



**Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје**  
**Филозофски факултет – Скопје**



**Институт за педагогија**

Последипломски студии по педагошки науки

МАГИСТЕРСКИ ТРУД НА ТЕМА:

**ФАКТОРИ НА ВЛИЈАНИЕ ВРЗ СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИОТ  
РАЗВОЈ НА ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ**

**Студент:**

**Мирјана Ѓорѓевска Ѓуров, 4919/15**

**Ментор:**

**Проф.д-р Лена Дамовска**

**Скопје, 2020**

## СОДРЖИНА

<b>АПСТРАКТ .....</b>	<b>4</b>
<b>ВОВЕД .....</b>	<b>7</b>
<b>1. ОСНОВНИ КОНЦЕПТИ НА РАЗВОЈ .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Ран детски развој во Република Македонија.....</b>	<b>15</b>
<b>2. СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛЕН РАЗВОЈ КАЈ ДЕЦА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Дефинирање на социо-емоционалниот развој .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Стимулирање на социо-емоционален развој преку имплементација на Стандарди за рано учење и развој.....</b>	<b>28</b>
<b>3. ФАКТОРИ НА ВЛИЈАНИЕ НА СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА ДЕЦА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Воведен опис на факторите на влијание .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Воспитниот стил на родителите како фактор на влијание .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 Воспитниот стил на воспитувачите како фактор на влијание ...</b>	<b>54</b>
<b>3.4 Партнерството меѓу родителите и воспитувачите како фактор на влијание .....</b>	<b>76</b>
<b>4. АНАЛИЗА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИ МОДЕЛИ КОИ ГО СТИМУЛИРААТ СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ КАЈ ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ ДЕЦА .....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 Воспитно-образовен модел на Јапонија .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Воспитно-образовен модел на Нов Зеланд .....</b>	<b>82</b>
<b>4.3 Воспитно-образовен модел на Ирска .....</b>	<b>84</b>
<b>4.4 Воспитно-образовен модел на Финска .....</b>	<b>86</b>
<b>5. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА .....</b>	<b>90</b>
<b>6. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....</b>	<b>100</b>
<b>6.1 Предмет на истражувањето .....</b>	<b>100</b>
<b>6.2 Цел и карактер на истражувањето .....</b>	<b>104</b>
<b>6.3 Задачи на истражувањето .....</b>	<b>104</b>
<b>6.4 Хипотези .....</b>	<b>105</b>
<b>6.5 Варијабли на истражувањето/истражувачки прашања.....</b>	<b>106</b>
<b>6.6 Методи, техники и инструменти на истражување .....</b>	<b>106</b>
<b>6.7 Популација и примерок .....</b>	<b>109</b>
<b>6.8 Статистичка обработка на податоците .....</b>	<b>109</b>
<b>6.9 Организација и тек на истражувањето .....</b>	<b>110</b>
<b>7. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето.....</b>	<b>112</b>
<b>7.1 Анализа на резултати од испитувањето на воспитниот стил на родители, партнерството меѓу родителите и социо-емоционалните вештини на децата.....</b>	<b>112</b>
<b>Тестирање на хипотези .....</b>	<b>113</b>
<b>8. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ.....</b>	<b>135</b>
<b>8.1 Заклучни согледувања .....</b>	<b>135</b>
<b>8.2 Препораки .....</b>	<b>138</b>
<b>9. ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>139</b>
<b>9.1 Домашна литература .....</b>	<b>139</b>
<b>9.2 . Странска литература .....</b>	<b>139</b>

<b>10. ПРИЛОЗИ .....</b>	<b>143</b>
<b>Анкетен лист-скалер за родители.....</b>	<b>143</b>
Анкетен лист – скалер за воспитувачи .....	150

## АПСТРАКТ

Развојот, воспитанието и формирањето на личноста на детето е долг процес на искористување на потенцијалите на детето кое ги носи со раѓање и нивно развивање во трајни позитивни карактеристики на личноста.

Предучилишното воспитание и образование кое е базирано на сите најсовремени педагошки и научни постигања постои за да им обезбеди на најмладите услови за нормален психофизички, интелектуален, емоционален и општествен развој што е предуслов за нивно успешно понатамошно воспитание и образование.

Семејното воспитание може да се сфати како процес на спонтано, намерно и повратно интеракциско дејствување на родителите врз актуелизацијата и развојот на личните и социјалните особини на детето. Семејството својата воспитна улога ја остварува примарно на два начина: 1) посредно преку јакнење на личноста на детето со помош на целокупната семејна клима и релациите меѓу членовите во семејството (со што се обезбедува услов за правилно насочување на детето); 2) непосредно, преку свесни влијанија врз детската личност.

Овој труд се фокусира на влијанието кое воспитувачите и родителите го имаат врз развојот на емоционалните и социјалните компетенции на децата и нивно израснување во самостојни, самоиницијативни и самоуверени индивидуи кои ќе продолжат со себе-развојот и ќе бидат во состојба да придонесуваат и кон развојот на својата заедница.

Земајќи ги предвид теоретските определби за различните воспитни стилови битно е да се напомене дека традиционалниот воспитен стил кој се провлекува низ времето е сè уште најзастапен како во семејниот така и во воспитно-образовниот контекст и истиот го вклучува користењето на двата воспитни стилови: авторитарен и попустлив. Авторитативниот односно демократскиот стил на воспитување и покрај тоа што е одлика на современото време и современата педагошка практика, сепак истото не е во целост применливо ниту во семеен контекст, ниту пак во училишен контекст.

Стекнувањето на социјални и емоционални компетенции во предучилишната возраст има огромно значење за понатамошните развојни

фази на децата, за подготовката за училиште и постигнувањето на училишен успех, способноста за прилагодување на однесувањата во училишните средини и креирањето на здрави и долготрајни реалции со семејните членови, со пријателите, како и за имањето на високо мислење за себе, себе-вреднување, кои ќе му овозможат да израсне во независна и самостојна индивидуа која знае, може и умее. Во овој контекст бројни истражувања докажуваат дека традиционалниот воспитен стил не може да одговори на потребите на децата и дека не овозможува стимулирање на овој развоен домен чиј пак развој е од особено значење за развојот на останатите развојни домени (когнитивен, моторен, јазичен) и за понатамошниот долгорочен развој на детето.

Во таа насока магистерскиот труд има за цел да се добијат релевантни информации за традиционалниот воспитен стил на родителите и воспитувачите, партнерската релација помеѓу родителите и воспитувачите и нивното влијание на социо-емоционалната компетентност на децата на предучилишна возраст. Очекуваниот резултат би бил дека постои значајна разлика во социо-емоционалниот развој меѓу децата од предучилишна возраст чии родители и воспитувачи применуваат традиционален (авторитарен и попустлив) наспроти современ воспитен стил (демократски или авторитативен). За децата од предучилишна возраст приоритетно значење имаат емоционално-изразните средства на влијание во процесот на меѓусебната комуникација. Од тука многу е важен односот на воспитувачот/родителот кон однесувањето на детето, кон неговите активности и резултати. Однесувањата на децата, карактерот на нивните емоционални реакции се детерминирани во значителна мера од активностите, однесувањето и емоционалните експресији на воспитувачот/родителот.

Од исклучителна важност е и креирањето на силна партнерска врска меѓу родителите и воспитувачите. Градинките, центрите за ран развој треба да се клучни ресурсни центри во кои родителите ќе можат со поддршка на стручните лица да станат свесни за родителските стилови кои тие ги применуваат и ќе се здобијат со потребните знаења, вештини и пристапи со кои ќе се олесни нивното родителствување од една страна, а од друга страна

ќе се обезбеди максимален развој на нивните деца.

Клучни зборови: социо-емоционален развој; предучилишно воспитување; семејно воспитување; традиционален воспитен стил; современ воспитен стил.

## ВОВЕД

Целта на воспитно-образовниот процес е креирање на индивидуи кои покрај тоа што стекнуваат специфични и стручни знаења и вештини од одредени научни области, имаат можност да поминат и низ развоен процес кој ќе им овозможи да станат проактивни, самостојни, независни, прилагодливи на различните надворешни и внатрешни фактори - индивидуи кои ќе креираат долготрајни и квалитетни односи со одлични комуникациски вештини, вештини за разрешување на конфликти, вештини за кооперативност и тимска работа, со лидерски и организациски вештини итн. Релацијата воспитувач-дете, учител-ученик, професор-студент има огромен удел во созревањето на индивидуата, стекнувањето на основните животни вештини кои претставуваат клучни алатки во соочувањето со секојдневните лични и работни предизвици. Постојат бројни истражувања кои ја докажуваат врската меѓу специфичниот стил на релација учител – дете и бидувањето на зрели, самостојни индивидуи кои се насочени кон себе-развој, развој и грижа на сите околу себе и заедницата во која што живее.

Во воспитниот развој на индивидуата огромно влијание има и семејството, клетката на општеството, поточно воспитниот стил кој родителите го применуваат во процесот на одгледување на своите деца. Науката има диференцирано различни родителски стилови кои родителите спонтано или свесно ги применуваат во односите со своите деца. Науката истотака има утврдено преку бројни истражувања кој специфичен родителски стил има најпозитивно влијание на детето. Битно е да се напомене дека низа надворешни, средински фактори, како и внатрешни фактори од аспект на генот и природниот темперамент на детето имаат влијание на развојот на детето, но тоа не ја исклучува потребата од свесен избор на воспитен стил кој ќе биде приспособен на потребите на детето и ќе му овозможи автентичен развој и ќе му помогне да израсне во индивидуа која ќе може да придонесува за себе и за заедницата.

Во рамките на овој труд ќе бидат токму ставени на проценка традиционалните воспитни стилови на родителите и воспитувачите кои на редовна основа се применуваат како во семеен контекст така и во училишен

контекст во нашата држава и како истите имаат влијание на одредени развојни домени кај децата, со фокус на деца од предучилишна возраст. Како што општеството се развива и како што педагошката теорија и практика се развива, како во светот, така и кај нас се појавуваат современи модели на воспитување кои докажано (преку бројни лонгитудинални студии) резултираат со позитивни резултати во широк спектар на развојни домени. Но, традицијата во нашето општество од аспект на однесување возрасна релевантна личност-дете прави извесна кочница во спроведувањето на современите воспитни аспекти. Во непосредно лично искуство како во семеен контекст така и во наставен контекст сè уште се забележува примена на стари педагошки практики и родителски стилови кои припаѓаат на традиционалното воспитување (примена на авторитарен и попустлив воспитен стил).

Овој труд ќе го покрие влијанието на традиционалните воспитни стилови на конкретно еден развоен домен: социо-емоционален развој. Стекнувањето на социјални и емоционални компетенции во предучилишната возраст има огромно значење за понатамошните развојни фази на децата, подготовката за училиште и постигнувањето на училишен успех, способноста за прилагодување на однесувањата во училишните средини и креирањето на здрави и долготрајни реалции со семејните членови, пријателите, како и за имањето на високо мислење за себе, себе-вреднување, кои ќе му овозможат да израсне во независна и самостојна индивидуа која знае, може и умее. Во овој контекст бројни истражувања докажуваат дека традиционалниот воспитен стил не може да одговори на потребите на децата и дека не овозможува стимулирање на овој развоен домен чиј пак развој е од особено значење за развојот на останатите развојни домени (когнитивен, моторен, јазичен) и за понатамошниот долгорочен развој на детето.

Во нашата земја долги години се прават напори во насока на осовременување на образованието и воспитанието (со поголем акцент на развојот на образовните институции, со помал акцент на осовременување на воспитниот стил на родителите) и во вложување во раниот развој. Во Националниот развоен план 2008- 2013, Република Македонија, во рамките на подобро образование за сите, го вгради и раниот детски развој насочен



кон децата од предучилишна возраст. За да може да се следи развојот на децата од предучилишна возраст се зацрта и донесувањето и имплементацијата на Стандардите за рано учење и развој (СРУР) кај оваа возрасна група (еден од развојните домени во овој официјален документ е и социо-емоционалниот развој). Направена е студија која го има измерено ефектот од примената на програмата која работи согласно задоволување на овие СРУР и резултатите се позитивни. Препораката е да се продолжи со примената на стандардите паралелно со примена на континуиран едукативен развој на воспитувачите и родителите кој ќе им овозможи на воспитувачите и родителите да го трансформираат традиционалниот начин на воспитување.

Придонесот од истражувањето кое што е детално елаборирано во останатите содржини на овој труд ќе биде во насока на изработка на сеопфатна едукативна стратегија/едукативна програма која ќе овозможи развој и стекнување на потребните вештини, знаења и пристапи од страна на сите учесници во воспитно-образовниот процес.

## 1. ОСНОВНИ КОНЦЕПТИ НА РАЗВОЈ

Детскиот развој е основа за развојот на заедницата и економскиот развој, бидејќи способни деца се основа за просперитетно и одржливо општество.

Раниот развој на когнитивните вештини, емоционалната благосостојба, социјалната компетентност и здравото физичко и ментално здравје градат силна основа за успех и во возрасните години. Освен тоа што на краток рок се важни за остварување позитивни резултати во училиште, овие способности се клучни предуслови за економската продуктивност и одговорно граѓанство во текот на животот. Сите аспекти на човечкиот капитал за возрасни, од вештините на работната сила, до кооперативно и законско однесување, се градат врз капацитети што се развиваат во детството, почнувајќи од раѓање.

Човечкиот мозок се гради постепено. Основната архитектура на мозокот се гради преку тековен процес кој започнува пред раѓањето и продолжува во зрелоста. Како и градењето дом, процесот на градење започнува со поставување на темелите, вградување на просториите и вградување на електричниот систем во предвидлива секвенца и продолжува со вградување на определени карактеристики кои ја одразуваат зголемената индивидуалност со текот на времето. Архитектурата на мозокот се гради низ последователни „чувствителни периоди“, од кои секој е поврзан со формирање на специфични кола поврзани со специфични способности. Развојот на повеќе сложени вештини и нивните основни кола се заснова врз претходно формираните кола и вештини. Преку овој процес раните искуства создаваат основа за доживотно учење, однесување и физичко и ментално здравје. Силната основа во раните години ја зголемува веројатноста за позитивни исходи, додека пак слабата основа ги зголемува шансите за тешкотии подоцна.

Интерактивните влијанија на гените и искуството буквално ја обликуваат архитектурата на мозокот во развој, а активната состојка во ангажманот на децата во односите со нивните родители и други старатели во нивното семејство или заедница е принципот „детето нуди - возрасниот враќа“ („serve and return“-принцип).

Архитектурата на мозокот е составена од високо интегрирани групи на нервни кола (т.е. врски помеѓу мозочните клетки) кои се „поврзани“ под континуирано и взаемно влијание на генетиката и околината. Гените одредуваат кога се формираат специфични кола на мозокот, а потоа индивидуалните искуства го обликуваат начинот на расплет на таа формација. Овој процес на развој е поттикнат од самоиницијативен, вроден поттик за стекнување способност што е суштинска карактеристика на човековата природа. Соодветните сензорски стимулации (на пр. преку слух и вид) и стабилните и респонсивните односи градат здрава архитектура на мозокот која обезбедува силна основа за доживотно учење, добро однесување и здравје.

Најважните односи започнуваат во семејството, но честопати се вклучени и други возрасни кои играат важни улоги во животот на малите деца, вклучувајќи ги и давателите на рана грижа и образование. Тоа што научниците го нарекуваат интеракција, взаемност и реципроцитет може да се сфати преку процесот на „детето нуди – возрасниот враќа“ во игрите како што се тенис и одбојка. Во раниот детски развој, нудењето и враќањето се случуваат кога малите деца природно почнуваат интеракција преку гугање, изрази на лицето, зборови, гестови и плачења, а возрасните им одговараат со исто вокализирање и исти гестикулации и процесот продолжува со префрлање од еден на друг. Друг важен аспект на интеракцијата преку нудење и враќање е тоа што најдобро функционира кога е вградена во тековниот однос помеѓу детето и возрасното лице кое ја има предвид уникатната индивидуалност на детето.

Децениските истражувања ни покажуваат дека меѓусебно наградувачките интеракции се основни предуслови за развој на здрави мозочни кола и вештини кои стануваат сè посложени.

И архитектурата на мозокот и развојните способности се градат „од долу нагоре“, со едноставни кола и вештини што обезбедуваат рамка за повеќе напредни кола и вештини со текот на времето (National scientific council on the developing child, 2007, 2-4).

Процесот на формирање на личноста поминува низ развојни етапи во кои доминираат различни изрази на исти човечки можности кај човекот, а поединецот на посебен начин ги поседува (Marijanović A., 1987).

Ерик Ериксон, развоен психолог, предлага осум животни фази низ кои секоја личност поминува во својот развој. Во секоја фаза треба да се помират или да се балансираат две спротивставени сили, така што со нивно надминување се оди во погорниот стадиум. Секоја возраст се карактеризира со одредена фаза. Првите пет фази спаѓаат во детството и адолесценцијата. Според Ериксон, воспитниот стил може да помогне или да го попречи развојот на одредена фаза. Првата фаза е балансирање помеѓу довербата наспроти недовербата, врз основа на надежта. Обично се јавува од раѓањето до една година од животот. Желбата ја балансира автономијата, од една страна, и срамењето и сомнежот, од друга, околу втората и третата година од животот. Целта ја балансира иницијативата спроти чувството на вина околу четвртата до шестата година. Компетентноста балансира помеѓу продуктивноста и инфериорноста, околу седмата до дванаесттата година. Верноста балансира помеѓу идентитетот и конфузијата на возраст од 13 до 19 години. Другите возрасти се базираат на љубовта, грижата и слободата (Шурбановска, О., 2013).

Искусствата на децата во првите години влијаат врз функционирањето на нивните мозоци, начинот на кој тие реагираат на стресот и нивната способност да формираат врски со доверба. Во текот на овие години мозокот минува низ најдраматичен раст, поставувајќи ја основата за социјален и емотивен развој. Цвета јазикот, се формираат основните моторни способности, размислувањето станува посложено и децата почнуваат да ги разбираат своите чувства и чувствата на другите.

Когнитивните, емоционалните и социјалните способности се неразделно испреплетени во текот на животот. На пример, способноста на детето да научи нови информации е под влијание на неговата способност да комуницира соодветно со другите и неговата способност да ги контролира неговите непосредни импулси. Сите аспекти на детскиот развој, емоционалниот, когнитивниот, социјалниот и физичкиот развој се меѓусебно поврзани и меѓусебно си влијаат.

Мозокот е високо интегриран орган и неговите повеќекратни функции делуваат на богато координиран начин. Емоционалната благосостојба и социјалната компетентност даваат цврста основа за појава на когнитивни способности, а заедно тие се тули и малтер што ја сочинуваат основата на човековиот развој. Така, учењето на јазик не зависи само од соодветното слушање, од способноста да се разликуваат звуците и од способноста да се поврзи значењето со одредените зборови, туку и од способноста да се концентрираат, да обрнат внимание и да се вклучат во значајна социјална интеракција. Освен тоа, емоционалното здравје, социјалните вештини и когнитивно-лингвистичките капацитети што се појавуваат во раните години се исто така важни предуслови за успехот во училиште и подоцна на работното место и во заедницата. Архитектурата на мозокот и имунолошкиот систем, исто така, како што созреваат комуницираат, и тоа влијае врз сите области на развојот и здравјето.

Создавањето на соодветни услови за ран детски развој е поефективно и поевтино од решавање на проблеми во подоцнежна возраст. Мозокот што созрева станува сè посposобен да извршува посложени функции, му се намалува способноста за реорганизација и приспособување на нови или неочекувани предизвици. Кога колото ќе се „поврзе“, со текот на годините се зацврстува и со тоа се отежнува менувањето. За капацитетот на мозокот да се менува, научниците го користат терминот „пластичност“. Пластичноста е максимална во раното детство и се намалува со возраста. Иако „прозорците на можностите“ за развој на вештини и приспособување на однесувањето остануваат отворени долго време, обидот да се промени однесувањето или да се изградат нови вештини на основата на мозочните кола кои при формирање не биле правилно поврзани бара голема работа и е поскап. За мозокот ова значи дека е потребна поголема количина физиолошка енергија за да надомести за колата кои не работат како што се очекува. Поправното образование, клиничките третмани и другите професионални интервенции за општеството се поскапи од обезбедувањето нега, заштитувачки односи и соодветни искуства за учење во раниот живот. Едноставно кажано, поефикасно и поефективно е на почетокот правилно да се изведат работите отколку подоцна да се поправаат.

Изнесените сознанија и законитости за развојот на личноста, кои се само дел од широкиот научен опус кој го дефинира развојот на индивидуата, ја потврдуваат важноста на предучилишната возраст и воспитување и ја оправдуваат потребата од постоење на структурирана и организирана воспитно-образовна дејност со специфични задачи во делот на развивање на воспитните компетенции во неколку области на физичкиот и психичкиот развој на предучилишните деца (сензорно-моторен развој, социо-емоционален развој, интелектуален развој и образование).

Иницијативите за политики кои промовираат поддржувачки односи и богати можности за учење за малите деца создаваат цврста основа за подобри резултати во образованието, како и поголема продуктивност на работното место и добро однесување во заедницата.

Значителен напредок кон оваа цел може да се постигне со обезбедување на искуства за поттикнување на растот како во домот така и во заедницата, преку разни обуки за родителите, поддршка на семејството, рана нега и образование, предучилишни установи и центри за интервенција.

Ако родителите, неформалните програми во заедницата и центрите за ран детски развој во кои работат професионалци, обрнат внимание на емотивните и социјалните потреби на децата, како и на нивната писменост и когнитивни вештини, најмногу ќе повлијаат врз развојот на цврста архитектура на мозокот и подготовка за успех во училиште.

Ако основните програми за здравје и рано детство го следат развојот на сите деца, ќе овозможат навремено да се откријат проблемите што бараат внимание и да се интервенира.

Основните принципи на невронауката и технологијата на формирањето човечки вештини укажуваат на тоа дека задоцнетото лекување кај високо ранливите деца ќе даде помалку позитивни резултати и ќе чинат поскапо отколку соодветна интервенција во помлада возраст.

Суштината на квалитетот на центрите за рано детство е во стручноста и вештините на персоналот и во нивниот капацитет да градат позитивни и респонсивни односи со малите деца. Големiot недостиг на добро обучен персонал во ова поле денес укажува дека најголем приоритет треба да бидат инвестициите во обуки, вработување, надоместување и задржување на високо

квалитетна работна сила (National scientific council on the developing child, 2007, 5-8).

### **1.1 Ран детски развој во Република Македонија**

Севкупниот политичко-општествен амбиент, за промоција на раниот детски развој во Р.Македонија, се базира на меѓународната рамка која е содржана во Конвенцијата за заштита на правата на децата, како и постоечката национална законска и политичка рамка.

Националното законодавство (Закон за заштита на децата) во Р.Македонија го дефинира раниот детски развој како предучилишно образование кое опфаќа, покрај мерки за згрижување на децата, мерки и активности за промоција на здравјето и унапредување на интелектуален, емоционален, физички и социјален развој. Згрижувањето и воспитувањето на децата од предучилишна возраст се спроведува во детските градинки, а за децата коишто не се опфатени во овие установи, предвидени се можности за организирање на други скратени вонинституционални форми. („Службен весник на РМ“ 98/2000).

Во Националниот развоен план 2008- 2013, Република Македонија, во рамките на подобро образование за сите, го вгради и раниот детски развој насочен кон децата од предучилишна возраст. За да може да се следи развојот на децата од предучилишна возраст се зацрта и донесувањето и имплементацијата на Стандардите за рано учење и развој кај оваа возрастна група. Владата на Република Македонија, во рамки на Стратегијата за демографски развој на Република Македонија 2008 – 2015, зацрта преземање на соодветни мерки и активности особено во делот на проширување на мрежата на детските градинки, со цел за подеднаква достапност за сите деца, особено за децата од руралните или помалку развиените општини, но во исто време и мерки за зголемување на опфатот на децата од предучилишна возраст. Институционалната поддршка за раниот детски развој во Р.С.Македонија ја презема Министерството за труд и социјална политика и Министерството за образование и наука.

Стандардите за рано учење и развој ги презентираат очекувањата коишто треба да ги достигнат децата од предучилишна возраст во разни

домени на развој (моторен развој, социоемоционален развој, когнитивен развој итн.). Овие стандарди можат да се применуваат во сите околности каде што се згрижуваат, воспитуваат и образуваат децата од 0-6 години (во семејството, во детските градинки, во детските центри за рекреација, како и разни неформални облици на згрижување и воспитување на децата).

Во документот стандардите се презентирани по развојни домени, но потребно е да се нагласи дека развојниот процес и учењето кај малите деца не се одвива изолирано, туку се одвива континуирано, преку сите домени. Развојните домени се меѓусебно поврзани, а децата учат со надградување на веќе постоечките знаења низ сите домени. Врз основа на голем број истражувања, димензијата на детскиот развој и учењето е поделена во 5 основни домени и тоа:

- Физичко здравје и моторен развој;
- Социоемоционален развој;
- Развој на пристап кон учење;
- Развој на јазикот, описменување и комуникација;
- Когнитивен развој и стекнување на општи знаења (Стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години, 2008, 5-7).

Стратегијата за образованието на Р. Македонија 2018-2025 година ги бележи следните значајни предизвици со кои се соочува системот за предучилишно образование:

1. Опфатеноста на децата во предучилишното образование не е задоволителна и системот има ограничени можности за опфаќање на децата со посебни образовни потреби.
2. Условите за учење во предучилишните установи се незадоволителни; неконзистентно се спроведуваат нормативите и стандардите во предучилишните установи; скоро воопшто не се користи ИКТ во предучилишните установи.
3. Постоечките Стандарди за рано учење и развој на децата треба да се ревидираат; контролата на квалитетот не функционира; не се спроведува интегрирано мултикултурно воспитување и образование на децата на предучилишна возраст; слаба е соработката со останатите нивоа на образованието, а особено со високото образование.



4. Системот страда поради недоволен број на кадар во предучилишните установи, што е придружено со недоволно јасно дефинирани компетенции и стандарди за директорите, воспитувачите, негувателите и стручните служби на градинките. Всушност, не постои механизам за професионален развој и напредување во кариерата на овие вработени лица, додека системот за нивно лиценцирање бара ревизија.

5. Раководењето и управувањето со предучилишните установи е неефикасно, се преклопуваат одговорностите на разни структури кои се одговорни за предучилишниот образовен систем, т.е. МОН, МТСП и Министерството за локална самоуправа (МЛС); слаба е соработката со родителите, заедниците и бизнис секторот. Истовремено, на системот за педагошка евиденција и документација кој се води за децата во институциите му треба подобрување.

Согласно истакнатите предизвици Стратегијата ги има утврдено следните приоритети:

**Приоритет I.** Подобрување на содржината, условите за учење и квалитетот во остварувањето на предучилишното образование.

Во рамките на овој приоритет предвидено е ревидирање на Стандардите за рано учење и развој за деца на возраст 0-6 години и ревидирање на Програмата за рано учење и развој во согласност со Стандардите за рано учење и развој

**Приоритет II.** Зголемување на опфатот на децата и подобрување на инклузивноста во предучилишното образование.

**Приоритет III.** Подобрување на капацитетите на човечките ресурси во предучилишните установи.

**Приоритет IV.** Подобрување на законодавството, организацијата и управувањето со предучилишното образование и зајакнување на соработката. Во рамките на овој приоритет предвидено е воспоставување механизам за вистинско вклучување на семејството и заедницата во планирањето и спроведувањето на образовната работа и управувањето со предучилишните установи. Како и воведување на Национална програма за подобрување на педагошката култура на родителите преку предучилишниот образовен

систем (Министерство за образование и наука на Република Македонија,  
2018, 29, 73-87).

## 2. СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛЕН РАЗВОЈ КАЈ ДЕЦА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

### 2.1 Дефинирање на социо-емоционалниот развој

Социјалниот и емотивниот развој е промена со текот на времето во способноста на децата да реагираат и да комуницираат со нивното социјално опкружување.

**Социјалниот и емотивниот развој е сложен** и вклучува многу различни области на раст:

- темперамент: начинот на кој малото дете се однесува и реагира на различни ситуации, старатели и непознати
- приврзаност/атачмент: емотивната врска помеѓу дете и родител/старател
- социјални вештини или социјална компетентност: можност за дружење со други луѓе
- регулирање на емоцијата: способност на детето да ги контролира своите емоции и реакции на околината (Laurie Martin, Lisa Sontag-Padilla, Jill Cannon, et al., 2014, 9).

#### Улогата на темпераментот

Факторите кои што го издвојуваат детето како уникатна индивидуа колективно се дефинирани како темперамент. Темпераментот се разликува од типот на личност иако меѓусебно се поврзани. Темпераментот може да ја обликува личноста, но темпераментот носи корени во детската биологија. И покрај тоа што срединските фактори имаат големо влијание на развојот на личноста, важно е да се спомене дека постојат одредени карактерни црти кои се дел од генетската поставка на детето посочувајќи ја природата како важен фактор. Темпераментот е присутен од раѓање, но може да се идентификува кај детето после неговиот четврти месец, кога бебето почнува да станува физички поактивно.

Stella Chess и Alexander Thomas, професори на New York University School of Medicine, во соработка со Howard Birth, ја почнале лонгитудиналната студија во 1956 година (the New York Longitudinal Study). Во рамките на оваа студија учествувале деца со различна културна и економска позадина и

нивниот темперамент бил идентификувал со помош на следните девет критериуми: сензорен праг, ниво на активност, интензитет, ритмичност, приспособливост, расположение, пристапност/повлекување, упорност и расеаност. Децата биле оценувани како лесни, бавни и тешки согласно дадените критериуми. Децата биле набљудувани на следните возрасти, 2 месеци, 6 месеци, 1 година, 5 години, 10 години. Обсервациите од страна на родителите биле исто така земени предвид.

Типови на деца според димензиите на Thomas и Chess:

1. **Лесно (флексибилно) дете:** има регуларен ритам, позитивно расположено, соработува, полесно се приспособува на нови стимули/промени
2. **Тешко (енергично) дете:** нередовно спие, се повлекува, потешко се адаптира, лесно се вознемирува (има силна емоционална реакција), лесно се пренасочува (висока дефокусираност)
3. **Бавно (плашливо) дете:** не е активно, се повлекува, се приспособува претпазливо, обично е негативно расположено со мал интензитет на емоционална реакција.

Доколку темпераментот на детето е во хармонија со неговата средина, во тој случај психолошкиот раст и здрав развој ќе биде неминовно обезбеден.

Ниту е продуктивно, ниту е фер едноставно да се каже "*Дејшејшо е шакво какво шшо е, не можеме да влијаеме на нејовојшо огнесување*" бидејќи е битно да разбере и знае темпераментот на детето. Неговиот темперамент може да даде насока за најдобрите начини на кои едно дете може да се едуцира, дисциплинира и да се разбере како индивидуа.

Доколку родителите и едукаторите не се приспособуваат на темпераментот на детето, тоа ќе биде под стрес. Thomas и Chess го нудат следниот пример со кој укажуваат како знаењето за темпераментот на детето ќе направи детето да се чувствува сигурно: "Флексибилното дете кое е фатено како става предмети во електронските приклучоци ќе му биде доволно еднаш да му се напомене да не го прави тоа и тоа ќе го следи правилото, детето кое лесно се дефокусира може лесно да се пренасочи на друга активност, додека пак, упорното дете ќе треба физички да се одвои од даденото место." Детето кое е високо активно не може да се очекува да се развива целосно доколку не му се пружа можност за ослободување на неговата енергија. Детето кое е бавно може да има потреба од повлекување на страна се со цел да му се

обезбеди време да се вклучи во интеракција со своите врсници, во спротивно тоа ќе се повлече целосно (Wagner, M.Ed., 2012, 1-4).

### **Што е приврзаност/атачмент?**

Приврзаност е емотивна врска помеѓу дете и старател. Способноста за приврзување е присутна уште од раѓање и игра две важни улоги за малите деца. Прво, ги мотивира децата да останат во близина на старател, што им обезбедува безбедност. Второ, им овозможува на децата да се потпрат на својот старател кој им е извор на поддршка додека ја истражуваат околината. Децата кои се успешни во тоа имаат она што честопати се нарекува „сигурна приврзаност“. Развојот на сигурна приврзаност е важен од повеќе причини:

- Промовира позитивна врска помеѓу дете и старател
- Го намалува ризикот за социјални и емоционални проблеми подоцна во детството и зрелоста
- Охрабрува здрави односи надвор од домот (на пр. даватели на грижа на деца, пријатели, други возрасни)
- Негува позитивни, доверливи врски во средното детство, адолесценција и зрелоста.

### **Што е социјална компетентност?**

Социјалната компетентност се однесува на способноста на едно лице да се здружи со другите и да се прилагоди на нови ситуации. Децата многу рано во животот учат социјални вештини што ја одредуваат нивната социјална компетентност. На пример, бебињата прават контакт со очите, имитираат изрази на лицето и реагираат на гласови. Како што растат децата, повеќе комуницираат со другите деца и возрасните, што им помага да научат дополнителни социјални вештини.

Играта им дава можност на децата да вежбаат различни социјални вештини. Тие учат да ги препознаваат тугите чувства, да комуницираат конструктивно, да споделуваат и решаваат конфликт. Како што децата растат, играта станува поинтерактивна, дополнително ги подобрува социјалните вештини и ги подготвува за поактивни социјални интеракции внатре и надвор од домот.

## Што е регулирање на емоциите?

Регулирањето на емоциите е способност на детето да ги контролира своите емоции и реакции на околината. Ова не значи дека детето треба да биде среќно, храбро и смирено цело време. Нормално е, на пример, бебињата да плачат за да ги комуницираат своите потреби или за малите деца да имаат ужасни тантруми и да ги туркаат границите. Но, некои деца потешко се смируваат. Постојат многу истражувања за начинот на кој што малите деца ги изразуваат емоциите. Тие ни откриваат дека емоциите играат важна улога во достигнувањата кои Ериксон ги смета за важни: социјалните релации, истражувањето на околината и себе-истражувањето (Frijda, 2000; Halle, 2003; Saarni et al., 2006).

Емоциите го поттикнуваат развојот. Во исто време тие се дел од систем кој се развива, кој станува се посложен како што децата го реорганизираат нивното однесување за да остварат нови цели (Campos, Frankel and Camras, 2004; Witherington, Campos and Hertenstein, 2001).

Бебињата не можат да ги опишат своите чувства и поради тоа е предизвикувачки да се одреди кои емоции ги искусуваат. Иако, вокализацијата и движењето на телото даваат информација, истражувачите се повеќе фокусирани за фацијалните експресији. Бебињата, децата и возрасните луѓе користат различни реакции за да изразат одредена емоција. На пример, одредени бебиња кога се исплашени не ја покажуваат емоцијата на лицето, но затоа пак ја изразуваат на друг начин, преку повлекување на телото назад и одбивање да ползи. Воедно, одредена емоционална реакција може да е врзана за повеќе емоции. На пример, зависно од ситуацијата, насмевката може да означува радост, срам, презир или општествено поздравување (Laurie Martin, Lisa Sontag-Padilla, Jill Cannon, et al., 2014, 12 - 14).

Центарот за социјални и емоционални основи за рано учење (CSEFEL) го дефинира **социјално-емоционалниот развој** како развој на капацитетот на детето, од раѓање до 5 годишна возраст, да формира блиски и безбедни врски со возрасни и врстници; да искуси, регулира и изразува емоции на социјално и културно соодветни начини; и да ја истражува околината и да учи - во контекст на семејството, заедницата и културата. Воспитувачите промовираат здрав развој со тоа што работат на поддршка на

социјално-емоционалната благосостојба кај малите деца и вложуваат максимални напори за да спречат појава или избувнување на социјално-емоционални проблеми кај деца во ризик, да ги идентификуваат и отстранат проблемите што се појавуваат и кога е потребно да ги упатуваат децата и нивните семејства во соодветни центри (Центар за социјални емоционални основи за рано учење, 2008).

Во продолжение ќе биде претставен пирамида моделот за поддршка на развој на социо-емоционални вештини кај бебиња и мали деца, развиен од страна на CSEFEL. Според тој модел, идентификувани се следните аспекти, од најниско до највисоко ниво:

Табела 1. Модел за поддршка на развој на социо-емоционални вештини кај бебиња и мали деца, развиена од страна на Центарот за социјални емоционални основи за рано учење (CSEFEL - National resource center for disseminating research and evidence-based practices to early childhood programs)

<p><b>5.Интензивна интервенција</b></p> <p>Интервенциите засновани на евалуации овозможуваат да се креира поддршка која конкретно ќе одговори на потребите и однесувањето на индивидуата</p>
<p><b>4.Таргетирана социјална и емоционална поддршка</b></p> <p>Систематскиот пристап кон учењето на социјалните вештини може да има превентивен и лекувачки ефект</p>
<p><b>3.Висококвалитетни и поддржувачки средини</b></p> <p>Висококвалитетните поддржувачки средини промовираат позитивни резултати кај сите деца</p>
<p><b>2.Грижливи и респонсивни релации</b></p> <p>Поддржувачките респонсивни релации меѓу возрасните и децата се суштински важни за промовирање на здрав социо-емоционален развој</p>
<p><b>1.Ефективна работна сила</b></p> <p>Системите и политиките ги промовираат и одржуваат практиките засновани на докази</p>

**Социо-емоционалната компетенција** се дефинира како способност за разбирање и успешно справување со секојдневните задачи како учење, создавање релации со другите, решавање на секојдневните проблеми и приспособување на комплексните барања потребни за раст и развој (Katz, L.G., и D.E. McClellan, 1997).

Рамка на Денам, С.А. за социјално-емоционална компетентност:

- Самосвесност, себе-управување, социјална свесност, разбирање на своите емоции, разбирање на емоциите, регулирање на емоциите и однесувањето, емпатија / симпатија
- Релациони / просоцијални вештини: Социјално решавање на проблеми, вештини за градење односи, соработка, вештини за слушање, чекање ред, барање помош (Denham, S., et al, 2009, 37-52).

**Социјално и емоционално компетентно мало дете** е она кое е способно за позитивна интеракција со врсниците и возрасните лица во својата околина и што низ тие взаемни односи постојано ја унапредува таа своја компетентност (Elias et al., 1997).

Во предучилишниот период децата не се учат да станат социјално компетентни преку директни инструкции – лекции, предавања, употреба на работни тетратки, објаснувања итн., туку преку интеракција со другите личности, при што интервенциите од страна на возрасните се неопходни (на пример, при решавањето конфликтни ситуации и превенција на насилно однесување) (Levin, D.E., 2003).

**Социо-емоционалните вештини кај децата од предучилишна возраст** ги вклучуваат следните категории:

- 1) кооперативност (играње во смени, споделување на играчки, покажување на соработка во имагинативни игри и позитивно одговарање на другите деца);
- 2) јазик и комуникациски вештини (комуникација со врсници, предложување и објаснување на заеднички тимски активности, поставување прашања и одговарање на барањата за појаснување, поканување на другите на игра);



3) разбирање и регулација на емоции (идентификување на чувствата кај себе и другите, регулација на емоциите кога се возбудени или вознемирени, надминување на емоционалните испади и конструктивно соочување/надминување на секојдневните фрустрации)

4) контрола на агресивноста и вештини за разрешување на проблеми (надминување на реактивна агресивност, вербално менаџирање на конфликтите, генерирање на алтернативни решенија на социјални проблеми и преговарање со врсниците).

Клучната цел е да се стекнат вештини за само-контрола кои ќе им помогнат на децата ефективно да се адаптираат на бихејвиоралните и социјалните потреби во различните општествени контексти (Carla Kalvin, MS, Karen L. Bierman, Stephen A. Erath, 2015).

Најраниот период од развојот на детето е најкритичниот развоен период од аспект на различни категории: физичка, социо-емоционална, бихејвиорална и когнитивна (Shonkoff и Phillips, 2000).

Развојните истражувања посочуваат дека социо-емоционалните компетенции може да бидат научени преку едукативни стратегии кои вклучуваат објаснување на вештините, демонстрација и практични активности. Како и преку имплементација на позитивни бихејвиористични менаџмент стратегии (систематска употреба на инструкции, поставување на граници) кои, применети кај деца од предучилишна возраст, придонесуваат кон редуцирање на социјалното проблематично однесување и иницираат позитивни врнички интеракции (Kalvin C., Bierman L.K., Erath S.A, 2015).

Развојот на социјално-емоционалната компетентност во раните детски години е важна основа за подоцнежниот успех на децата. Националната академија на науките во Америка (NAS) објави дека 60% од децата влегуваат во училиште со когнитивни вештини потребни за да бидат успешни, но само 40% имаат социјално-емоционални вештини потребни за да успеат во градинка. Истражувањата јасно покажуваат дека емоционалното прилагодување на децата и нивното однесување се важни за да имаат повеќе шанси да успеат во првите години од училиште, но сепак акцентот на когнитивната и академската подготвеност честопати ја засенува важноста на социјално-емоционалниот развој на децата (Raver, 2002). Кога децата имаат

добро мислење за себе способни се да развијат позитивни односи со другите; и знаат да ги идентификуваат, изразат и управуваат своите емоции, се поподготвени да учат и да успеат. Бидејќи постојат докази дека траекторијата на социјално-емоционалниот развој на детето може да се промени, раното откривање на децата со социјално-емоционалните потреби е од особено значење (Shonkoff & Phillips, 2000).

Важните развојни темели на социјално-емоционалната компетентност започнуваат уште од раѓање. Раните искуства влијаат врз тоа како доенчињата и малите деца почнуваат да го разбираат, контролираат и усовршуваат својот свет и како тие формираат перцепции за себе. На пример, новороденчињата првично ги изразуваат своите желби и потреби со плачење, насмевка и свртување кон или подалеку од она што го сакаат или не им се допаѓа. Кога овие потреби се задоволуваат постојано и со љубов, бебињата полесно се утешуваат, повеќе внимаваат на тоа што се случува околу нив, се поотворени за истражување на нивното опкружување, подобро можат да се смират и да ги регулираат своите емоции, да научат дека со своите постапки можат да влијаат врз другите и почнуваат да развиваат сигурна приврзаност кон нивните старатели. Појавата на овие социјално-емоционални вештини им помага на децата да се чувствуваат посигурни и им дава способност да градат односи, пријателства, да решаваат конфликти, да се истрајни кога се соочуваат со предизвици, да се справуваат со гневот и фрустрациите и да ги управуваат емоциите (Yates T. et al, 2008).

**Социјалното и емоционалното учење** ги вклучува процесите преку кои децата и возрасните стекнуваат и ефикасно ги применуваат знаењето, ставовите и вештините потребни за разбирање и менаџирање на емоциите, да поставуваат и остваруваат позитивни цели, да чувствуваат и покажат повеќе емпатија спрема другите, да засноваат и одржуваат позитивни односи и да носат одговорни одлуки. Ефикасното програмирање на социјално-емоционалното учење почнува во градинките и продолжува до крајот на средното училиште.

Социјалното и емоционалното учење го опфаќа процесот на развој на социјални и емоционални способности кај децата.

Програмирањето на социјалното и емоционалното учење се заснова на разбирањето дека најдобро се учи во рамките на поддржувачки, респонсивни односи кои учењето го прават предизвик, има активности и смисла; социјално емоционалните вештини помагаат да се биде добар ученик, граѓанин и работник; а многу различни ризични однесувања (на пр. Користење дроги, насилство, насилство врз врсниците и напуштање на училиштето) можат да се спречат или намалат ако се направат повеќегодишни, интегрирани чекори во развојот на социјалните и емоционалните вештини на учениците.

Ова најдобро се постигнува преку ефикасни инструкции во училницата, ангажираност на учениците во позитивни активности во и надвор од училницата и поширока вклученост на родителот и заедницата во планирањето на програмата, имплементацијата и оценувањето (Бонд и Хауф 2004), Хокинс, Смит и Каталано 2004; Нејшн и др. 2003; Вер и Нинд 2011). Ефикасното програмирање на социјалното и емоционалното учење почнува во градинките и продолжува до крајот на средното училиште (CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012).

Пред да се дефинираат составните делови на ефикасното социјално и емоционално учење, важно е прво да се земат предвид способностите кои учителите сакаат да ги поттикнат кај малите деца за социјален и академски успех. Овие меѓусебно поврзани способности вклучуваат:

- Социјална и емоционална свесност: способност да се идентификуваат сопствените и туѓите емоции и да се сочувствува со некого, дури и кога ти се чувствуваш поинаку.
- Регулација на емоциите: способноста да се управуваат емоциите и однесувањето во разни ситуации.
- Носење општествено одговорни одлуки: способност да се применуваат социјалните норми и последиците од своите постапки кога одлучуваме како ќе се однесуваме.

Децата кои се повешти во овие области поуспешно стекнуваат другарчиња, имаат позитивно мислење за училиштето и имаат подобри оценки во основно училиште.

Академските придобивки на социјалното и емоционалното учење имаат смисла кога ќе се земе предвид колкави ни се емоционалните барања и барањата за внимателност насочени кон децата на предучилишна возраст во брзите, продуктивни училници.

Концептите поврзани со социјалната и емоционалната способност, саморегулација и извршните функции често истражувачите ги групираат под чадорот вештини поврзани со учењето кои придонесуваат за социјалните и академските достигнувања кај децата (Zinsser M.K., Denham A.S, Curby W.T, 2018).

## **2.2 Стимулирање на социо-емоционален развој преку имплементација на Стандарди за рано учење и развој.**

Во продолжение ќе биде презентирано дефинирањето на социо-емоционалниот развој согласно документот Стандарди за рано учење и развој.

Социјалниот и емоционалниот развој кај детето игра значајна улога во сегашното и идното социјално функционирање на индивидуата. Социоемоционалните развојни етапи, во текот на детскиот развој, потешко се идентификуваат во однос на етапите од физичкиот и моторниот развој. Знаците на одредени развојни етапи се потешко препознатливи и не се така јасно дефинирани, како во доменот на физичкото здравје и моторниот развој.

Овој домен се однесува на стекнување и учење вештини, коишто ја зголемуваат самосвесноста и самоконтролата. Истражувањата укажуваат дека стекнатите социјални вештини и емоционалниот развој се важен дел од подготвеноста на детето за училиште.

Голем број автори на публикации од областа на раниот детски развој го потенцираат значењето на воспоставување социоемоционална компетентност во најраните години од животот, како основа за севкупниот понатамошен развој на индивидуата.

Безбедната околина и позитивната интеракција со возрасните во текот на првите години од животот на доенчето и малото дете, игра значајна улога во промоција на здрав социоемоционален развој.

Карактеристиките на овој домен на развој укажуваат на тесна поврзаност помеѓу социјалната и емоционалната компонента. Двата субдомена се наоѓаат во комплементарен однос и тие меѓусебно се надополнуваат. Успешните социјални контакти овозможуваат развивање на позитивна слика за себе кај детето, но во исто време и развивање на емоционалните вештини за самоконтрола.

Позитивните развојни компоненти на овој домен го карактеризираат детето со способност да го контролира своето однесување, да научи да практикува вештини за интеракција со другите лица, вклучувајќи ги и врсниците, како и воспоставување и одржување на позитивни односи со околината.

Емоционалната компонента, во рамките на овој домен, го поттикнува детето на самодоверба и доверба кон другите.

„По природа луѓето се социјални суштества. Низ сите фази на животот тие воспоставуваат интеракциски односи со други луѓе. Да се научи како да се биде и да се живее околу другите, е есенцијално за секој човек. Децата го конструираат сопственото знаење за светот околу нив, преку социјални интеракции. Здравите деца во сите култури воспоставуваат врска со возрастите уште од најмала возраст. За многу семејства и културни заедници, концептот да се биде 'добро образуван', го вклучува и социјалниот и емоционалниот развој, како клучно за сето понатамошно учење коешто следи во животот”.

Правилниот социоемоционален развој на секое дете е значително поврзан со понатамошниот успех во животот и во училиштето. Децата од најрана возраст воспоставуваат социјални контакти со родителите, со воспитувачите, со врсниците и со други возрастни лица. Квалитетот на овие социјални односи го поттикнува правилниот социоемоционален развој на децата. Во текот на социоемоционалниот развој, децата ги учат вредностите и видовите на однесувања кои се прифатливи за заедницата во којашто растат и се развиваат.

Позитивните социјални односи се формираат главно кога децата развиваат адаптивно социјално однесување, кога го разбираат значењето на различните видови однесувања, кога се способни да се адаптираат во

различни социјални средини и кога активно учествуваат во групни активности. Социјалната компетенција децата ја демонстрираат кога изразуваат емпатија со разбирање, чувствителност и почитување на сличностите и различностите.

Клучните вредности кои се очекуваат од децата на возраст од 0-6 години и се основа за дефинирање на стандардите за рано учење и развој во доменот „Социо-емоционален развој“ се:

- Градење на позитивна слика за себе;
- Самодоверба и компетентност во интеракциите со околината и врсниците;
- Способност за разбирање на сопствените емоции;
- Контрола на сопствените чувства;
- Позитивна емоционална состојба;
- Респект и одговорност кон сличностите и различностите во заедницата.

Во рамките на доменот социоемоционален развој се издвојуваат два субдомена со следните стандарди:

**I.СУБДОМЕН - Социјален развој со кој детето воспоставува интеракција со социјалната средина и личностите коишто го опкружуваат:**

**Стандард 1:** Детето може да прави разлика помеѓу познати и непознати возрасни лица;

**Стандард 2:** Детето може да развие социјални вештини во интеракција со други деца;

**Стандард 3:** Детето може да развие социјални вештини во интеракција со возрасни;

**Стандард 4:** Детето може да ги забележи и да ги почитува сличностите и разликите кај луѓето.

**II.СУБДОМЕН - Емоционален развој со кој детето ја развива перцепцијата за себе и своите емоции:**

**Стандард 1:** Детето го развива поимот за себе;

**Стандард 2:** Детето може да ги препознае и соодветно да ги изразува своите емоциите;

**Стандард 3:** Детето се гордее со своите постигнувањата и верува во своите способности;

**Стандард 4:** Детето може да ги контролира сопствените чувства (Стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години, 2008, 28-29).

Денес, повеќе од кога и да е, сите учесници во воспитно-образовниот процес се соочуваат со особен предизвик да ги подготват децата да се сочат со светот полн со предизвици. Социоемоционалниот развој се смета за најважен домен во раниот детски развој поради тоа што го засега развојот на сите други домени, а особено се смета за клучен во однос на воспоставување позитивен однос спрема учењето, стекнувањето академски компетенции не само во периодот на детството туку и понатаму во животот. Децата што се социјално и емоционално компетентни имаат многу поголем ентузијазам за учење (интерес, задоволство и мотивираност за учење) и полесно учат (покажуваат упорност, флексибилност, способни се да задржат внимание, да ги контролираат чувствата и однесувањето).

На возраст од 3 до 6 години децата постигнуваат голем напредок во разбирањето на самите себе и во разбирањето на другите. За што поуспешен социоемоционален развој, најголемо значење има поддршката од возрасните, во средина поволна за нивниот севкупен развој. Ваквата поддршка им е потребна на сите деца подеднакво, но особено на оние што се соочуваат со каков било индивидуален недостаток или, пак, ризик и неповолност присутни во семејството или пошироката заедница.

Кога детето не поседува такви вештини, тоа не значи дека е „лошо“ или „невоспитано“ - тоа едноставно – сè уште не знае како треба да постапи и да се однесува. Со помош на правилно насочените активности, децата можат да се стекнат со потребните социоемоционални вештини. Колку што побрзо и повеќе ќе се стекнат со такви вештини, ќе напредуваат многу побрзо и во другите домени. Добро познато е дека дете што лесно комуницира со другите и што е љубопитно и упорно, побрзо и полесно учи.

### 3. ФАКТОРИ НА ВЛИЈАНИЕ НА СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА ДЕЦА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

#### 3.1 Воведен опис на факторите на влијание

Според Националниот американски научен совет за развој на детето, основите на социјалните компетенции развиени во првите пет години се врзуваат со емоционалната благосостојба и способноста на детето подоцна во животот да се приспособи на училиштето и да креира успешни долгорочни врски низ животот. Социо-емоционалниот развој е под влијание на три главни фактори: биологија, меѓусебни односи и средина. Биологијата го вклучува темпераментот на детето и другите влијанија на гените. **Меѓусебните односи формирани со примарните згрижувачи, семејните членови и останати се двигатели на социо-емоционалниот развој.** Средината ги вклучува влијанието на природната средина, сиромаштијата, насилството (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Во рамките на овој магистерски труд ќе биде истражено токму влијанието на меѓусебните односи врз социо-емоционалниот развој на предучилишните деца преку анализа на 3 типа на односи:

**1.Родител-дете** (низ призмата на традиционалниот и современиот воспитен стил),

**2.Воспитувач-дете** (низ призмата на традиционалниот и современиот воспитен стил) и

**3.Родител-воспитувач.**

#### Дефинирање на меѓусебните односи

За подетална анализа и нагласување на важноста на меѓусебните односи, за почеток, ќе ја искористам **Теоријата за способност за градење односи.** Централните прашања на оваа теорија се дали постојат способности кои водат кон развој на позитивен однос, какви се овие способности и дали може да се научат. За децата и нивниот развој ова е клучно. Хове (анг. Howe)



посочува дека новороденчето е родено со фундаментална потреба да се поврзува со другите човечки суштества и дека квалитетот на овие односи дефинира како ќе се развива мозокот, психолошкото себе и свесноста на детето. Како што наведува, на крајот, најважен за развојот на детето секогаш е старателот и какви мисли, вредности, верувања, чувства, емоции и сеќавања има тој. Истото е централна тема и на теоријата за атачмент и другите области на истражување кои се однесуваат на односот родител-дете (на пр. малтретирање на детето, различни стилови на родителствување итн.). Начинот на кој возрасните комуницираат со децата многу влијае врз тоа како децата се развиваат и какви треба да станат.

Данскиот семеен терапевт и писател Јул (анг. Juul) тврди дека способноста за создавање односи е како „етички код“, што значи дека е поврзана со вредностите и ставовите. Тој, способноста за создавање односи ја дефинира како лесно меѓусебно поврзани ставови и вредности за односот.

Според Јул, трите централни компоненти на способноста за создавање односи се: еднаквост/почитување, автентичност и одговорност за односот.

Првата, еднаквост/ почит, го опишува ставот на поединецот во однос на разликите помеѓу сопствените сознанија, намери и емоции и сознанијата, намерите и емоциите на другиот. Се мери подготвеноста и отвореноста на поединецот да научи да ги препознава туѓите чувства, намери и мисли и да ги почитува и да ги сфаќа сериозно како сопствените. Основната вредност може да се нарече еднаквост и подразбира дека секоја личност е еднакво вредна. Важно е секое изразување на нечија индивидуалност во форма на намери, емоции, мисли и сл. и треба да се сфати сериозно, дури и доколку имаме различен став. Во односот, ваквиот став подразбира дека едниот обрнува внимание на изразите на другиот, без да ги осуди или непочитува.

Втората компонента на способноста за создавање односи, автентичноста, ја опишува подготвеноста и отвореноста на поединецот искрено, автентично и отворено да ги искажува емоциите, намерите и мислите кон другиот во односот. Наместо да ги чуваат во себе сопствените внатрешни и надворешни доживувања, тие се откриваат пред другиот со цел и тој да знае, разбере и го сподели своето искуство. Заклучокот е дека блиски односи се развиваат само ако двете лица ги споделуваат своите индивидуални

доживувања на автентичен начин. Во комбинација со почитување на индивидуалноста на другите, автентичноста создава повисок степен на споделување и грижа.

Третата компонента на способноста за создавање односи, одговорноста за односот, е концепт кој ја опишува способноста и подготвеноста на поединецот да се види себеси како одлучувачки и влијателен дел од односот. На пример, овој концепт подразбира дека поединецот презема активни чекори да направи промена кога се појавуваат проблеми, наместо само да ја фрла вината на друга страна. Освен тоа, поединецот кој ја прифаќа својата одговорност за односот е склон да го преиспитува сопственото однесување кое е посебно за тој однос, затоа што тој/таа знае дека секогаш се потребни двајца за односот да успее. Заклучокот е дека односот се подобрува ако и двајцата партнери се гледаат себеси како одговорни делови на односот и изразуваат подготвеност да се преиспитуваат и да се менуваат во моментите кога се појавуваат проблеми.

Различни студии укажуваат на тоа дека родителите кои ги почитуваат своите деца како егзистенцијално слободни и вредни индивидуи, со свои намери и карактеристики поддржуваат позитивен развој кај своите деца (на пр. Вартоломеј, Нтоуманис, Рајан, Бош и Тогерсен-Нтоумани, 2011; Манџоуранис, Цимерман, Махаим и Фафез, 2012; Шек, 2007). Родителите кои не ги почитуваат своите деца такви какви што се, имаат потешкотии да бидат одговорни, чувствителни и топли.

Овие сознанија ги потврдуваат заклучоците од многу различни гранки на истражување (на пример, теорија за атачмент, стил на родителство, итн.) и додаваат некои нови сознанија со тоа што јасно се фокусира на ставовите, а не на капацитетите. Според Харви и Омарзу и Јул, ставот што поединците го имаат кон одредено однесување се чини дека е исто толку важен како и способностите потребни за однесувањето. На пример, респонсивноста, која се смета за еден од најважните предуслови за безбедни обрасци за приврзување е нешто што поединците имаат намера да го направат, а немаат способност (Niederberger. U, 2013).

## **Дефинирање на респонсивноста во меѓусебните односи**

Кога зборуваме за меѓусебните односи важно е да се напомене дека респонсивните односи, воспоставени рано во животот, се најважниот фактор во градењето цврста архитектура на мозокот. Исто како изградба на куќа; таа е конструирана во одреден редослед, а основата е таа врз која се гради сè друго. Истото важи и за развојот на мозокот. Архитектурата на мозокот се состои од трилиони врски меѓу невроните низ различни области на мозокот. Овие врски овозможуваат молскавично брза комуникација меѓу невроните кои се специјализирани во различни видови на мозочни функции. Главна активна состојка во овој процес на развој е респонсивноста во меѓусебните односи, поточно, интеракцијата “детето нуди – возрасниот враќа“ помеѓу децата и нивните родители и другите старатели во семејството; развој на интеракцијата меѓу децата и едукаторите или заедницата.

Со оглед на основната важност на првите неколку години од животот, потребата за респонсивни односи во различни околности, почнувајќи од детството, не може да биде преценета. Кога политиките ја поддржуваат можноста на старателите да бидат чувствителни и да одговорат на сигналите и потребите на малото дете, тие негуватели можат подобро да обезбедат опкружување богато со искуства за нудење и враќање и да помогнат да се постави цврста основа за сето она што ќе се случува подоцна.

Односите исто така помагаат да се изгради отпорност во детството и во зрелоста. Единствениот најчест фактор за децата и тинејџерите кои развиваат способност да надминат тешкотии е да имаат барем еден стабилен и посветен однос со родител, старател или друг возрасен човек. Овие односи овозможуваат персонализиран пристап и заштита и со тоа се спречува нарушувањето на развојот и децата можат да ги обликуваат своите способности - како што е способноста да планираат, следат, да се прилагодуваат и го регулираат однесувањето - кои им овозможуваат да се прилагодуваат на непогодноста и да напредуваат. Оваа комбинација на поддржувачки односи, прилагодливо градење вештини и позитивни искуства влијаат врз генетските предиспозиции при формирањето на основата за издржливост. Респонсивните односи во детството помагаат да се изгради

доживотна основа за отпорност, но продолжуваат да бидат важни и во текот на целиот наш живот (Cohen D.S., 2017).

Во продолжение ќе биде предочено влијанието на меѓусебните односи врз социо-емоционалниот развој на предучилишните деца преку анализа на 3 типа на односи:

**1.Родител-дете** (низ призмата на традиционалниот и современиот воспитен стил на родителите),

**2.Воспитувач-дете** (низ призмата на традиционалниот и современиот воспитен стил на воспитувачите),

**3.Родител-воспитувач.**

### **3.2 Воспитниот стил на родителите како фактор на влијание**

**Семејното воспитание** може да се сфати како процес на спонтано, намерно и повратно интеракциско дејствување на родителите врз актуелизацијата и развојот на личните, и социјалните особини на детето.

Семејното воспитание се карактеризира со следните специфики:

- не е однапред испланирано психолошки е засновано
- располага со влијание на моделот во учењето
- нема утврден режим на детските активности целосно
- ги задоволува детските природни потреби
- користи исти воспитни мерки како и институционалното воспитание
- придонесува кон природно и автентично осознавање на светот од страна на детето
- ненамерно и автентично го користи принципот на индивидуализација,
- комплексно е и континуирано.

Семејството својата воспитна улога ја остварува примарно на два начина:

- посредно преку јакнење на личноста на детето со помош на целокупната семејна клима и релациите меѓу членовите во семејството (со што се обезбедува услов за правилно насочување на детето);

- непосредно, преку свесни влијанија врз детската личност.

Имајќи го предвид фактот дека низ историјата најдолго се задржало патријархалното традиционално семејство, кое уште и денес се сретнува во голема мера, разликата на современото семејство ќе ја направиме токму со него. Тој тип семејство кај нас, е основата врз која се гради новиот тип семејство - семејството на денешницата. Имено, низ историјата, патријархалното семејство опстојало како најстабилна семејна заедница. Но, во услови на денешниот интензитет на општествени промени претрпува низа потреси кои го трансформираат него структурално и функционално, со што се менува и неговата внатрешна кохезивност. Сите тие промени влијаат и на процесот на семејното воспитание. За да се согледаат насоките на промена и да се воочат воспитните компетенции на семејството неопходно е да се укаже на разликите меѓу современото и патријархалното семејство. Согласно со ова, низ стручната литература се сретнуваат повеќе разлики од кои, примарни по однос на семејното воспитание се следните:

Табела бр.2 Патријархално и современо семејство (Котева – Мојсовска, Татјана, 2006; 22)

Поле на разлика	Патријархално семејство	Современо семејство
Начин на комуникација во семејството	Патријархални – хиерархиски односи	Демократски односи
	Линеарна комуникација	Циркуларна комуникација
	Затворена комуникација	Отворена комуникација
Третман на детето	Детето – објект	Детето – субјект
	Мајката е воспитувач	Учество на таткото во воспитувањето на детето
	Еднонасочна комуникација	Двонасочна комуникација
	Различен третман меѓу машките и женските деца	Еднаков третман меѓу машките и женските деца
Намерни воспитни влијанија	Репресивни воспитни мерки	Демократски воспитни мерки
	Отсуство на манифестационите облици на емоциите	Експресија на емоции

Други фактори на воспитни влијанија	Макро семејство	Микро семејство
	Просечно повеќе деца	Помал број деца
	Понизок образовен статус	Повисок образовен статус
	Понизок културен статус Производно-потрошувачка единица	Повисок културен статус Потрошувачка единица
	Понизок социјален статус	Повисок социјален статус
	Деградирана позиција на жената	Еманципација на жената

Патријархалното семејство е повеќегенерациска производно-економска институција, за разлика од современото во чиј состав влегуваат, во најголем број случаи, само родители и деца. Во патријархалното семејство евидентна е хиерархијата во односите и покорност на детето, за чија послушност се употребуваат репресивни мерки, додека пак во современото семејство постои тенденција кон демократизирање на односите.

Патријархалното семејство обично се сретнува во рурални услови за разлика од современото. Во патријархалното семејство жената не е вклучена во општествените дејности и таа е одговорна за воспитание на децата, додека современата мајка е еманципирана жена која е учесник во воспитанието на децата, каде пак, е вклучен и таткото (Котева-Мојсовска, Т., 2006).

Традиционалното семејство било стабилно и нераскинливо, но воспитанието во него се темелело на ригидност, хиерархија и авторитарност. Детето не претставувало субјект и не се почитувале неговите индивидуални и развојни карактеристики и потреби, туку било воспитувано на послушност и покорност во однос на сите постари од него.

За разлика од него, современото семејство претпоставува демократски односи и почитување на детскиот индивидуалитет и интегритет. Согласно со зголемените образовни стандарди и современиот социјален и културен статус на ова семејство, во него детето ги ужива своите права интереси и обврски и има отворена комуникација и разбирање со родителите. Односот во ова семејство не е ригиден, туку флексибилен и ненаметлив

**Родителски стил** е психолошка конструкција што ги претставува стандардните стратегии што родителите ги користат во воспитувањето на детето. Постојат многу теории и мислења околу тоа кој е најдобриот начин за воспитување на детето, како што е степенот до кој треба да се вложи енергија, времето што треба да му се посвети на детето итн. Родителскиот стил се создава под влијание на темпераментот на детето и родителите и во голема мера под влијание на сопствените родители и традицијата. Повеќето родители ја учат сопствената практика од своите родители, некои ја прифаќаат, некои ја отфрлаат.

Според теориите на психосоцијалниот развој на детето, посебно се важни две димензии на родителското однесување, родителска топлина и родителска контрола (Vizek - Vidović и сор., 2003)

Родителската топлина се однесува на поддршката, грижата, љубовта и охрабрувањето што родителите му ги даваат на детето. Оваа особина Ролинс и Томас (според Deković, 1991) ја дефинираат како манифестно однесување на родителите кон детето, кое резултира со чувство на удобност во присуство на родителите и ја вклучува свесноста на детето дека е прифатено како личност.

Родителската контрола како воспитен стил е опишана со управување, дисциплина, сила, казна и депривација; поставување на високи барања и контрола, употреба на присила по пат на заканување. Сиерс, Бекер и Бронстеин (според Vizek - Vidović и сор., 2003) укажале на постоењето на три димензии на родителско однесување: прифаќање наспроти отфрлање, контрола наспроти автономија и доследно однесување наспроти недоследно.

Табела бр.3 Димензии на родителски однесувања и нивно влијание врз детето (Shefer и Bejker, 1964, според Vizek-Vidović и сор., 2003)

<b>Комбинација на димензии</b>	<b>Однесување на родителот</b>	<b>Особини на детето</b>
Прифаќање и контрола (презаштитнички стил)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Љубов и внимание</li> <li>▪ Мешање</li> <li>▪ Насочување</li> <li>▪ Наметливост</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Потчинето</li> <li>▪ Зависно</li> <li>▪ Учтиво</li> <li>▪ Уредно</li> <li>▪ Послушно</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Поставување на високи стандарди</li> <li>▪ Предизвикување на чувство на вина</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Неагресивно</li> <li>▪ Некреативно</li> </ul>
Прифаќање и автономија (авторитетни родители)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Го прифаќа детето</li> <li>▪ Кооперативен</li> <li>▪ Демократски</li> <li>▪ Слободен</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Активно</li> <li>▪ Друштвено</li> <li>▪ Адекватно агресивно</li> <li>▪ Независно</li> <li>▪ Креативно</li> <li>▪ Минимална самоагресија</li> <li>▪ Ниско недругарство кон другите</li> <li>▪ Може да ја прифати улогата на возрастна лице</li> </ul>
Отфрлање и контрола (авторитарни родители)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Наредува</li> <li>▪ Недругарски расположен</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Невротски проблеми</li> <li>▪ Повлечено</li> <li>▪ Срамежливо, но се расправа</li> <li>▪ Максимална самоагресија</li> <li>▪ Проблеми во преземањето улога на возрасен</li> </ul>
Отфрлање и автономија (занемарувачки родители)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Дистанциран</li> <li>▪ Рамнодушен</li> <li>▪ Го занемарува детето</li> <li>▪ Го отфрла детето</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Импулсивно</li> <li>▪ Максимална агресија</li> <li>▪ Деликвентно</li> <li>▪ Непослушно</li> <li>▪ Нема цели</li> </ul>

Дијана Баумринд, пак, ги определува родителските стилови врз основа на родителските барања и родителските одговори на потребите на детето.

Табела.бр.4 Силови на родителство според Д.Баумринд и Макоби и Мартин

<b>Степен на одговарање на потребите на детето – нереспонсивност</b>	<b>Високи родителски барања</b>	<b>Ниски родителски барања</b>
--	---------------------------------	--------------------------------



<b>Висок степен</b>	Авторитативен	Попустлив
<b>Низок степен</b>	Авторитарен	Занемарувачки

Земајќи ги предвид теоретските определби за традиционалното воспитување и различните воспитни стилови (авторитарен, авторитативен/демократски, занемарувачки и попустлив) важно е да се предочи дека традиционалниот воспитен стил кој се провлекува низ времето и сè уште е застапен во семејниот контекст го вклучува користењето на двата воспитни стилови: авторитарен и попустлив. Додека, пак, авторитативниот односно демократскиот стил на воспитување е одлика на современото време и современата педагошка практика.

Важно е да се напомене дека и покрај тоа што авторитативниот стил на воспитување е одлика на современото време, сепак, истото не е во целост применливо ниту во семеен контекст, ниту пак во училишен контекст. Во многу семејства денес, целокупното воспитување се заснова на забрани. Со тоа детето учи што не смее да прави и како не смее да се однесува. Родителите ретко го користат спротивниот начин: со изградување на позитивните особини и навики да ги пригушат негативните, пред сè, зашто овој вториот метод бара системски пристап и напор од двата родитела. Вака неорганизираното воспитување може во поединечни случаи да спречи потешки последици, но не овозможува изградување на целосна личност. Со децата кои се нурнати во култура која ја дефинираат рекламите, медиумите за забава и притисокот од врсниците, честопати доминираат влијанија кои тие ниту ги разбираат и на кои не им се противат. Соочени со такви предизвици и за да имаат какви и да се реални изгледи за поништувачка формативна моќ, родителите во ова време можеби ќе мораат да се постават на едно поцврсто стојалиште против таа култура. Дејствувањето на родителите, кое во одредени околности може да се смета за деспотско, во други може да биде нужно или барем оправдано.

Грешките кои се прават во начинот на кој се спроведува воспитувањето, и покрај желбата и настојувањето на родителот да формираат правилна личност, често доведуваат до несакани последици. Зар е мал бројот на семејства каде воспитувањето се базира на телесно казнување? Применувањето на телесната казна одговара на старите воспитни принципи: со примена на сила, да се натераат на послушност и покорност. Но, денес тоа е сосема погрешен пристап, зашто детето со овој метод се формира сосем спротивно. На диктатурата на родителите и тоа одговара со иста мера, прво во домот, а потоа и надвор од него, во социјалната средина.

Во интерес на ефикасноста на воспитниот стил на родителите потребно е да бидат запазени следните принципи: усогласеност, свесност, совесност, одговорност, доследност и достоинственост, умереност, позитивна прогресија или принцип на развојност, сообразеност на детската возраст, принцип на научност, учество и реципроцитет или принцип на циркуларност, индивидуализација, либерализација и демократичност, оригиналност и вистинитост, принцип на посветеност.

Табела 5

<b>Категоризација на реакциите на родителите</b>		<b>Опис на односот родител-дете</b>
<b>Поддржувачки реакции</b>	Фокусирање на проблемот	Помага во решавањето на проблемот кое му предизвикало стрес/болка на детето
	Социјализација	Објаснува зошто одредено однесување може да се смета за општествено неприфатливо
	Утешување	Му помага на детето да се чувствува подобро преку нудење утеха и поддршка или пренасочување
	Охрабрување	Го прифаќа изразувањето на емоциите кај своето дете и го охрабрува да ги изрази
<b>Неподржувачки и</b>	Минимизирање	Ја негира сериозноста на емоционалната реакција на детето или го минимизира

		проблемот
	Вознемиреност	Немоќен/на е кога детето изразува емоција
	Неудобност/ непријатност	Се чувствува засрамено кога детето изразува емоција
	Избегнување/ Игнорирање	Избегнување контакт
	Казнување/ Префрлање	Користи казна за да ја контролира емоционалната реакција

Односот помеѓу детето и неговите родители претставува основа за сите други меѓучовечки односи. Боулби (1982) наведува дека однесувањето на родителите во односот родител-дете е водено од систем наречен систем на давање грижа и забележува: „студијата за давање грижа како систем на однесување, кој се разликува помеѓу мајките и татковците, е дел на кого што треба да му се посвети внимание“. Системот на однесување со давање грижа меѓу родител и дете е делумно составен од внатрешните претстави на родителите за односите на детето и давање грижа. Концептите на Боулби во последниве години беа развиени од бројни истражувачи на приврзувањето (на пр. Бретертон, Биринген, Риџвеј, Маслин и Шерман, 1989; Џорџ и Соломон, 1991, 1996; Слејд и Коен, 1996; Соломон и Џорџ 1996; Соломон, Џорџ и Де Жонг, 1995; Зена, Беноа, Хиршберг, Бартон и Реган, 1995) кои развојот на претставата на родителите во односот со детето го сметаат за клучен во развојот на однос на давање грижа и клучен за како тие ќе даваат грижа. Претставата за односите можат да влијаат врз емотивниот развој на детето, неговиот успех во училиште и социјалниот раст.

Бројни студии покажуваат колку важна улога игра односот меѓу родителите и децата при предвидувањето на успехот во учењето во првите училишни години (на пр. Барт и Парке, 1993; де Руитер и ван Ијзендорн, 1993; Гринберг и Шпелц, 1988; Пианта, 1997, 1999). На пример, предучилишните мерења на интеракцијата меѓу мајката и детето можат

подобро да предвидат дали детето има потреба од посебно образование во училиште отколку што тоа го предвидуваат стандардизираните тестови (Пианта, Ериксон, Вагнер, Кројцер и Егеланд, 1990; Вагнер, 1993). Точните мерења на односите меѓу родителите и децата можат да помогнат во откривање на деца кои спаѓаат во ризична група со проблеми во прилагодување на училиште (Пианта и Херберс, 1996). Тестирањето идеен модел за психосоцијалниот пат до остварување академска компетентност во предучилишна возраст, Вуд (2007), откри дека раните приврзувања кон родителите за чувство на безбедност се поврзани со помало ниво на анксиозност, се отстрануваат емотивните препреки во учењето. Родителската чувствителност и поттик се две специфични карактеристики на семејства кои емпириски се поврзуваат со способностите на децата при стапување во училиште (Комер и Хајнес, 1991; Довнер и Пианта, 2006; Естрада, Арсенио, Хес и Холовеј, 1985; Национален институт за здравје кај децата и развој на човекот [NICHD], Мрежа за истражување за рана детска грижа, 2003; Пианта и Херберс, 1996, Пианта, Смит и Реве, 1991; Рејми и Кампбел, 1991). Чувствителната грижа на родителите, опширните материјали за учење, можностите за когнитивна стимулација и предвидливите рутини ја олеснуваат мотивацијата на детето да учи, саморегулацијата, јазикот, писменоста и социјално-емотивниот развој. Друга студија со примена на примерокот од NICHD, открива дека чувствителноста на мајката е најмногу поврзана со социјално-емоционалните резултати (NICHD Мрежа за истражување за рана детска грижа). Чувствителноста на мајката следена кај деца од 54 месеци и деца во градинка се поврзува со зголемена социјална компетентност, помалку проблеми во однесување и помалку конфликти со возрасните. Зголемената мајчина чувствителност во текот на периодот на бебе, мало дете и предучилишна возраст се позитивно поврзани со емоционалното функционирање на детето во градинка. Развојот на компетентни односи со врсниците е една од најважните задачи во детството (Ашер и Готман, 1981; Блек и Логан, 1995; Купершмит, Кое и Доџ, 1990, Лад, 1989), додека пак секојдневните интеракции на детето со неговите родители, играта за споделување, хуморот, преговарањето при конфликт, воведувањето стандарди на однесување и семејни разговори на детето му даваат природен контекст во кој учи за социјалниот свет (Хејстингс и Рубин, 1999; Лејбл и

Томпсон, 2000, Томпсон, 1998). Теориите за приврзување исто така ја нагласуваат важноста на односот родител-дете за детето да се осознае себеси и другите (Лејбл и Томпсон, 2000). Вуд (2007) открива дека раното приврзување кон родителите поттикнуваат позитивни односи со врсниците и успех во учењето. Перцепцијата на мајката за своите деца како повеќе или помалку доверливи и безбедни можат да го предвидат прифаќањето на врсниците во градинка (Вуд, Емерсон и Кован, 2004).

Системите на вклучување на родителите, топлината и директниот пристап се поврзуваат со варијациите во социјалната компетенција на децата (Бут, Роуз-Красно, МекКинон и Рубин, 1994; Хејстингс и Рубин, 1999, МекФејден-Кетхум, Бејтс, Доџ и Петит, 1996), додека пак односите родител-дете во кои е застапено насилство резултираат со негативен социјален исход. Децата на родители кои одбиваат, се лути или не се вклучуваат, се посклони на социјално одбивање од страна на нивните врсници отколку децата растени со топлина, вклучени родители кои постојано воведуваат правила (Кон, 1990; МекДоналд и Парке, 1984; Путалац, 1987). Приврзаните момчиња поради чувство на несигурност често се неомилени меѓу соучениците и учителите, а врсниците ги сметаат за поагресивни (Кон).

Односите родител-дете често служат како алатки, модератори и медијатори (Сруф, Дугал, Вајнфилд и Карлсон, 2000) кога децата се соочуваат со одредени ризици. Заштитните фактори го намалуваат влијанието на варијаблите на ризик (Рутер, 1990), додека пак алатките или „поттикнувачките“ фактори се варијабли кои се поврзуваат со позитивните исходи (Самеров, 1997). Истиот фактор може да се смета како алатка или заштитен фактор, зависно од контекстот (Сруфе и др.). Најмногу истражувани алатки и заштитни фактори во односот родител-дете се родителската топлина и емотивната поддршка, како и сигурноста на приврзувањето меѓу бебето и згрижувачот. Бројни студии покажаа поврзаност меѓу родителската топлина и здравиот емоционален развој за време на детството (на пр. Кампбел, 1997; Хетерингтон и Клингемпел, 1992; Сруфе, 1997). Сигурноста од приврзувањето се поврзува подоцна со самодоверба, социјална компетентност, просоцијално однесување, еластично его и севкупна прилагодливост (Сруфе, 1997).

Важно е да се дефинира што подразбираме под однос. Односите се опишани како форма на системи (Хинде, 1987; Пианта, 1997; Самероф и Емде, 1989). Односот родител-дете не е еднаков на збирот на размени меѓу нив или нивните карактеристики како поединци (Пианта, 1997); тие имаат свој идентитет настрана од својствата на интеракции или поединци (Сруфе, 1989). Пианта (1997) за односите пишува: „Односите имаат историја, меморија; тие се шеми на интеракција, очекувања, верувања и влијанија организирани на поапстрактно ниво отколку видливото однесување“. Тој ја истакнува важноста на проценувањето на односите по одредени периоди и низ ситуации за поцелосно да се опишат и разберат овие квалитети (Пианта, 1997). Најголеми предизвици да се истражи оваа тема се проценувањето на односот; стабилноста со текот на времето, полот, конфликтите и затвореноста во односите во раното детство, како и постојаноста. Секој од овие предизвици влијаат врз оценката на раниот однос родител-дете и потребно е да се истражат овие теми и како тие влијаат врз оценката. Овие теми несомнено го обликуваат тековното истражување и теоријата во областа на раните односи меѓу родителите и децата.

### **3.2.1 Улогата на конфликтите во меѓусебните односи на родителите и децата**

Важно е да се земат предвид обрасците на позитивни и негативни емоции кои се идентификувани во односите помеѓу родителите и децата. Неколку студии имаат заклучено дека взаемно респонсивниот однос родител-дете кој се карактеризира со високи нивоа на споделена позитивна наклонетост допринесува во подготвеноста на детето да ги примени пораките и вредностите од родителот. Силните емоции, позитивни и негативни, секојдневно се појавуваат во родителството.

Истражувачите шпекулираат дека конфликтот може да биде важен аспект во социјализацијата на децата. Истражувачите добро го документираат порастот на конфликтите меѓу родителите и децата во текот на првите години и предучилишната возраст (на пр. Дун, 1988; Дун и Мун, 1985, 1987; Куцински и др.; Лејбл и Томпсон, 2002). Во преглед на литературата за конфликти, Дикс (1991) наведува дека родителите со мали

деца просечно се вклучени во конфликт со нив 3,5 до 15 пати во текот на еден час. Друга студија наведува уште повисока стапка на конфликт (Клајмс-Дуган и Коп, 1999). Важно е да се направи разлика меѓу конструктивен и деструктивен конфликт (Хартуп и Лорсен, 1993; Вандел и Бејли, 1992).

**Конструктивниот конфликт** се состои од високо ниво на преговарање, оправданост и разрешување и го поттикнува развојот. Обратно, **деструктивниот конфликт** често е белег на дисфункционални односи. Затвореноста исто така е важен фактор за предвидување во односот родител-дете. Мајките кои со децата пристапуваат со топлина и одговараат на нивните потреби имаат деца кои се сметаат за социјално компетентни, приврзани и успешни во училиште. Слични обрасци на односи се идентификуваат и во односот татко-дете. Позитивната врска меѓу родителската топлина и прилагодливоста на детето почнува од раните години продолжува во предучилишниот период до адолесцентноста (Laible D.J., Thompson R.A, (2002), 1187-1203).

### **3.2.2 Стресот кај децата и улогата на поддржувачкиот/респонсивен однос на родителите во овозможувањето на здрав развој и креирање на отпорност и себе-контрола кај децата**

Токсичниот стрес во раното детство е поврзан со постојани влијанија врз нервниот систем и системите за хормоните на стрес кои можат да ја оштетат развојната архитектура на мозокот и да доведат до доживотни проблеми во учењето, однесувањето и физичкото и менталното здравје.

Активирањето на системите на организмот за управување со стрес создава различни физиолошки реакции. Тие вклучуваат зголемување на отчукувањата на срцето, зголемување на крвниот притисок и покачено ниво на стрес хормони (на пр. кортизол) и протеини поврзани со воспаление (на пр. цитокини). Тие го подготвуваат телото да се справи со опасност (т.е. "борба или бегство") и се од суштинско значење за опстанокот. Здравиот развој зависи од капацитетот на овие системи забрзано да се засилуваат во услови на стрес, како и од нивната способност да се вратат на почетно ниво кога заканата е отстранета. Кога овие физиолошки одговори остануваат активирани на високо ниво во подолг временски период можат да имаат

негативни ефекти. Најчести меѓу нив се последиците од постојано покачено ниво на кортизол, што буквално може да биде токсично за развојот на архитектурата на мозокот.

Искуството со стрес во раното детство може или да го поттикне растот или сериозно да му наштети, во зависност од интензитетот и времетраењето на искуството, индивидуалните разлики во физиолошката реакција на стрес кај децата и од тоа колку возрасниот може да даде индивидуална поддршка да му помогне на детето да се справи со неволјите. Ова може да се разбере во контекст на трите различни видови стрес, кои водат до различни исходи.

Првиот, наречен позитивен стрес, е поврзан со умерени, краткотрајни физиолошки реакции, како кратко зголемување на отчукувањата на срцето и крвниот притисок или благи покачувања на нивото на кортизол или цитокин. Причини се разни нормални искуства од раното детство, како што се предизвиците при запознавање нови луѓе, справување со фрустрации, одвојување, вакцинирање и справување со ограничувања или дисциплина од страна на возрасни. Позитивниот стрес е важен и неопходен аспект на здравиот развој кој се случува во стабилни и поддржувачки односи, кои помагаат да се нормализираат нивоата на кортизол и други хормони на стрес и му помагаат на детето да развие отпорност и себе контрола.

Вториот вид на стресно искуство, наречено толерирачки стрес, е поврзан со физиолошки реакции кои би можеле да ја нарушат архитектурата на мозокот, но се олеснуваат со поддржувачки однос кој овозможува прилагодливо справување и со тоа се нормализира работата на срцето и нивото на хормонот на стрес. Причини можат да бидат поголеми закани, како што се смрт или сериозна болест на некој близок, застрашувачка повреда, развод на родители, природна непогода (ураган, земјотрес) или чин на тероризам.

Овие видови на искуства можат да остават долгорочни последици, но се подносливи кога ќе се појават во временски ограничен период во кој возрасните со поддршка го штитат детето така што ќе го намалат стресното искуство и со тоа на мозокот му даваат можност да се опорави од потенцијално штетните ефекти кои би се појавиле заради преактивен систем за управување со стрес.



**Третиот и најзагрозувачки вид стресно искуство, наречен токсичен стрес**, е поврзан со силно и продолжено активирање на системите на телото за управување со стрес во отсуство на поддршка од возрасен. Причини можат да бидат екстремна сиромаштија заедно со континуиран семеен хаос, повторливи физички или емоционални злоупотреби, хронично запоставување, тешка и долготрајна депресија кај мајката, постојана злоупотреба на супстанции од страна на родителот или повеќекратна изложеност на насилство во заедницата или во семејството. Основната причина за токсичниот стрес е отсуството на постојани, поттикнувачки односи кои на детето би му помогнале да се справи со стресот и со тоа да го смири физиолошкиот одговор на заканата. Во такви околности, постојаните покачувања на хормоните на стрес и променетите нивоа на клучните хемикалии во мозокот создаваат внатрешна физиолошка состојба која ја нарушува архитектурата на мозокот во развој и може да доведе до потешкотии во учењето, меморијата и саморегулацијата. Континуираната стимулација на системот за одговор на стрес, исто така, може да влијае врз имунолошкиот систем и другите механизми за регулирање на метаболизмот, што доведува до трајно понизок праг за нивно активирање во текот на животот. Како резултат на тоа, децата кои ќе искушат токсичен стрес во раното детство може да развијат поголема подложност на физички заболувања поврзани со стресот (како што се кардиоваскуларни заболувања, хипертензија и дијабетес), како и проблеми со менталното здравје (депресија, анксиозни нарушувања и злоупотреба на супстанции). Голема е веројатноста, исто така, дека тие ќе имаат однесување кое ќе им го нарушува здравјето и стил на живот во возрасни години кој ќе им ја нарушува благосостојбата (National scientific council on the developing child, Center on the developing child, Harvard University, 2-4).

### **3.2.3 Родителски стилови и емоционална интелигенција на децата**

Според литературата за родителство, се разликуваат четири главни димензии на родителство кои се важни во студијата за емоционалната интелигенција: родителската респонсивност, позитивните барања на родителот, негативните барања на родителот и обученоста на родителот во врска со емоциите. Родителската респонсивност, обучувањето на родителот за емоциите и позитивните барања на родителот се поврзуваат со повисока

емоционална интелигенција кај децата, додека пак негативните барања на родителот се поврзуваат со пониска емоционална интелигенција кај децата. Освен тоа, социјално-емоционалните програми за интервенција кои се користат во училиштата се успешни во подобрување на емоционалните вештини кај децата.

Голман (1995) емоционалната интелигенција ја смета за показател за успехот во иднина. Иако неговите тврдења можеби се претерани, истражувањата на оваа тема ја потврдуваат поврзаноста меѓу емоционалната интелигенција и некои позитивни исходи во развојот како што се субјективна благосостојба (Галагер и Вела-Бродрик, 2008), стилови на прилагодливо справување со предизвици и ментално здравје (Мавровели, Петридес, Рифе и Бејкер, 2007), ментална способност и позитивни карактерни особини (Ван Рој и Висвесваран, 2004), академски постигнувања (Шуте и др. 1998) и физичко и психолошко здравје (Цаусис и Николау, 2005).

Првично, емоционалната интелигенција била дефинирала како способност да се применат, разберат и регулираат емоциите за да ги водат мислите и однесувањето (Саловеј и Мајер, 1990). Оваа дефиниција го истакнува процесирањето на емоционалната информација. Меѓутоа, Голман (1995) дава малку поинаква дефиниција во која процесирањето на способностите се мешаат со природните или научените склоности да се реагира на емотивна ситуација на позитивен и ефикасен начин. Затоа, скоро од почетокот постои двојно сфаќање на поимот.

Емоционалната интелигенција е збир од различни способности и затоа се претпоставува дека може да се учи и да се усовршува (Голман, 1995). Се очекува дека преку обука поединците ќе развијат позитивно однесување и ќе основаат позитивни социјални односи (Ашер и Роуз, 1997; Барон и Паркер, 2000). Веќе постојат докази дека посредувањето позитивно влијае врз емоционалната интелигенција. Барнет (1996) и Гуастело, Гуастело и Хансон (2004) откриваат повисоки нивоа на способности поврзани со емоционалната интелигенција кај луѓе кои завршиле психотерапија.

Бидејќи емоционалната интелигенција има позитивни ефекти и затоа што зависи од влијанијата од околината, важно е да се проучи како децата можат да развијат поголема емоционална интелигенција. Способностите

можат да се научат, но природата на личноста можеби има потреба од посуптилно негување преку човечка интеракција. Најважната човечка интеракција за децата се случува со нивните родители.

Мерењата покажуваат дека децата на авторитативни родители имаат подобри резултати при прилагодување отколку децата на авторитарни, невклучени и попустливи родители (Стајнберг, Ламборн, Дарлинг и Маунтс, 1994). Децата на авторитативните родители имаат подобри резултати во однос на сигурната поврзаност (Каравасилис, Дојл и Маркиевиц, 2003), отпорност на промени или предизвици (Крицас и Гроблер, 2005), позитивни резултати во училиште (Бун, 2007), социјална и училишна компетентност (Ламборн, Маунтс, Стајнберг и Дорнбуш, 1991) и просоцијално однесување (Хејстингс, МекШејн и Паркер, 2007).

Родителската респонсивност се поврзува со позитивни исходи во развојот на децата, како на пр. поголема саморегулација кај детето и помало проблематично однесување (Ајден, Едвардс и Леонард, 2007), поголема самодоверба (Рохнер, 1990) и подобро психолошко прилагодување (Калеке, Рохнер и Ријаз, 2007).

Родителското инсистирање се чини е посложена димензија. Некои од практиките за родителство кои го вклучуваат ова покажуваат поврзаност со позитивните исходи во развојот, додека пак други практики на родителско инсистирање покажуваат поврзаност со негативни или несакани исходи во развојот. Позитивната респонсивност вклучува родителски практики како што се следење и надзор, контрола на однесувањето, доделување на автономија, соодветни барања и очекувања во созревањето и индуктивна дисциплина (Де Клерк, Ван Ливен, Де Фрујт, Ван Хил и Мервилде, 2008; Сандерс, 2008). Овие родителски практики се поврзуваат со намалена конзумација на алкохол (Морго-Вилсон, 2008), подобро академско функционирање (Ванг, Померанц и Чен, 2007), помала изложеност на ситуации со сексуален ризик (Баптисте, Толу-Шамс, Милер, Мекбрид и Пајкоф, 2007), поголемо задоволство од животот (Сулдо и Хубнер, 2004), поголемо просоцијално однесување (Креванс и Гибс, 1996) и поголема самодоверба (Колинс и Барбер, 2005). Негативното инсистирање вклучува практики на родителство како што се психолошка контрола, непостојана и

дисциплина со казни, како и строга дисциплина (Барнет, Денг, Милс-Кунс, Вилоуби и Кокс, 2008; Бери, Фрик, Адлер и Графман, 2007; Лим, Вуд и Милер, 2008; Шелтон и Харолд, 2008). Овие практики се поврзуваат со потиснување и изразување на проблемите, помала емоционална благосостојба, нарушување на личноста, пониско просоцијално однесување и когнитивна анксиозност (Колинс и Барбер, 2005; Џонсон, Коен, Чен, Касен, и Брук, 2006; Кнафо и Пломин, 2006; Ленгуа, 2006; Ван Лејвен и Вермулт, 2004; Ванг, Померанц и Чен, 2007).

И покрај бројните истражувања на стилови на родителство, сè уште ниту една студија ја нема истражено нивната поврзаност со емоционалната интелигенција кај децата. Меѓутоа, постојат истражувања за поврзаноста меѓу практиките на родителство и емоционалната интелигенција кај децата. Освен тоа, постојат три емоционални конструкции кои се поопширно проучувани (иако одделно) во врска со овие практики на родителство кои можат да се сметаат како најважни димензии на емоционалната интелигенција: колку децата ги познаваат емоциите, колку ги разбираат и како ги регулираат.

Познавањето на емоциите се поврзува со способноста за точно перципирање и етикетирање на емоционалните изразувања и индикации за состојбата и однесувањето. Разбирањето на емоциите се однесува на свесноста на поединецот и идентификувањето на своите и емоциите на другите. Регулирањето на емоциите се однесува на способноста за справување со појавата на фрустрирачки, стресни или штетни емоции.

Емоционалната обука за родители ги потврдува ефектите врз емоционалната интелигенција кај возразните, а родителските практики поврзани со емоциите исто така покажуваат поврзаност со повисока емоционална интелигенција. Мартинез-Понс (1999) докажуваат дека родителското инсистирање, обука и наградување на емоционално интелигентното однесување се поврзува со поголема емоционална интелигенција кај младите и возрасните деца.

Покрај тоа, Готман, Кац и Хоуен (1997) откриваат дека кога родителите го прифаќаат изразувањето на емоциите на нивните деца и им помагаат да ги разберат и да ја користат информацијата на тие емоции за да се однесуваат на

позитивен и ефикасен начин, децата покажуваат поголема способност за регулирање на нивните емоции.

Перлман, Камрас и Пелфри (2008) укажуваат дека родителските практики на одбивање на емоциите, потценувањето, казнувањето и нивните вознемирени реакции кога децата изразуваат негативни емоции, негативно се поврзуваат со познавањето на емоциите кај децата. Денхам и колегите (1994, 1997) исто така покажуваат дека кога родителите ги изразуваат емоциите, нивните деца подобро ги разбираат емоциите. Освен тоа, кога родителите ги поттикнуваат децата да ги изразат своите емоции и разговараат за емотивни настани со нив, децата развиваат поголема емоционална компетентност.

Истражувањата на оваа тема покажуваат дека емоционалните способности на децата можат да се подобрат преку посебна обука за емоциите. Тие исто така ја покажуваат важноста на емоционалната интелигенција како предуслов за низа позитивни исходи во развојот. Разни програми за социо-емоционална интервенција кои се применуваат во училиштата веќе покажуваат позитивни резултати. Биерман и др. (2010) ги проучуваа Брзите Патеки на PATHS (Промоција на алтернативни стратегии на размислување) - социоемоционална едукативна програма која учи самоконтрола, свесност за емоциите и разбирање, социјални вештини поврзани со врсниците, социјално решавање проблеми со цел да се промовира социјалната и емоционалната компетентност. Тие открија дека програмата е ефикасна и го намалува агресивното однесување, а го зголемува просоцијалното однесување, особено меѓу момчињата.

Вебстер-Стратон и Херман (2010) ги проучуваа Сериите Неверојатни Години, збирка програми засновани врз социјалната когнитивна теорија која применува интервенција составена од 60 социо-емоционални лекции за децата од градинките до второ одделение. Тие исто така откриваат подобрување во вештините на децата за решавање проблеми и конфликти. Кога програмата била комбинирана со социо-емоционални лекции за родители и учители ефектите биле уште поголеми, а децата покажале намалено агресивно однесување, имале помалку проблеми во однесувањето и подобри просоцијални вештини. Емоционално наставните програми Силни

Деца, уште една серија програми наменети за децата од градинка до осмо одделение, кои учат социо-емоционални вештини, исто така покажале подобрување во емоционалните способности и адаптивното однесување. Сите собрани резултати можат на практичарите да им помогнат да ја воведат систематската социо-емоционална обука во нивната практика со децата (Alegre A., 2011).

### 3.3 Воспитниот стил на воспитувачите како фактор на влијание

Слично на интеракциите родител-дете, интеракциите што децата ги имаат со возрасни кои се грижат за нив играат еднакво важна улога во поттикнување на развојот на детето. Ова зависи од степенот на образование и обука на давателот на грижа, како и севкупниот квалитет на неродителската грижа. Типовите грижа за дете, кои вклучуваат градинки, центри, семејни домови за грижа за децата, грижа од роднини или грижа дома од страна на други даватели на грижа – се разликуваат во степенот на формалност, начинот на кој се поставени и квалификациите на давателите на грижа. Согласно различните типови на грижа на децата потребно е да се примени пристап, соодветен на различните потреби на децата, со кој ќе се максимизира нивниот социјален и емоционален развој. Во ова поглавје се фокусираме на дискусијата за формалните даватели на грижа, кои ги опфаќаат предучилишните установи, градинките. Меѓутоа дискутираните прашања можат да се применат и во неформални поставки.

Формалните даватели на грижа се делат на два типа на поддршка, важна за социјалниот и емоционалниот развој на децата:

**-Наставна поддршка**, која нуди искуства за учење или го поттикнува развојот на вештини преку интеракција меѓу детето и давателот на грижа.

**-Емоционална поддршка**, дефинирана со топлина и чувствителност спрема детето, која го поттикнува развојот на социјални и емоционални компетенции преку респонсивни и поддржувачки интеракции.

#### **Зошто се важни интеракциите меѓу давателот на грижа и детето**

Интеракциите меѓу децата и нивните даватели на грижа придонесуваат во развојот на социјалните и емоционалните вештини кај

децата. Позитивните односи меѓу давателот на грижа и детето во раното детство често вклучуваат повисок степен на топлина и блискост, минимална појава на конфликт и можат да се појават кога детето е способно да го споделува давателот на грижа со другите деца во групата.

Децата кои се во високо квалитетна формална грижа за деца имаат:

- поголеми социјални вештини на крајот од предучилишната година
- подобра академска спремност
- помалку проблематично однесување при стапување во училиште и на почетокот од средно училиште
- подобар академски исход кој трае од почетокот со училиштето до крај на средното училиште.

Еден од најперспективните начини за поддршка на високо квалитетни интеракции меѓу давателот на грижа и детето е преку професионален развој. Ова вклучува обука за позитивни интеракции, менаџмент на однесување, стратегии за воведување најдобри практики и примена на респонсивното давање грижа за развој на децата (Laurie Martin, Lisa Sontag-Padilla, Jill Cannon, et al., 2014, 14).

Предучилишното воспитание и образование, како базично, е во согласност со општествено демократските основи и процеси како и со педагошките и научните постигнувања и општата цел на воспитанието. Тоа постои за да им обезбеди на најмладите услови за нормален психофизички, интелектуален, емоционален, општествен развој и успешно понатамошно воспитание и образование. Развојот, воспитанието и формирањето на личноста на детето е долг процес на сообразување-преобразување на оние потенцијали кои детето ги носи со раѓање како трајни својства на личноста. Иако, во текот на развојот постои континуитет помеѓу неоформените потенцијали на почетокот и оформените својства, сепак, особините, способностите, поведението, сфаќањата и целокупниот склоп на зрелата личност не се само последица на квантитативното растење, туку и на квалитативната промена и својства и нивните внатрешни меѓусебни пропорции и односи (Каменов, Е., 1997).

Плурализмот на разновидни модели на воспитно-образовни програми со предучилишните деца условуваат и создаваат можности да се најде секое дете, да се применат повеќе форми и постапки за идентификација и

интеграција. Од анализата на воспитно-образовната работа на јавните и приватните предучилишни установи, може да се согледа и констатира дека се практикуваат разновидни програми посебно кај алтернативните Монтесори, Валдорф, Рагаци и др. кои даваат можност и слобода и родителот да учествува во изборот (Seitz M., Ursula H., 1997, Zagreb). Постојењето на различните модели на воспитно-образовни програми, но и постоењето на диференцирани програми за надарени деца и деца со потешкотии во развојот овозможува да се одговори конкретно и специфично на различните потреби на предучилишните деца. Предучилишните установи нудат и даваат поголеми можности за севкупен развој на децата, за разлика од пружањето единствено на спонтано семејно воспитание.

Предучилишните установи треба да го прифатат предизвикот на Отворени установи што би значело практично одговарање на потребите на детето врз стручно – научни сознанија на семејството – родителите, локалната самоуправа, здруженијата на граѓани, Наставничко-Педагошките факултети, Бирото за развој на образование, Министерството за труд и социјална политика (Каменов Е., Петров Н.1986, Скопје).

Предучилишното воспитание и образование, до 90 години, во Република Македонија се третираше како почетен степен на системот на воспитание и образование и се третираше како дејност од посебен општествен интерес, со закон за предучилишни установи, шифра поврзана со просветна дејност, кога се во прашање програмските основи за воспитно-образовна работа, воспитувачи, стручни работници, директори, финансирање на воспитно образовната дејност за децата од сите возрасни групи и други потреби. Со општествено трансформациските промени се промени и статусот на предучилишното воспитание кое падна под Министерство за труд и социјална политика кое согласно другите дејности не можеше да ги задоволи потребите за ширење на мрежата за предучилишните установи и опфатот на децата, посебно од урбаните средини како Скопје, Битола, Тетово, Штип, Струмица и други. Иновирањето на програмските основи за воспитно-образовната дејност, стручното усовршување на кадарот, издавачко-прирачничката литература и периодика, дидактичко нагледни средства и помагала недостасуваат и не се во согласност со предизвиците. Побавното напредување може да се објасни со осиромашување на финансирање на



воспитно-образовната работа, немање наменски средства за стручно усовршување на кадарот, редуцирање на советодавно-инспекциската служба, донесување на новите програмски основи согласно новите стручно-научни сознанија. Наведените факти укажуваат на неусогласеност помеѓу Министерството за труд и социјална политика и Министерство за образование односно Бирото за развој на образование. (Петров. Н., 2011). Петров предлага да се подобри координацијата меѓу сите чинители (ресорсни министерства, научни работници, педагози, психолози, воспитувачи, родители, граѓански здруженија) за да предучилишните установи ги извршуваат сите функции. Внимателно треба да се согледаат улогите на сите вработени во предучилишните установи и да се дефинираат нивните меѓусебни односи и на тој начин да се помагаат и надополнуваат во работата. Истотака, споменува дека неопходно е да се направи надминување на расчекорот во донесувањето на регулатива која постои помеѓу министерствата, да се подобри нивната координација и да се избегне заостанувањето на некои воспитни функции на предучилишните установи (Николовска Ј., Ампов Б, Гогоска Л., Дрвошанов В., 2000).

### **3.3.1 Традиционална школа наспроти современа школа**

Во описот на педагошкото опкружување за да ја имаме севкупната слика важно е да се вклучат карактеристиките како на традиционалната практика, така и на современата практика имајќи предвид дека сè уште трае транзицијата од една во друга. Моменталната практика не може комплетно да се нарече современа бидејќи анализите покажуваат дека трагите од традиционалното се сè уште присутни во воспитно-образовниот модел.

Сакајќи за почеток да го дефинираме традиционалниот воспитен стил ќе тргнеме од дефинирање на поимот традиционална педагогија заснована на духот од минатото и традицијата на старото училиште. Поимот старо училиште е израз на реформските педагошки тенденции од крајот на XIX и почетокот на XX век со кој се означува дотогашното училиште. Основата на старото училиште ја сочинува:

- рационалистичната педагогија на Херберт која пресудно влијае на формирањето на интелектуалниот живот на детето;

- асоцијативната психологија која севкупниот психички живот, па и актот на учење го толкува како здружување на претстави и не ја познава вистинската природа на детето;
- традицијата и училишната практика која е создадена уште во времето на рационализмот и неохуманизмот и од класични причини е одржана и покрај мноштвото прогресивни педагошки идеи.

За замена застапниците на новото училиште ги употребуваат изразите ново училиште, работна школа и слично. Во модерното училиште му се овозможува на секој ученик да сиго пронајде своето место во училишниот живот, да го развива непреченосвојот талент, да се чувствува значаен меѓу своите врсници. Како еден од предизвиците на современото образование е ученикот да се развива како личност без предрасуди да се поттикнува да ги развива своите способности да научи слободно да го кажува своето мислење и да го проширува и надградува своето знаење. Во прв план на современото воспитание и образование се истакнуваат способностите на ученикот кои се означуваат со поимите индивидуалитет, социјализација, автентичност, достоинство, одговорност и должност, автономност, адаптивност, еманципација, самоопределување, творештво и креативност. Современата филозофија на воспитанието и образованието не тргнува од општиот, стандардниот или посебниот вонстандарден ученик туку од поединецот. Во центарот на воспитно-образовниот процес се наоѓа конкретен ученик со сите свои особености, склоности, потенцијали, интереси, потреби и проблеми. Според мислењето на творците на модерното образование „Ученикот не е сад кој треба да го наполниш туку факел кој треба да го запалиш“.

Според проф. Слободанка Ристеска во авторитарните системи традицијата настојувала да одржи непроменливост во воспитните институции и односите кои владееле во него. Таа често пати се јавувала како кочница за развој и негативно влијаела на воспитувањето на учениците. Традиционален начин на одржување на дисциплината се спроведувал по пат на застрашување и принуда, неактивност на учениците во наставно-воспитниот процес.

Во современото училиште традициите треба да се формираат врз новите демократски односи кои подразбираат взаемна доверба и почитување и

третирање на ученикот како активен чинител во воспитно-образовниот процес. Кога станува збор за општествениот развој на човештвото истиот поминал низ различни општествено економски формации. И секоја од различните формации ги поставувала општествените очекувања за тоа како треба да изгледа идеалниот човек во тоа дадено време. Тој идеал кој во исто време е единствен и разновиден е цел на воспитувањето. Кога зборуваме за воспитувањето почетоците говорат за постоење на општествени системи во кои се применувала строга и сурова деспотска дисциплина.

Со усовршувањето на општествените системи одржувањето на редот и дисциплината не се менувало, едноставно станувало традиција. Педагошката теорија од социјалистичкиот систем навистина го поставува ученикот како субјект во наставата, но праксата тоа бавно и тешко го прифаќа.

Денес не станува збор за одржување на дисциплина со редовни физички заканувања и казнувања, но негативното традиционално однесување на наставниците сè уште се провлекува низ нашите училишта.

Старите педагошки традиции се многу отпорни на промени. Традицијата не дозволува да се забораваат поговорките стари со векови: “Ќотекот е излезен од рајот”, “Без ќотек никој не станал голем и умен” (Николовска Ј., Ампов Б, Гогоска Л., Дрвошанов В., 2000).

### **3.3.2 Воспитувачот како важен фактор за социо-емоционален развој**

Воспитувачите се движечка сила заедно со родителите во воспитувањето и развивањето на најмладите. Воспитувачот како носител и реализатор на дејноста мора да менува својата улога во смисла на активирање на децата. Од него се бара креативно и критичко практикување на развојните програми - курикулуми, почитување на детските потреби за сознавање, истражување и творештво. Тој мора да знае дека предучилишната возраст е пресудна за едукацијата на децата, вештините, стекнување на искуства, нивната интерпетација, самостојноста – автономијата и креативноста (M.Stevanovic, 2004)

Воспитувачот во процесот на социјализацијата го воспитува детето на одредени прифатливи, конструктивни начини на однесување заради остварување на низа секојдневни и остварливи но и развојни активности. Тоа

е процес на изградување на детето во личност, која ќе биде способна да се грижи сама за себе, но и за другите, која ќе ги чувствува сопствените потреби и потребите на другите, но и ќе презема одговорности за своите грешки.

Формирањето на хумани интерперсонални односи помеѓу детето и воспитувачот создава услови и претпоставки за сознајно интериоризирање на социјалните вредности на однесувањето. Тие треба да бидат симетрични партнерски односи базирани на еднаквост, доверба меѓусебно почитување на сите. Примарна задача на воспитувачот е добро да ги запознае децата, нивните возрасни и индивидуални специфичности, нивните интереси и потреби, способности и карактерни црти. Тоа е најважната претпоставка за пронаоѓање на најефективни и најхумани приоди кон детската душа.

Воспоставувањето на интеракција на детето со врниците се заснова на процесите на имитирање и на поткрепување. Согласно тоа, во работата со предучилишните деца пожелно е да се применуваат различни стратегии во кои ќе се применува: играње улоги, разни видови на игри исл.

Квалитетот на интеракцијата помеѓу врниците и со возрасните во голема мера е предусловено и од местото на одвивање на интеракцијата, или пак дали меѓусебно се познаваат децата. Во суштина интеракцијата побрзо и полесно се воспоставува во позната средина и со познати личности. Затоа во предучилишните установи пожелно е креирање на стимулативна средина која ќе овозможи брза интеграција меѓу децата. Таквата организирана средина наметнува употреба на различни стратегии во кои доминираат групните активности, се постигнува поголема социјалната сигурност на децата.

Креирањето на позитивна емоционална клима е клучно во обезбедувањето на севкупен раст и развој на детето. Создавањето на емоционална клима во воспитно-образовната група зависи од квалитетот на интерактивните односи меѓу воспитувачот и детето и меѓу самите деца. Всушност емоционалната клима подразбира вклучување на афективен, емоционален тон во овие односи. Емоционалната клима директно влијае на секое дете во групата, на неговите доживувања, реакции, активности, на духот на целата група, на видот и обемот на интерперсоналните интеракции во групата. Во контекст на ова многу е важен стилот на воспитувачот на

водење на групата. Нема дилема дека само демократскиот стил на воспитувачот поттикнува детски развој и активно учење. Во демократска емоционална клима може да се воспостави дијалог со менување на улогите во односот, вистинска партнерска соработка и да се стимулира детската иницијативност и самостојност. Затоа една од приоритетните задачи на воспитувачот е да стимулира позитивна емоционална клима во која ќе се промовира емпатија, солидарност, конструктивна комуникација, соработка, отвореност и почитување на различноста.

Во овој контекст особено се важни интерперсоналните односи кои се остваруваат во предучилишните установи, а кои имаат огромно влијание во формирањето на детската личност. Ефикасноста на воспитно-образовниот процес е во директна зависност од воспоставувањето на хумани интерперсонални односи помеѓу децата и воспитувачот. Интерперсоналните односи се базираат на комуникацијата. Од карактерот и содржината на комуникацијата во воспитно-образовниот процес зависи ефикасноста на социјализацијата на детето. Децата не се раѓаат со инстинктивно знаење како ефикасно да комуницираат со другите. Децата мора некој да ги научи на тие вештини и да ги мотивира да ги применуваат. Овие вештини се многу важни во секојдневниот живот и спаѓаат во вештини потребни за преживување. Комуникацијата е најважна детерминантна на емоционалната состојба на личноста. Во процесот на педагошката комуникација (воспитувач-дете), учесниците не предаваат само информација туку и емоционален контекст (цел спектар на емоции). За децата од предучилишна возраст приоритетно значење имаат емоционално-изразните средства на влијание во процесот на педагошката комуникација. Од тука многу е важен односот на воспитувачот кон однесувањето на детето, кон неговите активности и резултати. Однесувањата на децата, карактерот на нивните емоционални реакции се детерминирани во значителна мера од активностите, однесувањето и емоционалните експресији на воспитувачот. Во тој контекст педагошкиот такт е задолжителен услов за хумана комуникација. Тактичен воспитувач е оној кој предизвикува пријатни емоции кај децата и создава услови за радост на другите. Позитивното расположение на воспитувачот има хуманистичка воспитна вредност и значително позитивно влијание врз децата. Всушност педагошкиот такт е професионален квалитет на воспитувачот. Во неговата

основа лежи почитувањето на достоинството на личноста на детето и признавање на неговите можности и постигнувања.

Принципи на кои треба да се базираат хуманите интерперсонални односи: толерантност, доверба, праведност, взаемно разбирање, почитување на правото на слобода, почитување на различноста.

Толерантност: во современата воспитно-образовна работа акцентот се става на толерантноста во меѓусебните односи. На тој начин се обезбедуваат поголеми можности за почитување на индивидуалитетот на детето и поттикнување на неговите потенцијали.

Доверба: искажаната доверба е важен принцип на хуманите интерперсонални односи. Само со искажана доверба кон можностите и способностите на детето воспитувачот може да стимулира идни успеси и позитивни акции и постапки.

Праведност: праведноста е еден од највредните хуманистички квалитети на воспитувачот. Детето е посебно чувствително кон нарушување на нормите и правилата на хуманото однесување во интерперсоналните односи. Воспитувачот мора да го има ова во предвид и не смее да ја потценува детската чувствителност.

Взаемно разбирање: основна карактеристика на взаемното разбирање е неговата адекватност. Таа зависи од повеќе фактори како на пр. од видот на односите, од знакот на валентноста на односите(симпетија, антипатија, индиферентност), од однесувањето, од некои својства на личноста итн. Разбирањето на другите е рационална основа на хуманата педагошка интеракција во воспитно-образовниот процес.

Почитување на правото на слобода: овој принцип подразбира почитување и поттикнување на детската самостојност и активност, создавање на неопходни услови за слободно изразување на нивните творечки можности, за развој на нивните способности односно за изразување на индивидуалноста на секое дете.

Почитување на различноста: подразбира познавање, прифаќање и почитување на различните од нас и развивање на културна и инклузивна сензибилност. Потребата е уште поголема поради фактот што Р Македонија е

општествена заедница во која се испреплетуваат многу култури, јазици, вери, традиции, обичаи и сл. Стереотипите како релативно крути сфаќања за особеностите на припадниците на одделни социјални групи, можат да бидат проблем во секојдневната комуникација на децата со врсниците и возрасните. Најнапред се врши меѓусебно запознавање, водено од страна на воспитувачот. Развојот на образовна практика со почитување на различноста овозможува јакнење на меѓуетничка и културна соработка, негување на културното различие, јакнење на меѓусебното зближување и разбирање, обезбедување на образовна рамноправност, негување на социјална инклузија, негување на индивидуалниот и културниот идентитет (Došen-Dobud, A., 2001).

### **Стимулирање на позитивна емоционална клима преку демократски воспитен стил**

Создавањето на емоционална клима во воспитно-образовната група зависи од квалитетот на интерактивните односи меѓу воспитувачот и детето и меѓу самите деца. Всушност емоционалната клима подразбира вклучување на афективен, емоционален тон во овие односи. Емоционалната клима директно влијае на секое дете во групата, на неговите доживувања, реакции, активности, на духот на целата група, на видот и обемот на интерперсоналните интеракции во групата. Во контекст на ова многу е важен стилот на воспитувачот на водење на групата. Нема дилема дека само демократскиот стил на воспитувачот поттикнува детски развој и активно учење. Во демократска емоционална клима може да се воспостави дијалог со менување на улогите во односот, вистинска партнерска соработка и да се стимулира детската иницијативност и самостојност. Затоа една од приоритетните задачи на воспитувачот е да стимулира позитивна емоционална клима во која ќе се промовира емпатија, солидарност, конструктивна комуникација, соработка, отвореност и почитување на различноста.

Во овој контекст особено внимание ќе посветиме на интерперсоналните односи кои се остваруваат во предучилишните установи, а кои имаат огромно влијание во формирањето на детската личност. Ефикасноста на воспитно-образовниот процес е во директна зависност од воспоставувањето на хумани

интерперсонални односи помеѓу децата и воспитувачот. Интерперсоналните односи се базираат на комуникацијата. Од карактерот и содржината на комуникацијата во воспитно-образовниот процес зависи ефективноста на социјализацијата на детето. Децата не се раѓаат со инстинктивно знаење како ефикасно да комуницираат со другите. Децата мора некој да ги научи на тие вештини и да ги мотивира да ги применуваат. Овие вештини се многу важни во секојдневниот живот и спаѓаат во вештини потребни за преживување. Комуникацијата е најважна детерминантна на емоционалната состојба на личноста. Во процесот на педагошката комуникација (воспитувач-дете), учесниците не предаваат само информација туку и емоционален контекст (цел спектар на емоции). За децата од предучилишна возраст приоритетно значење имаат емоционално-изразните средства на влијание во процесот на педагошката комуникација. Од тука многу е важен односот на воспитувачот кон однесувањето на детето, кон неговите активности и резултати. Однесувањата на децата, карактерот на нивните емоционални реакции се детерминирани во значителна мера од активностите, однесувањето и емоционалните експресији на воспитувачот. Во тој контекст педагошкиот такт е задолжителен услов за хумана комуникација. Тактичен воспитувач е оној кој предизвикува пријатни емоции кај децата и создава услови за радост на другите. Позитивното расположение на воспитувачот има хуманистичка воспитна вредност и значително позитивно влијание врз децата. Всушност педагошкиот такт е професионален квалитет на воспитувачот. Во неговата основа лежи почитувањето на достоинството на личноста на детето и признавање на неговите можности и постигнувања (Došen-Dobud, A., 2001).

### **3.3.3 Социјално и емоционално учење и улогата на воспитувачите**

Децата развиваат социјални и емоционални вештини примарно преку интеракција со родителите, учителите, браќата, сестрите и врсниците. Затоа што многу деца голем дел од времето го поминуваат во предучилишните установи (и други едукации за рана возраст), големо внимание привлекува влијанието на воспитувачите во раното детство врз социјалното и емоционалното учење кај децата.



## Модели на социјално и емоционално учење

Тука ќе бидат презентирани два едукативни модели на социјално и емоционално учење.

Првиот модел кој ќе биде претставен е моделот на CASEL. CASEL препознава пет меѓусебно поврзани групи на когнитивни, афективни и бихејвиорални способности. Дефинициите на овие пет способности за учениците се:

- **Самосвесност:** Способност точно да се препознаат сопствените емоции и мисли и нивното влијание врз однесувањето. Ова опфаќа точна проценка на силните страни на поединецот и неговите ограничувања и поседување добро втемелено чувство на доверба, оптимизам и „growth mindset“.

Во оваа група на способности спаѓаат: препознавање на емоциите, прецизна претстава за себе, препознавање на силните страни, самодоверба, самоефикасност.

- **Самоуправување:** способност поединецот ефикасно да ги регулира своите емоции, мисли и однесувања во различни ситуации. Ова вклучува менаџирање на стресот, контрола на импулсите, самомотивирање, поставување и стремеж кон остварување на лични и академски цели.

Во оваа група на способности спаѓаат: контрола на емоции, менаџмент на стрес, самодисциплина, самомотивирање, поставување цели, организациски вештини.

- **Социјална свест:** Способноста да се сфати размислувањето и да сочувствува со другите од различни средини и култури, да се разберат социјалните и етичките норми за однесувањето и да се препознаат ресурсите и поддршката од семејството, училиштето и заедницата.

Во оваа група на способности спаѓаат: заземање на перспектива, емпатија, почитување на различностите, почитување на другите.

- **Вештини за градење односи:** Способност да се основа и одржи здрав и поттикнувачки однос со различни поединци и групи. Ова вклучува јасна комуникација, активно слушање, соработка, отпорност кон несоодветен социјален притисок, конструктивно преговарање при конфликти, барање и нудење помош кога е потребно.

Во оваа група на способности спаѓаат: комуникациски вештини, активно граѓанство, градење врски, тимска работа

- Одговорно носење на одлуки: Способност да се направат конструктивни и правилни избори за личното однесување и интеракцијата со другите врз основа на етичките стандарди, безбедноста, социјалните норми, реално оценување на последиците од разни дејства и своја благосостојба и благосостојба на другите.

Во оваа група на способности спаѓаат: идентификување проблеми, анализа на ситуациите, решавање проблеми, оценување, рефлектирање, морална одговорност



Слика 1

Како што е покажано на Слика 1, краткорочните цели на програмата за социјално и емоционално учење се: (1) да се поттикне самосвесноста кај учениците, самоменаџирањето, социјалната свест, вештините за градење односи и одговорно носење одлуки; и (2) да се подобри ставот и верувањата на учениците за себе, другите и училиштето.

Ова создава основа за подобро прилагодување и подобри резултати во училиштето, што ќе се одрази и со попозитивно социјално однесување и односи со врстниците, помалку проблеми во однесувањето, помалку емоционална вознемиреност и подобри оценки и резултати на тестовите (Дурлак и др. 2011; Гринберг и др. 2003).

Овие пет групи на способности на социјално и емоционално учење се важни во раната возраст, но и во подоцнежниот период кога децата почнуваат времето да го поминуваат со возрасни надвор од дома и во социјализација со врсниците. Социјално-емоционалните вештини играат улога и во подготвеноста на децата успешно да одговарат на барањата во училиницата. Тие исто така помагаат да се утврди дали учениците можат целосно да се ангажираат во учењето и дали имаат корист од насоките (Кампбел и фон Штауфенберг, 2008; Денхам, Браун и Домитрович, 2010).

Вториот модел за социјално и емоционално учење кој ќе биде претставен во оваа глава вклучува четири главни компоненти: (1) примена на наставна програма која опфаќа широк спектар социјални и емоционални вештини; (2) развој на социјално и емоционално компетентни воспитувачи/учители; (3) користење на секојдневните интеракции како природни можности за социјално и емоционално учење; и (4) создавање позитивна емоционална клима во училиницата.

## **1. Примена на наставна програма за социјално и емоционално учење**

Истражувањата покажуваат дека високо квалитетната наставна програма за социјално и емоционално учење може на краток или долг рок да ги подобри вештините кај децата (Димитрович, Кортес и Гринберг, 2007; Дурлак и др. 2011; Биерман и Мотамеди 2015).

Кога учителите ефикасно ја користат наставната програма, заснована на претходно направени евалуации, им овозможуваат на учениците да развијат темелни вештини – како што се способноста за препознавање и етикетирање на своите и туѓите емоции – кои ги поддржуваат понатамошните академски перформанси, прилагодувањето во училиштето, односите со врсниците и севкупната емоционална благосостојба.

## **2. Развој на социјално и емоционално компетентен учител**

Како што децата секој ден во училиште доаѓаат со своите емоции и искуства, учителите исто така се разликуваат во успешноста да управуваат со својот социјален и емоционален живот. Овие разлики имаат големо влијание врз тоа колку лесно учителите можат да им помогнат на децата во

социјалното и емоционалното учење. Кога учителите ги искусуваат, регулираат и соодветно ги изразуваат своите емоции – позитивни или негативни – во училницата, тие ги обликуваат кај децата социјалните норми поврзани со различните чувства и поставуваат пример за тоа како да се искомуницираат тие чувства. Позитивното изразување топлина, радост и возбуда од страна на учителите може позитивно да влијае врз емоционалната благосостојба на децата и да го поттикнат учењето (Ан и Штифтер 2006). Обратно, ако учителите ги изразуваат негативните емоции во училницата – особено ако тоа е често, несоодветно регулирано и неприлагодено за публика од мали ученици – придонесуваат за послаба регулација на емоциите кај децата и зголемено агресивно однесување (Рамсен и Хубард 2002).

Едукаторите кои се посвесни и имаат знаење за емоциите, полесно можат да им помогнат на учениците да ги етикетират емоциите и да сочувствуваат со нивните сложени емоционални искуства. Едукаторите кои успешно ги регулираат своите емоции поефикасно можат да одговорат на предизвиците со учениците. Би споделиле пример во продолжение, во дадена ситуација со одредено дете воспитувачот можеби ќе рече: „Гледам дека си многу вознемирена затоа што не можеш да играш во делот со коцките сега. Дали сакаш да поиграш на друго место додека чекаш?“ Или пак, знаејќи дека конкретното дете ужива додека игра со масата за вода, може исто така да ѝ ја пренасочи енергијата и да ја преиспита нејзината реакција: „Сузи, слободна е масата со вода. Сакаш да играш таму со мене додека се смириш?“ Додека играат тивко заедно, воспитувачот може да најде природни можности да ѝ објасни дека може да се забавува дури и додека чека да се ослободи активноста што ја сакала. Слично, воспитувачите кои подобро ги менаџираат своите емоции (во училницата сè функционира нормално и при потешкотии) може да создаде постојана позитивна емоционална средина. Децата учат што да очекуваат од нивниот едукатор и предвидуваат дека може со разбирање да се одговори на нивните емоционални изразувања и тоа дополнително го поттикнува процесот на учење кај децата (Цинсер и др. 2013). Спротивно на ова, негативните чувства на едукаторите – фрустрацијата, вознемиреноста и досадата – можат да ги одвлечат од вклучувањето во ефикасно социјално и емоционално учење. Едукаторите кои искусуваат интензивни негативни емоции на работа, како што се стрес или депресија, почесто ги изразуваат

негативните емоции и го казнуваат изразувањето емоции кај децата (Ерсеј 2007). Кога едукаторите инвестираат во развојот на сопствените социјални и емоционални способности и преземаат проактивни чекори за намалување на сопствениот стрес и регулирање на своите емоции (во и надвор од училишната), не само што подобро се чувствуваат, туку можат да бидат и поефикасни социјални и емоционални учители (Цинсер и др. 2013).

### **3. Поттикнување на социјално и емоционално учење преку интеракции**

Низ секојдневните интеракции, воспитувачите на децата им даваат информации за природата на различни емоции – како, зошто и кога треба да се изразуваат. На пример, воспитувачот на децата може да им даде информација за индивидуалната природа на некои емоции со тоа што ќе им каже “Некои луѓе врискаат силно кога се возат на луда железница затоа што се плашат, но на некои луѓе им е забавно и се смеат.”

Децата постојано набљудуваат и ги преработуваат емоционалните изразувања и однесувањето на другите и потоа ова го вградуваат во нивното однесување (Денхам, Басет и Вајат 2007). Оваа компонента на социјалното и емоционалното учење покажува како учителите ги обликуваат емоционалните изразувања, како ги учат децата за емоциите и како реагираат на емоциите на децата. Добро регулираното, намерно изразување на позитивните и негативните емоции на воспитувачите се пример за децата како да ги пренесат емоциите во различни социјални контексти (Ан и Штифтер 2006). Кога емоциите се изразуваат јасно, децата учат подобро да ги препознаат изразувањата на емоциите (Дунсмор и др. 2009). Слично на ова, кога децата ги гледаат возразните кога даваат пример за соодветно изразување на емоциите, развиваат поголеми вештини за регулирање на емоциите (Ајзенберг и др. 2001). Понекогаш, воспитувачите можат да го обликуваат процесот на идентификација и регулација на емоциите за да ги поттикнат учениците да користат слични стратегии (Цинсер и др. 2015).

За да се продлабочи препознавањето и разбирањето на емоциите, учителите низ разговор ги учат децата за етикетите, причините и последиците од емоциите и ги обучуваат децата низ емоционални ситуации (Денхам, Басет и Вајат 2007). Може да се направат активности како читање

приказни за чувствата со цел да им се создадат можности на воспитувачите директно да ги учат децата за емоциите. Исто така и воспитувачите можат да имаат корист од настанатите ситуации. На пример, по кавга на игралиштето, воспитувачот може да отвори дискусија меѓу учениците за емоциите на секое дете и изборот на однесување. Воспитувачот може да ги етикетира емоциите на децата и да им предложи стратегии како да го разрешат конфликтот.

Во врска со учењето, едукаторите треба да се подготват да реагираат смирено и да ги поддржуваат децата при изразување на емоциите. Топлите реакции, прифаќањето на негативните емоции на децата – како на пример тага и лутина – може да им помогне да ги регулираат своите одговори на емоциите (Денхам, Басет и Вајат 2007). На пример, кога воспитувачот ќе клекне до расплакано дете и ќе го праша: „Што ти е?“ или „Во ред е да плачеш кога си тажен“, го охрабрува изразувањето на детето и покажува дека го сфаќа емоционалното искуство. Спортивно на ова, реакциите со казни или отфрлање се поврзуваат со негативните исходи кај децата (Денхам 1998). Ако учителот на расплаченото дете му одговори со „Престани да плачеш! Ако продолжиш да плачеш, ќе одиш во собата кај бебињата“, го омаловажува емоционалното искуство на детето.

Едукаторот со силни социјални и емоционални способности може подобро да го препознае изворот на негативното изразување на емоциите кај детето; може подобро да сочувствува; да ги регулира сопствените негативни чувства и да избере конструктивен одговор. За возврат, таквата свесност и чувствителност може да го зацврсти односот меѓу учителот и детето и да ја подобри емоционалната атмосфера во училницата.

#### **4. Создавање позитивна емоционална атмосфера**

Емоционалната атмосфера во училница со мали деца, што е всушност завршна компонента во социјалното и емоционалното учење, може конкретно да се опише. Показатели на позитивната емоционална атмосфера се следните: училница која изгледа топло и привлечно; децата се задоволни; воспитувачите уживаат во присуството на децата; децата и воспитувачите се вклучуваат во заеднички активности (Пијанта, Ла Паро и Хамре, 2008).

Во таквите позитивни средини за учење децата уживаат во поминатото време и таквата атмосфера е особено погодна за социјалното и

емоционалното учење. Децата кои учат во емоционално позитивни училници се социјално посposобни и покажуваат помалку проблеми во однесувањето (Машбурн и др., 2008). Позитивната атмосфера во училницата во предучилишната установа, во комбинација со позитивен однос со воспитувачот, се поврзува со помалку проблеми во однесувањето во погорните одделенија (Ховс, 2000).

Во помалку позитивни училници, воспитувачите и децата повеќе изразуваат негативни емоции; има појава на борба за моќ, а воспитувачите за да го менаџираат однесувањето на децата користат повишување на тонот или закани. Во овие училници, за да ги остварат своите потреби децата се потпираат на поагресивно однесување насочено кон врсниците и воспитувачите. Тие проблематични стратегии понатаму ги пренесуваат во основното училиште (Денхам и др. 2014).

Иако децата и воспитувачите заедно ја создаваат емоционалната атмосфера во нивната училница, воспитувачите имаат предност да планираат и да ги поставуваат рутините во секоја училишна година. Воспитувачите исто така имаат – или треба да развијат – способност да ги регулираат своите емоции и да бидат свесни каков пример на емоционално однесување им даваат на децата. Кога е успешно поставена позитивната атмосфера во училницата, таа и понатаму продолжува да го поддржува социјалното и емоционалното учење. Децата во училниците со посреќни врсници имаат повеќе можности да вежбаат позитивни социјални вештини (Гарнер 2010) и тоа придонесува за севкупната позитивна емоционална атмосфера во училницата. Покрај тоа, во такви позитивни училници на воспитувачите им е всушност многу полесно да останат среќни и вклучени во поддржувањето на децата. Ако атмосферата во училницата генерално е позитивна, воспитувачите исто така имаат повеќе енергија соодветно да го менаџираат проблематичното однесување на учениците кое во спротивно може значително да придонесе за стресот и исцрпеноста на воспитувачот (Хејстингс и Бам 2003).

Воспитувачите, родителите и креаторите на политики кои знаат дека главните способности на социјално-емоционалното учење се потребни за ефикасно функционирање во животот исто така знаат дека можат да се

научат. Истражувањата покажуваат дека училишните програми кои се темелат на социјално-емоционално учење можат да ја зајакнат поврзаноста на ученикот со училиштето, да поттикнат позитивно однесување и подобри академски резултати (Дурлак и др. 2011).

Воспитувачите можат да им помогнат на учениците да развијат социјални и емоционални способности преку директно учење на овие вештини, преку примена на наставни материјали за активно учество и преку воведување посебни практики на учење и менаџирање на училницата (Кохен, 2006; Дурлак и др., 2011; Јануари, Кејси и Паулсон, 2011; Крес и Елиас, 2006; Вер и Нинд, 2011; Цинс и др. 2004).

Квалитетот на интеракцијата меѓу воспитувачот и ученикот и практиките на настава во училницата се два важни показатели какви ќе бидат академските перформанси на ученикот и неговото социјално прилагодување (Хамре и Пијанта, 2007); Машбурн и Пијанта, 2006). Програмите за социјално-емоционално учење ги обучуваат воспитувачите да дадат поголема емоционална поддршка на нивните ученици и да применуваат практики на позитивна дисциплина за да одговорат на потребите на учениците. Овие стратегии исто така го помагаат развојот на вештините кај ученикот (Ален, Пијанта, Грегори, Миками и Лун, 2011).

Додека учениците ги учат социјалните и емоционалните вештини, важно е да имаат можности да ги вежбаат и применуваат вештините во вистински ситуации и да им се даде признание за примената на овие вештини во различни ситуации (Бонд и Хауф, 2004; Хокинс и др., 2004; Нејшн и др., 2003; Вер и Нинд, 2011). Имајќи ја предвид важноста на вежбањето за совладување на вештината и влијанието од возрасните и врсниците надвор од училиштето, исто така е важно инструкциите во училницата и социјално-емоционалниот развој да се координираат со активностите во училиштето, семејството и заедницата (Олбрајт и Висберг, 2009; Нејшн и др. 2003; Вер и Нинд, 2011).

Оригинаалните партнерства помеѓу образовните институции и семејството вклучуваат поттикнување на двонасочна комуникација меѓу едукаторите и семејствата и учество на членовите од семејството во образованието на учениците дома и на училиште. Ова обезбедува



конзистентност во пораките кои ги добиваат учениците и нивните искуства во различни средини.

Тука е важно да се додаде дека имплементацијата на наставните програми на социјално-емоционално учење треба да биде високо квалитетна. Не е доволно само да се избере силна програма. Од критично значење се имплементацијата и поддршката за програмата. Кога општините и образовните институции поддржуваат високо квалитетна имплементација на програмата, се зголемува нејзиното влијание (Дурлак и др. 2011). Неквалитетната имплементација на програмата може да го поткопа успехот на програмата и неговото влијание врз учениците (Гринберг, Домитрович, Грацик и Цинс, 2005; Дурлак и Дупре, 2008; Дурлак и др., 2011; Елиас, 2006).

Училишните фактори како правилата за дисциплина, структурите и процедурите директно влијаат врз развојот на децата (Беар, 2010) и влијаат врз процесот на имплементација на програмите засновани на докази. Имајќи ги предвид овие фактори, важно е училишните администратори да ја поддржат ефикасната имплементација на програмите за социјално и емоционално учење и да бидат пример за јазикот на социјалното и емоционалното учење и утврдените практики во училницата. Администраторите исто така треба да ја воведат примената на практиките на социјално и емоционално учење во целата училишна зграда и да го овозможат професионалниот развој (Елиас, О`Бриен, и Вајсберг, 2006; Кам, Гринберг и Волс, 2003). Без разлика кој пристап се користи, многу програми на социјално и емоционално учење во себе содржат училишни практики кои се дизајнирани да поттикнат позитивни и поддржувачки односи меѓу учителите, учениците и семејствата и/или практики кои ја олеснуваат интеграцијата и поддршката за да се зголеми влијанието на програмите за социјално и емоционално учење и надвор од училницата.

### **3.3.4 Важноста на евалуацијата за креирање на висококвалитетни образовни програми за социјално и емоционално учење.**

**Следењето и проценувањето на малите деца** се важни компоненти во високо квалитетните програми за ран детски развој. Тие се користат за разбирање и поддршка на бебињата, малите деца и развојот на

малите деца; да се определат наставните планови и поединечните наставни предмети; и да се оцени ефикасноста на програмата.

Процесот на следење и проценување на социјално-емоционалните способности е паралелен со процесот препорачан за следење и проценување на другите области на развој. На пример, кога се спроведува следење и проценување на бебињата и малите деца важно е предвид да се земат примената на точни и доверливи алатки за следење и проценување, собирањето информации од повеќе средини и извори и културната чувствителност (Меклин, Волери и Бејли, 2004; Пери, Кауфман и Кницер, 2007; Скуирс и Брикер, 2007).

Следењето и проценувањето треба да биде во вид на споделување искуства меѓу давателите на рана грижа и образование и семејствата (DEC, 2007). Ова особено е важно кога ќе се земе предвид дека социјално-емоционалните способности се појавуваат во контекстот на семејството на детето, заедницата и очекувањата од културата (Парлакијан, 2003). Семејствата секојдневно комуницираат со своите деца и ги гледаат способностите на децата во различни контексти и со различни поединци.

Членовите на семејството најчесто подобро го познаваат своето дете отколку членовите на тимот за оценување и често имаат уникатно знаење за своето дете кое не секогаш им е видливо на другите. Со оглед на тоа тие им помагаат на членовите на евалуацискиот тим подобро да го разберат нивното дете имајќи предвид дека покажуваат поинакви вештини за време на следењето и проценката отколку кога се во друг контекст. На тој начин може да се подобри точноста и валидноста на процесот на следење и проценување (Сквирс, 1996). Некои од придобивките на вклученоста на семејството во следењето и проценувањето на социјално-емоционалната способност се:

- семејствата претставуваат автентичен извор на информација за социјално емоционалните вештини на нивните деца. (Брикер и Свирс, 1989; Дајмонд и Сквирс, 1993; Хендерсон и Мејселс, 1994);
- подобро може да се разберат социјално-емоционалните вештини на децата;
- поттикнувањето на семејствата да бидат активни членови во тимовите за проценување може да им помогне да ги научат социјално-емоционалните вештини;

- зголеменото присуство и учество на семејствата во процесот на проценување може да направи децата полесно да стекнат доверба и полесно да соработуваат со членовите на тимот за проценување.

### **Како се користат информациите од социјално-емоционалното следење и проценување?**

Значајните информации од следењето и проценувањето треба да покажат што секојдневно правиме со бебињата и малите деца (Брикер и Сквирс, 2004; Меконел, 2000). Целта на процесот на следење и проценување го определува начинот како ја користиме оваа информација (на пр. дијагностицирање, тековно следење, оценување на програмата).

Една од примарните причини за првично и тековно следење и проценување на социјално-емоционалните способности на малите деца е собраните информации да се користат како водич при создавање на наставната програма и одлуките за планирање, да се развијат цели и индивидуализирани планови за децата и да се одреди ефикасноста на програмата.

Зависно од прегледот на информациите од следењето и проценувањето се креираат целите за зајакнување на социјално-емоционалните способности на детето и во секојдневната интеракција и рутини се воведуваат различни можности за учење со примена на избран материјал и активности за таа цел (Дихтелмилер и Енслер, 2004; Прети-Фронцак и Брикер, 2004). Ако следењето, проценувањето, интервенцијата и учењето со намера не се поврзат, резултатите и исходите нема да значат ништо ниту пак ќе бидат корисни во поддршката на социјално-емоционалните способности на децата.

Процесите на следење и проценување треба да го зголемат чувството на детето за гордост, способност и самодоверба и да поттикнат позитивни социјално-емоционални исходи, како и академски придобивки за деца (Хисон, 2004). Кога се зборува за идните насоки за промовирање на социјално-емоционалните способности, Шиперстин и Фаваца (2008) се повикуваат на идејата која ја даде Франсис Хоровиц кон крајот на 80-тите години од минатиот век: да се создаде програма која на децата им „ветува успех“ наместо да ги става „во ризик“.

Концептот „ветува“ како средство за користење на следењето и проценувањето постои да ни помогне не само да ги идентификуваме социјално-емоционалните потреби на децата, туку и да научиме повеќе за секоја силна страна на детето (карактеристики и рани искуства), кои за возврат треба да нè водат во нашите секојдневни практики за поттикнување социјално-емоционални способности и спречување на социјално-емоционални предизвици подоцна (Laurie Martin, Lisa Sontag-Padilla, Jill Cannon, et al., 2014, 9, 12, 13, 14).

### **3.4 Партнерството меѓу родителите и воспитувачите како фактор на влијание**

Вклученоста на родителот во учењето со детето привлекува зголемено внимание во психологијата на развојот. Партнерството меѓу родителот и учителот има важна улога во развојот на детето. Развојот на детето најдобро може да отпочне во рамките на збир од меѓусебно поврзани системи кои симултано влијаат врз децата; сепак, развојот на детето не зависи само од поединечни фактори, туку исто така и од системите на интеракција во животната средина на детето (Беонфенбренер, 1979).

Според еколошката перспектива за развојот на човекот, мезо-системот кој се создава со врските меѓу најблиските контексти за социјализација – дома и училиште – може да го олесни развојот на детето преку подобрување на континуитетот меѓу неговите животни контексти и да обезбеди разбирлива образовна средина.

Оваа теорија предвидува дека односот родител-учител треба да има влијание врз искуствата на детето во училишната и домашната средина (Шпанцер, 1997). Бројни студии ја потврдуваат оваа претпоставка: вклученоста на родителот во образувањето на децата се поврзува со низа позитивни исходи, како и помали проблеми во однесувањето и подобро социјално однесување (Ел Нокали и др. 2010; Машбурн и др., 2011; Повел и др., 2010), пониски стапки на напуштање на училиштето (Мекнил, 1999) и подобри студентски постигнувања (Арнолд и др., 2008; Маркон, 1999; Повел и др., 2010).

Позитивните врски меѓу родителите и учителите докажано ги подобруваат академските остварувања на децата, социјалните способности и емоционалната благосостојба. Кога родителите и учителите работат како партнери, децата се подобри и на училиште и дома.

Литературата генерално покажува дека контактот родител-учител и учеството на родителите во училишните активности ги подобруваат социјалните и академските исходи. Најголем дел од овие студии се фокусираат на деца од училишна возраст; меѓутоа, односот меѓу училиштето и семејството се појавува како релевантна тема од раното детство, особно ако детето посетува центар за грижа за деца или предучилишна установа (Шпанцер, 1997). Всушност, неодамнешни студии силно укажуваат на важноста на најраните години од животот на детето како критичен период за развој на основата за понатамошно учење. Студија од Маркон (1999) покажа дека предучилишните искуства на децата можат да бидат основа за нивниот иден академски успех. Резултатите од Арнолд и др. (2008) ја поддржуваат хипотезата дека вклученоста на родителите во предучилишниот период се поврзува со развојот на пред-писменост кај децата. Студијата на Пирчио и др. (2011) покажа дека добриот однос меѓу родителите и воспитувачите се поврзува со прилагодувањето на децата во дневниот престој и психолошката благосостојба. Меѓутоа, потребни се дополнителни истражувања да се истражи овој мезо-систем и неговата улога во развојот на детето во првите години од неговиот живот (Pirchio S. et al., 2013, 145-155).

Истражувањата покажуваат дека кога постои партнерство меѓу родителите и учителите, се подобруваат работните навики на децата, ставовите за училиштето и нивните оценки. Понатаму, децата покажуваат подобри социјални вештини, помалку проблеми во однесувањето и поголема способност да се навикнат на ситуациите и да соработуваат. А, корист од тоа имаат и родителите и учителите. Кога работат заедно како партнери, родителите и учителите комуницираат поефикасно, развиваат посилен однос еден со друг и развиваат вештини за поддршка на однесувањето и учењето на децата.

„Градењето партнерски однос меѓу семејствата и училиштата е ефикасна стратегија да се надминат празнините за можности, особено тие на

кои во минатото не им се обрнало внимание“ - кажува Ихеома Ирука, ко-директор истражувач на тимот ELN на Универзитетот во Небраска-Линколн и главен службеник за иновации во истражувањата и директор на Центарот за истражување и евалуација на раната едукација при Фондацијата за едукативно истражување HighScore.

„Цврстото партнерство го поддржува учењето кај децата и способноста да развијат животни вештини, а исто така го зајакнува капацитетот на родителите да бидат вклучени во училишните искуства на нивното дете“ (Sheridan S.M., 2016).

Истражувачите (Марфи, 1980; Роквел, 1995; Салис 1988) ја истакнуваат важноста на соработката меѓу родителите и образовните институции. Марфи (1980) и Дах (2005) забележуваат дека вклученоста на родителот е особено важна за малите деца, децата кои се помалку навикнати на влегување во предучилишни институции или основно училиште и децата кои преминуваат од едно ниво на друго. Салис (1998), Котон и Рид (1989), Шлејхер (1989) и Нхеоу (2006) посочуваат дека вклученоста на родителите влијае врз постапките и однесувањето на децата во училиште, нивната волја да учат и учествуваат во училиштето. Олмстејд и Рубин (1982), Котон и Рид (1989) и Хендерсон и Берла (1994) забележуваат дека долгорочната и посистематска соработка меѓу родителите и образовните институции влијаат врз успехот на детето во училиште. Достигнувањата во училиштето не се поврзани само со поддршката од родителите и социо-економскиот статус на семејствата, туку и со учеството на училиштата и родителите. Таа соработка со родителите е главна задача на предучилишните институции и училиштата и е исто така потврдена со бројни други студии (спореди Мрвар, 2008) кои исто така забележуваат дека ефикасноста на предучилишните институции, воспитувачите, училиштето, учителите и развојот и успехот на децата зависи од соработката и односот со родителите.

Важно е, во соработка со родителите, да се освести дека вредносниот систем на родителите во врска со образованието на детето често се разликува од тој во предучилишните институции.

Овој вредносен систем на родителите е тој што дозволува интерпретација, вредности, цели и стратегии во одгледувањето на детето,

што ја намалува несигурноста на родителската едуцираност и тој што на родителите им овозможува да го водат развојот на детето низ животните ситуации. Сепак, важно е да се обезбеди почит за различностите, избор и почит за семејството и неговите вредности и да се земе предвид судирот на интереси кој евозможен само ако можеме да воспоставиме и заштитиме отворен простор за разговор, дијалог и соработка. Важно е да се истакне дека иако иницијатори на дијалогот можат да бидат родителите, воспитувачите во предучилишните установи се тие кои ја снесуваат основната одговорност за основање и одржување на односи кои овозможуваат соработка и заедно креирање на животот и работата во предучилишните институции (Берчник, 2014). Основен „медиум“ кој помага да се создаде соодветен однос меѓу детето и воспитувачот во предучилишната установа во предучилишниот период не е само емоционалната топлина туку и јасната поставеност и изразување на очекувањата спрема детето, кои барем во суштина, се поврзани со очекувањата на родителите. Етиката на учествување која се фокусира на фактот дека објективниот набљудувач (родителите) се заменува со соработка во која никој го нема крајниот збор, бидејќи следен чекор е консензус. Важно е експертот (воспитувачот во предучилишната институција) да се „повлече“ од позицијата на моќ и да ја замени со комбинирано пребарување и ко-интерпретација (Крофлич, 2001). Пренесени во контекстот на предучилишните институции, овие учители, како професионалци, се одговорни за воспоставување дијалог и соработка со родителите. Лепичник-Водопивец (1996) го истражува проблемот во соработката кога родителите и воспитувачите во предучилишните институции во комуникацијата ќе влезат со различни потреби, желби и цели. Истражувањата (Лепичник-Водопивец 1996, 51-52) покажуваат дека родителите најчесто сакаат да почувствуваат дека нивното дете е прифатено и разбрано; сакаат да бидат слушнати и препознати како добри родители. Учителите во предучилишните институции очекуваат да бидат прифатени и почитувани од страна на родителите и нивните деца; сакаат да создадат партнерство за да обезбедат квалитет на животот дома и во предучилишните институции и да добијат повратен одговор во врска со соработката. Потребите кои го водат односот меѓу родителите и учителите во предучилишните институции често се различни и тоа може да причини незадоволство и неудобност. Ресман (1992) исто така

тврди дека очекувањата на предучилишните институции или училиштата и родителите во врска со соработката се тие што влијаат врз мотивацијата за соработка и ефикасноста на таа соработка.

Според Бастиани (1993), партнерството вклучува делење на одговорноста, моќта, покажување наклонетост, поставување заеднички цели и работење заедно. Други автори (Голби, 1993; Макбет, 1993; Раб, 1993) исто така пишуваат дека партнерството се состои од еднаков придонес на нешто вредно на патот до заедничката цел. Балансот на моќ меѓу двете страни е од најголема важност. Мрвар (2008) сумира дека партнерството се состои од заедничките напори на родителите и (предучилишните) учителите за развој на детето. Партнерството примарно е наменето за децата, но исто така им помага на (предучилишните) учителите и родителите да го променат и подобрат нивниот став кон детето.

Девјак (2010) нагласува дека соработката меѓу родителите и предучилишната институција во прв план е да се нудат услуги, но да нема мешање во приватниот живот. Како што веќе споменавме, јавните предучилишни институции мора да ја земат предвид и да ја почитуваат културата на родителите на детето, идентитетот, јазикот, светогледот, вредностите, верувањата, традициите и практиките, но родителите мора да ги земат предвид ограничувањата на нивната вклученост, што не треба да се меша со професионализмот на институцијата. Конструктивната соработка со родителите на воспитувачот во предучилишната установа му носи серија професионални задолженија, но и многу професионални придобивки. Взаемната размена на информации и увиди за индивидуалните потреби на детето и напори за развој им помага како на родителите така и на учителите во предучилишните институции и создава основа за заедничка акција и решавање проблеми во детството и адолесценција (Bercnik S., Devjak T., 2017).



## **4. АНАЛИЗА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИ МОДЕЛИ КОИ ГО СТИМУЛИРААТ СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ КАЈ ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ ДЕЦА**

Во престојната глава ќе биде направена анализа на четири модели на воспитно-образовната дејност, поточно ќе биде направена анализа на предучилишното образование во Јапонија, Нов Зеланд, Ирска и Финска. Изборот на овие модели не е ни малку случаен. Имено, ова се модели кои акцентот го ставаат на социо-емоционалниот развој и стекнувањето на социо-емоционални компетенции како неопходна основа за понатамошен раст и развој на индивидуата. Само самоуверени и сигурни индивидуи можат да бидат способни да придонесуваат во себе-развојот и развојот на заедницата. Ова се модели кои бележат високи излезни резултати кога станува збор за компетентноста и успешноста на децата и едукаторите и може да бидат земени како релевантен позитивен пример кој може да помогне во подобрување на дејноста во нашата земја и унапредување на предучилишната практика.

### **4.1 Воспитно-образовен модел на Јапонија**

Јапонското предучилишно образование се развивало, помалку или повеќе, под влијание на странските образовни филозофии и методи, како што е методот на Фребел, од крајот на 19ти век; образованието со детето во центарот од дваесетите години кое доаѓа од Америка и Европа, вклучувајќи го влијанието на Дјуи и Монтесори; теоријата за грижа од Советскиот сојуз од 1930 до 1950 година; и пристапот на Reggio Emilia од 1990. Сите биле анализирани и адаптирани на јапонската култура и контекст и се во процес на менување. Што се однесува до карактеристиките на јапонското предучилишно образование и грижа, Muto (2006) го има споделено следното:

1. Акцентот е ставен како на интелектуалниот така и на емоционалниот/социјалниот развој. Поточно и двата типа на развој се сметаат дека се тесно поврзани. Посебни инструкции насочени кон описменувањето и учењето на бројките се ретко видени, таквите

компетенции се развиваат преку игра или активности со врниците во зависност од емоционалната стабилност на групата.

2. Акцентот е исто така ставен и на стекнувањето независност од аспект на извршување на основни и неопходни животни навики. Едукаторите даваат насоки и инструкции, но не во форма на наредби туку предлози и совети со цел да поттикнат иницијатива кај децата, додека, пак, материјалите се ставени во просторијата за да може децата самоиницијативно да си играат со нив.

3. Експертизата на едукаторите се развива во циклус на планирање, спроведување, снимање, анализа и повторно планирање. Централните владини структури даваат само основна насока на делување, градинките и едукаторите имаат слобода во голема мера да го организираат учењето.

4. Примарните улоги на националните и локалните владини структури е да ги постават стандардите за образовното усовршување на едукаторите и да ги детерминираат активностите за образование и грижа. Тие, исто така, идентификуваат одлични практики во образованието и грижата и вршат дисеминација на важните аспекти.

5. Постои блиска врска меѓу предучилишното образование во пракса и истражувањата наменети за тоа (Ministry of education, culture, sport, science and technology in Japan, 2011).

#### **4.2 Воспитно-образовен модел на Нов Зеланд**

Те Whāriki, името на курикулумот во буквален превод значи плетена ткаенина/черга на која сите стојат. Како метафора опишува модел на “пајакова мрежа”, спротивно на скалестиот модел (ed. Penn, 2000), исткаена од многу раце, од различни перспективи, култури и пристапи. Фамилијата, родителите, заедницата, маорскиот јазик и култура се главните столбови на курикулумот. Те Whāriki избира социо-културен пристап на курикулумот заснован на желбата да се негуваат диспозиите за учење, да се промовира би-културализмот и да се земе предвид секојдневието на децата. Овој модел дава силна политичка изјава за децата во однос на нивната уникатност како ученици, нивната етничка припадност и нивните права, поддржана од сложена теорија за учење заснована на најнови истражувања за детската

психологија и учење. Петте клучни цели: Mana Atua/**благосостојба**, Mana Whenua/**припаѓање**, Mana Tangata/**придонесување**, Mana Reo/**комуникација** и Mana Aoturoa/**истражување**, се развиени како еднакви области за развој на децата.

Четириите водечки принципи на Te Whāriki е дека курикулумот треба да го рефлектира холистичкиот развој на децата; дека развивањето на капацитетите на децата е клучен фактор; дека треба да се зајакнат релациите со семејството и заедницата; и дека децата треба да учат во одговорни и взаемни релации со едукаторите.

И покрај тоа што курикулумот се разликува во однос на потребите и капацитетите помеѓу бебињата (0-18 месеци), тодлерите (18-36 месеци) и малите деца (2.5-5 години), Te Whāriki претпоставува дека поголемиот дел од програмите ќе бидат креирани за групи со различна возраст. Имено, земајќи ја предвид симболиката со пајаковата мрежа, развојот на детето не се гледа од аспект на достигнување на одредени возрасни стадиуми како критериум за зрелост, туку како спирала која ги зема предвид развојните доцнења и прекини, различностите, како и универзалните фази. Министерството за образование преку владиниот документ Квалитет во акција укажува дека посакуваните цели и практики во предучилишното образование во однос на курикулумот се засноваат на два водечки принципи:

- да се работи во партнерство со родителите со цел промоција и обезбедување на учење и развој на секое дете кое ги посетува или е примател на услугите;
- да се развие и спроведе курикулум кој ќе им помогне децата да станат компетентни и самоуверени ученици и комуникатори; здрави во умот, телото и духот; сигурни во своето чувство на припаѓање; сигурни во знаењето дека прават значаен придонес во општеството.

Te Whāriki промовира пристап во кој децата ќе може да се сретнат со слични вредности, дома и во предучилишната установа, истовремено вклучувајќи ги бикултуралните аспекти на општеството во Нов Зеланд (Маори и Пакеха/Европејци) (Early childhood curriculum, Ministry of education of New Zealand).

### 4.3 Воспитно-образовен модел на Ирска

Síolta (Сиолта): националната рамка за квалитет за предучилишно образование (2006) и Aistear (Аистер): националната рамка за курикулумот за предучилишно образование (2009) се камен темелници и референтни точки за идниот раст и развој на предучилишната грижа и образование во Ирска. Заедно тие нудат рамка за квалитет и пракса, даваат клучни водечки насоки за работата во предучилишната грижа и едукативниот сектор во работата со деца од 0 -6 години.

Síolta претставува процес на осигурување на квалитет кој ги покрива сите аспекти на пракса во предучилишната грижа и едукативните услуги.

Aistear е курикулум за деца од 0-6 години. Тој нуди информации и им помага на возрасните да планираат и спроведуваат забавни и предизвикувачки искуства за да може сите деца да растат и да се развиваат како компетентни и сигурни ученици. Aistear ги опишува типовите на учење (диспозиции, вредности и ставови, вештини, знаење и разбирање) кои се важни за децата во предучилишното образование и нуди идеи и предлози за како да се спроведе учењето. Воедно, Aistear нуди насоки за поддршка на учењето на децата преку партнерства со родителите, интеракцијата со другите, играта и оценувањето.

Síolta и Aistear се изградени на принципите кои го слават предучилишното образование како карактеристично и уникатно поглавје во животот на децата кое е основа за секое идно учење и развој. За да се дополни ова гледиште оценувањето треба да биде конзистентно со социо-културен поглед на учењето и развојот каде што детето е вреднуван, активен чинител во процесот на учење.

Кога курикулумот на предучилишното образование посветува внимание на развојот на позитивна перцепција кон учењето, во тој случај се креира цврста емоционална основа за стекнување на секое идно академско знаење и вештини. Децата кои имаат развиени позитивни перцепции за учењето ја имаат постигнато најосновната компонента на доживотното учење – тие научиле како да учат.

Социјалната компетенција и емоционалната благосостојба се клучни за постигнување на училишни успеси. Без оглед на презентираниите можности за учење, доколку детето се чувствува емоционално несигурно, исплашено и нервозно тоа ќе се бори да достигне оптимално ниво на учење и развој. Децата ја развиваат социјалната компетенција преку стабилни, грижни и вземни односи со возрасните. Овие релации ја прават основата за учење и развој.

Предучилишниот едукатор треба да има високо развиена свест за следните пет емоционални области - како да му даде соодветна поддршка на детето во рамки на областите и како да развие кај него позитивен однос кон учењето: 1. себе-идентитет и припаѓање, 2. сигурни релации, 3. јазик за емоциите, 4. внатрешна сила и отпорност, 5. самодоверба и себе-почит.

#### Давање поддршка на емоционалната благосостојба преку системот - клучна личност

Системот-клучна личност е начин на стимулација на блиски и значајни релации меѓу децата, нивните семејства и едукаторите. Клучната личност се назначува од страна на тимот на едукатори, ѝ се доделува на секоја индивидуа и во рамките на грижата за него/дава дава соодветна поддршка на неговите/нејзините физички, емоционални и развојни потреби и воедно е и клучна личност за комуникација со родителите/старателите.

Овој систем носи многу придобивки за бебињата и малите деца. Клучната личност има можност да го запознае детето добро и да стане свесна за специфичните детали врзани за него. Ова му помага на детето да се чувствува ценето и слободно да се изрази во целост, да биде смилено и самоуверено. Клучната личност ги разбира моменталните способности и интереси на детето. Воедно, претставува безбедна и конзистентна база за бебињата и малите деца на која секогаш ќе може да се вратат за физичка или емоционална поддршка кога и да имаат потреба за тоа. Ваквиот пристап им овозможува на децата со самодоверба да го истражуваат светот наоколу знаејќи дека што и да се случи клучната личност ќе биде тука, да им помогне да се чувствуваат сигурно.

Овој систем носи големи придобивки и за семејството. Клучната личност го запознава детето добро, неговото семејство и животни услови, ги слуша и

цени тоа што семејството има да каже за своето дете. Клучната личност е целосно посветена на детето и неговото семејство и креира позитивна релација и комуникација. Овој пристап му овозможува конзистентност на детето, неговите домашни интереси се забележани и засилени од една страна, а од друга страна, родителите се континуирано информирани за тоа како нивното дете учи и се развива.

Клучната личност има силно влијание на добросостојбата на детето, неговата способност за учење и развој. Таа, истотака, го осигурува неговиот долготраен севкупен развој, позитивно однесување и емоционален развој преку создавањето на сигурна врска.

Битно е да се забележи дека воведувањето на системот-клучна личност може да биде предизвик во предучилишната средина, но резултатите се неспорни: подобрена грижа и учење; родителите се позадоволни и му веруваат на системот; едукаторите работат со поголем ентузијазам во професионалниот развој и давањето на поддршка на децата (Национална рамка за предучилишно образование во Ирска).

#### **4.4 Воспитно-образовен модел на Финска**

Националниот курикулум за предучилишно образование и грижа (Early Childhood Education and Care - ЕСЕС) има две главни цели. Едната цел е да ги исполни потребите на децата од предучилишна возраст, а другата е да понуди предучилишно образование. ЕСЕС е рефлексивна на финскиот едукативен систем, опишува како финската предучилишна педагогија ја комбинира грижата, образованието и предавањето во една целина во рамките на дневните активности.

Основната цел на ЕСЕС е да ја промовира целокупната благосостојба на детето и да ги обезбеди најдобрите услови за раст, развој и учење. Аналогно на тоа, детето има можност да биде во интеракција со другите деца и едукатори искусувајќи радост и слобода во една безбедна атмосфера. Детето е заинтересирано да ја истражува околината и може да ја насочи својата енергија на игра, учење и секојдневни активности со соодветно ниво на предизвик. Децата чувствуваат дека се признаени и прифатени такви какви што се, дека се слушнати и видени. Им се нуди целосна помош за развивање

на здрава самодоверба. Тие се чувствуваат слободни да пробуваат нови работи и да стекнат социјални вештини. На секое дете му се приоѓа имајќи ги предвид неговите индивидуални потреби и семејна култура и тоа има чувство дека е третирано еднакво без оглед на неговиот род или социјална, културна и етничка припадност. Благосостојбата на децата се обезбедува преку промовирање на стабилни и топли лични релации со родителите, едукаторите и другите деца засилувајќи го чувството на припадност кон врсничката група.

Во ЕСЕС клучна улога зазема партнерството меѓу едукаторите и родителите кое вклучува учество, ниво повисоко од концептот - соработка. Едукаторите се клучни во споделувањето на образованието и грижата на децата со родителите. Партнерството се заснова на концептот дека односите меѓу родителите и едукаторите се од особена важност за благосостојбата на децата. Патот од соработка до партнерство вклучува меѓусебна, континуирана и обврзувачка интеракција за сите прашања кои го засегаат детето. Меѓусебното слушање и заедничката почит се исклучително важни за меѓусебното разбирање.

Едукаторите се дел од мулти-професионална заедница која ги следи вредностите и дејствијата дефинирани и договорени во националните законски документи. Многу е важно едукаторите да се свесни за својата улога и за вредностите и етичките принципи.

Професионалното и вокационото знаење и искуството се цврста основа за стекнување на компетенции. Едукаторите ги одржуваат и развиваат нивните професионални вештини и се свесни за промените кои се случуваат и предизвиците кои ги носи технолошкиот развој. Едукаторите треба да се посветени, сензитивни и способни да реагираат на чувствата и потребите на децата.

За да може едукацијата и едукативните дејствија да бидат свесни и со цел, едукаторите и едукативната заедница мора да направат избор. Задачата на едукаторите е да ги планираат активностите и да креираат атмосфера во која ќе ги земе предвид нивните типични дејствија и различните ориентации на образовната работа. Гледиштето дека грижата, едукацијата и подучувањето формираат интегрирана целина претставува водечки принцип

на едукаторите кои се свесни за потенцијалот на децата за развој и учење. Едукаторите ги охрабруваат децата да се однесуваат независно за да може децата да се чувствуваат способни, дека може да направат нешто истовремено добивајќи поддршка кога им е потребна.

Едукаторите ги почитуваат гледиштата и искуствата на децата и родителите и ја засноваат својата работа врз основа на принципите на ЕСЕС партнерство.

ЕСЕС партнерството подразбира свесно обврзување од страна на родителите и едукаторите да соработуваат со цел поддршка на децата од аспект на раст, развој и учење. Ова вклучува меѓусебна доверба и почит и еднаквост. Роделите го имаат примарното право и одговорност на едукација, воедно и го познаваат добро своето дете. Од друга страна, пак, едукаторите, земајќи го предвид нивното знаење и способност, се одговорни да креираат подобни услови за партнерство и соработка на принципот на еднаквост.

Партнерството е засновано на потребите на децата, реализацијата на најдобрите интереси и права на децата, како основни водечки принципи во сите активности. Партнерството ги комбинира знаењето и искуството на родителите и едукаторите. Благосостојбата на детето најдобро се постигнува ако родителите и едукаторите го комбинираат своето знаење за детето. Вредностите, перспективите и одговорностите на партнерството се дискутираат како во рамките на научната заедница, така и со родителите.

Партнерството има за цел и да обезбеди рано идентификување на потенцијалите на детето и потребата од поддршка во одредени области од неговиот раст, развој и учење, како и да се обезбеди соработка со родителите за да се креира заедничка стратегија за поддршка.

Родителите се вклучени и во планирањето и евалуирањето. Едукаторите се одговорни за изработка на специфичен курикулум, но им се дава можност на родителите да влијаат на неговата содржина и да учествуваат во неговата евалуација. Родителите го надгледуваат и евалуираат остварувањето на поставените цели во курикулумот, а едукаторите го евалуираат и развиваат курикулумот на регуларни интервали и согласно потребата.



Индивидуален план се прави за секое дете во градинките, во соработка со родителите. Целта е да се земат предвид како индивидуалноста на детето така гледиштата на родителите во остварувањето на грижата. Едукаторите го обсервираат развојот на детето, систематски и свесно, и подоцна ги искористуваат обсервациите во планираните активности и во индивидуалниот план. Индивидуалниот план ги зема предвид искуствата на детето, неговите потреби и идни перспективи, интереси силни страни и потреби за поддршка и водство. Во дискусија со родителите, се става акцент на позитивните аспекти кои го стимулираат развојот на детето. Грижите и проблемите врзани за благосостојбата на детето се дефинираат конкретно и во партнерство со родителите се наоѓаат решенија. Битно е да се напомене дека дури и децата учествуваат во креирањето и евалуирањето на индивидуалниот план на начин на кој ќе се договорот едукаторите и родителите (Национален курикулум за предучилишно образование и грижа во Финска).

## 5. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

### **Социо-емоционалната програма промовира позитивно однесување кај децата од предучилишна возраст**

Pickens J. (2009) во својата студија *Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers* прави евалуација на социо-емоционална програмата применета кај децата од предучилишна возраст која има за цел да промовира позитивни социјални вештини и намалување на проблемите во однесувањето. Едукативната програма за социо-емоционален развој била обезбедена на англиски и шпански јазик и ги опфаќала воспитувачите, родителите и децата, во Мајами, Флорида. Програмата ги учела воспитувачите и родителите како да користат активности и “Јас-се грижам правила и јазик” за да охрабрат користење на емпатија и фер игра, да овозможат изразување на емоции, избегнување на конфликт, менаџирање на лутината и да ја зголемат меѓусебната позитивна интеракција. Воспитувачите и родителите присуствувале на едукативните обуки: “Креирај грижливо дете” и “Вештини за менаџирање на конфликти и одржување на мирот за мали деца”. Бихејвиоралната скала за предучилишни деца (PKBS-2) била користена за да ја мери промената на однесувањето на 246 предучилишни деца кои земале учество во едукативната програма. Овие резултати биле споредувани со резултатите добиени од 50 деца кои не учествувале во едукативната програма. Децата кои учествувале во едукативната програма покажале зголема социјална кооперативност, зголемен квалитет на интеракцијата и поголема социјална независност и помал број на проблематични однесувања од аспект на контролата. Оваа студија ја демонстрира ефикасноста на едукативниот модел кој промовира позитивен социо-емоционален развој во децата кои посетуваат различни приватни установи.

## **Социо-емоционалната подготвеност и квалитетот во училишната настава и нивното влијание на успехот покажан во основното училиште**

Постои консензус меѓу истражувачите и практичарите дека социо-емоционалната подготвеност има директно влијание на подготвеноста за училиште и напредокот во основното училиште. Но, многу деца го започнуваат училиштето неподготвени за однесувањата кои ќе ги среќнат во училишната средина. Abenavoli, R.; Greenberg, Mark T. (2016), во својата студија *Contributions of Social-Emotional Readiness and Classroom Quality to Social-Emotional Trajectories across Elementary School* ги изучува взаемните контрибуции на социо-емоционалната спремност и квалитет на настава врзани за социо-емоционалната подготвеност во основното училиште. Во студијата учествувале 1292 деца од сиромашно и рурално подрачје, Пенсилванија и Северна Каролина. Оваа студија ги истражува:

- (1) контрибуциите на просоцијалното однесување на децата и проблемите во однесувањето во релација со нивниот понатамошен развој во овие категории
- (2) ефектите од менаџментот на наставата, емоционалната поддршка во градинките со цел да се обезбеди социо-емоционално функционирање; и
- (3) интерактивните ефекти на социо-емоционалната спремност и искуство во настава во понатамошниот развој, во основното училиште.

Податоците биле превземани од лонгитудинална студија на деца и семејства кои живеат во сиромашните и руралните области на Северна Каролина и Пенсилванија. Оваа студија користи лонгитудинален, не-експериментален дизајн. Просоцијалното однесување на децата, проблемите со однесувањето и проблемот со фокусот биле мерени пред децата да тргнат во градинка од страна на родител и/или воспитувач и потоа мерењата биле правени секоја година од нивното одење во градинка се до основното училиште. Просоцијалното однесување на децата и проблемите со однесувањето биле мерени преку прашалник за силни страни и потешкотии, додека, пак, проблемот со фокусот се мерел со скала за бихејвиорални пореметувања базирана на дијагностичките критериуми за ментални пореметувања. Истражувањата покажуваат дека разликата меѓу постигнувањата и однесувањето во училиштето меѓу децата од економски

појаки семејства и економски послаби семејства секој ден се повеќе се продлабочува. Многу е битно да се идентификуваат факторите од аспект на детето и од аспект на наставата кои влијаат на овој тренд. И покрај тоа што оваа студија не е експериментална резултатите контрибуираат во литературата – социо-емоционалната спремност и одредени однесувања во наставата превземени од воспитувачите може да ја намали разликата меѓу децата, го поттикнува развојот на децата од сиромашните региони.

### **Социо-емоционалното однесување на предучилишните деца во релација со нивната слика за себе и силни страни како адолесценти**

Hotulainen, R.; Lappalainen, K. укажуваат дека во 15 годишна лонгитудинална студија, *Pre-School Socio-Emotional Behaviour and Its Correlation to Self-Perceptions and Strengths of Young Adults, Emotional & Behavioural Difficulties*, ретроспективен квази панел бил избран за да се детектираат развојните шеми врзани за сликата која учениците ја имаат за себе (N = 78). Во 1999 студентите кои биле оценети како високо ризична група во однос на социо-емоционалното однесување од страна на воспитувачите во градинка (оценувањето било направено во 1989) имале понизок училишен успех и повисоко мислење за себе од заспект на физички изглед и високо мислење за себе. Во 2005 (рана зрелост), младите кои припаѓале на ризичната група се гледале себеси како помалку вредни и помалку способни од своите врстници во однос на социјална прифатеност, вештини за учење и себе-контрола. Анализите покажале дека социо-емоционалното однесување мерено во предучилишната возраст имало долгорочни ефекти на сликата за себе и себе-вреднувањето на учесниците.

### **Истражување на релацијата воспитувач-дете во предучилишниот период**

Hughes, K., Bullock, A., Coplan, R. J. (2014) во студијата *A Person-Centred Analysis of Teacher-Child Relationships in Early Childhood* ја истражуваат природата на релацијата воспитувач-дете (РВД) преку димензиите на близина, конфликтност и зависност. Воедно укажуваат дека овој пристап е

лимитиран бидејќи релациите обично знаат да имаат повеќе карактеристики. Но, анализата на “Личноста во центарот” пристапот треба да даде поголемо разбирање за типот на релациите кои се формирани и за социо-емоционалните резултати кои произлегуваат од таа релација.

Цел: Примарната цел на оваа студија била да се истражи социо-емоционалното функционирање на децата кои формираат типични релации на РВД.

Примерок: 202 предучилишни деца (98 девојчиња, 104 момчиња), на возраст од 4, 5 години. Во студијата биле користени податоци од извештатите на родителите, извештаите на воспитувачите, интервју со децата, обсервации во училиницата. Било идентификувани кои деца имаат формирано конфликтна, зависна и комбинирана (конфликтна и зависна) РВД.

Резултати: Резултатите индицираа шеми на социо-емоционално функционирање за секоја РВД група. Пример, децата со конфликти РВД имаа поголеми екстерни потешкотии, додека, пак, децата со зависна РВД имаат поголеми интерни потешкотии. Децата кои што имаат високо ниво на конфликтни и зависни РВД се соочуваат со поголеми социо-емоционални предизвици.

Заклучок: Децата кои формираат РВД карактеризирани со високо ниво на конфликтност и зависност најтешко се приспособуваат, се соочуваат со поголеми потешкотии. Дополнителни истражувања се потребни да се направат на оваа тема, со оваа група за да се обезбедат интервенции во раниот развој.

### **Мерење на ефектите од воспитниот стил на турските родители врзани за успехот на училиште**

Polat, O. (2010), ја спроведува својата студија *The Effects of Turkish Parents' Child Rearing Behavior on School Readiness, Gifted Education International* да ги измери ефектите од родителските воспитни стилови врзани за спремноста за училиште на деца од 5-6 години од аспект на социо-емоционален развој. Студијата опфатила 300 предучилишни деца на возраст од 5, 5.5, и 6 години. Резултатите покажале дека однесувањата на родителите (објаснети во продолжение) имале позитивно влијание на подготвеноста за

училиште од аспект на социо-емоционалната димензија: читање книги на децата, учество во заеднички игри со нив, посетување на кино и театри, вклучување во семејните разговори, давање на одговорности на децата во континуум, донесување на заеднички правила и правично користење на награди и казни.

### **Родителската мета-емотивна структура влијае на климата во семејството и развојот на детето**

Hooven C., Gottman J.M., and Katz F.L. во својата студија Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes опфатиле 56 фамилии со предучилишни деца чиито родители биле различни во однос на задоволството од бракот и родителството. Биле студирани во 2 временски периоди, кога децата имале 5 години и кога децата имале 8 години. Во период бр.1 секој родител бил интервјуиран одвоено во врска со неговата мета-емоционална структура (како се чувствува во врска со своите емоции и ставови и како реагира кога неговите деца покажуваат лутина и тага). Нивното однесување за време на интервјутото било кодирано со мета-емоционалниот кодирачки систем. Две мета-емоционални варијабли беа проверувани кај секој родител, неговата свесност за сопствената тага и справувањето со лутината на детето. Највисоките вредности на овие варијабли биле именувани како Емоционален Коучинг (ЕК) мета-емоционална структура.

ЕК-типовите на родители имале бракови кои биле помалку непријателски и тие биле помалку негативни, а повеќе позитивни во интеракцијата родител-дете. Нивните деца покажувале помалку докази на психо-логичен стрес, поголема способност за фокусирано внимание и имале помалку негативни интеракции со нивните најдобри пријатели. Во период бр.2 тие деца покажале повисоки академски достигнувања во областите математика и читање, имале помалу проблеми со однесувањето и биле физички поздрави.

## **Студија за проценка на напредокот на примената на стандардите за ран детски развој во Р.М (2014)**

Целта на ова истражување е да се добијат релевантни информации за напредокот и ефектите од реализација на првиот циклус од Програмата на УНИЦЕФ за Рано учење и развој базирана врз Стандардите за рано учење и развој кај децата на предучилишна возраст (СРУР), во пилот-градинките и центрите за ран детски развој.

Цели:

- добивање информации за разликите во излезните постигнувања во учењето и развојни постигнувања на децата од 4 до 6-годишна возраст од пилот-градинките и од центрите за ран детски развој опфатени во првата фаза (2009 година) од Програмата и споредено со деца на иста возраст кои не ја посетувале оваа Програма (деца од контролните градинки и деца кои не посетувале центар за ран детски развој, ниту пак градинка);
- добивање информации за разликите во излезните постигнувања во учењето и развојни постигнувања на децата од 4 до 6-годишна возраст од пилот-градинките опфатени во првата фаза (2009 година) од Програмата (деца од проектните градинки) и деца на иста возраст од градинките кои не се вклучени во оваа Програма (деца од контролните градинки);
- добивање информации за разликите во излезните постигнувања во учењето и развојни постигнувања на децата од 4 до 6-годишна возраст од центрите за ран детски развој кои се дел од Програмата и деца на иста возраст и од иста средина кои не посетувале центар за ран детски развој ниту, пак, градинка;
- обезбедување информации за степенот на примена, загриженоста и степенот на поддршка на воспитувачите кои ги применуваат или планираат да ги применуваат принципите и техниките од Програмата;
- давање насоки за понатамошни активности во реализација на Програмата.

Примерок: Беа вклучени 460 деца од градинките и центрите опфатени со Програмата и уште толку кои не ја посетуваат оваа Програма. Примерокот на родители се состоеше од по еден родител на секое од избраните деца во примерокот. Примерокот на директори го сочинуваа директорите на градинките вклучени во примерокот. Примерокот на воспитувачите го

сочинуваа сите воспитувачи кои ја реализираа Програмата со деца на возраст од 4 до 6 години од градинките и центрите за ран детски развој, вклучени во примерокот.

Во продолжение ќе бидат презентирани позначајните заклучоци кои имаат директен линк до тезата.

- во спроведеното истражување се евидентирани разлики во развојните постигнувања кај децата кои биле изложени на практики кои се базираат врз СРУР; подобри развојни постигнувања имаат децата во проектната група во однос на контролната, иако разликите во проектните и контролните градинки не се големи;

- децата кои посетувале центри за ран детски развој покажуваат поголеми развојни постигнувања во однос на децата од проектните градинки. Во проектните градинки, иако воспитувачите поминаа обука за примена на СРУР во процесот на учење и подучување на малите деца, тие сè уште ја применуваат и старата воспитно-образовна програма која не се базира врз стандарди, а тоа е ограничувачки фактор за повисоко ниво на примена;

- постојат значајни разлики во развојните постигнувања кај децата кои посетувале предучилишни установи каде што се применувале СРУР на еден посеопфатен начин, во однос на установите во кои овие стандарди се применувале волонтерски без соодветна подготовка на воспитниот кадар;

- децата кои ја посетувале Програмата три години покажуваат значително подобри постигнувања во однос на оние деца кои ги посетувале установите само една година;

- предучилишното образование фокусирано на излезни развојни достигнувања кај децата зависи од нивото на додипломска едукација на воспитниот кадар, но уште повеќе од специфични обуки од професионалниот развој во областа на раното учење и развој кои предвидуваат стекнување богато искуство во однос на поттикнување на јазикот и когнитивниот развој, но во исто време ги зајакнуваат нивните вештини за примена на сензитивни интеракции со малите деца во процесот на раното учење;

- воспитувачите се поефективни во промовирање на раното учење и развој кај децата кога постои повисок степен на емотивна интеракција дете/воспитувач, а децата покажуваат повисок степен на развојни постигнувања (Burchinal et



al. 2010).

- Едукаторите во центрите за ран детски развој имале дополнителни обуки за поттикнување на интеракција со децата како основа за квалитетни услуги за ран детски развој; во центрите за ран детски развој, развојните постигнувања на децата во сите три домени се повисоки во однос на оние кај децата од проектните градинки.

- развојните ефекти во процесот на раното учење и развој за сите деца, а особено кај децата од социјално-економски и други маргинализирани групи, зависат во најголема мера од квалитетот на услугите.

- децата што не посетуваат никаква предучилишна установа се од родители со најниско ниво на образование, така што дури 47,7% се без образование или имаат завршено само основно образование. Наодите од истражувањето покажаа дека и родителите на децата што посетуваат центри за ран детски развој се, исто така, во голем процент со ниско ниво на образование (34,86%), па сепак децата покажуваат висок степен на решеност на ИПП.

-Примената на СРУР во проектните градинки и центри за ран детски развој беше основа за зајакнување на оваа соработка со родителите, или 44% од родителите изјавиле дека добиле насоки и материјали од кадарот во градинките и центрите за ран детски развој за тоа како да работат со децата во домашни услови, што дополнително влијае врз развојните постигнувања кај децата.

Во продолжение ќе бидат презентирани дел од препораките на УНИЦЕФ во насока на развивање на јавната свест за значењето на раното учење базирано врз СРУР, како основа за развојни компетенции и подготовка на децата за влез во формалниот образовен систем, како и развивање предучилишни образовни политики фокусирани на излезни развојни резултати кај децата.

- **Зголемување на опфатот** - Предучилишното образование во земјата треба да се реформира во насока на обезбедување еднакви можности за сите деца од предучилишна возраст, за стекнување искуства за рано учење, кои овозможуваат целосно искористување на нивните развојни потенцијали.

- **Подобрување на квалитетот на раното учење** – Предучилишните установи, особено јавните детски градинки, треба да ги изменат практиките

во насока на балансирање на образовната компонента во однос на згрижувачката. Програмите за рано учење и развој насочуваат кон подобрување на излезните развојни резултати кај децата од предучилишна возраст и градење поттикнувачки амбиент за учење, преку градење мотивација и позитивен пристап кон учењето кој им помага на децата да развијат вештини, знаења, компетенции, самодоверба и чувство на социјална одговорност.

- **Зголемување на капацитетите на воспитувачкиот кадар** – Имплементацијата на ваква програма наметнува потреба од дефинирање на нов профил на воспитувач од кој прецизно се бара што треба да знае и може да направи за успешно подучување на малите деца. Тоа значи дека треба да се менува перцепцијата на оваа професија и доживотното учење да се етаблира во основата на нивниот професионален развој.

- **Градење и на институционални капацитети** - За реализација на програмите за рано учење и развој кои се ориентирани кон излезни развојни резултати кај малите деца, институциите мора да обезбедуваат структура и насоки за воспитувачите како да го поддржат детскиот развој и да обезбедат амбиент за работа во кој тие вештини и компетенции ќе се поттикнуваат.

### **Врежување на педагозите и истражување на образовните потреби за зајакнување на нивните стручно-професионални компетенции**

Институтот за педагогија во текот на 2016 година го реализираше научноистражувачки проект со наслов: Вмрежување на педагозите од Република Северна Македонија и истражување на образовните потреби за зајакнување на нивните стручно-професионални компетенции, финансиран од УКИМ. Во првата фаза од научното истражување било спроведена анкета, наменета за педагозите од соодветните воспитно-образовни институции. Во втората фаза од истражувањето било спроведено интервју со фокус групи на педагози вработени во детски градинки, основни и средни училишта и установи за образование на возрасни од неколку градови во Република Северна Македонија (Скопје, Тетово, Охрид, Струга, Штип, Струмица).

Генералните заклучоци на испитаниците водат во насока кон следниве образовни потреби кои во иднина би требало да бидат дел од стручното усовршување на педагозите од детските градинки, а тоа се:

- современи пристапи во планирање и програмирање на воспитно-образовниот процес;
- ревидирање на следење и вреднување на професионалниот развој на педагозите во детските градинки;
- изготвување на методолошки инструментариум за следење на развојот на детето и неговите потреби;
- образовни потреби за соодветни пристапи во работата со деца со посебни потреби;
- потреба за стручно усовршување за едукација на родители;
- насочување кон понова стручна литература наменета за педагозите во детските градинки;
- развој на менаџерски вештини за педагозите.

Покрај горенаведените образовни потреби на педагозите вработени во детските градинки, испитаниците истакнаа и други потреби со кои директно треба да се интервенира во овој потсистем, а тоа се:

- Ревидирање на содржините во досието за детето;
- Ревидирање на содржините во програмата за Рано учење и развој со цел нивно поврзување со содржините од I одделение;
- Организирање средби со сите педагози во Р. Македонија;
- Креирање стручна литература која произлегува од праксата;
- Поврзување и средби со факултетот и други релевантни институции.

## 6. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 6.1 Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување се факторите на влијание на социо-емоционалниот развој на децата од предучилишна возраст.

Ќе се проучуваат 3 фактори на влијание врз социо-емоционалниот развој на децата од предучилишна возраст: воспитниот стил на родителите, воспитниот стил на воспитувачите и релацијата родители - воспитувачи.

#### **Воспитниот стил на родителите како фактор на влијание.**

Воспитниот стил на родителите се дефинира согласно степенот на одговарање на потребите на децата и барањата кои родителите ги поставуваат на децата.

Традиционалниот воспитен стил кој се провлекува низ времето и сè уште е застапен во семејниот и воспитниот контекст го вклучува користењето на двата воспитни стилови: авторитарен и попустлив. Авторитарниот стил се карактеризира со високи барања, од една страна, а нечувствителност за детските потреби, од друга страна. Се карактеризира со висок степен на конформизам и почитување на правилата и насоките со мала доза за отворен меѓусебен дијалог. Родителите/воспитувачите поставуваат високи барања кои не се проследени со образложение. Во односот со децата ја користат силата и авторитетот. Лутењето и незадоволството се чести во однесувањето кон детето. Овој вид на однесување резултира со ниско ниво на просоцијално однесување кај детето (Dekovic, 1991, Dekovic и Janssens, 1992). Попустливиот стил се карактеризира со ниски барања и висока чувствителност за потребите на детето. Родителите/воспитувачите се чувствителни кон детето, но во нивниот однос не се јасно дефинирани правилата и ограничувањата. Почитувањето на правилата ретко се поттикнуваат, не постои барање детето да го регулира своето однесување и да се однесува соодветно на ситуацијата. Овие деца се импулсивни, а како адолесценти може да имаат недолично однесување. Децата се слични со децата со кои се применува авторитарен стил (тие се импулсивни и незрели).

Авторитативниот односно демократскиот стил на воспитување и покрај тоа што е одлика на современото време и современата педагошка практика,

сепак тоа не е во целост применливо ниту во семеен контекст, ниту пак во училишен контекст. Се карактеризира со умерени барања и одговори на потребите на детето, односно резултира со реални барања при што јасно се дефинирани правилата и нормите на однесување. Овој стил е наречен и асертивен или балансиран. Родителите ги почитуваат потребите на децата, но не се попустливи, им помагаат на децата да пронајдат решенија за нивните проблеми, ги поттикнуваат на независност и самостојност, но водат контрола и ограничувања на нивните активности. Од една страна поставуваат јасни стандарди и правила, а од друга страна создаваат атмосфера во која детето може да учи низ грешки, да донесува одлуки и да ја развива својата автономија.

### **Воспитниот стил на воспитувачите како фактор на влијание.**

Креирањето на позитивна емоционална клима во воспитно-образовната група е клучно во обезбедувањето на севкупен раст и развој на детето. Создавањето на емоционална клима зависи од квалитетот на интерактивните односи меѓу воспитувачот и детето и меѓу самите деца. Во контекст на ова многу е важен стилот на воспитувачот на водење на групата.

За да ја имаме севкупната слика важно е да се вклучат карактеристиките како на традиционалната педагошка практика, така и на современата практика имајќи предвид дека сè уште трае транзицијата од една во друга. Традиционалната практика вклучува неактивност на учениците во наставно-воспитниот процес и одржување на дисциплината по пат на застрашување и принуда. Современата практика вклучува демократски односи кои подразбираат взаемна доверба и почитување и третирање на ученикот како активен чинител во воспитно-образовниот процес.

Важно е да се напомене дека само демократскиот стил на воспитувачот поттикнува детски развој и активно учење. Во демократска емоционална клима може да се воспостави дијалог со менување на улогите во односот, вистинска партнерска соработка и да се стимулира детската иницијативност и самостојност. Затоа една од приоритетните задачи на воспитувачот е да стимулира позитивна емоционална клима во која ќе се промовира емпатија, солидарност, конструктивна комуникација, соработка, отвореност и почитување на различноста.

Формалните даватели на грижа се делат на два главни типа поддршка важна за социјалниот и емоционалниот развој на децата.

- Наставната поддршка нуди искуства за учење или го поттикнува развојот на вештини преку интеракција меѓу детето и давателот на грижа.

- Емоционалната поддршка, дефинирана со топлина и чувствителност спрема детето, го поттикнува развојот на социјални и емоционални компетенции преку респонсивни и поддржувачки интеракции. Позитивните односи меѓу давателот на грижа и детето во раното детство често вклучуваат повисок степен на топлина и блискост, минимална појава на конфликт и можат да се појават кога детето е способно да го споделува давателот на грижа со другите деца во групата.

### **Релацијата воспитувач-родители како фактор на влијание.**

Партнерството меѓу родителот и учителот игра важна улога во развојот на детето. Развојот на детето најдобро може да отпочне во рамките на збир од меѓусебно поврзани системи кои симултано влијаат врз децата; сепак, развојот на детето не зависи само од поединечни фактори, туку исто така и од системите на интеракција во животната средина на детето (Беонфенбренер, 1979). Според Бастиани (1993), партнерството вклучува делење на одговорноста, моќта, покажување наклонетост, поставување заеднички цели и работење заедно. Други автори (Голби, 1993; Макбет, 1993; Раб, 1993) исто така пишуваат дека партнерството се состои од еднаков придонес на нешто вредно на патот до заедничката цел. Балансот на моќ меѓу двајцата е од најголема важност. Мрвар (2008) сумира дека партнерството се состои од заедничките напори на родителите и (предучилишните) учителите за развој на детето и учење. Партнерството примарно е наменето за децата, но исто така им помага на (предучилишните) учителите и родителите да го променат и подобрат нивниот став кон детето. Релацијата може да се дефинира низ следните аспекти: споделена одговорност и моќ, блиска и искрена релација, поставени заеднички цели, еднаква вклученост во остварувањето на развојните цели, навремено информирање, споделување на точни и релевантни информации, отвореност за фидбек, учење и развој.

## **Социо-емоционален развој на децата од предучилишна возраст.**

Центарот за социјални емоционални основи за рано учење (CSEFEL) го дефинира социјално-емоционалниот развој како развој на капацитетот на детето од раѓање до 5 годишна возраст да формира блиски и безбедни врски со возрасни и врсници; да искуси, регулира и изразува емоции на социјално и културно соодветни начини; и да ја истражува околината и да учи - во контекст на семејството, заедницата и културата. Воспитувачите промовираат здрав развој со тоа што работат на поддршка на социјално-емоционалната благосостојба кај малите деца и вложуваат максимални напори за да спречат појава или избувнување на социјално-емоционални проблеми кај деца во ризик, да ги идентификуваат и отстранат проблемите што се појавуваат и кога е потребно да ги упатуваат децата и нивните семејства во соодветни центри (Центар за социјални емоционални основи за рано учење, 2008).

**Социо-емоционалните вештини** кај децата од предучилишна возраст ги вклучуваат следните категории:

- 1) кооперативност (играње во смени, споделување на играчки, покажување на соработка во имагинативни игри и позитивно одговарање на другите деца);
- 2) јазик и комуникациски вештини (комуникација со врсници, предложување и објаснување на заеднички тимски активности, поставување прашања и одговарање на барањата за појаснување, поканување на другите на игра);
- 3) разбирање и регулација на емоции (идентификување на чувствата кај себе и другите, регулација на емоциите кога се возбудени или вознемирени, надминување на емоционалните испади и конструктивно соочување/надминување на секојдневните фрустрации)
- 4) контрола на агресивноста и вештини за разрешување на проблеми (надминување на реактивна агресивност, вербално менаџирање на конфликтите, генерирање на алтернативни решенија на социјални проблеми и преговарање со врсниците).

Клучната цел е да се стекнат вештини за само-контрола кои ќе им помагаат на децата ефективно да се адаптираат на бихејвиоралните и социјалните потреби во различните општествени контексти.

## 6.2 Цел и карактер на истражувањето

Согласно со предметот, целта на ова истражување е да се добијат релевантни информации за воспитниот стил на родителите и воспитувачите и за релацијата родител-воспитувач и нивното влијание на социо-емоционалната компетентност на децата на предучилишна возраст.

Истражувањето по карактер е индивидуално, евалуациско, дескриптивно, квантитативно и квалитативно.

## 6.3 Задачи на истражувањето

1. Да се испита дали постои разлика во **кооперативноста** на децата во зависност од стилот на воспитување на нивните родители/воспитувачи
2. Да се испита дали постои разлика во **самодовербата** на децата во зависност од стилот на воспитување на нивните родители/воспитувачи
3. Да се испита дали постои разлика во **комуникациските вештини** на децата во зависност од стилот на воспитување на нивните родители/воспитувачи
4. Да се испита дали постои разлика во **разбирањето и регулацијата на емоциите** на децата во зависност од стилот на воспитување на нивните родители/воспитувачи
5. Да се испита дали постои разлика во **контролата на агресивноста** на децата во зависност од стилот на воспитување на нивните родители/воспитувачи
6. Да се испита дали постои разлика во **способноста за разрешување на проблеми** на децата во зависност од стилот на воспитување на нивните родители/воспитувачи
7. Да се испита дали постои разлика во **автономијата** на децата во зависност од стилот на воспитување на нивните родители/воспитувачи
8. Да се испита дали постои разлика во однос на кооперативност, самодоверба, користење на јазик и комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоции, контрола на агресивноста, автономијата, способност за разрешување на проблеми на децата кога има **партнерска релација меѓу воспитувачите и родителите**



## 6.4 Хипотези

**Општа хипотеза:** Постои статистичка значајна разлика во социо-емоционалниот развој меѓу децата од предучилишна возраст чии родители и воспитувачи применуваат традиционален (авторитарен и попустлив) наспроти современ воспитен стил (демократски или авторитативен)

### Посебни хипотези:

1. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната **кооперативност** кога нивните родители/воспитувачи го применуваат традиционалниот и демократскиот стил (авторитативниот стил) на воспитување
2. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната **самодоверба** кога нивните родители/воспитувачи го применуваат традиционалниот и демократскиот стил (авторитативниот стил) на воспитување
3. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на **јазикот кој што користат и комуникациските вештини** кога нивните родители/воспитувачи го применуваат традиционалниот и демократскиот стил (авторитативниот стил) на воспитување
4. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на **разбирањето и регулацијата на емоциите** кога нивните родители/воспитувачи го применуваат традиционалниот и демократскиот стил (авторитативниот стил) на воспитување
5. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на **контролата на агресивноста** кога нивните родители/воспитувачи го применуваат традиционалниот и демократскиот стил (авторитативниот стил) на воспитување
6. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната **способност за разрешување на проблеми** кога нивните родители/воспитувачи го применуваат традиционалниот и демократскиот стил (авторитативниот стил) на воспитување
7. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната **автономија** кога нивните родители/воспитувачи го применуваат

традиционалниот и демократскиот стил (авторитативниот стил) на воспитување

8. Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на кооперативност, самодоверба, користење на јазик и комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоции, контрола на агресивноста, автономијата, способност за разрешување на проблеми **кога постои партнерска релација меѓу воспитувачите и родителите**

## 6.5 Варијабли на истражувањето/истражувачки прашања

**Независни варијабли** во ова истражување претставуваат:

-воспитниот стил на родителите и воспитувачите изразен низ следните категории: традиционален (авторитарен и попустлив) и современ, демократски (авторитативен) стил.

-партнерската релација родител-воспитувач, изразена низ категориите: споделена одговорност и моќ, еднаква вклученост во остварувањето на развојните цели, навремено информирање, споделување на точни и релевантни информации, отвореност за фидбек, учење и развој.

**Зависна варијабла** претставува социо-емоционална компетентност на децата изразена преку следните категории: кооперативност, автономија, самодоверба, користење на јазик и комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоции, контрола на агресивноста, способност за разрешување на проблеми.

## 6.6 Методи, техники и инструменти на истражување

Согласно дефинираниот предмет, цели и задачи користени се следните методи: аналитично-синтетичка, генерализација, специјализација и индуктивно-дедуктивна метода на сознание.

Истражувачките техники кои се користени во истражувањето: скалирање, анкетирање, интервјуирање и фокус групи.

Истражувачки инструменти кои се користени во истражувањето:

## **1. Анкетен лист-скалер за проценка на воспитниот стил на родителите и проценка на релацијата воспитувач-родител.**

Анкетниот лист-скалер за проценка на воспитниот стил на родителите е изработен со адаптација на стандардизираниот прашалник: Модел на воспитни однесувања и димензии (Carly A. Y. Reid, Lynne D. Roberts, Clare M. Roberts, Jan P. Piek, (2015), Model of Contemporary Parenting: The Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire - PBDQ dimensions). Прашалникот ќе го истражува авторитативниот (демократски) стил, авторитарниот и попустливиот стил на родителите дефинирани според Дијана Баумринд со помош на шест фактори:

1. Емоционална топлина - авторитативен (демократски) стил
2. Демократска дисциплина – авторитативен (демократски) стил
3. Автономна поддршка - авторитативен (демократски) стил
4. Казнена дисциплина - авторитарен родителски стил
5. Вознемирена наметливост – попустлив заштитнички стил (авторитарен родителски стил)
6. Попустлива дисциплина - попустлив стил

Анкетниот лист-скалер за проценка на релацијата воспитувач-родител е изработен користејќи ги категориите: споделена одговорност и моќ, блиска и искрена релација, поставени заеднички цели, еднаква вклученост во остварувањето на развојните цели, навремено информирање, споделување на точни и релевантни информации, отвореност за фидбек, учење и развој.

## **2. Анкетен лист-скалер за родители за проценка на социоемоционалните вештини на деца од предучилишна возраст.**

Анкетниот лист-скалер е изработен земајќи ги предвид стандардите на доменот социоемоционален развој, идентификувани во документот Стандарди за рано учење. Овој инструмент дава проценка на степенот на развојни постигнувања на децата во следните категории: кооперативност, јазик и комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоции, контрола на агресивноста и вештини за разрешување на проблеми

## **3. Анкетен лист-скалер за воспитен стил на воспитувачи**

Анкетниот лист-скалер за проценка на воспитниот стил е изработен земајќи ги предвид стандардите на доменот социоемоционален развој, идентификувани во документот Стандарди за рано учење, како и со

адаптација на Моделот на воспитни однесувања и димензии (Carly A. Y. Reid, Lynne D. Roberts, Clare M. Roberts, Jan P. Piek, (2015), Model of Contemporary Parenting: The Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire - PBDQ dimensions) користејќи ги димензиите на воспитните стилови: авторитативен и авторитарен, дефинирани од Дијана Баумринд.

Анкетниот лист-скалер за проценка на релацијата воспитувач-родител е изработен користејќи ги категориите: споделена одговорност и моќ, еднаква вклученост во остварувањето на развојните цели, навремено информирање, споделување на точни и релевантни информации, отвореност за фидбек, учење и развој.

**4. Фокус групи со родители.** На фокус групите со родителите беа користени следните истражувачки прашања:

- Како ја гледаат нивната улога како родители? Какви односи градат со своите деца?
- Како го разбираат социо-емоционалниот развој имајќи ги предвид 7-те категории: кооперативност, самодоверба, комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоциите, контролата на агресивноста, способноста за разрешување на проблеми и автономија? Како го стимулираат кај своите деца? Какви се социо-емоционалните вештини на нивните децата имајќи ги предвид 7-те категории?
- Каково е партнерството меѓу родителите и воспитувачите?

**5. Полу-структурирани интервјуа со воспитувачи.** На полу-структурираните интервјуа со воспитувачите беа користени следните истражувачки прашања:

- Кои се најважните пристапи или вештини кои еден воспитувач треба да ги применува со децата за да изгради близок, искрен и доверлив однос?
- Како воспитувачите креираат стимулативна средина за развој на социо-емоционалните вештини кај децата?
- Каков пристап и техники применуваат со децата во специфични ситуации (кога децата влегуваат во меѓусебен конфликт, кога одбиваат соработка и следење на насоки, кога тешко се адаптираат на нови услови, кога се вознемируваат поради грешка или неуспех итн.)?
- Какви се социо-емоционалните вештини на децата користејќи ги 7-те

категории: кооперативност, самодоверба, комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоциите, контролата на агресивноста, способноста за разрешување на проблеми и автономија? Со кои предизвици се соочуваат децата?

- Каково е партнерството меѓу родителите и воспитувачите? Каква е вашата релација со родителите на децата?

## 6.7 Популација и примерок

За потребите на ова истражување е користен случаен примерок:

- Родители опфатени со анкетниот прашалник: вкупно 1124
- Родители опфатени во 4 фокус групи: 46
- Воспитувачи опфатени во полуструктурирани интервјуа: 7

## 6.8 Статистичка обработка на податоците

Согласно со карактерот на истражувањето обработката на податоците има квантитативен и квалитативен карактер.

Во **првата фаза** се вршеше обработка на податоците добиени од анкетните листови со родителите:

- Обработка на податоците добиени од анкетните листови за испитување на воспитните стилови на родителите и проценка на релацијата воспитувач-родител,
- Обработка на податоците добиени од анкетните листови за испитување на социо-емоционалните вештини на децата

Во **втората фаза** се опфати обработка на податоци според поставените хипотези. По добиените податоци од претходните две фази се реализира статистичка постапка која даде увид во степенот на развиеност на социо-емоционалните компетенции на децата во зависност од применетиот воспитен стил на родителите/воспитувачите и релацијата воспитувач-родители имајќи ги предвид предвидените варијабли.

Статистичката обработка на податоци се правеше со користење на статистичка програма и рачно со помош на прифатени формули. За полесно интерпретирање и толкување на резултатите од истражувањето се користат табели и графикони.

Во **третата фаза** се опфати квалитативната обработка на информациите добиени од фокус групите со родителите и полу-структурираните интервјуа со воспитувачите.

Сите резултати подлежат на анализа и интерпетација и врз основа на тоа се донесени конкретни заклучоци.

## 6.9 Организација и тек на истражувањето

Активност	Март 2020	Април 2020	Мај 2020	Јуни 2020
Подготовка на анкетните листови за родители и истражувачки прашања за интервјуата и фокус групите	✓			
Анкетирање на родители		✓		
Фокус групи со родители			✓	
Полу-структурирани интервјуа со воспитувачи			✓	
Средување на податоци, класификација и статистичка анализа		✓	✓	
Квалитативна обработка на податоци			✓	
Изведување на заклучоци и интерпетација на				

добиените резултати				✓
---------------------	--	--	--	---

## 7. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

### 7.1 Анализа на резултати од испитувањето на воспитниот стил на родители, партнерството меѓу родителите и социо-емоционалните вештини на децата

Со цел да се истражи влијанието на воспитниот стил на родителите и партнерството меѓу родителите и воспитувачите врз социо-емоционалниот развој на децата, примерок од 1123 родители пополнија анкетен прашалник кој содржеше прашања поврзани за нивниот однос кон децата, односот со воспитувачите и социо-емоционалните вештини на своите деца. Поспефицично, испитаниците одговорија на 32 затворени прашања според кои потоа се правеше категоризирање на нивниот стил на воспитување (Демократски/Традиционален) и 37 прашања за развојот на нивните деца според кои се правеше оценување на вештините по 7 категории (кооперативност, самодоверба, комуникациски вештини, разбирањето и регулацијата на емоции, контролата на агресивноста, способност за разрешување на проблеми и автономија).

Дополнително, испитаниците одговорија на 9 прашања според кои се оцени партнерскиот однос меѓу нив како родители и воспитувачите во градинките во кои што нивните деца одат. Имајќи предвид дека анкетниот прашалник го пополнуваа и родители кои не ги праќаат своите деца во градинка, примерокот според кои ќе се анализираат хипотезите поврзани со партнерскиот однос родител-воспитувач брои 890 одговори.

Можните одговори на прашањата беа дадени согласно Ликертовата скала (1- Никога, 2- Многу Ретко, 3- Понекогаш, 4- Многу често, 5- Секогаш) според која беа доделени бодови на секој испитаник и се правеше категоризирање во два воспитни стила: демократски и традиционален.

Секој стил е составен од 3 категории x 5 прашања. Согласно добиените одговори, прагот за категоризација беше поставен на 111 бодови т.е. родителите кои имаа освоено над 111 бодови беа класифицирани како родители со демократски стил, додека пак останатите беа класифицирани како родители со традиционален стил. Прагот за класификација беше избран



согласно пресметаните бодови (минимум- 80, максимум – 138) и следните два критериуми:

- 1) Испитаникот да има освоено минимум 60% од вкупните бодови
- 2) Да има 30% разлика во бодовите помеѓу испитаниците класифицирани како родители со демократски наспроти родителите класифицирани со традиционален стил.

Истиот праг за класификација се користеше и за категоризирање на децата во 7-те категории: кооперативност, автономија, самодоверба, користење на јазик и комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоции, контрола на агресивноста, способност за разрешување на проблеми. На пример за одредено дете да се класификува како кооперативно, потребно беше да има освоено 60% од вкупните бодови и да има 30% разлика помеѓу него и децата класификувани како помалку кооперативни.

Табела бр.6 Дескриптивна статистика за примерокот

Пол на испитаникот (во %)	Машко		Женско	
		3.3%		96.7%
Највисоко стекнато образование	Основно	Средно	Високо	
	1%	28%	71%	
Број на деца во семејството	Просечно	Минимум	Максимум	
	1.58	1	4	
Возраст на детето за кое се одговара во прашалникот	Просечна	Минимум	Максимум	
	3.72	2	6.5	

### Тестирање на хипотези

Со цел да се испита зависноста помеѓу стилот на воспитување и социо-емоционалниот развој на децата, беа направени два теста за статистичка знајачност помеѓу зависните и независните променливи. **Независни променливи** во ова истражување претставуваат:

- 1) воспитниот стил на родителите изразен низ следните категории: традиционален (авторитарен и попустлив) и современ, демократски (авторитативен) стил.
- 2) партнерската релација родител-воспитувач, изразена низ категориите: споделена одговорност и моќ, блиска и искрена релација, поставени заеднички цели, еднаква вклученост во остварувањето на развојните цели, навремено информирање, споделување на точни и релевантни информации, отвореност за фидбек, учење и развој.

**Зависна променлива** претставува социо-емоционална компетентност на децата изразена преку следните категории: кооперативност, автономија, самодоверба, користење на јазик и комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоции, контрола на агресивноста, способност за разрешување на проблеми.

За да се испита значајноста на зависноста помеѓу категориите променливи примарно се користеше хи квадрат тестот. Дополнително, се тестираше и дали просечните бодови добиени во зависните променливи (кооперативност, автономија, самодоверба, користење на јазик и комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоции, контрола на агресивноста, способност за разрешување на проблеми) се поголеми кај децата чии родители применуваат демократски стил на воспитување наспроти децата чии родители применуваат традиционален стил. За ова беше користен Студентовиот t-тест.

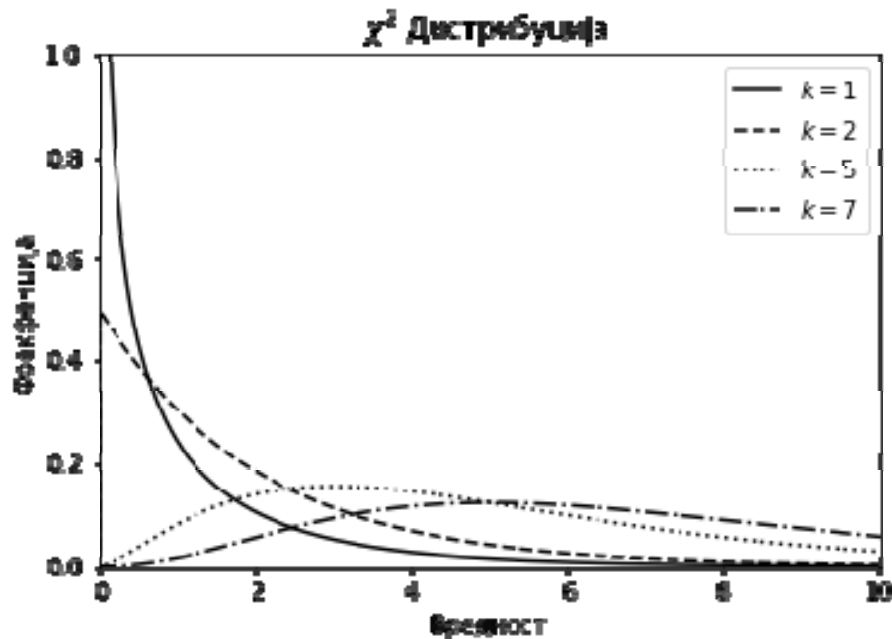
### **Хи квадрат тест на независност**

Пирсоновиот (анг.Pearson) Хи квадрат тест се користи за одредување на статистичката значајност на асоцијацијата помеѓу две категориички променливи. Пресметувањето на хи квадрат тест во статистиката се прави според следнава формула:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Каде што  $O_i$  се обсервираните вредности, а  $E_i$  се очекуваните вредности. Според докажувањата на Пирсон<sup>1</sup>, тест статистиката следи Хи квадрат ( $\chi^2$ ) дистрибуција со  $k$  степени на слобода.

Графикон бр.1 Приказ на хи квадрат дистрибуцијата со различни степени на слобода.



Бидејќи сите критериуми за тестирање користејќи го Пирсоновиот Хи квадрат тест се задоволени, во ова истражување нема да се користи корекцијата на Јејтс (Yates).

Хипотезите кои ќе се тестираат во оваа секција се следниве:

- 1) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната кооперативност кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 2) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната самодоверба кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.

<sup>1</sup> Pearson, K., 1900. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. Philosophical Magazine 302

- 3) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на комуникациските вештини кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 4) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на разбирањето и регулацијата на емоциите кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 5) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на контролата на агресивноста кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 6) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната способност за разрешување на проблеми кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 7) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната автономија кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.

За сите хипотези е пресметана Хи квадрат вредност ( $\chi^2$ ) и респективната  $p$ -вредност. Во овој тест,  $p$ -вредноста ја означува веројатноста да обсервираме вредност на тест статистиката (тоест вредноста на  $\chi^2$ ) во Хи квадрат дистрибуцијата со дадени степени на слобода  $k^2$ .

Табела бр.7 Преглед на хипотезите, нивните Хи квадрат и  $p$ -вредности

Број на хипотеза	Зависна променлива	$\chi^2$ – вредност	$P$
1	<b>Кооперативност</b>	6.6225	0.0100698* <sup>3</sup>
2	<b>Самодоверба</b>	5.7843	0.0161692*
3	<b>Комуникациски вештини</b>	5.6864	0.0170968*
4	<b>Разбирање и регулација на емоции</b>	3.2060	0.0733675

<sup>2</sup> Pearson, K., 1900. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. Philosophical Magazine 302

<sup>3</sup> \* значи дека резултатот е значаен на ниво на значајност ( $\alpha$ ) од 0.05

5	<b>Контрола на агресивност</b>	7.6348	0.0057251*
6	<b>Способност за решавање проблеми</b>	4.6246	0.0315158*
7	<b>Автономија</b>	0.4352	0.5094026

Во ист стил се тестирани и дополнителни 7 хипотези помеѓу другата независна променлива т.е. партнерската врска помеѓу воспитувачите и родителите и поврзаноста со сите категории на социо-емоционалниот развој. Големината на примерокот со кој што се работи изнесува 890. Класификацијата на партнерскиот однос се направи согласно следните категории: споделена одговорност и моќ, еднаква вклученост во остварувањето на развојните цели, навремено информирање, споделување на точни и релевантни информации, отвореност за фидбек, учење и развој. Родителите одговорија на 9 прашања кои подоцна беа бодувани и беше поставен праг (35 бодови) над кој односот родител-воспитувач беше класификуван како добар однос наспроти помалку добриот однос за оние кои беа под прагот.

Табела бр.8 Резултати од анализата на статистичката значајност земајќи ја предвид партнерската врска помеѓу воспитувачите и родителите и 7-те категории на социо-емоционалниот развој

Број на хипотеза	Зависна променлива	$\chi^2$ – вредност	<i>P</i>
1	<b>Кооперативност</b>	14.9439	0.0001107* <sup>4</sup>
2	<b>Самодоверба</b>	12.2080	0.0004758*
3	<b>Комуникациски вештини</b>	2.3001	0.1293627
4	<b>Разбирање и регулација на емоции</b>	8.5594	0.0034373*
5	<b>Контрола на агресивност</b>	18.5087	0.0000473*
6	<b>Способност за решавање проблеми</b>	25.3532	0.0000004*
7	<b>Автономија</b>	34.8900	0.0000000*

<sup>4</sup> \* значи дека резултатот е значаен на ниво на значајност ( $\alpha$ ) од 0.05

## Студентов t-тест

Следствено на резултатите од хи квадрат тестот, се правеше и тестирање на хипотези кои се однесуваат на правецот на врската помеѓу променливите. Со други зборови, хипотезите во овој дел се однесуваат на квантитативното влијание на родителскиот стил врз специфичните полиња од социо-емоционалниот развој, изразени низ бодовната скала на прашалникот<sup>5</sup>.

За потребите на ова тестирање беше користен Студентовиот t-test кој ја покажува значајноста помеѓу разликите (изразени во средни вредности) помеѓу две групи, во овој случај групата на родители со демократски стил наспроти групата на родители со традиционален стил.

Добиената t-вредност е сооднос помеѓу разликата помеѓу две групи (интер групна) и разликата внатре во групите (интра групна). Колку е поголема t-вредноста, толку поголема разлика има помеѓу групите.

T-тестот беше направен само на потврдените хипотези со хи-квадрат тестирањето. Со оглед на тоа се испитуваа следните хипотези:

- 1) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната кооперативност кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 2) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната самодоверба кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 3) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на комуникациските вештини кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 4) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на контролата на агресивноста кога нивните родители го применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.
- 5) Постои статистичка значајна разлика меѓу децата во однос на нивната способност за разрешување на проблеми кога нивните родители го

---

<sup>5</sup> Како контраст на ова, Хи квадрат тестот испитуваше дали воопшто има некакво влијание или променливите се целосно независни.

применуваат традиционалниот наспроти демократскиот стил на воспитување.

Беше направен двостран t-тест <sup>6</sup> со цел да се остави поголем простор за одредување на насоката на влијанието, тоест да може да се испита и дали влијанието на демократскиот стил е поголемо ( $>$ ) или помало ( $<$ ).

Табела бр. 9 Преглед на извршените t-тестови и нивните p-вредности

Број на хипотеза	Зависна променлива	t - вредност	p
1	<b>Кооперативност</b>	1.7596	0.0477268*7
2	<b>Самодоверба</b>	-2.5897	0.0048646*
3	<b>Комуникациски вештини</b>	2.3394	0.0097430*
4	<b>Контрола на агресивност</b>	-4.2932	0.000009*
5	<b>Способност за решавање проблеми</b>	1.6395	0.050693

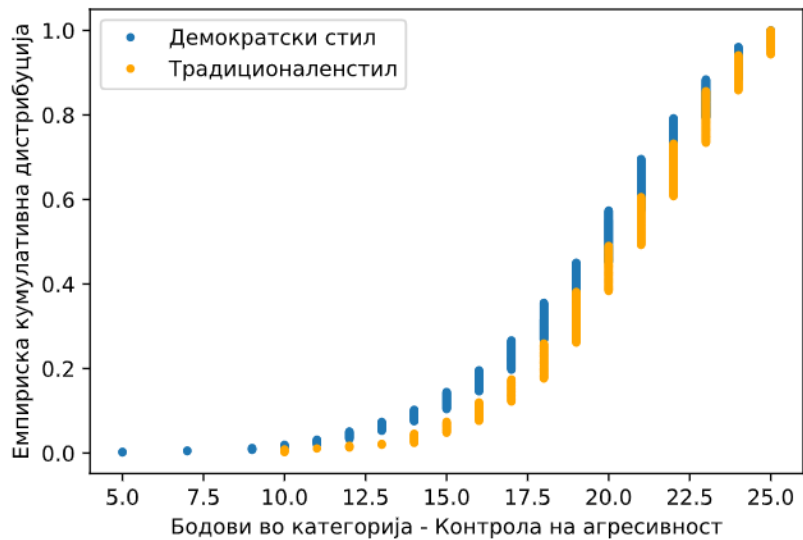
Како што може да се воочи од табелата бр.9, t-тестирањето даде интересни резултати. Од петте хипотези со кои што можеме да продолжиме да работиме, две покажуваат негативна t-вредност што означува дека децата на родителите кои го применуваат традиционалниот стил на воспитување имаат поголеми просечни бодови во категориите самодоверба и контрола на агресивност. Додека, пак, децата чии родители го применуваат демократскиот стил на воспитување имаат во просек поголеми бодови на полето кооперативност, комуникациски вештини и во способност за решавање проблеми. Врската во однос на контрола на агресивноста и самодоверба е обратна, т.е. децата на родителите кои применуваат традиционален стил имаат поголеми просечни бодови на полињата: контрола на агресивност и самодоверба.

Ова е воочливо и во емпириската кумулативна дистрибуција дадена во

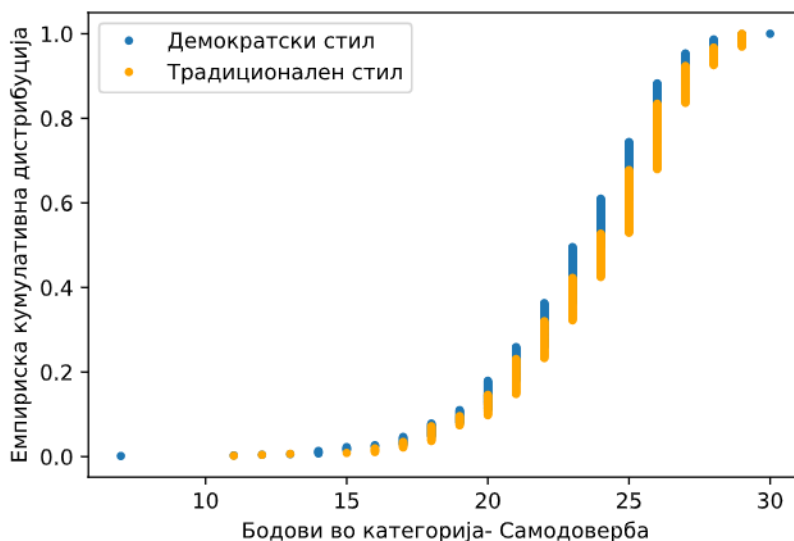
<sup>6</sup> Еднострани t-тест би се направил доколку знакот за еднаквост би бил заменет со  $>$  т.е. би се испитувало дали демократскиот стил на воспитување носи до поголема средна вредност во зависната променлива (пр. Кооперативност)

графиконите со број 2 и 3. Имено, дистрибуцијата за родителите со традиционален стил се поместува надесно накај повисоките бодови во категориите контрола на агресивност и самодоверба, што сугерира дека децата на овие родители имаат тенденција за поголема самодоверба и/или контрола на агресивност.

Графикон бр. 2



Графикон бр.3



\* значи дека резултатот е значаен на ниво на значајност ( $\alpha$ ) од 0.05



Во однос на другата независна променлива т.е. партнерската врска помеѓу воспитувачите и родителите, резултатите се претставени во табелата број 10.

Табела бр. 10 Преглед на извршените t-тестови и нивните p-вредности

Број на хипотеза	Зависна променлива	t – вредност	p
1	<b>Кооперативност</b>	5.5906	0.0000000*
2	<b>Самодоверба</b>	4.4762	0.0000043*
3	<b>Разбирање и регулација на емоции</b>	4.2173	0.0000126*
4	<b>Контрола на агресивност</b>	4.3468	0.0000000*
5	<b>Способност за решавање проблеми</b>	5.7854	0.0000000*
6	<b>Автономија</b>	5.62496	0.0000000*

Како што се гледа од табелата бр.10 сите знаци на t-вредностите се позитивни. Овој резултат означува дека добриот партнерски однос помеѓу родителите и воспитувачите влијае врз шесте наведени категории на социо-емоционалниот развој т.е. дека децата чии родители имаат добар партнерски однос со воспитувачите имаат поголеми бодови во полињата наспроти децата чии родители го оценуваат парнерскиот однос со воспитувачите како помалку добар.

### **Квалитативен дел од истражувањето**

За да се истражи влијанието на воспитниот стил на родителите/воспитувачите и партнерството меѓу родителите и воспитувачите врз социо-емоционалниот развој на предучилишните деца спроведено беше и квалитативно истражување во рамките на кое беа реализирани 4 фокус групи со родители (46 родители вкупно опфатени) и 7 полуструктурирани интервјуа со воспитувачки од 2 приватни градинки во Скопје.

## Анализа на резултати од фокус групите со родители и полу-структурираните интервјуа со воспитувачите

На фокус групите со родителите беа користени следните истражувачки прашања:

- Како ја гледаат нивната улога како родители? Какви односи градат со своите деца?
- Како го разбираат социо-емоционалниот развој имајќи ги предвид 7-те категории: кооперативност, самодоверба, комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоциите, контролата на агресивноста, способноста за разрешување на проблеми и автономија? Како го стимулираат кај своите деца? Какви се социо-емоционалните вештини на нивните децата имајќи ги предвид 7-те категории?
- Какво е партнерството меѓу родителите и воспитувачите?

Воедно, родителите кои што ги посетија фокус групите имаа можност да го пополнат и анкетниот прашалник со цел да се утврди нивниот воспитен стил<sup>8</sup>.

Табела бр. 11 Воспитен стил на родителите кои учествуваа во фокус групите

Воспитен стил на родители		
Традиционалисти	Демократи	Вкупно родители
26	20	46

Согласно добиените резултати, 26 од испитаниците го поседуваат традиционалниот стил, поточно попустливиот воспитен стил, додека пак 20 испитаници го поседуваат демократскиот стил на воспитување.

Во продолжение ќе бидат презентирани заклучоците од спроведените фокус групи:

- **Родителите споделија дека нивна основна родителска задача е да ги предвидуваат и да се грижат да ги остварат потребите**

---

<sup>8</sup> Постапката за утврдување на воспитниот стил беше иста како и постапката користена за анкетните прашалници со 1123 испитаници, објаснета погоре, на 112 и 113 страна од трудот.

**на своите деца.** Да им го олеснат живеењето, да ги заштитат од стресови, негативни емоции. Да бидат блиску до нив за да им понудат помош секогаш кога ќе најдат на предизвик. Повеќе од половина споделија дека потребите на децата ги ставаат пред своите.

- **Поголемиот дел од родителите одговорија позитивно на прашањата наменети за поседувањето на социо-емоционални вештини на своите деца по однос на набројаните 7 категории.** Но, со подетална разработка на областите, како тие ги разбираат, и анализа на нивниот пристап кон децата, се дојде до следните заклучоци:

**1. Повеќе од половина од родителите немаат доволно познавања за тоа што се емоции и како тие се регулираат конструктивно. Имаат одобрувачки став само кон позитивните емоции на децата.** Според нивните споделувања важно е децата да се среќни и задоволни и тие се насочени кон отклонување на сите предизвици кои ги имаат децата за да им го олеснат живеењето. Кога детето ќе се вознемири важно е да се сопре плачењето или лутењето и да се направи дефокусирање. Тие имаат различен став кон различните емоции. Лутината, тагата, стравот ги сметаат за емоции кои се непријатни и за емоции кои брзо треба да се заменат со пријатни (радост, смиреност). Во тие ситуации сметаат дека е нивна родителска задача да го заштитат детето со тоа што се вклучуваат во решавање на проблемот. И воедно сметаат дека треба да го научат детето брзо да се смирува кога ќе се јават негативните емоции затоа што тие не се добри за нив. Во рамките на фокус групите имаше и споделување дека кај дел од нив децата брзо се вознемируваат кога ќе направат грешка или добиваат критика, но сметаат дека тоа е нешто кое што го присвоиле од однесувањето на родителите и дека е дел од нивниот карактер и го прифаќаат како нешто кое не можат да го сменат.

**2. Родителите не создаваат доволно можности преку кои децата учат нови работи и ја јакнат независноста и самостојноста преку обиди и грешки/искуствено учење.** Повеќе од половина од родителите сметаат дека улогата на

родителот е тој да им покаже на децата како треба работите да се направат и да покаже како проблемите се решаваат. Не веруваат дека децата ќе ги постигнат посакуваните резултати ако тие работат самостојно (како да се црта, како да се редат коцки, како да се спојуваат сложувалки и сл.). Според нив, на децата им треба континуирано водство и насоки. Доколку тие се оставени сами прво да пробуваат и кога би имале повеќе слобода и серија од неуспешни обиди тие не би ги совладале потребните вештини и не би го постигнале истиот резултат.

- 3. Нивните деца ги карактеризираат како самостојни и способни, но во пракса тоа не се случува во целост, децата не ги завршуваат обврските самостојно во континуитет.** Тие ги опишуваат како деца кои знаат како да ги направат работите, знаат да ги решаваат проблемите, имаат идеи, но дека децата одлучуваат да не ги прават работите и да не ги завршуваат обврските. Тие ги наведуваат следните причини за таквото однесување: децата сакаат повеќе да си играат, да си прават работи кои им се пријатни, кои не им одземаат многу време, сакаат брзи резултати и се нетрпеливи и бидејќи знаат дека на крајот родителот ќе даде помош.
- 4. Родителите имаат недостиг на знаење како да развијат самостојност кај децата од најрана возраст. Воедно, тие имаат недостиг на знаење за тоа како да им помогнат на децата во совладување на пречките кои им се јавуваат при самостојното работење и регулацијата на нивните емоции, за да децата, наместо се откажат, продолжат во исполнување на обврската и решавањето на проблемот.** На родителите им е важно нивните деца да бидат самостојни и тие да се способни да се грижат за себе, да ги надминуваат препреките, но не успеваат во пракса да го реализираат тоа во целост. Тие, многу често, одлучуваат да им ги решаваат предизвиците на децата и целосно или во голема мера се вклучуваат во исполнување на нивните обврски кога децата ќе се вознемират и решат да се откажат (подготовка на храна и јадење, облекување/соблекување

пред одење во градинка или после доаѓање дома, бањање, решавање на проблем при играњето, решавање на конфликт со другарчиња и сл.). Тешко им е да се справат со таквите ситуации. Во недостиг на време и поради динамиката на живеење и работење, посебно во моменталните услови на криза поради појавата на корона вирусот, родителите споделуваат дека за нив е полесно кога ги водат децата и кога се во голем процент вклучени во исполнувањето на обврските на децата затоа што така се завршуваат работите за пократок период и без поголеми вознемирувања и негодувања од страна на децата. Според нив, немаат доволно време за да им овозможат на децата да пробуваат и да учат да ги прават работите самостојно. Дел од нив споделија и дека не може да очекуваат од деца на возраст до 6 години да бидат самостојни, и дека тие спонтано ќе се променат со тек на време, со зголемување на возраста.

- 5. Родителите немаат компетенции за колаборативно решавање на конфликти. Не ги учат децата како да ги анализираат проблемите и како сами да ги решаваат неспоразумите; не ги водат децата како меѓусебно да се сослушаат, не ги иницираат децата да нудат различни предлози и да доаѓаат до решенија за кои двете страни се согласни да ги спроведат.** Родителите споделија дека им е важно како нивните деца комуницираат дома, во градинка, на лулашки. Важно им е како соработуваат со браќата/сестрите и другарчињата и кога ќе настане конфликт сметаат дека нивна задача е веднаш да го решат и да им дадат насоки на децата за да тие продолжат да си играат. Голем дел од родителите споделија дека очекуваат од нивните деца да научат да попуштаат во конфликтите и да се спремни да ги делат своите играчки, велосипед, храна со другите. Кога ќе настане конфликт меѓу две или повеќе дечиња веднаш се вклучуваат, тие одлучуваат што треба да се случи и пристапуваат во спроведување на одлуката со наметнување на решение. На пример во конфликт за тоа дали едното дете ќе дозволи својот велосипед да го позајми на другото,

тие одлучуваат детето да го позајми и покрај тоа што не сака тоа да го направи. И тогаш на вознемиреното дете му кажуваат дека тоа мора да се направи бидејќи тој мора да научи да дели, дека добрите деца тоа го прават и после го пренасочуваат на друга активност.

- **Голем дел од родителите не се сигурни во тоа дали го имплементираат вистинскиот воспитен пристап.** Тие би сакале да имаат можност за едукации и континуирани состаноци со стручни лица со кои би можеле да проверат што прават добро, а што треба да променат и каде што ќе можат континуирано да добиваат совети за тековните предизвици со кои се соочуваат во односот со децата. Особено чувствуваат потешкотија во организирање на работните и семејните обврски, грижата за децата, комуникацијата и динамиката во семејните релации во овој период кога се случуваат промени во сите општествени сфери поради кризата со корона вирусот.
- **Задоволни се од комуникацијата со воспитувачите.** Забележуваат дека воспитувачите организираат различни активности со децата, информирани се за планот на работење, се споделуваат со нив изработките на децата. Воспитувачите организираат заеднички активности со родителите и децата. Кога имаат прашања ги сослушуваат и одговараат соодветно.

Во рамките на квалитативното истражување беа спроведени и 7 полуструктурирани интервјуа со воспитувачки од две приватни градинки во Скопје. Воспитувачките водат групи на деца на возраст од 2 до 6 години. Бројот на децата во групата со која работат се движи од 8 до 22.

На полу-структурираните интервјуа со воспитувачките беа користени следните истражувачки прашања:

- Кои се најважните пристапи или вештини кои еден воспитувач треба да ги применува со децата за да изгради близок, искрен и доверлив однос?
- Како воспитувачите креираат стимулативна средина за развој на социо-емоционалните вештини кај децата?
- Каков пристап и техники применуваат со децата во специфични

ситуации (кога децата влегуваат во меѓусебен конфликт, кога одбиваат соработка и следење на насоки, кога тешко се адаптираат на нови услови, кога се вознемируваат поради грешка или неуспех итн.)?

- Какви се социо-емоционалните вештини на децата користејќи ги 7-те категории: кооперативност, самодоверба, комуникациски вештини, разбирање и регулација на емоциите, контролата на агресивноста, способноста за разрешување на проблеми и автономија? Со кои предизвици се соочуваат децата?
- Какво е партнерството меѓу родителите и воспитувачите? Каква е вашата релација со родителите на децата?

Со воспитувачките беше спроведен и анкетен прашалник за утврдување на нивниот воспитен стил. Можните одговори на прашањата беа дадени согласно Ликертовата скала (1- Никогаш, 2-Многу Ретко, 3-Понекогаш, 4- Многу често, 5- Секогаш) според која беа доделени бодови на секој испитаник и се правеше категоризирање во два воспитни стила: демократски и традиционален.

Демократскиот стил беше составен од 19 прашања, додека, пак, традиционалниот стил беше составен од 17 прашања. Прагот за класификација беше избран согласно следните два критериуми:

- 1) Испитаникот да има освоено минимум 60% од вкупните бодови
- 2) Да има 30% разлика во бодовите помеѓу испитаниците класифицирани како родители со демократски наспроти родителите класифицирани со традиционален стил.

Табела бр.12 Воспитен стил на воспитувачките со кои беа спроведени полу-структурирани интервјуа

Градинка	Воспитувачи		
	Традиционалисти	Демократи	Вкупно
Приватна градинка бр.1	1	4	5
Приватна градинка бр.2	1	1	2

Во продолжение ќе бидат презентирани заклучоците од спроведените

полу-структурирани интервјуа со воспитувачките:

- **Воспитувачките ги познаваат клучните карактеристики кои треба да ги поседуваат и да ги применуваат во својот пристап со децата за да може да креираат респонсивен и поддржувачки однос.**

Во однос на прашањето да ја опишат нивната релација со децата во збора тие ги избраа следните: пријателска, взаемно и блиска; партнерски однос (емпатија, доверба и сигурност); Другар - авторитет; посветеност, љубов и креативност; посветеност, грижливост и многу љубов; сигурност, доверба и љубов.

Во однос на прашањето за тоа кои се најважните пристапи или вештини кои еден воспитувач треба да ги поседува и да ги применува со децата за да изгради близок, искрен и доверлив однос, воспитувачите ги споделија следните одговори:

*“Пошребно е да се има љубов кон децата, нивно прифаќање и запознавање - изградба на личен однос, почитување на желбите на децата и нивната различност, индиректно и директно посочување за одредени работи, отвореност за разговор, дискусија и заедничко размислување и заклучување”*

*“Тоа треба да е личност со емпатиски капацитети и разбирање (љубов кон децата и работата) односно емоционално достапна. Пошребно е да има способности за набљудување и слушање на децата (потреби, интереси). Да биде позитивен модел за децата, да биде флексибилен, стрелив, подготвен за компромис. Да има познавање на законите на развојот и прифаќање на индивидуалните разлики и квалитети. Да креира партнерски однос (активна соработка) со родителите”*

*“Пошребно е пријателство, авторитет, искреност, доверба, разговор”*

*“Важна е комуникацијата, блискоста; да се изгради припадност кон секое дете поединечно, да се применува почитување и да се создаде сигурност во игра”*

*“Пошребно е посветеност, внимание, љубов, другарски однос и толеранција.”*



*“Пошребно е да се применат индивидуален пристап, фронтален пристап, групен пристап, сигурност, смиреност, доверба.”*

- **Сите воспитувачки споделија дека изработуваат развојно портфолио за секое дете** (оценување на развојните карактеристики во развојните домени: здравје и моторен развој, когнитивен, социо-емоционален развој, пристап кон учење, развој на јазик, описменување и комуникација)
- **Сите воспитувачки споделија дека спроведуваат активности кои што го потекнуваат социо-емоционалниот развој на децата.** Подетално, тие споделија дека често спроведуваат активности со децата во кои разговараат за различните емоции, зошто се јавуваат и како се манифестираат. Им овозможуваат на децата, низ различни активности, слободно да ги изразуваат своите емоции и да разговараат за тоа како се чувствуваат (пр. да кажат ако се тажни, разочарани, лути, среќни и што направило да се чувствуваат така). Спроведуваат активности преку кои децата учат како да ги контролираат и управуваат своите емоции (пр. вежбање трпеливост и чекање на ред, вежбање како да изразат тага, лутина на соодветен начин и после да преминат на предлагање решенија за проблемот). Спроведуваат активности за да ги поттикнат децата самостојно да се грижат за себе (како да се облекуваат/соблекуваат сами, да одржуваат личната хигиена, да јадат сами, да ги ставаат играчките на место). Спроведуваат активности за поттикнување на соработката меѓу децата (да си помагаат еден на друг, да даваат утеха/поддршка кога некој е тажен, лут). Тие споделија дека понекогаш спроведуваат активности преку кои децата учат за сличностите и разликите кај луѓето и како да ги почитуваат (пол, род, култура, етничка припадност, професија, различни општествени улоги: мајка, татко и сл.). Многу често спроведуваат активности со децата во кои тие имаат можност да експериментираат, да пробуваат нови работи, да грешат, без водство или насоки. Спроведуваат активности со децата преку кои тие учат и вежбаат како сами да ги решаваат конфликтите со другите:
- **Најголемиот дел од воспитувачките поседуваат знаење за тоа како да ги фасилитираат децата во конфликтни ситуации и**

**применуваат пристап кој во иднина ќе осигура децата самостојно да се справуваат во слични ситуации.** *“Кога децата влегуваат во конфликт, се прекинува конфликтната ситуација и децата се седнуваат за да се смират, потоа се разговара прво со едно по едно со групата одделно, и со децата се трудат да дознаат како конфликтот настанал и како се чувствувало тогаш и како се чувствувало неговото другарче при конфликтот, потоа се разговара со двете деца заедно и тие сами предлагаат решение за конфликтот и о донесуваат одредени заклучоци за своето однесување за наредни конфликтни ситуации.”* Воедно, воспитувачките споделија дека понекогаш и конфликтот го отвораат пред целата група за да може сите заедно да најдат решение и да предложат како би можело поинаку да се направи. Таа можност ја користат за да на крај дефинираат или се потврдат веќе постоечките правила на однесување. Споделија дека користат разговор и вежбање емпатија, како би се чувствувале ако тие се најдат во истата ситуација како и нивното другарче. Споделија дека користат симболички игри, приказни, фрлање на коцка на пријателство (игра во која учат за соработка, помагање на другиот, давање утеха и сл), раскажување за позитивни случки и направени добри дела. Само една воспитувачка сподели дека во конфликтна ситуација применува прво казна, потоа објаснување.

- **Кога детето одбива да направи нешто (пр. да следи правила или одбива да направи премин од една во друга активност или одбива да јаде/спие) воспитувачките имаат знаење да применат мерки со кои ќе поттикнат промена на однесување имајќи ја предвид емоционалната состојба на детето.** Тие споменаа дека применуваат трпеливост, флексибилност и почитување на неговите потреби, интереси, очекувања, посебно во периодот на адаптација. Тие споделија дека се обидуваат на интересен начин да го вклопат со останатите, со пофалба, со игра на улоги, охрабрување и поттикнување, разговор, наоѓање компромис и поддршка.

*“Најпрвин разговарам за причините зошто одбива, а потоа се обидувам да го стимулирам, доколку не успева се понудувам*

*активноста да ја правам со неа, и доколку ништо не е успешно се остава дејшео одреден период.”*

*“Седнуваме на страна и ја замолувам да ми каже зошто се однесува така, што ја мачи”*

*“Преку разговор објаснувам зошто е тоа потребно”*

- **Воспитувачките поседуваат знаење за тоа како да се справат со деца кои се однесуваат агресивно и често имаат силни емоционални реакции (често се лути, ги напаѓаат другите).**

Тие споделија дека користат разговор, објаснување; прават кругче со целата група и заедно разговараат за однесувањето.

*“Многу е важно да бидам смирена, и подготвена за разговор со нив, наоѓајќи ги каде што се посмирени, или ги надвор и нешто што тие деца сакаат да играат или прават.”*

*“Избејнуваме етикетирање на неаивношо однесување (но секако се разговара за секоја пошта), се поттира доброшо однесување и позитивниот пример, кој децата со задоволство ја прифаќаат и следат.”*

Еден од воспитувачите сподели дека применува разговор и казна.

- **Воспитувачките имаат знаење за да применат соодветен пристап со децата кои се повлечени и тешко им оди вклучувањето во активности и интеракција со децата, лесно се распакуваат и сл имајќи ја предвид нивната емоционална состојба.** Тие споделија дека внимателно им пристапуваат на децата обидувајќи се да им го привлечат вниманието со некоја играчка; тие користат различни вежби, разговори и потенцираат дека важно е да си трпелив и истраен.

*“Децата слушаат и тоа кои не зборуваат, во однос на тоа им се дава простор и време да се отворат и ослободат да стекнат доверба во воспитувачот и играчката на која играат. Преку најразлични игри, песни, бројалки, брзоборки и сл., кукли за драматизација (слободна и насочена) правиме поттикнување на чувството на радост, слобода во избор на она што дејшео сака да ја прави или се чувствува сигурно итн. Да му дадеме време да се запознае себеси и своите емоции и да стекне чувство на сигурност и*

*припадности во групата, се разбира во една сигурна и позитивна средина.”*

- **Воспитувачките споделија дека секое дете е различно и на различен степен на развој имајќи ги предвид социо-емоционалните вештини.** Воедно, споделија дека децата се во процес на стекнување на вештините и дека тој процес не е компетиран. **Во продолжение ќе следат одговорите кои воспитувачите ги дадоа на прашањето, во кои области од развојот децата најмногу се соочуваат со предизвици. Одговорите се групирани во 3 категории: постоење на високо, средно и ниско ниво на предизвици.**

Категорија број 1, високо ниво на предизвици: соработка меѓу децата, сослушување на туѓите одговори, идеи и прашања и самостојно решавање на проблеми и конфликти

Категорија број 2, средно ниво на предизвици: помагање на другите, самостојност во извршување на задачи и грижа за себе, барање на помош кога им е потребна, адаптирање на промена и лесно правење на транзиција од една во друга активност, споделување на својот простор, материјали, играчки со другите, комуницирање со другите користејќи прифатливи зборови и јачина на глас, препознавање и именување на емоциите кај себе, надминување на внатрешна вознемиреност за кратко време

Категорија број 3, ниско ниво на предизвици: изразување на сите емоции на конструктивен начин, однесување согласно добиените насоки и барања од воспитувачите, справување со својата лутина и агресивност (пр. физички напаѓаат или кршат работи и сл.)

- **Поголем дел од воспитувачите споделија дека ги известуваат родителите за развојот на нивното дете по сите развојни домени** (когнитивен развој, пристап кон учење, развој на јазик, описменување и комуникација, социо-емоционален развој, здравје и моторен развој). Ги информираат родителите за планот на активности кои ги спроведуваат со децата. Организираат заеднички активности со родителите и децата. Ги советуваат родителите како да се справат со тековните предизвици со кои се соочуваат нивните деца.

- **Дел од воспитувачите споделија дека родителите се отворени за совети и фидбек**, но дел споделија дека има родители кои не се отворени за примање совети и дека има родители кои не се отворени и не прашуваат за развојните промени низ кои поминува нивното дете.
- **Воспитувачите споделија дека низ разговорите кои што ги имаат со родителите заклучиле дека дел од родителите се соочуваат со тековни предизвици кои не знаат како да ги надминат, а дел не покажуваат интерес за поголемо вклучување во развојот на своето дете.**
- **Воспитувачите сметаат дека има потреба од зголемување на свеста кај родителите за едукација** за развојот на децата, за тоа како да ги следат развојните очекувања за да може јасно да ги проценат способностите на своите деца и да реагираат навремено и соодветно на потребите (доколку се во можност самите да реагираат или да побараат стручна помош за поддршка во стимулацијата). Воспитувачите споделуваат дека потребно е да се едуцираат родителите за да бидат способни да продолжат со истиот пристап на воспитување, стимулација и поддршка на детето и дома за да може детето полесно да се соочи со развојните предизвици и успешно да ги совлада вештините и да израсне во самостојна, активна, самоуверена и успешна индивидуа. И дека само на тој начин ќе се обезбеди саканиот ефект и посакуваните резултати кај децата.

Резултатите кои што се добиени со тестирањето на хипотезите се индикативни, заклучувањето на факторите на влијание (воспитниот стил на родителите и партнерската релација меѓу родителите и воспитувачите) во однос на социо-емоционалниот развој на децата од предучилишна возраст се правеше преку ставовите на родителите. Но, заклучоците добиени од квалитативниот дел од истражувањето во кој беа вклучени фокус групи со родители и полу-структурирани интервјуа со воспитувачки даваат дополнителен придонес во разбирањето на воспитниот стил на родителите и воспитувачите, знаењето кое тие го поседуваат за социо-емоционалните вештини на нивните деца и способностите кои родителите и воспитувачите

ги поседуваат за стимулација на тие вештини кај децата. Сеопфатно гледано, може да се каже дека, резултатите даваат основа за спроведување на понатамошни истражувања на оваа тема.

## 8. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ

### 8.1 Заклучни согледувања

Детскиот развој е основа за развојот на заедницата и економскиот развој, бидејќи способни деца се основа за просперитетно и одржливо општество.

Развојот на социјално-емоционалните компетенции во раните детски години е важна основа за подоцнежниот успех на децата. Освен тоа што на краток рок се важни за остварување позитивни резултати во училиште, овие способности се клучни предуслови за економската продуктивност и одговорно граѓанство во текот на животот. Емоционалното прилагодување на децата и нивното однесување се важни за да имаат повеќе шанси да успеат во првите години од училиште, но сепак акцентот на когнитивната и академската подготвеност честопати ја засенува важноста на социјално-емоционалниот развој на децата. Но, кога децата имаат добро мислење за себе, способни се да развијат позитивни односи со другите и знаат да ги идентификуваат, изразат и управуваат своите емоции, се поподготвени да учат и да успеат. Важно е да се укаже дека траекторијата на социјално-емоционалниот развој на детето може да се промени, раното откривање на децата со социјално-емоционалните потреби е од особено значење. Создавањето на соодветни услови за ран детски развој е поефективно и поевтино од решавање на проблеми во подоцнежна возраст.

Ефикасното програмирање на социјално-емоционалното учење започнува во семејството, потоа продолжува во градинките, се до крајот на средното училиште. Програмирањето на социјалното и емоционалното учење се заснова на разбирањето дека најдобро се учи во рамките на поддржувачки, респонсивни односи кои учењето го прават предизвик, има активности и смисла.

Социјално емоционалните вештини помагаат да се биде добар ученик, граѓанин и работник; а многу различни ризични однесувања можат да се спречат или намалат ако се направат повеќегодишни, интегрирани чекори во развојот на социјалните и емоционалните вештини на учениците. Ова најдобро се постигнува преку ефикасни инструкции во училницата, ангажираност на учениците во позитивни активности во и надвор од училницата и поширока

вклученост на родителот и заедницата во планирањето на програмата, имплементацијата и оценувањето.

Кога зборуваме за меѓусебните односи важно е да се напомене дека респонсивните/поддржувачки односи, воспоставени рано во животот, се најважниот фактор во развојот на децата. Овие односи овозможуваат персонализиран пристап и заштита и со тоа се спречува нарушувањето на развојот и децата можат да ги обликуваат своите способности - како што е способноста да планираат, следат, да се приспособуваат и го регулираат однесувањето - кои им овозможуваат да се приспособуваат на предизвиците и да напредуваат. Комбинацијата на поддржувачки односи, прилагодливо градење вештини и позитивни искуства помагаат кај индивидуите да се изгради доживотна основа за отпорност.

Способноста на родителите и воспитувачите да изградат респонсивни/поддржувачки релации со децата зависи од нивниот степен на одговарање на потребите на децата и барањата кои ги поставуваат на децата – поточно, зависи од воспитниот стил кој го применуваат.

Традиционалниот воспитен стил кој се провлекува низ времето и сè уште е застапен во семејниот и воспитниот контекст го вклучува користењето на двата воспитни стилови: авторитарен и попустлив. Авторитарниот стил се карактеризира со високи барања, од една страна, а нечувствителност за детските потреби, од друга страна. Попустливиот стил се карактеризира со ниски барања и висока чувствителност за потребите на детето. Родителите/воспитувачите се чувствителни кон детето, но во нивниот однос не се јасно дефинирани правилата и ограничувањата. Децата со кои се применува традиционалниот стил се импулсивни и незрели.

Авторитативниот односно демократскиот стил на воспитување и покрај тоа што е одлика на современото време и современата педагошка практика, сепак не е во целост применлив ниту во семеен контекст, ниту пак во училишен контекст. Се карактеризира со умерени барања и одговори на потребите на детето, односно резултира со реални барања при што јасно се дефинирани правилата и нормите на однесување. Родителите ги почитуваат потребите на децата, но не се попустливи, им помагаат на децата да пронајдат решенија за нивните



проблеми, ги поттикнуваат на независност и самостојност, но водат контрола и ограничувања на нивните активности.

Важно е да се напомене дека само авторитативниот/демократски стил на родителите може да го обезбеди стекнувањето на социо-емоционалните вештини кај децата. Како и дека само демократскиот стил на воспитувачот поттикнува детски развој и активно учење. Во демократска емоционална клима може да се воспостави дијалог со менување на улогите во односот, вистинска партнерска соработка и да се стимулира детската иницијативност и самостојност. Затоа една од приоритетните задачи на воспитувачот е да стимулира позитивна емоционална клима во која ќе се промовира емпатија, солидарност, конструктивна комуникација, соработка, отвореност и почитување на различноста.

Партнерството меѓу родителот и учителот игра важна улога во развојот на детето. Развојот на детето најдобро може да отпочне во рамките на збир од меѓусебно поврзани системи кои симултано влијаат врз децата; сепак, развојот на детето не зависи само од поединечни фактори, туку исто така и од системите на интеракција во животната средина на детето. Партнерството вклучува делење на одговорноста, моќта, покажување наклонетост, навремено информирање, споделување на точни и релевантни информации, поставување заеднички цели и работење заедно, отвореност за фидбек, учење и развој. Партнерството примарно е наменето за децата, но исто така им помага на воспитувачите и родителите да го променат и подобрат нивниот став кон детето.

Децата кои што имале можност да растат во опкружување во кое возрасните имаат воспоставено меѓусебни поддржувачки/респонсивни односи и чиишто родители и воспитувачи го применуваат авторитативниот воспитен стил, тие деца, поседуваат повисок степен на социо-емоционални вештини. Тие поефикасно се адаптираат на бихејвиоралните и социјалните потреби во различните општествени контексти. Тие покажуваат повисок степен на кооперативност, имаат повисока самодоверба, подобро комуницираат со врсниците, знаат подобро да ги регулираат своите емоции, умеат подобро да ја контролираат агресивноста, и се посамостојни во задоволувањето на своите потреби и решавањето на проблеми.

## 8.2 Препораки

- Изготвување на стандардизирани инструменти за мерење на социо-емоционалните вештини кај децата во предучилишните установи што ќе послужи како основа за подготовка на образовни програми засновани на релевантни информации, факти.
- Изготвување на курикулум за развој на социо-емоционални вештини кај децата.
- Изготвување на стандардизирани инструменти за мерење на квалитетот на спроведување на социо-емоционалното учење од страна на воспитувачите.
- Обука за воспитувачите за зголемување на нивната социјална и емоционална писменост и зголемување на нивното знаење и вештини за социо-емоционално учење и зголемување на компетенции за создавање на респонсивни односи со децата.
- Обука за родителите и поддршка на семејството за зголемување на нивната социјална и емоционална писменост, зголемување на нивното знаење и вештини за социо-емоционално учење и зголемување на компетенции за создавање на респонсивни односи со децата.
- Он-лајн платформа наменета за воспитувачи и родители за надоградба на знаењата од областа на социо-емоционалниот развој (креирање на заеднички виртуелен простор за презентирање на релевантни истражувања, книги, материјали, вежби, програми итн).
- Вклучување на семејството и заедницата во планирањето и спроведувањето на образовната работа и управувањето со предучилишните установи.
- Зголемување на бројот заеднички активности на родителите, децата и воспитувачите во предучилишните установи.

## 9. ЛИТЕРАТУРА

### 9.1 Домашна литература

1. Котева-Мојсовска, Т. (2006), *Семејното воспитување и социјалното однесување на децата*, Скопје: Академски печат
2. Котева-Мојсовска Т., (2006), *Пакет инструменти за утврдување на воспитниот стил на родителите и на социјалното однесување на децата*, Скопје: Академски печат
3. Ламева, Б. (2014), *Студија за проценка на напредокот: Програма за рано учење и развој, базирана врз стандардите за рано учење и развој*, Скопје: Канцеларија на УНИЦЕФ. Превземено од: [https://www.unicef.org/tfymacedonia/Izvestaj\\_za\\_procenkata\\_na\\_napredokot\\_MK\\_za\\_na\\_web.pdf](https://www.unicef.org/tfymacedonia/Izvestaj_za_procenkata_na_napredokot_MK_za_na_web.pdf)
4. Митрески, Ѓ. (2000), *Семејство, предучилишни установи и воспитување*, Скопје: Графо БС
5. Николовска Ј., Ампов Б., Гогоска Л., Дрвошанов В. (2000), *Традиционалното и современото во воспитно-образовната теорија и практика*, 2000, Зборник на трудови од тематска расправа, Скопје: Маринг
6. Петров, Н. (2011), *Предучилишни установи (институции) – деца во услови на транзиција и децентрализација*, Просветно дело, Скопје: 1-10
7. *Стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години*, 2008, Министерство за труд и социјална политика, Скопје
8. *Стратегија за образование за 2018-2025 и Акциски план – Скопје*: Министерство за образование и наука на Република Македонија, 2018, стр.29, 73-87. Превземено од: <http://www.mon.gov.mk/index.php/2014-07-23-14-03-24/vesti-i-nastani/2549-2018-2044>
9. Шурбановска, О. (2013), *Родителите и однесувањето на децата во училиштето*, Скопје: Бомат Графикс

### 9.2. Странска литература

10. Abenavoli, R., Greenberg, M. T. (2016), *Contributions of Social-Emotional Readiness and Classroom Quality to Social-Emotional Trajectories across Elementary School*, Society for Research on Educational effectiveness, ERIC Number: ED567203.

Превземено од: <https://eric.ed.gov/?q=the+influence+of+parents+on+social-emotional+development+at+preschool&id=ED567203>

11. Alegre A. (2011), *Parenting styles and Children's emotional intelligence: What do we know?*, The family journal, published by Sage, International association of marriage and family counselors
12. Bercnik S., Devjak T. (2017), *Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education*, University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia, CEPS Journal, Vol.7, No4, 2017
13. *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*, (2012), Preschool and Elementary School Edition (9/12), Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Editorial assistance and design: KSA-Plus Communications, Inc. Превземено од: [www.casel.org](http://www.casel.org)
14. Cohen D.S. (2017), *3 Principles to Improve Outcomes for Children and Families*, The Center on the Developing Child at Harvard University, [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)
15. Denham, S., et al (2009), *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective*, Journal of epidemiology and community health, стр.37-52
16. Došen-Dobud, A. (2001). *Vodič za voditelje I roditelje*, Zagreb: Alinea.
17. Elias et al. (1997), *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
18. Handbook of Research on the education of Young children. (1993), Ed. By Bernard Spodek. Macmillan Publishing Company p.91-101
19. Hooven C., Gottman J.M., and Katz L.F.(1995), *Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes*, Cognition and Emotion, 9:2-3, 229-264, DOI: 10.1080/02699939508409010
20. Hotulainen, R., Lappalainen, K. (2011), *Pre-School Socio-Emotional Behaviour and Its Correlation to Self-Perceptions and Strengths of Young Adults, Emotional & Behavioural Difficulties*, вол.16, бр.4, стр. 365-381. Превземено од: <https://eric.ed.gov/?q=socio-emotional+learning+in+preschool&pg=2&id=EJ947094>
21. Hughes K., Bullock A., Coplan R. J. (2014), *A Person-Centred Analysis of Teacher-Child Relationships in Early Childhood*, *British Journal of Educational Psychology*, вол.84, бр.2, стр. 253-267. Превземено

- од:<https://eric.ed.gov/?q=educational+practitioners%27+interventions+and+socio-emotional+development+in+preschool&id=EJ1027762>
22. Calvin C., Bierman L.K., Erath S.A., (2015), *Prevention and Intervention Programs Promoting Positive Peer Relations in Early Childhood*, Pennsylvania State University, USA; Auburn University, USA. Превземено од: <http://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/prevention-and-intervention-programs-promoting-positive-peer>
23. Katz, L.G., и McClellan D.E. (1997), *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: NAEYC
24. Laible D.J., Thompson R.A., (2002), *Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality and relationships*, Child development, volume 73, number 4, стр. 1187-1203
25. Laurie Martin, Lisa Sontag-Padilla, Jill Cannon, et al., *Off to a Good Start: Social and Emotional Development of Memphis' Children*, RAND Corporation (2014), стр.9, 12, 13, 14. Превземено од: <https://www.rand.org/pubs/tools/TL161.html>
26. Levin, D.E. (2003), *Teaching young children in violent times: Building a peaceable classroom*, Washington, DC: Educators for Social Responsibility and NAEYC.
27. National Scientific Council on the Developing Child (2004), *Children's emotional development is built into the architecture of their brains*. Превземено од: <http://www.developingchild.net/reports.shtml>
28. Niederberger. U, (2013), *Relational competence theory: Can respect, authenticity and responsibility for the relationship predict relationship quality?*, Independent thesis, Kristianstad University, School of Education and Environment, Sweden
29. Pickens J. (2009) *Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers*, Child Care in Practice, 15:4, 261-278, DOI: 10.1080/13575270903149323
30. *Child Care in Practice*, вол.15, бр.4, стр.261-278. Превземено од: <https://eric.ed.gov/?q=socio-emotional+learning+in+preschool&pg=3&id=EJ865183>
31. Polat, O. (2010), *The Effects of Turkish Parents' Child Rearing Behavior on School Readiness*, *Gifted Education International*, вол.26, бр.1, стр. 15-25. Превземено од: <https://eric.ed.gov/?id=EJ908814>

32. *Preschool education in Japan*, Ministry of education, culture, sport, science and technology, National institute for educational policy research. Превземено од: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109ECEC.pdf>
33. Powell D., and Dunlap G., (2009) *Roadmap to Effective Intervention Practices Evidence-Based Social-Emotional Curricula and Intervention Packages for Children 0-5 Years and Their Families*
34. Sheridan S.M., (2016), Nebraska center for research on children, youth, families and schools, University of Nebraska-Lincoln, Превземено од: <http://earlylearningnetwork.unl.edu/2018/08/29/parent-teacher-relationships/>
35. Squires J., Bricker. D, Waddell.M, Funk.K, Clifford J., and Hoselton R., (2014), *Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™)*, (нема ознака): Brookes Publishing Co., Inc. Превземено од: <http://www.brookespublishing.com/resource-center/screening-and-assessment/seam/>
36. *The science of early childhood development*, (2007), National scientific council on the developing child, Center on the developing child, Harvard University, стр.2-4. Превземено од [https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/Science\\_Early\\_Childhood\\_Development.pdf](https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/Science_Early_Childhood_Development.pdf)
37. Wagner, M.Ed., (2012), *The importance of temperament in infants and children*, стр.1-4, Child Development Media, Inc. Превземено од: <http://www.childdevelopmentmedia.com/articles/the-importance-of-temperament-in-infants-and-children/>
38. Yates T. et al, (2008), *Research Synthesis on Screening and Assessing Social-Emotional Competence*, Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning, University of Illinois at Urbana Champaign Arizona State University
39. Zinsser M.K., Denham A.S, Curby W.T (2018), *Becoming a Social and Emotional Teacher The Heart of Good Guidance*, National Association for the Education of Young Children (NAEYC), YC Young Children, Vol. 73, No. 4, стр.77-83, Превземено од: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26783666>

## 10. ПРИЛОЗИ

### Анкетен лист-скалер за родители

#### **АНКЕТЕН ЛИСТ-СКАЛЕР ЗА РОДИТЕЛИ НА ПРЕДУЧИЛИШНИ ДЕЦА:**

**1 дел: воспитен стил на родители**

**2 дел: релација родители-воспитувач**

**3 дел: социо-емоционални вештини на деца**

Анкетниот лист-скалер е анонимен. Креиран е за потребите на магистерски труд на Институтот за педагогија, Филозофски факултет – Скопје.

Има за цел да ги открие Вашите убедувања, мислења и постапки во врска со Вашиот однос со предучилишното дете.

Ве поканувам да ги споделите Вашите искрени одговори. На тој начин ќе придонесете кон подобрување на квалитетот на семејното воспитание на децата од предучилишна возраст (2-6г.) и креирање на стимулативна средина за развој на нивните социо-емоционални вештини. Овие вештини се важен предуслов за понатамошниот академски успех на децата и нивно израснување во самостојни, проактивни и независни индивидуи.

Во интерес на пореални одговори, Ве замолувам, пополнувајте го овој прашалник лично и независно од Вашиот брачен партнер.

Датум: \_\_\_\_\_

**НАПОМЕНА:** при одговорање на прашањата од анкетниот лист имајте го предвид Вашето дете од предучилишна возраст.

## 1 ДЕЛ: Воспитен стил на родителите

### Ликерт скала од 5 нивоа

1 = никогаш; 2= многу ретко; 3= понекогаш; 4= многу често; 5= секогаш

1. Јас му кажувам директно и отворено на моето дете колку сум горд/а на него.
2. Секогаш му покажувам на моето дете дека го сакам без разлика што и да направи.
3. Кога детето ќе побара нешто од мене, јас одвојувам време и му посветувам внимание.
4. Јас сум фокусиран да ги забележам чувствата и потребите на моето дете и соодветно одговарам на нив.
5. Јас ги препознавам силните страни на моето дете и неговите таленти.
6. Јас го губам трпението кога моето дете ќе направи нешто кое што ме вознемирува.
7. Јас му се заканувам на детето со казни кои, всушност, не ги применувам во пракса.
8. На почетокот разговарам со детето смирено и лесно, но ако не соработува станувам груб/а во обраќањето.
9. Висината на казните кои што одлучувам да ги дадам зависат од моето моментално расположение.
10. Се случува да го казнам детето построго отколку што сум имал/а намера.
11. Кога моето дете ќе направи грешка во однесување веднаш изрекувам казна. Не можам постојано да објаснувам и да разговарам.
12. Загрижен/а сум за детето кога не е со мене (кога го чува некој друг).
13. Јас повеќе се грижам за чувствата на детето, отколку за моите.
14. Јас се обидувам да ги предвидам потребите на моето дете и да ги задоволам пред тоа да побара нешто од мене.
15. Јас се обидувам да го заштитам моето дете од искусување на негативни емоции (пр.тага, лутина, страв).
16. Јас веднаш и без одложување одговарам на потребите на моето дете.
17. Јас го оставам моето дете само да ги избере неговите интереси и активности.



18. Јас го учам моето дете прво само да пробува да ги завршува работите, пред да побара помош од друг.
19. Поддршката која што ја давам, во активностите со моето дете, ја приспособувам согласно неговата возраст и способности.
20. Кога му задавам задачи и одговорности на моето дете, јас внимавам да одговараат на неговата возраст.
21. Јас го оставам моето дете прво само да ги сфати/открие работите, пред јас да дадам мое мислење и објаснување.
22. Јас му попуштам на моето дете кога ќе се вознемири.
23. Јас не го казнувам моето дете ако се извини.
24. Јас правам работи за моето дете за кои тоа е способно само да ги направи.
25. Ако моето дете одбива нешто да направи, јас го правам тоа наместо него.
26. Ако ние возрасните разговараме, на детето му е дозволено да нè прекине.
27. Јас не го казнувам моето дете кога се однесува погрешно.
28. Јас му давам до знаење на моето дете какво однесување очекувам од него.
29. Јас му помагам на моето дете да стане свесно за последиците од одлуките што планира да ги направи.
30. Кога нешто не е дозволено моето дете да направи, јас му ги објаснувам вистинските причини за тоа.
31. Јас разговарам со моето дете за последиците од неговото однесување.
32. Јас му кажувам на моето дете како се чувствувам по однос на неговото однесување.

## 2 ДЕЛ: Релација родители-воспитувач

Во овој дел од прашалникот одговарате на прашања со кои ја оценувате релацијата која ја имате со воспитувачките кои раководат со групата во која оди вашето предучилишно дете

### Ликерт скала од 5 нивоа

1 = никогаш; 2= многу ретко; 3= понекогаш; 4= многу често; 5= секогаш

1. Воспитувачите ми споделуваат точни и важни информации за однесувањето на моето дете во текот на денот.
2. Ме информираат за активностите кои ги спроведуваат со моето дете и со која цел ги прават.
3. Ми го споделуваат портфолиото на моето дете и ме информираат како се развива.
4. Отворено и директно ми споделуваат за предизвиците со кои се соочува моето дете.
5. Ме советуваат како заеднички да постапиме за да му помогнеме на моето дете да ги надмине предизвиците со кои се соочува и да ги оствари развојните цели.
6. Отворено и внимателно ме сослушуваат кога им ги споделувам моите грижи и прашања
7. Воспитувачите се отворени за критика, различно мислење и насочени се кон постојано подобрување на својата работа.
8. Воспитувачите ми споделуваат само информација дали моето дете јадело и спиело, без да ми дадат информации за однесувањето на моето дете и како тече неговиот развој.
9. Организираат активности со децата во кои нè вклучуваат и нас родителите.

### 3 ДЕЛ: Социо-емоционални вештини на деца

#### Прашалник за социо-емоционалните вештини на вашето предучилишно дете (2-6 години)

##### Ликерт скала од 5 нивоа

1 = никогаш; 2= многу ретко; 3= понекогаш; 4= многу често; 5= секогаш

1. Детето отворено комуницира и си игра со другите (семејни членови и деца)  
Пр. Користи фрази и реченици кога разговара со другите. Го повикува по име детето со кое сака да си игра. Игра игри со други деца и возрасни.)
2. Детето покажува внимание и топлина кон другите (Примери: Им се насмевнува на другите деца, ги гушка блиските од семејството и омилените другари, изразува љубов, прави план да седне покрај своите другари на клупа/лулашки)
3. Детето ги дели работите со другите и ги почитува другите (Пр. Чека да му дојде редот и те потсетува. Ги споделува играчките, формите кога си игра со глина. Нуди боички и други материјали на други деца.)
4. Избегнува да ги гледа другите во очи. (пр. избегнува контакт со очи со возрасни и деца надвор од најтесното семејство)
5. Одговара на луѓето кога му се обраќаат, не се крие позади родителот покажувајќи срамежливост и несигурност.
6. Детето употребува зборови кога има потреба од помош, внимание или утеха.  
(Пр. Бара помош кога треба да најде играчка. Бара возрасен кога ќе се повреди за да му стави фластер или да го гушне. Разговара за ситуацијата која му се случила (*Ѓагнав од шочакоџ и си ја џовредив ноџаџа*)).
7. Се поздравува со возрасни и деца (Пр. Кажува здраво, чао. Употребува имиња на деца, возрасни)
8. Детето знае лични информации за себе и другите (Пр. Ги кажува своите име, возраст и род кога ќе биде прашано. Ги кажува имињата на своите блиски, пријатели.)

9. Детето изразува емоции на различни начини (Пр. Се смее/вика кога е возбудено; покажува лутина: ги прекрстува рацете, удира со нозете, кажува: *Јас сум ӣи лӯи, Јас се ӣлашам*)
10. Детето ги опишува своите емоции (Пр. Кажува дека е лут и дава објаснување зошто е лут, *Лӯи сум бидејќи С̄шефан ми ја зема ӣрачкаӣа.*)
11. Детето ги опишува емоциите кај другите. (Пр. Детето кажува, *ӣаа е ӣажна. Детето ја објаснува причината, Мамо ӣи си ӣажна бидејќи баӣо е болен?*)
12. Детето одговара соодветно кога други деца, учителка или родител ќе му понудат објаснување, поддршка или утеха (Пр. Се стишува кога е гушнат од другарче/возрасен. Престанува со пружање отпор кога ќе добие грижливо објаснување зошто не може да оди надвор.)
13. Детето останува смирено во разочарувачки ситуации (Пр. Си наоѓа друга игра или играчка со твое водство. Кажува дека е во ред кога нема да добие награда.)
14. Детето може да се смири за кратко време, од 5-15мин. (Пр. Си наоѓа друга активност со некое другарче. Кога ќе падне и малку се повреди, малку ќе се вознемири и за кратко станува и си продолжува.)
15. Детето одговара соодветно на туѓите емоционални реакции (Пр. Се смее кога група на деца уживаат во играта. Му ја враќа играчката на детето кое плаче за неа. Прашува зошто негов другар/ка е тажен, лут.)
16. Детето се обидува да им даде утеха на другите. (Пр. Го теши другото дете кога е тажно нудејќи му играчка или го прашува - *Добар ли си?*)
17. Плаче често (Пр. Реагира со плачење во скоро сите ситуации кога не му е задоволена некоја потреба или му пречи нешто: гладно/жедно е, бучно му е, светло/темно му е, треба да оди дома, треба да спие/бања и сл.)
18. Се вознемирува при промена на рутина (Пр. промена на време за јадење/спиене/прошетки)
19. Се вознемирува со нови луѓе или ситуации (Пр. одење во хотел, ресторан, друг град; посета на пријатели во домот)
20. Детето е изразено срамежливо, лесно се засрамува (Пр. при случајна средба со непознати возрасни и деца, застанува позади нас)

21. Детето е изразено плашливо или нервозно (Пр. сè прави со страв и двоумење, се плаши да се качи на нова лулашка, да влезе во игротека со многу деца и сл.)
22. Детето е врзано за возрасните кои го чуваат (Пр. на лулашки, игротека, на гости не се оддалечува од возрасниот; бара помош, не прави работи само)
23. Детето кажува позитивни работи за себе (Пр. Јас можам сам/а. Кажува во што е добар/а. Гордо го покажува успешно направениот цртеж, направените коцки)
24. Бара многу внимание (пр. Постојано поставува прашања, бара да се разговара со него, сака да си игра само со родителите)
25. Физички напаѓа други деца, семејни членови (Пр. Кога не добива тоа што сака, ги удира, бутка или влече другите деца или своите родители)
26. Ги крши своите или туѓите играчки/предмети (Пр. Кога не може да го намести тркалото на количката, станува луто и ја треснува количката од земја).
27. Има тантруми (тантрумите се нагли емоционални изливи на бес, недозоволство и лутина, пропратени со плачење, врескање, неприфаќање за смирување, фрлање предмети, некогаш дури и клоцања и удирања).
28. Барањата бара веднаш да му се исполнат и лесно се вознемирува кога не го добива барањето.
29. Казната не го менува неговото однесување
30. Детето сака да истражува нови материјали и средини (пр. Само истражува нов простор. Си игра само. Испробува нова опрема на лулашки/во парк.)
31. Кога си игра со родител на игралиште знае да се оддалечи од него и да си игра сам со други деца.
32. Детето се разделува со родителот без емоционална реакција (пр. Се поздравува и кажува *Чао* кога ќе биде оставено во градинка)
33. Детето се храни само и јаде различни јадења без проблем. (Пр. Јаде поголем дел од јадењата, пробува нови јадења, јаде со прибор и може да си стави сок. Отвара кесичка со храна)
34. Детето се облекува/соблекува самостојно.

35. Детето пробува нова задача без да побара помош (Пр. Се обидува сам да реши некоја сложувалка, да отвори тегла без помош. Се обидува сам да изгради кула и покрај неколку неуспешни обиди.)
36. Детето спие само во кревет и заспива без проблем (Пр.Ја следи рутината за спиење дома и во градинка без плачење. Заспива кратко после одење во кревет.)
37. Детето ги решава проблемите за да ги задоволи своите потреби (Пр. Бара помош кога е гладно, жедно. Зема вода кога е жедно. Кога си игра со другарчињата се обидува да ги реши проблемите со поставување на правила.)
38. Детето се приспособува на промените во средината и условите. (Пр. Прифаќа промена на рутина. Се приспособува со спиење на друго место. Јаде во ресторан без проблем.)
39. Не се откажува кога нешто ќе згреша или не може од прва да направи. Испробува различни алтернативи за да најде решение, самостојно или со мало водство од возрасен (да отвори некој предмет, да состави сложувалка, да изгради нешто.)

### **Анкетен лист – скалер за воспитувачи**

#### **АНКЕТЕН ЛИСТ – СКАЛЕР ЗА ВОСПИТУВАЧИ**

##### **1 дел: воспитен стил на воспитувач**

##### **2 дел: релација родители-воспитувач**

Анкетниот лист-скалер е анонимен. Креиран е за потребите на магистерски труд на Институтот за педагогија, Филозофски факултет – Скопје.

Има за цел да ги истражи Вашиот пристап и применети активности со предучилишните деца со цел стекнување на социо-емоционалните вештини. Овие вештини се важен предуслов за понатамошниот академски успех на децата и нивно израснување во самостојни, проактивни и независни индивидуи.

Ве поканувам да ги споделите Вашите искрени одговори. На тој начин ќе придонесете кон подобрување на воспитно-образовната средина и успехот и развојот на децата. Во интерес на пореални одговори, Ве замолувам,

пополнувајте го овој прашалник лично и независно од Вашите колешки/колеги.

Датум: \_\_\_\_\_

**НАПОМЕНА:** при одговорање на прашањата од анкетниот лист имајте го предвид Вашето искуство во предучилишната воспитно-образовна институција во која работите во моментот.

Број на деца во групата која ја водите:	
На која возраст се децата со кои работите:	

### **1 ДЕЛ: Воспитен стил на воспитувач**

#### **Ликерт скала од 6 нивоа**

1 = никогаш; 2= многу ретко; 3= ретко; 4= понекогаш; 5= многу често; 6= секогаш

1. Според вас кои се 5те најважни пристапи или вештини кои еден воспитувач треба да ги применува со децата за да изгради близок, искрен и доверлив однос?

2. Изработуваме развојно портфолио за секое дете (оценување на развојните карактеристики во развојните домени: здравје и моторен развој, когнитивен, социо-емоционален развој, пристап кон учење, развој на јазик, описменување и комуникација)

3. Спроведуваме активности со децата во кои разговараме за различните емоции, зошто се јавуваат и како се манифестираат

Споделете пример за активност:

4. Им овозможуваме на децата, низ различни активности, слободно да ги изразуваат своите емоции и да разговараат за тоа како се чувствуваат (пр. да кажат ако се тажни, разочарани, лути, среќни и што направило да се чувствуваат така)

Споделете пример за активност:

5. Спроведуваме активности преку кои децата учат како да ги контролираат и управуваат своите емоции (пр. вежбање трпеливост и чекање на ред, вежбање како да изразат тага, лутина на соодветен начин и после да преминат на предлагање решенија за проблемот)

Споделете пример за активност:

6. Спроведуваме активности со децата преку кои тие учат и вежбаат како сами да ги решаваат конфликтите со другите:

Споделете пример за активност:

7. Спроведуваме активности за да ги поттикнеме децата самостојно да се грижат за себе (како да се облекуваат/соблекуваат сами, да одржуваат личната хигиена, да јадат сами, да ги ставаат играчките на место)

8. Спроведуваме активности за поттикнување на соработката меѓу децата (да си помагаат еден на друг, да даваат утеха/поддршка кога некој е тажен, лут).

Споделете примери:

9. Спроведуваме активности преку кои децата учат за сличностите и разликите кај луѓето и како да ги почитуваат (пол, род, култура, етничка припадност, професија, различни општествени улоги: мајка, татко и сл.)

10. Спроведуваме активности со децата во кои им даваме можност на децата да експериментираат, да пробуваат нови работи, да грешат, без наше водство или насоки.

11. Го препознаваме вложениот труд и вклученоста на секое дете.

Споделете примери како го правите тоа:

12. Опишете ги мерките кои ги превземате кога детето одбива да направи нешто (пр. да следи правила или одбива да направи премин од една во друга активност или одбива да јаде/спие)?

13. Како се соочувате со децата кои се однесуваат агресивно и често имаат силни емоционални реакции (често се лути, ги напаѓаат другите)?

14. Како се соочувате со децата кои се повлечени, тешко им оди вклучувањето во активности и интеракција со дечиња, лесно се распакуваат и сл.?

15. Опишете ги мерките кои ги превземате кога децата влегуваат во конфликт?

16. Со максимум 3 збора опишете ја Вашата релација со децата.

17. Ги знам предизвиците или грижите на секое дете во групата.



18. Давам признанија кога децата добро се однесуваат.
19. Покажувам разбирање и сочувствувам со детето кога е вознемирено.
20. Ги охрабрувам децата да зборуваат за тоа што ги мачи.
21. Се извинувам кога ќе направам грешка во односот со децата.
22. Му ги објаснувам на детето последиците од неговото однесување.
23. На децата им објаснувам зошто правилата треба да се почитуваат.
24. Секогаш ги нагласувам причините кои стојат зад правилата.
25. Ги охрабрувам децата да зборуваат за последиците од нивните постапки за да го разберат влијанието од нивното однесување.
26. Јасно објаснувам како се чувствувам по однос на нивното добро и лошо однесување.
27. Кога детето не се однесува добро разговарам за тоа што се случило и за причините.
28. Пред да ги вклучам децата во активност, јасно им кажувам како очекувам тие да се однесуваат за време на активноста.
29. Ги вклучувам интересите на децата во подготовка на курикулумот.
30. Им овозможувам на децата да учествуваат во креирањето на правилата на однесување.
31. Ги земам предвид желбите на детето пред да побарам од него да направи нешто.
32. Ги охрабрувам децата отворено да го споделуваат нивното мислење дури и кога нивното мислење е спротивно на воспитувачите.
33. Го насочувам детето да го замени несоодветното однесување со прифатливо однесување преку соодветна активност.
34. Покажувам почит кон мислењата на децата со тоа што ги охрабрувам слободно да ги изразуваат.
35. Кога детето/децата не се однесуваат добро, добро е да се повиши тонот за да има ефект зборувањето.
36. Кога детето се однесува погрешно поважно е веднаш да се спроведе последица/казна за да не се повтори однесувањето, отколку да се почне со дискутирање.
37. Кога детето се однесува погрешно една од мерките што се применуваат во градинката е издвојување на детето на страна на одредено време, без или со мало објаснување.

38. Справувањето со погрешното однесување на децата може да се постигне и со користење на закани како мерка.
39. Кога две деца се во конфликт, прво е важно да се одредат казни за однесувањето, а после да се поставуваат подетални прашања.
40. Кога детето прашува зошто треба да прифати одредена насока/одлука, му се одговара: затоа што тука воспитувачите ги поставуваат правилата и нивниот збор е последен.
41. Наоѓањето слабости кај децата и нивно критикување ќе ги направи подобри.
42. Кога детето не ги исполнува барањата остро треба да му се потенцираат неговите слабости.
43. Кога децата се однесуваат погрешно користиме закани, но во пракса не ги применуваме.
44. Кога децата покажуваат незадоволство, лутина, важно е веднаш да се пристапи во задоволување на нивното барање.
45. Им даваме награди на децата за да прифатат одредена насока/одлука.
46. Ако се критикуваат децата за погрешното однесување може да се вознемират, затоа треба да се избегнува тоа.
47. Се воздржуваме од критикување дури и кога децата се однесуваат спротивно на нашите барања.
48. Се чувствувам самоуверено во однос на моите вештини за работа со деца.
49. Имам двоумење/несигурност во однос на тоа кој е најдобриот начин да се одреагира за да се решат одредени специфични однесувања кај децата.
50. Тешко ми е да ги дисциплинирам децата (да ги соочам децата со нивното однесување, да поставам граници, да споведам последици)
51. Се плашам дека ако споведам мерки со децата кога се однесуваат погрешно дека ќе ја изгубам поврзаноста со нив.
52. Обележете ја областа во која поголемиот дел од децата во вашата група се соочува со предизвици?
- препознавање и именување на емоциите кај себе
  - препознавање и именување на емоциите кај другите
  - изразување на сите емоции на конструктивен начин
  - надминување на внатрешна вознемиреност за кратко време
  - справување со својата лутина и агресивност (пр.физички напаѓаат или кршат

работи и сл.)

-соработка меѓу децата

-споделување на својот простор, материјали, играчки со другите

-комуницирање со другите користејќи прифатливи зборови и јачина на глас

-сослушување на туѓите одговори, идеи и прашања

-помагање на другите

-самостојност во извршување на задачи и грижа за себе

-самостојно решавање на проблеми и конфликти

-барање на помош кога им е потребна

-однесување согласно добиените насоки и барања од воспитувачите

-адаптирање на промена и лесно правење на транзиција од една во друга активност

## **2 ДЕЛ: Релација родители-воспитувач**

Во овој дел од прашалникот одговарате на прашања со кои ја оценувате релацијата која ја имате со родителите на децата со кои работите.

### **Ликерт скала од 6 нивоа**

1 = никогаш; 2= многу ретко; 3= ретко; 4= понекогаш; 5= многу често; 6= секогаш

53. Ги известуваме родителите за развојот на нивното дете по сите развојни домени (когнитивен развој, пристап кон учење, развој на јазик, описменување и комуникација, социо-емоционален развој, здравје и моторен развој)

54. Ги информираме родителите за активностите кои ги спроведуваме со децата и нивните цели.

55. Организираме заеднички активности со родителите и децата

56. Отворено и директно им споделуваме на родителите за слабостите на нивното дете и тековните развојни предизвици.

57. Ги советуваме родителите како да се справат со тековните предизвици со кои се соочуваат нивните деца.

58. Родителите се отворени за совети за подобрување на нивниот однос кон детето/децата.

59. Родителите прашуваат и се интересираат за развојните промени на нивното дете.