



**Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје**

**Филозофски факултет – Скопје**

**Институт за психологија**

**Студиска програма: Психологија**

**ПРЕДИКЦИЈА НА СОЦИЈАЛНО РАЗБИРАЊЕ И  
СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ НА ДЕЦА ВРЗ ОСНОВА НА  
НИВНАТА ВОЗРАСТ, ПОЛ И АВТОПЕРЦЕПЦИЈАТА НА  
РОДИТЕЛСКИОТ СТИЛ НА МАЈКАТА**

**МАГИСТЕРСКИ ТРУД**

**Кандидатка:**

Берна Беба Хамзаи

**Менторка:**

проф. д-р Ана Фрицханд

Скопје, 2020 година

## СОДРЖИНА

<b>Вовед</b> .....	4
Истражувачки проблем и цели на истражувањето .....	6
<b>Теоретска заднина</b> .....	7
<b>АВТОПЕРЦЕПЦИЈА НА РОДИТЕЛСКИОТ СТИЛ НА МАЈКАТА</b> .....	7
Поим и дефинирање на родителскиот стил.....	7
Што очекува детето, што сака околината?.....	10
Авторитарен стил .....	12
Авторитативен стил .....	12
Пермисивен стил.....	13
Незаинтересиран и занемарувачки стил.....	13
Карактеристики на добар родителски стил .....	14
Авторитативниот родителски стил и психологијата.....	15
Кој родителски стил е најдобар? .....	16
Темпераментот на детето.....	16
Ограничувања и критики на студиите што ги истражуваат родителските стилови .....	17
Наследено – Стекнато .....	18
<b>ВОЗРАСТА НА ДЕТЕТО</b> .....	19
Когнитивен развој и развој на мозокот во предучилишниот период.....	19
Социоемоционален развој во предучилишна возраст .....	21
<b>ПОЛ</b> .....	25
<b>СОЦИЈАЛНО РАЗБИРАЊЕ</b> .....	27
Поим и дефинирање на социјалното разбирање.....	27

СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ.....	33
Поим и дефинирање на социјалните вештини .....	33
РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА .....	38
ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	44
ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....	46
<b>Метод</b> .....	51
Испитаници.....	51
Мерни инструменти.....	53
Постапка и тек на истражувањето .....	58
<b>Резултати</b> .....	60
Дескриптивни податоци за истражувачките варијабли.....	60
Наоди од тестирањето на хипотезата .....	63
Дискусија.....	67
Ограничувања на истражувањето, предлози и сугестии за понатамошни истражувања.....	70
Резиме.....	73
<b>Користена литература</b> .....	75
<b>Прилози</b> .....	83
Прилог 1 .....	84
Прилог 2.....	86
Прилог 3.....	90

## ВОВЕД

Развојната психологија ги анализира карактеристиките што поединецот ги покажува во различни животни домени. Таа го разгледува растот и развојот од многубројни перспективи. Вклучува физички, когнитивен, емоционален, социјален, бихејвиористички и морален развој. Причините за разликите меѓу луѓето се многубројни. Некои се вродени, некои пак се научени. Различноста и многувидноста на човечкото однесување, емоции, мисли и верувања поттикнува човекот да се анализира од неколку аспекти. Сите промени, од оплодување на јајце-клетката, па сè до смртта влегуваат во полето на развојната психологија. Во текот на развојот поединецот стапува во различни односи со другите луѓе, како што се семејни односи, професионални односи, интимни-блиски релации и слично, што може да бидат повеќе или помалку квалитетни.

Раното детство се смета за критичен период во животот на човечкиот развој. Причината е тоа што искуството добиено во првите години од животот има долготраен ефект врз луѓето. Можностите и тенденциите во однос на социјалниот развој од раѓањето до предучилишните години не може да се испитува во изолација, бидејќи познавањето на факторите на социјализација е задолжително (Westerberg, 2011). Квалитетот на грижата кон децата (Peinser-Feinberg et al., 2001; Votruba Drzal, Coley, & Chase-Lansdale, 2004); пријателствата и социјалните врски (Engle, McElwain, & Lasky, 2011; Glick & Rose, 2011) и користениот родителски стил (Rubin & Burgess, 2002; Watamura, Phillips, Morrissey, McKartney, & Bub, 2011) се сметаат како можни креатори во социјалниот развој на децата. Меѓу овие фактори, родителството е особено важно во социјалниот развој на децата, затоа што начинот на кој можат родителите да се грижат за

децата влијае врз социјалното функционирање во долготрајна смисла. Поради тоа, претходните истражувања подразбираат врска помеѓу родителските стилови користени од страна на родителите и развојот на социјалните вештини на децата (Bornstein & Bornstein, 2007; Purple, 2005). Важен аспект на родителските стилови се однесува на внатрешната, односно на емотивната клима во која се наоѓаат родителот и детето (Arsivalla, 2009).

Заедничкиот дискурс на овие теории и истражувања е дека родителите имаат директно или индиректно влијание во социјалниот развој на децата. Прво, во теоријата на Болби (Bowlby, 1988) се истакнува дека децата имаат вродена тенденција да бараат близина од старателите под непријатни услови. Од начинот на кој ќе се поставуваат родителите како одговор на овие потреби (родителските стилови), ќе зависи развојот на децата (Weingold, 2010). Второ, еколошката теорија на Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1979) тврди дека децата се под влијание на неколку контекстуални фактори, вклучувајќи родители и старатели од примарна грижа (Bronfenbrenner, 1994; Christensen, 2010; Swick & Williams, 2006). Со оглед на наведените теории, може да се заклучи важноста на испитување на децата од предучилишна возраст со оглед на начинот на воспитување на нивните родители.

Иако повеќето родители се свесни за влијанието и долготрајните последици од тоа влијание врз развојот на децата, битно е дали и во пракса станува збор за истата свесност. Покажување на важноста на родителската одговорност врз развојот на детето и проширувањето кон поголема популација може да поттикне родителите да станат повеќе информирани за нивната улога во овој едукативен процес.

## **Истражувачки проблем и цели на истражувањето**

Темата на овој труд се однесува на поврзаноста на полот, возраста и перцепираниот родителски стил на мајката со социјалното разбирање и социјалните вештини на детето, како важни аспекти на когнитивниот и на социјалниот развој на детето. Предучилишниот период е идеален за проценување на социјалното разбирање и социјалните вештини на детето, бидејќи релевантната литература покажува дека овие особини најинтензивно се развиваат токму во овој период.

Оттука произлегува проблемот на ова истражување:

*Како автоперципираниот родителски стил на мајката, возраста и полот на детето ги предвидуваат социјалното разбирање и социјалните вештини на децата?*

## ТЕОРЕТСКА ПОЗАДИНА

### АВТОПЕРЦЕПЦИЈА НА РОДИТЕЛСКИОТ СТИЛ НА МАЈКАТА

#### Поим и дефинирање на родителскиот стил

Освен задоволување на основните детски потреби за храна, нега и физичка сигурност, родителството вклучува и начин, т.е. стил со кој ќе се воспитува детето (Tarhan, 2011). Родителските стилови се вредности, судови, впечатоци и однесување на родителите при воспитувањето на децата (Kulaksızoğlu, 2004).

Очигледно е дека мајките се чекор понапред во влијанието врз развојот на детето, за разлика од татковците. Причината е тоа што мајчинството започнува уште во првите денови од бременоста. Мајките, односно бремените жени, уште од првите денови започнуваат со адаптација, како на мајчинството, така и на детето. Уште од тој миг стануваат грижливи за детето и заземаат некаква одговорност за очекуваното суштество. Грижата не претставува грижа за нив само на емоционално ниво. Исто така, почнува и физичката грижа. Бремените жени почнуваат да внимаваат на исхраната, го оставаат никотинот и конзумирањето штетни материи, односно го коригираат севкупното однесување. Сите овие нови навики се некаков вид на физичка грижа. Започнуваат да се однесуваат така како што ќе е подобро и поправилно за детето. Се чувствуваат поодговорни. Сето ова оди во прилог на тоа зошто мајките се еден чекор понапред во однос на влијанието врз детето (Saygılı, 2007).

Актуелните истражувања покажуваат дека мајките не само физички, туку се и психички повлијателни врз плодот за разлика од татковците (Saygılı, 2007). Мајките што се „поврзуваат“ со своето бебе за време на бременоста, поверојатно е да комуницираат на

попозитивен начин со новороденчето откако ќе се роди, се вели во студијата спроведена на Универзитетот во Кембриџ. Интеракцијата е важна за да им помогне на новороденчињата да учат и да се развиваат (University of Cambridge, 2018).

Други истражувања покажуваат дека уште од четвртиот месец на бременоста, ембрионот може да ги почувствува емоциите на мајката, т.е. дали е посакуван или непосакуван од страна на мајката. Истите истражувања покажуваат дека постои разлика во физичкиот и во психичкиот развој на децата што се чувствувале посакувани или непосакувани од страна на нивните мајки во пренаталниот период (Şenoğlu et.al, 2019).

Блискоста со мајката и влијанието на мајчинството продолжува на ист начин и по раѓањето. Детето доаѓа на свет како потреба од неговата мајка. Постои разлика во блискоста кога се споредуваат родителите, мајки и татковци. Со други зборови, мајките се чувствуваат поодговорни и се позаинтересирани за новороденчињата. Можеби причините се должат на тоа што мајките поминуваат подолг период во (бременоста) со плодот и така продолжуваат да ја одржуваат таа поблиска релација, за разлика од татковците. Не дека тие ја имаат родителската навика физички подолг период, туку психички/емоционално мајките се чувствуваат поодговорно и се погрижливи за разлика од татковците (Saygılı, 2007).

Во првите шест месеци, бебето не е свесно дека тоа е посебно битие, различно од својата мајка. Новороденчето мисли за себе како на дел од својата мајка. Во текот на овој шестмесечен период мајките се во состојба што ние ја нарекуваме нормално лудило. По шестиот месец, новороденчето почнува да сфаќа дека е посебен ентитет/битие од мајката. Во исто време и мајката започнува да сфаќа дека постојат и други околу нив, дека таа има и други улоги како жена, човек којшто



работи итн. Овој процес е здрав процес. Темелите на оддалечување започнуваат да се поставуваат тука. Се разбира, ова разделување не е целосна независност.

Кога бебето започнува да оди самостојно, тоа сфаќа дека може да го истражи светот околу него и дека може да ги достигне работите за кои чувствува љубопитност и дека постепено се одвојува од мајката. Кога има две години, тоа прави откритија како истражувач, благодарение на неговите јазични вештини и на менталните и на физичките вештини. До тригодишна возраст сојузот „ние“ што е сега меѓу неговата мајка и себеси се враќа на „мене“ и „ти“ (Senemoğlu, 2005).

Откако ќе започне говорниот развој на новороденчињата, концептот што го нарекуваме „симболика“ станува силен во наредните месеци. Значи детето го рефлектира она што се случува во неговиот внатрешен свет со симбол, со игра или со збор. На пример, кога неговата мајка оди на работа, тоа започнува да се справува со ментална напнатост што ја создава нивното раздвојување, да ја фрла топката под седиштето, да ја изгуби од вид, а потоа повторно да ја земе. Или започнува со зборови да ги искажува своите желби. Овие два примера се симболика. Детето мора да има нормално духовно/психичко функционирање за да може да симболизира.

Во два случаи нормалното ментално функционирање може да биде нарушено кај новороденчиња:

1. Големо присуство на мајката.
2. Постојано отсуство на мајката.

За да постои концептот на симболизација кај децата, потребно е присуство на мајката. Меѓутоа, ако мајката никогаш не се оддалечи од детето, симболот на мајка не може да се формира во умот на детето. Зошто треба да има потреба од симбол на мајка ако постои постојано

„ние“? Ова често се гледа во неодвоени односи. Во овој момент, многу е важно мајката да толерира растојание помеѓу неа и нејзиното дете. Ако мајката е депресивна, несреќна, можеби нема да може да се оддалечи од детето. Во зависност од ситуацијата како резултат од приврзани односи, децата може доцна да прозборат, затоа што зборовите се премин во симболичен свет. Детето всушност разговара со трето лице, а не со неговата мајка, бидејќи мајката и детето веќе комуницираат без зборови. За да може детето да се отвори кон трето лице, тоа треба да оди од „нас“ кон „мене“ и „вие“ (Senemoğlu, 2007).

### **Што очекува детето, што сака околината ?**

Детето сака неговите потреби да бидат задоволени, но откако неговите вештини ќе започнат да се развиваат, тоа сака да му биде дозволено само да ги исполни своите потреби. Тоа сака неговата мајка да ги остави своите грижи настрана и да му верува. Тоа сака неговите родители да бидат пар. Сака игри, и тоа со оние луѓе што се околу него. Бара контакт со кожа. Бара граници и правила. Сепак, првата една и пол година не е ограничен и правилен период. Семејството треба да се приспособи на бебето, а не обратно. Со обуката за одење во тоалет, детето започнува да ги исполнува границите.

Начинот на кој ние создаваме врска со нашите родители и тие со нас претставува комплексен круг што зависи од: начинот на кој нашите родители биле одгледувани од нивните родители и пошироко, нивниот досегашен живот (искуства, образование, трауми, социоекономски статус) и темпераментот на детето. Всушност, тоа е динамична и реципрочна врска помеѓу детето и родителот.

Според Болби (Bowlby, 1969; според Berk, 2006) врската помеѓу оној што се грижи за детето и детето ги одредува чувствата за сигурност и помош преку формирање внатрешни работни модели

преку кои човекот формира очекувања за достапноста на луѓето што се грижат за него и што му даваат поддршка во стресни ситуации. Овие модели понатаму се интегрираат во неговата личност и влијаат врз неговите идни врски (пријателство, романтични врски).

Стилот на родителство е збир на стратегии поддржани од психологијата што родителите ги користат во процесот на одгледување на детето. Но сите стилови на родителство не се корисни за децата. Психолозите препорачуваат родителски стил што е сеопфатен и што опфаќа добри вештини за родителство, со цел да се обезбеди социоемоционален и интелектуален развој на детето. Најдобриот родителски стил се фокусира на сите аспекти на правилно преминување на детето кон периодот на зрелост.

Стиловите на родителство што најчесто се користат во психологијата денес се засноваат на работата на Дијана Баурминд, развоен психолог на Универзитетот во Калифорнија во Беркли (University of California, Berkeley). Во шеесеттите години на минатиот век, Баурминд забележала дека децата од предучилишна возраст јасно покажуваат различни видови однесување. Секој вид однесување бил силно поврзан со специфичен вид родителство. Теоријата на Баурминд е дека постои тесна врска помеѓу стилот на родителство и однесувањето на децата, што доведува до различни исходи во животот на децата.

Главно се разликуваат четири родителски стилови во воспитување на децата (Baurmind, 1971):

- 1.** Авторитарен (автократски) стил
- 2.** Авторитативен (демократски) стил
- 3.** Пермисивен (попустлив) стил и
- 4.** Незаинтересиран (индиферентен) или занемарувачки стил

Според Мурцева-Шкарик (2011), родителските стилови се разликуваат во две основни димензии:

1. Дали интеракцијата е со љубов и нежност или наспроти ова со непријателство?
2. Дали родителите се пермисивни или се со авторитативна контрола?

### **Авторитарен стил**

Овој стил се карактеризира со крути и строги родители што користат цврста контрола и надзор. Имаат големи барања и очекувања од своите деца, но не даваат доволно топлина, разбирање, поддршка и љубов. Тука главна цел е децата да стекнат голема самоконтрола и да почитуваат авторитет, при што родителите не даваат објаснувања, ниту пак се трудат да сослушаат што детето мисли или што чувствува. Користат цврсти граници и однос. Користат казни и награди. Децата се развиваат како несигурни, повлечени, послушни, со страв, лажна почит кон авторитети, со постојана загриженост да ги задоволат или оправдаат очекувањата на родителите.

### **Авторитативен стил**

За овој стил е карактеристично градење добри односи, постапки и доследност, при што на детето му се поставуваат јасни граници, надзор и контрола, но, во исто време, му се дава многу топлина, љубов, активно слушање и разбирање. Со овој воспитен стил се поттикнува детската љубопитност, креативност и мотивација, каде мислењето и ставовите на детето се подеднакво вреднувани.

Родителот ги вреднува детските емоции, а контролата е насочена кон неприфатливо однесување на детето нудејќи соодветно објаснување зошто се прави тоа. Се поттикнува детската посебност и индивидуалност. Децата пораснати со родители што практикуваат ваков стил се посигурни во себе, имаат поголема самодоверба и самоконтрола, одговорни се, независни, искрени, со почитување на различности и се развиваат во емоционално зрели личности.

### **Пермисивен стил**

Овој стил се карактеризира со ниска контрола, ниски барања и очекувања од детето и висока емоционална топлина, љубов и поддршка. Главна цел е да се задоволат сите желби и барања на детето. Родителот е премногу чувствителен кон барањата на детето што резултира со преголема слобода и независност кај детето, без вистински граници и контрола во однесувањето. Ваквото дете станува разгалено или ги контролира возрасните со неговото однесување. Овие деца се, најчесто, добро расположени и пријателски насочени, сè до момент кога нема да се исполни некоја нивна желба. Тогаш реагираат незрело и импулсивно, не се справуваат со граници и ограничувања и имаат ниска самоконтрола.

### **Незаинтересиран и занемарувачки стил**

Овој стил се карактеризира со мали барања од страна на родителите, без никаква контрола на однесувањето, без топлина, љубов и поддршка. Со овој воспитен стил не се поставуваат воспитни цели, родителите се окупирани со себе, децата се или емоционално отфрлени или родителот нема време и сила да се грижи за нив. Тука постои ниско ниво на разбирање и интерес за потребите и интересите на детето и родителите не поминуваат заедничко време со своите

деца. Карактеристиките на овие деца се: непослушност, непријателско однесување, променливо расположение, чувство на несигурност, проблематично деликвентно однесување и слично (Х.Е.Р.А.-Асоцијација за здравствена едукација и истражување, 2015).

## **Карактеристики на добар родителски стил**

Авторитарното родителство и незаинтересираното родителство не се сметаат за добри стилови на родителство. Што ги прави пермисивните родители и авторитативните родители да бидат подобри? Гарсија (García, 2009) тесно ги испитува авторитативните и пермисивните стилови на родителите за да утврди кој е најдобриот.

За појасна споредба, дадени се неколку карактеристики на добро родителство, па потоа се споредуваат со преферираните родителски стилови, колку тие се вклопуваат во тие карактеристики.

### *Ориентираност кон детето*

Добриот стил на родителство првенствено треба да се фокусира на правилен раст и развој на децата. Родителите треба да ги обезбедат физичките, емоционалните и психолошките потреби на нивните деца. Авторитативниот родителски стил ја вклучува оваа одлика.

### *Заедничка согласност*

Добриот родителски стил напредува во меѓусебна согласност, како и позитивно засилување. Родителите и децата се согласуваат за очекувањата во однесувањето и нивните последици, и на тој начин постои утврден стандард на однесување. Децата се учат на добро однесување и се држат до него, а казната е фер, но ретка. Само авторитативното родителство ја има оваа карактеристика, за разлика од другите родителски стилови.

### *Дисциплина*

Дисциплината треба да биде фер и да се користи само кога е потребно. Повторно, авторитативното родителство ја покажува оваа карактеристика, другите не.

### *Контрола на однесувањето*

Добар родителски стил треба да го контролира однесувањето за да помогне во зголемување на емоционалната стабилност на детето. Контролата треба да се спроведе во сите аспекти од животот на детето за да се спречат нарушувања поврзани со однесувањето. Авторитетното родителство воспоставува неопходна контрола во однесувањето со поставување цврсти очекувања и последици. Спротивно на тоа, пермисивните или незаинтересираните родители им дозволуваат на своите деца да имаат сè што сакаат наместо да извршат контрола. Уште еднаш, авторитативното родителство е супериорно во однос на задоволителното родителство во овој поглед.

### **Авторитативниот родителски стил и психологијата**

Според Гарсија (García, 2009), авторитативниот стил на родителството е најефикасен за да ги научи децата на неопходните вештини и експертиза, за да им помогне да го постигнат својот целосен потенцијал морално и интелектуално. Психолозите препорачуваат родителите да вежбаат авторитетно родителство бидејќи тоа е најуспешниот стил на родителство досега, што ги користи најдобрите вештини за родителство, пристапи и стратегии. Затоа авторитативното родителство е стил на родителство што детските психолозите најмногу го сакаат.

## **Кој родителски стил е најдобар?**

### *Расни, културни, етнички разлики*

Во психологијата, научните истражувања и наоди повеќе се засноваат на типичен американски човек, од бела раса, со среден социоекономски статус. Ваквите истражувања, според Ли и соработниците (Lee, Spencer & Nagpalani, 2003), значително ја скратуваат можноста за генерализација и можноста за практични решенија и предизвикуваат незадоволство и протест помеѓу групите што се малцинство во една држава. Иако модерната методологија во голема мера се обидува да се направат што е можно поразновидни истражувања, сепак првите доминираат.

Некои студии откриле дека практикувањето авторитативно родителство не е секогаш поврзано со најдобро училишно достигнување кај децата од различна етничка припадност (на пример, Азијци, Афроамериканци, Шпанци) и социоекономското потекло (на пример, висина на приходи, образование на родителите, број на активни родители). Што се однесува до азиско-американските студенти, тие го завршиле училиштето со најдобар успех кога имале авторитативни родители и поддршка од врсниците.

Во Шпанија, една студија покажала дека и наметливиот и авторитативниот стил на родителство се поврзани со добри исходи.

## **Темпераментот на детето**

Самото однесување на децата може да влијае врз изборот на воспитниот стил на родителот (Thomas, 1977). На пример, децата со чувствителен темперамент може да се сметаат како тешки, предизвикувајќи родителите да го променат стилот на родителство кон авторитарно родителство. Со тоа се чини дека стилот на



родителство не е единствениот одлучувачки фактор во резултатите на детето. Значи разликите во социјалниот контекст и разликите во детските темпераменти може да направат разлика во користениот родителски стил од страна на родителите (Chao, 1994).

До денес ниту една студија не ги негирала придобивките од авторитативното родителство, постојано ги покажувале неговите предности. Затоа авторитативното родителство е сè уште избор на родителство, препорачан од страна на експерти (Chao, 1994).

Друга компонента што може да влијае на исходот е разликата помеѓу стилот на родителство и искуството и праксата во родителство. Стилот на родителите е емоционална клима во која родителите ги воспитуваат своите деца. Практиката е специфична активност за родители што тие ги користат во родителството. Дури и родители со ист родителски стил, може да изберат да користат различни практики што можат да влијаат врз степенот на исходи (Senemoğlu, 2007).

### **Ограничувања и критики на студиите што ги истражуваат родителските стилови**

При толкување на резултатите од истражувањата, важно е да се напомене дека повеќето од студиите за родителство наоѓаат само врски помеѓу стилови на родителство и исходи. Резултатите секогаш покажуваат корелација, а не причинско-последична врска.

На пример, родителите што се топли и што реагираат имаат тенденција да имаат деца што имаат помалку проблеми во однесувањето. Може да се каже, затоа топлите и одговорни родители резултираат со подобро однесување на децата. Но можеме лесно да го разгледаме тоа од обратна перспектива и да кажеме дека однесувањето на децата предизвикува нивните родители да бидат топли и одговорни, затоа што децата имаат различни темпераменти.

Овие и слични истражувања што се спроведени за родителите, не ни кажуваат која е точната причинско-последична врска.

Но, зошто повеќето психолози и експерти сè уште го препорачуваат авторитативниот родителски стил?

Една од причините е тоа што има огромен обем на студии што ги покажуваат овие врски доследно.

Друга причина е што не постои истражување што покажува дека авторитативниот стил на родителство предизвикува штета кај децата.

### **Наследено – Стекнато**

Дебатата околу наследеното и стекнатото и кое од овие две е поважно за развојот на поединецот е една од најстарите во историјата на психологијата. Една неодамнешна студија на Институт за Ум во Квисленд (Queensland Brain Institute) и Универзитетот ВУ од Амстердам (Amsterdam University), (Benyamin, 2015) прилично ја реши дебатата „Природа против негување“. Собрани и анализирани се 14,5 милиони парови близнаци од речиси секоја близначка студија досега направена во изминатите 50 години. Истражувачите откриле дека однесувањето и карактеристиките на човекот се приближно исти од генетиката (природата) и од околината (негувањето). Родителството е еден од најважните делови од животната средина на кое детето е изложено уште од раѓањето. Очигледно е дека влијанието на родителството врз детето е мошне значајно.

## ВОЗРАСТ НА ДЕТЕТО

### *Когнитивен развој и развој на мозокот во предучилишниот период*

Промените што се случуваат во мозокот и во нервниот систем за време на предучилишниот период (или период на рано детство), продолжуваат и понатаму. Колку подобро се развиваат мозокот и нервниот систем, толку се посложени и покомплексни однесувањата и когнитивните способности на децата. Латерализацијата се однесува на локализација на избрани функции, компетенции и вештини во едната или во двете хемисфери. Хемисферата се развива целосно во средното детство (возраст од 7 до 11 години). Нервниот систем драстично се менува во раното детство.

Предучилишните деца даваат извонредни примери за тоа како децата играат активна улога во нивниот когнитивен развој, особено во нивните обиди да разберат, да објаснат, да организираат, да манипулираат, да конструираат и да предвидуваат. Малите деца, исто така, гледаат обрасци во предмети и настани во светот и потоа се обидуваат да ги организираат тие обрасци за да го објаснат светот. Во исто време, тие имаат когнитивни ограничувања. Децата имаат проблем да ги контролираат своите функции на внимание и меморија, да ги збунуваат површните појавувања со реалноста и да се фокусираат на еден аспект на искуство во исто време (грешка во реченицата). Низ различните култури малите деца имаат тенденција да ги прават истите такви незрели когнитивни грешки.

Пијаже развил една од најприменуваните теории за објаснување на когнитивниот развој на децата. Тој верувал дека децата биле научници што, од мала возраст, активно правеле предвидувања и аргументи за тоа како функционира светот. Когнитивниот развој што

се појавува на возраст меѓу две и седум години тој го дефинирал како предоперационална фаза. Според него, во оваа фаза децата учат да користат едноставни симболи, како што се вокабулар или ментални слики и почнуваат да размислуваат за предмети што не се присутни (Sayar, 2011).

Пијаже, исто така, верувал дека малите деца не можат да го сфатат зачувањето или концептот дека физичките својства остануваат константни дури иако се менуваат нивниот изглед и форма. Малите деца имаат проблем да разберат дека истата количина течност што се истура во контејнери со различни форми останува иста. Според Пијаже (Santrock, 2018), кога децата развиваат когнитивен капацитет за зачување (околу седумгодишна возраст), децата преминуваат во следната фаза на развој, т.е. фаза на конкретни операции.

Спротивно на оваа позиција е теоријата на умот. Генерално, петгодишните деца се заинтересирани за тоа како функционира нивниот ум и умот на другите. Децата на крај ја формираат оваа теорија, свесност и разбирање на другите умови и придружни активности. Децата потоа можат да предвидат како другите ќе размислуваат и ќе реагираат, особено врз основа на нивните сопствени искуства во светот. Тековните истражувања (Santrock, 2018) на деца од две до пет години јасно покажуваат дека Пијаже погрешно претпоставувал дека децата пред да ги усвојат вистинските операции поседуваат ментални квалитети. Всушност, овие деца можат да размислуваат логично, да се стават во туѓи ситуации и да ја толкуваат околината. Значи, додека когнитивните квалитети од предоперативната фаза на Пијаже може да важат за некои, па дури и за многу деца, овие квалитети не важат за сите деца.

Меморијата е можност за кодирање, задржување и потсетување на информации со текот на времето. Децата мора да научат да кодираат предмети, луѓе и места и подоцна да можат да ги складираат во долгорочната меморија. Истражувачите се сомневаат во неколку можни причини за овој развој. Едно објаснување е дека предучилишните деца можеби немаат одредени аспекти на развој на мозокот неопходни за зрели вештини на меморија. Друго објаснување е дека предучилишните деца немаат ист број и видови на искуства што треба да се повикаат како кај возрасните при обработка на информации. Друга причина е што малите деца немаат селективно внимание, што значи дека полесно им се одвлекува вниманието. Уште едно објаснување е дека децата немаат ист квалитет и квантитет на ефективни мнемонички техники како возрасните. Сепак, предучилишните деца покажуваат интензивен интерес за учење. Она што детето може да нема недостаток на вештини е направено во иницијатива. Децата имаат својствена љубопитност за светот, што предизвикува потреба да учат колку што е можно побрзо.

Развојот на говорот и способноста за разбирање е еден од најкомплексните и најважните процеси што се реализираат во мозокот. Иако сите деца не го поминуваат истиот пат учејќи го јазикот, генералните фази се слични или исти кај сите деца на иста возраст (Bates & Dick, 2002).

### *Социоемоционален развој во предучилишна возраст*

Многу аспекти на семејството – стилови на родителство, дисциплина, број на браќа и сестри, економската состојба на семејството, околината, здравјето на семејството и друго –

придонесуваат за психосоцијален развој на малите деца. Различни родители користат различни техники на родителство. Техниките што родителите ги избираат зависат од културните и од стандардите на заедницата, од ситуацијата и од однесувањето на децата во тоа време. Браќата и сестрите се прва и најзначајна група на врсници. Децата може да научат многу работи од нивните браќа и сестри, како и од нивните родители во овој период. Без оглед на возрастните разлики, односите со браќата и сестрите ги отсликуваат другите социјални односи, обезбедувајќи основна подготовка за справување со луѓе надвор од домот. Осамените/децата единци, не се во неповолна положба за развој. Едно објаснување е дека, како и децата што се први во раѓањето, може да имаат недвосмислено (или речиси неподелено) внимание од нивните родители, коишто, пак, за возврат имаат поквалитетно време да поминат со децата единци (Sayar, 2011).

Две негативни емоции за време на раното детство се страв (вознемиреност) и агресија (непријателство). Децата од предучилишна возраст веројатно се плашат поради нивниот извонреден фантастичен живот и нивната неспособност да разликуваат реалност и преправање. Детските стравови се обично привремени; овие стравови нормално исчезнуваат со текот на времето. Предучилишните (на возраст од 2-6 години) обично се плашат од животни, телесни повреди, темни места, гласни звуци, странци и се одвоени од нивните родители. Иако стравувањата во детството се нормални и очекувани, претераните или хронични стравови треба да бидат оценети од страна на експерти (Sayar, 2011).

Детската агресија е тема на интензивно проучување во последните години. Агресијата, што се појавува на возраст од две или три години, може да вклучува намерна акција да му наштети на друго

дете (како што е гризење друго дете) или насочено непријателство за постигнување одредени цели (како што е преземање играчка од друго дете). За среќа, повеќето деца стануваат помалку агресивни на околу шестгодишна возраст. Децата од предучилишна возраст веројатно развиваат агресија како одговор на нивната егоцентрична перспектива. Секој или сè што ги фрустрира егоцентричните деца спречувајќи ги да го добијат она што сакаат, веројатно ќе предизвика непријателски одговор. Машкиот хормон тестостерон, исто така, може да послужи како објаснување зошто машките се со поголема веројатност од жените да покажат агресивно однесување. Како и кај детските стравови, претерана или хронична агресија треба да ја оценуви експерт (Senemoğlu, 2007).

Предучилишните години се поврзани со развој во социјализацијата на малите деца. Повеќе не зависат од своите родители, тие го започнуваат долгиот пат кон станување вешти во своето работење самостојно во светот. За време на раното детство (на возраст од 2-6 години), децата добиваат потреба за одделување и независност од своите родители. Според Ериксон, нивната задача е да развијат автономија, или авторежија (на возраст од 2–3), како и иницијатива, или претпријатие (на возраст од 4-6 години), (Senemoğlu, 2007).

Личноста ги вклучува оние стабилни психолошки карактеристики што го дефинираат секое човечко суштество како уникатно. И децата и возрасните имаат карактеристики на личност (долгорочни карактеристики, како што е темпераментот) и состојби (променливи карактеристики, како што е расположението). Иако се можни различни објаснувања, повеќето експерти се согласуваат дека

без оглед на причините, личноста е цврсто утврдена до крајот на раното детство (Santrock, 2018)

Според Фројд (според Santrock, 2018), втората година од детството е анален стадиум на психосексуален развој, кога родителите се соочуваат со многу нови предизвици, како, на пример, учење на своите деца како да одат во тоалет. Фиксациите во оваа фаза може да доведат до карактеристични црти на личност што целосно се појавуваат во зрелоста. Овие особини на личност вклучуваат задржување на аналниот (прекумерна уредност, организација и задржување) или анализирање на протерување (нејасност и алтруизам).

Теоретичарите на личноста по Фројд се обиделе да го објаснат раниот детски развој на личноста. Теоретичарите за учење тврдат дека личноста се развива како резултат на класичното условување (учење на Иван Павлов), оперантно условување (учење на Б. Ф. Скинер со засилување и казнување) и учење по модел (учење на Алберт Бандура со имитација). Оваа последна категорија вклучува идентификација или интернализација, при што децата ги набљудуваат и ги усвојуваат вредностите, идеите и стандардите на нивните значајни личности. Когнитивните психолози шпекулираат дека личноста произлегува, делумно, од ставовите и од пристрасностите изразени од возрасните околу нив. Родовите теоретичари тврдат дека личноста се развива од „родова идентификација“ и „родова социјализација“. Генетичарите шпекулираат дека личноста повеќе произлегува од „жични“ генетски и биохемиски влијанија отколку од психосоцијални (Santrock, 2018).

Според последната анализа, ниту една перспектива не може соодветно да ги објасни сложените процеси на развојот на личноста.



Комбинацијата на психосоцијални, родителски и биолошки влијанија веројатно е одговорна за крајното определување на човечките црти и состојби.

## **ПОЛ**

Невролозите со години знаат дека мозоците на мажите и на жените не се идентични. Машките мозоци имаат тенденција да бидат повеќестранични, односно двете хемисфери работат посамостојно за време на специфични ментални задачи, додека зборуваат или се движат низ околината на една личност. За истите видови задачи, жените имаат тенденција да ги користат и двете церебрални хемисфери подеднакво. Друга разлика е големината: мажите од сите возрасти имаат тенденција да имаат малку поголем мозок, во просек, од жените, дури и откако тие ќе ја зголемат својата телесна тежина (Kulaksızoğlu, 2002).

Електричните мерења откриваат разлики во функцијата на мозокот кај момчињата и кај девојчињата од моментот на раѓање. На возраст од три месеци мозокот на момчињата и на девојчињата различно реагира на звукот на човечкиот говор. Бидејќи тие се појавуваат толку рано во животот, таквите разлики веројатно се производ на гените или на хормоните поврзани со полот. Знаеме дека нивото на тестостерон се зголемува кај машките фетуси уште во седмата преднатална недела и дека тестостеронот влијае врз растот и преживувањето на невроните во многу делови на мозокот. Женските полови хормони, исто така, може да играат улога во обликување на развојот на мозокот, но нивната функција во моментов не е добро разбрана (Kulaksızoğlu, 2002).

Половите разлики во мозокот се рефлектираат во малку различен и разновиден распоред на развој на девојчињата и на момчињата. Со повеќето мерки на сензорен и на когнитивен развој, девојчињата се малку понапредни: видот, слухот, меморијата, мирисот и допирот се сè поакутни кај женските отколку кај машките новороденчиња. Доенчињата од женски пол, исто така, имаат тенденција да бидат социјално поусогласени – поедноставно да одговараат на човечки гласови или лица или да плачат посилно како одговор на плачот на друго новороденче – и тие обично ги водат момчињата во убави моторни и јазични вештини (Cüceloğlu, 1998).

Момчињата на возраст од три години имаат тенденција да ги надминуваат девојчињата во една когнитивна област: визуелно-просторна интеграција, којашто вклучува навигација, склопување сложувалки и одредени видови координација на раката и окото. Машките од сите возрасти имаат тенденција да изведуваат подобро од женските задачи како ментална ротација (замислувајќи како би изгледал одреден предмет ако се ротира за деведесет степени), додека женските од сите возрасти имаат тенденција да изведуваат подобро од машките одредени вербални задачи и да идентификуваат емотивно изразување во лице на друго лице. (Важно е да се нагласи дека овие наоди ги опишуваат само просечните разлики помеѓу момчињата и девојчињата. Всушност, опсегот на способности во рамките на секој пол е многу поголем од разликата помеѓу „просечната девојка“ и „просечното момче“. Со други зборови, има многу момчиња со одлични вербални вештини, а девојчиња со одлична визуелно-просторна способност. Иако може да биде корисно за родителите и за наставниците да ги разберат различните тенденции на двата пола, не треба да очекуваме сите деца да бидат во согласност со овие норми (Tarhan, 2011).

Гените и хормоните ја поставуваат топката како тркало, но во целост не се одговорни за половите разлики во мозоците на децата. Искуството, исто така, игра фундаментална улога. Благодарение на извонредната пластичност на мозоците на малите деца се јавуваат големи разлики, дури и пред момчињата и девојчињата да започнат да одат на училиште (Tarhan, 2011).

## **СОЦИЈАЛНО РАЗБИРАЊЕ**

### **Поим и дефинирање на социјалното разбирање**

Социјалното разбирање е способност за разбирање на сопствените и на туѓите ментални процеси (Carpendale, 2006). Општо земено, социјалното разбирање подразбира познавање на верувања, емоции и намерите на другите, при што користејќи го тоа разбирање поединецот функционира во социјални ситуации (Kloo, 2010). Во раното детство најважниот аспект од когнитивниот развој е теоријата на умот, односно развојот на социјалното разбирање (Flavell, 1998). Според литературата и според направените бројни истражувања, се нагласува дека овој процес најмногу се развива во првите пет години од животот. Тоа се одвива во различни фази и бројни други фактори влијаат врз неговото развивање.

Социјалното разбирање е во центарот на способноста на децата да се здружат со други луѓе и да ги гледаат работите од гледна точка на другите. Основата на оваа способност лежи во развојот на теоријата на умот (Astington, 1993). Теоријата на умот се однесува на нашето разбирање за другите луѓе, како ментални суштества, секој со свои ментални состојби, како што се мисли, желби, мотиви и чувства.

Теоријата на умот се користи за да се објасни сопственото однесување на другите, со тоа што поединецот им кажува што мисли и што сака и го толкува зборувањето и однесувањето на другите луѓе.

Некои фактори во социјалното опкружување влијаат врз стапката на типичен развој на теоријата на умот: на пример, децата покажуваат порано освестување за менталните состојби ако нивните мајки зборуваат за мисли, желби и чувства, и ако даваат совети за поправање на лошото однесување (Ruffman, 2006).

Според истражувањата, новороденчињата покажуваат однесувања што се значајни почетоци за развојот на теоријата на умот. На возраст од две години децата јасно покажуваат свесност за разликата помеѓу мислите во себеси и за нештата надвор од себе (Kavanaugh, 2006). Веќе на оваа возраст децата гледаат дека може да има разлика помеѓу она што го сакаат и она што некој друг го сака. На тригодишна возраст децата, исто така, стануваат посвесни за желбите и за чувствата на другите (Bartsch, 2016). Децата на околу четиригодишна возраст сфаќаат дека мислите што се на ум може да не се точни или реални. На возраст од четири или пет години децата сфаќаат дека луѓето зборуваат и дејствуваат врз основа на начинот на кој тие го разбираат светот, дури и кога нивните мисли не ја покажуваат реалната состојба (Perner, 1987). Ова надоградување продолжува до седум години. Примерите се јасни показатели за возрастните разлики во социјалното разбирање.

Зошто оваа особина се нарекува теорија на умот? Психолозите ја нарекуваат така затоа што нашите верувања за тоа што може да се случува во главата на друго лице се токму тоа – претпоставки. Ние можеме да правиме претпоставки, но немаме директен начин да знаеме што точно размислува другиот човек. Сè што можеме е да се потпреме на нашите сопствени теории што ги развиваме врз основа на

она што го велат луѓето, како тие постапуваат, што знаеме за нивните личности и што можеме да заклучиме за нивните намери (Perner, 1987).

### *Зошто е важна теоријата на умот?*

Појавата на социјалното разбирање е од витално значење за време на процесот на развој. Многу мали деца имаат тенденција да бидат поегоцентрични и честопати не можат да размислуваат за менталните состојби на другите. Како што се развиваат луѓето, така и нивната теорија на ум/социјално разбирање се појавува и продолжува да се развива (Wellman, 2012).

Теоријата на умот им овозможува на луѓето да ги искористат намерите на другите, како и да размислуваат за тоа што се случува во туѓата глава, вклучувајќи надежи, стравови, верувања и очекувања. Социјалните интеракции можат да бидат комплексни, а недоразбирањата можат да ги направат уште попосакувани. Со тоа што ако можеме да развиеме точни идеи за тоа што размислуваат другите луѓе, подобро можеме да одговориме соодветно (Wellman, 2012).

### *Развој на социјалното разбирање*

Најголемиот развој или раст на оваа способност да ѝ се припишат ментални состојби се одвива првенствено за време на предучилишните години на возраст меѓу две и шест години. Сепак, се верува дека голем број различни фактори влијаат врз развојот на теоријата на умот. Некои истражувачи сугерираат дека полот и бројот на браќа и сестри во домот може да влијаат на тоа како се појавува социјалното разбирање. вели Флавел (Flavell, 1998). Теоријата на умот се развива додека децата стекнуваат поголемо искуство во

социјалните интеракции. Врските со родителите и со врсниците им дозволуваат на децата да стекнат подобар увид во тоа како размислувањето на другите луѓе може да се разликува од нивните сопствени. Социјалните искуства, исто така, им помагаат на децата да научат повеќе за тоа како размислувањето влијае врз постапките (Flavell, 1998).

Растот на вештините на социјалното разбирање има тенденција да се подобри постепено и последователно со возраста. Додека многу теории за способности на умот се појавуваат во текот на предучилишните години, истражувањата покажуваат дека децата на возраст помеѓу шест и осум години сè уште ги развиваат овие вештини. Студијата на Велман и соработниците (Wellman, 2012), покажува дека децата на оваа возраст сè уште не се целосно квалификувани за задачите поврзани со тестирање на теоријата на умот. Откриле дека, децата под тригодишна возраст обично одговараат неправилно на прашања за задачите на теоријата на умот. На четиригодишна возраст децата покажуваат подобар перформанс за истите задачи во областа на социјалното разбирање. На пример, на возраст од четири години, повеќето деца можат да разберат дека другите може да имаат лажни верувања за предмети, за луѓе или за ситуации (Wellman, 2012).

### *Фази во развојот на теоријата на умот*

Студијата на Велман (Wellman, 2012) открива дека децата обично напредуваат низ пет различни способности на социјалното разбирање во секвенцијален, стандарден редослед. Овие задачи, од најлесно до најтешко, се:

- разбирање на причините зошто луѓето кога можеби сакаат нешто (т.е. желби), може да се разликуваат од една до друга личност;
- разбирање дека луѓето може да имаат различни верувања за иста работа или ситуација;
- разбирање дека луѓето можеби не сфаќаат или имаат сознание дека нешто е точно;
- разбирање дека луѓето може да имаат лажни верувања за светот;
- разбирање дека луѓето може да имаат скриени емоции или дека може да дејствуваат на еден начин, додека се чувствуваат на друг начин.

Според студијата на Велман (Wellman, 2012), откриено е дека теоријата на умот може да биде нестабилна. Со други зборови, децата може да бидат во можност да ги разберат менталните состојби во некои ситуации, но во други да се борат. Додека децата можеби ќе може да ги поминат повеќето или сите задачи коишто ги мери оваа вештина на четиригодишна возраст, нивните способности продолжуваат да се подобруваат и да се развиваат до доцната адолесценција и во зрелоста. Некои студии, исто така, укажуваат на тоа дека индивидуалните разлики во социјалното разбирање се поврзани со социјалната компетентност на детето.

### *Како психолозите вршат мерење на социјалното разбирање?*

Според Шафсма (Schaafsma, 2014), еден од најчесто користените методи за процена на детското социјално разбирање е познат како задача со лажно верување. Способноста да се припише лажно верување кај другите се смета за главна пресвртница во формирањето на теоријата на умот. Целта на ваквите задачи е да се бара од децата

да носат заклучоци за тоа што некој направил или што мислат кога верувањето на друго лице за реалноста е во спротивност со она што децата го знаат во моментов. Со други зборови, децата можеби знаат дека нешто е точно; разбирањето на лажното верување бара од нив да разберат дека другите луѓе можеби не се свесни за оваа вистина. На пример, едно дете може да знае дека во теглата за колачиња не останале колачиња, но дали тој разбира дека неговата сестра нема начин да знае дека не останале колачиња?

### *Проблеми со теоријата на умот*

Додека појавата на теорија на умот има тенденција да следи прилично предвидлива секвенца во текот на нормалниот развој, понекогаш работите одат наопаку. Проблемите со теорија на умот може да имаат низа сериозни компликации. Кога луѓето се борат да ги разберат менталните состојби, може да страдаат социјалните врски и интеракции (Jones, 2018).

### *Аутизам*

Истражувањето на Барон-Коен (Baron-Kohen, 1989) и неговите соработници сугерира дека проблемите со теоријата на умот се еден од белезите на аутизмот. Студијата на Барон и соработниците набљудува како децата со аутизам вршат задачи на социјално разбирање, во споредба со децата со Даунов синдром како невротични деца. Откриено е дека околу 80% од децата што имаат Даунов синдром, може правилно да одговорат на прашањата во типот на социјалното разбирање, додека само околу 20% од децата на кои им било дијагностицирано аутизам, можеле правилно да одговорат на истиот тип прашања. Може да се каже дека социјалното функционирање зависи и од постоењето на теорија на умот.



## **СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ**

### **Поим и дефинирање на социјалните вештини**

Социјализацијата наједноставно дефинирана значи: учење на верувањата, ставовите, однесувањето што го очекува средината од детето, интерактивен процес помеѓу членовите на различните групи, учење нови однесувања на детето што ја задоволува постојаната средина и што ги задоволува очекувањата на средината, приспособувањето и интернализацијата на научените однесувања и вредностите. Ова учење продолжува во текот на животот и во овој процес односите на поединецот со луѓето околу него и неговите комуникациски вештини играат важна улога во социјалната кохезија (Bayhan, 2004). Познавањето на процесите што влијаат врз социјализацијата и мерките на претпазливост што треба да се преземат а се специфични за овие процеси, обезбедува придобивки за социјалните вештини на детето во позитивна и во функционална структура (Nyson, 1994).

Вештина е серија на намерни репродуктивни однесувања и однесувања насочени кон целта. Социјални вештини се посебните начини што ги користи детето за да ги исполни социјалните барања. Социјалните вештини претставуваат основа за добри односи меѓу луѓето. Овие вештини вклучуваат: зголемување на нивото на прифаќање на детето од страна на врсниците, лидерство, успешно управување со емоциите, воспоставување интимност, емпатичен пристап и да се биде добар член на тимот (Wilson & Sabee, 2003).

## *Процеси во основните социјални вештини*

Постојат три главни процеси што децата (и возрасните) ги користат за навигација во социјалниот свет: набљудување, размислување и правење (Kabul, 2017).

### *1. Набљудување*

Набљудувањето во социјални околности подразбира подигање на социјални знаци. Тоа значи да се забележи контекстот: Дали поставувањето е случајно или формално? Дали се овие други деца блиски пријатели, познаници или странци? Различни ситуации бараат различни видови однесување.

Социјалното набљудување значи и да се забележи однесувањето на другите деца. Ако детето се чувствува изгубено во однос на тоа како да се однесува во нова ситуација, одговарајќи на прашањето: „Што прават сите други?“ може да обезбеди некои совети за тоа што да се прави. Следењето на реакциите на другите, исто така, може да им помогне на децата да го сменат курсот, ако работите не одат добро. На пример, забележувајќи: „Се чини дека е досадна оваа игра“ може да предизвика едно дете да предложи нова игра или да ја праша другарката што би сакала да прави.

Според Кабул (Kabul, 2017), децата што имаат проблеми со социјалното набљудување, честопати несвесно ги вознемируваат другите. Можеби прават работи што не се соодветни за контекстот, како што се глупости кога сите други се сериозни. Уште полошо, тие може да истражат да прават вознемирувачки работи, затоа што ги превидуваат знаците дека другите сакаат тие да престанат.

## *2. Размислување*

Размислувањето во социјалните поставки вклучува толкување на однесувањето на другите деца за да се разбере зошто тие го прават она што го прават. Дали се позитивни или се агресивни? Дали беше намерно или случајно? Исто така, тоа значи да се биде во можност да се предвидат реалните одговори на другите и да се дојде до ефективни стратегии за влијание врз врсниците на посакуваните начини (Kabul, 2017).

Истражувањата за социјалното сознание ни кажуваат дека децата што се борат во социјални околности, погрешно ги толкуваат другите намери. На пример, агресивните деца се со поголема веројатност од другите деца да го сметаат однесувањето на врсниците како резултат на намерно значење. Исто така, тие се помалку способни да изнајдат конструктивни стратегии за решавање на социјалните тешкотии.

## *3. Правење*

Да се справите во социјален контекст значи да комуницирате со врсниците на позитивен начин. Некои деца знаат што треба да сторат, но имаат проблем да го направат тоа. На пример, можеби ќе сакаат да влезат во разговор, но се чувствуваат вознемирени и замрзнуваат, па не кажуваат ништо. Другите деца имаат тенденција да дејствуваат импулсивно, негодувајќи во однос на несоодветните коментари.

### *Зошто се важни социјалните вештини?*

Социјалните вештини се од суштинско значење за да му се овозможи на поединецот да има и да одржува позитивни интеракции со другите. Многу од овие вештини се клучни во правењето и одржувањето пријателства. Социјалните интеракции не се одвиваат

секогаш непречено и индивидуата треба да може да спроведе соодветни стратегии, како што е решавање на конфликтот кога се појавуваат тешкотии во интеракциите. Исто така е важно за поединците да имаат „емпатија“ (т.е. да може да се стават во туѓи чевли и да ги препознаат туѓите чувства) бидејќи им овозможува да одговорат со разбирање и на грижлив начин на тоа како се чувствуваат другите (Çankırlı, 2007).

*Кои се клучните компоненти потребни за развој на социјалните вештини?*

**Внимание и концентрација:** одржлив напор, вршење активности без одвркање и можност да се одржи тој труд доволно долго за да се заврши задачата.

**Рецептивен (разбирлив) јазик:** разбирање на јазикот.

**Изразен (употреба) јазик:** употреба на јазик преку говор, знак или алтернативни форми на комуникација.

**Вештини за игра:** доброволно ангажирање во активности што се самомотивиращки, што обично се поврзани со задоволство и уживање каде што може да бидат активности, но не мора да бидат и насочени кон целите.

**Предјазични вештини:** начини на кои комуницираме без да користиме зборови и коишто вклучуваат работи како што се гестови, изрази на лицето, имитација, заедничко внимание и контакт со очи.

**Саморегулација:** способност да се добијат, да се одржуваат и да се менуваат нечии емоции, однесување, внимание и активност соодветно за задача или ситуација на социјално прифатлив начин.

**Извршно функционирање:** размислување и вештини за размислување од повисок ред.

**Планирање и низа:** секвенцијална мултичекор задача или изведба на активност за да се постигне добро дефиниран резултат (Sarama & Clements, 2009).

## РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Во изминатите три децении психолозите стануваат сè повеќе заинтересирани за проучување на теоријата на умот. Оваа способност вклучува разбирање на различните компоненти на умот (на пример, емоции, мисли, верувања) и за тоа како тие се поврзани со човековото однесување. Неколку карактеристики на родителите (на пример, приврзаност, разговор на ментална состојба) се поврзани со развојот на теоријата на умот на децата, но донесените варијабли и методи се разновидни и на моменти доведуваат до неконзистентни наоди. Затоа целта на овој труд е да обезбеди преглед на литературата што може да укаже на можните начини на кои може да се надминат несовпаѓањата и ветувачките истражувачки насоки.

Прегледот направен од страна на Паварини, Холанда и Хок (Pavarini, Hollanda, & Hawk, 2013) опфаќа 78 истражувачки извештаи објавени на англиски јазик во периодот од 1980 до 2011 година. Само емпириските студии, користејќи ги децата како учесници, беа вклучени во прегледот. Три главни предлози се нудат за истражувачите, родителите и практичарите за тоа како да го негуваат разбирањето на умот на малите деца: (а) да ги третираат децата како намерни агенти, постапувајќи на чувствителен и одговорен начин на нивните ментални состојби; (б) да разговараат со децата за ментални состојби на детаљен и поврзан начин, укажувајќи ги нивните причини и последици и објаснување дека тие може да бидат различни за различни луѓе; и (в) да ги изложуваат децата на широк спектар на емоции при што се внимава да не се изразат премногу чести и неконзистентни негативни влијанија. Сепак, едно ограничување на тековниот преглед е дека не разгледуваат како родителските практики комуницираат со одредени индивидуални карактеристики на детето

(на пример, личност, интелигенција и јазични вештини). Идните истражувања треба да ја истражуваат повеќеслојната природа на овие односи и интеракции.

Истражувањето на Винден (Vinden, 2001) за родителските стилови и социјалното разбирање на децата, во корејско-американски и англоамерикански семејства, испитува дали е поврзан развојот на социјалното разбирање кај детето со користените авторитарни и авторитативни родителски стилови од страна на родителот. Резултатите за примерок на 30 англоамерикански деца на возраст помеѓу 5-12 години и нивните 30 родители покажале дека постојат значајни негативни врски помеѓу развојот на социјалното разбирање кај детето и авторитарниот родителски стил на родителот, како и значајни позитивни врски, независно од возраста на детето или од јазичната вештина, помеѓу развојот на социјалното разбирање и авторитативниот родителски стил на родителот.

Аминин (Aminin, 2018) изработил тема за „Влијанието на родителските стилови врз развојот на социјалното разбирање (ТоМ) на децата“. Целта на оваа студија била испитување на влијанието на различните родителски стилови, како што се: авторитативен, авторитарен и пермисивен, врз социјалното разбирање на децата од предучилишна возраст. Во истражувањето биле вклучени 150 деца од предучилишна возраст и нивните родители. Инструментот што е користен во оваа студија е PAQ (Прашалник за родители) за да се утврди тенденцијата на родителство кај родителите и задачи од повисок ред за утврдување на ниво на социјалното разбирање кај децата (ТоМ). Резултатите покажале дека има разлика во нивото на социјално разбирање кај децата во однос на различните родителски стилови. Исто така, резултатите покажале дека децата чии родители се авторитативни имаат повисоки перформанси во социјалното

разбирање, за разлика од децата чии родители се авторитарни и пермисивни.

Руфман и соработниците (Ruffman et. al, 2006) спровеле лонгитудинална студија со 55 деца од училишна возраст за да ја испитаат врската помеѓу карактеристиките на мајката (на пример, интерес за менталната состојба на децата, стилот на родителство) и карактеристиките на децата (теорија на умот и теорија на конфликт/соработка). Децата биле тестирани еднаш кога имале околу три години, а потоа повторно на околу четири години. Во секој временски период на децата им била дадена слична задача во која мајката му помагала на детето да нацрта предмети со една играчка за цртање. Испитувани се две мерки на теоријата на умот кај децата (перформанси на задачите и менталната состојба) и четири мерки во врска со теоријата на конфликт/соработка. Резултатите покажале дека блискоста на детето со мајката во раните години е поврзана со мерките на двете теории. Резултатите покажале дека мајките, односно нивниот интерес за менталната состојба на детето, позитивно е поврзан со развојот на теоријата на умот кај децата.

Истражувањето на Кели (Kelly, 2013) било насочено кон истражување на родовите разлики во теоријата на умот, т.е. социјалното разбирање. Оваа студија ги истражува возраста и родовите разлики, од аспект на социјалното разбирање. Хипотезата е дека децата продолжуваат да развиваат посложена теорија на умот на возраст помеѓу 3 и 13 години. Второ, се претпоставувало дека девојчињата ќе имаат подобри резултати во однос на теоријата на умот отколку момчињата од иста возраст и дека разликата меѓу половите ќе биде позначајна на пониска возраст. Во оваа студија учествувале 154 испитаници на возраст од 3 до 13 години. Сите испитаници биле жители од Кејп Таун и зборувале англиски јазик. На



секоје дете му била дадена батеријата УСТ (батерија за мерење на теорија на умот). Откриено е дека девојчињата незначително ги надминуваат момчињата со резултатите од батеријата на возраст меѓу три и седум години. Наодите од оваа студија покажуваат дека теоријата на умот кај децата продолжува да се развива во текот на детството. Тие, исто така, демонстрираат дека девојчињата имаат поразвиено социјално разбирање во раното детство и се смета дека девојчињата се стекнуваат со теорија на умот порано од момчињата, поради разликите во социјалното искуство. Литературата сугерира дека момчињата го достигнуваат нивото на теорија на умот на девојчињата на повисока возраст.

Истражувањето на Кол (Kol, 2016) било наменето да ги одреди ефектите на родителски стилови врз социјалните вештини на децата од предучилишна возраст (од пет до шест години). Главниот истражувачки проблем на оваа студија е дали родителските стилови имаат позитивни или негативни ефекти врз развојот на социјалните вештини кај деца од предучилишна возраст. Субпроблем на истражувањето е дали социјалните вештини на децата од предучилишна возраст се разликуваат според родителските стилови како авторитарен, авторитативен, пермисивен или незаинтересиран родителски стил. Во истражувањето учествувале 231 дете и нивните родители. Користени инструменти во истражувањето биле Анкета за детектирање на родителското однесување (Parental Attitude Determination Survey) и Скала за евалуација на социјалните вештини на деца од 4-6 години (Social Skill Evaluation Scale 4-6 year olds). Резултатите покажуваат дека демократскиот родителски стил позитивно влијае врз социјалните вештини на детето од предучилишна возраст, додека другите родителски стилови (авторитарен, пермисивен и незаинтересиран) влијаат негативно.

Во истражувањето на Болат (Volat, 2017) главна цел е да се испитаат ефектите од родителските стилови врз социјалните вештини кај децата од предучилишна возраст (4-6 години). Поточно, истражувањето е наменето да се утврди дали оценките за социјални вештини кај децата се разликуваат според возраста на детето и дали постои поврзаност помеѓу родителските стилови и резултатите од социјалните вештини на децата. Примерокот на истражувањето се состои од 122 деца на возраст од 4-6 години што одат во предучилишна установа. Утврдено е дека родителските стилови влијаат врз развојот на социјалните вештини кај децата. Исто така, резултатите покажуваат дека со зголемување на возраста на децата, резултатите на скалата за социјални вештини се зголемуваат. Иако резултатите покажуваат зголемување во социјалните вештини што е поврзано со возраста, не постои значајна разлика помеѓу групите, т.е. помеѓу деца од рана и предучилишна возраст.

Абу Талеб (Abu Taleb, 2013) ги истражувал родителските стилови кај мајките од Јордан и социјалните вештини на децата од предучилишна возраст. Студијата е наменета да ги испита родителските стилови кај мајките и нивните перцепции за социјалните вештини на нивните деца од предучилишна возраст. Примерокот се состои од 802 мајки што одговориле на прашалник од три дела: демографски информации, стилови на родителство и социјални вештини. Резултатите од оваа студија покажуваат дека мнозинството од мајките го проценуваат својот родителски стил како авторитативен (73,5%). Резултатите се проследени со пермисивен, авторитарен и незаинтересиран родителски стил. Резултатите, исто така, покажуваат дека мајките што го сметале својот стил за авторитативен, позитивно ги перцепирале социјалните вештини на

своите деца. Евалуацијата на социјалните вештини од страна на мајките открила дека децата биле сметани за висококвалификувани да одговараат на родителските барања и да ги покануваат другите деца да се вклучат во нивните активности. Соработката и споделувањето добиле најниски оценки според мајките.

Авторот Анме (Anme, 2010) во студијата за родовите разлики меѓу социјалните вештини на децата и родителството, посочува дека целта на овој труд е да се опишат родовите разлики во скалата за интеракција (IRS) како индекс базиран на докази за социјалните вештини на децата и родителството. Во оваа студија биле вклучени 370 деца со нивните старатели, на возраст помеѓу 18 – 30 и 42 месеци, т.е. приближно од две до четири години. Испитаниците учествувале на една кратка сесија (со траење од пет минути) на интеракција со набљудувачот и, исто така, биле набљудувани во време на користење на тестот IRS. Резултатите покажале родови разлики во социјалните вештини на децата. Девојчињата имале прилично повисок резултат низ сите анализирани возрасти за разлика од момчињата.

## ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

**Перцепција на сопствениот родителски стил на мајката.** Општо е прифатено дека семејството е контекст што значително влијае врз развојот на децата, иако врсниците и другите влијанија надвор од семејството стануваат сè поважни во текот на средното детство и во адолесценцијата (Parke & Buriel, 1998). Поради тоа што родителите обезбедуваат круцијална животна средина за развојот на децата, влијанието на стилот на родителство и квалитетот на односите родител-дете се клучен фокус на семејните истражувања. Понатаму, промените во демографијата на семејството во многу западни општества, заедно со зголемените нивоа на проблемите кај децата, продолжуваат да го нагласуваат интересот за темата на ефективно и одговорно родителство (Ramey, 2002).

Под оваа варијабла се подразбира како мајката самата го перцепира и го оценува сопствениот родителски стил. За мерење на перцепцијата на сопствениот родителски стил на мајката беше употребена *PARQ за родители - оценето од страна на мајките вклучени во истражувањето* (кратка форма)(PARQ; Parental Acceptance/Rejection Questionnaire, Rohner, 2003)

**Возраст на детето.** Во истражувањето се вклучени деца од предучилишна возраст, кои за потребите на магистерскиот труд се групирани во две возрасни подгрупи: деца на возраст од две до три години и деца на возраст од четири до шест години, при што сите се на предучилишна возраст. Периодот од две до шест години се рани детски години или период на предучилишна возраст. Како доенчињата и малите деца, исто така, и децата од предучилишна возраст растат брзо – во физичка и во когнитивна смисла. Особено евидентирано за време на раното детство е фактот дека развојот е

навистина интегриран: биолошките, психолошките и социјалните промени што се случуваат во ова време (како и во текот на сиот животен век) се меѓусебно поврзани. За потребите на истражувањето се вклучени мајки коишто имаат деца од предучилишна возраст (од две до шест години).

**Пол на детето.** Литературата, како и бројните истражувања велат дека постојат полови разлики кај децата од предучилишна возраст. Во истражувањето се опфатени деца од машки и од женски пол.

**Процена на социјалното разбирање на децата од страна на мајките.** Способност за разбирање на сопствените и на туѓите ментални процеси (Carpendale, 2006). Општо земено, социјалното разбирање подразбира познавање на верувањата, емоциите и намерите на другите, при што користејќи го тоа разбирање поединецот функционира во социјални ситуации (Kloo, 2010). Под оваа варијабла се подразбира како мајката самата го перципира/евалуира социјалното разбирање на своето дете. Се определува во вид на добиен скор на скалата за социјално разбирање оценето од страна на мајките вклучени во истражувањето. За мерење на социјалното разбирање на децата со помош на нивните мајки беше употребена *Скала за социјалното разбирање на децата* (Children's Social Understanding Scale(Long Form)).

**Процена на социјалните вештини на децата од страна на мајките.** Социјална вештина е способност потребна за другарување со другите и за создавање и одржување задоволувачки односи. Тоа се начини за справување со други, што создаваат здрави и позитивни интеракции. Децата што имаат развиени социјални вештини може да комуницираат со другите јасно, мирно и со почит (Sayar, 2011). Под оваа варијабла се подразбира како

родителот/мајката ги евалуира социјалните вештини на своето дете. За мерење на социјалните вештини на децата со помош на процената од нивните мајки беше употребена *Чек-листа за социјални вештини*.

## **ХИПОТЕЗА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Терминот „теорија на умот“ се користи на два начина во литературата, што е предмет на интерес на овој труд. Еден начин е упатување на една од најголемите теории на теоријата на умот: т.н. поглед на теоријата. Централното ветување на гледиштето на теоријата е дека разбирањето на умот е во форма на неформална теорија – збир на неповрзани конструкции што поседуваат некои иако не сите карактеристики на формална научна теорија. Од оваа перспектива, „теоријата на умот“ е суштинско тврдење, тврдење за природата на основниот когнитивен систем. Не сите истражувања на темата се претплатуваат на теоријата. Но сепак, многумина го користат терминот „теорија на умот“.

Вториот начин со кој се користи терминот е едноставно како општа, теоретски неутрална етикета за предметната област на содржина: односно верувања за менталниот свет. Тоа не е единствената таква етикета; меѓу другите термини што се појавуваат во литературата се „социјалното разбирање“, „народната психологија“ и „читањето на умот“. За потребите на трудот, овој термин ќе се користи во описна смисла.

Теоријата на умот (ТоМ) има врска со разбирање на менталниот свет – што луѓето (особено децата) го знаат или размислуваат за ментални појави како што се верувања, желби и емоции. Најважниот развој во социјалното сознание во раното детство е развојот на теоријата на умот (J.W. Astington and M. J. Edward, 2010). Теоријата

на умот е повеќе како јазик отколку писменост, сè додека станува збор за систем со биолошки корени што се развива без специфично учење. Важно прашање од кое се истражува на адресите на оваа теорија е од каде произлегуваат способностите на децата за социјалното разбирање. Особено, како искуствата на децата го обликуваат нивниот развој? Ако ги знаеме формативните искуства што се во основата на теоријата на умот, тогаш можеби ќе можеме да го оптимизираме овој важен аспект на развој за сите деца. Последните 15 или повеќе години се забележува брза експанзија на литературата за социјалните придонесувачи на оваа теорија, вклучувајќи стотици студии насочени кон различни аспекти на родителството. Овие студии јасно ставаат до знаење дека родителите може да бидат важни придонесувачи во она што нивните деца го разбираат за менталниот свет.

Освен воспитниот стил на родителите, истражувањата вклучуваат и демонстрирано влијанието на другите членови на семејството, покажуваниот дисциплински напор од страна на мајката, видот на говор што го користат во игра и недисциплински ситуации и родителските практики поврзани со безбедна/сигурна приврзаност кај децата.

Еден од најјасните наоди од студиите за поврзаност на родителството и теоријата на умот се однесува на позитивната поврзаност помеѓу употребата на изрази што ја покажуваат менталната состојба (зборови во смисла на мислење, знаење, сакање, тага) и нивниот развој на теоријата на умот на децата (Miller, 2016).

Меѓу студиите што директно испитувале ефекти од мајките, некои користеле единечна временска точка. На пример, Руфман, Пернер и Паркин (Ruffman, Perner & Parkin, 1999) откриле напредно разбирање со лажно верување кај деца на мајки кои тврделе дека нивните деца се фокусирале на менталните состојби или чувствата на

другите. Мејнс, Фернихоу, Расел и Кларк Картер (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998) ги проучувале ефектите од мајките директно користејќи лонгитудинална студија. Откриле дека сигурноста на приврзаност на возраст од 11 или 13 месеци била поврзана со неколку последователни атрибути на дете и мајка. Мајките што се сигурно приврзани кон своите деца имаат тенденција да ги опишуваат своите деца, користејќи термини на ментална состојба кога децата имаат 37 месеци и беа почувствителни на тешкотиите или на успехот на нивните деца кога даваа повратни информации за задачата во која децата на 37 месеци граделе предмет од помали предмети. Клучно, безбедно приврзаните деца се справиле подобро со задачи со лажно верување на возраст од 49 месеци.

Развојниот психолог Флавел сугерира дека постојат две нивоа на постигнување во социјалното разбирање кај децата. Според него (Flavell, 1998):

- Во ниво 1 детето знае дека некој друг доживува поинаку или искусува поинаку од него самото.
- Во ниво 2, детето развива серија сложени правила за целосно да разбере што чувствува другиот.
- Истиот автор вели дека децата на возраст околу 2-3 години се способни за разбирање на информациите од првото ниво, додека информациите од второто се развиваат по 4-5 година.

Првото истражувачко прашање што било испитувано за родовите разлики во теоријата на умот било во јужноафрикански контекст. Според тоа истражување, девојчињата имаат тенденција да покажуваат поразвиени вештини за социјално разбирање за разлика од момчињата (Charman et al., 2002). Затоа, се претпоставува дека девојчињата на возраст меѓу 3 и 13 години ќе покажуваат подобри



перформанси на задачите на теорија на умот, отколку момчиња од истата возраст.

Важни фактори за време на развојот на социјалните вештини на детето се: семејството, училиштето и животната средина. Семејството е главниот фактор што го одредува однесувањето на детето во согласност со социјалните правила. Чрач, Голтшалк и Леди (Chruch, Goltschalk & Leddy, 2003) изјавуваат дека, поради тоа што социјалните вештини почнуваат да се развиваат во предучилиштен период, семејството, односно односите на детето со родителите е важен фактор за формирањето социјални вештини. Оттука можеме да заклучиме дека социјалните вештини се развиваат со возраста и дека во сите возрастни периоди (во предучилишна возраст) постојат фази за развој на социјалните вештини.

Според развојниот психолог Озкилич Кабул (Özkılıç Kabul, 2017), развојот на социјалните вештини кај децата поминува низ неколку фази, што се карактеристични за различни возрастни периоди. Развојот на социјалните вештини според Кабул, започнува уште во раното детство и продолжува до периодот на адолесценција. Со неколку примери, овој развој на социјалните вештини изгледа вака:

- меѓу 18 месеци-2 години: користи гестови за социјализација;
- меѓу 3-4 години: покажува поширок спектар на емоции;
- меѓу 5-6 години: почнува да разбира што значи „чувствување срам“;
- меѓу 7-8 години: повеќе е свесен за перцепциите на другите.

Се потенцира полот, бидејќи учењето социјални вештини се јавува различно кај мажите и кај жените (Bolsoni, 2011; Kabalo, 2003). Уште од детството, стереотипизирањето на родови улоги директно влијае на

социјалното однесување (Papalia & Feldman, 2013). Прегледот на литературата покажува дека развојот на социјални вештини, врски и проблематични однесувања честопати се разликуваат според полот, почнувајќи од рана возраст. Додека девојчињата имаат поголема веројатност да поседуваат повисоки социјални вештини и академска компетентност, момчињата честопати имаат поголеми предизвикувачи на проблеми (Grasham & Elliot, 1990; Liloyd & Smith, 1986; Benenson, 1996; Roberts & Strayer, 1996; Nemeth, 1999; Taylor, Liang, Tracy, Williams & Seigle, 2002; Huaqing & Kaiser, 2003; Keane & Calkins, 2004; Margetts, 2005).

Следствено на наведените објаснувања и наоди, се поставува следната хипотеза:

*Повисок степен на автоперципиран прифаќачки родителски стил на мајката, како и женски пол и повисока возраст на детето предвидуваат повисоко социјално разбирање перципирано од страна на мајката и поразвиени социјални вештини кај детето.*

## МЕТОД

### Испитаници

Примерокот за ова истражување е составен од 180 испитаници. 57 мајки на деца на возраст од 2 до 3 години (29 женски и 28 машки) и 123 мајки на деца на возраст од 4 и 6 години (60 женски и 63 машки). Мајките што се вклучени во истражувањето се поделени во две групи врз основа на релевантните варијабли (возраст и пол на децата). Податоците генерално се прибирани во градинките (приватни градинки) во град Скопје: „Грин хаус градинка“ (Green House), „Изворче Монтесори градинка“, „Француска градинка“, „Спирит детска градинка“, „Кул кидс градинка“ (Cool Kids), „Центар за ран детски развој Мара Бубамара“. Другите податоци се прибирани по случаен пат во средините каде што постои повеќе шанса да се најдат мајки/жени, како банки, шопинг-центри, козметички салони.

Од вкупно 180 мајки, 89 се мајки на девојчиња (49.4%), додека 91 се мајки на момчиња (50.6%). Во однос на возраста, вклучени се две возрасни групи што го сочинуваат примерокот. Првата возрасна група од 2-3 години ја сочинуваат вкупно 57 (%31.7) испитаници, додека втората возрасна група ја сочинуваат вкупно 123 (%68.3) испитаници. Сите испитанички се од македонска етничка припадност и жители на град Скопје.

Табела 1. Приказ на фреквенции за варијаблите пол и возраст

---

	Фреквенција	Процент
Женско	89	49.4
Машко	91	50.6
<hr/>		
(2-3) години	57	31.7
(4-6) години	123	68.3
Вкупно	180	100.0

## Мерни инструменти

За целите на ова истражување користени се следниве три мерни инструменти:

**1. Прашалник за прифаќање/одбивање од страна на родителите – PARQ (Parental acceptance/rejection questionnaire), Rohner (2003)-пополнет од страна на мајките**

Прашалникот за прифаќање/одбивање од страна на родителите (PARQ) е прашалник што е креиран за да ги процени актуелните перцепции на децата/адолесцентите и на возрасните лица коишто се однесуваат на степенот до кој доживеале родителско (мајчинско и татковско) прифаќање или одбивање во детството. Инструментот се состои од четири скали: 1) топлина и наклонетост (или студенило и недостаток на наклонетост, кога е добиено обратното), (2) непријателство и агресија, (3) рамнодушност и занемарување, и (4) недиференцирано инфилтрирано отфрлање. Недиференцираното отфрлање се однесува на поединците што чувствуваат дека родителите навистина не ги сакаат, ги сакаат, ги почитуваат, или се грижат за нив на некој друг начин, без да имаат објективен индикатор дека родителот е ладен, агресивен или запоставувачки. Испитаниците ги даваат своите одговори на скала од Ликертов тип од 4 до 1, односно од целосно се однесува на мене до целосно не се однесува на мене. Збирот на четирите скали претставува целосна мерка на перцепирано или запомнето отфрлање на родителите во детството. Скалата на прифаќање претставува збир на сите скорови реверзибилно оценети.

*Видови на PARQ:* Достапни се четири верзии на PARQ: (1) PARQ во раното детство, (2) дете PARQ, (3) возрасни PARQ, и (4) родител PARQ. Сите верзии се речиси идентични, PARQ за деца е креиран да се користи со деца од околу седум години, без оглед на возраста на која тие континуирано се наоѓаат во повеќе или во помалку континуирани или постојани контакти со нивните родители. PARQ за возрасни е креиран за да се користи кога истражувачите или практичарите сакаат испитаниците да се потсетат на односот со родителите во детството. PARQ за родители се користи кога родителите се испитуваат самите себе во однос на нивните тековни постапки кон нивното дете. Сите верзии на стандардната (т.е. долгата) форма на инструментот содржат 60 тврдења, 20 во скалата на топлина/наклонетост, 15 во непријателски/агресивни и рамнотежа/игнорирачки скали, и 10 во скалата на недиференцијално одбивање. Минималниот можен скор на тестот (кратка верзија) е 24 а максималниот 96.

Внатрешната релијабилност на овој прашалник кој беше пополнет од страна на мајките беше проверена со пресметување на Кронбах алфа-коэффициент. Вредноста за Кронбах алфа на целиот инструмент изнесува ( $\alpha=0,78$ ).

## **2. Скала за социјално разбирање на децата – Children’s Social Understanding Scale (Long Form)- оценет од страна на мајките**

Скала за социјално разбирање перципирано од страна на мајките или инструментот CSUS е развиена со цел да се проценат индивидуалните разлики во социјалното разбирање кај децата. Инструментот е конструиран од страна на Дениз Тахируглу (Tahiroglu,

D., Moses, L. J., Carlson, S. M., Mahy, C. E. V., Olofson, E. L., & Sabbagh, M. A. , 2014) и соработниците.

Теоријата на умот на децата обично се мери со лабораториски процени на перформансите. Иако овие мерки даваат поширок спектар на информации во врска со развојот на социјалното разбирање, тие може да бидат помалку корисни како единствен извор на информации за индивидуалните разлики во социјалното разбирање и нивната поврзаност со другите аспекти на развојот.

Тахируглу и соработниците во повеќекратни истражувања имале за цел да го прошират репертоарот на методите што се достапни за мерење на социјалното разбирање преку развивање и валидирање мерка за извештаи од родителите: Скала за социјално разбирање на децата (CSUS). Постојат три студии за проценка на психометриските карактеристики на инструментот. Првата студија ја опишува анализата на ајтемите, внатрешната конзистентност, релијабилноста на тестот и односот на скалата со перформансите на децата во лабораториски задачи. Втората студија презентира податоци за валидноста на скалата кај различен примерок на деца од предучилишна возраст со различни задачи на социјално разбирање. Третата студија презентира дополнителни податоци за валидноста на скалата со малку постара возрасна група и понапредна задача на социјално разбирање, додека контролира неколку други релевантни когнитивни способности. Наодите инцидираат дека (CSUS) е релијабилна и валидна мерка на индивидуалните разлики за социјалното разбирање кај децата.

Долгата верзија на инструментот или 80-ајтемската верзија на CSUS се состои од приближно еднаков број на ајтеми во секоја од шесте супскали (т.е. верба, знаење, перцепција, желба, намера и емоција). Во прелиминарната верзија, се мерат шест основни аспекти

на менталната состојба: верување (на пример, разбирање дека луѓето може да имаат различни верувања за истата ситуација, дека верувањето може да биде лажно и дека верувањето може да се промени со текот на времето); знаење (на пример, разбирање дека луѓето имаат различни нивоа на знаење, дека тоа знаење може да потекнува од разни извори и дека постојат нивоа на сигурност во знаењето); перцепција (на пример, разбирање дека луѓето може да се разликуваат во нивниот перцептивен пристап до информации); желба (на пример, разбирање дека луѓето може да имаат различни желби, дека тие желби може да се променат со текот на времето и дека желбите не може секогаш да бидат исполнети); намера (на пример, разбирање дека луѓето дејствуваат врз основа на нивните намери, намерите и исходот може да не одговара, и дека истата намера може да резултира различно); и емоции (на пример, разбирање дека луѓето може да имаат различни чувства за истата ситуација).

Прелиминарната верзија вклучува ајтеми во кои родителот директно е прашан дали детето поседува специфичен аспект на социјалното разбирање или користи релевантни поими за проценување на менталната состојба, како што се „размислувај“ или „чувствувај“. Кратката верзија на скалата што е користена за потребите на овој труд, се состои од 42 ајтеми. Испитаниците ги даваат своите одговори на скала од Ликертов тип од 4 до 1, каде што 1 значи (дефинитивно неистинито за моето дете), 4 значи (дефинитивно истинито за моето дете). Постои и неутрална, односно „не знам“ опција меѓу одговорите. Таа опција постои кога родителите/испитаниците не се сигурни во однос функционирањето на своето дете врз одредена ставка. Резултатот се добива од сумата на сите супскали како еден вкупен скор и се вика CP тотал.



Внатрешната релијабилност на овој прашалник кој што беше оценет од страна на мајките вклучени на истражувањето, беше проверена со пресметување Кронбах алфа-коефициент, кој за целиот инструмент изнесува ( $\alpha=0,90$ ).

### **3. Чек-листа за социјални вештини – The Ultimate Social Skills Checklist-оценет од страна на мајките**

Чек-листата за социјални вештини е конструирана од страна на училиштето “Escambia Country School District”. Чек-листата се состои од 66 прашања што се вклучени во три димензии. Тие се: а) социјална игра и емоционален развој; б) регулирање на емоциите; и в) комуникациски вештини. Оттука, варијаблата социјални вештини на детето проценети од страна на мајката, се разгледува преку овие три димензии. Димензијата „социјална игра и емоционален развој“ ги испитува почетните однесувања на игра кај децата (на пример, близина и имитација на врсници, 6 ајтеми), заедничка игра (на пример, споделување играчки, 8 ајтеми) и напредни однесувања за игра (на пример, кооперативна игра, нудење играчки на врсници, 6 ајтеми). Димензијата „емоционално регулирање“ ги испитува разбирањето на емоциите (на пример, идентификува емоции, го интерпретира јазикот на телото, 10 ајтеми), саморегулацијата (на пример, прифаќа да им биде кажано „не“, 11 ајтеми), флексибилноста (на пример, прифаќа грешки со вознемиреност, прифаќа неочекувани промени, 5 ајтеми) и решавањето проблеми (идентификување проблеми, 4 ајтеми).

Третата димензија комуникациски вештини ги оценува комуникациските и вербалните вештини (на пример, иницира разговор, поставува прашања: кој, што, каде итн., 8 ајтеми),

невербални вештини за разговор (на пример, ориентација кон звук , 4 ајтеми) и комплименти (на пример, соодветни коментари до врсниците, се извинува самостојно, 4 ајтеми). За секое прашање наведени се четири нивоа на оценување како „Речиси секогаш“; „Често“; „Понекогаш“; „Речиси никогаш“. Во делот на пресметување за секој посебен одговор се доделуваат различни бодови: 1 = речиси секогаш, 2 = често, 3 = понекогаш, 4 = речиси никогаш. Просечните оценки се пресметуваат поединечно за секоја супскала, при што димензиите со ниски резултати укажуваат дека детето почесто ја демонстрира таа социјална вештина (Escambia County School District. *Social Skills Checklist (Elementary)*, 2013).

Внатрешната релијабилност на овој прашалник кој што го одговораа мајките вклучени во истражувањето беше проверена со пресметување на Кронбах алфа-коефициент, што за целиот инструмент изнесува ( $\alpha=0,94$ ).

### **Постапка и тек на истражувањето**

Истражувањето беше спроведено од септември 2019 година до јануари, 2020 година. Најпрво се испланира каде ќе се прибираат испитаниците. Потоа се обезбеди согласност за спроведување на истражувањето во соодветните институции и се доби информација за бројката на мајки што изразиле подготвеност да учествуваат во истражувањето. На почетокот истражувањето на мајките им беше објаснета намената на истражувањето, им беа дадени инструкции и информации за тестовниот материјал, се наведе провизорната должината на времето што е потребна за одговарање, како и начинот на одговарање и пополнување на прашалниците. Нагласено беше дека тестот е анонимен со цел да се намали тенденцијата за давање социјално пожелни одговори.

Просечното време за пополнување на инструментите кај сите испитаници (мајки), беше од 30 до 50 минути. При тестирањето беа користени 3 инструменти: PARQ тестот за проценување на родителскиот стил пополнет од страна на мајките, Прашалник за процена на социјалното разбирање на детето оценет од страна на мајките и Чек-листа за проверување на социјалните вештини на детето оценета од страна на мајките.

## Резултати

Подолу се наведени дескриптивните статистики на варијаблите за целиот примерок (Табела 2).

Табела 2. Дескриптивни статистики на варијаблите за целиот примерок

	Min	Max	M	SD	Skewness (SE)	Kurtosis (SE)		
Родителски стил	24	69	30,94	7,00	0,93	0,18	0,93	0,36
Социјално разбирање	26	125	70,50	17,33	-0,31	0,18	-0,24	0,36
Социјална игра и емоционален развој	37	80	61,25	8,43	0,13	0,18	-0,93	0,36
Регулирање на емоциите	62	115	88,51	12,47	-0,25	0,18	-0,67	0,36
Комуникациски вештини	29	64	48,99	8,17	0,93	0,18	0,93	0,36

Отстапување по хоризонтала се забележува кај варијаблите родителски стил, комуникациски вештини (позитивен скјунес) и варијаблата социјално разбирање (негативен скјунес). Искривување по вертикала има кај варијаблите родителски стил, комуникациски вештини (лептокуртична дистрибуција), социјална игра и емоционален развој и регулирање на емоциите (платикуртична дистрибуција).

Тестовите на нормалност на дистрибуцијата покажуваат дека само скалата: социјална игра и емоционален развој е нормално дистрибуирана (K-S=0,063;  $p > 0,05$ ). Не се нормално дистрибуирани скалата за регулирање на емоции (K-S=0,089;  $p < 0,05$ ), комуникациски вештини (K-S=0,077;  $p < 0,05$ ) и социјално разбирање (K-S=0,112;  $p < 0,05$ ).

Исто така, се забележува дека примерокот го сочинуваат две возрасни групи (Табела 3 и 4). Првата возрасна група од 2-3 години брои вкупно 57 (%31.7) испитаници (мајки чии деца се на возраст од 2-3 години), додека втората возрасна група од 4-6 години ја сочинуваат вкупно 123 (%68.3) испитаници (мајки чии деца се на возраст од 4-6 години).

Табела 3. Дескриптивни статистики на варијаблите за возрасна група на деца од 2-3 години

	N	Min	Max	M	SD	Skewness (SE)		Kurtosis (SE)	
Социјална игра и емоционален развој	57	37	80	59.81	8.987	-.239	.316	.264	.623
Регулирање на емоциите	57	62	109	84.28	13.033	.305	.316	-1.193	.623
Комуникациски и вештини	57	29	64	46.68	9.425	-.147	.316	-1.081	.623
Социјално разбирање	57	26	125	78.81	22.968	.290	.316	-.724	.623
Родителски стил	57	24	52	31.75	7.079	1.074	.316	.734	.623
N (listwise)	57								

а. Возраст = 2-3 години

Табела 4. Дескриптивни статистики на варијаблите за возрастна група на деца од 4-6 години

	N	Min	Max	M	SD	Skewness (SE)		Kurtosis (SE)	
Социјална игра и емоционален	123	42	77	61.92	8.117	-.315	.218	-.582	.433
Регулирање на емоциите	123	67	115	90.47	11.746	.171	.218	-.834	.433
Комуникациски и вештини	123	32	64	50.07	7.276	-.057	.218	-.832	.433
Социјално разбирање	123	37	106	66.65	12.305	.533	.218	.430	.433
Родителски стил	123	24	69	30.57	6.967	2.188	.218	7.500	.433
N (listwise)	123								

а. Возраст = 4-6 години

За да се провери истражувачката хипотеза применета е мултипла линеарна регресија. Како предиктор варијабли се внесени: автоперцепираниот родителски стил на мајките, полот, и возраста на детето. Критериумски варијабли се социјалните вештини и социјалното разбирање на детето (оценети од страна на мајките), при што за секоја скала на варијаблата се прави одделна анализа.

B – нестандардизиран регресивен коефициент,

SE – стандардна грешка

$\beta$  – стандардизиран регресивен коефициент

Sig- статистичка значајност на  $\beta$

R<sup>2</sup>-коефициент на детерминација

F- статистик

p- статистичка значајност на F статистикот.

Во првата анализа беа вклучени возраста, полот на детето, автоперцепираниот родителски стил на мајката како предиктор варијабла, а социјалната игра и емоционален развој на детето проценети од страна на мајките како критериумска варијабла.

Задоволени се основните предуслови за спроведување регресивна анализа и тоа: критериумската варијабла е линеарно поврзана со предикторите. Резидуалите се нормално дистрибуирани, нема случаи кои значајно отстапуваат од моделот а нивните вредности се независни (Durbin-Watson=1,92). Резултатите прикажани во Табела 5 покажуваат дека ваквиот модел не е статистички значаен (F=1,49;  $p > 0,05$ ). Моделот не објаснува статистички значаен процент од варијансата на димензијата социјална игра и емоционален развој (Табела 5).

*Табела 5. Резултати од мултипла регресивна анализа за димензија социјална игра и емоционален развој*

Модел	B	SE	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>	F	p
1 (Константа)	61,141	3,206		0,000	0,025	1,492	0,218
Автоперципиран родителски стил на мајката	-0,014	0,09	-0,012	0,874			
Возраст на дете	2,132	1,35	0,118	0,116			
Пол на дете	-1,79	1,26	-0,106	0,157			

*Критериумска варијабла: социјална игра и емоционален развој*

*Пол: 0 (женско), 1 (машко)*

*Возраст : 0 (2-3 години), 1 (4-6 години)*

Во втората анализа беа вклучени возраста, полот на детето и автоперципираниот родителски стил на мајката како предиктор варијабла, а регулирањето на емоциите на детето проценето од страна на мајките како критериумска варијабла.

Задоволени се основните предуслови за спроведување регресивна анализа и тоа: критериумската варијабла е линеарно поврзана со предикторите. Резидуалите се нормално дистрибуирани, нема случаи кои значајно отстапуваат од моделот, а нивните вредности се независни (Durbin-Watson=1,891).

*Табела 6: Резултати од мултипла регресивна анализа за димензијата регулирање на емоции*

Модел	B	SE	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>	F	p
1 (Константа)	87,254	4,662		0,000	0,057	3,530	0,016
Автоперцепиран родителски стил на мајката	-0,1	0,13	-0,054	0,462			
Возраст на дете	6,072	1,96	0,227	0,002			
Пол на дете	0,212	1,83	0,009	0,908			

*критериумска варијабла: регулирање на емоции*

*Пол: 0 (женско), 1 (машко)*

*Возраст : 0(2-3 години), 1 (4-6 години)*

Врз основа на  $\beta$  коефициентите (Табела 6) може да се заклучи дека возраста на детето самостојно е значен предиктор на димензијата регулирање на емоции ( $\beta=-0,227$   $p<0,01$ ). Оттука може да се констатира дека мајките на повозрасните деца проценуваат дека нивните деца подобро ги регулираат емоциите. Автоперципираниот родителски стил на мајката ( $\beta=-0,05$   $p>0,05$ ) и полот на детето ( $\beta=0,009$   $p>0,05$ ) не се значајни предиктори на споменатата димензија. Ваквиот модел објаснува 5,7% од варијансата на димензијата регулирање на емоциите.



Во третата анализа беа вклучени возраста, полот на детето и автоперципираниот родителски стил на мајката како предиктор варијабли, а комуникациските вештини на детето проценети од страна на мајките како критериумска варијабла. Задоволени се основните предуслови за спроведување регресивна анализа и тоа: критериумската варијабла е линеарно поврзана со предикторите. Резидуалите се нормално дистрибуирани, нема случаи кои значајно отстапуваат од моделот а нивните вредности се независни (Durbin-Watson=1,76). Резултатите прикажани во Табела 7, покажуваат дека ваквиот модел не е статистички значаен ( $F=2,381$ ;  $p>0,05$ ).

Табела 7: Резултати од мултипла регресивна анализа за димензијата комуникациски вештини

Модел	B	SE	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>	F	p
1 (Константа)	47,952	3,074		0,000	0,039	2,381	0,07
Автоперцепиран родителски стил на мајката	-0,043	0,09	-0,04	0,624			
Возраст на дете	3,327	1,29	0,19	0,011			
Пол на дете	0,072	1,12	0,011	0,887			

Критериумска варијабла: комуникациски вештини

\*Возраст: 0(2-3 години), 1 (4-6 години)

Врз основа на  $\beta$  коефициентите може да се заклучи дека возраста самостојно е значаен предиктор на димензијата комуникациски вештини на детето ( $\beta=0,19$   $p<0,05$ ). Оттука, може да се констатира дека мајките на повозрасните деца проценуваат дека нивните деца имаат подобри комуникациски вештини. Автоперципираниот родителски стил на мајката ( $\beta=-0,05$   $p>0,05$ ) и пол на детето ( $\beta=0,009$   $p>0,05$ ) не се значајни предиктори на димензијата комуникациски вештини. Ваквиот модел објаснува 3,9% од варијансата на димензијата комуникациски вештини, но не е статистички значаен.

Во четвртата анализа (Табела 8) беа вклучени возраста, полот на детето и автоперципираниот родителски стил на мајката како предиктор варијабли, а социјалното разбирање на детето проценети од страна на мајката како критериумска варијабла. Задоволени се основните предуслови за спроведување регресивна анализа и тоа: критериумската варијабла е линеарно поврзана со предикторите. Резидуалите се нормално дистрибуирани, нема случаи кои значајно отстапуваат од моделот, а нивните вредности се независни (Durbin-Watson=2,065).

Табела 8: Резултати од мултипла регресивна анализа за социјално разбирање

Модел	B	SE	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>	F	p
1 (Константа)	79,909	6,301		0,000	0,108	7,111	0,000
Возраст на дете	-12,153	2,653	-0,327	0,000			
Пол на дете	-1,129	2,477	-0,33	0,649			
Автоперцепиран родителски стил	-0,017	0,178	-0,007	0,923			

*Критериумска варијабла: социјално разбирање*

*Пол: 0(женски), 1(машки)*

*Возраст: 0(2-3 години), 1(4-6 години)*

Возраста самостојно е значаен предиктор на варијаблата социјално разбирање на децата ( $\beta=-0,328$ ;  $p<0,001$ ). Оттука, може да се констатира дека мајките на повозрасните деца проценуваат дека нивните деца имаат повисоко социјално разбирање. Автоперципираниот родителски стил на мајката не е значаен предиктор на социјалното разбирање кај децата ( $\beta=-0,007$ ;  $p>0,05$ ), исто како и полот на детето ( $\beta=-0,33$ ;  $p>0,05$ ). Ваквиот модел објаснува 10,8% од варијансата на варијаблата социјално разбирање.

## ДИСКУСИЈА

Целта на овој труд беше да се истражи дали повисок степен на перципиран прифаќачки родителски стил на мајката, како и женскиот пол и повисоката возраст на детето предвидуваат повисоко социјално разбирање на детето перципирано од страна на мајката и поразвиени социјални вештини.

Врз основа на резултатите може да се заклучи дека единствено возраста на детето значајно ги предвидува социјалното разбирање и регулирањето на емоциите како димензија на социјалните вештини. Тоа значи дека мајките на децата кои имаат од 4-6 години проценуваат дека тие поуспешно ги регулираат своите емоции и дека имаат повисоко социјално разбирање.

Како што е објаснето и во теоретскиот дел според истражувањата, новороденчињата покажуваат однесувања што се значајни почетоци за развојот на теоријата на умот. На возраст од две години децата јасно покажуваат свесност за разликата помеѓу мислите во себеси и за нештата надвор од себе (Kavanaugh, 2006). На тригодишна возраст децата, стануваат посвесни за желбите и за чувствата на другите (Bartsch, 2016). На возраст од четири или пет години децата сфаќаат дека луѓето зборуваат и дејствуваат врз основа на начинот на кој тие го разбираат светот, дури и кога нивните мисли не ја покажуваат реалната состојба (Perner, 1987). Ова надоградување продолжува до седум години. Примерите се јасни показатели за возрасните разлики во социјалното разбирање кои се регистрирани и во ова истражување.

Истото е потврдено и во истражувањето на Болат (Volat, 2017) кое е насочено кон тоа да се утврди дали оценките за социјални вештини кај децата се разликуваат според возраста на детето и дали постои поврзаност помеѓу родителските стилови и резултатите од

социјалните вештини на децата. Резултатите покажуваат дека со зголемување на возраста на децата, резултатите на скалата за социјални вештини се зголемуваат.

Покрај емпириските истражувања, во психологијата, исто така, се нагласува дека социјалното разбирање, како и социјалните вештини се развиваат чекор по чекор, односно со текот на времето се унапредуваат, се доградуваат. Ова дава теоретска поткрепа на очекувањето дека децата што се повозрасни (4-6 години) ќе имаат и поразвиени социјални вештини (Özkılıç Kabul, 2017) и социјално разбирање (Flavell, 1998) од помалите деца (2-3 години).

Во психологијата *родителскиот стил* се смета за круцијален фактор врз развојот на децата од предучилишна возраст, бидејќи потесното семејство е примарна и единствена средина во која детето живее од раѓање. Мајката игра голема улога во секој аспект од развојот на детето и во процесот на социјализација што започнува многу рано во семејството. Таа е еден вид ментор во животот на детето, особено период на предучилишна возраст. Социјалното разбирање и социјалните вештини се неопходни за детето и за неговиот социјален свет. Оттука, дел од истражувањата наведени и во овој труд, ја потврдуваат важната улога на родителите во нивниот развој.

Спротивно од претходни наоди во кои е утврдена поврзаноста на родителскиот стил со развојот на социјалното разбирање и на социјалните вештини (Ruffman et al, 2006; Aminin, 2018) во ова истражување тој не е значаен предиктор на овие варијабли.

Резултатите од истражувањата наведени во трудов не се конзистентни со актуелните добиени наоди, а објаснувањето зошто е тоа така може да се припише на неколку причини. Прво, треба да се

постави прашањето за разликите во улогата на мајката во примарното семејство. Односно, има големи разлики во семејната динамика на примарните семејства меѓу индивидуалистичките и колективистичките култури. Иако ние како општество полека се движиме кон индивидуализмот на западните култури, многу голем дел од младите семејства сè уште живеат во заедница со родителите на мајката или на таткото на детето, што, исто така, може да влијае врз социјалниот развој. Со други зборови, се поставува прашањето дали разликите во семејната структура при различни култури може да влијаат врз поврзаноста на родителскиот стил на мајката и на социјалниот развој на детето. Исто така, семејната структура се менува и со тек на времето и се почеста е ситуацијата каде и двајца родители одат на работа, што повторно може да влијае врз поврзаноста на детето со мајката и да го намали нејзиното влијание врз развојот на социјалното разбирање и социјалните вештини кај детето. Оттука се јавува потребата за крос-културни истражувања што подетално ќе го разгледаат овој проблем и ќе помогнат да се објаснат неконзистентностите.

Иако минати истражувања покажуваат дека девојчињата генерално имаат поразвиено социјално разбирање од момчињата (Kelly, 2013), во ова истражување полот не се покажа како значаен предиктор.

## **Ограничувања на истражувањето, предлози и сугестии за понатамошни истражувања**

Ова истражување за социјалното разбирање и за социјалните вештини кои што беа оценети од страна на мајката кај деца од различни возрасни подгрупи во периодот на предучилишна возраст и различен автоперципиран родителски стил на мајката, колку што ѝ е познато на авторката, прв пат се поставува како истражувачка тема и отвора можност за нови понатамошни студии.

Понатаму, предвид треба да се земат и неизедначените социоекономски услови, здравствениот систем и образованието на родителите што, исто така, може да влијаат врз социјалното разбирање и социјалните вештини на детето на индиректен начин. Потребни се повеќе локални истражувања што ќе ги опишат овие феномени и нивното потенцијално влијание врз развојот на децата на овие простори, за да може во иднина подобро да се идентификуваат и да се контролираат како дополнителни релевантни или предиктор варијабли.

Делумното потврдување на хипотезата може да се должи и на веројатноста за давање на социјално пожелни одговори на PARQ тестот за мерење на родителскиот стил, но и способноста на мајката небиаасирано да ги процени социјалното разбирање и социјалните вештини на своето дете.

Уште еден фактор кој може да влијае е должината на тестовите кои мајките ги одговараа, што може значајно да ја засегне нивната концентрација и мотивација при одговарањето.

Секако, истражувањето има одредени ограничувања што би требало да се земат предвид и на кои треба да се укаже. Првенствено, истражувачките хипотези се тестирани на *мал и пригоден примерок*, односно едната возрасна група ја сочинуваа 57 испитаници (мајки на деца од 2-3 годишна возраст), додека втората возрасна група ја сочинуваа 123 испитаници (мајки на деца од 4-6 годишна возраст).

Со оглед на тоа дека се работи за примерок што не е случајно избран, *можноста за генерализација* од примерокот на достапната популација, а оттаму и на предметната, со сигурност е ограничена. Добиените резултати се однесуваат само на учесниците од ова истражување, а препорака за идните истражувања е да се направат на поголеми примероци на испитаници од сите градови во Македонија.

Уште една забелешка е дека во истражувањето беа користени мерни инструменти што се засноваа на самоизвестување и не би можело да се исклучи веројатноста за давање социјално пожелни одговори од страна на испитаниците.

Сепак и покрај ограничувањата, ова истражување може да служи како основа за понатамошни истражувања на оваа тематика во нашава земја.

Важно е да се добијат повеќе наоди што ќе помогнат подобро да се разбере врската меѓу родителите и децата во раните години од нивниот развој. Импликациите што потоа може да се извлечат од ваквите истражувања се големи и може да помогнат да се едуцираат новите родители и да се создадат практики што успешно ќе го развиваат потенцијалот на децата. Уште поважно, идните истражувања на оваа тематика може да помогнат да се препознаат и

да се спречат негативните родителски однесувања што може да го попречат оптималниот развој во раното детство.



## РЕЗИМЕ

Во овој магистерски труд се направи обид да се испита како автоперципираниот родителски стил на мајката, возраста и полот на детето ги предвидуваат социјалното разбирање и социјалните вештини на децата.

Истражувањето беше спроведено во текот на 2019 година и на почетокот на 2020 година. Примерокот е составен од 180 испитаници. Односно 57 мајки на деца на возраст од две до три години (29 женски и 28 машки) и 123 мајки на деца на возраст од четири и шест години (60 женски и 63 машки). Поради тоа што податоците се собирани на пригоден начин, првично податоците од мајките се прибирани така што не беа поделени на две возрасни групи, туку во генерална смисла како мајки на деца на предучилишна возраст, т.е. на деца од две до шест години. Потоа тие биле поделени во две групи врз основа на релевантните варијабли (возраст и пол). Податоците генерално се прибирани во градинките (приватни градинки) во град Скопје: „Грин хаус радинка“ (Green House), „Изворче Монтесори градинка“, „Француска градинка“, „Спирит детска градинка“, „Кул кидс градинка“ (Cool Kids), „Центар за ран детски развој Мара Бубамара“. Другите податоци, исто така, се прибирани по случаен пат во средините каде што постои повеќе шанса да се најдат мајки, како банки, шопинг-центри, козметички салони. Во ова квантитативно истражување беа користени три мерни инструменти: PARQ тестот за проценување на родителскиот стил пополнет од страна на мајките вклучени во истражувањето, Прашалник за процена на социјалното разбирање на детето пополнет од страна на мајките вклучени во

истражувањето и Чек-листа за проверување на социјалните вештини на детето пополнета од страна на мајките вклучени во истражувањето.

Според низа релевантни истражувања и наоди/знаењето од литературата очекувањата беа во насока дека факторите, како што се: автоперципираниот родителски стил на мајката, полот и возраста на детето ги предвидуваат социјалното разбирање и социјални вештини кај децата од предучилишна возраст.

Добиените резултати беа статистички обработени преку програмата IBM SPSS Statistics 19.0. За да се испита поставената хипотеза се анализираа дескриптивни показатели и се користеа постапки од инференцијална статистика. За тестирање на поставената хипотеза се примени мултипла линеарна регресивна анализа, по што се заклучи дека таа е делумно потврдена.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Abu Taleb, T. F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1646–1660.
- Anne T., Shinohara, R. et al. (2010). Gender differences of children's social skills and parenting using Interaction Rating Scale (IRS), *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 260–268.
- Arsivalla, D. D. (2009). *The interplay of positive parenting and positive social information processing in the prediction of children's social and behavioral adjustment* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Faculty of Auburn University, Alabama.
- Astington, J. W. (1994). *The Child's Discovery of the Mind (The Developing Child)*. Harvard University Press.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 13–38). New York: Psychology Press.
- Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: the relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology*, 20(2–3), 131–144.

- Baron-Cohen, S. (1989). The Autistic Child's Theory of Mind: a Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285–297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37–46.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1997). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bates, E., & Dick, F. (2002). Language, gesture, and the developing brain. *Developmental Psychobiology*, 40(3), 293–310. <https://doi.org/10.1002/dev.10034>
- Baurmind, D. (1971). *Yaşam Boyu Gelişim*. İstanbul: Nobel.
- Berk, L. E. (2006). *Child development, Seventh edition*. Pearson, Prentice hall.
- Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-4. Достапно на: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.635&rep=rep1&type=pdf> Прочитано на [21.5.2020].
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M.Cole (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Vol: 3 (2nd ed., pp: 37-43). Oxford: Elsevier.
- Carpendale, J. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Malden: Blackwell Publishing.
- Chao, R. K. (1994). Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting Through the Cultural Notion of Training. *Child Development*, 65(4), 1111–1119.
- Christensen, J. (2010). Proposed enhancement of Bronfenbrenner’s development ecology model. *Education Inquiry*, 1(2), 117–126.
- Cüceloğlu, D.(1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Çankırılı , A., Saygılı, S. (2007). *Annemi İstiyorum*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365–386.
- Flavell, J. (2003) Development of children’s knowledge about the mind. *Heinz Werner Lecture Series: Vol. 25*. Worcester, MA: Clark University Press.

- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, 5(1), 1–27.
- García F, Gracia E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*. 44(173):101–131.
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47(4): 1117–32.
- Hyson, M. (1994). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Istiqomah, A. (2018) Influence of Parenting Styles toward Achievement of Theory of Mind in the Late Childhood, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, vol. 244, 112–117.
- Jones, C. R. G., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Happé, F., & Charman, T. (2017). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(1), 95–109.
- Kabul, D. (2017). *Cemre Yemek Yiyor*. İstanbul: Cenevre Fikir Sanat.
- Kavanaugh, R. D. (2006). *Pretend Play and Theory of Mind*. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. (pp. 153–166). Psychology Press.

- Kelly, T. (2013). *Gender Difference in Theory of Mind Development* (Unpublished master's thesis). University of Cape Town, South Africa.
- Kloo D., Perner, J., & Gritzer, T. (2010). Object-based set-shifting in prechoolers: Relations to Theory of Mind. In B. W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young, & G. Iarocci (Eds.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (pp. 193-127). New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lee, C. D., Spencer, M. B., & Harpalani, V. (2003). "Every Shut Eye Ain't Sleep": Studying How People Live Culturally. *Educational Researcher*, 32(5), 6–13.
- Lock, R. H., Church, K., Gottschalk, C. M., & Leddy, J. N. (2003). Enhance Social and Friendship Skills. *Intervention in School and Clinic*, 38(5), 307–310.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal Mind–Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. *Child Development*, 73(6), 1715–1726.
- Мурцева-Шкарик, О. (2011). *Психологија на детството и адолесценцијата*. Скопје: Филозофски Факултет
- O'Reilly, J., & Peterson, C. C. (2014). Theory of mind at home: linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1934–1947.

- Parke, R. D. (2002). Punishment revisited--Science, values, and the right question: Comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128(4), 596–601.
- Pavarini, G., de Hollanda Souza, D., & Hawk, C. K. (2013). Parental practices and theory of mind development. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 844–853.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125–137.
- Polderman, T. J. C., Benyamin, B., de Leeuw, C. A., Sullivan, P. F., van Bochoven, A., Visscher, P. M., & Posthuma, D. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature Genetics*, 47(7), 702–709. <https://doi.org/10.1038/ng.3285>
- Ramey, S.L. (2002) The art and science of parenting. In: J.G. Borkowski, S.L. Ramey and M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2003). Reliability and Validity of the Parental Control Scale: A Meta-Analysis of Cross-Cultural and Intracultural Studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 643–649.



Rubin, K. H. & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2nd ed, pp. 383-418). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (2001). How Parenting Style Affects False Belief Understanding. *Social Development*, 8(3), 395–411.

Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 105–124.

Russell, J. (1998). Children Talk about the Mind. By Karen Bartsch & Henry M. Wellman. Oxford University Press, Oxford, 1997. pp. 234. £14.95 (pb). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 599–603.

Santrock, J.W. (2018). *Yaşam Boyu Gelişim*. Ankara: Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım.

Sarama, J., & Clements, D.H. (2009). Building Blocks and Cognitive Building Blocks: Playing to Know the World Mathematically. *American Journal of Play*, 1, 313-337.

Sayar, K. & Dinç, M. (2011). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul:Dem Yayınları Ensar Neşriyat.

Schaafsma, S. M., Pfaff, D. W., Spunt, R. P., & Adolphs, R. (in press). Deconstructing and reconstructing theory of mind. *Trends in Cognitive Sciences*.

- Senemođlu, N. (2005). *Geliřim , Öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Şenođlu, A., Çoban, A., Karaçam, Z. (2019). İstenmeyen Gebelikler ve İsteyerek Yapılan Düşüklerin Deđerlendirilmesi. *Arřiv Kaynak Tarama Dergisi*, 28(4), 300–305.
- Swick, K. J. & Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner’s bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Journal of Early Childhood Education*, 33(5), 371–378.
- Tahirođlu, D., Moses, L. J., Carlson, S. M., Mahy, C. E., Olofson, E. L., & Sabbagh, M. A. (2014). The Children's Social Understanding Scale: construction and validation of a parent-report measure for assessing individual differences in children's theories of mind. *Developmental psychology*, 50(11), 2485–2497.
- Tarhan, N. (2011). *Bilinçli Aile Olmak*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Tommerdahl, J. (2009). Book review: How children develop social understanding Carpendale, M. and Lewis, C. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 271–272.

Weingold, R. (2010). *Family dynamics: A systematic investigation of parenting styles, parent and peer attachment, locus of control and social behaviors* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education and Human Services, Seton-Hall University.

Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential Progressions in a Theory-of-Mind Scale: Longitudinal Perspectives. *Child Development*, 82(3), 780–792.

Westerberg, D. (2011). *Links between maternal parenting characteristics and development of preschool peer play competence*. (Master Thesis). Available on ProQuest Dissertations and Theses database. (Document ID 1505089).

Wilson, S. R., & Sabee, C. M. (2003). *Explicating communicative competence as a theoretical term*. In J. O. Greene & B. R. Burlison (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 3–50). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Yılmaz Bolat, E. (2018). Anne Baba Tutumlarının Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2 (2), 32–38.

**Прилози:**

**Прилог 1. Прашалник за прифаќање/одбивање од страна на родителите (PARQ)**

**Прилог 2. Скала за социјално разбирање на децата**

**Прилог 3. Чек-листа на социјални вештини**

## Прилог 1

### Прашалник за прифаќање/одбивање од страна на родителите (PARQ)

	ВИСТИНА ЗА МЕНЕ		НЕВИСТИНА ЗА МЕНЕ	
	Речиси секогаш вистинито	Понекогаш вистинито	Ретко вистина	Речиси секогаш неvistина
1. Јас зборувам убави работи за моето дете.				
2. Јас не му обрнувам внимание на моето дете.				
3. Јас му олеснувам на моето дете да ми се довери.				
4. Јас го удирам моето дете, дури и кога тоа не го заслужува.				
5. Јас гледам на моето дете како на голема неволја.				
6. Јас го казнувам грубо моето дете кога сум лута.				
7. Јас сум премногу зафатена да одговарам на прашањата на моето дете.				
8. Јас го навредувам моето дете.				
9. Јас навистина сум заинтересирана за тоа што го прави моето дете.				
10. Јас му кажувам многу неубави работи на моето дете.				
11. Јас не обрнувам внимание на моето дете кога тој/таа ми се обраќа за помош.				
12. Јас правам моето дете да се чувствува посакувано и потребно.				
13. Јас му обрнувам многу внимание на моето дете.				
14. Јас ги повредувам чувствата на моето дете.				

15. Јас заборавам важни работи за кое моето дете мисли дека треба да ги помнам.				
16. Ја му правам на моето дете да се чувствува несакано ако се однесува лошо.				
17. Јас правам моето дете да се чувствува важно за тоа што го прави.				
18. Кога моето дете ќе направи нешто лошо, јас му се заканувам.				
19. Јас се грижам за тоа што мисли моето дете и го охрабрувам да зборува за тоа.				
20. Јас чувствувам дека другите деца се подобри од моите деца.				
21. Јас на моето дете му давам до знаење дека не е пожелно.				
22. Јас на моето дете му покажувам дека го сакам.				
23. Јас на моето дете не му обрнувам внимание сè додека не направи нешто што ми пречи.				
24. Јас своето дете го третирам со нежност и љубов.				

## Прилог 2

### Скала за социјално разбирање на децата

Дата \_\_\_\_\_ Пол на детето (заокружете): М Ж  
Дата на раѓање на детето: \_\_\_\_\_ Возраст на детето: \_\_\_\_\_ (год.) \_\_\_\_\_  
(месеци)  
Вие сте му на детето (на празната линија впишете знак „X“): Мајка \_\_\_\_\_ Татко \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Друго (наведете што) \_\_\_\_\_  
Број на браќа/сестри: \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ на браќата/сестрите: \_\_\_\_\_

**УПАТСТВО:** Подолу се дадени тврдења што го опишуваат секојдневното размислување и однесување на децата. Би сакале да ни кажете колку точно секое од тврдењата го опишува однесувањето и/или размислувањето на Вашето дете. Нема точни и погрешни одговори. Вештините и однесувањата опишани подолу се развиваат постепено и децата мошне се разликуваат меѓусебе во однос на размислувањата и однесувањата. Наша цел е да ги истражиме и да ги разбереме токму ваквите разлики.

Ве молиме прочитајте го секое тврдење и одлучете дали описот во тврдењата е „Вистинит“ или „Невистинит“ кога се работи за размислувањето и однесувањето на Вашето дете! Користете ја следнава скала за да означите до кој степен тврдењето го опишува Вашето дете!

Заокружете доколку тврдењето е:

1. Потполно невистинито
2. Делумно невистинито
3. Делумно вистинито
4. Потполно вистинито

Ве молиме, одговорете на сите тврдења најискрено што можете! Сепак, доколку на некое тврдење не можете да одговорите затоа што не знаете дали Вашето дете мисли или се однесува на конкретниот начин, заокружете ја опцијата „Не знам“.

**Проверете дали сте одговориле на сите тврдења!**

Ви благодариме што ни помагате подобро да го запознаеме развојот на децата!

Моето дете...	Потполно невести- нито	Делумно невести- нито	Делумно вистинито	Потполно вистинито	Не знам
1. Зборува за разликите што се препознаваат во тоа што луѓето сакаат или што посакуваат (на пр., „Ти сакаш кафе, но јас сакам сок.“).	1	2	3	4	НЗ
2. Се обидува да ги разбере емоциите на другите луѓе (на пр., сака да дознае зошто плачете).	1	2	3	4	НЗ
3. Користи зборови со кои искажува несигурност (на пр., „Би можеле да одиме во парк.“; „Можеби чевлите ми се надвор.“).	1	2	3	4	НЗ
4. Разбира дека го закачаат или го исмеваат.	1	2	3	4	НЗ
5. Мисли дека сè уште можете да го видите предметот дури и кога гледате во спротивната насока.	1	2	3	4	НЗ
6. Умешно ги измамува другите (на пр., се однесува како садот со колачиња да е празен кога всушност е полн).	1	2	3	4	НЗ
7. Сфаќа дека експертите имаат поголемо знаење од другите во нивната специјалност (на пр., разбира дека лекарите знаат повеќе од другите кога се работи за лекување на луѓето).	1	2	3	4	НЗ
8. Зборува за тоа како луѓето се чувствуваат (на пр., „Јас сум среќен/а.“; „Таа е лута.“).	1	2	3	4	НЗ
9. Зборува за тоа што луѓето сакаат или посакуваат (пр., „Тој сака колачиња“; „Таа сака да оди дома“).	1	2	3	4	НЗ
10. Разбира дека желбите не секогаш се исполнуваат.	1	2	3	4	НЗ
11. Може да Ви каже како дознал/а за нештата (на пр., „Сања ми кажа.“; „Видов дека се случи во парк.“; „Слушнав на радио.“).	1	2	3	4	НЗ
12. Тешко му е да сфати дали сте сериозни или само се шегувате.	1	2	3	4	НЗ
13. Разбира дека доколку некој посакува нешто, тој/таа веројатно ќе се обиде да го добие.	1	2	3	4	НЗ
14. Добро му оди играта „криенка“ (на пр., успешно се сокрива, не се оддава со звуци и тешко е да го пронајдете).	1	2	3	4	НЗ
15. Зборува за тоа што луѓето гледаат или што слушаат на пр., „Гледам пајка.“; „Таа слуша дека доаѓа возот.“).	1	2	3	4	НЗ
16. Зборува за тоа што луѓето мислат или што веруваат (на пр., „Мислам дека врне.“; „Тој мисли дека е време за спиење.“).	1	2	3	4	НЗ
17. Зборува за разликите помеѓу сопствените верувања и верувањата на некој друг (на пр., „Ти мислиш дека е ајкула, но јас мислам дека е делфин.“).	1	2	3	4	НЗ



Моето дете...	Потполно невести- нито	Делумно невести- нито	Делумно вистинито	Потполно вистинито	Не знам
18. Зборува за тоа како неговите/нејзините верувања се промениле со тек на време (на пр., „Порано мислев дека пиењето од чаша е тешко, но сега мислам дека е лесно.“).	1	2	3	4	НЗ
19. Зборува за погрешните верувања на луѓето (на пр., „Тој мислеше дека е куче, но всушност беше маче.“; „Мислев дека иде мама, но всушност дојде тато.“).	1	2	3	4	НЗ
20. Сфаќа дека доколку направи нешто лошо другите може да се налутат.	1	2	3	4	НЗ
21. Разбира дека намерното повредување на другите е полошо од ненамерното нанесување повреда.	1	2	3	4	НЗ
22. Зборува за намерите на луѓето (на пр., „Тој тоа го направи намерно.“; „Не сакав да го истурам.“; „Таа се обидува да го фати мачето.“).	1	2	3	4	НЗ
23. Разбира дека само затоа што посакувате нешто, не значи дека тоа нешто навистина Ви треба.	1	2	3	4	НЗ
24. Кога ќе добие подарок што не му се допаѓа се преправа дека му се допаѓа, за да не ги повреди чувствата на другиот.	1	2	3	4	НЗ
25. Кога зборува на телефон, се однесува како тој со кого зборува да може да го/ја види (на пр., смета дека тој со кого зборува знае како е облечен/а).	1	2	3	4	НЗ
26. Ја разбира разликата помеѓу правењето нешто намерно и правењето нешто по грешка (на пр., некој намерно ја зел играчката наспроти некој ја зел играчката по грешка).	1	2	3	4	НЗ
27. Разбира дека различни луѓе може да имаат различни чувства во врска со иста работа (на пр., едно дете сака кучиња, но друго дете се плаши од нив).	1	2	3	4	НЗ
28. Зборува за подучување и за учење (на пр., „Тато ме научи како да ја играм оваа игра.“; „Ја научив таа песничка во градинка.“).	1	2	3	4	НЗ
29. Разбира дека луѓето може да ја направат истата постапка поради различни причини (на пр., „Топката може да се фрли за да се игра одредена игра наспроти за да се повреди некој“).	1	2	3	4	НЗ
30. Зема предвид што сакаат другите (на пр., чека на ред, споделува играчки, прави компромис со другите деца околу тоа која игра ќе ја играат).	1	2	3	4	НЗ
31. Се обидува да ги убеди другите дека нивното гледиште е погрешно.	1	2	3	4	НЗ

Моето дете...	Потполно невести- нито	Делумно невести- нито	Делумно вистинито	Потполно вистинито	Не знам
32. Зборува за разликите помеѓу тоа како предметите изгледаат и какви тие навистина се (на пр., „Личи на змија, но тоа всушност е гуштер.“).	1	2	3	4	НЗ
33. Зборува за емоциите што се во конфликт (на пр., „Се радувам што ќе одам на одмор, но тажен сум што ќе ги оставам другарчињата.“).	1	2	3	4	НЗ
34. Успешно го насочува вниманието на другите (на пр., покажува на предметите за да ги насочи другите да погледнат кон нив).	1	2	3	4	НЗ
35. Кажува лаги што лесно се откриваат (на пр., вели дека не јадел колаче, а целото лице му е измачкано со чоколада).	1	2	3	4	НЗ
36. Зборува за разликите помеѓу намерите и исходите (на пр., „Тој се обиде да ја отвори вратата, но таа беше заклучана.“).	1	2	3	4	НЗ
37. Успешно им ги објаснува нештата на помалите деца.	1	2	3	4	НЗ
38. Разбира дека лажењето може да ги залаже/збунува другите.	1	2	3	4	НЗ
39. Мисли дека не можат да го/ја видат ако очите му/и се замижани.	1	2	3	4	НЗ
40. Зборува за разликите помеѓу тоа што луѓето посакуваат, а што всушност добиваат (на пр., „Таа сакаше кученце, но доби маче.“).	1	2	3	4	НЗ
41. Има потешкотии да сфати како се чувствувате според тонот на Вашиот глас или изразот на Вашето лице (на пр., тешко му е да направи разлика меѓу лут и тажен глас/израз).	1	2	3	4	НЗ
42. Зборува за тоа што луѓето знаат или што не знаат (на пр., „Знам кој е тоа.“; „Тој не знае каде му е топката.“).	1	2	3	4	НЗ

**ВЕ МОЛИМЕ, ПРОВЕРЕТЕ ДАЛИ ГИ ОДГОВОРИВТЕ СИТЕ ПРАШАЊА!**

**ВИ БЛАГОДАРИМЕ!!!**

## Прилог 3

### ЧЕК-ЛИСТА НА СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ (предучилишна возраст)

Име и презиме на детето: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Датум:

Датум на раѓање на детето: \_\_\_\_\_

Име и презиме  
на оценувачот:  
\_\_\_\_\_

**УПАТСТВО:** За секое тврдење проверете дали секоја соодветна социјална вештина се јавува, „Речиси секогаш“, „Често“, „Понекогаш“, „Речиси никогаш“.

Скала за оценување:

**Речиси секогаш** – ученикот/чката постојано ја манифестира оваа вештина во различни услови/контексти и во присуство на различни лица.

**Често** – ученикот/чката ја манифестира оваа вештина повремено, со мал број лица.

**Понекогаш** – ученикот/чката ретко ја манифестира оваа вештина, но во ретки случаи може да се случи да ја покаже.

**Речиси никогаш** – ученикот/чката никогаш или мошне ретко ја манифестира оваа вештина. Невообичаено е да се види оваа вештина во неговата/нејзината дневна рутина.

СОЦИЈАЛНА ИГРА И ЕМОЦИОНАЛЕН РАЗВОЈ	<i>Речиси секогаш</i>	<i>Често</i>	<i>Понекогаш</i>	<i>Речиси никогаш</i>
<b>1.1. Почетни игровни активности (однесувања)</b>				
1. Одржува растојание од врсникот од 30 см.				
2. Ги набљудува врсниците како играат во распон од еден метар во своето опкружување.				
3. Игра паралелни игри покрај своите врсници користејќи исти или слични материјали (на пр., си игра со колички покрај врсникот што, исто така, игра со колички).				
4. Физички го имитира врсникот.				
5. Вербално го имитира врсникот.				
6. Чека на својот ред во текот на едноставни игри.				
<b>1.2. Моментално играње (однесувања во игра)</b>				
1. Споделува играчки и зборува за				

активноста со врсниците, иако другите деца си играат некои други, поинакви игри.				
2. Физички и вербално реагира на интеракциите со врсниците (прифаќа понудена играчка, одговара на прашање од врсниците итн.).				
<b>СОЦИЈАЛНА ИГРА И ЕМОЦИОНАЛЕН РАЗВОЈ</b>	<i>Речиси секогаш</i>	<i>Често</i>	<i>Понекогаш</i>	<i>Речиси никогаш</i>
3. Возвраќа и иницира поздравувања со врсниците.				
4. Знае соодветни начини како да се вклучи во активности со врсниците.				
5. Ги повикува другите да си играат.				
6. Чека на својот ред во текот на структурираните активности.				
7. Ги почитува правилата во игрите.				
8. Побарува играчки, храна или материјали од врсниците.				
<b>1.3 Напредни форми на играње (однесување во игра)</b>				
1. Соработува со врсниците за време на замислена (имагинативна) игра.				
2. Дава коментари на врсниците за тоа што тој/таа го игра.				
3. Ја организира играта (им дава предлози на врсниците како да си играат).				
4. Ги следи плановите за играње на врсниците.				
5. Го чека својот ред во неструктурираните игри без временско ограничување.				
6. Им понудува играчки, храна или материјали на врсниците.				
<b>РЕГУЛИРАЊЕ НА ЕМОЦИИТЕ</b>	<i>Речиси секогаш</i>	<i>Често</i>	<i>Понекогаш</i>	<i>Речиси никогаш</i>
<b>2.1. Разбирање на емоциите</b>				
1. Препознава допаѓање и недопаѓање.				
2. Ги препознава сопствените емоции.				
3. Ги препознава емоциите кај другите.				
4. Ги прифаќа емоциите откако ќе ги препознае (на пр., јадам затоа што сум гладен).				
5. Показува наклонетост и емпатија кон врсниците.				

6. Се воздржува од агресивно однесување кон врсниците.				
7. Се воздржува од агресивно однесување кон себеси.				
8. Не пројавува интензивни стравови или фобии.				
9. Ги интерпретира невербалните знаци.				
10. Користи различна интонација или глас за да пренесе порака.				
<b>РЕГУЛИРАЊЕ НА ЕМОЦИИТЕ</b>	<i>Речиси секогаш</i>	<i>Често</i>	<i>Понекогаш</i>	<i>Речиси никогаш</i>
<b>2.2 Себерегулирање</b>				
1. Им дозволува на другите да го утешат кога е вознемирен/а.				
2. Може да се регулира самиот/ата кога е вознемирен/а и растревожен/а.				
3. Може да се регулира самиот/а кога е многу лут/а.				
4. Се справува на прифатлив начин со исмевањето („закачките“) од страна на врсниците.				
5. Се справува со исклучувањето од врсничката група.				
6. Прифаќа дека не е секогаш прв/а во играта или во активноста.				
7. Прифаќа пораз во игра без да се налути.				
8. Кажува „не“ на прифатлив начин за нештата што тој/таа не сака да ги прави.				
9. Прифаќа кога ќе му/и се каже „не“ без да се налути или да се вознемири.				
10. Може да каже „не знам“.				
11. Може да го заврши разговорот на соодветен начин.				
<b>2.3 Флексибилност</b>				
1. Прифаќа дека направил/а грешка без да се вознемири или да се налути.				
2. Ги прифаќа последиците од сопственото однесување.				
3. Ги прифаќа непредвидливите промени.				
4. Продолжува да се обидува и тогаш кога задачата е тешка.				
5. Ги игнорира другите или ситуациите				

кога е пожелно тоа да се направи.				
<b>2.4 Решавање проблеми</b>				
1. Ги препознава/дефинира проблемите.				
2. Дава решенија на проблемите.				
3. Ги спроведува решенијата преку преговори или компромиси.				
4. Го разбира влијанието што неговото/нејзиното однесување го има врз врсниците.				
<b>КОМУНИКАЦИСКИ ВЕШТИНИ</b>	<i>Речиси секогаш</i>	<i>Често</i>	<i>Понекогаш</i>	<i>Речиси никогаш</i>
<b>3.1 Вештини за водење разговор</b>				
1. Иницира разговор кога е соодветно време за тоа.				
2. Иницира разговор околу специфична тема.				
3. Поставува „Што“, „Зошто“, „Кога“, „Кој“ прашања.				
4. Одговара на „Што“, „Зошто“, „Кога“, „Кој“ прашања.				
5. Дава различни коментари поврзани со темата за време на разговорот.				
6. Се претставува пред нов поединец.				
7. Ги запознава луѓето едни со други.				
8. Соодветно го завршува разговорот.				
<b>3.2 Невербални вештини на комуникација</b>				
1. Одржува соодветна оддалеченост од соговорникот.				
2. Го насочува телото кон соговорникот.				
3. Обрнува внимание на невербалните знаци на соговорникот и разбира што тие значат.				
4. Чека вистинско време за да се вклучи во комуникацијата.				
<b>3.3 Комплименти</b>				
1. Им дава соодветни комплименти на врсниците.				
2. Соодветно ги прима комплиментите.				
3. Бара помош (услуга) на соодветен начин.				
4. Самиот/самата се извинува.				