



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“

Филозофски факултет

Институт за специјална едукација и рехабилитација

**ПРОЦЕНА НА ОДНЕСУВАЊЕТО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ СО
ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ ВО ПОСЕБНИТЕ И РЕДОВНИТЕ
ОСНОВНИ УЧИЛИШТА**

= магистерски труд =

Кандидат:

Елена Панова

Ментор:

Проф. д-р Горан Ајдински

Скопје, 2019

СОДРЖИНА

Апстракт.....	4
Abstract.....	5
Вовед.....	6
I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	8
1. Интелектуална попреченост.....	8
1.1. Дефинирање на интелектуална попреченост.....	8
1.2. Терминологија.....	12
1.3. Етиолошки аспекти на интелектуална попреченост.....	13
1.4. Класификација на лица со интелектуална попреченост.....	19
1.5. Карактеристики на лицата со интелектуална попреченост.....	24
2. Образование на лицата со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.....	32
3. Однесувањето кај лицата со интелектуална попреченост....	37
3.1. Процена на однесувањето кај лицата со интелектуална попреченост.....	42
3.2. Скала за проценка на однесувањето на детето во училиште (Бојанин, Савановиќ- Општа дефектолошка дијагностика).....	43
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	47
1. Предмет на истражувањето.....	47
2. Цел и карактер на истражувањето.....	47

3.	Задачи на истражувањето.....	48
4.	Хипотезина истражувањето.....	49
5.	Варијаблина истражувањето.....	49
6.	Популација и примерок.....	50
7.	Методи техники и инструменти на истражувањето.....	51
8.	Статистичка обработка на податоци.....	52
9.	Организација и тек на истражувањето.....	53

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....54

IV. ДИСКУСИЈА И РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА.....120

V. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОГ МЕРКИ.....130

1.	Заклучоци.....	130
2.	Предлог мерки.....	138

ЛИТЕРАТУРА.....140

ПРИЛОЗИ

АПСТРАКТ

Однесувањето е начин на кој постоиме во даден момент на нашиот живот. Преку него ги остваруваме сопствените потреби, намери, цели, додека кон другите преку него го градиме ликот за себе и стапуваме во комуникација со другите.

Социјалните вредности и ставови го одредуваат однесувањето на припадниците на одредена општествена заедница. Постојат одредени фактори кои влијаат врз однесувањето (личните предиспозиции и мотиви и ситуационо – контекстуални фактори) кој се одлучувачки во експресијата на однесувањето на индивидуата.

Целта на ова истражување е процената на проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

Во ова истражување беа вклучени 200 испитаници, од кои 150 ученици со интелектуална попреченост од посебните основни училишта и 50 со интелектуална попреченост вклучени во процесот на инклузија во редовните основни училишта на територија на Град Скопје.

За истражувањето се користеше скалата за проценка на однесувањето на детето во училиште според Бојанин, Савановиќ, која ни даде јасна слика за однесувањето на детето, кое може да се процени како: повишено (хиперактивно), снижено (инхибирано) и складно однесување.

Со ова истражување се докажа дека постојат проблеми во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во редовните и посебните основни училишта.

Клучни зборови: однесување, ученици со интелектуална попреченост, инклузија.

ABSTRACT

Our attitude is the way in which we exist in a given moment of our life. Through it we accomplish our own needs, intentions, goals, whilst developing our own persona in the eyes of others and creating mutual communication.

Social values and attitudes dictate the behaviour of a certain social community. There are certain factors that affect such behaviour (personal predispositions and motifs; situational-contextual factors) which are crucial in the expression of the attitude of the individual.

The aim of this research is to evaluate the problems in behaviour with the students with intellectual disability within the specialized and regular elementary schools.

The research included 200 respondents, 150 of which are students with intellectual disability attending a special educational school and 50 students with intellectual disabilities included in the process of inclusion in the regular elementary school on the territory of the city of Skopje.

During the research the scale of assessment of children's behaviour at school by Bojanin, Savanovik was used, which presented us with a clear picture of the behaviour of the child that can be assessed as: elevated (hyperactive), lowered (inhibited) and coherent behaviour.

With this research it was proven that there are issues with the behaviour of the student with intellectual disabilities within the regular and special education elementary schools.

Key words: behaviour, students with intellectual disabilities, inclusion

Вовед

Уште од најрана пишана историја на човечкиот род постојат записи за интелектуалната попреченост која била предмет на внимание и ангажираност од голем број цивилизации. Во текот на историјата овие лица биле неприфатени и прогонувани од страна на општеството, но со текот на времето се појавуваат позитивни размислувања од голем број на научници за прифаќање, третман и едукација на оваа категорија на лица. Поаѓајќи од многубројните научни истражувања се покажало дека овие лица можат да бидат едукативни и професионално оспособени кои како такви ќе партиципираат во општеството како рамноправни граѓани.

Обезбедувањето образование за сите деца е важна, меѓународно признаена цел. Правото на образование на децата со посебни потреби е опфатено во поголем број на меѓународни документи ратификувани во Р.Македонија, како Конвенција за правата на детето, Конвенција за правата на лицата со попреченост и во заложбите на Изјавата од Саламанка. Во член 8 од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост се истакнува дека треба да се подигне свеста за потребата од „промовирање на почитувањето на правата на лицата со пречки, на сите нивоа од образовниот систем, вклучувајќи ги сите деца од најрана возраст“. Овие три документи ја чинат базата на инклузивното образование како прв чекор кон инклузивно општество во кое еднаквиот третман е најдобро оружје за справување со кој било облик на дискриминација базиран на попреченост (Народен правобранител на Република Македонија., 2016).

Разбирањето на вклученоста (инклузијата) тргнува од пристапот заснован на човековите права и подразбира обезбедување еднакви можности за децата со попреченост и нивно активно учество на рамноправна основа со сите други деца.

Учениците со интелектуална попреченост имаат потреба од образование кое се одвива во посебните и во редовните училишта.

Со започнувањето на воспитно-образовниот процес на учениците со интелектуална попреченост се појавуваат одредени проблеми во однесувањето.

Овие проблеми најчесто се зависни од голем број на фактори како што се средината во која се образуваат учениците, степенот на интелектуалната попреченост, полот, возраста, семејно -социјалните услови.

Постојат низа мерни инструменти со кои се проценува однесувањето кај лицата со попреченост и проблемите кои се манифестираат. Овие мерни инструменти имаат цел да ги откријат проблемите на лицата со попреченост кои ги имаат во својот психо-социјален развој. Проблемите во однесувањето кои ги пројавуваат учениците со интелектуална попреченост може да се манифестираат како хиперактивно или повишено однесување, инхибирано или снижено однесување и складно однесување. Со континуирана проценка на однесувањето на учениците со интелектуална попреченост, ќе се обезбеди помош и поддршка на овие ученици, ќе се овозможи индивидуализација во образованието со приспособување на училишната средина на потребите на ученикот.

I. Теоретски основи на проблемот на истражување

1. Интелектуална попреченост

1.1. Дефинирање на интелектуална попреченост

Постојат различни дефиниции кои ја објаснуваат, анализираат и утврдуваат состојбата на интелектуалната попреченост и секоја од нив има одредено значење, дава одреден придонес во расветлувањето на проблемот. Дефинициите се од медицински, психолошки, педагошки, социо-економски аспект, но јасно е дека природата и сложеноста на самиот проблем, оневозможуваат тесно професионално дефинирање од само еден аспект. Оттука и настојувањето на современата олигофренологија е да ги разграничи и поблиску определи причините, состојбите, манифестациите и последиците од интелектуалната попреченост (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Историски, гледано постојат четири пошироки пристапи кои се користат во дефинирање на интелектуалната попреченост: социјален, клинички, интелектуален и пристап на двоен критериум (Schalock R., Borthwick-Duffy., Bradley V., Bunitinx W., Coulter D., 2015).

Социјален пристап – лицата биле дефинирани како лица со интелектуална попреченост бидејќи не успеале социјално да се адаптираат на средината, од тука тргнува и најстариот пристап во дефинирање на интелектуалната попреченост.

Клинички пристап – со развивање на медицинскиот модел, фокусот на дефинирањето се преместил кон симптоматологијата и клиничките синдроми. Овој пристап не го негирал социјалниот критериум, но постепено истиот станал доминантен (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Интелектуален пристап – со развојот на менталните тестирања, пристапот се преместил кон интелектуалното функционирање мерен преку тестовите за

интелигенција и претставен како IQ резултат(Devlieger JP., Rusch F., Pfeiffer D., 2003).

Пристап со двоен критериум – првиот формален обид за систематска употреба на интелектуалното функционирање и адаптивно однесување во дефинирањето на интелектуалната пореченост датира од 1959 каде Американската асоцијација за ментална ретардација ја дефинира интелектуалната пореченост како подпросечно генерално интелектуално функционирање кое се јавува во развојниот период и е поврзан со проблеми во созревањето, учењето и социјалното прилагодување(Schalock R., Borthwick-Duffy., Bradley V., Bunitinx W., Coulter D., 2015).

Според С.Јакулиќ постојат пет основни критериуми за идентификација на феноменот интелектуална попреченост односно пет критериуми кои се употребуваат со цел да се дефинира оваа состојба. Три од овие пет се опфатени скоро во секоја дефиниција, а останатите два се присутни во повеќето но не и во сите дефиниции (Јакулиќ. S., 1993).

Првиот критериум, што е присутен во сите дефиниции е оној кој покажува дека интелектуалната попреченост води потекло од развојниот период. Во однос на овој критериум нема голема полемика помеѓу авторите, освен во едно, временското траење на развојниот период. Многу од авторите го лимитираат развојниот период на 18 години, но ги има и оние што се на мислење дека тој се завршува со 16 тата година. Сепак може да напоменеме дека почетокот на интелектуалната попреченост е во развојниот период, па согласно тоа и детекцијата на оваа состојба е во истиот период (Џекова. С.,2013).

Вториот критериум, значаен за дијагностицирање на интелектуалната попреченост е интелектуалниот дефицит. Може да се каже дека токму по ова прашање има најголеми несогласувања помеѓу авторите, при што се оди во две крајности: едни сметаат дека единствено овој критериум е валиден и неизбежен за детекција на интелектуалната попреченост, а пак други потполно го негираат па дури и го отфрлаат од своите дефиниции(Костиќ-Ивановиќ. В.,2009).

Третиот критериум, задолжително присутен во сите дефиниции на интелектуалната попреченост е социјалната неадекватност. По овој критериум, личноста што не ги исполнува барањата на средината е интелектуално попречена.

Четвртиот и петтиот критериум се однесуваат на органската основа на комплексниот феномен интелектуална попреченост и неизлечливоста на оваа состојба (Цекова. С.,2013).

Со публикацијата на прирачникот од 2002 година, ААМР ги прошири димензиите кои се земаат предвид при оценувањето на интелектуалната попреченост. Петте димензии се опишани и предложени да се користат во процесот на дијагнозата, класификацијата и одредувањето каква поддршка е потребна за една индивидуа:

- Димензија I – интелектуални способности;
- Димензија II - адаптивно однесување (концептуални, социјални и практични вештини);
- Димензија III – учество, интеракција и социјални улоги;
- Димензија IV – здравје (физичко здравје, ментално здравје и етиолошки фактори);
- Димензија V – контекст (средина и култура).

Овие димензии обезбедуваат целосен организационен концепт за да се испита присуство на интелектуална попреченост (ААМР.,2002, Clifford. J. D., Michael. L.H., 2004, Schalock. L.R., Luckasson.R., 2004).

Авторот на Винеландовата скала за социјална зрелост Doll, E. A. (1941) издвојува шест критериуми, за кои самиот тој смета дека е неопходно да се земат предвид при дефинирањето на лицата со интелектуална попреченост:

- Социјално се неспособни;
- Интелектуално се под нормалата;
- Заостануваат во созревањето;
- Растројството настанува од раѓањето до раната младост;
- Состојбата е предизвикана од болест или од херeditарен фактор;

- Состојбата во основа е неизлечлива.

Низ историјатот во литературата се среќаваат најразлични дефиниции.

Интелектуалната попреченост е состојба на некомплетен развој од таков вид и степен што индивидуата е неспособна да се адаптира во нормалната средина на своите врстници, не е способна да води самостојна егзистенција без надзор и надворешна помош (Tedgold, A. F., 1937).

D. Wahlin (1950) интелектуалната попреченост е состојба на сериозна и трајна повреда на ЦНС, било со оштетување на нервното ткиво, особено мозокот и тоа специјалниот слој на сиви клетки (кортекс), за време на пренаталниот и раниот постнатален период од развојот на детето (Цекова. С., 2013).

Erickson M.J. тврди дека интелектуалната попреченост е општ поим кој укажува само на можноста за лично и социјално прилагодување на таквото лице. Тој смета дека нешто поодредени називи за лицата со интелектуална попреченост се: лица кои можат да се обучуваат (educable) – се мисли на лесно интелектуално попречените лица и лица кои можат да се вежбаат (trainable)- се мисли на останатите категории интелектуално попречени лица. Тој го отфрла терминот лица кои споро учат (slowlearning) бидејќи смета дека терминот укажува само на ниските достигнувања, а не ги означува интелектуалните можности на детето (Dordevic D., 1979).

„Интелектуалната попреченост не е просто „помала количина на ум“. Таа претставува квалитативна промена во целовкупната психичка структура на личноста, која е резултат на големи органски оштетувања на ЦНС. Тоа е атипичен развој каде има отстапувања не само во интелектот, туку и во емоциите, однесувањето и физичкиот развој“ (Забрамна С.Д., 1988).

„Интелектуалната попреченост е оштетување на интелектот базирано на дезорганизацијата на мозочните функции настанати во најраното детство. Очигледно, малку е веројатно дека се зафатени само интелектуалните функции. Утврдени се и други испади, како придружни психички растројства, проблематично однесување, социјална неадаптираност“ (Добрев З., 1992).

Најраспростанета и најприфатена дефиниција на интелектуална попреченост е дефиницијата кој ја дава Светската здравствена организација – СЗО (ICD – 10, 1992): Менталната ретардација е состојба на сопрен или непотполн психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се јавуваат во текот на развојниот период и кои влијаат на општото ниво на интелигенцијата, како што се: когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности.

Според Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, интелектуална попреченост се дефинира: „Ментален хендикеп е состојба на забавен или непотполн психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се појавуваат во текот на развојниот период и кои придонесуваат за општото ниво на интелигенцијата како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности (Службен весник на Република Македонија, бр. 30/2000).

Најновата дефиниција на Американската асоцијација за ментална ретардација дава акцент на социјалната адаптација како клучен фактор во одредувањето на лицето како лице со интелектуална попреченост. Според нивната дефиниција: „Интелектуалната попреченост ја карактеризираат значителни ограничувања во интелектуалното функционирање и во адаптивното однесување, изразени во концептуалните, социјалните и практичните вештини на адаптирање. Оваа попреченост се јавува пред 18 та година (AAMR., 2002).

1.2. Терминологија

Терминот “ментална ретардација” за прв пат бил претставен од страна на Американската асоцијација за ментална ретардација во 1969 година, а брзо потоа бил прифатен и Американската психијатриска асоцијација. Терминот “ментална ретардација” во целост ги замени дотогаш употребуваните термини како “идиопатија”, “ментален хендикеп” и сл.

Дијагностичкиот термин “ментална ретардација” конечно е елиминиран во петтото издание на DSM–5, како и во единаесеттото издание на Интернационалната класификација за болести и попречености (ICD–10) со претендирање на терминот “интелектуална попреченост”.

Во Република Македонија е направена промена на терминологијата, односно се повеќе се употребува терминот “интелектуална попреченост”, но сè уште постојат релевантни документи, називи и институции кои го задржале претходниот термин.

Потребно е се помасовна употреба на терминот “интелектуална попреченост”, кој укажува на проблеми во развојните карактеристики асоцирани со лимитирани способности за учење, адаптивно однесување и усвојување на вештини(Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

1.3. Етиолошки аспекти на интелектуална попреченост

Етиологијата и причините за интелектуалната попреченост се исклучително сложени. Етиологијата на интелектуалната попреченост како сложен и комплексен проблем во голем број на случаи не е определена и утврдена на што упатува СЗО, наведувајќи податок дека во просек од 50 до 90% етиологијата на интелектуалната попреченост е недокажана(Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

Постојат повеќе од 250 причинители на интелектуална попреченост (Левандовски Д., Тодоровиќ Б., 1991).

Според Yanet (1945), постојат четири клучни категории на причинители на интелектуална попреченост: пренатални, перинатални, постнатални и генетски. Истиот автор (1956) наведува дека генетските и пренаталните фактори опфаќаат 90% од сите причинители на интелектуалната попреченост, додека 3% од причинителите се од перинатално, а 7% од постнатално потекло.

Резултатите од истражувањата на Lenong и Statge (1962) покажуваат дека една третина од причинителите на интелектуалната попреченост настануваат во пренаталниот период, една третина во перинаталниот и една третина во постнаталниот период.

Овие истражувачки резултати до некаде го демантираат претходно цитираниот автор, но сепак резултатите на останатите истражувања се движат во границите на овие две екстремни мислења.

Г. Јун (1981) ги анализира етиолошките фактори според два основни показателя:

1. Класификација според времето на јавување

- пренатално

- перинатално

- постнатално

2. Класификација според видот на причината

- хипоксемично

- токсини (погрешна примена која доведува до труење)

- воспаление (енцефалит, менингит, пр: рубеола и токсоплазмоза)

- траума (мозочни контузии, удари, крварења)

- хромозомско – генетски

-интрасекреторно – хормонални (пр: кретенизам, пореметување на штитна жлезда)

- дегенеративно (пр: инфантилна мозочна склероза, разни процеси, тумотри и сл.)

- нарушување при зрачење (Ајдински. Г., 2000).

Според времето на јавување и видот на оштетување С.Јакулиќ (1993) причинителите кои не се од генетска природа ги дели во три категории:

I.Пренатални причинители

1. Инфекции

- Вирусни инфекции (рубеола, заушки, инфлуенца, циталомегаловирус, херпес симплекс вирус, морбили, варичела, херпес зостер, полиомиелитис, echo вируси, coxsackie вируси од групата Б, хепатитис и вакцината како тератоген фактор)

- Бактериски инфекции (одредени воспалителни процеси, сепса и сл.)

- Спирохетни инфекции (конгенитален сифилис)

- Паразитни заболувања

2. Отрови (олово, манган, бакар, цинк, арсен, алкохол, метил алкохол и др.)

3. Лекови (Tolbutamide, Cholarmbicil, Kinin, Hloramphenicol, sulfonamidi, tetraciklini, salicilati, reserpine, antiepileptici, LSD, екцесивно пушење и др.)

4. Јонизирачко зрачење

5. Анорексија кај мајката

6. Малнутриција кај мајката

7. Ендокрини фактори (дијабетес мелитус, тиреоиден хормон, кортизон, прогестерон, контрацептивни средства)

8. Болести кај мајката (токсемија, синдром на плацентрана инсуфициенција, бременост кај млади мајки, енцефалопатии, инплантација, механички повреди кај мајката, висок крвен притисок, психички фактори)

9. Хемолитичко заболување на фетусот и на новороденчето

10. Алкоголизам кај бремените жени

II. Перинатални причинители

1. Асфикција на фетусот

2. Механички притисоци на плодот (ненормална положба на плодот, појава на близнаци, употреба на инструменти)

3. Интракранијално крварење

4. Белодробна мембрана како хијалин на новороденчето

5. Недоносеност

III. Постнатални причинители

1. Инфекции (енцефалити, менингити, спирохетни инфекции, паразитни инфекции, апсес во мозокот)
 2. Отрови (олово, етил и метил алкохол, талиум, манган, јагрерод моноксид, барбитурати)
 3. Малнутриција
 4. Ендокрини пореметување
 5. Повреди
 6. Васкуларни пореметувања
 7. Имуניתентна реакција (постимунизациона енцефалопатија)
- (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Според Американската асоцијација за ментална ретардација (AAMR), постојат девет категории причинители на интелектуалната попреченост:

- Инфекции и интоксикации;
- Траума и физички агенси;
- Метаболизмот и исхраната;
- Тешки мозочни заболувања;
- Непознати пренатални причинители;
- Хромозомска абнормалност;
- Нарушување при породувањето;
- Ретардација која ги следи психичките растројства и
- Ретардација предизвикана од социјален фактор (AAMR., 2002).

Причините за појава на интелектуалната попреченост можат да бидат херидитарни (наследни), конгенитални (вродени) или аквирирани (стекнати) и да се поделат во три поголеми групи:

I Пренатални

II Перинатални

III Постнатални

Секоја од овие поголеми групи опфаќа и помали групи:

I.Пренатални

1. Генетски фактори

1.1. Генопатии – мутација на гени

- Пореметувањена метаболизмот на протеините (phenylketonurija), на јаглехидратите (galactosemija), на липидите, (липидози – болест Tay-Sach, болест на Niemann -Pick) и на мукопосохаридите (SyndromaHurler, SyndromaMorquio)

- Демиелинизантни заболувања на мозокот

- Некои состојби на кранијалните аномалии

1.1. Хромозомопатии – хромозомски аберации

- Хромозомски аберации на половите хромозоми XY (SyndromaKlinefelter – XXY, Нурпергоносомиа Y- „ супер маж “ - XYY, SyndromaUllrich – Turner – XO, „ супер жена “ – XXX)

- Хромозомски аберации на автосомните хромозоми

- Нумерички аберации на автосомните хромозоми (SyndromaLanglon – Down, SyndromaPatau, SyndromaEdwards, трисомија девет, триплоидија)

- Структурни аберации на автосомните хромозоми (SyndromaWolf, SyndromaDeGrouchy I и Syndroma De Grouchy II)

2. Надворешни фактори – одговорни за создавање на ембриопатии и фетопатии:

2.1. Инфекции на мајката и фетусот

2.2. Озрачување на плодот

2.3. Лоша исхрана на мајката за време на гравидитетот

2.4. Консумација на лекови за време на гравидитетот

2.5. Хипотиреодизам

II. Перинатални

1. Асфикција – аноксија

2. Породилни трауми

3. Инфекции

4. Хипогликемија

5. Хипербилирубинемиа

III. Постнатални

1. Инфекции на ЦНС
2. Церебрални трауми – повреди на мозокот
3. Труења
4. Акутни, тешки дехидратации
5. Васкуларни акциденти (изливи на крв во мозокот или запушување на крвните садови) (Софијанов. Н., 1985).

Како причинители за појава на интелектуалната попреченост може да се наведат и :

IV. Интелектуална попреченост како резултат на первазивните растројства во развојниот период

1. Инфантилен аутизам
2. Детски психози

V. Интелектуална попреченост како резултат на социо – културните фактори

1. Рани сместувања на децата во домови, без родителска грижа
2. Подигање на детето во крајно едукативно-социјална економски депривирана средина (Копачев. Д., Настов. П., 1986).

Етиолошките фактори според времето на јавување се делат на:

- Пренатални причинители : вирусни инфекции (рубеола, зашки, херпес симплекс вирус, хепатитис, морбили, варичела и.т.н.), бактериски инфекции (одредени воспалителни процеси, сепса и сл.), паразитни заболувања, отрови (олово, манган, бакар и.т.н), лекови и сл.

- Перинатални причинители : асфикција на плодот, механички притисоци на плодот, интракранијално крварење, недоносеност и др.

- Постнатални причинители : инфекции, отрови, повреди васкуларни пореметувања и.т.н.(Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

1.4. Класификација на лица со интелектуална попреченост

Класификацијата како постапка и професионална практика во процесот на рехабилитација претставува проблем кој бара посебно внимание.

Во специјалната едукација и рехабилитација (дефектологијата) како и во медицината, класификацијата е неспорно потребна.

Една од најстарите класификации за интелектуална попреченост која веќе одамна не се користи во откривањето и дијагностицирањето, едукацијата и третманот на лицата со интелектуална попреченост е класификацијата на дебили, имбецили и идиоти.

Во текот на годините направени се бројни промени во класификацијата на лицата со интелектуална попреченост и според бројните закони и правилници на СЗО и мислењето на повеќе автори се смета дека интелектуално попречени лица се оние чиј IQ е под 70, односно оваа популација ја сочинуваат лицата чија интелигенција е под две стандардни девијации во однос на аритметичката средина од вкупната популација(Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Во современата дефектологија, како и во истражувања спроведени во медицината, психологијата, педагогијата и генетиката се утврдува комплексен пристап во диференцијацијата, односно класификацијата на лицата со интелектуална попреченост (Карагозов И., Горбачева А., 1995).

Според класификацијата која ја предлага Светската здравствена организација (СЗО), интелектуалната попреченост се дели на следниве подкатегории:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| • Лесна интелектуална попреченост | 50-69 IQ |
| • Умерена интелектуална попреченост | 35-49 IQ |
| • Тешка интелектуална попреченост | 21- 34 IQ |
| • Длабока интелектуална попреченост | под 20 IQ (ICD 10.,1992). |

Во оваа класификација СЗО ги вбројува и :

- Друга интелектуална попреченост. Оваа категорија се употребува тогаш кога е тешко да се процени степенот на интелектуалната попреченост со вообичаени процедури, поради здружените сензорни и телесни оштетувања (пр. слепи, глувонеми, физички хендикепирани .. итн.)

- Неспецифична интелектуална попреченост. Присуство на интелектуална попреченост со недоволни информации кои се неопходни за лицето да се распореди во горенаведените категории (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Бела Ј. и Новак Ј. наведуваат класификација која ја даваат во скратена форма:

- Фамилијарна (социокултурна) интелектуална попреченост, која се јавува како резултат на неповолни средински услови и опфаќа околу 75% од лицата со интелектуална попреченост чиј IQ најчесто е во рамките на лесна интелектуална попреченост и која ретко се открива пред поаѓање на детето во училиште.

- Органска интелектуална попреченост, која условува количникот на интелигенција да е најчесто под 50. Интелектуалната попреченост може да ја следат сензорни пореметувања, церебрална парализа, епилепсија, пореметување на говорот и комуникацијата, емоционални пореметувања, и пореметувања во однесувањето (Бела. Ј., Новак.Ј., 1991).

Активностите на Американската асоцијација за ментална ретардација (AAMD) и нејзиното влијание врз сегашната класификација започнуваат уште од 1919 година кога се формира комитет за класификација на менталната ретардација кој соработувал со Националниот комитет за ментална хигиена, а се со цел создавање на единствен класификационен систем, кој за прв пат излегол во печат 1921 година (Јакулик С.,1993).

Под влијание на AAMD, Светската здравствена организација уште во 1954 предлага систем на класификација што ќе се заснова врз рамнотежата на симптомите при што биле наведени следните термини: лесно, умерено, тешко и најтешко ментално ретардирани лица.

Една од постарите класификации за ментална ретардација која повеќе не се користи е поделбата на ментално ретардираните лица на :

- Дебили,
- Имбецили,
- Идиоти.

Според етиолошко-медицинска класификација, (ААМД)ги класифицира ментално ретардираните лица во девет групи:

- Ретардација предизвикана од инфекции и интоксикации
- Ретардација предизвикана од трауматизам и физички агенци
- Ретардација предизвикана од растројство на метаболизмот или како резултат на недоволна исхрана
 - Тешки мозочни заболувања
 - Непознати пренатални причинители
 - Хромозомопатии
 - Растројства за време на бременост
 - Ретардација која ги следи психијатриските растројства
 - Ретардација која се јавила под влијание на средината (Цекова С., 2013).

Американската асоцијација за ментална ретардација–ААМД(Ајдински Љ., 1981)спореддостигнатите резултати на тестовите за интелигенција, интелектуалната попреченост ја класифицира во четири групи:

Ниво на интелектуална попреченост	Коефициент на интелигенција IQ	
	Standford - Bined	Vechler
Лесна	68-52	69-55
Умерена	51-36	54-40
Тешка	35-20	39-25
Најтешка	19 и под	24 и под

Според Американската педагошка класификација (ICF-10.,1992) лицата со интелектуална попреченост се класифицираат во три категории:

- Интелектуално попречени кои можат да се едуцираат (educable)
- Интелектуално попречени кои можат да се тренираат (trainable)
- Интелектуално попречени кои не се способни за едукација и тренинг и на кои им е потребна трајна грижа и заштита (severe/profound).

З.Добрев истакнува дека децата со интелектуална попреченост можеме да ги класифицираме во две големи групи и тоа врз основа на времето на јавување и текот на органското заболување на мозокот:

• Деца со интелектуална попреченост кои добиле органско мозочно оштетување во одредена етапа од својот развој (пренатално и постнатално) како резултат на некое мозочно заболување. Подоцна заболувањето исчезнува, но понатамошниот развој тече на непотполна органска основа. Овде се наведуваат две подгрупи:

- Која се однесува на случаи кај кои до заболување дошло до третата година и
- Оние кај кои заболувањето дошло по третата година.
- Деца со интелектуална попреченост кај кои мозочното заболување не завршило. Кај тие случаи се забележуваат тековни заболувања на големиот мозок. Во зависност од обликот на заболувањето има пет подгрупи:

- Епилепсија
- Шизофренија
- Хидроцефалија
- Ревматизам на големиот мозок
- Сифилис на големиот мозок(Добрев З., 1995).

Според карактеристиките на перцепција од когнитивно-едукативен аспект, Макешиќ – Петровиќ Д. (1996) лицата со интелектуална попреченост ги класифицира во три групи:

• Деца со пониски интелектуални способности – чиј коефициент на интелигенција е мерен со WISC – скалата се движи од 50 до 60 IQ. Најголемиот

дел на децата од оваа група е дефицитарен во областа на сите три сетилни модалитети (вид, слух и кинестезија), што битно го загрозува нивното сознајно функционирање.

- Деца кои се на горната граница на лесна интелектуална попреченост кои се карактеризираат со неизбалансирана интелектуална структура и дефицит на сензорното функционирање на одделните сетилни модалитети. Оваа група на деца е најбројна.

- Деца со лесна интелектуална попреченост со уедначен развој и благи облици на дисфункција на одделни сензорни способности.

Согласно Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој лицата со интелектуална попреченост се распоредуваат во четири групи и тоа :

- Лица со лесна ментална ретардација кои имаат намалено ниво на интелектуалните, говорните, јазичните, моторните и социјалните способности. На стандардните тестови за интелигенција имаат IQ од 50 до 69.

- Лица со умерена ментална ретардација кои имаат забавен развој и ограничени способности во употребата на говорот, јазикот, моториката како и грижата за себе. На стандардните тестови за интелигенција имаат IQ од 35 до 49.

- Лица со тешка ментална ретардација кои имаат значително ограничени способности во употребата на говорот, јазикот, моториката како и грижата за себе. На стандардните тестови за интелигенција имаат IQ од 24 до 34.

- Лица со длабока ментална ретардација кои имаат изразито ограничени способности за разбирање и прифаќање на барањата и упатствата, присутни се рудиментирани форми на невербална комуникација. Не се способни самите да се грижат за себе, па потребна им е постојана помош, нега и надзор од друго лице. На стандардните тестови за интелигенција имаат IQ до 20 (Службен весник на РМ, бр.30/2000).

1.5. Карактеристики на лицата со интелектуална попреченост

Децата со интелектуална попреченост имаат исти основни физиолошки, социјални и емоционални потреби како и останатите деца. Нивниот развој ги следи истите законитости на развојот кои важат за децата од општата популација, но темпото им е забавено, а според степенот на попреченост ограничено, т.е. лимитирано(Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Според Правилникот за регулирање на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој ќе ги изложиме следниве карактеристики:

- лица со лесна интелектуална попреченост се карактеризираат со благо намалување на нивото на интелектуалните, говорните, јазичните, моторните и социјалните способности. Овие лица и покрај тоа што зборуваат со извесно задоцнување најголемиот број од нив го користат говорот во секојдневниот живот. На стандардизираните тестови за интелигенција овие лица имаат IQ од 50 до 69.

- лица со умерена интелектуална попреченост покажуваат забавен развој и ограничени способности во употребата на говорот, јазикот, моториката како и грижата за себе. На стандардизираните тестови за интелигенција овие лица имаат IQ од 35 до 49.

- лица со тешка интелектуална попреченост покажуваат значителни ограничени способности во употребата на говорот, јазикот, моториката како и грижата за себе. Поголемиот број лица од оваа категорија имаат изразени моторни и други пропратни оштетувања кои укажуваат на оштетување на централниот нервен систем. На стандардизираните тестови за интелигенција овие лица имаат IQ од 20 до 34.

- лица со длабока интелектуална попреченост е најтешката категорија со изразито ограничени способности за разбирање и прифаќање на барањата или упатствата. Кај овие лица се присутни рудиментирани форми на невербална

комуникација. Поголем дел од овие лица се полуподвижни или неподвижни и немаат способност да ги контролираат своите физиолошки потреби. Не се способни да се грижат за себе и потребна им е постојана помош и надзор од друго лице. На стандардизираниите тестови за интелигенција овие лица имаат IQ до 20 (Добрев З., 1998).

Кај интелектуално попречените деца, поради лимитираните биолошки основи и неадекватното ниво на социјализација, често се забележуваат диспропорции во квантитетот и квалитетот на развојот, што посебно се изразува на полето на когницијата, моториката, комуникацијата и социјализацијата (Зпаог М., 1995).

За карактеристиките на лицата со интелектуална попреченост ќе ги изложиме мислењата на повеќемина автори.

Моториката кај детето со интелектуална попреченост не одговара на она ниво на спретност кое го очекуваме за дадената возраст на детето. Неразвиеноста на моториката е во заемна поврзаност со неспособноста на ниво на интелигенцијата и мислењето, бидејќи нивните структури и функции се заемно поврзани. Основен проблем на моториката е заморливоста. Заморливоста на моториката заедно со заморливоста на вниманието ги прават овие деца неподобни за напорите кои бараат организирана, насочена активност. Друг проблем типичен за моториката е неспретноста во вршењето на фините активности (Радуловиќ К., 1991).

Кај лицата со интелектуална попреченост постои општо присуство на паратонија и јако воочливо недиференцирано моторно однесување, што укажува на ниска поврзаност и недоволна издиференцираност на емоциите од областа на мускулите и мускулната активност (Бојанин С., 1985).

Според Маќешиќ-Петровиќ (1996) ниската организираност на психомоториката во однос на интелигенцијата кај интелектуално попречените деца, битно ја загрозува нивната сознајна ефикасност и можноста за социјализација.

Во однос на **сетилата**, лицата со интелектуална попреченост имаат зголемен праг на осетливост. Кај нив недостасува диференцираност и овие лица бавно се прилагодуваат при промена на дразбата(Андреев Ј.,1994).

Претставитеим се оскудни и фрагментирани; постои отсуство на суштинските својства на перцепираните предмети поради што различните предмети ги гледаат и доживуваат како идентични; тешко ги формираат претставите врз основа на усменото опишување на предметот; оскудните претстави создаваат големи тешкотии во актуелизацијата на наученото (Jones KL., 2005).

Емоциите се издиференцирани на значително пониско ниво од нивната возраст. Доживувањето на околината е нехомогено, необединетоста и крутоста на емотивните доживувања се главно обележје на нивниот чувствен живот(Szymanski L., Tanguay E., 1980).

Емотивниот живот преовладува над расудувањето, фантазиите доминираат во однос на логичните процеси. Децата се наивни и безгрижни, не ја разбираат одговорноста и задолженијата во одделението и слабо се заинтересирани за оцената, така што им недостига чувство на одговорност и неможност да ги потиснат емоциите, желбите и својата импулсивност. Емоционалната сфера ја карактеризира недоволна издиференцираност на чувствата, нивната инертност и едноличноста, постои недоволна издиференцираност на емоциите од моториката, недостапната развиеност се јавува кај сложените емоционални појави и нивното формирање што е поврзано со интелектот (пр. формирање на повисоки нивоа на чувства) (Аничик Л.,1984, Ќордик А., 1982).

Лицата со интелектуална попреченост лесно преогааат од едно во друго расположение, тешко се покреваат кон вршење организирани, насочени активности, посебно кон оние кои бараат сложена соработка со други лица. Не објективност и крутост на емоционалните доживувања, се главно обележје на нивниот емоционален живот(Бојанин С.,1985).

Паметењето е емотивно, селективно, детето запамтува мошне бавно со повеќе повторувања, брзо го заборава усвоеното, а тоа што ќе се запамети се

презентира тешко и неточно. Полесно се памтат силните емотивни доживувања и возбудувањата што побудуваат непосреден интерес (Jones KL., 2005).

Способноста за помнење кај овие лица е дефициентна, колку е поголем интелектуалниот дефицит, толку поголеми ќе бидат потешкотиите во помнењето (Drew C., Hardman M., 2004).

Памтењето е емоционално обоено и селективно. Памтењето е слабо детето помни многу споро, преку повеќе повторувања. Брзо го забораваат усвоеното, а она што го запомнуваат, го репродуцираат тешко и неточно; полесно ги помнат интелективните, емотивни доживувања кои го будат нивниот интерес, тешко се запомнуваат факти изложени само усмено, не можат да го одвојат основното од споредното и не можат да извршат систематизација на наученото (АндереевЈ.,1994).

Долготрајното памтење постои кај лесно интелектуално попречените деца само тогаш кога содржините се во склад на нивните ментални способности. Меѓутоа донесување на кои било брз или цврст заклучок е многу отежнато (Gearheart RB., Weishahn WM., Gearheart JC., 1988).

Овие деца не се способни да од конкретните искуства сами извлечат заклучоци на ниво на сознание и со тоа сознание да се користат во слични ситуации (Бојанин С.,1985).

Присутна е замореност на **вниманието** така што детето не може долго да се сосредочи кон вршењето на волевите насочени активности, особено во областа на ангажирањето на интелигенцијата и мислењето (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

За интелектуално попречените деца карактеристично е недоволна селективност на вниманието. Недоволно развиените структури и функции го попречуваат стекнувањето на знаења и успешноста во учењето (Ишпановиќ-Радојковиќ В.,1988).

Говорот често е недоволно развиен веќе на функционалното обликување на гласот, зборовите и речениците, а некогаш е сосема неразвиен или се јавува многу

подоцна, дури по организираните активности на психомоториката кои се насочени кон социјалното поле. Говорот на децата е едноставен (Dosen A., VanGenner A., Zvanikken GJ., 1990).

Неприкладноста на основните способности на говорното изразување е во висока корелација со пониска ускладеност на движењата на ритамот, со пониските способности на контролата на моториката при одењето, значи со пониска организираност на психомоториката во целост.

Постојат недостатоци во експресивниот говор. Тука се вклучени пречките во артикулацијата. Со тоа доста се распространети различните видови дислалии (сигматизам, ротацизам), ринолалии, пелтечење.

Постојат недостатоци во импресивниот говор. Постои неправилен прием и разбирање на говорот поради што тој е сиромашен и неразбирлив. Тука може да се потенцираат различните видови на алалии, афазии, дизартрии, итн..(Соколовски Ж., 1995).

Нарушувањата во артикулацијата се чести во популацијата на интелектуално попречените. Најчести нарушувања на популацијата се: дисторзија на гласовите, интерденталенсигматизам, латерализација на гласовите, назализација, недефинирана дисторзија, супституција, омисија, ротацизам и проблеми со изговор на африкати. Нарушувањето на артикулацијата покажуваат варијабилност во однос на степенот на интелектуалната попреченост, односно доколку степенот на попреченост е поголем, дотолку и зачестеноста на артикулационите нарушувања е поголема (Владисавлевиќ С.,1977).

Играта на овие деца е еднолична, лишена од креативности фантазија. Колку што е поголема сложеноста на правилата на играта и бара поголеми интелектуални способности, дотолку повеќе ќе дојде до нејзино распаѓање. Децата ја изразуваат одбивноста кон учењето и покажуваат поголема желба да се забавуваат и играат, наместо да учат (Jones KL., 2005).

Обично не ги исполнуваат барањата на играта во една интеракција со нивните врстници кои не се интелектуално попречени. Тие можат да најдат

заеднички интереси во играта со помали деца кои не се со попреченост (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Голем процент деца со интелектуална попреченост имаат дисхармонично **однесување**, пројавено во кругот на семејството, во надворешната средина, на часот во училиштето, за време на одморот и слично. Истражувањата на повеќето автори укажуваат дека потешкотии во однесувањето покажуваат 30-50% од лицата со интелектуална попреченост (Соколовски Ж., 1995; Макешиќ-Петровиќ Д., 1995; WHO., 1976).

Во неможност секогаш да го реорганизираат своето однесување и ставот кон определена потреба за секоја ситуација, децата ја применуваат старата, поранешна шема на однесување, што ја усвоиле надвор од својот општ контекст, во однос на само еден детаљ од сферата на реалноста во која децата ја изградиле својата улога и во која биле функционални. Начинот на решавање на новите средби со реалноста во текот на развојот на овие деца секогаш е неприкладен (Бојанин С., 2006).

Интересите кај овие деца се ограничени и непостојани. Интересот го буди нешто необично, несušтинско, јако, фрапирачко, нешто што ги задоволува нивните потреби. Поголем интерес покажуваат кон физичка работа и кон она што не бара психичко напрегање и напор. Интересот им е на ниско ниво, како и љубопитноста и недосега надвор од нивното видно поле (Костиќ-Ивановиќ В., 2009).

Кога е **волјата** во прашање, некои од авторите сметаат дека таа е недоволно развиена како резултат на незрелата психичка структура на личноста. Овие лица имаат слаба волја, што се забележува и преку нивниот негативизам и неможноста да се спротивстават на неразумни совети (Андреев Ј., 1994).

Децата со интелектуална попреченост често се опишуваат како немотивирани, неволни, неиницијативни, неодговорни и бесцелни. Овој недостаток на мотивација може да се должи на стравот на децата да се соочат со ситуации во кој би доживеале неуспех. Детето со интелектуална попреченост од

најмала возраст се соочува со низа на неуспеси, па така кај него се јавува страв од партиципирање во нови ситуации (Drew C., Hardman M., 2004).

Карактерните црти тешко се формираат, или се формираат на пониско ниво, а темпото на развој на поедини карактерни црти е различно. Дури и кога се работи за правилно воспитување, формираните дисциплинираност, совесност, и активност се на пониско ниво. Со правилен однос кон детето можеме да го поттикнеме да се развијат чувството на добрина и хуманост. При погрешно воспитување се јавуваат негативни црти на личноста, како егоизам, индивидуализам, и самољубие кои може да имаат траен карактер (Андреев Ј.,1994). Поради нивните карактерни особености, неретко се случува да децата со интелектуална попреченост станат предмет на негативно срединско влијание (тепачки, криминал, дрога и сл.) што може да има многу тешки последици по нивната иднина(Ајдински Г.,2000).

Успорениот интелектуален развој го отежнува и моралниот развој, бидејќи интелектуалната развиеност е една од нужните претпоставки за разбирање на моралните норми и правилна социјална перцепција, а со тоа и услов за прилагодено однесување(Berger J., Biro M.,Hrnjica S.,1990).

Социјализацијата кај интелектуално попречените деца има свои специфичности и се разликува од социјалната адаптација на нивните врстници од масовната популација. Интелектуално попречените деца може да имаат потешкотии во остварувањето на рамноправност, посебно во ситуации кога постои одредено недоразбирање или несложување. Имаат тенденција да се социјализираат со помали деца, односно нивната социјална способност е на ниво на деца кои се неколку години помали од нив. Се јавуваат тенденции да бидат прифатени во нивното социјално поле од страна на групата во која субјектот сака да се интегрира. Но, како што тежненијата се невоедначени, испарчени и недоградени, така и примањето на впечатоци од социјалното поле се недоградени. Остварените другарства брзо се губат, остварените хетеросексуални односи (на било кое ниво) не вродуваат целосно доживување и исполнетост во вид на љубов(Андреев Ј.,1994).

Основниот проблем на социјализацијата е во потешкотијата на овие деца за склопување на взаемни односи со другите. Поради ограничената сознајна активност тие се неспособни да ги разберат меѓучовечките односи на она ниво на кое се очекува, ниту кон нив да се постават на начин на кој се очекува. Постојат потешкотии во прифаќањето на етичките норми. Социјализацијата се остварува преку љубопитноста на детето и неговите тежнеења кои ги насочува кон надворешниот свет. Децата со интелектуална попреченост имаат намален интерес за спонтаната игра. Нивната игра е воглавно со намалена идеација, се одвива според потребите на самото дете, при што тоа не бара соучесници или соговорници во играта, доволен си е самиот на себе. Лошата социјализација се должи на повеќе фактори: нивната лесна заморливост, тешкото насочување на вниманието кое е краткотрајно, недоволната издиференцираност на емоциите кои се примарни фактори кои оневозможуваат да ги употребат своите способности на ниво на кое им се развиени, па така често доаѓа до повлекување, инхибираност во однесувањето. Социјализацијата се остварува адекватно на квалитетот на основните структури кои се носители на социјализацијата: интелигенцијата, мислењето, вниманието, психомоториката, емоциите, но нивото на социјализација зависи и од срединските фактори: семејството, училиштето и околината (Радуловиќ К.,1991).

Најкарактеристичен момент во развојот на социјализацијата на детето е оној кога детето поаѓа на училиште и во зависност од средината каде растело, ги покажува своите карактеристики стекнати во семејната средина, кои се разликуваат од училишната, па детето се соочува со други вредности кои настојува да ги прифати и оствари. Во случаи кога интелектуално попреченото дете не е прифатено од училишната средина (посебно кога е во редовните училишта) или врсниците, тогаш ќе почне да покажува социјална неприлагоденост и ќе бара решенија надвор од училиштето, каде ќе биде прифатено како член на група (често група на деликвенти) која исто така има слични проблеми како неговите, па така неговото однесување станува девијантно. Најраното откривање на проблеми од социјален карактер кај децата, треба да се разрешуваат и отстрануваат со

стручна и едукативна интервенција (Завод за ментално здравје на деца и младинци Младост., 2002).

2. Образование на лицата со интелектуална попреченост во посебни и редовни основни училишта

Едукативниот дел на системот на рехабилитацијата на лицата со интелектуалната попреченост го опфаќа воспитно-образовниот процес. За лицата со интелектуална попреченост достапни се различни едукативни програми кои се движат од помалку кон повеќе рестриктивни, а тоа се редовно одделение, посебно одделение, посебно училиште, инструкции во родителскиот дом, болничка нега, болничко сместување, институции за трајно сместување (Maulik PK., Mascarenhas MN., Mathers CD., Dua T., Saxena S., 2011).

Согласно член 23 од Конвенцијата за правата на детето, Република Македонија како земја потписничка на оваа Конвенција е обврзана на детето со ментални и физички пречки во развојот да му обезбеди да ужива целосен и достоин живот во кој ќе се поттикнува самостојноста и активното учество на детето во заедницата. Државите-членки исто така се должни да обезбедат и поттикнат посебна нега и грижа за детето со посебни образовани потреби за остварување на правото за адекватно образование, здравствена заштита и рехабилитацијаво насока на соодветен личен, културен, образовен и духовен развој на детето, општествена интеграција и работна адаптација. Конвенцијата за правата на лицата со попреченост во членот 24 ја обврзува Република Македонија која е потписник на Конвенцијата да обезбеди децата со хендикеп да не се исклучени од бесплатното и задолжително основно или средно образование само поради нивниот хендикеп, односно да имаат пристап до инклузивно, квалитетно, бесплатно основно и средно образование (Извештај за вклученост на деца со посебни потреби во основните и средни посебни училишта, Народен правобранител, Р.Македонија, 17.01.2019).

Согласно Законот за основно и средно образование во Република Македонија, основното образование за ученици со посебни образовни потреби се организира и остварува во посебни основни училишта или во посебни паралелки при редовните училишта, согласно наставните програми на Бирото за развој на образованието. При запишувањето на децата со посебни потреби во основно образование, задолжително е доставување на наод имислење од страна на надлежна здравствена институција (Закон за основно образование на Република Македонија, член 10, став 3).

Образованието и вклучувањето на лицата со интелектуална попреченост во редовните основни училишта започнува со почетокот на процесот на инклузија. Инклузивно образование во Република Македонија е започнато и поголем дел од децата со посебни образовни потреби во рамките на можностите и способностите се интегрирани во редовните основни училишта. Би се повикале на принципот *образование за сите*, каде Република Македонија е цврсто определена да ги следи препораките од меѓународните фактори за креирање на свет по мерка на детето и обезбеди квалитетно образование за сите деца вклучувајќи ги и децата со посебни образовни потреби (Ајдински Г., 2007).

Според Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 година, целна група за вклучување на ученици со интелектуална попреченост во редовните училишта се :

- Деца со лесни пречки во психичкиот развој кои на тестовите за интелигенција покажуваат резултат над 60 IQ, односно имаат релативно добра усвоеност на психомоторика, праксичка и гностичка организираност и делумна усвоеност на сознајните функции и оперативност на мислењето (класификација, серијација, кореспонденција и конзервација)

- Децата кои на тестовите за интелигенција покажуваат резултати од 70 до 80 IQ односно на долната граница на интелектуалните можности и способности, кои и досега беа или треба да бидат во редовните одделенија на образовниот систем (Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, 2006).

Инклузијата е процес на константно учење и учество на сите учесници, но и на оние кои го водат тој процес. Учевството подразбира заедничко учење и соработка во која секој ученик подеднакво добива внимание без разлика на било која лична карактеристика (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Некои карактеристики на инклузијата во образованието:

- подеднакво уважување на сите ученици и вработени;
- зголемување на учеството на сите ученици во училишната програма и активностите во училиштето и надвор од него;
- намалување на препреките за учење и учество на секој ученик, а не само на учениците со посебни образовни потреби;
- разликите помеѓу учениците да се прифатат како ресурси за поддршка на учењето, а не како проблеми кои треба да се решат;
- признавање на правата на учениците во образовниот процес;
- унапредување на работата на учениците во образованието во насока на подобрување на положбата на учениците и на вработените;
- истакнување на улогата на училиштето во изградба на заедницата и создавање на вредности;
- негување на односот на заемна поддршка помеѓу училиштата од една страна и службите, институциите и локалната заедница од друга страна;
- прифаќање дека инклузијата во образованието е еден од условите за активно учество на децата и лицата со пречки во развојот во општествената заедница (Mrše S., Jerotijević M., 2012).

Инклузивниот пристап во образованието тргнува од ставот дека се неопходни промени во училиштата за да може секое дете, без оглед на неговите способности, да напредува во рамките на своите можности (Јачова З., Стојковска Алексова Р., 2013).

Една од неопходните промени е употребата на асистивната технологија, која отвора нов свет за учениците во инклузивниот процес. Таа им дава можност да пристапат до редовната училишна програма и да бидат успешни во учењето (Lawrence B., Johnston L., Carpenter L., 2007).

Инклузивното образование во овој контекст може да се дефинира како процес во кој се одговара на разновидните потреби на сите ученици со зголемување на учеството во учењето и намалување на исклучувањето од него или од некои негови делови (VandenBrule., 2007).

Инклузијата се организира преку мрежната структура на координацијата, така што секој индивид е во центарот на системот. Инклузијата вклучува различна партиципација на индивидот или на групата во социјалните процеси, почитувајќи ја различноста, индивидуалните можности и желби. Поддршката на родителите на децата со посебни образовни потреби ќе овозможи зголемено активно учество во инклузивниот образовен пристап и повисоки стандарди за сите деца (Jachova Z.,2011).

Постојат голем број дефиниции за значењето на зборот инклузија кои се фокусирани на обезбедување вклученост на децата со посебни потреби во друштвениот живот и во училишното опкружување (Cerciћ H. A., 2005).

Така, за Бегени и Мартинс (Begeny, Martens, 2007) инклузијата во образованието претставува вклучување на сите ученици, без оглед на нивните способности и потекло, во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на секој ученик. Одом и соработниците (Odometal., 2004) инклузијата едноставно ја набљудуваат како програми или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој. Според Сноу (Snow, 2001), инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту пак е право кое е дадено на поединци (Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби, 2014).

Од конференцијата во Саламанка од 1994 година потекнуваат и дефинициите кои ги дава УНЕСКО:

„Инклузијата е процес на решавање и реагирање на разновидноста на потребите на сите ученици преку се поголемо учествово учењето, културите и заедниците, а се помало исклучување од образовниот процес. Инклузијата опфаќа промени и измени во содржината, пристапот, структурата и стратегиите, со заедничка визија која ги опфаќа сите деца од соодветната возрастна група и со

убедување дека редовниот образовен систем е одговорен за образование на сите деца “ (UNESKO, 1994).

Според *Бартоло, Блејк и Јачова* (Bartolo B., Blake C., Jacova Z., 2007) структурата за успешна инклузија подразбира:

- соодветна поддршка и специјализирани служби за учениците;
- добро дизајнирани ИОП;
- професионален развој на наставниците за планирање, за средби, за креативност и за евалуација на ученикот со сите членови на тимот;
- редуцирање на одделенијата и прецизирање на потребите на ученикот и
- соработка меѓу родителите и наставниците (Јачова З., Каровска А., 2009).

Кога станува збор за децата со посебни образовни потреби во инклузивниот процес, тоа подразбира дека: детето оди во училиште со своите врстници; програмите и методите на работа се приспособени според неговите можности; наставникот е дополнително подготвен за работа со детето. Основните принципи на кои се темели овој пристап се следните (Јачова З., Стојковска Алексова Р., 2013):

- Зачуваните потенцијали на детето се основа за приспособување на програмата.
- Родителот е партнер на училиштето и активно дејствува во поттикнувањето на развојот на детето.
- Во рамките на групните активности детето се поддржува на помалку наметлив начин (Hrnjica S., 2007).

3. Однесувањето кај лицата со интелектуална попреченост

Однесување е опсег на активности и манари на личности, организми, системи или вештачки ентитети во врска со себе или нивната околина која ги вклучува и другите системи или организми околу како (неживо) физичко опкружување. Тоа е одговор на системот или организмот на разни стимули или инпути, без разлика дали се внатрешни или надворешни, свесни или потсвесни, отворени или тајни и доброволни или несакани (Однесување, Википедија, 26.01.2019).

Однесувањето е начин на кој постоиме во даден момент на нашиот живот. Преку него ги остваруваме сопствените потреби, намери, цели, додека кон другите преку него го градиме ликот за себе и стапуваме во комуникација со другите. За другиот тоа е доживување кое го споделуваме заедно, во исто социјално поле, кое се открива преку непосредно перцепирање или комуницирање. При тоа треба да се акцентира дека комуникацијата се остварува преку видот, слухот, тактилитетот, мирисот, кинестезијата или движењето и дури на крајот преку говорот (Čordič A., Vojanin S., 1992).

Човековото однесување е сложено, но уште посложено е неговото општествено однесување. Општественото однесување и социјалната интеракција е условена и се остварува по пат на комуникација (вербална и невербална) (GaragenDž., 1978).

Социјалните вредности и ставови го одредуваат однесувањето на припадниците на одредена општествена заедница. На основа на одредено специфично однесување на поединецот, можеме да го согледаме нивото на неговата социјализација, степенот до кој ги има интернализирано и прифатено релевантните општествени вредности. Постојат и дополнителни фактори кои влијаат врз однесувањето (личните предиспозиции и мотиви и ситуационо-контекстуални фактори) кои се одлучувачки во експресијата во однесувањето кај индивидуата (Rejk B., Edkok K., 1978).

Децата со попреченост имаат свој психо-социјален и општествен развој како и општествен живот кој може да се јави како пореметување во однесувањето во облик на хиперкинетско однесување, облик на воспитна и едукативна занемареност и слично. Воопшетно, голем процент на деца со интелектуална попреченост имаат дисхармонично однесување во кругот на семејството, во училиштето и во средината (Џорџиќ А., Војанин С., 1992). Кај голем број од овие деца се сретнува непожелно однесување, особено постојана анксиозност, непослушност, инертност, инаетност, хиперактивност. Во голем број на случаи овие проблеми во однесувањето произлегуваат од погрешното воспитување и справување со проблемот од страна на родителите (Bakwin H., 1960).

Однесувањето може да биде правилно сфатено единствено во контекст на средината кон која индивидуата се прилагодува преку процесот на учење. Културата на едно општество се набљудува како фактор кој влијае на целокупната личност, нејзините ставови, широката структура на интелектот, на интер и интра персонално однесување. Секако дека во целокупната широка област на фактори кои во меѓусебна интеракција ја структурираат личноста на индивидуата, нејзиниот интелект јасно влијае на начинот на кој таа учи од својата средина (Serpel R., 1978).

Интелектуално попреченото дете се соочува со зачестени неуспеси уште од раното детство, со што се зголемува анксиозноста и стравот од идните неуспеси па како последица се намалува иницијативноста за превземање на нови активности. Детето не е во состојба да ги задоволи барањата на социјалната средина и често реагира со повлекување, или со агресија и деструктивно однесување, се јавува чувство на несигурност, депресија, апатија, а голем број од нив стануваат пасивно зависни од најблиските кои ги задоволуваат нивните потреби. Однесувањето на детето секогаш мора да биде согледано во контекст на семејно-социјалните услови во кои живее и расте (Ајдински Г., 1998).

Во однесувањето кај интелектуално попречените деца покрај хиперкинететското и социјално неприфатливото однесување се забележуваат и разни форми на психотонично, невротично однесување, придружено со агресивни манифестации кон другите или автоагресија. Раното откривање и дијагностицирање на проблемите во однесувањето кај децата е важно за успешна

корекциона работа. Колку порано се отпочне со рехабилитациона работа, дотолку подобра ќе биде компензацијата и корекцијата на пореметувањата (Андреев Ј.,1994). Пријатните емоционални услови, ја стимулираат сознајната и социјалната способност кај овие деца. Голема е улогата на различните воспитни делувања (од страна на родителите и рехабилитаторите) кои ќе создадат оптимални социо-педагошки и психолошки претпоставки за максимален развој на секое дете согласно неговите индивидуални карактеристики. Предвремените или задоцнените дејствија, можат да бидат неефективни. Постои непогодност од правовремена сензитивна корекција, пред да се надоврзат сеундарни нарушувања, а на тој начин се создаваат претпоставки за успешна адаптација и интеграција во социјалната средина (Добрев З., 1998).

Однесувањето на лицата е детерминирано од степенот на интелигенција, но е под големо влијание на емоциите. Детето со интелектуална попреченост реагира несоодветно на неговата возраст, интезивно, јако, поради неговата недоволно развиена личност во целина и поради неможноста да се носи со барањата на средината која му се наметнува. Пореметувањата во однесувањето во такви случаеви се јавува како реакција на неподдржувачката околина и истите би исчезнале доколку лицето биде во соодветна средина која би пружала позитивен третман и обука. Со третман на пореметувањето на однесувањето да се отпочне што е можно порано, кога постои поголема шанса да се промени неговото однесување со примена на психотерапија и социо терапија (Gunzburg H.C.,1960).

Според Американската психијатриска асоцијација лицата со интелектуална попреченост имаат три до четири пати повеќе ментални растројства во споредба со општата популација. Голем број на деца со интелектуална попреченост имаат значителни отстапувања од општо прифатените норми на однесување. Проблемите во однесувањето и емоционалните пореметувања кои овие деца ги пројавуваат се третираат со помош на бихејвиорална терапија. Голем број од лицата со интелектуална попреченост се склони кон самоповредување и агресивни манифестации насочени кон себе. Самоповредувањето е поприсутно кај лица со интелектуална попреченост кои се институционализирани. Превенцијата на овие појави мора да се фокусира на развивање на позитивна и ментално здрава

атмосфера во семејството и институцијата во која престојува лицето, а со обезбедувањето на сите неопходни услови мора да се почне што е можно порано (McLaughlin P.J., Wehman P.,1996).

Самоконтролата е способност да се регулира сопственото однесување. Како би се регулирало однесувањето, лицето мора да биде способно да се здобие со ефикасни стратегии на учење, но лицата со интелектуална попреченост немаат доволно развиена способност за стекнување на истите, па имаат потешкотии во мониторирање, евалуирање на сопственото однесување, и во нови ситуации не можат да генерализираат, што всушност претставува примена на претходно наученото и усвоеното, во нови ситуации со слични компоненти. Сепак, искуството покажува дека со тек на возраста, можат да се обучат како да ја подобрат оваа способност, т.е. како да ја развијат самоконтролата (Drew C., Hardman M.,2004).

Една од главните карактеристики на оваа категорија на лица е лошата социјална адаптација, т.е. неможноста активно да партиципираат во социјалниот живот и да ги задоволат барањата на средината. Повеќето автори се согласуваат со констатацијата дека интелектуално попречените деца имаат проблеми во однесувањето и адаптацијата и социјализацијата во средината, што е потврдено и со резултатите од истражувањата на тоа поле. Истражувањата на повеќето автори укажуваат дека 30-50% од лицата со интелектуална попреченост имаат одредени потешкотии во однесувањето. Разни придружни психијатриски состојби се чести кај децата и адолесцентите со интелектуална попреченост, а истите можат да бидат изразени во форми на депресија, анксиозност, психози или проблеми во одржување на вниманието и хиперактивен синдром и истите се јавуваат кај 40-50% лица од оваа популација. Сите овие придружни симптоми треба да бидат што е можно побрзо детектирани (идентификувани, клинички евалуирани и дијагностицирани) како истите благовремено би биле третираны и отстранети т.е. минимализирани (John M. Pellok., 2004).

За правилен развој на личноста пред се е важно да детето има чувство на сигурност, чувство дека неговите родители го сакаат и дека се грижат за него. Недоволната грижа и љубов кон детето се причина за развој на одредени

социјално неприфатливи особини и манифестации на однесувања, како агресија, непријателски однос и став кон околината, повлечено или хиперактивно однесување. Децата кои растат во семејна средина во која владеат хармонични односи, меѓусебна доверба и толеранција, љубов, другарски односи меѓу самите родители и родителите и децата поверојатно е дека ќе се изградат во личности кои ќе имаат позитивни особини, ќе бидат независни, сигурни во себе, полесно прилагодливи кон барањата на средината, отколку оние деца кои растат во семејства во кои има лоша атмосфера, чести конфликти и недоволно љубов (РотН.,1963).

Американската асоцијација за ментална ретардација во дефинирањето на лицата со интелектуална попреченост сигнификантно се фокусираат на сферата на адаптивното однесување, бидејќи сметаат дека истото значајно влијае врз персоналниот и социјалниот успех. За да лицето биде означено како лице со интелектуална попреченост, лимитациите во неговото адаптивно однесување мора да го афектираат неговиот секојдневен живот и неговата способност да одговори на животните потреби и барањата на средината (AAMR.,2002).

Критериум за адаптивно однесување кај лицата со интелектуална попреченост е тоа дека заедницата може да го толерира нивното однесување (Igrič Lj., Fulgosi-Masnjak R.,1991).

Во различни општествени услови постојат различни вредносно-нормативни системи во однос на кои се дефинира неприлагоденото (девијантно) однесување. Сепак постојат одредени општо важечки норми кои се општочовечки, универзални, заеднички за сите општества и групи. Проблематичното однесување се дефинира во однос на општествените норми како однесување на една заедница и предизвикува општествена реакција на неодобрување (Šprajdier-Džinič J.,1988).

3.1. Процена на однесувањето кај лицата со интелектуална попреченост

Процената на однесувањето кај лицата со интелектуална попреченост ја врши специјалниот едукатор и рехабилитатор преку опсервирање на однесувањето на ученикот. Во текот на својата работа специјалниот едукатор и рехабилитатор користи различни видови на прашалници со цел да се воочат проблемите кај овие лица и навремено да се третираат. Во литературата постојат следните прашалници со кои се проценува однесувањето:

- Процена на однесувањето на детето во семејството;
 - Се однесува на децата од предучилишна возраст, од родителите се добиваат информации за психосоцијалниот развој на детето.
- Процена на атмосферата во семејството;
 - Се овозможува делумно да се открие дали детето е прифатено такво какво е, од страна на своето семејство во каква атмосфера расте и какви се семејните услови за развој на детето.
- Процена на однесувањето на детето во училиште;
 - Го открива однесувањето на детето од 6,6 до 14 годишна возраст, односно во основношколската возраст. Некогаш прво со родителите се прави прашалникот, а потоа резултатите се корелираат со оние добиени од прашалникот за однесување на детето во училиште, со што се добива профил на личноста кој е доста прецизен, а е мошне важен во креирањето на рехабилитацискиот програм.
- Прашалник за однесувањето на деца со лесна интелектуална попреченост по Б.Опара.
 - Се користи за масовни епидемиолошки истражувања и открива сигурни сомнеж за интелектуална попреченост кај децата. Од друга страна битен е и за клиничка обработка кој веќе се третираат, па така дава информации за тоа дели детето трпи во своето семејство (поради отфрлање, кавги меѓу родителите, материјални проблеми и слично), дали детето е претежно инхибирано или хиперкинетично, деструктивно и слично, дали е социјализирано и во која мера, па според тоа се одредува обликот на работа со родителите (социотерапија,

советодавна работа) и со детето (советување, психотерапија и специјално воспитни дефектолошки постапки).

Постојат голем број на различни инструменти за мерење на адаптивното однесување меѓу кои најпознати се следните:

- *Cain-Levin*- ова скала на социјална способност (1963)
- *Baltahazar* -ова скала на адаптивно однесување (1976)
- Скала за процена на совладаните вештини одавторите Wheland и Speake (1979)
- *Camelot* листа за процена на однесувањето од авторот Foster (1977)
- *Hamshir* процена на начинот на живот со други (1983)
- *Процена на социјалниот и персоналниот развој* -Gunzberg (1966, 1977)
- *AAMD* скала на адаптивно однесување на авторот Nihira и сор. (1969) (Костиќ-Ивановиќ В., 2009)

Во ова истражување беше користена скалата за процена на однесувањето на ученикот во училиште, Бојанин, Савановиќ.

3.2. Скала за проценка на однесувањето на детето во училиште (Бојанин, Савановиќ-Општа дефектолошка дијагностика)

Прашалникот е формиран во рамките на епидемиолошко и клиничко истражување на појавата на развојна дисграфија од страна на Светомир Бојанин (1976). Бидејќи се покажал како добар, бил користен повремено во разни истражувања, дипломски, магистерски и докторски, кои воглавно се занимавале со откривање на проблемите на недоградената психомоторика, проблеми во однесувањето кај децата од училишна возраст од редовните и посебните училишта. Последното испитување на вредностите на Прашалникот се извршени

од страна на Савановиќ (1990), кога биле поставени одредени стандарди според кои се ориентираме и се одредува квалитетот на резултатите кои се добиваат.

Прашалникот се користи за масовни епидемиолошки истражувања кај деца со проблеми во менталното здравје и психосоцијалниот развој, како и со цел рана детекција на пореметувањата. Исто така служи за клиничка процена заради стекнување увид на нивото на социјализираност на детето во вонсемејни услови на живеење т.е во рамки на некоја институција (училиште-интернат, дом). Прашалникот се покажал како ефикасен во процената на деца од 5 до 8 годишна возраст во предучилишни установи и во истражување кај деца постари од 11 години кои учат во основни училишта.

Прашалникот ќе ни ги открие, покрај децата со складно однесување, двете групи на деца кај кои однесувањето суштински се разликува.

Првата група на деца се оние со развоен хиперкинетски синдром, пореметено однесување, состојба на повишена ангажираност на емоциите и со снижена критичност, а другата група на деца се оние со депресивни состојби, или диспраксични деца како и оние со моторен дефицит. Секако дека ќе има и појави во кои децата во одредени ситуации се однесуваат екстремно повишено, а во други, имаат екстремно снижена психомоторна активност. Тогаш станува збор за дисхармонично однесување, кое во себе крие развојна дисхармонија, развојна дисгнозија и диспраксија, како и други клинички појави со кои се бави дефектологијата, развојната психијатрија и развојната клиничка неуропсихологија (Костиќ-Ивановиќ В., 2009).

Прашалникот е составен од прашања, дефинирани според описот на клиничките слики на повишено и снижено однесување. Прашањата се поделени во три групи:

- Однесување за време на часот
- Однесување за време на одморот
- Однесување кон авторитетот

Тоа се всушност основните области во кои се сретнуваат насочените интереси на децата и едукаторот, во рамки на кои се вкрстуваат нивните егзистенцијални

полиња. Ова вкрстување на интересите во даден момент е услов децата и едукаторите заемно да се доживеат. Во рамки на тие средби на децата и наставниците, децата можат да бидат со снижено, складно или повишено однесување.

Наставникот за време на часот забележува:

- Како детето седи : мирно, немирно, воочливо на друг начин;
- Како детето се однесува кон соседните деца: дали ги задева, дали непрестано се ангажира со некакви активности, во кои пробува да ги вклучи и другите;
- Како му е вниманието додека наставникот објаснува или прашува;
- Како му е расположението на детето во целина за време на часот.

Додека се децата на одмор, дежурниот наставник, ги набљудува, ги забележува следниве облици на однесување:

- Однесувањето на детето во целина, онакво какво е за време на одморот додека е во дворот;
- Како се однесува при играта. Овде обично се забележуваат не оние деца кои имаат складно однесување, туку оние кои по нешто необично, нескладно, го свртуваат вниманието кон себе;
- Како се однесува кон групата на деца со кои е, при што исто така се забележуваат неочекуваните или воочливите однесувања;
- Како е расположението на детето за време на одморот.

Наставникот посебно обраќа внимание какво е однесувањето на децата спрема себе си, како личност со авторитет. Така наставниците опишуваат:

- Дали детето им се обраќа самостојно, самоиницијативно или не;
- Како при тоа се однесува и како ги прифаќа ставовите на авторитетот;
- Како се однесува кон налозите кои наставникот му ги дава.

Наставникот за време на процената го забележува однесувањето на детето и откако ќе се оценат сите прашања, се собираат поените добиени за секое подрачје и се внесуваат во графикон-индивидуален профил за секое дете поединечно, при

што се добива јасна слика дали детето е во повишено (хиперактивно), снижено (инхибирано) или складно однесување. Графиконот пластично ни го прикажува обликот на дисхармоничност на појавата која се испитува. Врз основа на одредувањето на местото на добиените резултати во табелата и врз основа на графичкиот приказ, се дава описен заклучок за однесувањето на детето (Čordič A., Vojanin S., 1992).

II. Методологија на истражувањето

1. Предметна истражувањето

Поради се поголемиот број на ученици со интелектуална попреченост вклучени во процесот на инклузија во редовните основни училишта, се наметна потребата за подлабоко истражување на актуелни прашања во однос на проблемите кои што се однесуваат на однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во редовните и посебните училишта.

Предмет на ова истражување е процена на однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните основни училишта и редовните основни училишта.

2. Цел и карактер на истражувањето

Цел на ова истражување е да се проценат однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, да се утврди кои проблеми во однесувањето се најчести и како независните варијабли пол, степен на интелектуална попреченост, училишен успех и образование на родителите влијаат врз истите.

Истражувањето е:

Применето, бидејќи врз основа на сознанијата што се добиени се отвораат можности за развивање на нови методи и техники кои ќе се користат во воспитно-образовниот процес.

Квантитативно, бидејќи е организирано според однапред структуриран протокол.

Компаративно, бидејќи се направи споредба помеѓу учениците со интелектуална попреченост од посебните и редовните основни училишта.

Дескриптивно, бидејќи со анализирање на добиените податоците се дава опис на однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост од посебните и редовните основни училишта.

3. Задачи на истражувањето

Целта на истражувањето е конкретизирана низ следниве **задачи** :

- Да се утврди однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.
- Да се утврди кои проблеми во однесувањето се најчести кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.
- Да се утврди дали полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.
- Да се утврди дали степенот на интелектуалната попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.
- Да се утврди дали проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во посебните или во редовните основни училишта.
- Да се утврди дали училишниот успех влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.
- Да се утврди дали образованието на родителите влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

4. Хипотези на истражувањето

Тргувајќи од целта и задачите на ова истражување ги поставивме следните хипотези:

➤ Претпоставуваме дека постојат проблеми во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

➤ Претпоставуваме дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

➤ Претпоставуваме дека степенот на интелектуалната попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

➤ Претпоставуваме дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта.

➤ Претпоставуваме дека училишниот успех влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

➤ Претпоставуваме дека образованието на родителите влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

5. Варијабли на истражувањето

Во ова истражување се поставени зависни и независни варијабли.

Зависна варијабла:

➤ Однесување на учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта.

Независни варијабли:

- Пол
- Степен на интелектуална попреченост
- Училишниот успех
- Образование на родители.

6. Популација и примерок

Истражувањето започна со избор на популација. За ова истражување беше избран примерок по проценка, односно беа опфатени вкупно 200 испитаници со интелектуална попреченост, од кои 150, односно 75% од посебните основни училишта и 50, односно 25% од редовните основни училишта на територијата на Град Скопје. Структурата на примерокот кој е опфатен во истражувањето ја анализиравме во зависност од полот, степенот на интелектуалната попреченост, училишниот успех и образованието на родителите.

Според полот од вкупниот број на испитаници, 69, односно 34,5% се од женски пол и 131, односно 65,5% од вкупниот број на испитаници се од машки пол.

Според степенот на интелектуалната попреченост испитаниците кои партиципираа во ова истражување се: 19, односно 9,5% се ученици на граница на интелектуална попреченост, 145, односно 72,5% со лесна интелектуална попреченост и 36, односно 18% со умерена интелектуална попреченост .

Според училишниот успех од вкупниот број на испитаници со одличен успех се 30, односно 15%, со многу добар 47, односно 23,5%, добар 92, односно 46% и доволен 31, односно 15,5%.

Според образованието на родителите, односно образованието на мајката од вкупниот број на испитаници 35, односно 17,5% од мајките се со високо образование, 93, односно 46,5% се со средно, 61, односно 30,5% се со основно и 11, односно 5,5% се без образование.

Според образованието на родителите, односно образованието на таткото од вкупниот број на испитаници 34, односно 17% од татковците се со високо образование, 92, односно 45,5% се со средно, 63, односно 31,5% се со основно и 11, односно 5,5% се без образование.

7. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во фазата на обработка на резултатите од истражувањето застапени се дескриптивен метод и каузалниот метод.

Во ова истражување како техника е користена анализа на содржина, преку која добивме податоци, од страна на стручната служба за училишната документација, во нашиот случај училишни дневници, досиеа, мислења од стручна служба, медицински извештаи.

Како инструмент во ова истражување се употреби скалата за процена на однесувањето на детето во училиште на Бојанин, Савановиќ. Оваа скала за процена на однесување на детето во училиште е составена од прашања, дефинирани според описот на клиничките слики на повишено и снижено однесување. Прашањата се поделени во три групи:

- Однесување за време на часот
- Однесување за време на одморот и
- Однесување кон авторитет

Со помош на ова скала се проценува однесувањето кај учениците од страна на специјалниот едукатор и рехабилитатор, како снижено однесување, складно или повишено. Описите на снижено однесување секогаш се први и добиваат вредност 1, описите на складно однесување се втори и добиваат вредност 2 и описите на повишено однесување се трети и добиваат вредност 3.

8. Статистичка обработка на податоците

Анализата и обработката на податоците добиени од спроведеното истражување опфаќа групирање на резултатите односно, подредување според пол, степен на интелектуална попреченост, училишен успех и образование на родителите на учениците со интелектуална попреченост. Најпрво податоците беа внесени во компјутерска база на податоци, а потоа беа статистички обработени при што е користено табеларно и графичко прикажување на добиените резултати.

Со демографска обработка на податоците се направи приказ на типот на училиште во кое се запишани испитаниците, степенот на интелектуална попреченост, полот, училишниот успех и образованието на родителите.

По демографската обработка се пристапи кон дескриптивна анализа на податоците, при што со оглед на природата на информациите кои беа прибрани од прашалникот се направи приказ на фреквенциите на дадени одговори на секое од поставените прашања во секоја од трите засебни подкатегории на прашалникот.

Во однос на хипотезите, со оглед на тоа дека се работи за фреквенции во дадени категории, за тестирање на разликите се користеше хи квадрат тестот.

Покрај хи квадрат тестот се користеше и KruskalWallistестот како непараметриски тест за споредување на две или повеќе групи со повеќе од две категории на варијаблата.

Одговорените прашалници беа статистички обработени со помош на наменскиот софтвер за статистичка обработка SPSS, а графичките прикази се генерирани со помош на софтверот за табеларни пресметки Microsoft Office Exsel.

9. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето се реализираше во период од април до септември 2018 година, во 2 посебни основни училишта и 12 редовни основни училишта на територијата на Град Скопје. Се користеше скалата за процена на однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост која беше пополнета од страна на специјалните едукатори и рехабилитатори од посебните и редовните основни училишта кои се во постојан контакт со оваа категорија на деца.

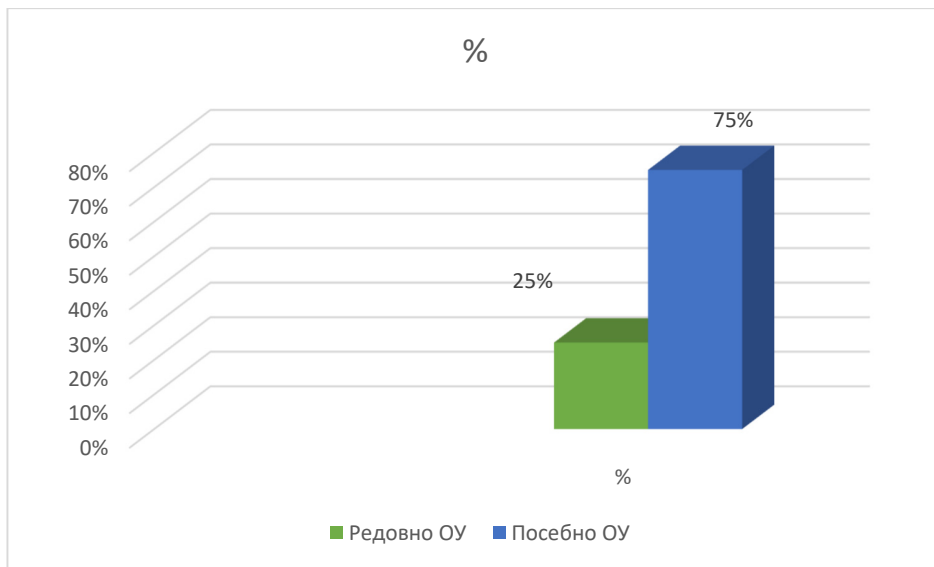
III. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

Табела 1: Приказ на типот на училиште во кое се запишани испитаниците

Тип на училиште	N	%
-----------------	---	---

Редовно ОУ	50	25
Посебно ОУ	150	75
Вкупно	200	100

Во однос на типот на училиште во кое се запишани испитаниците, се покажа дека од вкупно 200 испитаници, 50, односно 25 % од испитаниците посетуваат настава во редовно основно, додека 150, односно 75% од испитаниците се од посебно основно училиште.



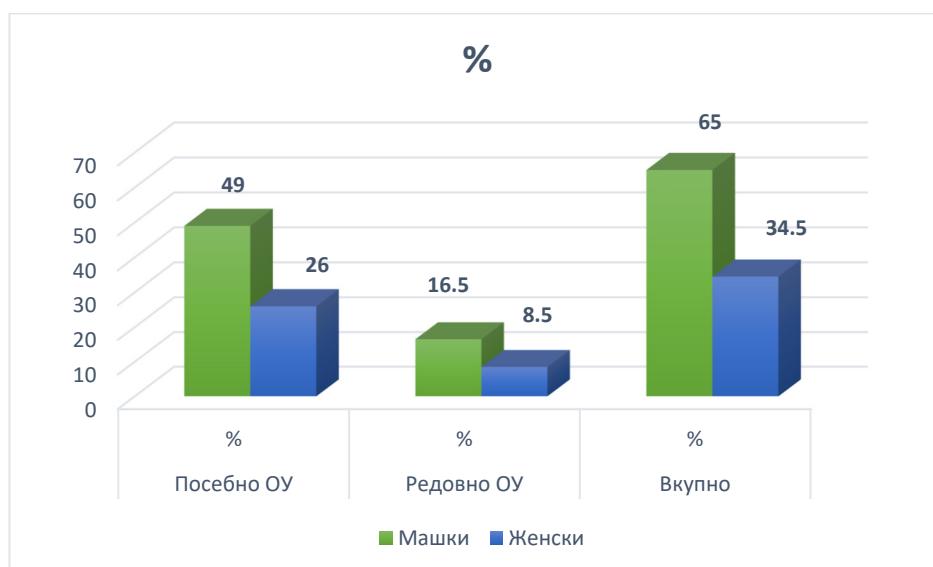
Слика 1: Приказ на типот на училиште во кое се запишани испитаниците

Табела 2: Приказ на полот на испитаниците

Пол	ПосебноОУ		Редовно ОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Машки	98	49	33	16,5	131	65
Женски	52	26	17	8,5	69	34.5

Вкупно	150	75	50	25	200	100
--------	-----	----	----	----	-----	-----

Во однос на полот на испитаниците, се покажа дека од вкупно 200 испитаници, 131, односно 65 % од вкупниот број на испитаници се од машки пол, додека 69, односно 34,5% од испитаниците се од женски пол. Од испитаниците од машки пол 98, односно 49% се од посебно ОУ, а 33 односно 16,5% се од редовно ОУ. Од испитаниците од женски пол 52, односно 26% се од посебно ОУ, а 17 односно 8,5% се од редовно ОУ.



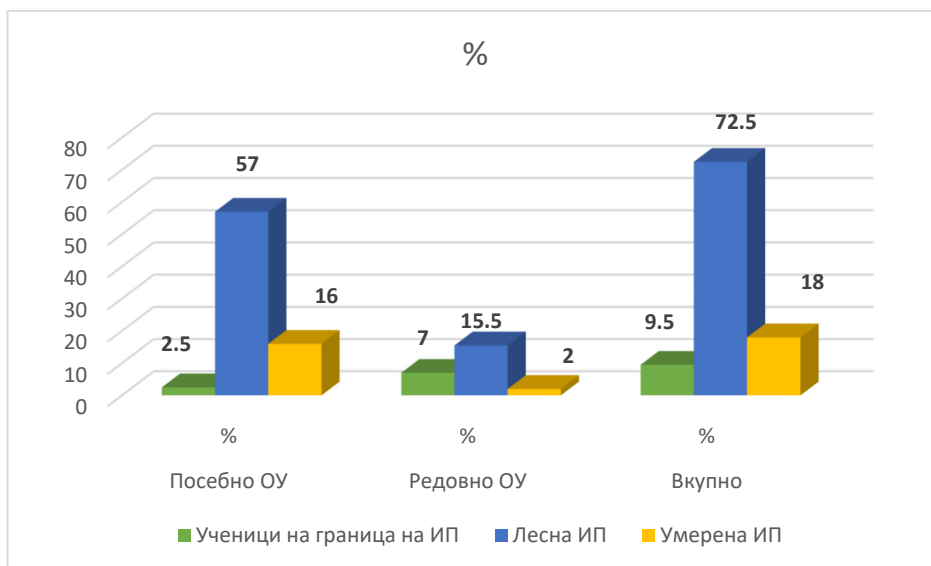
Слика 2: Приказ на полот на испитаниците

Табела 3: Приказ на степенот на интелектуална попреченост на испитаниците

Степен на ИП	ПосебноОУ		Редовно ОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Ученици на граница на ИП	5	2.5	14	7	19	9.5
Лесна ИП	114	57	31	15.5	145	72.5

Умерена ИП	32	16	4	2	36	18
Вкупно	150	75	50	25	200	100

Во однос на степенот на интелектуалната попреченост на испитаниците, се покажа дека од вкупно 200 испитаници, 19, односно 9,5 % се ученици на граница на интелектуална попреченост од кои 5, односно 2,5% се од посебно основно училиште и 14, односно 7% се од редовно основно училиште. 145, односно 72,5% се со лесна интелектуална попреченост од кои 114, односно 57% се од посебно основно училиште и 31, односно 15,5% се од редовно основно училиште и 36, односно 18,0% се со умерена интелектуална попреченост од кои 32, односно 16% се од посебно основно училиште и 4, односно 2% се од редовно основно училиште.



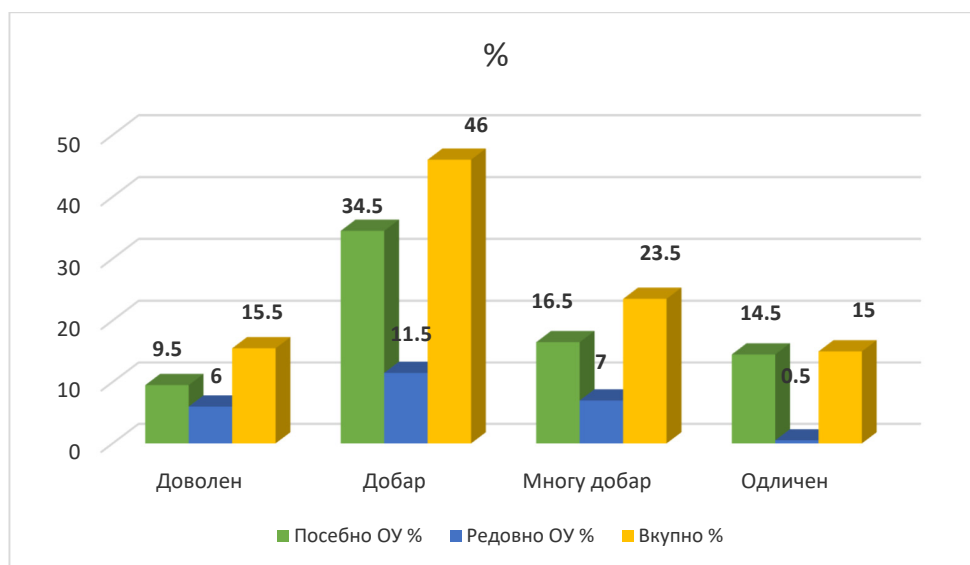
Слика 3: Приказ на степенот на интелектуална попреченост на испитаниците

Табела 4: Приказ на училишниот успех на испитаниците

Успех	ПосебноОУ		Редовно ОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Доволен	19	9.5	12	6	31	15.5
Добар	69	34.5	23	11.5	92	46
Многу	33	16.5	14	7	47	23.5

дobar						
Одличен	29	14.5	1	0.5	30	15
Вкупно	150	75	50	25	200	100

Во однос на училишниот успех на испитаниците, се покажа дека од вкупно 200 испитаници, 31, односно 15,5% се доволни од кои 19, односно 9,5% се од посебно основно училиште и 12, односно 6% се од редовно основно училиште. 92, односно 46% се добри, од кои 69, односно 34,5% се од посебно основно училиште и 23, односно 11,5% се од редовно основно училиште. 47, односно 23,5 % се многу добри, од кои 33, односно 16,5% се од посебно основно училиште и 14, односно 7% се од редовно основно училиште и 30, односно 15% се одлични, од кои 29, односно 14,5% се од посебно основно училиште и 1, односно 0,5% се од редовно основно училиште.



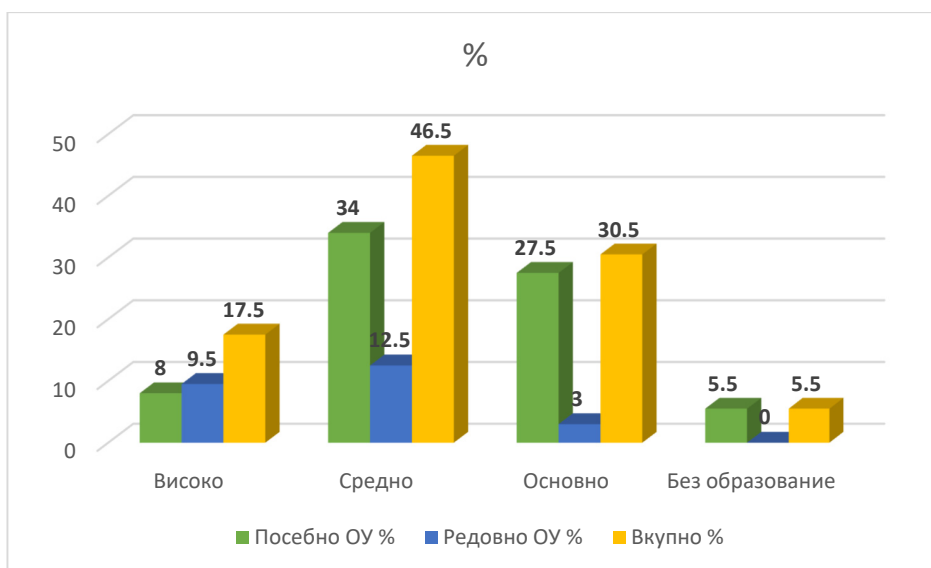
Слика 4: Приказ на училишниот успех на испитаниците

Табела 5: Приказ на степенот на образованието на мајката на испитаниците

Образование на мајката	Посебно ОУ		Редовно ОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Високо	16	8	19	9.5	35	17.5

Средно	68	34	25	12.5	93	46.5
Основно	55	27.5	6	3	61	30.5
Без образование	11	5.5	0	0	11	5.5
Вкупно	150	75	50	25	200	100

Во однос на степенот на образованието на родителите, мајката на испитаниците, се покажа дека од вкупно 200 испитаници, 35 односно 17,5 % се со високо образование, од кои 16, односно 8% се од посебно основно училиште и 19, односно 9,5% се од редовно основно училиште. 93 односно 46,5 % се со средно образование, од кои 68, односно 34% се од посебно основно училиште и 25, односно 12,5% се од редовно основно училиште. 61, односно 30,5% се со основно од кои 55, односно 27,5% се од посебно основно училиште и 6, односно 3% се од редовно основно училиште и 11, односно 5,5% мајки на испитаници од вкупниот број на испитаници се без образование од кои сите се мајки на испитаници од посебно основно училиште.

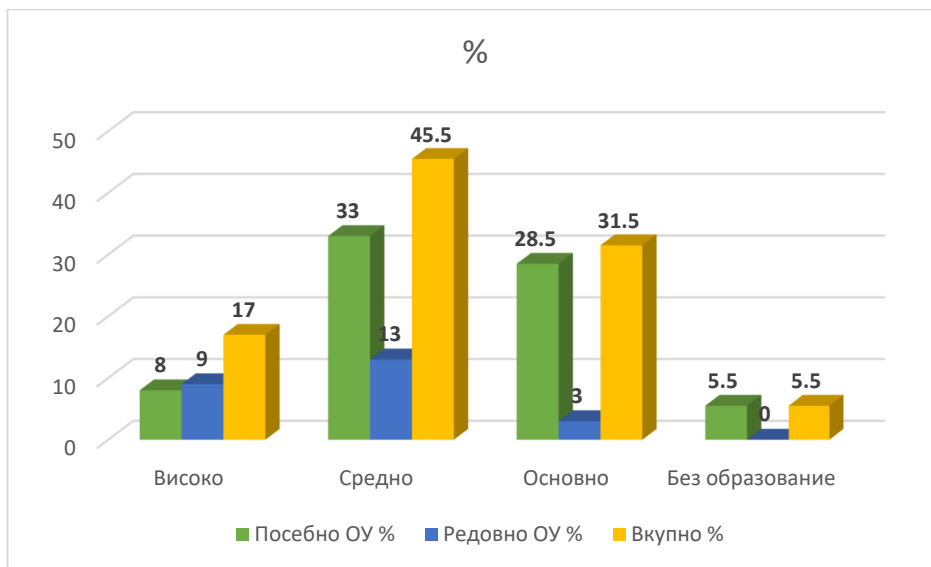


Слика 5: Приказ на степенот на образованието на мајката на испитаниците

Табела 6: Приказ на степенот на образованието на таткото на испитаниците

Образование на таткото	ПосебноОУ		Редовно ОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Високо	16	8	18	9	34	17
Средно	66	33	26	13	92	45.5
Основно	57	28.5	6	3	63	31.5
Без образование	11	5.5	0	0	11	5.5
Вкупно	150	75	50	25	200	100

Во однос на степенот на образованието на родителите, таткото на испитаниците, се покажа дека од вкупно 200 испитаници, 34, односно 17% се со високо образование, од кои 16, односно 8% се од посебно основно училиште и 18, односно 9% се од редовно основно училиште. 92 односно 45,5% се со средно образование, од кои 66, односно 33% се од посебно основно училиште и 26, односно 13% се од редовно основно училиште. 63, односно 31,5% се со основно образование од кои 57, односно 28,5% се од посебно основно училиште и 6, односно 3% се од редовно основно училиште и 11, односно 5,5% татковци на испитаници се без образование од кои сите се татковци на испитаници од посебно основно училиште.



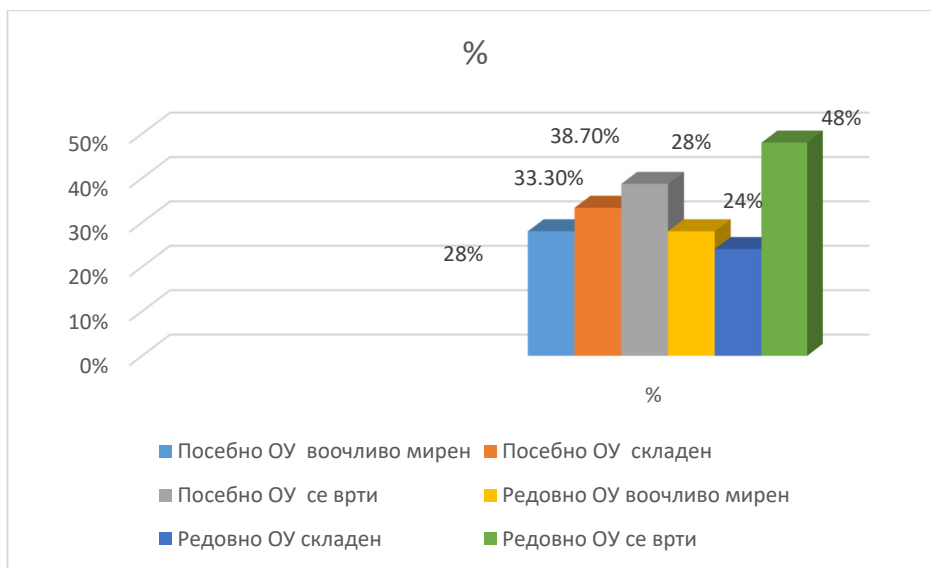
Слика 6: Приказ на степенот на образованието на таткото на испитаниците

Однесување за време на часот

Табела 7: Приказ на однесувањето на учениците на местото на кое што седат

Наместото каде седи:	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	воочливо мирен	складен	се врти	воочливо мирен	складен	се врти
N	42	50	58	14	12	24
%	28.0%	33.3%	38.7%	28.0%	24.0%	48.0%

Во однос на тоа како ученикот се однесува на местото на кое што седи 56, односно 28% од учениците биле воочливо мирни, од кои 42, односно 28% се од посебно редовно училиште и 14, односно 28% се од редовно основно училиште. 62, односно 31% седеле складно од кои 50, односно 33,3% се од посебно и 12, односно 24% се од редовно основно училиште и 82, односно 41% од учениците се вртеле од кои 58, односно 38,7% се од посебно и 24, односно 48% се од редовно основно училиште.

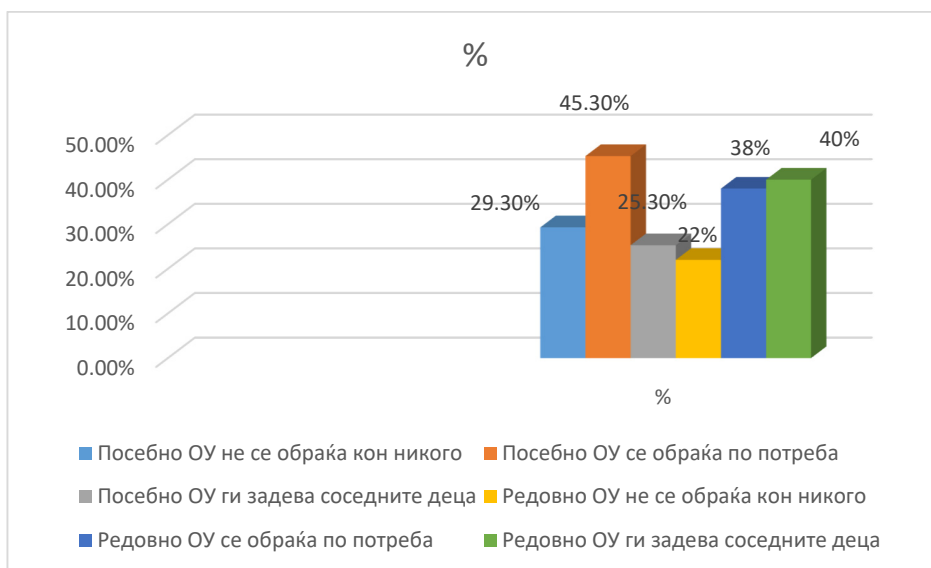


Слика 7: Приказ на однесувањето на учениците на местото на кое што седат

Табела 8: Приказ на однесувањето на учениците кон соседните ученици за време на часот

Консоседните ученици:	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	не се обраќа кон никого	се обраќа по потреба	гизадеवासоседните деца	не се обраќа кон никого	се обраќа по потреба	гизадеवासоседните деца
N	44	68	38	11	19	20
%	29.3%	45.3%	25.3%	22.0%	38.0%	40.0%

Во однос на тоа како ученикот се однесува кон соседните ученици, 55, односно 27,5% од испитаниците не се обраќаат кон никого од кои 44, односно 29,3% се од посебно и 11, односно 22% се од редовно основно училиште. 87, односно 43,5% се обраќаат по потреба, од кои 68, односно 45,3% се од посебно и 19, односно 38% се од редовно, додека 58, односно 29% од испитаниците ги задеваат соседните деца од кои 38, односно 25,3% се од посебно и 20, односно 40% се од редовно основно училиште.

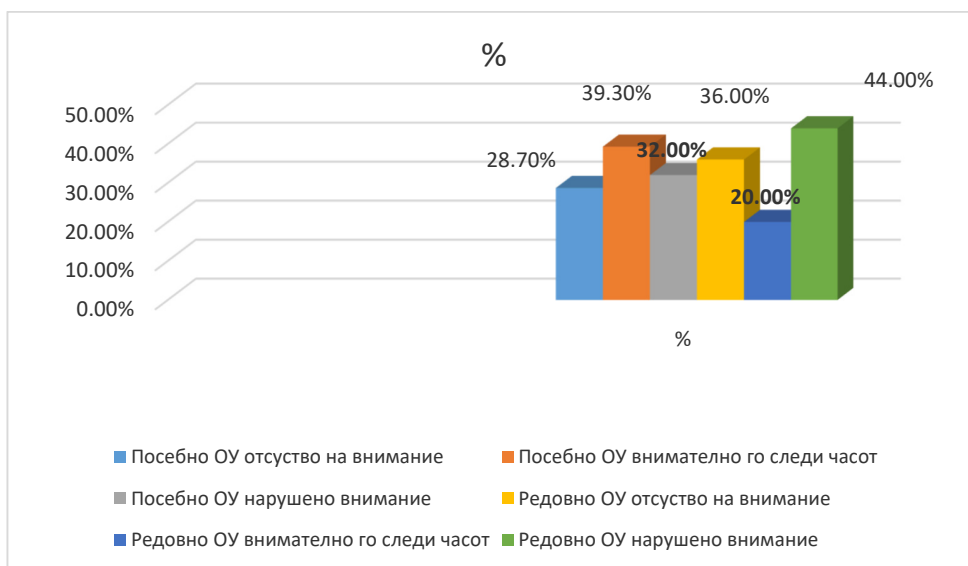


Слика 8: Приказ на однесувањето на учениците кон соседните ученици за време на часот

Табела 9: Приказ на вниманието за време на часот

Внимание	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	отсуство на внимание	внимателно го следи часот	нарушено внимание	отсуство на внимание	внимателно го следи часот	нарушено внимание
N	43	59	48	18	10	22
%	28.7%	39.3%	32.0%	36.0%	20.0%	44.0%

Во однос на вниманието на ученикот за време на часот, 61, односно 30,5% од испитаниците имаат отсуство на внимание од кои 43, односно 28,7% се од посебно и 18, односно 36% се од редовно основно училиште. 69, односно 34,5% внимателно го следат часот од кои 59, односно 39,3% се од посебно и 10, односно 20% се од редовно основно училиште. 70, односно 35% од испитаниците имаат нарушено внимание од кои 48, односно 32% се од посебно и 22, односно 44% се од редовно основно училиште.

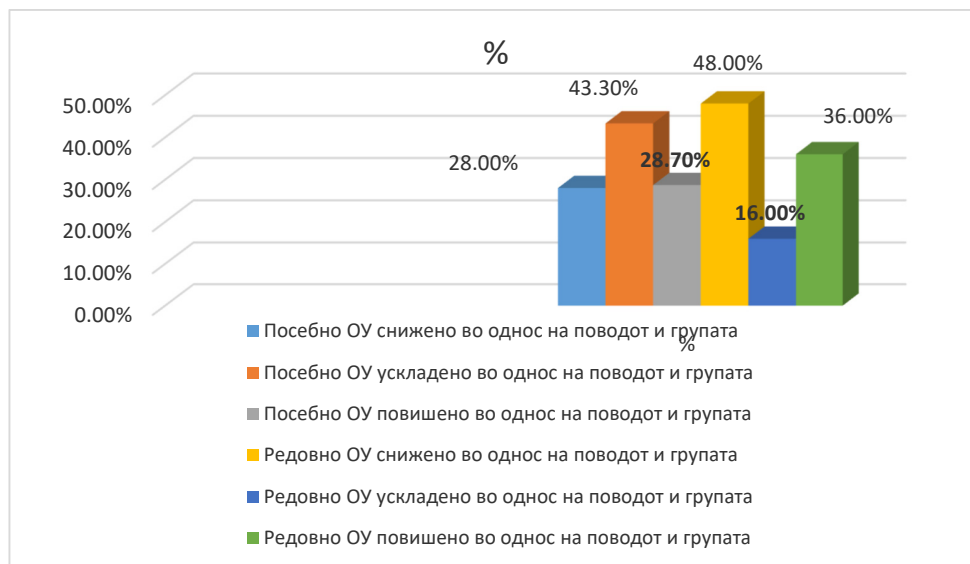


Слика 9: Приказ на вниманието за време на часот

Табела 10: Приказ на расположението за време на часот

Располоожение	ПосебноОУ			Редовно ОУ		
	сnižенов оодносна поводот и групата	ускладено во однос на поводот и групата	повишено во однос на поводот и групата	сnižено во однос на поводот и групата	ускладено во однос на поводот и групата	повишен о во однос на поводот и групата
N	42	65	43	24	8	18
%	28.0%	43.3%	28.7%	48.0%	16.0%	36.0%

Во однос на расположението на ученикот за време на часот, 66, односно 33% од испитаниците имаат снижено расположение во однос на поводот и групата од кои 42, односно 28% се од посебно и 24, односно 48% се од редовно основно училиште. 73, односно 36,5% расположението им е ускладено во однос на поводот и групата од кои 65, односно 43,3% се од посебно и 8, односно 16% се од редовно училиште, додека 61, односно 30,5% од испитаниците расположението им е повишено во однос на поводот и групата од кои 43, односно 28,7% се од посебно и 18, односно 36% се од редовно основно училиште.



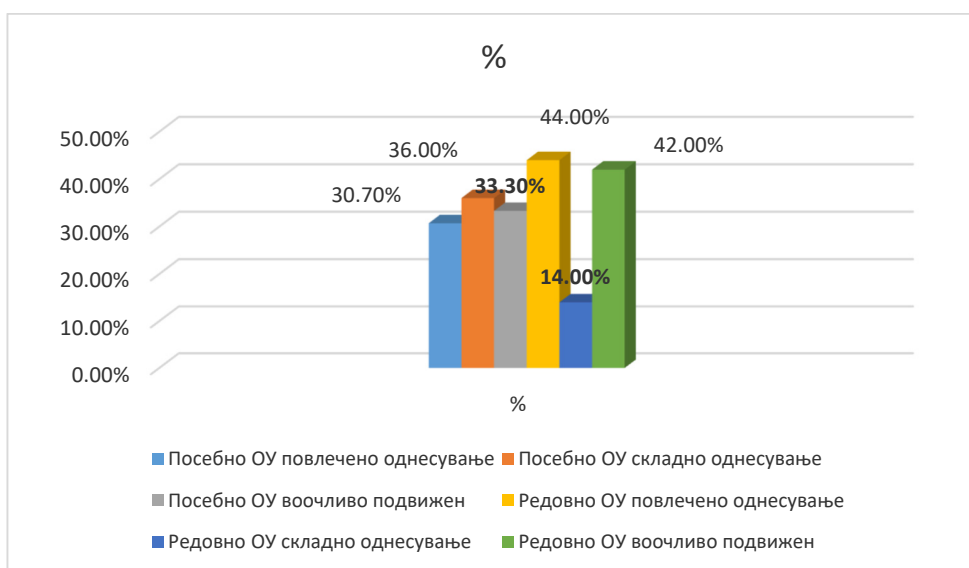
Слика 10: Приказ на расположението за време на часот

Однесување за време на одморот

Табела 11: Приказ на однесувањето на учениците на местото на кое што седат за време на одморот

Наместотокадеседи :	ПосебноОУ			Редовно ОУ		
	повлечено однесувањ е	складно однесувањ е	воочливо подвиже н	повлечено однесувањ е	складно однесувањ е	воочливо подвиже н
N	46	54	50	22	7	21
%	30.7%	36.0%	33.3%	44.0%	14.0%	42.0%

Во однос на тоа како ученикот се однесува на местото на кое што седи, 68, односно 34% од испитаниците се со повлечено однесување, од кои 46, односно 30,7% се од посебно и 22, односно 44% се од редовно училиште. 61, односно 30,5% се со складно однесување од кои 54, односно 36% се од посебно и 7, односно 14% се од редовно училиште, додека 71, односно 35,5% од испитаниците се воочливо подвижни од кои 50, односно 33,3% се од посебно и 21, односно 42% се од редовно основно училиште.



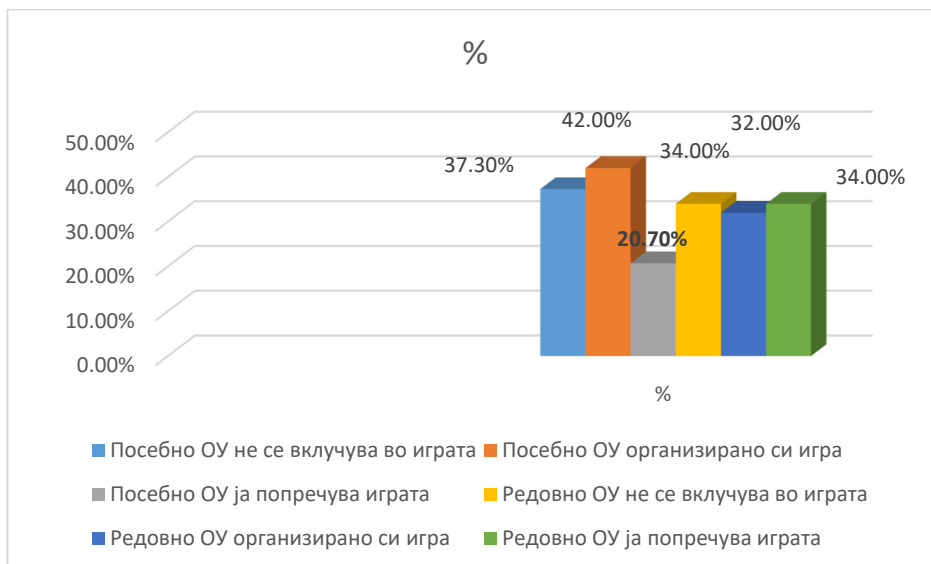
Слика 11: Приказ на однесувањето на учениците на местото на кое што седат за време на одморот

Табела 12: Приказ на однесувањето на учениците во однос на играта за време на одморот

Во однос на играта	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	не се вклучува во играта	организирано си игра	ја попречува играта	не се вклучува во играта	организирано си игра	ја попречува играта
N	56	63	31	17	16	17

%	37.3%	42.0%	20.7%	34.0%	32.0%	34.0%
---	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Во однос на тоа како ученикот се однесува во однос на играта, 73, односно 36,5% од учениците не се вклучуваат во играта од кои 56, односно 37,3% се од посебно и 17, односно 34% се од редовно училиште. 79, односно 39,5% организирано си играат од кои 63, односно 42% се од посебно и 16, односно 32% се од редовно училиште. 48, односно 24% од учениците ја попречуваат играта од кои 31, односно 20,7% се од посебно и 17, односно 34% се од редовно основно училиште.



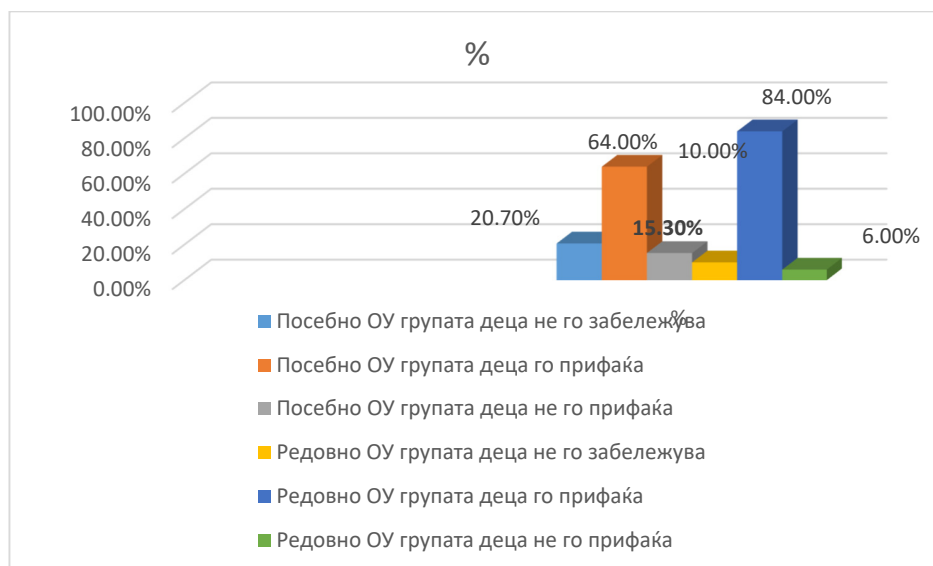
Слика 12: Приказ на однесувањето на учениците во однос на играта за време на одморот

Табела 13: Приказ на однесувањето на учениците во однос на групата деца за време на одморот

Во однос на групата на деца	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	групата деца не го забележува	групата деца го прифаќа	групата деца не го прифаќа	групата деца не го забележува	групата деца го прифаќа	групата деца не го прифаќа

N	31	96	23	5	42	3
%	20.7%	64.0%	15.3%	10.0%	84.0%	6.0%

Во однос на тоа како ученикот се однесува во однос на групата деца, 36, односно 18% групата на деца не го забележува од кои 31, односно 20,7% се од посебно и 5, односно 10% се од редовно училиште. 138, односно 69% групата деца ги прифаќа од кои 96, односно 64% се од посебно и 43, односно 84% се од редовно училиште, додека 26 односно 13% од испитаниците не се прифатени од групата на деца од кои 23, односно 15,3% се од посебно и 3, односно 6% се од редовно основно училиште.



Слика 13: Приказ на однесувањето на учениците во однос на групата деца за време на одморот

Табела 14: Приказ на расположението на учениците за време на одморот

Расположение	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	сnižенов ооднос на поводот и групата	ускладено вооднос на поводот и групата	повишенов ооднос на поводот и групата	сnižенов ооднос на поводот и групата	ускладено вооднос на поводот и групата	повишен ооводнос на поводот и групата

N	43	65	42	20	7	23
%	28.7%	43.3%	28.0%	40.0%	14.0%	46.0%

Во однос на расположението на ученикот за време на одморот, 63, односно 31,5% од испитаниците имаат снежено расположение во однос на поводот и групата од кои 43, односно 28,7% се од посебно и 20, односно 40% се од редовно училиште, На 72, односно 36% од испитаниците расположението им е ускладено во однос на поводот и групата од кои 65, односно 43,3% се од посебно и 7, односно 14% се од редовно училиште, додека на 65, односно 32,5% од испитаниците расположението им е повишено во однос на поводот и групата од кои 42, односно 28% се од посебно и 23, односно 46% се од редовно основно училиште.



Слика 14: Приказ на расположението на учениците за време на одморот

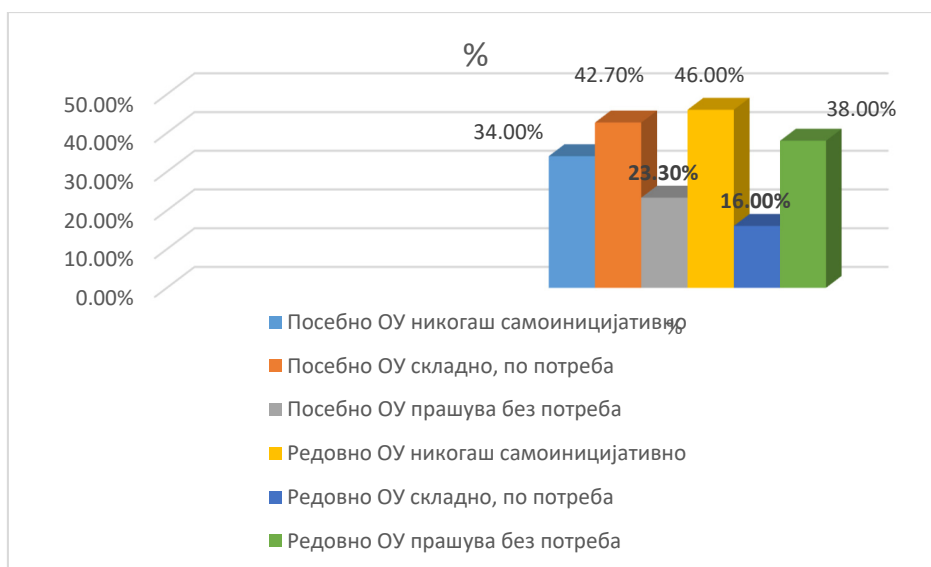
Однесување кон авторитетот

Табела 15: Приказ на обраќање на ученикот кон наставникот

Коннаставникот се обраќа	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	никогаш самоиницијати	складно, по	прашува без	никогаш самоиницијат	складно,	прашува без

	вно	потреба	потреба	ивно	по потреба	потреба
N	51	64	35	23	8	19
%	34.0%	42.7%	23.3%	46.0%	16.0%	38.0%

Во однос на обраќање кон наставникот, 74, односно 37% од испитаниците се обраќаат кон наставникот никогаш самоиницијативно од кои 51, односно 34% се од посебно и 23, односно 46% се од редовно училиште. 72, односно 36% се обраќаат складно по потреба од кои 64, односно 42,7% се од посебно и 8, односно 16% се од редовно училиште, додека 54, односно 27% од испитаниците прашуваат без потреба од кои 35, односно 23,3% се од посебно и 19, односно 38% се од редовно основно училиште.



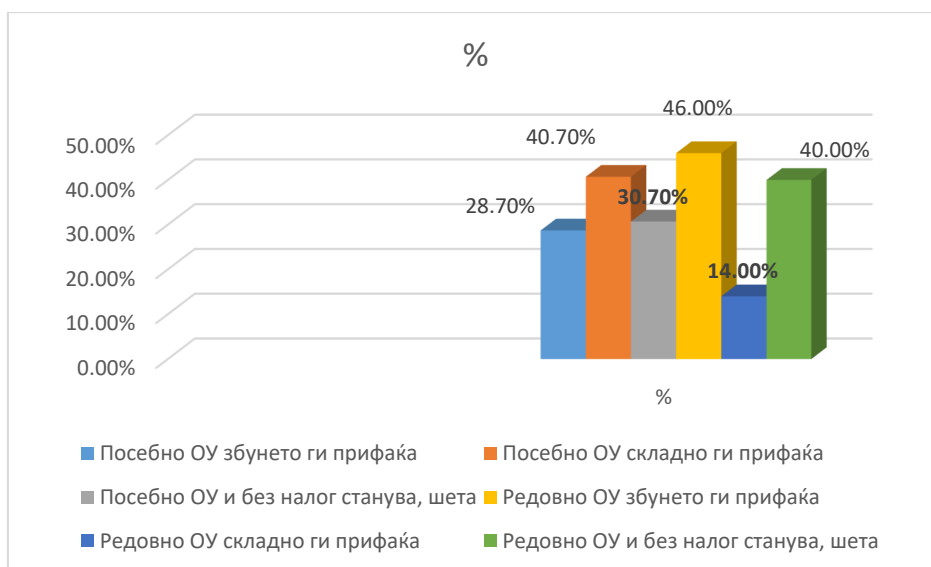
Слика 15: Приказ на обраќање на ученикот кон наставникот

Табела 16: Приказ на однесување на учениците на опомените на налозите на наставникот

Опомените на налозите на наставникот	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	збунето ги прифаќа	складно ги прифаќа	и без налог станува, шета	збунето ги прифаќа	складно ги прифаќа	и без налог станува,

						шета
N	43	61	46	23	7	20
%	28.7%	40.7%	30.7%	46.0%	14.0%	40.0%

Во однос на опомените на налезите на наставникот, 66, односно 33% од испитаниците збунето ги прифаќаат од кои 43, односно 28,7% се од посебно и 23, односно 46% се од редовно училиште. 68, односно 34% од испитаниците складно ги прифаќаат од кои 61, односно 40,7% се од посебно и 7, односно 14% се од редовно училиште и 66, односно 33% од испитаниците и без налог стануваат и шетаат од кои 46, односно 30,7% се од посебно и 20, односно 40% се од редовно основно училиште.



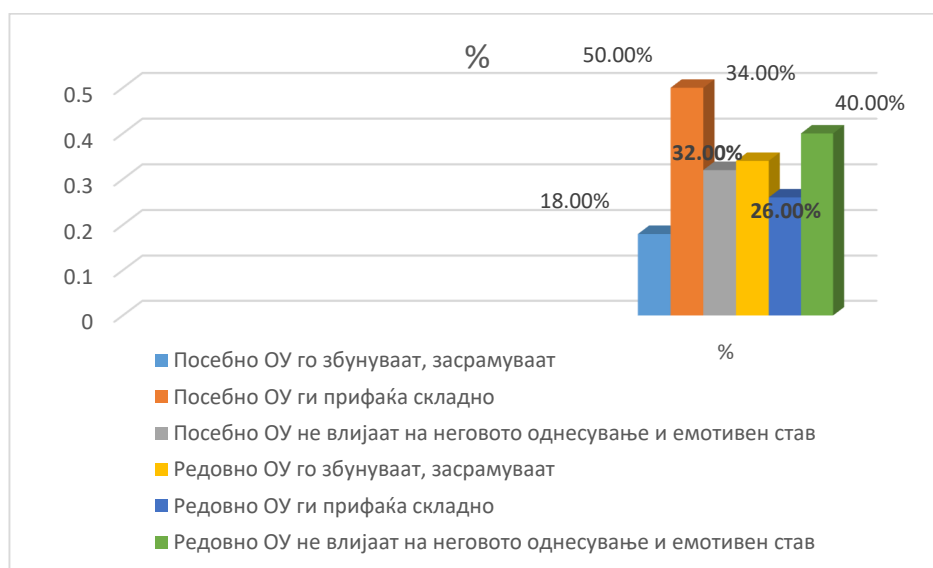
Слика 16: Приказ на однесување на учениците на опомените на налезите на наставникот

Табела 17: Приказ на однесување на учениците на пофалбите

Пофалбите	Посебно ОУ			Редовно ОУ		
	го збунуваат, засрамуваат	ги прифаќа складно	не влијаат на неговото однесување и емотивен	го збунуваат, засрамуваат	ги прифаќа складно	не влијаат на неговото

			став			однесување и емотивен став
N	27	75	48	17	13	20
%	18.0%	50.0%	32.0%	34.0%	26.0%	40.0%

Во однос на однесувањето на учениците на пофалбите, 44, односно 22% од испитаниците ги збунуваат, засрамуваат од кои 27, односно 18% се од посебно и 17, односно 34% се од редовно училиште. 88, односно 44% од испитаниците складно ги прифаќаат од кои 75, односно 50% се од посебно и 13, односно 26% се од редовно училиште, додека на 68, односно 34% од испитаниците, пофалбите не влијаат на однесувањето и емотивниот став од кои 48, односно 32% се од посебно и 20, односно 40% се од редовно основно училиште.



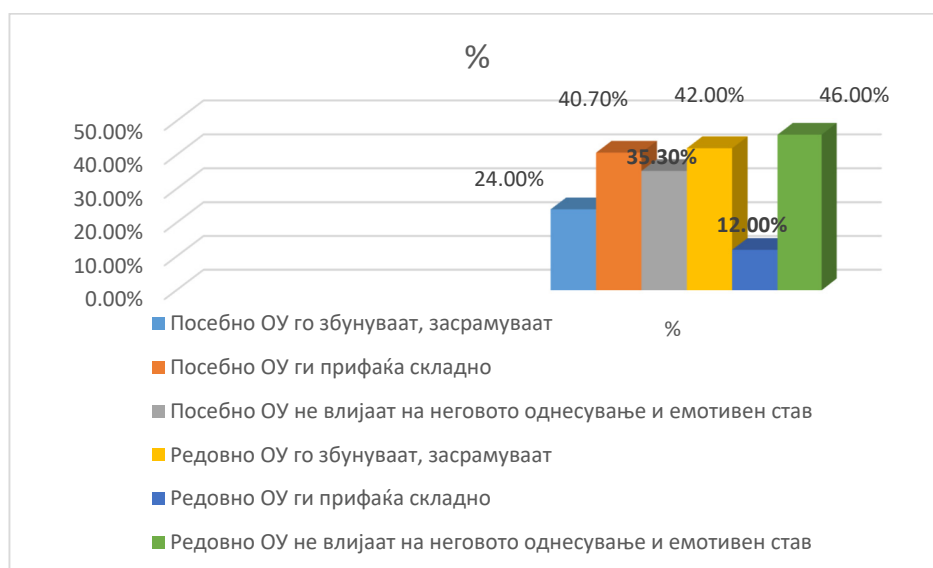
Слика 17: Приказ на однесување на учениците на пофалбите

Табела 18: Приказ на однесување на учениците на опомените

Опомените	ПосебноОУ			Редовно ОУ		
	го збунуваат, засрамуваат	ги прифаќа	не влијаат на неговото однесување	го збунуваат, засрамуваат	ги прифаќа	не влијаат на неговото

		складно	и емотивен став		складно	однесувањето и емотивен став
N	36	61	53	21	6	23
%	24.0%	40.7%	35.3%	42.0%	12.0%	46.0%

Во однос на однесувањето на учениците на опомените, 57, односно 28,5% од испитаниците, ги збунуваат, засрамуваат од кои 36, односно 24% се од посебно и 21, односно 42% се од редовно училиште. 67, односно 33,5% од испитаниците складно ги прифаќаат од кои 61, односно 40,7% се од посебно и 6, односно 12% се од редовно училиште, додека на 76 односно 38% од испитаниците опомените не влијаат на нивното однесување и емотивниот став од кои 53, односно 35,3% се од посебно и 23, односно 46% се од редовно основно училиште.



Слика 18: Приказ на однесување на учениците на опомените

Со ова истражување се покажаа следните резултати:

Во однос на **Хипотеза 1**, со која се претпоставува дека **постојат проблеми во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, истата се потврдува.**

Во однос на **Хипотеза 2**, со која се претпоставува дека **полот, влијае врз однесувањето кај учениците интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта дојдовме до следниот заклучок:**

а) Во однос на однесувањето за време на часот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта ***се потврдува во однос на однесувањето кон соседните ученици, односно*** постои статистички значајна разлика во однесувањето кон соседните ученици за време на часот помеѓу испитаниците од машки и женски пол, при што $\chi^2 = 7,293$, $p = 0.026$, односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од женски пол, односно 39 или 56,5% од вкупниот број на испитаници во значајно поголема мера се обраќаат по потреба, односно пројавуваат складно однесување за разлика од учениците од машки пол, каде имаме речиси иста фреквенција во сите три категории.

Табела 19: Приказ на однесување за време на часот кон соседните ученици

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Консоседните ученици	Женски	N	15	39	15	7.293	0.026	p < 0,05*
		%	21.7%	56.5%	21.7%			
	Машки	N	40	48	43			
		%	30.5%	36.6%	32.8%			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта ***не се потврдува во однос на однесувањето на местото каде седат, во однос на вниманието и расположението за време на часот, односно*** не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците

од различен пол во однос на однесувањето на местото каде седат, вниманието и расположението за време на часот.

Табела 20: Приказ на однесување за време на часот на местото каде ученикот седи

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Наместото каде седи:	Женски	N	20	25	24	1.960	0.375	p>0.05
		%	29.0%	36.2%	34.8%			
	Машки	N	36	37	58			
		%	27.5%	28.2%	44.3%			

Табела 21: Приказ на однесување за време на часот во однос на вниманието

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Внимание	Женски	N	17	30	22	3.941	0.139	p>0.05
		%	24.6%	43.5%	31.9%			
	Машки	N	44	39	48			
		%	33.6%	29.8%	36.6%			

Табела 22: Приказ на однесување за време на часот во однос на расположението

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
----------------	-----	--	---------	---------	----------	----------	---	-----

Расположение	Женски	N	18	31	20	3.655	0.161	p>0.05
		%	26.1%	44.9%	29.0%			
	Машки	N	48	42	41			
		%	36.6%	32.1%	31.3%			

б) Во однос на однесувањето за време на одморот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училиштана **се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположението за време на одморот, односно** не постои статистички значајна разлика во однесувањето помеѓу испитаниците од машки и женски пол за време на одморот по однос на ниту една од наведените карактеристики.

Табела 23: Приказ на однесување за време на одморот во дворот

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Во дворот	Женски	N	27	23	19	2.975	0,226	p>0.05
		%	39.1%	33.3%	27.5%			
	Машки	N	41	38	52			
		%	31.3%	29.0%	39.7%			

Табела 24: Приказ на однесување за време на одморот во однос на играта

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Во однос на играта	Женски	N	20	32	17	2.909	0,234	p>0.05
		%	29.0%	46.4%	24.6%			
	Машки	N	53	47	31			
		%	40.5%	35.9%	23.7%			

Табела 25: Приказ на однесување за време на одморот во однос на групата на деца

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Во однос на групата на деца	Женски	N	13	48	8	0.206	0,902	p>0.05
		%	18.8%	69.6%	11.6%			
	Машки	N	23	90	18			
		%	17.6%	68.7%	13.7%			

Табела 26: Приказ на однесување за време на одморот во однос на расположение

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Расположение	Женски	N	19	29	21	1.727	0,422	p>0.05
		%	27.5%	42.0%	30.4%			

	Машки	N	44	43	44			
		%	33.6%	32.8%	33.6%			

в) Во однос на однесувањето кон авторитет се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта **се потврдува во однос на однесувањето кон опомените на налезите на наставникот, пофалбите и опомените, односно:**

- Постои статистички значајна разлика во однесувањето во однос на опомените на налезите на наставникот помеѓу испитаниците од машки и женски пол, при што $\chi^2 = 7,225$, $p = 0.027$, односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од женски пол, односно 32 или 46,6% од вкупниот број на испитаници во значајно поголема мера складно ги прифаќаат опомените на налезите на наставникот, односно пројавуваат складно однесување, за разлика од учениците од машкипол, каде имаме речиси иста фреквенција во сите три категории.

- Постои статистички значајна разлика во однесувањето во однос на пофалбите на наставникот помеѓу испитаниците од машки и женски пол, при што $\chi^2 = 8.371$, $p = 0.015$, односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од женски пол, односно 40 или 58% од вкупниот број на испитаници во значајно поголема мера складно ги прифаќаат пофалбите на наставникот, односно пројавуваат складно однесување, за разлика од учениците од машки пол, каде имаме речиси иста фреквенција во сите три категории.

- Постои статистички значајна разлика во однесувањето во однос на опомените на наставникот помеѓу испитаниците од машки и женски пол, при што $\chi^2 = 8.018$, $p = 0.018$, односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од женски пол, односно 32 или 46,4% од вкупниот број на испитаници во значајно поголема мера складно ги прифаќаат опомените на наставникот,

односно пројавуваат складно однесување, за разлика од учениците од машки пол, каде имаме речиси иста фреквенција во сите три категории.

Табела 27: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на наалозите на наставникот

Карактеристика	пол		снижен о	складн о	повишен о	χ^2	p	Sig
Опоменитенаналозитенанаставник от	Женск и	N	19	32	18	7.22 5	0,02 7	P<0.05 *
		%	27.5%	46.4%	26.1%			
	Машки	N	4 7	36	48			
		%	35.9%	27.5%	36.6%			

Табела 28: Приказ на однесување кон авторитет во однос на пофалбите на наставникот

Карактеристика	пол		снижено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Пофалбите	Женски	N	11	40	18	8.371	0,015	P<0.05*
		%	15.9%	58.0%	26.1%			
	Машки	N	33	48	50			
		%	25.2%	36.6%	38.2%			

Табела 29: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на наставникот

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Опомените	Женски	N	17	32	20	8.018	0,018	p<0.05*
		%	24.6%	46.4%	29.0%			
	Машки	N	40	35	56			
		%	30.5%	26.7%	42.7%			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта **не се потврдува во однос на однесувањето на обраќањето кон наставникот, односно** не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различен пол во однос на обраќањето кон наставникот, при што $\chi^2 = 0,971$, $p=0.618$, односно $p>0.05$.

Табела 30: Приказ на однесување кон авторитет во однос на обраќање кон наставникот

Карактеристика	пол		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Коннаставникотсеобраќа	Женски	N	24	28	17	0.971	0,615	p>0.05
		%	34.8%	40.6%	24.6%			
	Машки	N	50	44	37			
		%	38.2%	33.6%	28.2%			

Во однос на **Хипотеза 3**, со која се претпоставува дека **степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, дојдовме до следниот заклучок:**

а) Во однос на однесувањето за време на часот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на местото каде седат, во однос кон соседните ученици, вниманието и расположението, односно** не постои статистички значајна разлика во однос на било кое однесување за време на часот помеѓу испитаници со различен степен на интелектуална попреченост.

Табела 31: Приказ на однесување за време на часот на местото каде седи

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Наместото каде седи:	Ученици на граница на ИП	N	4	6	9	6.824	0.145	p>0.05
		%	21.10%	31.6	15.8			
	Лесна ИП	N	40	51	54			
		%	27.6	35.2	37.2			
	Умерена ИП	N	12	5	19			
		%	33.3	13.9	52.8			

Табела 32: Приказ на однесување за време на часот кон соседните ученици

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig

Консоседнитеученици	Ученици на граница на ИП	N	2	11	6	7.23	0.124	p>0.05
		%	10.5	57.9	31.6			
	Лесна ИП	N	43	65	37			
		%	29,6	44.8	25.5			
	Умерена ИП	N	10	11	15			
		%	27.8	30.6	41.7			

Табела 33: Приказ на однесување за време на часот во однос на внимание

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Внимание	Ученици на граница на ИП	N	4	5	10	8.13	0.087	p>0.05
		%	21.1	26.3	52.6			
	Лесна ИП	N	40	54	51			
		%	27.6	37.2	35.2			
	Умерена ИП	N	17	10	9			
		%	47.2	27.8	25			

Табела 34: Приказ на однесување за време на часот во однос на расположение

Карактеристика	Степен на интелектуална		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
----------------	-------------------------	--	---------	---------	----------	-----	---	-----

	попреченост		но		ено			
Расположение	Ученици на граница на ИП	N	5	8	6	1.85	0.76	p>0.05
		%	26.3	42.1	31.6			
	Лесна ИП	N	48	55	42			
		%	33.1	38	29			
	Умерена ИП	N	13	10	13			
		%	36.1	27.8	36.1			

б) Во однос на однесувањето за време на одморот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на учениците во дворот, во однос на играта, групата деца и расположението, односно** не постои статистички значајна разлика во на било кое однесување за време на одморот помеѓу испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост.

Табела 35: Приказ на однесување за време на одмор во дворот

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	K-W	p	Sig
Во дворот	Ученици на граница на ИП	N	3	5	11	5.31	0.257	p>0.05
		%	15.8	26.3	57.9			
	Лесна ИП	N	53	44	48			
		%	36.6	30.3	33.1			
	Умерена ИП	N	12	12	12			
		%	33.3	33.3	33.3			

Табела 36: Приказ на однесување за време на одмор во однос на играта

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	K-W	p	Sig
Во однос на играта	Ученици на граница на ИП	N	2	9	8	9.37	0.053	p>0.05
		%	10.5	47.4	42.1			
	Лесна ИП	N	55	60	30			
		%	38	41.4	20.7			
	Умерена ИП	N	16	10	10			
		%	44.4	27.8	27.8			

Табела 37: Приказ на однесување за време на одмор во однос на групата на деца

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	K-W	p	Sig
Во однос на групата на деца	Ученици на граница на ИП	N	1	17	1	4.59	0.331	p>0.05
		%	5.3	89.5	5.3			
	Лесна ИП	N	27	97	21			
		%	18.6	66.9	14.5			
	Умерена ИП	N	8	24	4			
		%	22.2	66.7	11.1			

Табела 38: Приказ на однесување за време на одмор во однос на расположение

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	K-W	p	Sig
Расположение	Ученици на граница на ИП	N	6	5	8	4.02	0.403	p>0.05
		%	31.6	26.3	42.1			
	Лесна ИП	N	43	58	44			
		%	29.6	40	30.3			
	Умерена ИП	N	14	9	13			
		%	38.9	25	36.1			

в) Во однос на однесувањето кон авторитет се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **се потврдува во однос на обраќањата кон наставникот, односно** постои статистички значајна разлика во обраќање кон наставникот кај испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост, при што $K-W = 9.774$, $p = 0,044$, односно $p < 0,05$. Со пост хок анализата се покажа дека испитаниците со умерена интелектуална попреченост, односно 6 или 16,7% значајно помалку прашуваат без потреба, односно пројавуваат повишено или хиперактивно однесување во однос на другите две групи на испитаници, додека учениците на граница на интелектуална попреченост значајно помалку, односно 3 или 15,8% кон наставникот се обраќаат никогаш самоиницијативно, односно пројавуваат снижено или инхибирано однесување.

Табела 39: Приказ на однесување кон авторитет во однос на обраќање кон наставникот

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	K-W	p	Sig
Коннаставникот се обраќа	Ученици на граница на ИП	N	3	8	8	9.774	0.044	p < 0.05*
		%	15.8	42.1	42.1			
	Лесна ИП	N	51	54	40			
		%	35.2	37.2	27.6			
	Умерена ИП	N	20	10	6			
		%	55.6	27.8	16.7			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во**

однос на однесувањето на опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, односно не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост во однос на однесувањата на опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените.

Табела 40: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на налозите на наставникот

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	K-W	p	Sig
Опоменитенаналозитенанаставникот	Ученици на граница на ИП	N	6	6	7	2.27	0.686	p>0.05
		%	31.6	31.6	36.8			
	Лесна ИП	N	45	53	47			
		%	31	36.6	32.4			
	Умерена ИП	N	15	9	12			
		%	41.7	25	33.3			

Табела 41: Приказ на однесување кон авторитет во однос на пофалбите на наставникот

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	K-W	p	Sig
Пофалбите	Ученици на граница на ИП	N	6	6	7	9.33	0.053	p>0.05
		%	31.6	31.6	36.8			
	Лесна ИП	N	34	69	42			
		%	23.4	47.6	29			
	Умерена ИП	N	4	13	19			
		%	11.1	36.1	52.8			

Табела 42: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на наставникот

Карактеристика	Степен на интелектуална попреченост		сниже но	складно	повиш ено	χ^2 K-W	p	Sig
Опомените	Ученици на граница на ИП	N	8	4	7	8.92	0.063	p>0.05
		%	42.1	21.1	36.8			
	Лесна ИП	N	45	50	50			
		%	31	34.5	34.5			
	Умерена ИП	N	4	13	19			
		%	11.1	36.1	52.8			

Во однос на **Хипотеза 4**, со која се претпоставува дека **проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести**

кај учениците во редовните основни училишта, дојдовме до следниот заклучок:

а) Во однос на однесувањето за време на часот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, ***се потврдува во однос на вниманието и расположението за време на часот, односно:***

- Постои статистички значајна разлика во вниманието за време на часот кај ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 6.267$, $p = 0.044$, односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 22 или 44% од испитаниците имаат значајно повеќе нарушено внимание, односно пројавуваат повишено или хиперактивно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 48 или 32% од вкупниот број на испитаници.

- Постои статистички значајна разлика во расположението за време на часот кај ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 12.882$, $p = 0.002$, односно $p < 0.01$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 24 или 48% од вкупниот број на испитаници имаат значајно повеќе снижено расположение во однос на поводот и групата, односно пројавуваат снижено или инхибирано однесување од учениците од посебните основни училишта, додека учениците од посебните основни училишта, односно 65 или 43,3% имаат значајно повеќе ускладено расположени во однос на поводот и групата, односно пројавуваат складно однесување од учениците во редовните основни училишта.

Табела 43: Приказ на однесување за време на часот во однос на внимание

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Внимание	Редовни ОУ	N	18	10	22	6.267	0,044	p<0.05*
		%	36.0%	20.0%	44.0%			
	Посебни ОУ	N	43	59	48			
		%	28.7%	39.3%	32.0%			

Табела 44: Приказ на однесување за време на часот во однос на расположение

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Расположение	Редовни ОУ	N	24	8	18	12.882	0,002	p<0.01**
		%	48.0%	16.0%	36.0%			
	Посебни ОУ	N	42	65	43			
		%	28.0%	43.3%	28.7%			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на местото каде седат и кон соседните ученици, односно** не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различно училиште во однос на однесувањето на местото каде седат и однесувањето кон другите соседните ученици за време на часот.

Табела 45: Приказ на однесување за време на часот на местото каде седи

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Наместотокадеседи:	Редовни ОУ	N	14	12	24	1.851	0,396	p>0.05
		%	28.0%	24.0%	48.0%			
	Посебни ОУ	N	42	50	58			
		%	28.0%	33.3%	38.7%			

Табела 46: Приказ на однесување за време на часот кон соседните ученици

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Консоседнитеученици	Редовни ОУ	N	11	19	20	3.979	0,137	p>0.05
		%	22.0%	38.0%	40.0%			
	Посебни ОУ	N	44	68	38			
		%	29.3%	45.3%	25.3%			

б) Во однос на однесувањето за време на одморот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, **се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на групата деца и расположението за време на одморот, односно:**

- Постои статистички значајна разлика во однесувањето во дворот за време на одморот кај ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 8.705$, $p = 0.013$ односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 7 или 14% од вкупниот број на испитаници имаат значајно помалку складно однесување, односно пројавуваат помалку складно

однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 54 или 36% од вкупниот број на испитаници.

- Постои статистички значајна разлика во однесувањето во однос на групата на деца кај ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 7.057$, $p = 0.029$, односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 42 или 84% значајно повеќе групата деца ги прифаќа, односно пројавуваат складно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 96 или 64% од вкупниот број на испитаници.

- Постои статистички значајна разлика во расположението за време на одморот кај ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 14.231$, $p = 0.001$, односно $p < 0.01$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 7 или 14% од вкупниот број на испитаници имаат значајно помалку ускладено расположение во однос поводот и групата, односно пројавуваат складно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 65 или 43.3%.

Табела 47: Приказ на однесување за време на одморот во дворот

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Во дворот	Редовни ОУ	N	22	7	21	8.705	0,013	$p < 0.05^*$
		%	44.0%	14.0%	42.0%			
	Посебни ОУ	N	46	54	50			
		%	30.7%	36.0%	33.3%			

Табела 48: Приказ на однесување за време на одморот во однос на групата на деца

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
----------------	----------	--	---------	---------	----------	----------	---	-----

Во однос на групата на деца	Редовни ОУ	N	5	42	3	7.057	0,029	p<0.05*
		%	10.0%	84.0%	6.0%			
	Посебни ОУ	N	31	96	23			
		%	20.7%	64.0%	15.3%			

Табела 49: Приказ на однесување за време на одморот во однос на расположение

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Расположение	Редовни ОУ	N	20	7	23	14.231	0,001	p<0.01**
		%	40.0%	14.0%	46.0%			
	Посебни ОУ	N	43	65	42			
		%	28.7%	43.3%	28.0%			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, **несе потврдува во однос на однесувањето на учениците во однос на играта за време на одморот, односно** не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците од различно училиште во однос на играта за време на одморот.

Табела 50: Приказ на однесување за време на одморот во однос на играта

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
----------------	----------	--	---------	---------	----------	----------	---	-----

Во однос на играта	Редовни ОУ	N	17	16	17	3,841	0,147	p>0.05
		%	34.0%	32.0%	34.0%			
	Посебни ОУ	N	56	63	31			
		%	37.3%	42.0%	20.7%			

в) Во однос на однесувањето кон авторитет се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, **се потврдува во однос на однесувањето кон авторитет и тоа кон обраќање кон наставникот, однесување на опомените на налезите на наставникот, пофалбите и опомените, односно:**

- Постои статистички значајна разлика во обраќање кон наставникот кај ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 11.855$, $p = 0.003$, односно $p < 0.01$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 8 или 16% од вкупниот број на испитаници имаат значајно помалку складно по потреба се обраќаат кон наставникот, односно пројавуваат помалку складно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 64 или 42,7% од вкупниот број на испитаници.

- Постои статистички значајна разлика во однос на опомените на налезите на наставникот кај ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 12.247$, $p = 0.002$, односно $p < 0.01$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 7 или 14% од вкупниот број на испитаници значајно помалку складно ги прифаќаат опомените на налезите на наставникот, односно пројавуваат помалку складно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 61 или 40,7% од вкупниот број на испитаници.

- Постои статистички значајна разлика во однос на пофалбите на наставникот помеѓу ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 9.979$, $p = 0.007$, односно $p < 0.01$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 13 или 26% од вкупниот број на испитаници значајно помалку складно ги прифаќаат пофалбите, односно пројавуваат помалку складно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 75 или 30% од вкупниот број на ученици.

- Постои статистички значајна разлика во однос на опомените помеѓу ученици од различни училишта, при што $\chi^2 = 14.585$, $p = 0.001$, односно $p < 0.01$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците од редовните основни училишта, односно 6 или 12% од вкупниот број на испитаници, значајно помалку складно ги прифаќаат опомените, односно пројавуваат помалку складно однесување во однос на учениците од посебните основни училишта, односно 61 или 40,7% од вкупниот број на испитаници.

Табела 51: Приказ на однесување кон авторитет во однос на обраќање кон наставникот

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Коннаставникотсеобраќа	Редовни ОУ	N	23	8	19	11.855	0,003	p < 0.01**
		%	46.0%	16.0%	38.0%			
	Посебни ОУ	N	51	64	35			
		%	34.0%	42.7%	23.3%			

Табела 52: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на налозите на наставникот

Карактеристика	училиште		сnižен о	складн о	повишен о	χ^2	p	Sig
Опоменитенаналозитенанаставни кот	Редовни ОУ	N	23	7	20	12.24 7	0,00 2	p<0.01*
		%	46.0%	14.0%	40.0%			
	Посебни ОУ	N	43	61	46			
		%	28.7%	40.7%	30.7%			

Табела 53: Приказ на однесување кон авторитет во однос на пофалбите на наставникот

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Пофалбите	Редовни ОУ	N	17	13	20	9.979	0,007	p<0.01**
		%	34.0%	26.0%	40.0%			
	Посебни ОУ	N	27	75	48			
		%	18.0%	50.0%	32.0%			

Табела 54: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на наставникот

Карактеристика	училиште		сnižено	складно	повишено	χ^2	p	Sig
Опомените	Редовни ОУ	N	21	6	23	14.585	0,001	p<0.01**
		%	42.0%	12.0%	46.0%			
	Посебни ОУ	N	36	61	53			
		%	24.0%	40.7%	35.3%			

Во однос на **Хипотеза 5**, со која се претпоставува дека училишниот успехот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, дојдовме до следниот заклучок:

а) Во однос на однесувањето за време на часот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека училишниот успехот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **се потврдува во однос на вниманието за време на часот, односно** постои статистички значајна разлика во однос на вниманието на ученици за време на часот помеѓу испитаниците со различен училишен успех, при што $K-W=8.233$ $p=0.041$ односно $p<0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците со доволен успех, односно 5 или 16,1% од вкупниот број на испитаници, во значајно помала мера внимателно го следат часот, односно пројавуваат помалку складно однесување, за разлика од другите ученици.

Табела 55: Приказ на однесување за време на часот во однос на внимание

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Внимание	доволен	N	18	5	8	8.233	0.041	p<0,05*
		%	58.1%	16.1%	25.8%			
	добар	N	23	31	38			
		%	25.0%	33.7%	41.3%			
	мн. добар	N	17	12	18			
		%	36.2%	25.5%	38.3%			
	одличен	N	3	21	6			
		%	10.0%	70.0%	20.0%			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека училишниот успехот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на учениците на местото каде седат, однесувањето кон соседните**

ученици и расположението за време на часот, односно не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците со различен успех во однос на однесувањето на местото каде седат, однесувањето кон соседните ученици и расположението за време на часот.

Табела 56: Приказ на однесување за време на часот на местото каде седи

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Наместотокадеседи	доволен	N	10	6	15	6.143	0.105	p>0,05
		%	32.3%	19.4%	48.4%			
	добар	N	27	25	40			
		%	29.3%	27.2%	43.5%			
	мн. добар	N	10	14	23			
		%	21.3%	29.8%	48.9%			
одличен	N	9	17	4				
	%	30.0%	56.7%	13.3%				

Табела 57: Приказ на однесување за време на часот во кон соседните ученици

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
----------------	-------	--	---------	---------	----------	-----	---	-----

Кон соседните ученици	доволен	N	10	10	11	2.361	0.501	p>0,05
		%	32.3%	32.3%	35.5%			
	добар	N	25	34	33			
		%	27.2%	37.0%	35.9%			
	мн. добар	N	14	21	12			
		%	29.8%	44.7%	25.5%			
	одличен	N	6	22	2			
		%	20.0%	73.3%	6.7%			

Табела 58: Приказ на однесување за време на часот во однос на расположение

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Расположение	доволен	N	15	7	9	2.128	0.546	p>0,05
		%	48.4%	22.6%	29.0%			
	добар	N	27	34	31			
		%	29.3%	37.0%	33.7%			
	мн. добар	N	18	13	16			
		%	38.3%	27.7%	34.0%			
	одличен	N	6	19	5			
		%	20.0%	63.3%	16.7%			

б) Во однос на однесувањето за време на одморот се покажа дека

Хипотеза со која се претпоставува дека училишниот успехот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и

редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето за време на одморот и тоа во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположението за време на одморот, односно** не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците со различен успех во однос на ниту едно однесување за време на одморот.

Табела 59: Приказ на однесување за време на одморот во дворот

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Во дворот	доволен	N	15	5	11	1,703	0,636	p>0,05
		%	48.4%	16.1%	35.5%			
	добар	N	27	30	35			
		%	29.3%	32.6%	38.0%			
	мн. добар	N	19	9	19			
		%	40.4%	19.1%	40.4%			
одличен	N	7	17	6				
	%	23.3%	56.7%	20.0%				

Табела 60: Приказ на однесување за време на одморот во однос на играта

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
----------------	-------	--	---------	---------	----------	-----	---	-----

Во однос на играта	доволен	N	15	7	9	0,710	0,827	p>0,05
		%	48.4%	22.6%	29.0%			
	добар	N	33	39	20			
		%	35.9%	42.4%	21.7%			
	мн. добар	N	18	14	15			
		%	38.3%	29.8%	31.9%			
	одличен	N	7	19	4			
		%	23.3%	63.3%	13.3%			

Табела 61: Приказ на однесување за време на одморот во однос на групата на деца

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Во однос на групата на деца	доволен	N	8	18	5	5,486	0,139	p>0,05
		%	25.8%	58.1%	16.1%			
	добар	N	13	66	13			
		%	14.1%	71.7%	14.1%			
	мн. добар	N	13	30	4			
		%	27.7%	63.8%	8.5%			
	одличен	N	2	24	4			
		%	6.7%	80.0%	13.3%			

Табела 62: Приказ на однесување за време на одморот во однос на расположение

Карактеристика	Успех		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Расположение	доволен	N	16	5	10	3,113	0,375	p>0,05
		%	51.6%	16.1%	32.3%			
	добар	N	26	34	32			
		%	28.3%	37.0%	34.8%			
	мн. добар	N	15	13	19			
		%	31.9%	27.7%	40.4%			
	одличен	N	6	20	4			
		%	20.0%	66.7%	13.3%			

в) Во однос на однесувањето кон авторитет се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека училишниот успехот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **се потврдува во однос на обраќањето кон наставникот, односно** постои статистички значајна разлика во обраќање кон наставникот кај ученици со различен успех, при што $K-W = 8,938$, $p = 0,030$, односно $p < 0,05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците со доволен успех, односно 5 или 16,1% од вкупниот број на испитаници, значајно помалку складно по потреба се обраќаат кон наставникот, односно пројавуваат помалку складно однесување во однос на другите групи на ученици, додека учениците со одличен успех, односно 2 или 6,7% од вкупниот број на испитаници, значајно повеќе прашуваат без потреба, односно пројавуваат повишено или хиперактивно однесување.

Табела 63: Приказ на однесување кон авторитет во однос на обраќање кон наставникот

Карактеристика	Успех		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Коннаставникотсеобраќа	доволен	N	20	5	6	8,938	0,030	p<0,05*
		%	64.5%	16.1%	19.4%			
	добар	N	33	30	29			
		%	35.9%	32.6%	31.5%			
	мн. добар	N	14	16	17			
		%	29.8%	34.0%	36.2%			
	одличен	N	7	21	2			
		%	23.3%	70.0%	6.7%			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека училишниот успехот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, односно** не постои статистички значајна разлика помеѓу испитаниците со различен успех во однос на опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените.

Табела 64: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на налозите на наставникот

Карактеристика	Успех		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Опомените на налозите на наставникот	доволен	N	15	6	10	3,564	0,313	p>0,05
		%	48.4%	19.4%	32.3%			
	добар	N	27	31	34			
		%	29.3%	33.7%	37.0%			
	мн. добар	N	17	10	20			
		%	36.2%	21.3%	42.6%			

	одличен	N	7	21	2			
		%	23.3%	70.0%	6.7%			

Табела 65: Приказ на однесување кон авторитет во однос на пофалбите на наставникот

Карактеристика	Успех		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Пофалбите	доволен	N	5	11	15	4,861	0,182	p>0,05
		%	16.1%	35.5%	48.4%			
	добар	N	22	38	32			
		%	23.9%	41.3%	34.8%			
	мн. добар	N	12	17	18			
		%	25.5%	36.2%	38.3%			
одличен	N	5	22	3				
	%	16.7%	73.3%	10.0%				

Табела 66: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на наставникот

Карактеристика	Успех		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Опомените	доволен	N	6	7	18	6,569	0,087	p>0,05
		%	19.4%	22.6%	58.1%			
	добар	N	27	29	36			
		%	29.3%	31.5%	39.1%			
	мн. добар	N	16	14	17			

		%	34.0%	29.8%	36.2%			
	одличен	N	8	17	5			
		%	26.7%	56.7%	16.7%			

Во однос на **Хипотеза 6**, со која се претпоставува дека **образованието на родителите влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, дојдовме до различни заклучоци.**

Истата се обработи како на претходниот начин и засебно се разгледуваше за образованието на мајката, засебно за образованието на таткото.

6.1. При разгледување на однесувањето кај учениците со различен степен на образование на мајката се покажа дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно мајката влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, ***се потврдува во однос на однесувањето за време на часот на местото каде ученикот седи, односно*** постои статистички значајна разлика во однесувањето на местото каде седи, при што $K-W = 10,464$, $p = 0.033$, односно $p < 0.05$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците чии мајки имаат високообразование, односно 22 или 62,9% од вкупниот број на испитаници значајно повеќе се вртат на местото на седење, односно пројавуваат повишено или хиперактивно однесување, за разлика од другите групи на ученици.

Табела 67: Приказ на однесување за време на часот на местото каде седи

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишен	K-W	p	Sig
Наместото кадеседи:	Високо	N	6	7	22	10,464	0,033	p<0,05 *
		%	17.1%	20.0%	62.9%			
	Средно	N	27	26	40			
		%	29.00%	28.00%	43			
	Основно	N	20	24	17			
		%	32.8%	39.3%	27.9%			
	Без образование	N	3	5	3			
		%	27.3%	45.5%	27.3%			

Истата хипотеза со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно мајката влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето за време на часот кон соседните ученици, внимание и расположжение, односно** не постои статистички значајна разлика во однос на овие однесувања за време на часот помеѓу испитаници со мајки со различен степен на образование.

Табела 68: Приказ на однесување за време на часот кон соседните ученици

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишен	K-W	p	Sig
----------------	-------------	--	---------	---------	---------	-----	---	-----

					o			
Консоседните ученици	Високо	N	12	15	8	3,888	0,421	p>0,05
		%	34.3%	42.9%	22.9%			
	Средно	N	27	30	36			
		%	29	32.3	38.7			
	Основно	N	13	37	11			
		%	21.3%	60.7%	18.0%			
	Без образование	N	3	5	3			
		%	27.3%	45.5%	27.3%			

Табела 69: Приказ на однесување за време на часот во однос на внимание

Карактеристика	Образование		сн ижен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Внимание	Високо	N	17	3	15	2,572	0,632	p>0,05
		%	48.6%	8.6%	42.9%			
	Средно	N	27	29	37			
		%	29	31.2	39.8			
	Основно	N	14	33	14			
		%	23.0%	54.1%	23.0%			
	Без образование	N	3	4	4			
		%	27.3%	36.4%	36.4%			

Табела 70: Приказ на однесување за време на часот во однос на расположение

Карактеристика	Образование		сnižен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Расположение	Високо	N	20	4	11	5,884	0,208	p>0,05
		%	57.1%	11.4%	31.4%			
	Средно	N	28	31	34			
		%	30.1	33.3	36.6			
	Основно	N	16	32	13			
		%	26.2%	52.5%	21.3%			
	Без образование	N	2	6	3			
		%	18.2%	54.5%	27.3%			

б) Во однос на однесувањето за време на одморот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно мајката влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположението, односно** не постои статистички значајна разлика во однос на било кое однесување за време на одморот помеѓу испитаници со мајки со различен степен на образование.

Табела 71: Приказ на однесување за време на одморот во дворот

Карактеристика	Образование		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Во дворот	Високо	N	14	4	17	1,454	0,744	p>0,05
		%	40.0%	11.4%	48.6%			
	Средно	N	34	26	33			
		%	36.6	28	35.5			
	Основно	N	17	27	17			
		%	27.9%	44.3%	27.9%			
	Без образование	N	3	4	4			
		%	27.3%	36.4%	36.4%			

Табела 72: Приказ на однесување за време на одморот во однос на играта

Карактеристика	Образование		снизено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Воодносна играта	Високо	N	18	5	12	9,256	0,055	p>0,05
		%	51.4%	14.3%	34.3%			
	Средно	N	42	31	20			
		%	45.2	33.3	21.5			
	Основно	N	11	38	12			
		%	18.0%	62.3%	19.7%			
	Без образование	N	2	5	4			
		%	18.2%	45.5%	36.4%			

Табела 73: Приказ на однесување за време на одморот во однос на група на деца

Карактеристика	Образование		снижено	складно	повишен	K-W	p	Sig
					о			
Воодноснагру пата на деца	Високо	N	8	24	3	3,498	0,478	p>0,05
		%	22.9%	68.6%	8.6%			
	Средно	N	20	61	12			
		%	21.5	65.6	12.9			
	Основно	N	6	46	9			
		%	9.8%	75.4%	14.8%			
	Без образование	N	2	7	2			
		%	18.2%	63.6%	18.2%			

Табела 74: Приказ на однесување за време на одморот во однос на група деца

Карактеристика	Образование		снизено	складно	повишено	K-W	p	Sig
			о		но			
Расположени е	Високо	N	18	4	13	3,307	0,508	p>0,05
		%	51.4%	11.4%	37.1%			
	Средно	N	30	29	34			
		%	32.3	31.2	36.6			
	Основно	N	12	33	16			
		%	19.7%	54.1%	26.2%			
	Без образование	N	3	6	2			
		%	27.3%	54.5%	18.2%			

в) Во однос на однесувањето кон авторитет се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно мајката влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на обраќањето кон наставникот, опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, односно** не постои статистички значајна разлика во однос на било кое однесување кон авторитет помеѓу испитаници со мајки со различен степен на образование.

Табела 75: Приказ на однесување кон авторитет во однос на обраќање кон наставникот

Карактеристика	Образование		сnižен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Коннаставни котсеобраќа	Високо	N	17	6	12	5,486	0,241	p>0,05
		%	48.6%	17.1%	34.3%			
	Средно	N	41	27	25			
		%	44.1	29	26.9			
	Основно	N	14	34	13			
		%	23.0%	55.7%	21.3%			
	Без образование	N	2	5	4			
		%	18.2%	45.5%	36.4%			

Табела 76: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на налозите на наставникот

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Опоменитена наложителна наставникот	Високо	N	11	4	20	8,835	0,065	p>0,05
		%	31.4%	11.4%	57.1%			
	Средно	N	32	29	32			
		%	34.4	31.2	34.40%			
	Основно	N	17	31	13			
		%	27.9%	50.8%	21.3%			
	Без образование	N	6	4	1			
		%	54.5%	36.4%	9.1%			

Табела 77: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на пофалбите на наставникот

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Пофалбите	Високо	N	7	11	17	4,813	0,307	p>0,05
		%	20.0%	31.4%	48.6%			
	Средно	N	22	37	34			
		%	23.7	39.8	36.6			
	Основно	N	13	33	15			
		%	21.3%	54.1%	24.6%			
	Без образование	N	2	7	2			
		%	18.2%	63.6%	18.2%			

Табела 78: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на опомените на наставникот

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Опомените	Високо	N	11	6	18	2,355	0,671	p>0,05
		%	31.4%	17.1%	51.4%			
	Средно	N	30	28	35			
		%	32.3	30.1	37.6			
	Основно	N	13	29	19			
		%	21.3%	47.5%	31.1%			
	Без образование	N	3	4	4			
		%	27.3%	36.4%	36.4%			

6.2. При разгледување на однесувањето на детото при различен степен на образование на таткото се покажа дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно таткото влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на местото каде седи, кон соседните ученици, вниманието и расположението за време на часот, односно не постои статистички значајна разлика во однос на било кое однесување за време на часот помеѓу испитаници со татковци со различен степен на образование.**

Табела 79: Приказ на однесување за време на часот на местото каде седи

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишен	K-W	p	Sig
					о			
Наместото каде седи:	Високо	N	7	7	20	8,702	0,069	p>0,05
		%	20.6%	20.6%	58.8%			
	Средно	N	26	24	42			
		%	28	25.8	45.2			
	Основно	N	20	27	16			
		%	31.7%	42.9%	25.4%			
	Без образование	N	3	4	4			
		%	27.3%	36.4%	36.4%			

Табела 80: Приказ на однесување за време на часот кон соседните ученици

Карактеристика	Образование		сnižен	складно	повише	K-W	p	Sig
			о		но			
Консоседните ученици	Високо	N	13	13	8	5,252	0,262	p>0,05
		%	38.2%	38.2%	23.5%			
	Средно	N	26	29	37			
		%	28	31.2	39.8			
	Основно	N	13	39	11			
		%	20.6%	61.9%	17.5%			
	Без образование	N	3	6	2			

		%	27.3%	54.5%	18.2%			
--	--	---	-------	-------	-------	--	--	--

Табела 81: Приказ на однесување за време на часот во однос на внимание

Карактеристика	Образование		сnižен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Внимание	Високо	N	16	5	13	5,252	0,262	p>0,05
		%	47.1%	14.7%	38.2%			
	Средно	N	26	25	41			
		%	28	26.9	44.1			
	Основно	N	14	36	13			
		%	22.2%	57.1%	20.6%			
	Без образование	N	5	3	3			
		%	45.5%	27.3%	27.3%			

Табела 82: Приказ на однесување за време на часот во однос на расположение

Карактеристика	Образование		сnižен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Расположение	Високо	N	20	4	10	7,910	0,095	p>0,05
		%	58.8%	11.8%	29.4%			
	Средно	N	26	31	35			
		%	28	33.3	37.6			
	Основно	N	17	34	12			
		%	27.0%	54.0%	19.0%			

	Без образование	N	3	4	4			
		%	27.3%	36.4%	36.4%			

б) Во однос на однесувањето за време на одморот се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно таткото влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположение за време на одморот, односно** не постои статистички значајна разлика во однос на било кое однесување за време на одморот помеѓу испитаници со татковци со различен степен на образование.

Табела 83: Приказ на однесување за време на одморот во дворот

Карактеристика	Образование					K-W	p	Sig
			сnižено	складно	повишено			
Во дворот	Високо	N	15	4	15	1,932	0,748	p>0,05
		%	44.1%	11.8%	44.1%			
	Средно	N	34	24	34			
		%	36.6	25.8	36.6			
	Основно	N	16	30	17			
		%	25.4%	47.6%	27.0%			
	Без образование	N	3	3	5			
		%	27.3%	27.3%	45.5%			

Табела 84: Приказ на однесување за време на одморот во однос на играта

Карактеристика	Образование		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Воодноснаиграта	Високо	N	19	4	11	5,045	0,283	p>0,05
		%	55.9%	11.8%	32.4%			
	Средно	N	39	28	25			
		%	42	30.1	26.9			
	Основно	N	13	41	9			
		%	20.6%	65.1%	14.3%			
	Без образование	N	2	6	3			
		%	18.2%	54.5%	27.3%			

Табела 85: Приказ на однесување за време на одморот во однос на групата на деца

Карактеристика	Образование		снижено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Воодноснагруппата на деца	Високо	N	9	22	3	5,978	0,201	p>0,05
		%	26.5%	64.7%	8.8%			
	Средно	N	21	59	12			
		%	22.6	63.4	13			
	Основно	N	5	49	9			
		%	7.9%	77.8%	14.3%			
	Без образование	N	1	8	2			
		%	9.1%	72.7%	18.2%			

Табела 86: Приказ на однесување за време на одморот во однос на расположение

Карактеристика	Образование		сnižен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Расположени е	Високо	N	19	4	11	5,225	0,265	p>0,05
		%	55.9%	11.8%	32.4%			
	Средно	N	29	28	35			
		%	31.2	30.1	37.7			
	Основно	N	12	35	16			
		%	19.0%	55.6%	25.4%			
	Без образование	N	3	5	3			
		%	27.3%	45.5%	27.3%			

в) Во однос на однесувањето кон авторитет се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно таткото влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на обраќањето кон наставникот, опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, односно** не постои статистички значајна разлика во однос на било кое однесување кон авторитет помеѓу испитаници со татковци со различен степен на образование.

Табела 87: Приказ на однесување кон авторитет во однос на обраќање кон наставникот

Карактеристика	Образование		сnižен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Коннаставни котсеобраќа	Високо	N	18	6	10	8,500	0,075	p>0,05
		%	52.9%	17.6%	29.4%			
	Средно	N	42	24	26			
		%	45.2	25.8	28			
	Основно	N	13	36	14			
		%	20.6%	57.1%	22.2%			
	Без образование	N	1	6	4			
		%	9.1%	54.5%	36.4%			

Табела 88: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на налозите на наставникот

Карактеристика	Образование		сnižен о	складно	повише но	K-W	p	Sig
Опоменитена налозитенана ставникот	Високо	N	11	3	20	5,621	0,066	p>0,05
		%	32.4%	8.8%	58.8%			
	Средно	N	33	27	32			
		%	35.5	29	34.4			
	Основно	N	16	34	13			
		%	25.4%	54.0%	20.6%			
	Без образование	N	6	4	1			
		%	54.5%	36.4%	9.1%			

Табела 89: Приказ на однесување кон авторитет во однос на пофалбите на налозите на наставникот

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Пофалбите	Високо	N	8	8	18	5,621	0,229	p>0,05
		%	23.5%	23.5%	52.9%			
	Средно	N	21	37	34			
		%	22.6	39.8	36.6			
	Основно	N	13	36	14			
		%	20.6%	57.1%	22.2%			
	Без образование	N	2	7	2			
		%	18.2%	63.6%	18.2%			

Табела 90: Приказ на однесување кон авторитет во однос на опомените на наставникот

Карактеристика	Образование		сnižено	складно	повишено	K-W	p	Sig
Опомените	Високо	N	12	4	18	2,689	0,613	p>0,05
		%	35.3%	11.8%	52.9%			
	Средно	N	28	26	38			
		%	30.1	28	40.9			
	Основно	N	15	32	16			
		%	23.8%	50.8%	25.4%			
	Без образование	N	2	5	4			
		%	18.2%	45.5%	36.4%			

IV. Дискусија и релевантни истражувања

Во однос на **Хипотеза 1**, со која се претпоставува дека **постојат проблеми во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, истата се потврдува.** Проблеми во однесувањето се појавуваат за време на часот, одморот и во однос на авторитет како кај учениците во посебните така и кај учениците од редовните основни училишта.

Во однос на **Хипотеза 2**, со која се претпоставува дека **полот, влијае врз однесувањето кај учениците интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта дојдовме до следниот заклучок:**

Хипотезата со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта **се потврдува во однос на однесувањето за време на часот кон соседните ученици, односно** се покажа дека учениците од женски пол или **56,5%** од вкупниот број на испитаници во поголема мера се обраќаат по потреба или пројавуваат складно однесување за разлика од учениците од машки пол, каде имаме речиси иста фреквенција во сите три категории. Истата хипотеза **се потврдува во однос на однесувањето кон опомените на наложите на наставникот или 46,6%, на пофалбите 58% и опомените на наставникот 46,4% од вкупниот број на испитаници односно** учениците од женски пол во поголема мера пројавуваат складно однесување за разлика од учениците од машки пол.

Истата хипотеза со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта **не се потврдува во однос на однесувањето за време на часот на местото каде седат, во однос на вниманието и расположението за време на часот, не се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположението за време на одморот, односно** не постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол по однос на ниту една од наведените карактеристики. Истата хипотеза со која се претпоставува дека полот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во

посебните и редовните основни училишта **не се потврдува во однос на однесувањето на обраќањето кон наставникот, односно** не постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол во однос на обраќањето кон наставникот.

Во однос на **Хипотеза 3**, со која се претпоставува дека **степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, дојдовме до следниот заклучок:**

Хипотезата со која се претпоставува дека степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето за време на часот на местото каде седат, во однос кон соседните ученици, вниманието и расположението, односно** не постои разлика во однос на било кое однесување за време на часот помеѓу испитаници со различен степен на интелектуална попреченост.

Истата хипотеза **не се потврдува во однос на однесувањето одморот на учениците во дворот, во однос на играта, групата деца и расположението, односно** не постои разлика во на било кое однесување за време на одморот помеѓу испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост.

Оваа хипотеза **се потврдува во однос на однесување кон авторитет во однос на обраќањата кон наставникот, односно** постои разлика во обраќање кон наставникот кај испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост, се покажа дека испитаниците со умерена интелектуална попреченост или 16,7% помалку прашуваат без потреба или пројавуваат повишено или хиперактивно однесување во однос на другите две групи на испитаници, додека учениците на граница на интелектуална попреченост помалку или 15,8% кон наставникот се обраќаат никогаш самоиницијативно или пројавуваат снижено или инхибирано однесување.

Истата хипотеза со која се претпоставува дека степенот на интелектуална попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, односно** не постои разлика помеѓу испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост во сите три категории.

Во однос на **Хипотеза 4**, со која се претпоставува дека **проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, дојдовме до следниот заклучок:**

Хипотезата со која се претпоставува дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, **се потврдува во однос однесувањето на часот во однос на вниманието и расположението.** Во однос на вниманието учениците од редовните основни училишта или 44% од испитаниците имаат повеќе нарушено внимание или пројавуваат повишено или хиперактивно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта или 32% од вкупниот број на испитаници. Во однос на расположението за време на часот, учениците од редовните основни училишта или 48% од вкупниот број на испитаници имаат повеќе снижено расположение во однос на поводот и групата или пројавуваат снижено или инхибирано однесување од учениците од посебните основни училишта или 43,3% кои имаат повеќе ускладено расположение во однос на поводот и групата или пројавуваат складно однесување.

Оваа хипотеза **се потврдува во однос на однесувањето за време на одмор во дворот, во однос на групата деца и расположението за време на одморот, односно** се покажа дека учениците од редовните основни училишта или 14% од вкупниот број на испитаници имаат помалку складно однесување или пројавуваат помалку складно однесување, во однос на учениците

од посебните основни училишта или 36% од вкупниот број на испитаници во односувањето во дворот, учениците од редовните основни училишта или 84% пројавуваат складно односување, во однос на учениците од посебните основни училишта или 64% од вкупниот број на испитаници во однос на групата деца. Во однос на расположението за време на одморот учениците од редовните основни училишта или 14% од вкупниот број на испитаници имаат помалку ускладено расположение во однос поводот и групата, односно пројавуваат складно односување, во однос на учениците од посебните основни училишта или 43,3% од испитаниците.

Хипотезата се потврдува во однос на односувањето кон авторитет и тоа кон обраќање кон наставникот, односување на опомените на наложите на наставникот, пофалбите и опомените.

Учениците од редовните училишта пројавуваат помалку складно односување или 16% се обраќаат по потреба кон наставникот, за разлика од учениците од посебните училишта или 42,7%. Во однос на опомените на наложите на наставникот учениците од редовните училишта или 14% помалку складно се односуваат за разлика од учениците од посебните училишта или 40,7% од вкупниот број на испитаници.

Во однос на пофалбите на учениците од редовните основни училишта или 26% помалку складно ги прифаќаат пофалбите, односно пројавуваат помалку складно односување, во однос на учениците од посебните основни училишта или 30%. Учениците од редовните основни училишта или 12% помалку складно ги прифаќаат опомените или пројавуваат помалку складно односување во однос на учениците од посебните основни училишта или 40,7% од вкупниот број на испитаници.

Истата хипотеза со која се претпоставува дека проблемите во односувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, ***не се потврдува во однос на односувањето на часот во однос на местото каде седат и кон соседните ученици, односно*** не постои разлика помеѓу испитаниците од различно училиште. Исто

така оваа хипотеза **несе потврдува во однос на однесувањето на учениците во однос на играта за време на одморот, односно** не постои разлика помеѓу испитаниците од различно училиште.

Во однос на **Хипотеза 5**, со која се претпоставува дека **училишниот успех влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, дојдовме до следниот заклучок:**

Хипотезата со која се претпоставува дека училишниот успех влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **се потврдува во однос однесувањето за време на часот во однос на вниманието** каде се покажа дека учениците со доволен успех или 16,1% од вкупниот број на испитаници, во помала мера внимателно го следат часот или пројавуваат помалку складно однесување, за разлика од другите ученици.

Оваа хипотеза **се потврдува во однос на однесување кон авторитет во однос на обраќањето кон наставникот, односно** учениците со доволен успех или 16,1% од вкупниот број на испитаници, значајно помалку складно по потреба се обраќаат кон наставникот или пројавуваат помалку складно однесување во однос на другите групи на ученици, додека учениците со одличен успех или 6,7% од вкупниот број на испитаници, значајно повеќе прашуваат без потреба, односно пројавуваат повишено или хиперактивно однесување.

Истата хипотеза со која се претпоставува дека училишниот успехот влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на учениците на местото каде седат, однесувањето кон соседните ученици и расположението за време на часот, односно** не постои разлика помеѓу испитаниците со различен успех.

Хипотеза **не се потврдува во однос на однесувањето за време на одморот и тоа во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположението, во однос на однесувањето кон авторитет и тоа во однос на опомените на налезите на наставникот, пофалбите и опомените, односно** не постои разлика помеѓу испитаниците со различен успех во однос на ниту едно однесување за време на одморот.

Во однос на **Хипотеза 6**, со која се претпоставува дека **образованието на родителите влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, дојдовме до различни заклучоци.**

Истата се обработи како на претходниот начин и засебно се разгледуваше за образованието на мајката, засебно за образованието на таткото.

6.1. При разгледување на однесувањето кај учениците со различен степен на образование на мајката се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно образованието на мајката влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **се потврдува во однос на однесувањето за време на часот на местото каде ученикот седи, односно** се покажа дека учениците чии мајки имаат високообразование или 62,9% од вкупниот број на испитаници значајно повеќе се вртат на местото на седење, односно пројавуваат повишено или хиперактивно однесување, за разлика од другите групи на ученици.

Истата хипотеза со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно образованието на мајката влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето за време на часот кон соседните ученици, внимание и расположението, во однос на однесувањето за време на одморот во дворот, во однос на играта,**

во однос на групата деца и расположението, во однос на однесување кон авторитет во однос на обраќањето кон наставникот, опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, односно не постои разлика во однос на овие однесувања за време на часот помеѓу испитаници со мајки со различен степен на образование.

6.2. При разгледување на однесувањето на детото при различен степен на образование на таткото се покажа дека:

Хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите, односно образованието на таткото влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, **не се потврдува во однос на однесувањето на местото каде седи, кон соседните ученици, вниманието и расположението за време на часот, во однос на однесувањето за време на одморот, во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположение, во однос на однесување кон авторитет, во однос на обраќањето кон наставникот, опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените односно** не постои разлика во однос на било кое однесување за време на часот помеѓу испитаници со татковци со различен степен на образование.

Резултатите добиени од истражувањето кореспондираат со досегашните научни сознанија добиени во областа на однесувањето на учениците со интелектуална попреченост. Податоците добиени од најразлични истражувања укажуваат дека 30-50% од лицата со интелектуална попреченост имаат одредени потешкотии во однесувањето. Повеќето автори се согласуваат со констатацијата дека интелектуално попречените деца имаат проблеми во однесувањето, адаптацијата и социјализацијата во средината, што е потврдено и со резултати од истражувањата на тоа поле(Маќешиќ-Петровиќ Д., 1995).

Ќордиќ А. во своите истражувања наоѓа голем процент на лесно интелектуално попречени со нескладно однесување, (34,3% нескладно однесување во училиште и 55,2% нескладно однесување мерено со Винеланд-Дол скалата за социјална зрелост) (Ќjordikj A., 1982).

Савановиќ В. (1990) го применил прашалникот-скала за проценка на однесувањето на детето во училиште Бојанин, Савановиќ во едно основно училиште на вкупно 262 деца (машки 133, женски 129) на возраст од 8 до 11,5 години, со воглавно воедначено социокултурно и образовно ниво на семејствата од кои потекнуваат. Интересно е дека од примерокот, 18 деца биле со снижено однесување, а дури 37 со повишено, што говори на голем број на деца со повишено однесување во таа средина. Момчињата, како и што се очекувало, почесто биле со повишено однесување, а девојчињата со снижено. Од примерокот 207 деца биле со складно однесување (Костиќ-Ивановиќ В., 2009).

Радуловиќ Ќ. истакнува дека од 101 лесно интелектуално попречени деца на училишна возраст 55,4% имале складно, 7,9% инхибирано, 11,9% хиперактивно и 24,8% дисхармонично однесување (Radulovikj K., 1991).

Знаор М. ја испитувала зачестеноста на непожелните облици на однесување кај примерок од 100 деца со умерена (78) и тешка интелектуална попреченост (22), на возраст од 5 до 10 години. Резултатите од истражувањето докажуваат дека најфреквентни облици на однесување во категоријата на умерено интелектуално попречените деца биле: хиперактивност, стереотипно однесување, емоционални реакции итн., а кај тешко интелектуално попречените најфреквентни биле: стереотипно однесување, хиперактивност, емоционални реакции итн. Набљудувано во целина, меѓу непожелните облици на однесување најзастапени се стереотипното однесување 40% и хиперактивноста 33%, додека автодеструктивноста се јавува само кај 2% од испитаниците (Znaor M., 1995).

Ајдински Г. (1996) во рамки на својата докторска дисертација, на примерок на 100 испитаника со лесна интелектуална попреченост го проценувал однесувањето на учениците во училиште. При анализата на резултатите од истражувањето било обрнато внимание на :

- Облиците на однесување на учениците во училиште и
- Односот на резултатите од процената на однесувањето врз општиот успех кој го постигнуваат учениците на училиште.

За секој ученик поединечно било одредено дали спаѓа во групата на деца со: складно, претежно складно, хиперкинетично, инхибирано, дисхармонично претежно хиперкинетично и дисхармонично претежно инхибирано однесување. Резултатите покажуваат дека најголем број од испитаниците имале претежно складно однесување 28% и складно однесување 22%. Останатите ученици 50% немале складно однесување. Меѓу нив се оние со хиперкинетично однесување 19%, но и со дисхармонично претежно хиперкинетично однесување 15%, додека останатите биле со инхибирано 11% или претежно инхибирано однесување. Според резултатите од процената учениците биле поделени во две групи:

- Првата група ги опфаќала учениците со складно или претежно складно однесување,
- Втората група ги опфаќала останатите деца чие однесување не е складно, без разлика на модалитетот.

Според општиот успех пак кој учениците го постигаат, биле исто така поделени на две групи:

- Ученици со подобар и
- Ученици со послаб успех.

Меѓу учениците со складно и претежно складно однесување, 36 ученици биле со подобар успех и значајно помалку 14 имале слаб општ успех. Од групата на ученици со нескладно однесување, вкупно 23 ученика биле со подобар успех, а нешто повеќе 27 со слаб општ успех. Разликите биле статистички значајни, па се дошло до заклучок дека учениците со складно однесување постигнуваат значајно подобар општ успех во училиште. Истовремено било забележано дека учениците со дисхармонично, претежно хиперкинетско однесување имале најголеми потешкотии во учењето (Ајдински Г., 1996).

Костиќ-Ивановиќ В. во своето истражување опфаќа 100 испитаници на возраст од 7 до 18 години, од кои 74 ученици до лесна интелектуална попреченост и 26 деца

со умерена интелектуална попреченост. Според скалата на ААМД се утврдува дека од вкупниот број на испитаници 78% имаат одредени проблеми во однесувањето, а според Скалата на Бојанин, се утврдило дека 52% од вкупниот број на испитаници имаат нескладно однесување, при што 23% имаат дисхармонично, 19% хиперактивно и 10% инхибирано однесување (Костиќ-Ивановиќ В., 2009).

Повеќето автори истакнуваат дека кај околу половина деца од оваа категорија се појавуваат проблеми во однесувањето, што се покажа и во ова истражување. Авторите посочуваат дека проблемите во однесувањето се променливи и зависат од најразлични надворешни фактори како возраста, социјален статус, степенот на интелектуалната попреченост, училишниот успех, полот итн. Во ова истражување се утврди дека влијанието на одредени фактори е влијателно, но и дискутабилно во однос на генерализација на добиените резултати, поради методолошките ограничувања. Инструментите кои проценуваат ваков предмет на истражување имаат еден заеднички недостаток, односно веродостојноста на процената. За да се надмине овој проблем потребна е опсервација во природни услови и во подолг временски период. Како недостаток ќе ја напоменеме и процената од страна на специјалните едукатори и рехабилитатори која секако е од голема важност за истражувањето, но не секогаш може да биде објективна, па за да се добијат пообјективни податоци за еден испитаник треба да се консултирани повеќе различни страни. Валидноста на добиените резултати можеме да ја разгледаме од аспект на избраниот примерок, бидејќи не е случаен и репрезентативен, туку примерок по проценка, но најчест во истражувањата во областа на специјалната едукација и рехабилитација.

V. Заклучоци и предлог мерки

1. Заклучоци

Врз основа на направената анализа на добиените резултати од истражувањето што се спроведе во две посебни и 12 редовни основни училишта на територија на Град Скопје, произлегоа следните заклучоци.

Хипотеза 1

Хипотезата со која се претпоставува дека постојат проблеми во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, се потврдува. Од добиените резултати и спроведена анализа на истите се потврди дека постојат проблеми во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта. Проблемите кои што се јавуваат се однесуваат на однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во училиште, односно, за време на часот, за време на одморот и однесувањето кон авторитет. Истите се разликуваат меѓусебно и зависат од одредени фактори како видот на училиштето, полот, степенот на интелектуалната попреченост, училишниот успех, степенот на образованието на родителите.

Хипотеза 2

За хипотезата со која се претпоставува дека полот, влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, можеме да заклучиме дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на однесувањето кон соседните ученици, за време на часот помеѓу испитаниците од машки и женски пол, односно учениците од женски пол, **во поголема мера се обраќаат по потреба или пројавуваат складно однесување,** за разлика од машките ученици, каде имаме речиси **иста фреквенција** во сите три категории.

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците на местото каде седат, вниманието и расположението за време на часот, каде не постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол во однос на овие однесувања за време на часот.

б) Во однос на однесувањето за време на одморот заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците во дворот, во однос на играта, групата деца и расположението, каде не постои разлика во однесувањето помеѓу испитаниците од машки и женски пол за време на одморот по однос на ниту една од наведените карактеристики.

в) Во однос на однесувањето кон авторите заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на обраќањето кон наставникот, каде не постои разлика помеѓу испитаниците од различен пол во однос на обраќањето кон наставникот и истата се потврдува во однос на опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, каде :

- Постои разлика во однесувањето во однос на опомените на налозите на наставникот, во однос на пофалбите на наставникот и опомените на наставникот помеѓу испитаниците од машки и женски пол, односно учениците од женски пол, во поголема мераскладно ги прифаќаат опомените на налозите, пофалбите и опомените на наставникот или пројавуваат складно однесување, за разлика од машките ученици, каде имаме речиси иста фреквенција во сите три категории.

Хипотеза 3

За хипотезата со која се претпоставува дека степенот на интелектуалната попреченост влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, можеме да заклучиме дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците на местото каде седат, во однос на соседните ученици, внимание и расположение за време на час, каде не постои разлика во однос на било кое однесување за време на часот помеѓу испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост.

б) Во однос на однесувањето за време на одморот заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците во дворот, во однос на играта, групата деца и расположението за време на одморот, каде не постои разлика во однос на било кое однесување за време на одморот помеѓу испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост.

в) Во однос на однесувањето кон авторитет заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на обраќањата кон наставникот, каде постои разлика во обраќањето кон наставникот кај испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост. Испитаниците со умерена интелектуална попреченост помалку прашуваат без потреба или пројавуваат повишено или хиперактивно однесување во однос на другите две групи на испитаници, додека учениците на граница на интелектуална попреченост помалку се обраќаат никогаш самоиницијативно кон наставникот или пројавуваат снижено или инхибирано однесување.

Истата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците на опомените на наредбите на наставникот, пофалбите и опомените, каде не постои разлика во однос на било кое однесување кон авторитет помеѓу испитаниците со различен степен на интелектуална попреченост.

Хипотеза 4

За хипотезата со која се претпоставува дека проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост се почести кај учениците во редовните основни училишта, можеме да заклучиме дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на вниманието и расположението за време на часот, учениците од редовните основни училишта имаат повеќе нарушено внимание или пројавуваат повишено или хиперактивно однесување во однос на учениците од посебните основни училишта.

Повеќе снижено расположение во однос на поводот и групата или снижено или инхибирано однесување пројавуваат учениците од редовните училишта за разлика од учениците од посебните основни училишта. Додека учениците од посебните основни училишта кои имаат повеќе ускладено расположение во однос на поводот и групата или пројавуваат складно однесување за разлика од учениците во редовните основни училишта.

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците на местото каде седат и кон соседните ученици, каде не постои разлика помеѓу испитаниците од различно училиште во однос на местото каде седат и однесувањето кон соседните ученици за време на часот.

б) Во однос на однесувањето за време на одморот заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на групата деца и расположението, каде учениците од редовните основни училишта, имаат помалку складно однесување или пројавуваат помалку складно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта.

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците во однос на играта, каде не постои разлика помеѓу испитаниците од различно училиште во однос на играта за време на одморот.

в) Во однос на однесувањето кон авторитет заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на однесувањето кон авторитет и тоа кон обраќање на наставникот, однесувањето на опомените на наалозите на наставникот, пофалбите и опомените, кадеучениците од редовните основни училишта имаат помалку складно по потреба се обраќаат кон наставникот, помалку складно ги прифаќаат опомените на наалозите на наставникот, помалку складно ги прифаќаат пофалбите и помалку складно ги прифаќаат опомените на наставникот, или пројавуваат помалку складно однесување, во однос на учениците од посебните основни училишта.

Хипотеза 5

За хипотезата со која се претпоставува дека училишниот успех влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта,можеме да заклучиме дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на вниманието за време на часот, каде учениците со доволен успехво помала меравнимателно го следат часот, или пројавуваат помалку складно однесување, за разлика од другите ученици.

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците на местото каде седат, однесувањето кон соседните ученици и расположението за време на часот, каде не постоиразлика помеѓу испитаниците со различен успех во однос овие однесувања за време на часот.

б) Во однос на однесувањето за време на одморот заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на учениците за време на одморот во дворот, во однос на играта, групата деца и расположението, каде не постои разлика помеѓу испитаниците со различен успех во однос на ниту едно од овие однесувања за време на одморот.

в) Во однос на однесувањето кон авторитет заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на обраќањето кон наставникот, каде учениците со доволен успех помалку складно по потреба се обраќаат кон наставникот или пројавуваат помалку складно однесување, во однос на другите групи на ученици, додека учениците со одличен успех повеќе прашуваат без потреба или пројавуваат повишено или хиперактивно однесување.

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на опомените на наметките на наставникот, пофалбите и опомените, каде не постои разлика помеѓу испитаниците со различен успех во однос на ниту едно од овие однесувања кон авторитет.

Хипотеза 6

За хипотезата со која се претпоставува дека образованието на родителите влијае врз однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост во посебните и редовните основни училишта, можеме да заклучиме дека:

6.1. При разгледување на однесувањето кај учениците соразличен степен на образование на мајката заклучивме дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот заклучуваме дека:

Хипотезата се потврдува во однос на однесувањето на ученикот на местото каде седи, каде учениците чии мајки се со високо образование повеќе се вртат на местото на седење или пројавуваат повишено или хиперактивно однесување, за разлика од другите испитаници.

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето кон соседните ученици, вниманието и расположението за време на часот, каде не постои разлика во однос на овие однесувања за време на часот помеѓу испитаниците чии мајки се со различен степен на образование.

б) Во однос на однесувањето за време на одморот заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на играта, групата деца и расположението за време на одморот, каде не постои разлика во однос на било кое однесување за време на одморот помеѓу испитаниците чии мајки се со различен степен на образование.

в) Во однос на однесувањето кон авторитет заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на обраќањето кон наставникот, опомените на наложите на наставникот, пофалбите и опомените, каде не постои разлика во однос на било кое однесување кон авторитет помеѓу испитаниците чии мајки се со различен степен на образование.

6.2. При разгледување на однесувањето кај учениците со различен степен на образование на таткото заклучивме дека:

а) Во однос на однесувањето за време на часот заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето на местото каде ученикот седи, однесувањето кон соседните ученици, вниманието и расположението за време на часот, каде не постои разлика во однос на било кое однесување за време на часот помеѓу испитаниците чии татковци се со различен степен на образование.

б) Во однос на однесувањето за време на одморот заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на однесувањето во дворот, во однос на играта, во однос на групата деца и расположение за време на одморот, каде не постои разлика во однос на било кое однесување за време на одморот помеѓу испитаниците чии татковци се со различен степен на образование.

в) Во однос на однесувањето кон авторитет заклучуваме дека:

Хипотезата не се потврдува во однос на обраќањето кон наставникот, опомените на налозите на наставникот, пофалбите и опомените, каде не постои разлика во однос на било кое однесување кон авторитет помеѓу испитаниците чии татковци се со различен степен на образование.

2. Предлог мерки

Врз основа на добиените резултати од истражувањето и врз основа на донесените заклучоците произлегуваат следните предлог мерки, кои би придонеле за поуспешна рехабилитациона и едукативна практика:

- Рана детекција и дијагностика на проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост, со цел обезбедување на нивна потполна интеграција и социјализација во општествената средина.
- Организирање на обуки и семинари за наставниот кадар како дел од образовниот систем за обучување и оспособување за навремено препознавање и идентификување на проблемите во однесувањето кои што се појавуваат кај учениците со интелектуална попреченост.
- Континуирано планирање на обуки на наставниот кадар и поттикнување на нивната самоиницијативност, креативност и надградба на нивните капацитети за работа со ученици со интелектуална попреченост.
- Континуирана тимска работа на стручната служба, наставниците и родителите во основните училишта, со цел спознавање на личноста на ученикот кај кој се појавуваат проблеми во однесувањето и изработка на програми прилагодени на можностите и способностите на учениците.
- Континуирана советодавно-консултативна работа на специјалните едукатори и рехабилитатори со наставниците за користење на современи соодветни методи и техники на работа со цел надминување на проблемите во однесувањето кај учениците со интелектуална попреченост кои се појавуваат во училиште, за време на часот, одморот и кон наставникот.
- Соработка на основните училиштата со семејставата на учениците со интелектуална попреченост во насока на советување, семејна терапија, едукација и други форми на помош и поддршка во домашни услови.
- Континуирана соработка на основните училишта со други стручни лица од различни профили и институции за овозможување на различни форми на

работа и примена на психотерапија, социотерапија, бихејвиорална, семјна терапија и групна психотерапија, во форми на терапија со игра, работна терапија, арт терапија итн..

- Специјалните едукатори и рехабилитатори вклучени во процесот на инклузија во редовни основни училишта треба да негуваат позитивна клима, со цел да се одговори на различните потреби на учениците со интелектуална попреченост и нивната прифатеност во училиштето од страна на останатите учесници во воспитно-образовниот процес.
- Вклучување на учениците со интелектуална попреченост од основните училишта во воннастани училишни активности за нивна подобра социјализација и адаптација во локалната средина со цел надминување на проблемите во однесувањето.
- Организирање на јавни настани во кои свое учество ќе земат учениците со интелектуална попреченост од редовните и посебните основни училишта со цел намалување на „негативното“ однесување, поголема интеграција и социјализација на учениците кај кои се појавуваат проблеми во однесувањето.

Литература

- 1. Ајдински Г.** Дефектолошка теорија и практика; 1-2: 5-14, Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје, 2007
- 2. Ајдински Г.** Карактеристики в развојот кај лесноментално ретардирани ученици, Македонска ризница Куманово, Скопје, 2000
- 3. Ајдински Г.** Олигофренологија: поим, рехабилитација и едукација на ментално ретардирани деца, Филозофски факултет, Институт за Дефектологија, Скопје, 2007
- 4. Ајдински Г.** Основна дефектологија,
Киткањ З. Македонска ризница Куманово, Скопје, 2007
Ајдински Љ.
- 5. Ајдински Г.** Интелектуална попреченост,
Кескинова А. Универзитет во Тетово, Тетово, 2017
Мемеди Б.
- 6. Ајдински Љ.** Основна дефектолошката теорија и
Ајдински Г. практика,
Михаилов З. Сојузна дефектолошка академија, Скопје, 1999
- 7. Ајдински Љ.** Интегрална рехабилитација на ментално ретардирани лица, ЈКСД, Београд, 1981
- 8. Андреев Ј.** Олигофренопедагогика,
Универзитетско издавателство
„Св. Климент Охридски“, Софија, 1994

- 9. Аничкиќ Л.** Социјално-демографски и здравствени чиниоци успешамладегшколског узраста сала комменталном ретардацијом, Докторска дисертација, Дефектолошки факултет у Београду, 1984
- 10. Бела Ј. Новак Ј.** Карактеристики развоја и психолошка процена ментално заостале деца, С.Хрњица и сарадници, Ометено дете, Завод за учебнике и наставна средства, Београд, 1991
- 11. Владисавлевиќ С** Поремечај говорашколке и предшколске деце, Савесдруштво дефектолога Србије, Београд, 1977
- 12. Добрев З.** Особености в развитието на умствено изостаналите деца, Софија, 1998
- 13. Добрев З.** Развитие и корекција на речтанаучениците отпомошното училиште, Просвета, Софија, 1992
- 14. Добрев З.** Умствено изостаналите деца, Софија, 1995
- 15. Забрамна С.Д.** Отбор умствено отсташих детеи в специјалние учреждениа, Москва, 1988
- 16. Закон за основно образование на Република Македонија,** член 10, став 3, 20.05.2018
- 17.** Извештај за вклученост на деца со посебни потреби во основни и средни училиште, Народен правобранител на Р.Македонија, 17.01.2019
- 18. Ишпановиќ-** Пажња и сазнајни развој,

- Радојковиќ В** Психијатријаданас, Београд, 1988
- 19. Јачова З.** Детесокохлеаренимплантвора мкитена инклизивната училишница—приказна случај, Скопје, 2009
- Каровска А.**
- 20. Јачова З.** Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклизивните училишта, „Отворете ги прозорците“, Скопје, 2013
- Стојковска Алексова Р.**
- 21. Карагозов И. Горбачева А.** Основа на дефектологијата, Абагар, Велико Трново, 1995
- 22. Копачев. Д.** Психомоторна редукација како метод за лекување кај децата со пореметување во психомоториката, Македонски медицински преглед, XII Конгрес на лекарите на СРМ, Зборник на трудови, Скопје, 1986
- Настов П.**
- 23. Костиќ-Ивановиќ В.** Проблеми во однесувањето кај децата со лесна и умерена интелектуална попреченост, Магистерски труд, Скопје, 2009
- 24. Маќешиќ-Петровиќ Д.** Проблеми у воспитању и образовању на коментално ретардирани ученици са поремечајима у друштвеном понашању, Дефектолошка теорија и пракса, 1976
- 25. Ментално здравје и училишниот успех: успешни, вешти, креативни:**
Прирачник за влијанието на менталното здравје врз училишниот успех во раната училишна возраст- Завод за ментално здравје на деца и младици Младост-Скопје, Издавачки центар ТРИ, Скопје, 2002
- 26. Народен правобранител** Конинклузивно образование:

на Република Македонија извештај од спроведено истражување за вклученост на децата со посебни потреби во редовното основно образование.-
а Скопје: Народен правобранител на Република Македонија, 2016

27. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015,

Поставеност на Инклузијата како принцип во националната програма за реформирање образованието -проект: Стандардиза Ефективно инклузивно училиште, 2006

28. Однесување, Википедија, 26.01.2019

29. Правилникот за оцената на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој. Службен весник на Република Македонија, бр.30/2000 член 10

30. Прирачник за работ со ученици со посебни образовни потреби Британски Совет во Македонија, Скопје 2014, 1 November 2018

31. Рот Н. Психологија личности, Завод за издавање учебника Народна Република Србије, Београд, 1963

32. Соколовски Ж. Проблеми у васпитању и образовању лакоментално ретардираних ученика са поремећајима у друштвену понашају, Дефектолошка теорија и пракса, 1/95

33. Софијанов Н. Заболувањата на нервниот систем во детската возраст, Македонска книга, Скопје, 1985

34. Ќордик А. Развојеност усменог говора код децата со лакомментално ретардационо у односу на организираност психомоторике, ниво интелегенција и оперативно мишлење,

- Докторска дисертација,
Дефектолошки факултет у Београду, 1982
- 35. Цекова С.** Процена на психомоторна организираност и
ајдеца тасолесна и
умерена ментална ретардација са посебено свр
тна хиперактивног однесувања,
Магистерски труд, Скопје, 2013
- 36. AAMR.** American Association on Mental Retardation.
Mental retardation: Definition, classification, and
system of supports, Washington, D.C., 2002
- 37. Ajdinski G.** Karakteristike razvoja kognitivno-mentalno retardiranih
učenika u odnosu na postignute uspeh u školi,
Doktorska disertacija, Defektološki fakultet u
Beogradu, 1998
- 38. Bakwin H.** Clinical Management of Behavior Disorder in
Children, W.B. Saunders company, Philadelphia,
1960
- 39. Bartolo P.** „International Perspectives on SEN and
Inclusion“, British Journal of Learning
Support, 2, 50., 2007
- Blake C.**
Jacova Z.
- 40. Begeny JC.** Inclusionary education in Italy: A literature
review and call for more empirical research
Remedial and Special Education, 2007
- Martens BK.**
- 41. Berger J.** Klinička psihologija, individualna i socijalna,
Biro M. Naučna knjiga, Beograd, 1990
- Hrnjica S.**
- 42. Bojanin S.** Neuropsihologija razvojnog doba i opštine edukativni
metodi, Zavod za

- udžbenikeinastavnasredstva, Beograd,1985
- 43. Bojanin S.** Specijalnaedukacija i
rehabilitacijanarazmedjuvekova, Veternik,
2006
- 44. Bojanin S.** Opštadefektološkadijagnostika, Zavod za
Čordič A. udžbenikeinastavnasredstva, Beograd, 1992
- 45. Cercič H. A.** Temeljnapolazištainkluzija, Hijatus, Zenica,
2005
- 46. CliffordJ.D.** Mental Retardation, A lifespan Approach to
Michael L.H. people with Intellectual Disabilities, Person
Education, Inc. Uper Saddle River, New Jersy,
2004
- 47. Devlieger JP.** Rethinking disability: The emergence of new
Rusch F. definition, concept and communities, Antwerp,
Pfeiffer D. Belgium, 2003
- 48. Doll E. A.** Vineland Scale of Social Maturity, Mineapolis,
American Guidance Service, 1964
- 49. Dosen A.** Treatment of Mental Illnes and Behavioral
Van GennepA. Disorder in the Mentally Retarded. Proceedings
Zvanikken GJ. of the International Congress, May 3rd & 4th,
Amsterdam, 1990
- 50. Drew C.** Mental retardation: A lifespan Approach to
Hardman M. People with Intellectual Disabilities, Pearson,
Ohio, 2004
- 51. Djorordevič D.** Psihologijanamentalozaslatih lica, Beograd,
1979
- 52. GaragenDž.** Interpersonalnoigrupnoponašanje, Nolit,

- Beograd, 1978
- 53. Gearheart RB.**
Weishahn WM.
Gearheart JC. The exceptional student in the regular classroom fourth edition, Meril Publishing Company, A Bell & Howell Information Company, Columbus, Ohio, 1988
- 54. Hrnjica S.** Inkluzijaučenikasateškocama u razvoju u redovneosnovneškole“, Colografix, Beograd, 2007
- 55. ICD-10.** Klasifikacijamentalnihporemećajaiporemećaja ponašanja, Zavod za udžebnike i nastavnasredstva, Beograd, 1992
- 56. IgričLj.**
Fulgosi-M R. AAMD Skalaadaptivnogponašanja – Priračnik, Sveučilište u Yagrebu, Fakultetzadefektologiju, Zagreb, 1991
- 57. Znaor M.** Mentalnoretardiranodetepredškolskoguzrasta, Karakteristikerazvoja, Interprint, Beograd, 1995
- 58. Jachova Z.** The role of parents in the building of school inclusive culture, The modern Society and Education 2011, Skopje (Macedonia), Proceedings of the VI-th Balkan Education and Science Congress ,2011
- 59. Jankulič C.** Medicinskeosnovementaneretardacije, Zavod za udžebnikeinastavnasredstva, Beograd, 1993
- 60. John M. Pellok** Journal for Epilepsy & Behavior, Division of Child Neurology, Department of Neurology, Virginia Commonwealth University, Medical College of Virginia Campus, Richmond, USA,

October, 2004

- 61. Jones KL.** Smith's recognizable patterns of human malformation, Elsevier Saunders, Philadelphia, 2005
- 62. Lawrence B.**
Johnston L.
Carpenter L. Assistive technology access for all students, Pearson, New Jersey, 2007
- 63. Levandovski D.**
Todorovič B. Kakopoticatidijete s mentalnomretardacijom, priručnikzaroditelje, FakultetzadefektologijuSveučilišta u Zagrebu, Centarzarerehabilitaciju“Zagreb”, Zagreb,1991
- 64. Mačesič-Petrovič D.** Saznajnirazvojlakomentalnoretardiranedece, Defektološkifakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 1996
- 65. Maulik PK.**
Mascarenhas MN.
Mathers CD.
Dua T.
Saxena S. Prevalence of intellectual disability: a meta analysis od population – based studies., Research in Developmental Disabilities, 2011
- 66. McLaughlin P.J**
Wehman P. Mental retardation and Developmental disabilities, Second edition, PRO-ED, Austin,Texas, 1996
- 67. Mrše S.**
Jerotijevič M. Priručnikipišajneindividualnogobrazovnog plana, Beograd, 2012
- 68. Odom SL.**
Vitztum J. Preschool inclusion in the United States: A review of research from and ecological systems perspective. Journal of Research in Special

- Wolery R.** Educational Needs, 2004
- Lieber J.**
- Sandall S.**
- Hanson MJ.**
- Horn E.**
- 69. Radulović K.** Mentalnayaostalost, Dijagnostika, organiziranost, psihomotorika, ličnost , Naučnakniga, Beograd, 1991
- 70. Rejk B.** Vrednosti, stavoviipromenaponašanja, Nolit, Beograd, 1978
- Edkok K.**
- 71. Serpel R.** Uticajkulturenaponašanje, Nolit, Beograd,1978
- 72. SchalockL. R.** Overview of the 2002 AAMR Definition, Classification, and Systems of Support and its Relation to International Trends and Issues in the Fields of Intellectual Disabilities; Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities; IASSID, Blackwell Publishing, 2004
- LuckassonR.**
- 73. Schalock R.** Intellectual disability: Definition, Classification and Systems of Supports, The AAIDD – 11 Eddition USA, 2015
- Borthwick-Duffy.**
- Bradley V.**
- Bunitinx W.**
- Coulter D.**
- 74. Shpajdier-Džinič J** Socijalnapatologija, sociologijadevijantnosti, Zavodzaudžebnike i nastavnasredstva, Beograd, 1988

- 75. Snow K.** Disability is naturale: Revolutionary common sence for raising successful children with disabilities. Woodland Park, CO: Braveheart Press, 2001
- 76. Szymanski L.
Tanguay E.** Emotional disorders of mental retard persons: Assessment, treatment, and consultation, University Park Press, Baltimor, 1980
- 77. Tedgold A F.** A textbook od mental deficiency. Baltimore> Wood.p.7, 1973
- 78. UNESCO** The SalamankaSteatment and Framework for Action on Special Needs Education, 1994
- 79. Van den Brule.** The right to education for all: Global perspectives in inclusive education. Presentation given at Regional Seminar in Poverty Alleviation, HIV and AIDS Education, and Inclusive Education: Priority Issues for Quality Education for All in Eastern and Western Sub-Saharan Africa, Nairobi, Kenya,2007
- 80. World Health
Organization** Early detection and prevention of hendicep defects in yang children, 1976

Прилози

Скала за проценка на однесувањето на детето во училиште (Бојанин, Савановиќ)

Име и презиме на ученикот

Дата на раѓање

Пол

Степен на интелектуална попреченост

Успех на ученикот

Образование на родители – мајка/татко

Прашалникот се пополнува со заокружување на (1), (2) или (3) според Вашето мислење за обликот на однесување кој е карактеристичен за ученикот.

Благодарам

Однесување за време на часот

1. На местото каде седи:
 - воочливо мирен.....1
 - складен.....2
 - се врти3

2. Кон соседните ученици:
 - не се обраќа кон никого.....1
 - се обраќа по потреба.....2
 - ги задева соседните деца.....3

3. Внимание:
 - отсуство на внимание.....1
 - внимателно го следи часот (активноста).....2
 - нарушено внимание(секоја дразба му го привлекува вниманието).....3

4. Расположение:
 - снижено во однос на поводот и групата.....1
 - ускладено во однос на поводот и групата.....2
 - повишено во однос на поводот и групата.....3

Однесување за време на одморот

1. Во дворот:
 - Повлечено однесување.....1
 - Складно однесување.....2
 - Воочливо подвижен3

2. Во однос на играта:
 - Не се вклучува во играта1
 - Организирано си игра.....2
 - Ја попречува играта.....3

3. Во однос на групата деца:
 - Групата деца не го забележува.....1
 - Групата деца го прифаќа.....2
 - Групата деца не го прифаќа.....3
4. Расположение:
 - снижено во однос на поводот и групата.....1
 - ускладено во однос на поводот и групата.....2
 - повишено во однос на поводот и групата.....3

Однесување кон авторитетот

1. Кон наставникот се обраќа:
 - никогаш самоиницијативно.....1
 - складно, по потреба.....2
 - прашува без потреба.....3
2. опомените на налозите на наставникот:
 - збунето ги прифаќа.....1
 - складно ги прифаќа.....2
 - и без налог станува, шета.....3
3. Пофалбите:
 - го збунуваат, засрамуваат.....1
 - ги прифаќа складно.....2
 - не влијаат на неговото однесување и емотивен став3
4. опомените:
 - го збунуваат, засрамуваат.....1
 - ги прифаќа складно.....2
 - не влијаат на неговото однесување и емотивен став3