещи на децата навън с цел игра и пр.

Други важни компоненти на игровата среда, които оказват влияние върху играта на децата със СОП, са [11]:

- игровите материали, играчките и игрите, до които детето ще има достъп и които ще му бъдат предложени.
- игровите партньори (деца и възрастни).
- игровият контекст.

Игровите материали включват игри и играчки, с които детето на практика осъществява игровата дейност. Много често децата играят спонтанно и със случайни предмети, а не само с играчки и игри. Ray-Kaeser et al. [11] посочват, че играчките са триизмерни и сензорни обекти, които обикновено възрастните дават на децата, за да се подпомогнат игровите им дейности, като играчките са специално създадени с цел игра. На свой ред игрите са структурирани и често със съревнователен елемент. Техен основен компонент е наличието на правила, които трябва да бъдат разбрани и спазвани от играещите. В много случаи те предполагат повече от един играещ, което съдейства за социалните контакти и взаимоотношения, а така също включват умствена и физическа стимулация [11]. Съществуват различни схващания относно игровите материали за деца със СОП – някои автори поддържат възгледа, че те трябва да бъдат същите като при децата с типично развитие, други изследователи считат, че те трябва да бъдат специално подбрани, за да имат добър развитиен ефект, а трети се придържат към смесена форма – и специални, и масови. Поддържаеме схващането, че децата със СОП трябва да имат достъп до масовите и популярни игри и играчки (в някои случаи с известни адаптации – например домино с изпъкнали точки за незрящи деца или играта „Не се сърди, човече!“ с вгнездяващи се по-големи или по-малки пулове за деца с двигателни или зрителни затруднения), както и по-специализирани игри и играчки, създадени с цел да развиват конкретни способности у децата със СОП или замислени да облекчават определени техни затруднения – моторно-двигателни, сензорни или когнитивни. Както посочват Ray-Kaeser et al. [11], добре подбраните играчки и игри, използвани в подходяща среда, в игрови контекст, с игрови партньори, създават най-големи шансове детето със СОП да играе с удоволствие, заради самата игра. Тяхната достъпност за децата със СОП осигурява възможност за независима от околните игра, за контрол над собствените игрови действия и игровата ситуация.

Игровите партньори са всички лица, които играят заедно с детето със СОП – братя и сестри, други деца, родители и членове на семейството, други възрастни и т.н. Тяхната роля е от особена важност, тъй като при игрите (които включват правила и наличие на други играещи), те на практика са незаменими. Дори и в случаи на самостоятелна игра на детето със СОП, игровият партньор би могъл да му покаже правилно и адекватно използване на играчката, да го насочи към нови идеи за игра и пр. В този смисъл родителите са първите и най-естествени игрови партньори на своето дете, които остават такива дълго време. Тяхното участие в игрите на детето подпомага и обогатява играта и може да я превърне в естествена и свободна, но и смислена дейност.

Постановка на изследването

Проведохме изследване², чиято цел е да проучи играта на децата със специални образователни потребности.

² Изследването е проведено по проект „Ефективни подходи за осигуряване на достъпна среда и за стимулиране на играта на децата със специални образователни потребности като елемент на ранната интервенция и предучилищната подкрепа“ с ръководител доц. д-р Анна Трошева- Асенова, финансиран със

За постигане на целта на изследването бе разработена авторска анкетна карта, която съдържа в оригиналния си вид 18 въпроса и която бе оформена в електронен вид, достъпна за попълване онлайн. Анкетата е разпространена в целеви групи и интернет общности, насочени към родители на деца със СОП.

В изследването до момента взеха доброволно участие 60 родители. Всички те имат деца със СОП на възраст между 1 и 14 години.

В настоящата статия ще представим малка част от резултатите, които се отнасят пряко до елементите на *игровата среда* в семействата.

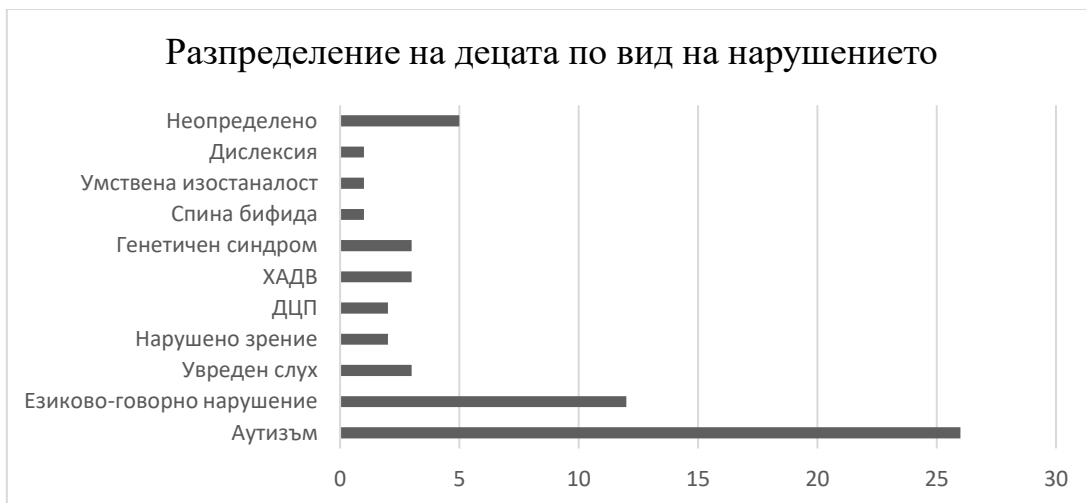
Представяне на резултатите

Представените резултати са пилотни данни. Към настоящия момент анкетата е все още отворена за попълване. С цел по-голяма прегледност на резултатите, обособихме две възрастови групи, представени във фигура 1. От диаграмата се вижда, че децата на възраст от 1 до 7 години, при които се предполага, че водеща е игровата дейност, преобладават.



Фиг.1. Разпределение по възрастов признак на децата на обхванатите родители

По отношение на нарушенията на децата, се обособиха няколко групи, онагледени във фигура 2. Най-голям е броят на децата от аутистичния спектър, следвани от групата на децата с езиково-говорни нарушения. Срещат се и деца със сензорни, двигателни, интелектуални нарушения, с генетични синдроми, с хиперактивност и дефицит на вниманието. Някои родители не са посочили диагнозата на детето или тя е все още неуточнена.



Фиг.2. Количествено разпределение на децата по вид на нарушението

Запитани за честотата на съвместна игра с детето (Фиг.3.), повечето родители (56,7%) заявяват, че играят с детето си всеки ден, а още 20 %, че го правят често. Отговор „понякога“ са избрали 16,7%. Единици са родителите, които играят с децата си само в почивните дни или нямат време за това.



Фиг.3. Осъществяване на взаимодействие чрез игра между родители и деца със СОП

За разлика от родителите на деца с типично развитие, които в повечето случаи са молени от децата си да поиграят с тях, родителите на децата със СОП инициират игра по-често от децата. Това се случва в 48% от случаите, а в 12 % от изследваните семейства игровите партньори са равнопоставени по този показател (фиг. 4.).



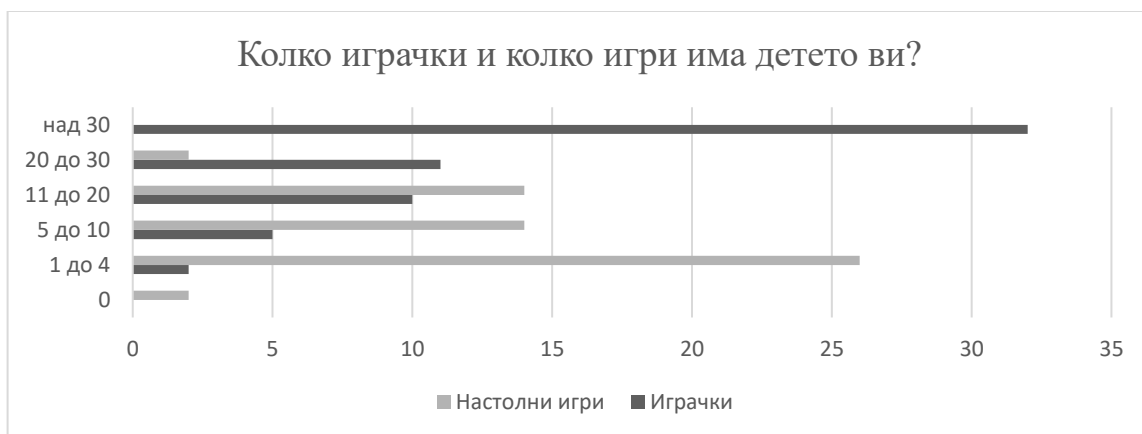
Фиг. 4. Инициране на игра

Разликата в активността на игровите пратньори е много по-съществена при измислянето на нови игри. Най-често това прави родителят (62%), а едва в 13% от случаите – детето. Обезпокоителни са 17% от отговорите, които показват, че в семейството не се измислят нови игри (фиг. 5).



Фиг.5. Измисляне на нови игри

По отношение на брой играчки и брой настолни игри, които има детето у дома, данните са онагледени във фиг. 6. Най-голям процент родители са отговорили, че децата им имат над 30 играчки и между 1 и 4 на брой игри.



Фиг.6. Брой играчки и игри, с които разполагат децата със СОП в дома си

Попитахме родителите и за наличието на специализирани играчки за децата, които се различават от играчките, съобразени с възрастта и уменията им. Повечето деца (57%) нямат такива играчки и само 15% имат. Специално подбрани играчки спрямо възрастта имат 8% от децата, а при 12% те са подбрани спрямо уменията на детето.



Фиг.7. Наличие на специализирани играчки

Анализ на резултатите, изводи и дискусия:

1. Родителите на децата със СОП осъзнават важноста и удоволствието от играта и повечето от тях играят всекидневно с децата си. Във връзка с това нашето изследване потвърждава изводите и от други изследвания [13]. Поканата за игра идва почти наравно както от родителите, така и от децата. Това очертава една положителна тенденция за взаимно удовлетворение от споделеното време в игра на родителите с децата им.

2. В повечето семейства на децата със СОП игрите се разнообразяват, като се измислят нови такива. Инициатор за това най-често е родителят. Това от една страна показва поведенческа особеност на голяма част от децата със СОП, изразяваща се в стереотипност и повторемост на игрите им. От друга страна, резултатите потвърждават благотворната роля на родителя като фигура, обогатяваща репертоара на детските игри и водеща го към развитие на уменията за игра, както и неговата ключова роля в тези процеси.

3. Броят на играчките, с които разполагат децата със СОП в домовете си, е многократно по-голям от този на настолните им игри. Този факт може да е свързан, от една страна, с преобладаващия брой деца от предучилищна възраст, чиито родители са участвали в изследването. Тези тенденции съвпадат с изследване на Tzvetkova – Arsova, Trosheva-Asenova, 2020 [13]. От друга страна, може да се обясни и с характерно изоставане в развитието на децата, включително в уменията им за игра и по-трудно спазване на правилата на настолните игри.

4. Повечето деца със СОП (57%) не разполагат със специализирани играчки в домовете си. Не малък процент (27%) имат или специализирани играчки, или такива, които са подбрани спрямо уменията на децата и това предполага по-високо качество на играта в тези случаи. Останалите родители вероятно не са осъзнали необходимостта от специален подбор на играчките за тяхното дете, което ни дава основание да смятаме, че имат необходимост от специализирана консултативна дейност в тази посока. Друго възможно обяснение за тези данни е преобладаващият брой деца с аутизъм и деца с комуникативни нарушения в изследването, които не се нуждаят в толкова голяма степен от специализирани играчки, както децата със сензорни и двигателни нарушения.

В заключение от проведеното изследване може да се обобщи, че има тенденция на положителни нагласи у родителите относно ролята на играта за развитието на детето със специални образователни потребности. Все още има какво да се желае обаче във връзка с организирането на игровата среда, така че тя да бъде оптимално развиваща, достъпна и предоставяща възможности за спонтанност и свободен избор.

Литература

1. Трошева-Асенова, А. (2018). Играта и децата със специални образователни потребности, София: ИК Феномен.
2. Beckett, A., Barron, C., Cannon Jones, N., Coussens, M., Desoete, A., Lynch, H., Prellwitz, M., Fenney Salkeld, D. (2015). Influence of Environmental Factors on Play for Children with Disabilities – An Overview, Chapter 16, In: Besio, S., Stancheva-Popkostadinova, V. (eds.). Play Development in Children with Disabilities, De Gruyter.
3. Brotherson, M. J., Cook, C. C., Erwin, E. J., & Weigel, C. J. (2008). Understanding self-determination and families of young children with disabilities in home environments. *Journal of Early Intervention*, 31, 22–43.
4. Connors, C., & Stalker, K. (2003). *The Views and Experiences of Disabled Children and Their Siblings: A Positive Outlook*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
5. Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Goodley, D., & Runswick-Cole, C. (2010). Emancipating play: dis/abled children, development and deconstruction. *Disability and Society*, 25, 499–512.
7. Lynch, H., Moor, A. (2018). What barriers to play do children with disabilities face? In: Encarnação, P., Ray-Kaesler, S., Bianquin, N. (eds.). Guidelines for Supporting Children with Disabilities' Play, De Gruyter.
8. Mundhenke, L., Hermansson, L., & Nattterland, B. (2010). Experiences of Swedish children with disabilities: activities and social support in daily life. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 17, 130–139.
9. Oates, A., Bebbington, A., Bourke, J., Girdler, S., & Leonard, H. (2011). Leisure participation for school-aged children with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 33, 1880–1889.
10. Preece, D., & Jordan, R. (2010). Obtaining the views of children and young people with autism spectrum disorders about their experience of daily life and social care support. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 1354–4187.

11. Ray-Kaesler, S., Perino, O., Costa, M., Schneider, E., Kindler, V., Bonarini A. (2018). Which toys and games are appropriate for our children?, In: Encarnação, P., Ray-Kaesler, S., Bianquin, N. (eds.). Guidelines for Supporting Children with Disabilities' Play, De Gruyter.
12. Tzvetkova-Arsova, M., Zappaterra, T. (2015). Play in children with visual impairments, Chapter 7. In: Besio, S., Stancheva-Popkostadinova, V. (eds.). Play Development in Children with Disabilities, De Gruyter.
13. Tzvetkova – Arsova, M., Trosheva – Asenova, A. Parents' perspectives on the play of children with sensory disabilities: a comparative study. In Bulgarelli, D. (ed.) (2020). Perspectives and research on children with disabilities and play. Collected papers, DeGruyter, in press.
14. United Nations (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
15. UNCRC Committee on the Rights of the Child (2016). *Concluding Observations on the Fifth Periodic Report of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*. DRAFT. Retrieved from: http://www.tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/.../GBR/INT_CRC_IFN_GBR_21049_E.pdf
16. World Health Organisation (2001). *International Classification of Functioning Disability and Health*. Geneva, CH: WHO.

Анна К. Трошева – Асенова, доцент, д-р, trosheva@uni-sofia.bg
Ми́ра Д. Цветкова – Арсова, професор, дпн, mcvetkova@uni-sofia.bg
Диана М. Игнатова, главен асистент, д-р, ddignatova@uni-sofia.bg
Деница А. Кръстева, асистент, д-р, daasenova@uni-sofia.bg
Пенка Т. Шапкива, главен асистент, д-р, pshapkova@uni-sofia.bg
СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ,

Катедра „Специална педагогика и логопедия“