

K.111.262

УНИВЕРЗИТЕТ "Св. Кирил и Методиј" - СКОПЈЕ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

**ВОСПИТНИОТ СТАТУС НА МАКЕДОНСКОТО
СЕМЕЈСТВО И УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ
НА ДЕЦАТА**

ДОКТОРСКИ ТРУД

13194
01.12. 5
GRONJE

КАНДИДАТ
м-р СОЊА ПЕТРОВСКА

МЕНТОР
проф. д-р КИРО КАМБЕРСКИ

СКОПЈЕ, 2005

СОДРЖИНА

ВОВЕД..... 5

ПРВ ДЕЛ

ТЕОРЕТСКО - МЕТОДОЛОШКА ЗАСНОВАНОСТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 10

1. ГЕНЕЗА НА ИДЕИТЕ ЗА СЕМЕЛНОТО ВОСПИТАНИЕ 11

2. МОЌТА И ДОСТРЕЛОТ НА СЕМЕЛНАТА СРЕДИНА ВО ВОСПИТНА СМИСЛА 33

2. 1. Родителско - дејскиите односи од аспекти на современите
теории за семејството 39

2. 2. Родителската власт како педагошки феномен 44

2. 3. Родителскиот воспитен стил како детерминанта на моќта
и дострелот на семејството во воспитна смисла 49

3. ТЕНДЕНЦИИ ВО ИСТРАЖУВАЊАТА НА ВОСПИТНИОТ СТАТУС

НА СЕМЕЈСТВОТО И УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ 62

3.1. Социо - економскиот статус на семејството и училишната
успешност на децата 64

3.2. Воспитните карактеристики на семејството и училишната
успешност 67

3.2.1. <i>Семејно - училишни односи и училишната успеешносќ</i> <i>на децата</i>	67
3.2.2 <i>Педагошкие постојанки на родителите во процесот</i> <i>на пооптимизирање кон училишна успеешносќ</i>	75
3.2.3 <i>Родителскиот воспитен стил и училишната успеешносќ на</i> <i>децата</i>	84

В Т О Р Д Е Л

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	88
-------------------------------------	----

1. <i>Предмет на истражувањето</i>	89
2. <i>Дефинирање на основните поими содржани во предметот на</i> <i>истражувањето</i>	94
3. <i>Цел и задачи на истражувањето</i>	98
4. <i>Хипотези</i>	100
5. <i>Методи, техники и инструменти</i>	101
6. <i>Популација и примерок</i>	106
7. <i>Варијабли во истражувањето</i>	110
8. <i>Организација и тек на истражувањето</i>	111
9. <i>Статистичка обработка на податоците</i>	111

Т Р Е Т Д Е Л

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО .	113
--	-----

1. НЕКОИ СОЦИО - ЕКОНОМСКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА СЕМЕЈСТВОТА, СОГЛЕДАНИ ПРЕКУ ПРИМЕРОКОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	114
--	-----

2. СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ ЗА ВОСПИТНИОТ СТАТУС НА НИВНИТЕ СЕМЕЈСТВА	117
---	-----

2.1. <i>Педагошкие услови во семејната средина, материјално -</i> <i>техничка опременост на проспорот за учење</i>	118
---	-----

2.2. <i>Родителски воспитен стил</i>	122
--	-----

2.2.1. <i>Педагошкие постојанки на родителите во процесот на</i> <i>секојдневната интеракција со децата</i>	122
--	-----

2.2.2 Педагошкиџе постојатки на родителите во процесот на поопшитување на учење и работа	142
2.3. Организација на семејној живој	165
2.3.1. Организацијата на семејној живој, исџражена низ џризмајта на семејните џравила	166
2.3.2. Поделба на улогите во семејној живој	168
2.3.3. Комуникацијата во семејството	171
2.4. Родителско - училишна соработка	173
3. ПРОЦЕНАТА ОД НАСТАВНИЦИТЕ НА УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ	183
4. ВОСПИТНИОТ СТАТУС НА СЕМЕЈСТВОТО И УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ НА ДЕЦАТА	190
4.1. Некои соџио - економски карактеристики на семејствата и училишната успејност	191
4.2. Материјално - техничка опременост на просџорот за учење и училишната успејност	198
4.3. Родителскиот воспитен стил и училишната успејност ...	200
4.3.1. Педагошкиџе постојатки на родителите во секојдневната интеракција со децата и училишната успејност	201
4.3.2. Родителските педагошки постојатки во процесот на поопшитување на учење и работа и училишната успејност	218
4.4. Организацијата на семејној живој и училишната успејност на децата	231
4.5. Родителско-училишната соработка и училишната успејност на децата	243
ЗАКЛУЧОЦИ	248
КОНСУЛТИРАНА ЛИТЕРАТУРА	268
ПРИЛОЗИ	282
Прилоџ 1. - Табели	282
Прилоџ 2. - Инструменти	297
Прилоџ 3. - Ориентациона џроџрама за педагошко образование на родителите	282

ВОВЕД

Актуелноста на проблемот, *воспитателниот пристап на македонското семејство и училишната успешност на децата*, произлегува од утврденото значење на семејството во процесот на социјализацијата и воспитувањето на младите, односно од сфаќањето дека семејството е општествена микро - група која училиштето задолжително мора да ја ангажира како постојан и рамноправен соработник, заради поефективно остварување на своите цели и задачи. Училиштето мора да го прифати безрезервно фактот дека сопствената воспитно-образовна дејност ја гради врз темелите на семејното воспитување.

Затоа една од значајните воспитно - образовни активности на училиштето е советодавната работа со родителите на учениците. Суштината на оваа работа е проширување на родителската култура, односно давање основни информации за можните начини на поефикасно родителско воспитно - образовно делување и нивно поттикнување овие информации да ги применат низ непосредното живеење со своите деца.

Родителите својата воспитна работа со децата, свесно или несвесно ја темелат врз сознанијата од бројни науки и научни дисциплини, кои се занимаваат со проучување на човекот, неговиот развој и

заедниците во кои тој битисува: педагогија, психологија, дефектологија, социологија, економија, право, медицина и сл. Иако образованието и богатата информираност се значајни претпоставки за ефикасно родителство, сепак не се сигурна гаранција дека родителите оваа своја задача ќе ја исполнуваат и успешно. Само мал број родители користат соодветна литература која би ги насочила во нивното воспитно делување. Затоа е неопходно планско, систематско и целис-ходно образование на родителите за патиштата на воспитно-образовно делување и за можностите на развојот на децата.

Голем број фактори влијаат врз развојот на личноста, а особено врз формирањето на позитивните сознанија, емоционални, волеви, естетски, работни, физичко - здравствени и други карактеристики. Пред сè, мислиме на: наследните фактори¹, влијанието на средината², личната активност на поединецот³ и интеракцијата индивидуа и средина⁴. Во склоп на делувањето на сите тие фактори, а во рамките на ова педагошко проучување, особено не интересираше влијанието на средината, при што детето го набљудувавме како активно битие, активен субјект во процесот на воспитанието и образованието, кое е во динамички меѓузависен однос на влијанијата на средината и на сопствената активност. Исто така, учењето го третиравме како динамичен процес на квалитативно менување на единката.

Кога е во прашање влијанието на средината врз развојот на личноста, особено на воспитно - образовните исходи во процесот на овој развој, најзначајно место и најинтензивно влијание имаат семејството и училиштето.

¹Американските психолози *S. Hall* и *Lindzey* наведуваат околу дваесетина теории на личноста. Вакви ставови среќаваме во сфаќањата на истакнатите филозофи и психолози на деветнаесетиот век: *A. Schopenhauer*, *C. Lombros*, *F. Galton*, *J. Lamarck*, *Ch. Darwin*, *A. S. Freud*, *A. Jensen*, *C. Burt* и други.

²Теоретската основа на овие учења ја поставил англискиот филозоф *J. Locke*, а слични сфаќања застапувал и американскиот психолог *Watson* како и претставниците на германската класична филозофија (*Hegel* и *Kant*). Тука можат да се подредат и учењата на *A. Adler*, *K. Horneya*, *H. Sullivan*, *E. From* и др.

³Персоналистичката теорија на *G. Allport* како и учењето на *E. H. Erikson*.

⁴Спорот помеѓу натавистичките и емпиристичките сфаќања за факторите на развојот на личноста го надминале когнитивно-развојните теории. *J. Piaget*, *L. S. Vigotski* и др.

Иницирани од овие сознанија за предметите на нашето истражување и емпириско истражување ја определивме интеракцијата помеѓу училиштето и семејството, поконкретно, воспитанието на македонското семејство и негово влијание врз училишната успеешност на децата.

При тоа го прифативме фактот дека воспитанието и образованието се сложени и долготрајни процеси, и нивните резултати не се веднаш воочливи, туку се изразуваат по долготрајно континуирано делување, а факторите кои ги детерминираат нивните ефекти се многубројни и се со различен интензитет.

Но, истовремено, охрабрувачки се сознанијата на бројни теоретичари и истражувачи, во поглед на можноста педагошки да се делува во доменот на семејното воспитание:

- "Семејството има мошне важна улога во воспитувањето на поединецот, но и односите во семејството и вкупниот квалитет на семејниот живот се исто така "воспитливи" феномени, овде постои можност за користење на едукација во функција на семејното воспитување со примена на програми "воспитување како се воспитува";

- Во секое семејство постојат големи семејни сили кои можат да се активираат за прифаќање на одговорност за перспективата на понамошниот развој."⁵

Наставниците и стручните работници и соработници во нашите училишта, оптоварени со многубројни задачи, недоволно работат на образованието на родителите. Исто така, исклучително е ретка појавата на изработка на образовни програми за родителите и организирање на "училишта за родители". Затоа, во рамките на овој труд, одлучивме да предложиме хипотетички модел - програма за педагошко образование на родителите, како водич за педагошко-психолошките кадри во училиштата, а во функција на поуспешна реализација на една

⁵Цитирано според: Медић, С., Матејић-Ђуриќић, З., Влаовић-Васиљевић, Д., *Школа за родители, социо-едукативни програм за породицу*, ИПА, Филозофски факултет, Београд, 1997, стр.8.

од нивните работни задачи, советодавно - консултативна работа со родителите.

Трудот претставува теоретско проучување и емпириско истражување на проблемот, воспитниот статус на македонското семејство и училишната успешност на децата, и е структуриран во четири дела: теоретско - методолошка заснованост на истражувањето, методологија на истражувањето, интерпретација и анализа на резултатите и заклучни согледувања.

I Теоретскиот дел е насочен кон елаборација на следните прашања:

- Генеза на идеите за семејното воспитание;

- Моќта и дострелот на семејната средина во воспитна смисла: родителско - детските односи анализирани од аспект на современите теории за семејството, родителската власт како педагошки феномен и родителскиот воспитен стил; и

- Современи тенденции во истражувањето на воспитниот статус на семејството и училишната успешност на децата.

II Емпириското истражување е насочено кон проучување на воспитниот статус на македонското семејство и неговото влијание врз училишната успешност на учениците од основното училиште.

Сложеноста и суптилноста на проблемот бараше негово проучување, пред сè од аспект на дефинирање (определување) на компонентите на воспитниот статус на семејството: утврдување на педагошките услови во рамките на семејната средина (материјално - техничка опременост на просторот за учење); испитување на ставовите и мислењата на учениците и нивните родители за нивните односи (педагошки постапки на родителите) во процесот на секојдневната интеракција и посебно во процесот на поттикнување на учениците на учење и работа; испитување на ставовите и мислењата на учениците и нивните родители за организацијата на семејниот живот; и испитување на ставовите и мислењата на родителите за позитивната родителско - училишна соработка. Конечно, проучените аспекти на воспитниот статус

ги поставивме во корелација со димензиите на училишната успешност на децата.

Квантитативно - квалитативната анализа на добиените резултати послужи и како основа за откривање на образовните потреби на родителите и изработка на хипотетички модел на програма за педагошко образование.

Проблематиката што е предмет на оваа докторска дисертација е мошне сложена и обемна. Таа по својата природа бара мултидисциплинарно проучување, што подразбира учество на повеќе стручни профили: педагози, психолози, социјални работници и сл. Имајќи го ова предвид свесни сме дека трудот има одредени слабости и недоречености кои претставуваат предизвик за понатамошно продлабочување и усовршување.

П Р В Д Е Л

ТЕОРЕТСКО - МЕТОДОЛОШКА ЗАСНОВАНОСТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ГЕНЕЗА НА ИДЕИТЕ ЗА СЕМЕЈНОТО ВОСПИТАНИЕ

Најстарите размислувања за воспитанието, па во тој контекст и за семејното воспитание се вткаени во зачетоците на општествената пракса и се врзуваат за имињата на античките философи. Иако овие размислувања од денешна дистанца не можат да се означат како целовити педагошки концепции, а уште помалку како теории⁶, за семејното воспитание неоспорен е фактот дека токму тука е изворот на научното актуелизирање на бројни современи проблеми од семејниот живот: *образованието на младите за брак, планирањето и структурирањето на семејството, семејните односи, семејните воспитани средства и методи, родителството, родителската власт и сл.*

Античкиот Грци културата во целина ја сфаќале како воспитно - политички процес. Во 5. век пред н.е. државното функционирање било одбележано со динамични движења и радикални пресврти на полето на воспитанието. Овие процеси не само што го одбележале тоа време, туку извршиле и силно влијание врз западно - европската педагошка мисла. Воспитанието станало јака духовна моќ на тоа доба,

⁶Стевановиќ Марко Платоновите концепции за бракот и семејството ги сврстил во утопистичките теории: Стевановиќ, Марко. *Обишеска педагогија*, Тонимир, Варајдинске Топлице, 2000, стр. 85.

сила која го обликува човековиот карактер и го става во служба на државата како идеален граѓанин на античкиот полис. Демократскиот уставен облик на Атина директно ќе го услови појавувањето на *Софистиците*, првите педагози, првите носители на идејата за воспитанието како грижа на државата. Заради нивниот исклучителен придонес на полето на воспитанието тие ќе го добијат епитетот - втемелувачи на науката за воспитанието. Со појавата на Софистите се напушта старото аристократско начело на привилегирано воспитание. Политичката аристократија е заменета со нова аристократија на духот, во чија основа лежи хеленската идеја за пајдеиа. Од значење за воспитанието на децата, оваа идеја на пајдеиа прераснува во поим на совршено телесно и духовно обликување на поединецот и вистинско образование и воспитание на духот. Всушност, Софистите први му дале јасно значење на барањето за знаење и воспитание, а нивната воспитна мисија за прв пат промовирана во хеленската историја, тежиштето ќе го префрли на поединецот. Но, од друга страна, суштината е воспитанието да се доведе во цврста врска со тогашниот систем на вредности. Можеби интуитивен и случајно искусвен, па сепак денес е научно потврден нивниот став дека воспитанието не е само интелектуално - формално, туку пред сè, социјално условено и насочено.⁷ Тоа значи, иако експлицитно не го третираат проблемот на семејното воспитание, имплицитно укажуваат на влијанието на социјалната средина врз воспитанието на поколенијата и обратно. Иако не постојат записи во кои на било каков начин се третираат сфаќањата на Софистите за семејното воспитание, од генерален педагошки аспект нивното дело е неодминливо, зошто преку нивната просветителска дејност успеале да промовираат критичко - испитувачки дух, кој подоцна ќе стане фундамент на сите науки, вклучително и на педагогијата.

Идејата за воспитната моќ на семејството како нишка провејува низ философијата на *Сократ*, чиј основен идеал е поврзување на

⁷Види повеќе во: Đurić, M., *Istorija helenske etike*, BIGZ, Beograd 1973.

теоретското со практичното. Во тој контекст и самиот поседувал изразена родителска гордост и често истакнувал дека неговите три сина се чесни граѓани на Атина. Сократовите педагошки идеали се темелат врз неколку клучни етички доблести: мудрост, праведност, побожност, разборитост и храброст. Во рамките на неговиот етички систем, според кој, меѓу знењето за доброто и доброто треба да постои еднаквост, посебно нагласувал дека секој граѓанин треба да ги почитува "непишаните закони", а меѓу нив е и оној кој ја потенцира должноста на децата да ги почитуваат своите родители.⁸

Видувањата на *Платон* и *Аристотел* за семејното воспитание строго се детерминирани од нивните концепции за државата и улогата на поединецот во тогашниот класен општествено - економски контекст: "Секој поединец повеќе и припаѓа на државата отколку на родителите"⁹, а "... оној кој не може да живее во заедница, или кому ништо не му е потребно бидејќи сам на себе си е доволен, не е дел од државата, тој е или звер или бог."¹⁰ Од овие ставови двајцата философи ќе се раководат во определувањето на телеолошката димензија на воспитанието. Платон и Аристотел се обиделе, семејното воспитание да го подредат на државните интереси и токму затоа често се посочувани како основоположници на социјалниот правец во педагогијата. Низ нивната философска мисла може да се воочи идејата за *двонасочна* врска меѓу државата и семејството, која, иако класно детерминирана, ги промовира државните и семејните меѓусебни права и обврски на воспитен план. Државата е одговорна за оспособувањето на младите за брак, но тие се должни да ѝ возвратат со убави и добри деца.¹¹ Но, Платон проникливо воочува дека воспитанието е област врз која со општите закони на државата најтешко се влијае, а семејството поседува најголема воспитна моќ и се наоѓа надвор од влија-

⁸ *Исто*.

⁹ Платон, *Закони*, Култура, Београд, 1971, стр. 279.

¹⁰ Аристотел, *Политика*, Култура, Београд, 1970, стр. 6.

¹¹ Платон, *Закони*, Култура, Београд, 1971, стр. 248.

нието на јавната критика, заради што верува дека на тоа поле може повеќе да се постигне со советување отколу со прописи. Во рамките на својата философија во облик на совети и препораки се осврнува на мошне значајни и денес актуелни проблеми, врзани за семејството и неговата воспитна улога: го осудува стапувањето во брак заради *економска корисѝ*: "Оној човек, кој при стапувањето во бракот се води исклучиво од парите, треба да се одврати од таа намера, укажувајќи му на тоа дека ќе се изложи на потсмев и срам, но никако не треба да се приморува со пишан закон да тргне на подобар пат."¹²; се залага за *двогенерациска семејна сѝрукѝура* односно за независност на младите брачни парови од нивните родители: "... таткото, мајката и семејството на сопругата треба да се остават во нивните домови и како кога се заминува во некоја колонија треба да се создаде нов живот, но повторно да се посетуваат и да се примаат нивните посети, да се раѓаат и воспитуваат деца и така, понатаму, да им се пренесува животот на други исто како, кога се предава палката во штафетните трки."¹³; и *родителски воспитен сѝил* кој ќе претставува некаква *средина меѓу ириѝисокоѝи и иреѝеранаѝиа разѓаленосѝи*; а *физичкаѝиа акѝивносѝи и иеснаѝиа* ги предлага како основни воспитни средства во родителскиот дом.¹⁴ И додека Платон семејното воспитание го третира како услов за остварувањето на воспитната улога на "неговата" идеална држава, Аристотел најраната човекова политичка смисла ја наоѓа во создавањето на семејството. Тој, суштинските односи врз кои е втемелена организацијата на семејниот и домашниот живот ги издиференцирал како односи на: господарот кон робот, мажот кон жената, таткото кон децата и сопственикот кон сопственоста (домаќинството). Но, и покрај тоа што во својата "Политика" ја промовира демократијата, брачните односи ги темели врз природното право на мажот да владее, да ја води и штити жената. И додека власта над жената е

¹² Платон, *Закопи*, Култура, Београд, 1971, стр. 236.

¹³ *Исѝо*

¹⁴ Платоновите сваќања за семејното воспитание опширно се елаборирани во: Jeger, Verner, *Paideia*, Prosveta, Novi Sad, 1991.

власт над како на себе еднаков, власта над децата е слична со кралската власт, зошто родителот владее над своите деца заради љубовта што ја чувствува кон нив ...¹⁵ Воден од мислата дека "корените на образованието се горчливи, но плодовите се слатки", Аристотел како основни предуслови за успешно образование ги посочил *природната надареност, работната (прудот) и перманентното вежбање*. Консеквентно со овие негови сфаќања на семејството му доделил исклучителна воспитна задача. Може да се почувствува неговата намера за воспитание кое ќе биде усогласено со *детската природа, воспитување низ активност, систематичност и целенасоченост*: "... најдобро е со навиките да се започне уште веднаш по раѓањето ... до петтата година децата треба да се поттикнуваат на активност преку различни средства, а на прво место е играта ..." ¹⁶ И овој пат, размислувајќи со умот на надредениот, предлага стратификација на детските игри според социјалната припадност, всушност: "... играта треба да претставува поддржување на работата со која детето подоцна ќе се занимава." ¹⁷

Во родовскиот Рим пак, целокупното воспитание во основа било семејно. Улогата на мајката била посебно нагласена, бидејќи децата во периодите на војни биле во целина препуштени на нејзината грижа. Во подоцнежниот период од животот, мајката особено се грижела за воспитувањето на женските деца. Таткото имал неограничено право над животот на новороденчето, а подоцна се грижел само за воведувањето на синовите во јавниот живот. Во периодот на *Римската република*, исклучивоста на семејното воспитание била надополнета и со приватните училишта, за во периодот на *Римското царство* оваа улога ја превземат и државните училишта. Идејата за семејното воспитание и педагошката функција на родителите може да се следи низ критиката на римскиот педагог *Марко Фабие Квинти-*

¹⁵ Аристотел, *Политика*, Култура, Београд, 1970, стр. 27.

¹⁶ Аристотел, *Политика*, Култура, Београд, 1970, стр. 257

¹⁷ *Истио*

лијан: "Родителите со своите погрешни постапки го расипуваат моралот на нашите деца. Благата и болезлива постапка која ја нарекуваме попустливост ги слабее сите умствени и телесни сили. Распуштените и неотпорни деца не се здобиваат со пороците во училиштата, туку со себе ги носат од семејството."¹⁸ Сосема разбирлива е скепсата на античката мисла во однос на моќта и дострелот на семејното воспитание, зошто целата таа епоха е проткаена со свеста за семејниот живот како нешто безвредно и недостојно за слободните граѓани. Еикосите во античките полиси, во кои живееле жените, децата и робовите, иако ја претставувале економската и биолошката база на градовите, останувале затскриени зад високите ѕидини, одвоени од животот на слободниот човек.

Новиот оишесивено - економски поредок кој се создал во средниот век ја условил и семејната воспитна практика и мислата за неа. Според кажувањата на *Ели Заретски* одвратност кон семејниот живот гаеле и владеачките слоеви (племството и свештенството) од овој период отфрлајќи ја секаквата поврзаност на тегобноста на животот со нивниот опстанок. Во раниот феудализам дури и љубовта често била третирана како спиритуален, наместо како чувствен однос меѓу вљубените.¹⁹

Теоретски скоро е невозможно сите разновидни семејни односи, па во тие рамки и семејната воспитна практика, во феудалната епоха да се подредат под поимот феудално патријархално семејство заради социо - економската и политичката раслоеност како на владеачката така и на потчинетата класа. Но, едно е сигурно, *Арисоителоваија линија на патријархалнои, нагласенаија надмоќноси на иаикоио и религиознои дух, каков и да е и каде и да е, владее со мислаија и практикаија на иогаиниои човек. Генерално може да се заклучи дека во овој период доминира ригиднои модел на семејна организација, во кој преовладуваат строги правила, реска поделба на улогите на*

¹⁸ Karl-Heinz Gunther (ur), *Geschichte der erziehung*, Volkseigenes Verlag, Berlin, 1967, стр.49

¹⁹ Ely Zaretsky, *Die Zukunft der Familie*, Campus, Frankfurt-N. Y., 1978, стр 37

членовиџе во семејството според пологот и возрастта и ограничена комуникација во која преовладува молкот и стравот, најмногу манифестирани кон најблискиот член од семејството: " Вие, жените, покорувајте им се на мажите свои...", а "... мажите се должни да ги сакаат жените свои како што го сакаат своето тело...", " И така секој да си ја сака жената своја како што се сака самиот себе, а жената да се плаши од мажот свој" - порачува Библијата. Претпочитаниот однос, во овој период, на децата кон родителите е изразен преку библиските пораки: "Вие деца, бидете им послушни на родителите свои..." и " Почитувај ги татка си и мајка си ..." Но, и покрај наредената улога на таткото во семејните односи Библијата не го ослободува од неговата родителска должност да воспитува и тоа со многу трпение: "И вие, татковците не дразнете ги децата свои туку воспитувајте ги ..." ²⁰

Доколку мислата за семејното воспитание ја исчистиме од нејзината религиозност ќе ја откриеме заложбата за личноста на човекот и неговит морален кодекс, кој и денес е актуелен. Библијата како единствената учителка во средновековието, а семејството како трансмитер ги поучува своите верници во највисоките човекови доблести: чесност, милосрдие, трпеливост, штедрост, искреност и добрина.

Идејата за создавање на ново, похумано општество, во кое значајно место ќе им се даде на воспитанието и просветителството е дел од социјал - утилитарни теории, сенки на неуспешните претпролетерски движења за слобода и правда. Каква е, воопшто, улогата и како треба да се оценат ставовите на социјал - утопистите за семејното воспитание? Може ли да се воочи некаков континуитет од претходните периоди, или пак сличност во погледите за семејните воспитни проблеми кај првите утописти *Томас Мор (1478-1535)* и *Томазо Кампанела (1568-1639)* и современите педагошки концепции? Многу нивни педагошки видувања се проткаени со духот на хуманизмот, а смелоста да се согледа и јавно расправа за потчинетоста на

²⁰ Свето писмо, Библија, став: 22, 28, 33, 1, 2 и 4, стр. 246.

обичниот човек ќе ги прави подолг период инспиративни. Укинувањето на приватната сопственост како извор на експлоатацијата и воспитанието се базата на новиот општествен поредок. Иако Томас Мор сегментарно се навраќа на семејството, може да се почувставува неговата заложба за прифаќање на многу религиозни начела, кои го определуваат семејниот живот. Се залагал за *моногамно патријархално семејство* на чие чело треба да биде најстариот член од семејството, а помладите треба да им бидат *предани и послушни* на постарите. Во воспитанието значајно место му придава на *"примерој на славниите луѓе*, како и на значењето на *личниот пример* на родителите, кои по пат на секојдневна комуникација треба да влијаат на правилното воспитување на децата".²¹

Едно столетие подоцна Томазо Кампанела решението на тогашните општествени противречности ќе го побара во воспитанието и училиштето. Во своето познато дело "Град на сонцето", го изнесува сопствениот сомнеж кон способноста на родителите да ги воспитуваат своите деца и затоа оваа функција ѝ ја доделува на државата. Мајката се грижи за одгледување на децата само во текот на првите две години од животот, а потоа воспитната функција во целост ја превземаат учителите.²² Кампанела сосема реално ја потенцира љубовта како основен творец на брачниот и семејниот живот, но во општествените услови во кои тој живее и твори ја доживува како груба, еротска, томистички мистифицирана, подредена исклучиво на законот за одржување на човековиот вид и унакажана со проституцијата на феудалните дворови, како што ќе рече, таа е: "... лакома, се облекува во монотони одела, таа не е веќе простодушно и послушно дете, туку препреден старец кој престанал да ги користи стрелите откако се пронајдени револверите."²³

²¹ Мор, Т., *Утопија*, Култура, Београд, 1951, стр. 195.

²² Кампанела, Т., *Град Сонца*, Зора, Загреб, 1954, стр. 12.

²³ Цитирано според: Миловановиќ, др. Владимир, *Педагошка свайтања српских социјал демократија 1903-1914*, Мала стручна библиотека, Београд, 1959, стр. 16.

И токму на рушевините од емоционално оголениот семеен живот, хуманисџичко - ренесанснаџа мисла ќе започне да ја гради вер-бата во воспитната моќ на родителите, поставувајќи го детето во рамноправни позиции. Мишел Монтењ (1533-1592) го напишал своето најзначајно дело "Огледи за воспитанието" во облик на совети за родителите. Децата, пред сѐ, треба "да се сакаат со вистинска татковска џубов, и тоа на тој начин што природната наклонетост би одела во чекор со разумот.", тие треба да бидат "третирани како другари при разговорите за домашните работи, штом за тоа ќе бидат способни". Тојлаџа емоционална семејна клима во која доминира џочииџа кон деџскаџа личносџ, оџсусџвоџо на физичкаџа казна и свесно восџиџно делување е семејноџ восџиџен идеал за овој хуманисџ: "Има нешто ропско во строгоста и принудата, па сметам дека никогаш нема со насилство да се постигне нешто, што не може да се постигне со разум, памет и вештина."²⁴ Слично на Платон и овој хуманист се осврнува на џроблемоџ за сџрукџураџа на семејсџвоџо, флексибилно допушта и одвоен и заеднички живот на родителите и возрастните деца.²⁵

И џедаџозиџе класици му придавале исклучително значење на семејството и семејното воспитание. Грижата за воспитувањето на децата, ќе рече Ј. А. Коменски (1592-1670) "... сосем природно им припаџа на родителите, бидејќи нивна задача е да бидат творци на разумот, на чесниот и свет живот на оние на кои самите им дале живот."²⁶ Верува во моќта на воспитанието и посебно во моќта на воспитната улога на мајката за формирањето на "потполно битие". Во тој контекст често цитирана е неговата мисла: "Дајте ни добри мајки, па ќе ви дадеме и добри граѓани..." Коменски се обидел да укаже на значењето на родителскаџа вклученосџ во образованиеџо на децата, џоџребатџа од образование на родителите за восџиџно делу-

²⁴ Монтењ, М., *Огледи о васџиџању*, Педагошко друштво Србије, Београд, 1953.

²⁵ Радулашки, Љубица, *Породица као факџор васџиџања у неким џедаџошким учењима у џрошлосџи*, Зборник, 15, ИПА, просвета, Београд, 1982, стр. 19-24.

²⁶ Коменски, Ј., А., *Велика дидакџика*, СПДЈ, Београд, 1954, стр.120.

вање и практикување на позитивен родителски пример во поглед на умереноста, чистотата, праведноста, вниманието, послушноста, работливоста, смирливоста, владеењето со себе, вистинољубивоста, присвојноста и сл.²⁷ Иако во неговата педагогија доминира хуманистички дух, не се оградило до крај од казната како воспитно средство. Оваа негова идеја синтетизирана е во мислата: " Ако детето е дрско и непослушно, казни го."²⁸

Идејата на Џон Лок (1632-1704) го одбележува континуитетот во развитокот на идејата за семејното воспитание. Неговите педагошки погледи, строго емпиристички детерминирани, ги извел во делото "Мисли за воспитанието", а на иницијатива на родители кои од него барале да ги поучи во врска со воспитанието на децата. Вонредно многу, Лок ја цени воспитателската функција на семејството не само заради личното и семејното просперитет, туку и заради сеопшто-човечкиот општествен напредок. Во таа насока се залага за практикување на позитивно родителско воспитание, наместо морализирање (поучи и предавања) или поставување на правила и принципи. Во доменот на родителско - детските односи преобладава индивидуализација, право-временост и доследност во примената на воспитателските постапки и отворена комуникација втемелена на принципите на партнерство.²⁹

Идејата за воспитанието, проследена низ мислата на француските материјалисти од осумнаесеттиот век, не е само производ и израз на класичната педагошка мисла која ја претставуваат бројни градители на конкретни педагошки системи, како Базедов, Хербарт, Фребел, М. Монтесори и други, туку таа идеја во вистинска смисла на зборот потекнала во рамките на фундаментално новата замисла на човекот, во рамките на "антропологијата на граѓанскиот период". Прифатливо е дека "... нововековната филозофска антропологија, во

²⁷ Види: Коменски, Ј. А., *Материнска школа*, ПВФ, Београд, 1967, стр.44.

²⁸ Атанасов, Ж., *Хуманизмот и нравственото воспитание*, Педагогика, бр. 1, София, 1991, стр.25.

²⁹ Лок, Џ., *Мисли о воспитану*, Знање, Београд, 1967, стр. 25, 62, 64, 89, 44, 58.

чија основа е идејата на воспитанието, претставува антиципација на современата граѓанска општественост и нејзина духовна предигра.³⁰ Но, кога станува збор за *Русоовата* (1712-1778) педагошка мисла тогаш не може, а да не се истакне нејзиниот револуционерен карактер, бидејќи низ неа недвосмислено се изразува прекилот со средно-вековните нихилистички сфаќања за човекот и земскиот живот. Русо-овиот систем на погледи за воспитанието, па во тој контекст и за семејното воспитание и улогата на родителите во тој процес, прет-ставува само сегмент од неговите политички, етички и педагошки промисли. Низ неговото комплетно дело провејува противречноста, пројавена низ ставовите за индивидуалноста и социјалноста на човековото битие. Русо ќе рече: "Присилени да се бориме против природата или социјалните уредби, мораме да одлучиме дали ќе создаваме човек или граѓанин, затоа што истовремено е невозможно да се постигне и едното и другото."³¹ Меѓутоа, "Човекот е само единка во облик на парче, која зависи од именителот, а неговата вредност се огледа во односот кон целината која го твори социјалното дело."³² Иако "неговиот" Емил ќе го однесе надвор од градскиот метеж и далеку од домот, бескомпромисен е кога расправа околу родителската воспитна должност, олицетворена преку обврската да воспитуваат и двајцата родители: "Ниту сиромаштвото, ниту работните обврски, ниту било каква човекова обзир не може да го ослободи од обврската да ги храни и да ги воспитува своите деца." И "Тебе ти се обраќам, нежна и грижлива мајко, која знаеше да се оддалечиш од патот и да го заштитиш твоето младо дете од бурата на човековите мислења. Негувај ја, поливај ја младата билка пред да исчезне; нејзините плодови еден ден ќе бидат твоја наслада." А, "Кога таткото ги раѓа и храни своите деца, тој врши само третина од своите должности. Тој на својот род му должи луѓе, а на државата граѓани.

³⁰ Милић, Анђелка, *Идеја васпитанња и историјска стварност* породице, Зборник, 15, Институт за педагошка истражувања, Просвета, Београд, 1982, стр. 29.

³¹ Жан-Жак, Русо, *Емил, или о васпитанњу*, Знање, Београд, 1950, стр. 11.

³² Исто, *сѝр*. 114.

Секој човек, кој може да го плати овој троен долг, а не го направи тоа, е виновен, а уште повеќе е виновен ако го плати до половина. Кој не е во состојба да ги исполнува должностите како татко, нема право тоа ни да стане."³³ Современата педагошка наука во потполност го прифаќа, денес веќе научно потврдениот Русоов став дека со воспитување на децата треба да се започне веднаш по раѓањето. Во тој процес насилството, физичката казна не смеат да бидат практикувани. Од друга страна го критикува и претераниот родителски заштитнички однос и сентименталната попустливост, бидејќи тие ги чуваат "детските слабости" и во зрелото доба. Детската доверба, според Русо, се стекнува не само преку љубов и топлина туку и низ *доследно* спроведување на воспитните, па дури и преку воспитно - поправните мерки.³⁴

Идеите на Русо за семејното воспитание во себе длабоко содржат елементи на новото поимање на човекот (природно и слободно битие, саморазвиток), но истовремено истите се условени од позицијата што ранограѓанското семејство ја има во тогашните општествено-економски услови и наглиот развој на неговиот внатрешно емоционален свет: "... дури во седумнаесетиот век внатрешните светови на семејството, детето и родителите започнуваат да се поврзуваат и преплетуваат за да со силината на чувствата кои во тоа поврзување се раѓаат започнува да се преобликува целокупниот семеен живот, неговиот ритам, изгледот, навиките, однесувањето, ставовите и односите меѓу самите членови."³⁵

Имајќи ги предвид сите трансформации во емоционалниот свет на ранограѓанското семејство, тогашните педагошки замисли и системи кои настојувале практично да се реализираат, директно или

³³ Исто, *сѝр.* 114, 9 и 10, 34 и 35.

³⁴ Милановиќ, Владимир, *Педагошка схваќања српских социјалдемократија 1903-1914*, Мала стручна библиотека, Београд, 1959, стр. 32 и 33.

³⁵ *Ариес, Филип*, исцрпно ги елаборира проблемите врзани за: настанување на идејата и поимот дете, детството и семејството како изолиран емоционален татпон кој се поставува меѓу поединецот и граѓанското општество во зародиш, во делото: *"Детте и породични животи у сѝаром режиму"*: Цитирано според: Милић, Анђелка, *Раѓање модерне породице*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988, стр.30.

надополнување на семејното воспитание, тие се "... посреднички институции меѓу семејството и училиштето кои тежнеат кон хармоничен развoтoк на сите телесни и духовни сили кај децата од 3-6 годишна возраст."³⁹ Мошне визионерски се неговите погледи за улогата на детската градинка во продлабочувањето на односите меѓу родителите и децата и посебно нејзината обврска педагошки да ги образува родителите за тоа како треба да се насочи оној дел од детскиот живот кој бара образование. Значајни, но и инспиративни се ставовите на Фребел за улогата на родителите во поттикнувањето на детската активност и самостојност, посебно преку вклучување во секојдневните семејни активности: "... родители, доколку сакате подоцна во соодветен период да добиете помош од своите деца, треба уште од најраната возраст кај нив да го воспитувате инстинктот за активност... иако тоа ќе ве чини, сепак богато ќе ви се врати, стотруко, слично како кај добрата плодна земја!" и "Доволно е родителите само три пати да го отстранат детето и тоа повеќе нема да бара да учествува во работата, тоа ќе се чувствува навредено и ќе се досадува кога ќе ги гледа своите родители како ја работат работата за која и самото е способно."⁴⁰

Значајни превирања во воспитанието настануваат од крајот на деветнаесеттиот и почетокот на дваесеттиот век, па во тој контекст и во однос на семејното воспитание.

За семејното воспитание од посебно значење се размислувањата и ставовите на познатиот педагог А. С. Макаренко (1888-1939) кој своите основни определби ги иџемели врз марксистичкото учење: "Родителите се морално одговорни пред општеството за правилното воспитување на идните граѓани", односно "воспитувајќи ги децата, сегашните родители ја создаваат идната историја на нашата земја, па според тоа и историјата на светот." Тој отворено упатува критика до роди-

³⁹ Seidel, F., *Katechismus der Praktischen Kindergartenrei*, Leipzig, 1863, стр.4.

⁴⁰Буразин Слободанка, *Животи, рад и педагошке идеје Фридриха Фребела*, Настава и васпитање, бр. 5, Београд, 1988, стр. 537-546.

индиректно, имплицитно или експлицитно, настојувале во своите елементи да вклучат извесни аспекти на семејството, а воспитните содржини, особено методите да ги испреплетат со духот и карактерот на животот во семејството. Важно е да се нагласи дека во овој период "...било настојувано училиштето да се преуреди во духот на семејството, од воспитувачот се бара да делува како близок пријател и родител на воспитаникот, а родителот да биде свесен и внимателен, со знаења снабден воспитувач."³⁷

Посебно, во таа смисла, се значајни размислувањата и ставовите на познатиот швајцарски педагог *Ј. Х. Песталоци (1746-1827)*. "Татковиот дом, вели Песталоци, е училиште на моралот". Основите на воспитанието се поставуваат во семејството, а училиштето е она што треба натаму да ги развива. Тој смета дека она што детето ќе го добие во семејството не може со ништо да се замени. На знаењата и умењата што детето ги добива во семејството се надоврзуваат сите натамошни човекови сознанија и добродетели. Семејството треба да стане природно основно училиште на кое ќе се надоврзува целокупното натамошно образование. Тој самиот настојувал врз основа на воспитната работа во семејството да го уреди и училиштето. Посебно значење во воспитанието и придавал на мајката, сметајќи ја за главен воспитувач.³⁸

Фребеловиоџи (1772- 1852) став дека човекот својата земска среќа може да ја најде само во кругот на добро семејство е антиципација на неговата верба во моќта на семејното воспитание, а идејата за отворање на детски градинки ја засновал врз сосема реални потреби на тогашното семејство, а посебно на мајката работничка, која е недоволно педагошки образована за да може самостојно да ја извршува одговорната функција на воспитувач. Изворните текстови покажуваат дека Фребел во детските градинки видел можност за

³⁷ Милић, Анђелка, *Идеја васпитанија и историјска стварност џородице*, Зборник, 15, ИПИ, Београд, 1982, стр. 32.

³⁸ Песталоци, Ј., Х., *Како Герџруда учи своју децу*, Просвета, Београд, 1946; Др Леон Жлбник, *Оџиџа историја школџтва и педагоџких идеја*, Београд, 1983, стр. 100-110.

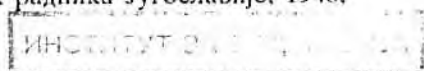
телите заради нивната неспособност кај децата да изградат складност помеѓу општественото и семејното однесување, но истовремено и советува: "Вашето сопствено однесување е најодлучниот фактор. Немојте да мислите дека го воспитувате детето само тогаш кога со него разговарате или го поучувате, или му наредувате. Вие го воспитувате во секој момент од својот живот, дури и тогаш кога не сте дома. Како се облекувате, како разговарате со другите луѓе за другите луѓе, како се радувате или тагувате, како општите со пријателите, како се смеете, читате весник - сето тоа за детето има големо значење."⁴¹ Макаренко е еден од првите педагози кои на систематичен начин разработува прашања поврзани со семејното воспитание: личниот пример на родителите како воспитно средство, внатрешната организација на семејството, неговата структура, родителскиот авторитет, прашањето на дисциплината и слободата во семејството, работното воспитание, емоционалната семејна клима, проблемите на сексуалното воспитување, развивање на културните навики и сл.⁴² Висперно, тој го критикува родителскиот авторитет заснован на дистанца или ропска љубов, и во контекст на родителскиот егоизам или алтруизам се обидува да пронајде баланс меѓу родителското право на индивидуалност и должноста да се задоволат детските потреби: "Ако сакате да го отруете вашето дете, дајте му да испие голема доза од вашата среќа."⁴³

Од друга страна, индивидуалниот педагозија и педагозијата на личността, претставени преку имињата на Елена Кеј и Хуџо Гаудиџ, ќе се обидат да го издигнат човекот над општеството и господ, а неговото постоење ќе го поврзат со индивидуалноста и потенцијалите кои во себе ги носи. Во нивните учења, детерминирани од општествените услови во Шведска и Германија, како и од продорот на волунтаризмот и натурализмот во психологијата, јасно е изразено согледувањето дека

⁴¹Макаренко, А., С., *Порочно васпитање*, Савез просветних радника Југославије, 1948, стр. 19.

⁴²Макаренко, А., С., *Книга за родители*, Сарајево, 1956.

⁴³Макаренко, А., С., *Избране педагошке расправе*, Сарајево, стр. 335.



единката се губи во индустриското општество. Сепак, дијагностицираните противречности кои се појавиле на линија поединец - општество, тие се обиделе да ги надминат преку сместување на истите во сферата на психолошкото, истакнувајќи дека тоа се само субјективни доживувања на поединецот (*Х. Гаудиџ*), или издигнувајќи го поединецот над општеството преку идејата за слободно воспитание (*Кеј*).

Иако нивните учења во најголема мерка се несистематични, а ставовите по одредени прашања недоволно разјаснети и научно поткрепени, сепак тие се едни од ретките, кои во тој период доста прецизно успеале да ги дијагностицираат семејните фактори поврзани со развитокот на детската личност и постигнувањата на полето на образованието.

Кој треба да ја понесе најголемиа одговорност за воспитанието на младото поколение?, е едно од многуте педагошки прашања по кои нивните ставови се разидуваат. И додека за *Е. Кеј* семејството е незаменлива и најприродна воспитна средина, за *Х. Гаудиџ* училиштето и семејството имаат рамноправна улога во воспитанието на младите. Ако *Гаудиџ* од училиштето бара да им помогне на родителите да ја сфатат и остварат својата воспитна должност, *Е. Кеј* предлага позитивните семејни односи⁴⁴ да се пренесат во новото реформирано училиште.

*Двајцата педагози се согласуваат дека воспитанието во семејството се заснова на делувањето на семејната атмосфера во целост, а љубовта и довербата се основни принципи на семејној живот.*⁴⁵

⁴⁴"Морално најсилни семејства се оние во кои децата и родителите се другари во работата ... рамноправни на истиот начин како што една постара сестра или брат ги смета рамноправни на себе си помалата сестра или брат, семејства во кои родителите се деца со децата, а млади со младите, неусилено го потпомагаат подмладокот во нивниот развиток, постапувајќи со нив како со луѓе. Во таквото семејство ништо посебно не се одредува за децата, туку родителите се здобиваат со почит кај децата со тоа што се природни и добри.", Во: Кеј, Е., *О воспитувањето на децата код куќа*, Београд, 1918, стр. 102.

⁴⁵Ставовите на Елена Кеј и Хуго Гаудиџ по однос на семејното воспитание опширно се елаборирани во нивните дела: Гаудиџ, Х., *Домот и училиштето како възпитателни институции*, Софија, 1930; и Кеј, Е., *О воспитувањето на децата код куќа*, Београд, 1918.

Германскиот педагог се залага за семејно воспитание кое ќе биде во функција на училиштето. Тој ја преферира образовната функција на домот чии основни деејерминанти се: образовани родители за воспитно делување, што подразбира перманентно и целисходно набљудување на детските активности во семејни услови - извршување на домашните задачи, детската истрајност, односот кон најблиските, содржините на игрите, детскиот говор; обичаите и семејната култура; предметите кои го опкружуваат детето; и вербата на семејството во господ и бесмртноста на човечката душа.

Заложбата за слободно воспитание на Кеј јасно е изразена низ нејзините погледи за односите кои родителите треба да ги воспоставуваат со своите деца, како и средствата и методите во воспитното делување. Во тој контекст позитивно ги истакнува: *родителскиот пример*, изразен низ целокупниот живот и однесување, *блага родителска дресура* до тригодишна детска возраст, зошто таа е позитивна претпоставка за едно повисоко воспитание и *забрана*, доколку не произлегува од некој родителски хир. Инспирирана од Гетеовиот став дека во секој детски недостаток се крие клучот на една позитивна особина, таа остро се спротивставува на примената на *казна* и *притисоко*, укажувајќи на негативните последици по развитокот на детската личност: *го омаловажува и казни* и *оној што казнува, ги оџрубнува чувствата, ги расламтува насилничките страси, не предизвикува чувство на вина, туку само привремено ја убива волјата, а поинаку порок ќе се појави секогаш кога деето ќе биде слободно*. Прогласувајќи го дваесетиот век "Век на детето", Е. Кеј во родителскиот дом го наоѓа спасот од "убиството на детските души", кое го режира и изведува сегашното училиште.⁴⁶

Скоро во истиот тој период (на преминот од деветнаесеттиот во дваесеттиот век) само на други простори (на Балканот) и во општествено - економски услови кои каскаат во развитокот зад европските,

⁴⁶ Е., Кеј, *О васпитању деетта код куће*, Београд, 1918.

се појавуваат првите посериозни проучувачи на семејството и неговата воспитна моќ.

Семејниот живот на Јужните Словени го проучувал Валтазар Богишиќ (1834-1908), семејните задруги ги истражувал Јован Цвијиќ (1865-1927), како и Јован Ердељановиќ (1874-1944). Особено значајно е делото на познатиот педагог Воислав Бакиќ (1847-1929): "Поуки за воспитување на децата во родителскиот дом". Оваа книга Бакиќ ја наменил за образование на српската мајка: "Мајка која сака да ги воспитува своите деца, мора и самата да биде воспитана. Доколку не е, треба постојано да се обидува и тоа, во интерес на она што како на мајка треба да ѝ биде најмило - во интерес на своите деца."⁴⁷

Слични барања за образование на родителите, особено на мајката, наоѓаме и во учењето на Јован Миодраговиќ. Во тој контекст, посебно значајни се неговите педагошки романи: *Радница, или каков учитељ ни е потребен на село* (1910) и *Нова мајка, роман за воспитувањето* (1922).⁴⁸

Меѓу југословенските педагози, во периодот меѓу двете светски војни, внимание привлекуваат учењата на Вићентије Ракиќ (1881 - 1969). Расправајќи за факторите на развој на личноста, тој укажува на следните чинители кои го детерминираат тој развој: природата на детето (наследените и стекнатите особини и способности), практичниот живот и социјалната околина - општеството селективно делува во процесот на развој на детската личност, така што "со еден дел наследството создава можности за вежбање и развивање, а со друг дел спречува". Социјалната околина ја сочинуваат семејството, училиштето и човековата стручна работа, а семејството претставува прв и основен фактор на социјалниот развој и живот, бидејќи "првите и

⁴⁷ Bakic, V., *Pouke o vaspitanju dece u roditeljskoj kuci*, Sombor, 1880, стр. 136.

⁴⁸ Миодраговиќ Јован, според: Radulaški, Ljubica, *Porodica kao faktor vaspitanja u nekim pedagoškim usenjima u prošlosti*, Zbornik, br. 15, IPI, Beograd, 1982, стр. 21.

најдобри социјални навика детето ги преживува во семејството, а тие се основа за неговиот понатамошен морален развиток".⁴⁹

*Попребајќа за соработка помеѓу семејството и училиштето ја истакнувале бројни (или речиси сите) педагози. Во прилог на тоа сведочи изобилството на прилози во педагошката периодика од крајот на XIX и првата половина на XX век. Така, на пример, широко и подробно е објаснувана "Воспитната заедница на домот и училиштето". "Родителите во таквата заедница поблиску се запознаваат со своите деца; со помош на наставниците тие подобро ја запознаваат нивната духовна и телесна природа, како и нивните афинитети, и врз основа на тоа, свесно и целенасочено, во интерес на развојот и напредокот на самите деца ја пружаат својата помош и активна соработка со наставникот. Таквата соработка не е принудна, ни случајна, туку потполно свесна и целенасочена која континуирано се спроведува со успех, бидејќи родителите станале свесни за нејзината потребност и корисност."*⁵⁰

Во периодот по Втората светска војна, во новата југословенска држава, јасно се изразени настојувањата воспитувањето, па и семејното, да биде организирано по примерот на првата социјалистичка земја - Советскиот Сојуз, односно тоа да биде *социјалистичко воспитување*. "Имено, се работи за истата основна задача: да се воспита човек, кој ќе биде сестрано способен за живот и работа во социјалистичкото општество."⁵¹ Аналогно на оваа телеолошка димензија на социјалистичкото воспитание во овој период, ќе доминира ставот дека социјалистичките воспитни установи треба да го заменат семејството. Меѓутоа, веќе по 60-те години на дваесеттиот век, се појавуваат трудови со критичка димензија на таквите сфаќања. Низ нивниот контекст провејува довербата во воспитната моќ на

⁴⁹Ракиќ Вићентије, според: Тешиќ, В., *Вићентије Ракиќ - Личност, рад, педагошке идеје*, Београд, 1981, стр. 89.

⁵⁰Спасиќ, В., *Васпитна заедница дома и школе као потреба нове и традиционалне школе*, Учитель, бр. 7, Београд, 1933, стр. 483.

⁵¹Патаки, С., (ур.), *Од педагозија*, ПКЗ, Загреб, 1956, стр. 309.

родителите и потребата од компатибилно воспитно делување на училиштето и домот: "Соработката меѓу училиштето и семејството во воспитанието е нужност во денешните услови за живот. Родителите се, пред сè, одговорни за воспитувањето и здравиот развиток на своите деца. Од нивната воспитна работа во семејството и нивната соработка со училиштето, во голема мера зависи и успехот на децата во самото училиште. . ." ⁵²

Во последните дваесетина години формата на семејството како една од централните инстанци на социјализацијата и воспитанието значајно се изменила. Вакви ставови за новото современо семејство се образложени во расправите на многу педагози и социолози и на исток и на запад. ⁵³ Имено, теоријата за семејното воспитување од сегмент и помошно подрачје на педагошката теорија, постепено прераснува во интегративна област која се потпира на принципите на интердисциплинарност на оние науки, кои истражувачки, теоретски и апликативно, се занимаваат со прашањата на семејството, неговиот развиток, место, улога и дејност, односно, кои се занимаваат со односот: дете - родители, деца - деца, семејство - општество, деца - воспитно - образовни вредности, родители - воспитание, семејство - училиште и училиште - деца.

Сепак, концептот за семејното воспитување во современиот систем на педагошките дисциплини не е универзален, туку непосредно детерминиран од сфаќањето за местото на семејството во општеството и од сфаќањето за местото на детето во семејството и во општеството. Зато прифатлив е ставот дека: "Семејството не треба да се поима ниту како исклучително посебна биопсихичка работа на човекот, ниту исклучително како "општествена клетка", туку, треба

⁵²Крнета, Љ., Поткоњак, Н., Шмид, В., Шимлеша, П., *Педагоџија II*, Матица хрватска, Загреб, 1968, стр. 27.

⁵³Посебно треба да се издвојат имињата на: Креппнер, К., *Sozialisation in der Familie*, 1991; Азаров, П., *Семејна педагоџика, педагоџика љубови свабоди*, Москва, 1988; Бујанов, М., И., *Рѣбѣнак из неблавојполучное семя, Записки децкоџо психијатра*, Москва, 1988; *Мудросѣи воспитаня, книга дља родителеј*, Москва; Фром, А., *Азбука дља родителеј*, Ленинград, 1991.

првенствено да се сфати како примарен облик на човековото општествено или социјално здружување и соживот, во чии рамки човекот примарно се социјализира и преку кое на најприроден и најуспешен начин се поистоветува и вклучува во својата социјална и општествена класна околина."⁵⁴

Имајќи ја предвид положбата на детето во воспитно - образовниот процес, без оглед на тоа каде тој се остварува, се издиференцирале неколку заложби, видувања: од аспект на индивидуалната педагогија детето е поединечно, односно индивидуално, персонално суштество, личност во развој; од аспект на социјалната педагогија, детето е освен индивидуално, односно развојно персонално суштество уште и важно општествено или социјално, па и општествено - класно битие; од аспект на антропологијата, детето, покрај сето наведено е и родовско, или генеричко битие. "Според тоа, сè укажува на тоа, дека семејството, како примарен социјален облик на животот и слогата помеѓу луѓето е од посебно значење токму за развитокот на родовноста на детето, т.е. човекот во развој и созревање. Првите основи за развитокот на детската родовност воопшто и не може никој друг да ги развие толку автентично, отворено и успешно, како што навистина може само семејството."⁵⁵

Обидувајќи се да ја проследиме генезата на сфаќањата за семејното воспитание во текот на покарактеристичните периоди од човековата историја, а низ промислувањата на претставниците на педагошката мисла, имавме намера да ги нотираме, анализираме и протолкуваме идеите за кои сметавме дека се искристализирале како тенденции, а во современието се рефлектираат во семејната воспитна практика и се третираат во науката/науките за семејното воспитание.

⁵⁴Педичек, Ф., *Породично васпитање у светлу данашње теорије васпитања - фокусиј анализе и нове тематизације*, Зборник, бр.15, ИПИ, Београд, 1982, стр. 55.

⁵⁵Педичек, Ф., *Породично васпитање у светлу данашње теорије васпитања - фокусиј анализе и нове тематизације*, Зборник, бр.15, ИПИ, Београд, 1982, стр.56

Сублимирано, значењето на семејството за воспитанието на младото поколение има трансвременски, транскултурен и транспрос-торен карактер, а комплементарни на ваквата негова позиција, се и промислувањата за него.

Се чини дека колку општествено - економските услови го условувале функционирањето на семејниот облик, толку и промислувањата за него влијаеле врз истиот. Сепак, сè укажува на фактот дека семејната универзалност по однос на воспитанието, со посилен или послаб интензитет, се огледа во неговата улога на трансмитер помеѓу индивидуалното и социјалното воспитно подрачје. Тоа не опстојува ниту надвор од општеството, ниту само во него, туку претставува мост помеѓу поединецот и неговото пошироко општествено опкружување. Педагошката критика или подршка на определени семејни воспитни модели низ историјата, ако не предизвикувале појава на нови, во одредени временски моменти ги зацврстувале или разнишувале постојните. Повторно се потврдува тезата дека науката не постои само за да го проучи постојното, туку и да го облагороди и унапреди. Погледот кон минатото е услов за сегашноста и визија за иднината.

2. МОЌТА И ДОСТРЕЛОТ НА СЕМЕЈНАТА СРЕДИНА ВО ВОСПИТНА СМИСЛА

Елаборацијата и анализата на генезата на идеите за семејното воспитание, во претходното поглавје, освен што го потврди историскиот карактер на воспитната функција на семејството, уште еднаш покажа дека тоа е еден од најстарите облици на општественото живеење. Семејството е толку старо што уште филозофите и мислителите како Аристотел верувале дека тоа претставува праклетка на целокупната општествена организација, а други пак неговото постоење го поврзале со појавата на класното општество стоејќи на гледиштето дека сите претходни "семејни" облици претставуваат некој вид на "прасемејно" битисување.⁵⁶

Кога се расправа за семејството како историско - општествена појава, сосема е евидентно дека неговата егзистенција е детерминирана од севкупноста на општествениот развиток. Од една страна, тоа се менувало во зависност од општествените промени, како во поглед на неговата структура, така и во поглед на неговите

⁵⁶ Повеќе за настанувањето и развитокот на семејството види во: Спировиќ, М., Лилјана, *Дилеми на современото семејство*, Студентски збор, Скопје, 1981; и Милић, Анѓелка, *Раѓање модерне породице*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.

функции, внатрешни и надворешни односи, а од друга страна и самото влијаело на општес-твото во кое опстојува.

Имајќи ги предвид моќта и дострелот на семејството за развиток и промоција на општествената структура⁵⁷ и веќе потврдена хипотеза за моќта и дострелот во смисла на незаменлив фактор во формирањето на човековата личност, тоа било и е предмет на проучување на бројни науки.

И покрај ставот на научничкиот корпус⁵⁸ дека семејството ги поседува сите карактеристики на социјална група и затоа треба да се сврсти во социјалните групи, не смее да се занемари фактот дека тоа има единствени карактеристики⁵⁹ кои го прават единствено. Тоа припаѓа на примарните социјални групи. *Чарлс Хорџон Кули* семејството го третира како едно од најзначајните примарни групи кои овозможуваат директна комуникација, или лице во лице интеракција помеѓу членовите, а релативната трајност произлегува од продолжителноста на овие процеси. Членовите од семејството соработувајќи меѓусебно изградуваат чувство на себеси како "ние", односно оформуваат групен идентитет. Нивното функционирање се темели на однос од примарен тип чии основни карактеристики се:

- Вклучуваат улоги и намери кои се неспецијализирани и дифузни. Односот од примарен тип може да произлезе и од формален однос, во кој постепено се вклучиле елементи на блискост и неформална комуникација;

- Овие односи ја вклучуваат севкупната личност на единката;

- Вклучуваат слободна и продолжителна комуникација;

⁵⁷ Општествена структура: примарната, основната и најглобалната структура на општеството ја сочинуваат општествената база и општествената надградба.

⁵⁸ Екерман, Н., В., *Психодинамика породичног живоџа*, Графички завод, Титоград, 1966, стр. 51.; Младеновиќ, М., *Основи социологије породице*, Савремена администрација, Београд, 1977, стр. 26; Рот, Н., *Социјална психологија*, Рад, Београд, 1972, стр.49; Мап, I., *Social Psychology*, Sidney, 1973, стр. 26; Ташева, М., *Социологија*, Филозофски факултет, Скопје, 2003, стр. 113; и други.

⁵⁹ Овие единствени карактеристики според различни автори (Голубовиќ, З., Доленц, З., Рот, Н., и Младеновиќ, М.) слаборирани се во: Петровска, Соња, *Породична средина као потетицај за школска постигнућа ученика основне школе - магистерски труд, одбранет на Филозофски факултет, Белград, 2000.*

- Тие имаат личен и емотивен карактер; и

- Со оглед на тоа што претпоставуваат одговор што соодветствува со посебните карактеристики на другиот во односот, тие не се лесно преносливи. Имено, не е едноставно еден од учесниците да биде заменет со друг.⁶⁰

И покрај тоа што во социолошките расправи за моќта и дострелот на семејството во социјализирачка смисла се говори за средина во која израснува колективниот идентитет и индивидуалноста на единката, сепак, скоро по правило, во тој процес се занемарува личната активност на поединецот.

Педагошката наука, иако се уште не успеала да идентификува универзални семејни карактеристики, кои би претставувале услов за негов оптимален придонес на полето на образованието и воспитувањето на децата, последните дваесетина години се обидува тоа да го стори користејќи ги научните достигнувања од областа на сите науки кои се занимаваат со проучување на човекот и неговите заедници.

Германскиот педагог *Херман Гизек*⁶¹ овие идеали вака ги скицирал:

- Единствено во семејството е возможно потполно задоволување на основните човекови потреби за љубов, сигурност, признавање и доверба. Сите други социјални полиња имаат само делумни, по време и простор, ограничени социјални влијанија;

- Семејството го воведува детето во социјалните и културни норми. Тоа се доживува како темелен социјален и емоционален модел за заеднички живот на луѓето, а педагошкото значење на семејството се огледа во стилот и тонот на однесувањето на родителите меѓу себе и со нивните деца, во културните интереси, видот и начинот на проценувањето на другите луѓе, начинот на вклучување на децата во

⁶⁰ Елаборирано според: Ташева, Марија, *Социологија*, Филозофски факултет, Скопје, 2003, стр. 112-114.

⁶¹ Hermann Giesecke, *Einführung in die Pädagogik*, Weinheim, München, 1991.

домашните должности, начинот на однесувањето во конкретни животни ситуации и поединости;

- Семејството ја отвара вратата кон надворешниот свет. Во него родителите и останатите членови ги донесуваат искуствата од работните места, или други средби во потесната или пошироката социјална средина, а домот е доверливо место каде тие искуства се проверуваат и интерпретираат;

- Семејството овозможува стекнување на стабилни искуства во доменот на човековата солидарност. Поединецот тука се чувствува сигурно, без разлика на тоа дали моменталните активности и обврски успешно се извршуваат или не..., а тоа чувство на припадност и сигурност има големо значење низ целиот живот.⁶²

Секако, оваа скица би можела да се надополни со бројни илустрации и показатели што упатуваат на модел на позитивна педагошка клима, која би ги детерминирала (во позитивна смисла) моќта и дострелот на семејството во воспитен смисол, но секогаш треба да се има предвид дека во семејството се стекнуваат различни животни искуства, добри и лоши. Така децата можат да се чувствуваат среќни или несреќни, сакани или отфрлени, притиснати од родителската прегрижа или занемарени. Генерално речено, во домот децата можат да бидат изложени на поттикнувачки, но и на блокирачки импулси. Во тој контекст, наспроти позитивните идеали на Херман Гизек, семејството може да биде и извор на бројни проблеми кои значајно ќе го депривираат од неговата воспитна моќ:

- Родителите, користејќи ја високата емоционална поврзаност во семејството, често своите незадоволства или неуспеси на професионален план ги пренесуваат во домот, барајќи компензација, со што ги преоптоваруваат останатите членови;

- Патријархалното семејство, кое како цврста синапса главно го одржуваше економската зависност на членовите се распаѓа, а одлу-

⁶² Според Hermann Giesecke, *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb, 1993, стр. 94-97.

ките за брачен развод се донесуваат полесно и побрзо. Тривијално е да се коментира каква рефлексивна има тој чин врз климата во семејството, а посебно врз улогите кои децата можат да ги преземат во таквите услови;

- Семејството никогаш не успева децата да ги осамостои до крај, да ги оспособи за независност во животот, без да се пореметат развојните емоционални и социјални врски;

- Многу родители, едноставно кажано, живеат за своите деца и се поставуваат во улога на "жртви", или пак децата живеат и растат покрај своите родители но, не и со нив;

- Глобалните процеси во поглед на еманципација на жената мајка и сопруга се сè поинтензивни но, се поставува прашањето: Може ли мајка која недоволно е еманципирана во семејството, мајка која ги извршува сите обврски како и во минатото, а се ангажира и на полето на сопствената кариера, обезбедува економска стабилност во домот и се бори за општествена еманципација, да одговори на улогите што ги има како родител и посебно како воспитувач?

- За смислени и педагошки втемелени родителски постапки скоро и да не може да се зборува, бидејќи родителите многу ретко поседуваат некакво педагошко образование. Тие главно се практикуваат стихично, втемелени се врз родителското искуство добиено од примарното семејство, или пак произлегуваат од нивните карактеристики на личноста.

И оваа скица од негативни психо - социјални семејни детерминанти може да се експлицира врз темелите на бројни примери во доменот на мултикомпонентноста на воспитанието (физичко и здравствено, интелектуално, морално, естетско и работно воспитание) но, нашиот интерес ќе го насочиме кон елаборација на современите семејни карактеристики за кои сметаме дека ја определуваат неговата воспитно - образовна моќ и дострел. Германскиот педагог *Крејнер*⁶³,

⁶³ Kreppner, K., *Sozialisation in der familie*, 1991, стр. 321 и понатаму.

поаѓајки од анализата на современото семејство, укажува на неколку семејни карактеристики кои, се разбира, се од исклучително значење за нашиот проблем:

"- Семејството повеќе не е статична единица, која со структурата на сопствената интеракција рамномерно и трајно влијае врз животниот свет на децата. Напротив, тоа се третира како група во непрекинат развој.

- Заради тоа, семејството треба да ја одржува внатрешната рамнотежа преку постојано прилагодување, како на внатрешните промени (пример: кризи во односите), така и на надворешните (вработеноста на жената). Во тој случај, семејната криза е само нормална појава на прилагодување.

- Едно исто семејство децата и родителите го доживуваат како различно, во зависност од моментот на раѓањето на новото поколение. Така истото семејство се трансформира во "различно семејство".

Видувањата на *Крејнер* се во потполна согласност со основните поставки на генетичката (развојна) теорија за семејството. Според *Роџерс* семејството претставува полуотворен систем, кој не е ниту потполно зависен, ниту потполно независен од останатите системи. Секоја промена во него води кон друга промена, а секоја личност од семејството е динамична и исполнува задачи со еволуционен карактер или игра различни улоги. (*Р. Хил и Р. Роџерс*⁶⁴)

Сите погоре наведени карактеристики даваат за право семејството да се промовира како средина во која се задоволуваат основните човекови потреби и како средина која претставува основен животен, социјален и емоционален модел за детето.

Сепак, за да се разберат декларираните карактеристики и укаже на моќта и дострелот на семејството во воспитен смисол, потребно е да се разберат механизмите низ кои тоа ја остварува својата воспитно образовна функција. Заради тоа ќе се осврнеме на неколку теориски

⁶⁴ Според: Тодорова, Е., *Съвременни американски теории за семејството*, Софија, 1988.

приоди за кои сметавме дека ги објаснуваат механизмите низ кои родителите се потврдуваат како воспитувачи на своите деца.

2.1 Родителско - дејскии односи од аспекти на современии теорији за семејството

Теоријата на размена се сврстува во една од најприфатените научни поставки кои се обидуваат да го објаснат меѓучовекчкото однесување. Нејзиниот развој е поврзан со имињата на *Џ. Тибо*, *Х. Кели*, *А. Хил* и *П. Еке*. Според *Џ. Френч* и *Б. Реиван* поимот "размена" (размена на ниво на меѓучовечки односи) ги означува, сите промени во психичката состојба на групата низ продолжено време, а предизвикани од психички сили или влијанија.⁶⁵ Значи, односите помеѓу членовите од семејството, а посебно меѓу родителите и децата се сфаќаат како размена на културни модели, средства, процеси, цели (индивидуални и колективни), вредности, инструментални норми и услови.

Во 1961 година *Хоманс*⁶⁶ поставува пет аксиоми на кои ја втемелил дедуктивната теорија на размена и го поткрепил ставот: Поверојатно е дека едно дејство ќе се случи (дејство поврзано со училишниот ангажман), доколку постојат следниве услови:

1. Колку почесто тоа дејство е наградувано;
2. Ако во минатото еден стимул или склоп од стимули предизвикале дејство кое било наградувано и подоцна се појават слични такви стимули;
3. Колку повреден е резултатот од дејствието за самата личност;
4. Колку почесто личноста во блиското минато била наградувана, толку за неа наградата е помалку вредна; и

⁶⁵ Иванов, П., Иван, *Семејна педогоџика*, Аксиос, Шумен, 1998, стр. 16.

⁶⁶ Хоманс, Дж., Социално поведение как обмен, во: Современная социальная психология, Текст, Москва, 1984, стр. 82-91

5. Овој услов се појавува низ два модуси: а) кога дејството не води до награда која личноста ја очекува, или дури следува казна, веројатно е таа да покаже агресивност; и б) кога се очекува награда, а се добива дури и повредна, или се очекува казна, а таа изостанува, следи задоволство од резултатите.

Анри Першерон (1974) во пазувите на *Пијажеовиите* механизми низ кои се реализира социјализацијата на личноста (асимилација⁶⁷ и акомодација⁶⁸), оди понатаму во објаснувањата кои ги дава теоријата на размена, акцентирајќи дека истата не е само механичко разменување на меѓучовечки односи, туку и развивање на целосен поглед на свет, кој примарно се создава во семејството кое претставува извор на автоматизирани и стереотипни претстави.

Во целиот тој процес на влијание на родителите врз детското однесување и во крајна линија врз резултатите од истото, исклучително значење игра родителската поддршка. *Џон Долард и Нил Милер*⁶⁹, во рамките на теоријата на поддржување, поддршката ја определуваат како инстинкт кој подлежи на *инструментално учење*⁷⁰. Главно, терминот поддршка се користи за да укаже на: "идентично" поведение, "двојно зависно поведение" - едната страна е повозрасна, повеќе знае, умее (родителите) и служи како дискриминативен сигнал за другата и имитација која претпочита специфично раководство (родителско раководство). Или поексплицитно, поддршка постои кога личноста се наградува за своето однесување, а така се стекнуваат вештини и навика, како и формираат црти на личноста кои би можеле да се стават во функција на постигнување на училишна успешност.

⁶⁷ Асимилација - децата го усвојуваат светот на ментално и афективно ниво. Таа е процес на взаемно дејствување на субјектот со нештата, предметите, средствата и појавите.

⁶⁸ Акомодација - децата се адаптираат кон надворешниот свет благодарение на нивниот интелектуален развој, тие усвојуваат практични шеми за дејствување, простор, време и причина..

⁶⁹ Според: Андреева, Г., М., и др., *Современная социальная психология на Западе*, Москва, 1978.

⁷⁰ Теориските поставки на *J. Dollard i N. Miller* се темелат на Скинеровата теорија за инструментално учење според која основен механизам на учењето е процесот на поткрепување.

Теоријата на социјалното учење на *Бандура*⁷¹ претпочита дека обрасците на поведението (однесувањето) можат да се восприемаат преку личното искуство и преку набљудување на поведението на другите и резултатите од него. Придонесот на *Бандура* за нас е значаен од аспект на неговите напори во откривањето на механизмите низ кои родителите влијаат врз однесувањето на децата, па во тој контекст и врз нивното однесување поврзано со училишниот ангажман.

И оваа концепција поаѓа од фактот дека во периодот на детството родителите се најзначајни возрасни личности во животот на децата. Оттука, оваа родителска позиција носи моќ како модел односно пример.

Моќта на моделирањето врз учењето, *Бандура* ја потврдил преку направената споредба на однесувањето на родителите на две групи деца. Едната група се состоела од мошне агресивни деца, а другата од поинхибирани. Истражувањето покажало дека родителите на инхибираните деца биле инхибирани, а на агресивните, агресивни. На прв поглед, ова може да изгледа парадоксално, но, родителите кои користат физички казни им даваат на децата примери на агресивно однесување. Исто така, *Hoffman (1960)* покажал дека кога родителите користат закани и физичка сила за да ги дисциплинираат децата, тие ги користат истите техники во односите со нивните врсници.⁷² Овие резултати експлицитно потврдуваат дека, кога родителите ги дисциплинираат своите деца, тие не се само фактори на контрола, туку и модели.

Сепак *Yando, Seitz и Zigler (1978)* сугерираат дека децата најчесто ги имитираат своите родители доколку тие за нив претставуваат

⁷¹ Bandura, Albert, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977.

⁷² Според: Goins, E. Joyce, *Albert Bandura's Social Learning Theory*, Department Of Psychology, <http://www.Xulanexus/issue2/Goins.html>, str. 1-4

некаков авторитет: воспитани се, многу знаат, имаат висока општествена функција и сл.⁷³

Генерално може да се констатира дека проверката на *Бандурина* теорија се врши во рамките на неговите темелни процеси, низ кои е возможно да се изврши влијание врз учењето на децата:

- Процеси на внимание - опсервациското учење нема да се случи ако личноста не внимава на моделот. Едноставното експонирање на моделот не мора да претставува стимулирачки настан за оној кој набљудува, ниту пак ќе гарантира перципирање на стимулирачката ситуација на точен начин. Значи, оној кој што учи, мора да го забележи моделот доволно точно за да ги стекне информациите неопходни и да се иницира неговото однесување⁷⁴. На пример, едно девојче може да ја гледа мајка си како ги пере алиштата во машина, но ако нејзиното внимание не било насочено кон начинот како се вклучува машината, нема да знае како тоа сама да го направи.

- Ретенциони процеси - набљудуваните активности ќе влијаат врз индивидуата која набљудува само доколку успее да ги запамети активностите на моделот. Или детето треба да ги кодира информациите во сопствената меморија. Според *Bandura (1977)*, луѓето ги чуваат начините на однесување кои ги опсервирале во форма на ментални слики или вербални описи, а потоа можат да се прisetат на сликата или описот за да ја репродуцираат таа активност во сопственото однесување.

- Моторни репродуктивни процеси - Репродукцијата вклучува конверзија на симболичната репрезентација во очевидно однесување. Репродукцијата на однесувањето се постигнува со организација на реакциите на личноста според моделираната шема. Ова може да се случи само преку вежбање. Иако можеби сме присуствувале, ретенирале и

⁷³ Според: Bao, Yeqing, *Effects of Parental Style and Power on Adolescent's Influence in Family Consumption Decisions*, стр. 11: Одбранет докторски труд на државниот универзитет во Вирџинија, април, 2001. Интернет извор.

⁷⁴ Според: Goins, E. Joyce, *Albert Bandura's Social Learning Theory*, Department Of Psychology, <http://www.Xulanexus/issue2/Goins.html>, стр. 2

вежбале симболично претставување на однесувањето на моделот, можно е да не можеме на истиот начин истото да го повториме. На пример, не е лесно да се научи да се вози автомобил, а гледањето снимка за едукација на возачи или набљудување на друг возач не се исти како и самото возење. Опсервирањето може да не е доволно за да се обезбеди вешто изведување на таа активност. Вежбањето на правилни физички движења и повратна информација за нивната прецизност се неопходни за правилно изведување на тоа однесување.⁷⁵

- Поттикнувачки и мотивациски процеси - поттикот и мотивацијата се услов за остварување на имитирањето. Поттикот делува како засилувач и претставува тоа што личноста очекува да го добие по даденото однесување. Кога тој постои, опсервацијата многу брзо се претвора во акција. Поттикот исто така влијае и на процесите на внимание и ретенција. Децата внимаваат кога се мотивирани, а со поголемо внимание, се ретенираат повеќе информации.⁷⁶

Во контекст на овие теориски поставки *Maccoby i Martin (1983)* покажале дека детското однесување се оформува низ два типа на интеракциски ситуации:

1. Децата добиваат инструкции како да имитираат определени постапки или однесувања; и
2. Децата добиваат објаснување како да користат определен материјал или како да се однесуваат во определени ситуации.

Тогаш, логично е дека ако родителите различно ги конструираат интеракциските ситуации, постои веројатност за различно детско однесување.

Поддршката (зајакнување) и моделирањето се потврдуваат како механизми кои ја детерминираат воспитната моќ и дострелот на семејното воспитание, меѓутоа секогаш треба да се има предвид дека

⁷⁵ Bandura, Albert, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977.

⁷⁶ Други интернет извори кои се занимаваат со работата на Бандура можат да се најдат на: <http://fates.cns.muskingum.edu/~psuch/psycweb/history/bandura.htm>; <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>; <http://www.valdosta.edu/~whuitt/psy702/behsys/social.html>

децата се активни партиципенти во воспитниот процес. Може да се каже дека интеракцијата е третиот процес низ кој се остварува детското обликување, а подразбира постојана акција и реакција помеѓу родителите и децата (во семејни услови). Според *Moschis i Churchill (1978)*⁷⁷ истата вклучува различни комбинации од моделирање и зајакнување.

Сосема е јасно дека воспитниот процес кој се остварува во рамките на семејната средина во себе ги вклучува механизмите на моделирање, зајакнување и интеракција. Тие често се пројавуваат скриено и несвесно. Можат да се случуваат независно и интерпроменливо при различни животни ситуации и настани, но можат да протекуваат и симултано. Како такви често го оневозможуваат следењето на комплексното воспитно влијание на родителите врз детското однесување, па и на она поврзано со училиштето.

2.2 Родителската власт како педагошки феномен

Теориските поставки кои се однесуваат на моќта (власт) на влијание главно се обидуваат да ги објаснат меѓучовечките конфликти. Притоа се поаѓа од тезата дека кога постојат конфликти, моќта на актерите е определена од нивниот избор на стратегии кои ги користат во менаџирањето на самиот конфликт и од степенот на релативното влијание кое го исполуваат во донесувањето на одлуки. Оваа теорија, во најширока смисла, во релација ги поставува моќта (власта), релативното влијание и стратегиите на влијание.⁷⁸

Разгледувањето на родителството од аспект на власт се чини дека е оправдано, бидејќи тоа по својата суштина претставува практикување на власт. Колку и да се обидуваме педагошките процеси и

⁷⁷Според: Bao, Yeqing, *Effects of Parental Style and Power on Adolescent's Influence in Family Consumption Decisions*, стр. 13: Одбранет докторски труд на државниот универзитет во Вирџинија, април, 2001. Интернет извор.

⁷⁸Според истото извор, стр. 32.

односи во семејни рамки да ги третираме врз принципот на рамноправност, нескриена е нивната властна суштина.

Иванов власта ја објаснува како субјективно изразен асиметричен однос на зависност меѓу социјалните актери, посредуван од нивниот однос кон определени вредности или ресурси. Власта е насочена кон сознанието, а не кон телото, какво најчесто е насилството, а иако тоа е природно средство на власта (моќта), според овој автор, тоа сепак не е власт, зошто потчинетиот секогаш го има последниот збор за избор.⁷⁹ Значи родителската власт секогаш не смее да се третира во негативна конотација, туку да се сфати како можност за избор и од двете инволвирани страни.

Во својата монографија "*Анаџомија на власта*", *Дон Кенет Галбрајт*⁸⁰, се обидел да најде одговор на повеќе прашања поврзани со овој педагошки феномен: По што се разликуваат оние што владеат од оние кои се објект на власта? Или, заради што некои луѓе го поседуваат правото на владеење и што е тоа што другиот го тера да се потчини на власта? Обидувајќи се да биде непристрасен во своите анализи, авторот ги разоткрива скриените структури на власта, нејзините инструменти и средства, но и механизмите низ кои луѓето ги напуштаат сопствените решенија и одлуки и ги прифаќаат туѓите. Врз овие основи, но најверојатно и во пазувите на најстарата типологизација на власта идентифицирана од *Френч и Реиван (1959)*⁸¹, *Галбрајт* ја изградил сопствената типологија, според која власта се појавува низ три облици: насилна, компензаторна и условна.

- Насилната власт подразбира потчинување кое се реализира преку наложување, а се темели на стравот од неблагоприятни после-

⁷⁹ Иванов, П., Иван, *Семејна педагогика*, Аксиос, Шумен, 1998, стр.

⁸¹ French i Raven (1959), идентифицирале пет типа на власт: 1. принудувачка власт (coercive power), 2. Наградна, 3. Експертска, 4. Легитимна, и 5. Референтна. **Наведено според:** Bao, Yeqing, *Effects of Parental Style and Power on Adolscent*s Influence in Family Consumption Decisions*, стр. 33: Одбранет докторски труд на државниот универзитет во Вирџинија, април, 2001. Интернет извор.

⁸⁰ Гълбрайт, Дж. К., *Анаџомија на власта*, Софија, Христо Ботев, 1993.

дици. Истата се остварува со посредство на физичка казна, јавна осуда, и систематско емоционално психичко насилство врз личноста;

- Компензаторната или наградната власт се остварува со посредство на награди кои имаат вредност односно значење за потчинетиот; и

- Условната власт во чија основа лежи убедувањето, а главна цел е реконструирање на мислењето на потчинетиот, се остварува во ситуации кога личноста ја прифаќа волјата на оној кој ја поседува власта, но "по свое" убедување, спознавање, или социјална обврска. Во овој случај потчинувањето се чини умесно, природно и правилно.

Некои истражувања⁸² кои се темелат на оваа теорија потврдуваат дека власта претставува интерактивен процес помеѓу родителите и децата. Тие се партнери во овој процес, а секој поединечно продуцира некои единствени средства за да ги задоволи потребите и желбите на другиот. Се смета дека во вакви ситуации, и родителите и децата едни врз други имаат власт, иако во најголемиот број случаи властната структура е дебалансирана, родителите поседуваат поголема моќ. Овие истражувања, *Френч - Реиванова* типологизација ја искористиле како основа за да ја дијагностицираат родителската власт. Прифатено е дека истата се пројавува низ четири димензии: *outcome-control* власт, референтна власт, легитимна власт и експертска власт: *Outcome-control* власта се повикува на родителскиот потенцијал да влијае преку позитивното и негативното засилување вклучувајќи го и детското прифаќање на моќта на наградите и казните; *Референтна власт* се темели врз принципот на привлечност. Во основата ѝ е механизмот на идентификација на детето со родителите. Родителот се прифаќа како извор на стандарди, убедувања, норми и вредности. Имено, овој родителски еталон го прави детето доброволно да пос-

⁸² Smith, Tomas, E., *Foundations of Parental Influence upon Adolescents: An Application of Social Power Theory*, American Sociological Review, 35 (October), 1970 str. 860-872; McDonald, Gerald, W., *Parental identification By The Adolescent, A Social Power Approach*, Journal of Marriage and the Family, 39, 1977, str. 705-719; McDonald, Gerald, W., *Parental Power and Parental Identification*, Journal of Marriage and the Family, 42, 1980, str.289-296.

тапува според укажувањата на родителот. При ваква власт, детето е особено податливо за воспитно делување. Референтната власт е силно емоционално обоена со: чувства, восхит, верност, благодарност, одговорност и сл. Сепак, треба да се потенцира дека таа власт се пројавува низ оние форми на поведение, во кои родителот е референтна личност за детето. Когнитивната основа на промената на личноста кај децата е социјалното учење низ доживување, поттикнување и идентификација. Во тој смисол, родителот претставува модел за однесување. Како што постојано истакнува *Бандура*, најголемиот дел од човечкото однесување се учи преку примери, намерно или случајно, со набљудување на другите и моделирање на нашето однесување според нивното. Луѓето се поштедени од беспотребни грешки затоа што можат да учат од пример; и *Леѓијимнајиа родийелска власиј* се рефлектира низ контролата врз детското однесување или мислење, но при тоа се зема предвид нивното право. И на крај, експертската власт подразбира родителски потенцијал да ги надополни детските вештини, навики и знаења.⁸²

Во нешто модифициран облик *Kellerhals u Montandon*⁸³ типизирале три модели на родителска власт кои во најголема мерка кореспондираат со претходните: принудувачка (*coersitiv*), убедувачка (*persuasive, negociatrice*), и партнерска (*structurant, partnership*).

*Мелибруда*⁸⁴ пак, власта ја диференцирал врз принципот на награди и казни како наградна и принудувачка:

- Наградната власт се темели врз награди. Децата им се потчинуваат на другите бидејќи заради тоа може да добијат нешто што им е неопходно, или да се почувствуваат пријатно. Однесувањето се разменува низ процесот на наградување. Наградната власт е сврзана со очекувани награди, а нејзин израз е детската комфорност. Според

⁸² Повеќе види во: Bao, Yeqing, *Effects of Parental Style and Power on Adolescent's Influence in Family Consumption Decisions*, стр. 33; Одбранет докторски труд на државниот универзитет во Вирџинија, април, 2001, стр. 30-40, Интернет извор.

⁸³ Наведено според: Иванов, П., Иван, *Семейна педагогика*, Аксиос, Шумен, 1998, стр.136-137.

⁸⁴ Мелибруда, Ы., *Аз-Ти-Ние*, Софија, 1990

авторот оваа власт се стреми да се развие во власт заснована на идентификацијата со родителите (референтна власт). Сепак, моќта на наградната власт зависи од степенот на блискоста или рамнодушноста што ја исполува родителот. Соработката и заедништвото меѓу родителите и децата сами по себе имаат значење на награда и предизвикуваат поголемо задоволство од другите типови на наградување.

Скоро идентично со насилната власт на *Галбрајџ*, принудувачката власт *Мелибруда* ја втемелил врз стравот од насилство и санкција заради неконформистичко поведение. Силата на власта зависи од степенот на стравот и послушноста. Во споредба со наградната власт, тука детето се стреми да се скрие или заштити од влијанието на родителот. Основна цел на родителите што ја практикуваат оваа власт е да се потчини детето преку богат инвентар од казни. Манипулациите со стравот, според авторот, предизвикуваат некои заштитни механизми кај детето: пониски творечки способности, пониска самостојност, помалку одговорност, многу низок стремеж за иновација, пасивност и конзервативизам.

Од направената анализа станува јасно дека теоријата на власта, применета врз родителско - детските односи, родителите и децата ги третира како партнери со различно ниво на власт. Значи се отфрла можноста овие процеси и односи апсолутно да се окарактеризираат со поимот симетричност зошто во семејството "потчинетиот" (детето): скоро во потполност зависи од родителите (психофизички, материјално, емоционално и социјално); свесно или несвесно ги прифаќа целите, мотивите и одобрувањата на оние кои поседуваат моќ; се судрува со противречната суштина на семејните односи кои се неформални, но се одвиваат по определени правила.

Родителската власт е неопходна и очекувана од децата - таа им обезбедува чувство на сигурност и поддршка. Но, кога оваа власт е прекумерна, несправедлива или егоистична, таа ги кочи децата во нивниот развоток, ги прави несигурни, плашливи и неспособни сами да донесуваат решенија.

Кон овие изводи може да се додадат и други кои ја потврдуваат моќта на семејството во воспитен смисол, сепак најзначајно е да се потенцира дека родителската власт не смее да се злоупотребува туку да се насочува кон хуманизација на семејната воспитна практика.

2.3 Родителскиот воспитен стил како детерминанта на моќта и доспирелото на семејството во воспитна смисла

Научничкото интересирање за определување на родителскиот воспитен стил има долга традиција. Сепак, поинтензивно проучување на испреплетените односи меѓу училишната успешност и родителскиот воспитен стил се забележува во последните три децении. Во овој научен сегмент педагошката наука ги користи сознанијата на психологијата, обидувајќи се психолошките појави и процеси да ги процени преку конкретни педагошки постапки на родителите во животни ситуации со своите деца.

Родителскиот воспитен стил, најексплицитно се пројавува во родителскиот однос кон децата во процесот на секојдневната интеракција. Во литературата оваа семејна варијабла најчесто се определува: *дихотомно* преку групирање на родителите според контрастно поставените ставови во однос на степенот на воспоставената контрола, строгоста и изразеноста на приврзаноста кон децата; како *тип* на однесување најчесто вообличен како авторитарност, демократичност и попустливост; и како *фактор* изразен преку насоченост кон детето преку негово прифаќање или отфрлање.

Како, во овој поглед, некои истражувачи го унифицираат и класифицираат родителското однесување?

Според начинот преку кој се доаѓа до моделирање на родителското однесување, истражувањата може да се категоризираат како:

- Истражувања кои до своите сознанија доаѓаат преку *димензионален пристап*;

- Истражувања кои до своите сознанија доаѓаат преку *психолошки* *приспаи*; и

- Истражувања кои до своите сознанија доаѓаат преку *интервју* *приспаи*.

Според *димензионалниот* *приспаи*, родителскиот стил е изразен преку различни димензии кои се ортогонално поставени една нас-проти друга. Иако во моделите на истражувачите приврзаници на овој пристап може да се воочи варирање на карактеристиките кои ги определуваат конкретните димензии, сепак самите димензии се многу слични. Од методолошки аспект, процедурата главно е водена низ издвојување на преовладувачките родителски ставови, а по пат на факторска анализа. Првите обиди за испитување на родителските ставови низ кои се димензионирани стиловите се забележани некаде во триесетите години на дваесетиот век (*Кенер*⁸⁵, 1935 и *Сајмондс*⁸⁶, 1939)

Врз основа на опсежни истражувања во текот на педесетите и шеесетите години значајно се збогатени сознанијата од овој домен. Родителскиот однос главно се изразува низ: емоционалната топлина наспроти непријателство и родителската вклученост наспроти исклученост, Болдвин (*Baldwin, 1955*)⁸⁷, или пак преку димензии именувани како: топлина-студен однос и пермисивност-рестриktivност (*Sears, Maccoby, Levin 1957*)⁸⁸.

Преку одвоено испитување на мајките и татковците, а со примена на методот на систематско набљудување и употреба на скали на судови и интервју, *Шефер* (*Schaefer, 1959*)⁸⁹ ги екстрахирал следниве

⁸⁵ *Кенер* диференцирал четири димензии во родителското однесување: прифаќање и љубов, јавно отфрлање, претерани барања и претерана грижа. Според: Пјорковска, П. К., *Дејие у нејојтиуној породици*, Просвета, Београд, 1990, стр. 61.

⁸⁶ *Symonds, 1939*, ги издвојува следниве ставови: прифаќање-одбивање и доминација-покорност. Според одбранет докторски труд на Политехничкиот институт и Државниот Универзитет во Вирџинија: Bao, Yeqing, . *Effects of parental Style and Power on Adolescent,s Influence in Family Consumption Decisions*, 2001. интернет извор

⁸⁷ Baldwin, A. L., *Behavior and Devalopment in Childhood*, Dryden Press, New York. 1955.

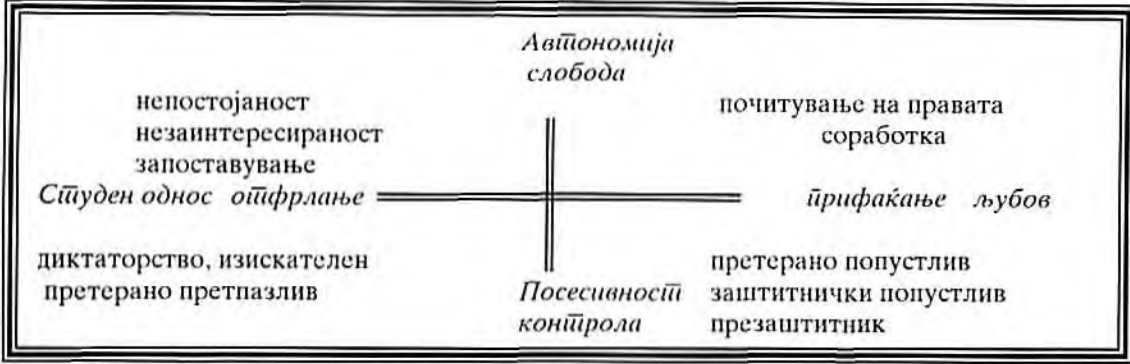
⁸⁸ Sears, Robert, R., Maccoby, Elenor, and Levin, Harry, *Patterns of Child Rearing*, Evanson IL: Row Peterson, 1957.

⁸⁹ Schaefer, E. S., *A Circumflex Model for Maternal Behavior*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 1959, стр. 226-235.

спротивставени димензии на родителско однесување: љубов - студен однос и автономија - контрола.

ФИГУРА 1

Хипотетички кружен модел на однесувањето на мајките (Schaefer, 1959)



Веќе во 1965 година, Шефер⁹⁰ го усовршува овој модел (тридимензионален) обидувајќи се да ги пополни празнините во поглед на родителското однесување. Сите три димензии повторно имаат биполарен карактер (позитивни и негативни):

- прифаќање - отфрлање;
- психолошка автономија - психолошка контрола;
- слаба контрола - цврста контрола.

Овој модел доста експлицитно ја покажува суптилноста на родителското однесување кон децата. Всушност покажува колку е тенка линијата помеѓу позитивното и негативното родителско однесување. Само за пример: Кога станува збор за психолошката автономија, тенка е границата која ги раздвојува двете патеки, навидум толку слични, а суштински различни, по кои може да се движи родителското однесување во поглед на првата димензија, кон прифаќање или отфрлање. Во првиот случај, преку еманципација на детето, поттикнување на разликите и на крај прифаќање на личните особености родителот го достигнува нивото на демократичност, но спротивно, доколку практикува дистанца, па преку рамнодушност се доближува до непри-

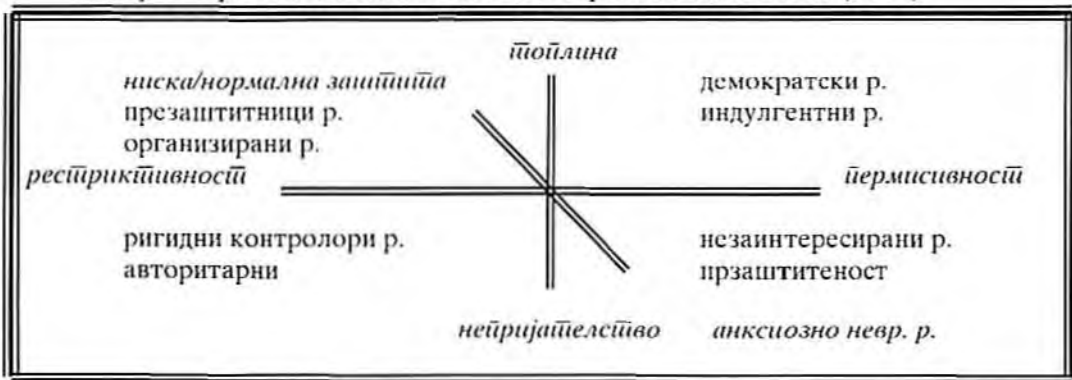
⁹⁰ Schaefer, E. S. A Configurational Analysis of Children's Reports of Parent Behavior, Journal of Consulting Psychology, 29 (6), 1965, стр. 552-557.

јателската рамнодушност, тогаш тој се движи кон моделот именуван како анархично родителство.

Бекеровиот (Becker)⁹¹ модел најчесто во литературата се користи како пример на димензионалниот приод во определувањето на родителскиот стил и е конципиран врз принципот на тридимензионалност. Според Бекер родителското однесување генерално се рефлектира низ: емоционална топлина - студен однос (непријателство); ограничување или рестриктивност - слобода или пермисивност; и ниско (нормално) ниво на заштита - презаштитнички (анксиозна емоционална вклученост). Првата димензија, емоционалната топлина наспроти непријателството или одбивноста е детерминирана врз основа на степенот на родителското: прифаќање, афективност, насоченост кон детето, користење на објаснувања, награди и отсуство на физички казни. Рестриктивноста наспроти пермисивноста се рефлектира низ опсегот на родителското користење на забрани и принуди и грижата и односот кон другарчињата. А третата димензија е определена според ставовите со кои е испитана родителската емоционална поврзаност со децата, заштитничкиот однос и грижата за здравиот развој на децата. Врз основа на овие димензии родителите се групирани во осум категории: *ригидни контролори, авторитарни, организирани, презаштитници, демократски, пермисивни, анксиозно невротични и зајославувачки (незаинтересирани)*.

ФИГУРА 2

Бекеров тридимензионален модел на родителски стил (1964)



⁹¹ Becker, Wesley, C., *Consequences of Different Kinds of Parental Discipline*, во: *Review of Child development*, Vol. 1, ed. M. L. Hoffman and L. W. Hoffman, Russell Sage, New York, 1964, str. 169-204

Во оваа категорија на истражувања може да се интегрира и истражувањето на *Masen*⁹², според кое се издвоени димензии карактеристични за *Шеферовиоџ* дводимензионален модел. Како суштински одлики на топлиот родителски однос (позитивниот пол на првата димензија), овој автор ги наведува следниве: прифаќање, емоционална блискост, одобрување, разбирање, интерес за детето, често практикување на објаснувања и ретко користење на казни. За разлика од топлината, хостилноста ја дефинира или определува со спротивните карактеристики. Кога зборува за контролата, *Масен*, смета дека таа кумулативно опфаќа две суштински карактеристики на родителскиот однос: родителско настојување кон строго почитување на поставените правила во детското однесување и спречување на развитокот на детската индивидуалност и автономија. По пат на комбинација на овие две димензии тој типизирал четири облици на родителски воспитни стилови: демократски родители; топли но и строги родители; агресивни и строги родители; и агресивни родители кои ги отфрлаат своите деца.

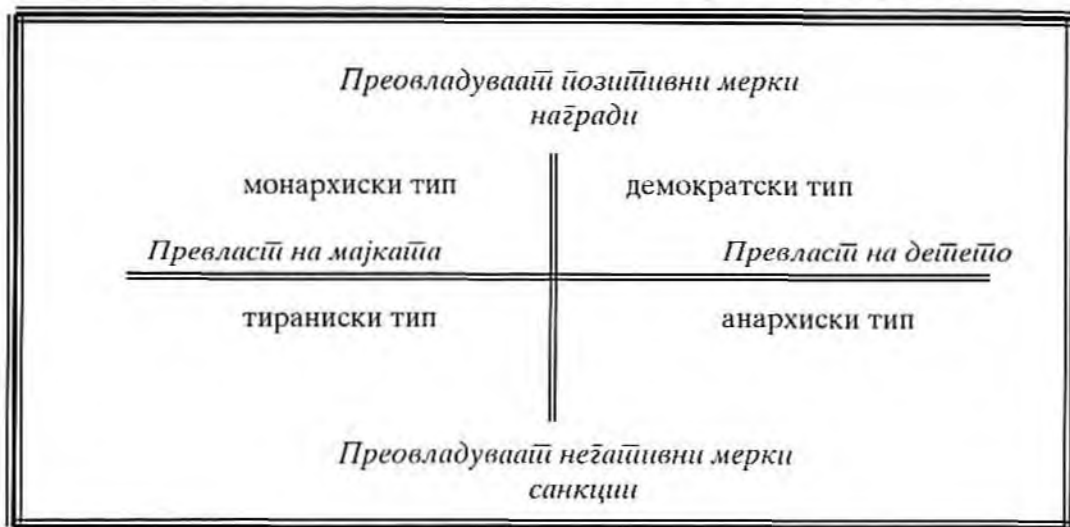
Поаѓајќи од погоре акцентираното сознание, дека во градењето на моделите на родителски стилови на однесување водечка улога има психологијата, а педагошката наука ги користи сознанијата обидувајќи се психолошките појави и процеси да ги процени преку конкретните педагошки постапки на родителите во конкретни животни ситуации, за нас посебно се значајни обидите на *Макаровиќ*⁹³ да го опише односот на југословенските мајки. Иако моделот е конципиран по примерот на *Шеферовиоџ*, сепак, воведени се нови димензии и различна терминологија. Дводимензионалниот модел е изграден врз процената на родителското однесување во поглед на примената на позитивни и негативни воспитни мерки кои според авторот се одраз за позитивен и негативен став кон детето. (фигура 3)

⁹² Според: Hrnjica, S., 1992, *Zrelost licnosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, стр. 82.

⁹³ Според: Piórkowska-Petrovic, K., *Detе u nepotpunoj porodici*, Prosveta, Beograd, 1977, стр. 67-68.

ФИГУРА 3

Дводимензионален модел на родителско однесување (Макаровиќ)



Значи наместо *Шеферовата* димензија љубов - непријателство ја воведува димензијата награда - казна, а наместо контрола - автономија, како резултат на процената на односот мајка - дете, воведува превласт на мајката - превласт на детето. Пресекот на овие две димензии прават четири полиња со четири типови на родителско однесување:

- Монархиски тип: целата власт е во рацете на мајката, преовладуваат наградите, а детето природно го прифаќа воспоставеното водство;

- Демократски тип: според мајките детската независност е корисна од аспект на неговиот развој, дозволува слобода во преземањето на некои активности, но доколку е неопходно му помага;

- Тираниски тип: мајката поседува огромна власт која го ограничува детето, а тоа постапува исклучиво според желбите и моралните норми. Детето на мајката ѝ служи како средство за постигнување на нејзините цели.

- Анархиски тип: мајката му допушта независност на детето, не се интересира за него, избегнува разговори и контакти, практикува казни, а себе си допушта слобода.

Воочливо е дека моделирањето на *Макаровиќ*, за разлика од претходните, е втемелено врз практикувањето на педагошките пос-

тапки на мајките, а не врз нивниот емотивен однос. Централно место зазема надзорот и примената на наградите и казните. "Превласта на мајката" се третира како цврст надзор над детското однесување, а "превласт на детето" како слаб надзор. Другата пак биполарна димензија, сфатена како "преовладување на негативни или позитивни мерки", е определена преку дијагностицирањето на примената на различните видови на воспитни мерки.

Типолошкиот ѝриод во определувањето на родителскиот стил го востановува *Баумринд*⁹⁴. Овој широко прифатен модел за родителски прототипови го вклучува концептот за: авторитарни, авторитативни, пермисивни и родители кои ги отфрлаат своите деца. Неговата суштина се темели врз определувањето на видот на родителската контрола (авторитарна, авторитативна и пермисивна). Како *diferentija specifica* на секој од моделите *Баумринд* ги наведува следниве карактеристики:

- Авторитарните родители практикуваат висок степен на контрола и ја ограничуваат детската автономија. Високо ги ценат традицијата, работата и признатите авторитети. Родителскиот збор е закон, се инсистира на беспоговорно почитување на правилата, децата не смеат да прашуваат, "лошото" однесување редовно се казнува, а родителите скоро никогаш не покажуваат љубов, ниту пак наградуваат.

- Пермисивните родители на децата им даваат повеќе права, а многу малку одговорности, им се претставуваат на децата како објекти кои можат да се користат, а не како активни партиципанти во нивниот развoтoк. Ваквите родители секогаш ја кријат својата нетрпеливост, наметнуваат вонредни правила наместо да ги објаснуваат. Отсуствува казната во било кој облик, нема барања за одговорност, туку на децата им е дозволено сами да ги организираат своите

⁹⁴ Baumrind, Diana, *Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior*, Genetic Psychology Monographs, 75, 1, 1967, стр 43-88 и Baumrind, Diana, *Authoritarian Parental Control*, Adolescence, 3 (fall), 1968, стр. 255-272.

активности од било кој вид. Преовладува исполнувањето на барањата и желбите наместо примената на моќ.

- Авторитативниот облик на родителство - според *Баумринд*⁹⁵, подразбира поставување јасни граници и правила на однесување. Овие родители знаат да ги препознаат детските интереси, ја почитуваат автономноста, но и бараат дисциплина. Често користат објаснувања со цел да го насочат детското однесување. Тие всушност се обидуваат да воспостават баланс помеѓу родителските права и детскиот развој. Топли се и ги поддржуваат своите деца, но истовремено бараат одговорно однесување.

Глен Елдер во 1962 година⁹⁶ спровела истражување на 7 200 адолесценти. Родителите ги групирала во седум категории земајќи ја предвид родителската контрола, изразена низ правото за одлучување, врз секој аспект од животот на нивните деца:

- Автократски: на адолесцентите не им е дозволено да го изразат своето мислење или да донесуваат одлуки во врска со ниеден аспект од нивниот живот;

- Авторитарни: иако младите можат да го изразуваат своето мислење, крајните одлуки ги донесуваат родителите според нивно видување;

- Демократски: адолесцентите слободно учествуваат во дискусиите поврзани со нивното однесување, а некои одлуки ги донесуваат сами. Сепак, крајните одлуки ги формулираат родителите, односно одат со нивно одобрување;

- Рамноправни: родителите и адолесцентите играат суштински исти улоги, а во донесувањето на одлуки партиципираат рамноправно;

⁹⁵ Baumrind, Diana, 1971, *Current Patterns of Parental Authority*. Developmental Psychologist Monograph, 4, 1, стр. 1-103.

⁹⁶ Според: Berger, Stassen, Kathleen, *The Developing Person Through Childhood and Adolescence*, second edition Bronx Community College and City University, Worth publishers, Inc, New York, 1986, стр. 531

- Пермисивни: адолесцентите имаат поактивна и повлијателна позиција во донесувањето на одлуки, но не секогаш го прифаќаат родителското мислење;

- Laissez-faire: родителите ги оставаат тинејџерите сами да одлучат дали ќе ги почитуваат или игнорираат родителските желби во донесувањето на одлуки; и

- Игнорантни: родителите всушност немаат никаква улога во воспитанието на децата, воопшто не се заинтересирани за насочување на детското однесување.

Во рамките на типолошкиот приод може да се воврсти и истражувањето на *К. Л. Грџин*⁹⁷. Критикувајќи го димензионалниот приод заради неговата крутост и ограниченост во моделирањето на родителското однесување се залага за прифаќање на методологија која ќе овозможи категоризација на родителите според видот на постапките кои имаат тенденција да се групираат и така да го одбележуваат специфичниот стил. Според овој истражувач, родителскиот стил претставува синдром на разновидни постапки кон детето, кои се манифестираат во низа животни ситуации, интеракции помеѓу родителот и детето. Во своето истражување на примерок од 755 ученици и нивните родители, а врз принципот на согласност меѓу одговорите на родителите и учениците и доминацијата на одредени типови на родителски однос, утврдила три типа на родителски стилови: *авторитарен стил*, каде доминира наредба и неконструктивна критика; *демократен стил* кој подразбира давање на сугестии, стимулирање и самоконтрола; и *партисипативен стил* каде најчесто се среќава укажување со знаење.

Видливо е дека основниот интерес на типолошкиот приод е насочен кон востановување на општ модел, организацијата или климата што ја создаваат родителите во домот. Испитаниците најчесто се категоризираат во алтернативните родителски стилови, а

⁹⁷ Лацковић, К. Грџин, *Како родителски стил управљања утиче на успех дјецe у школи*, Педагошки рад, Загреб, 1984, стр. 144.

потоа детските развојни резултати се компарираат меѓу определените родителски категории. Во тој контекст *Сџеинберџ* родителскиот воспитен стил го дефинира како: "... констелација на родителски односи кон детето изразени преку комуникација, што заедно ја чинат емоционалната клима. . ." ⁹⁸

Во поново време истражувачите се почесто ги истакнуваат предностите на таканаречениот интегративен приод во проучувањето на родителскиот воспитен стил. Во литературата често се *промовира сџавојџ* дека *Бекеровиоџ* (1964) и *Баумриндовиоџ* (1971) модел на родителски стилови, комбинирано, репрезентираат идеални семејни типови на социјализација. ⁹⁹ Нивните сличности и разлики се воочуваат во следниот компаративниот приказ:

ФИГУРА 4

Компаративен преглед

<i>Баумринд (1971)</i>	<i>Бекер (1964)</i>	<i>Оџис на родителскиот стил</i>
<i>Авторитарни</i>	Авторитарни и ригидно контролирачки	Поставуваат строги стандарди за однесување; Не ја охрабруваат вербалната комуникација; Користат физички казни; Покорноста високо ја ценат
<i>Авторитаривен</i>	Организирано ефективни и презаштитнички	Поставуваат јасни стандарди за послушност; Прифаќаат автономно одговорно однесување; Охрабруваат вербална комуникација; Користат умување, докажување за да ја постигнат саканата цел
<i>Пермисивни</i>	Попустливи и демократски	Не налагаат стандарди; Очекуваат самите деца да го регулираат своето однесување. Топли се и ги прифаќаат своите деца; често користат објаснувања.
	Анксиозно невротски и запоставувачки	Нема јасни стандарди. Висока слобода за детското однесување; ја обесхрабруваат детската емоционална независност; Ги отфрлаат своите деца.

⁹⁸ Darling, Nancu and Laurence Steinberg, *Parenting Style as Context: An Integrative Model*, Psychological Bulletin, 113, 3, 1993, стр. 488.

⁹⁹ Carlson, Les, Sanford Grossbart, and J. Kathleen Stuenkel, *The Role of Parental Socialization Types on Differential Family Communication Patterns regarding Consumption*, Journal Consumer Psychology, 1 (1), 1992, стр. 31-52.

И додека Бекеровиот модел е концептуализиран примарно врз основа на истражувања на родителското однесување, Баумриндовата класификација е произлезена од емпириско групирање на родителите со слични родителски ориентации и однесувања. Иако определени по различен методолошки пат, сепак и двата приода до извесен степен се слични. Забележително е дека Баумриндовиот авторитарен стил кореспондира со Бекеровиот авторитарен и ригидно контролирчки, а Баумриндовиот авторитативен стил во најголем дел ги покрива Бекеровите организирано-ефективни и презаштитнички родители.

Компарирањето на двата приода сепак укажува и на некои суштински разлики. Во Баумриндовата класификација може да се забележи интенција целиот приод да се сведе на дијагностицирање на две димензии: топлина и рестриktivност. Трите воспитни стилови се чини покриваат само три области: висока рестриktivност и низок степен на топлина (*авторитарен*); висок степен на топлина и ниска рестриktivност (*пермисивни*); висока рестриktivност и висок степен на топлина (*авторитарен*). Иако таа ја напоменува и четвртата област¹⁰⁰ - низок степен на топлина и ниска рестриktivност, како отфрлувачки и негрижливи родители, во своите истражувања не посветила посебно внимание. Причината за ваквиот нејзин приод можеби треба да се побара во фактот што таа во своите рани истражувања се фокусирала на семејства, во кои родителите биле релативно активно вклучени во воспитанието на нивните деца. Во таа насока е забелешката на *Стеинберг*¹⁰¹ дека во реперезентативните примероци на семејства редовно се појавува и овој тип на родителски стил.

Спротивно на ова, *Бекер*¹⁰² создал поддимензии на димензијата подведена под поимот рестриktivност: рестриktivност - пермисивност

¹⁰⁰ Baumrind, Diana, *Current Patterns of Parental Authority*, Developmental Psychologist Monograph, 4, 1, 1971, стр. 21.

¹⁰¹ Steinberg, , Susie D. Lamborn, Nancy Darling, Nina S. Mounts, and Sanford M. Dornbush, 1994, *Over-time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, and Neglectful Families*, Child Development, 65, 3, стр. 754-770.

¹⁰² Becker, Wesley, C., 1964, *Consequences of Different Kinds of Parental Discipline*, во: Review of Child development, Vol. 1, ed. M. L. Hoffman and L. W. Hoffman, Russell Sage, New York, стр. 169-204.

и смирена невмешаност - анксиозна емоционална вклученост. Причината за воведување на оваа трета димензија е можеби што Бекеровите истражувања главно се поврзани со проблематични деца.

Според Менџлбург (*Mangleburg, 1992*), родителската рестриktivност во ваквите случаи најчесто е насочена кон грижата за емоционалното здравје на децата, а не кон нивното воспитување.¹⁰³ Консеквентно, Карлсон, Сенфорџи и Сиџанкл ќе заклучат дека сите Бекерови родителски стилови не можат да се пронајдат во рамките на популацијата на "нормални" семејства, а посебно не, анксиозно - невротскиот.¹⁰⁴

Според литературата што го третира овој проблем, може да се констатира дека последните три децении истражувачите прават сериозни напори за интеграција на димензионалниот и типолошкиот приод, како би можеле да определат единствена рамка за реално проценување на семејната средина од овој аспект. Дури и Баумринд Дијана своите истражувања ќе ги насочи во овој правец.¹⁰⁵

Поаѓајќи од гледиштето на интегративниот приод родителскиот стил најчесто се определува како функција на две димензии: спремност да се одговори на детските барања и отфрлање на барањата. Димензијата на одговорливост, слично на топлината наспроти хостилноста, се однесува на опсегот и складноста на родителската вклученост во активности/постапки, кои ја охрабруваат детската индивидуалност и автономија (поддршка). А, димензијата на отфрлање/одбивање е поврзана со рестриktivноста наспроти пермисивноста и се рефлектира преку опсегот на родителското управу-

¹⁰³ Според: Yeqing, Bao, , *Effects of Parental Style and Power on Adolescent's Influence in Family Consumption Decisions*, Одбранета докторска дисертација на државниот универзитет во Вирџинија, 2001, стр. 24,(1-170)). интернет извор.

¹⁰⁴ Carlson, Les, Sanford Grossbart, and J. Kathleen Stuenkel, *The Role of Parental Socialization Types on Differential Family Communication Patterns regarding Consumption*, *Journal Consumer Psychology*, 1, 1, 1992, стр. 31-52.

¹⁰⁵ Види во: Baumrind, Diana, *Effective Parenting During the Early Adolescent Transition*, Hillsdale, N Y, 1991); Lawrence Erlbaum. i Baumrind, Diana, (199), *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use*, *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), стр. 56-95

вање/насочување на детскиот развој и зрелоста, поставување барања, блиска супервизија, напори за дисциплинирање и сл.¹⁰⁶

Сите напори насочени кон востановувањето на родителскиот воспитен стил и откривањето на механизмите низ кои тој се пројавува резултирале со конституирање на нова теорија на социјализацијата, низ која Роналд Рохнер¹⁰⁷ ги објаснува главните причини, последици и корелати на родителското прифаќање и отфрлање кои претставуваат предмет на проучување на илјадници студии со транспросторен и трансвременски карактер. Но, бидејќи таа ги надминува границите на овој труд нема да биде образложена.

¹⁰⁶ Baumrind, Diana, 1991a, str. 24

¹⁰⁷ Rohner, P., Ronald, et al, *Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications*, 2003, str. 1-26, Internet izvor: <http://www.ucc.uconn.edu/~rohner/intropar.html>

3. ТЕНДЕНЦИИ ВО ИСТРАЖУВАЊАТА НА ВОСПИТНИОТ СТАТУС НА СЕМЕЈСТВОТО И УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ

Во последните триесетина години истражувачите сè почесто се обидуваат да дадат одговор на прашањето: *Зошто учениците кои потекнуваат од различни семејни средини покажуваат и различна училишна успеешност? Или, кои семејни фактори најинтензивно и најдиректно се поврзани со училишната успеешност на децата?*

Семантичкото значење на "човековата средина", во најширока смисла на зборот, може да се определи како околина која ги опкружува луѓето. Таа е природна и општествена, бидејќи човекот е природно и општествено битие. Доколку семејството го разгледуваме како воспитно-образовна средина, која се карактеризира со определен воспитен статус, треба да се има на ум дека експлицитно дефинирање е невозможно, но дескриптивно, секако, и тоа со посредство на опишување на неговите општи и специфични фактори. Ако воспитно-образовната средина се сфати како место и амбиент во кој се стекнуваат знаења, вештини и навики, се формира поглед на свет, се изградува однос кон животот воопшто, веднаш се наметнува прашањето: *Какво е тоа специфично место и каков е тој амбиент кој овозможува успешно остварување на воспитно - образовните цели и задачи. Или каков е нејзиниот воспитен статус?*

Местото подразбира простор во кој се одвива воспитно - образовниот процес, односно неговото природно и општествено опкружување, а амбиентот вклучува лепеза од фактори кои главно се однесуваат на: субјектите - носители на овој процес, нивните интеракциски односи, содржините, методите, средствата и формите на работа, системот на правила и прописи, со чија помош се регулираат односите на самите субјекти (*воспитаник и воспитувач*).

Доколку се сака да се расправа за моќта и дострелот на семеј-

ната средина во поглед на училишната успешност на децата, а имајќи ги предвид местото и амбиентот, можеби е најдобро да се направи компарација со училиштето. Впрочем, тоа е специјализирана институција чија основна задача е воспитание и образование, кое се остварува со пропишан степен и начин на организираност, систематичност и намерност, под раководство на специјално образувани стручни лица. Мошне експлицитно, предностите на тој план на семејството и/или училиштето се претставени во следниот шематски приказ:¹⁰⁸

ФИГУРА 5

	⇐ Основно и природно социјално опкружување	
С	⇐ Емоционалност (љубов) во односите	У
Е	Знаење, систематско образование ⇒	Ч
М	⇐ Должина на време (заедничко дружење)	И
Е	Организираност на учењето ⇒	Л
Ј	Педагошко-психолошко, методичко и стручно образование на	И
С	воспитувачот ⇒	Ш
Т	⇐ Целосна грижа за здравјето, психофизичкиот развој и поврзаност со животот	Т
В	⇐ Блискост, доверба, добронамерност и личен пример	Е
О	⇐ Одговорност и лична заинтересираност за развитокот	

Евидентно е дека и двете средини поседуваат некои специфични карактеристики, токму во поглед на амбиентот во кој се остварува воспитно-образовниот процес. А пак, од квалитетот и интензитетот на овие карактеристики, во најголема мера зависи и нивната воспитно-образовна моќ. Направената дистинкција не смее да се толкува строго, туку да се сфати условно како давање на предност на една од воспитно - образовните средини во поглед на интензитетот на нивната изразеност, и токму во оваа различност да се бара можноста за нивно комплементарно делување. Само за објаснување: блискоста, довербата, добронамерноста и личниот пример кои се со посилен интензитет во семејни услови, најверојатно, потребно е поинтензивно да се

¹⁰⁸ Трнавац, Недељко, *Педагог у школи*, Учитељски Факултет, Београд, 1996, стр. 203.

развијаат и во училиштето, или обратно, организираноста на учењето како потреба за успешно воспитно - образовно делување може да се обезбеди и во семејни услови. Впрочем, за тоа зборуваат и податоците дека во многу американски семејства успешно се остварува образование во домот, а процентот на проодност низ сите степени на образованието е висок.¹⁰⁹

Без претензии да навлегуваме во проучувањето на влијанието на училишните фактори врз успехот на учениците, а во прилог на изнаоѓање на што порелевантни одговори на погоре поставените прашања ќе се осврнеме на проблемот *воспитен статус на семејството и училишната успешност*.

Во емпириските истражувања посветени на проблемите врзани со семејството и училишната успешност на децата, воочлива е тенденција кон проучување на следниве семејни фактори:

- *Структурата на семејството;*
- *Социо-економскиот статус* (карактеристики) на семејството;
- *Воспитниот статус* (карактеристики) на семејството.

Со оглед на нашата истражувачка насоченост, ќе се задржиме само на анализа на истражувачките тенденции во доменот на социоекономските фактори, воспитниот статус на семејството и училишната успешност на децата.

3.1. Социо-економскиот статус на семејството и училишната успешност на децата

Истражувањата насочени кон проучување на влијанието на *социо - економскиот статус*¹¹⁰ на семејството (образовното ниво на

¹⁰⁹ *Education Reform in America, Home Schooling*, http://www.policy.com/issuewk/2000/0512_100/detail_766.html

¹¹⁰ Цотић и др., *Породичне прилики и успех ученика основне школе*, Педагошки рад, Загреб, 1963, 3-4; Толић, И., Зорман, Л., *Околу и успешност ученицев*, Државна založba, Словенија, Љубљана, 1977; Крнета, Љ. и др., *Неуспех ученика у основним и средним школама*, ППЗ, Београд, 1973; Гајановић, Н., *Социо-економски статус родители и неке когнитивне карактеристики нивове деца*, Наша школа, Сарајево, 1977, 7-8.; Зорман, Л., *Утицај социјално-економског статуса ученикове породице на школски успех и наставак иколована*, Психологија бр.1, Београд, 1968, стр.286.; Толић, И., *Утицај неких социјалних фактори на ментални развојак деце и нивов успех у школи*, Педагогија, Београд, 1966; Fraser, E. D., *Home environment and the school*, University London, Pres, London, 1957;

родителите, материјалниот статус, занимањето или професијата на родителите, семејните станбени услови и местото на живеење) врз училишната успешност на децата генерално предупредуваат дека интензивниот техничко-технолошки развој и демократизацијата на општествените односи налагаат педагошката наука што поконкретно да дефинира методологија, која ќе ја детерминира улогата и влијанието на животниот стандард, општествениот статус на родителите кој произлегува од нивното образовно ниво и менталитетот врз воспитанието и образованието. Иако детерминантите на социоекономскиот статус на семејството се покажале како значајни за училишниот успех на децата, нивното влијание е посредно изразено преку специфичниот карактер на родителско-детските односи и севкупната педагошко-психолошка семејна клима.

Иако *Дервишбеџовиќ М.*¹¹⁰ доаѓа до констатацијата дека значително е поголем бројот на неуспешни ученици чии родители имаат ниско образовно ниво и неповолни материјални и станбени услови, тоа низ продлабочената анализа покажува дека образовното ниво на родителите влијае на образовните постигнувања на учениците на два начина:

- Родителите со различно образовно ниво се разликуваат во степенот на интересот за детскиот училишен успех; и

- Родителите со различно образовно ниво се разликуваат според нивните способности и можности да им помогнат на децата во процесот на учењето. Според наодите на ова истражување, значително подобри образовни резултати постигнуваат учениците чии родители имаат вишо и високо образование.

Често посочуваното истражување на *Дејв (Dave, 1963)*¹¹¹, во кое семејната средина е поделена во шест варијабли: интересот на родителите за училишниот успех на децата; нивото на јазичното изразу-

Глигорић, Н., *Успех ученика у школи зависно од социоекономској положај на нивних родители*, Зборник бр.15, Институт за педагошка истражувања, Просвета, Београд, 1982, стр. 311-314.

¹¹⁰ Станојловић, Борислав, *Породица и васпитање деце*, научна књига, Београд, 1997, стр 94

¹¹¹ Станојловић, Д. Б., *Породица и васпитање деце*, Научна књига, Београд, 1997, стр. 86

вање во семејството; родителската помош во учењето и поттикнување на детскиот развој; родителската заложба детето да ја запознае пошироката околина; работните навики кои родителите ги ценат и формираат кај децата; и интересот и залагањата на околината и родителите за интелектуална дејственост на децата, покажува дека децата од семејствата со низок социо-економски статус, доколку во нив постои стимулативна педагошко-психолошка клима, може да постигнат високи училишни резултати. Во истиот контекст, студијата на *Фрејзер (Fraser E.)*¹¹² третирајќи го проблемот на влијанието на родителскиот поттик врз училишниот успех ја потврдува поврзаноста на образованието на таткото ($r=0.49$), материјалните приходи на семејството ($r=0.44$), станбените услови ($r=0.45$) и училишниот успех. Но, понатамошната анализа покажува дека корелацијата ($R=0.66$) помеѓу родителскиот поттик и училишниот успех е значително повисока. Од друга страна истражувачките настојувања на *Кресо А. (1980)*¹¹³ да покаже дека ниту социо - економските фактори, ниту родителското образовно ниво, ниту пак семејството во целина претставуваат услови за формирање на ставовите кон образованието, резултираат со констатацијата дека истите зависат од општествено економските и социо-културните услови во кои опстојува семејството (урбана, полу урбана и рурална средина). Во тој контекст, авторот потенцира дека постои поголема хомогеност во ставовите внатре во поголемите групи што живеат во слични општествено - економски и географски услови, отколку меѓу одделни семејства со сличен социо-економски статус и образовно ниво на родителите, а се од различни средини (урбана, полуурбана и рурална средина). *Теоријата на културно хендикепираното дете* нема доволно развиени способности, вештини и вредности, кои го потпомагаат училишниот успех и напредувањето на образовен план, зошто неговата околина е

¹¹² Исто, стр. 84

¹¹³ Кресо, А., *Ставови родителја према образовању и школовању нивове деца*, Педагогија, Београд, бр.4, 1980.

сиромашна како во економска, така и во културна смисла. По тој повод Брукс Шарлоџа¹¹⁴ ќе рече: "... тоа е дете кое е лишено од богатите искуства што треба да бидат негови. Овој хендикеп може да биде присутен заради сиромаштвото, недоволните интелектуални ресурси во неговиот дом и окружувањето, неспособноста и неписменоста на неговите родители, или пак на целата заедница."

3.2. Воспитниите карактеристики на семејството и училишната успешност

Проучувањата на влијанијата на воспитните карактеристики на семејството врз училишната успешност на децата најчесто примарно се насочени кон определување на: родителскиот воспитен стил; општата клима во семејството; педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учениците на учење и работа; и соработката со училиштето, а потоа кон откривање на можните влијанија на истите врз различните димензии на училишна успешност.

Имајќи ја предвид разноликоста на методолошките приоди во проучувањата и содржинските комбинации што исто така, се доста разноврсни во поглед на оваа истражувачка тенденција, се одлучивме анализата да ја презентираме според *содржината и методолошките приоди*, кои на еден или друг начин го допираат и дорасветлуваат предметот на нашето истражување.

3.2.1. Семејно - училишните односи и училишната успешност на децата

Нашето проучување на литературата и библиографските референци кои се однесуваат на истражувањата на односите помеѓу семејството и училишната успешност на децата не доведе до заклучокот

¹¹⁴ Георгиевски, П., *Социологија на образованието*, Филозофски факултет, Институт по социологија, Скопје, 1999, стр. 90.

дека на повидок е нова истражувачка струја, која најчесто се подведува под поимите: *родителска вклученост*, *родителски ангажман*, *родителска поддршка*, *семејни односи* и *родителско училишна соработка*.

На плото на американскиот континент до 1978 година кога е објавена книгата "Одвоени Светови: Односите помеѓу училиштата и семејствата"¹¹⁵, имало објавено само околу триесетина научни трудови од оваа област, за да во 1998 година бројот на вакви публикации се зголеми дури до 450. Според Рајан и Адамс оваа тенденција најверојатно е иницирана дел од нараснатата загриженост на јавноста (особено во САД) дека нивните деца покажуваат релативно пониски училишни резултати во меѓународните споредби.¹¹⁶ Сепак, ова не може да биде генерално објаснување бидејќи истражувачите од многу делови од светот скоро истовремено, поинтензивно започнуваат да се занимаваат со оваа проблематика. Ова интересирање би можело да биде поттикнато и заради сè почестите забелешки на директните учесници во образовниот процес (ученици, наставници, родители), дека бариери помеѓу училиштето и семејството постојат и тие негативно влијаат врз училишниот напредок на децата. Од друга страна прифатливо е и објаснувањето на Bronfenbrenner¹¹⁷, дека најзначајна поттикнувачка сила за овој вид истражувања е промената на истражувачкиот фокус на психолошките науки од проучување на интрапсихичките процеси како детерминанти на детскиот развој, кон проучување на контекстуалните и ситуационите фактори.

Сџеинберџ Лоренс од Темпл Универзитетот во своето четиригодишно истражување на примерок од 20000 тинејџери и нивните

¹¹⁵ Lightfoot, Sara, Lawrence, *Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools*.

¹¹⁶ Според: Bruce, A., Ryan, and Gerald, R., Adams, *Family Relationships and Children's School Achievement: Data from The National Longitudinal Survey of Children and Youth*, First Edition, Internet, 1998, <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/>

¹¹⁷ Bronfenbrenne, U., *The ecology of human development*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1979, str.1.

семејства заклучува "... нискиот училишен успех во Америка повеќе е условен од животот на учениците што го поминуваат надвор од училиштето, отколку од она што се случува внатре, во училишните сидови."¹¹⁸ Неговото истражување го потврдува ставот дека помеѓу двете најодговорни институции во доменот на воспитанието и образованието на младите постојат бариери: двајца од секој десетти родител немаат никаква врска со училишниот живот на нивните деца; само еден на пет ја следи училишната програма, а само 40% ја следат постојано; една третина од учениците изјавиле дека нивните родители немаат никаква претстава за тоа што тие работат во училиштето, а на нивните родители им е сеедно дали ќе добијат добра или слаба оцена; една половина од родителите се изјасниле дека оценката "C" (3) е доволно добра; и само 30% од учениците изјавиле дека нивните родители секој ден посветуваат доволно време за разговори со нив. Ова сознание го надополнува *Хендерсон Ана*¹¹⁹, која заклучува дека кога родителите се вклучуваат во образовниот ангажман на децата и соработуваат со училиштето, тие добиваат повисоки оценки, постигнуваат повисоки резултати на тестовите, работат повеќе и поуспешно на домашните работи, пројавуваат позитивно однесување и имаат позитивни ставови, а и почесто го продолжуваат образованието по средното училиште.

Нашата анализа на бројни истражувачки извештаи укажува на два концептуални приоди во проучувањето на овој проблем:

1. Приврзаниците на едниот приод го проучуваат проблемот на институционално ниво, третирајќи ги и семејството и училиштето како одвоени институции упатени на меѓусебна соработка заради една

¹¹⁸ Steinberg, L., *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*, N Y: Simon&Schuster, New York, 1996. стр.184.

¹¹⁹ Sexton, F., Robert, Ph.D., *Parents Must be Active Partners in Working for better Schools*, Prichard Committee for Academic Excellence, Research Center for Families and Children, 1997; <http://www.uky.edu/HES/rcfc/vol6no2>

единствена цел. Водејќи се од оваа ориентација *Лајџифуџи Сапа*¹²⁰ во своето дело критички расправа за недоволната и несодржајна соработка меѓу овие две институции. Од една страна ја критикува неспособноста на училиштето да го вклучи семејството во неговите активности, а од друга страна укажува и на семејната незаинтересираност за присуство во училишниот живот. Овој пристап во проучувањето на проблемот насловен како "помеѓу" ("*between*"), е насочен кон проучување на проблеми поврзани со образовната политика, административната пракса и советите за родителите. Училиштата се советуваат како најдобро можат да ја остварат комуникацијата со родителите и како истите да ги привлечат на соработка (средби или позначајни волонтерски активности). Еден дел пак од литературата е наменет за родителите и основната цел е да се оспособат истите како да бараат информации од училиштето и како истото да го поддржуваат во остварувањето на воспитно - образовните цели.

Можеби најпроминентни обиди за интегрирање на семејството и училиштето (на *Американската почва*) преку оживотворување на нивните меѓусебни односи се *Ејџинџајновиот модел*¹²¹ на *родителска вклученост* и моделот на *IDRA*¹²² за *родителско лидерство*.

ФИГУРА 6

<i>Ејџинџајнов модел</i>	<i>IDRA - модел</i>
1. Родителство	1. Родителите како учители
2. Комуникација	2. Родителите како ресурси
3. Волонтерство	3. Родителите како одлучувачи
4. Учење во домот	4. Родителите како лидери и обучувачи
5. Донесување на одлуки	
6. Соработка со локалната средина	

¹²⁰ Lightfoot, S. L., *Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools*, Basic Books, New York, 1978.

¹²¹ Епстејновиот модел за родителска вклученост е елабориран во: About Parent Involvement: <http://parent.sdsu.edu/aboutpi.htm>

¹²² IDRA - *Асоцијација за истражување на интелектуалниот развој*, Во: Montemayor, M. Aurelio, and Romero, Alicia, Anna, *Valued Parent Leadership*, Intercultural Development Research Association, IDRA Newsletter, str. 1-8. <file:///A:/Aurelio.htm>

Иако и двата модела нудат можност за разрешување на проблемот "помеѓу", тие на некој начин се различни. Епштајновата прва (родителство) и четврта фаза (учење во домот) претставуваат дел од првата фаза на IDRA - моделот, "родителите како учители". "Комуникацијата" се реализира низ сите четири фази од IDRA моделот, а Епштајновото "волонтерство" е дел од фазата "родителите како ресурси". И "соработката со локалната средина" како последна фаза од Епштајновиот модел ги покрива двата чекори од IDRA, "родителите како ресурси" и "родителите како лидери и обучувачи".

Со оглед на нашата насоченост кон откривање на механизмите низ кои родителите ги поддржуваат своите деца во напорите кон училишна успешност, за нас поттикнувачко беше искуството на IDRA во доменот на образованието на родителите за "учители". Во тој контекст, авторите на оваа статија ќе речат: *"Најпрво, ние родителите ги препишуваме како висшесредношколски учители на нивните деца, бидејќи тие поаѓаат и се. Заради ова ние ги поддржуваме во нивните напори да станат успешни родители, учители, комуникатори, поддржувачи, модели на однесување и пренесувачи на вредности"*¹²³.

2. Другата струја, насловена како "внатрешно - семејна" (*within-the-family stream*) примарно е насочена кон проучување на системите на интерперсоналните односи во семејството и начините на кои тие можат да влијаат врз училишната успешност на учениците видена од социјален или воспитно - образовен аспект. Истражувањата, главно се втемелени врз достигнувањата од областа на психологијата, но многу од нив посветуваат внимание и на педагошките постапки на родителите во извршувањето на нивната воспитна функција. Можеби највисок дострел во рамките на овој период е емпириски втемелениот модел за родителската вклученост, што го поставуваат *Рајан и*

¹²³ Montemayor, M. Aurelio, and Romero, Alicia, Anna. *Valued Parent Leadership*, Intercultural Development Research Association, IDRA Newsletter, str. 3. <file://A:/Aurelio.htm>

Адамс¹²⁴. Во обидот да создадат ред во претерано дивергентната литература што го третира овој проблем, авторите во моделот ги вклучиле речиси сите варијабли што истражувачите ги инволвирале, или пак би можеле да ги инволвираат во нивната работа, посебно при проучувањето на внатрешно - семејните процеси.

Всушност, *Ryan & Adams (1995)* испитале 17 студии користејќи аналитички методи за да ги проценат односите помеѓу семејните процеси и училишните исходи на децата. Во 16 од 17 студии, набљудуваните структури мошне тесно се вклопиле во она што моделот го предвидува. Во овие студии, подредувањето на варијаблите е конзистентно со нивоата во моделот, при што ефектите на варијаблите оддалечени од училишните исходи се нашироко посредувани преку другите варијабли кои се поблиску до исходите.

Користејќи неслучајни примероци со умерена големина на деца од основно училиште и нивните родители, *Ryan, Adams & Corville, Smith (1994)* и *Ketsetzis, Ryan & Adams (1998)* исто така откриле дека семејните процеси и детските карактеристики се комбинираат во шеми предвидени со моделот, при што основните семејни процеси, како на пример, конфликтите и кохезијата влијаат на училишно фокусираните поддржувачки или репресивни односи воспоставени на линија родител-дете. Ефектите што резултирале од овие два типа на односи родител-дете, врз училишните достигнувања и социјалното прилагодување во училиштето настануваат посредно преку детските карактеристики: напори за учење и интелектуална ефективност.¹²⁵

Водени од личното видување дека овој модел има исклучително значење за докомплетирање на сознанијата од овој научен сегмент, се одлучивме да ги елаборираме основните негови карактеристики.

¹²⁴ Методолошкиот приод во конструирањето на моделот е презентираан во: Bruce, A., Ryan, and Gerald, R., Adams. *Family Relationships and Children's School Achievement: Data from The National Longitudinal Survey of Children and Youth*, First Edition, Internet, 1998, стр. 1-33; <http://www.hrhc-drhc.gc.ca/arb/>

¹²⁵ Наведено според: *A Longitudinal Analysis of Family Relationships and Children's School Achievement in One and Two - Parent Families*, стр. 1-5, 2000; <http://www.hrhc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/publications/research>

➤ *Некои карактеристики и резултати од моделот за родителско - училишниот однос*¹²⁶

Основните претпоставки од кои тргнале *Рајан и Адамс* во конструирањето на моделот се:

- Сите процеси во семејството или карактеристиките на членовите од семејството функционираат во двонасочни услови. Или било која варијабла би можела да покаже некакво влијание и да трпи влијание од сите други варијабли.

- Секој од овие процеси и карактеристики завземаат одредена позиција во една димензија поврзана со училишните исходи на детето, или некои процеси се поблиску лоцирани до исходот во однос на други. Како наведуваат авторите, ова сфаќање за позиционирањето на одредени варијабли во однос на училишниот успех е конзистентно со позиционирањето кое го извршиле *Wang, Haertel & Walberg* во 1993. Тие нашле значителни докази за ваква распределба преку голема мета анализа на стотици студии за образовните достигнувања.¹²⁷

- Ефектот на интерактивните влијанија ќе биде најјак доколку процесите или карактеристиките се најблиску позиционирани едни до други и до училишниот исход.

Самите претпоставки имплицираат дека моделот вклучува мошне посреден и интерактивен склоп на процеси од доменот на семејно - училишните односи.

Шематскиот приказ на *сипр. 76* мошне едноставно ја претставува структурата на моделот. Тој претставува серија од затворени форми од кои секоја поединечно опфаќа конкретна класа на варијабли. Бројот на класите го дефинира позиционирањето во однос на нултото ниво, кое ги вклучува варијаблите од детските исходи.

¹²⁶ Bruce, A., Ryan, and Gerald, R., Adams, *Family Relationships and Children's School Achievement: Data from The National Longitudinal Survey of Children and Youth, First Edition, Internet, 1998, str. 1-33; <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/>*

¹²⁷ *Истио*, стр.8

Во моделот првите две нивоа (0 и 1) ги опфаќаат варијаблите кои произлегуваат од детето. Нултото ниво се состои од класата варијабли на исходот, вообичаено тоа се училишните резултати или социјалното однесување во училиштето, а варијаблите од првото ниво ги претставуваат карактеристиките на детската личност, како што се интелигенцијата, толеранцијата на фрустрации или самопочитта.

Следните две нивоа (2 и 3) ги содржат интеракциите родител-дете. Второто ниво ги опфаќа варијаблите што се однесуваат на интеракциите родител - дете насочени кон училишниот ангажман: помош или надгледување на домашните задачи, додека третото ниво се однесува на општите интеракции родител - дете, кои не се фокусирани на училишните активности, туку припаѓаат на сите секојдневни односи помеѓу децата и родителите.

Во четвртото ниво (4), кое се занимава со општите односи во семејството, фокусот на моделот се преместува кон главната природа на семејните интеракции, што би вклучило проценка на топлината, кохезивноста или непријателството во семејството.

Петтото ниво (5) ги вклучува оние варијабли кои се занимаваат со личните карактеристики на родителите и како такво не е директно фокусирано на било кои односи кои ги вклучуваат децата. Варијаблите на ова ниво би вклучиле, на пример, проценка на депресијата на родителот, родителските очекувања во поглед на училишниот успех на детето, или пак ставовите на родителите во поглед на образованието.

И на крај, во шестото ниво (6) се наоѓаат оние варијабли кои се надвор од семејството, тие го опишуваат неговиот социјален, културен и економски контекст. Овие варијабли ги вклучуваат карактеристиките на општеството во кое семејството живее, социо-економскиот статус или етничката група на која ѝ припаѓаат членовите на семејството.

Резултатите од комплетното истражување откриваат дека социо-економскиот статус води до зголемено ниво на социјална поддршка,

што пак ја редуцира количината на родителската депресивност. Се чини дека пониското ниво на депресивност води кон редуцирање на семејната дисфункционалност, што пак од своја страна го намалува родителското непријателство. И пониското ниво на родителско непријателство предизвикува подобра училишна фокусираност кај децата, што доведува и до повисоки постигнувања. Вака коментираниите резултати имаат еднонасочен карактер, но авторите опширно ги дискутираат истите во контекст и на нивната обратна врска.

И покрај содржинската и методолошката комплексност во проучувањето на семејните односи и нивната импликација врз воспитно-образовните исходи на децата низ востановениот модел, податоците од *NLSY*¹²⁸ не овозможиле да се проучи влијанието на варијабли кои се однесуваат на училишно ориентираните односи меѓу родителите и децата и воспитно - образовните исходи, за кои сметаме дека се исклучително значајни и се предмет на истражување на овој труд.

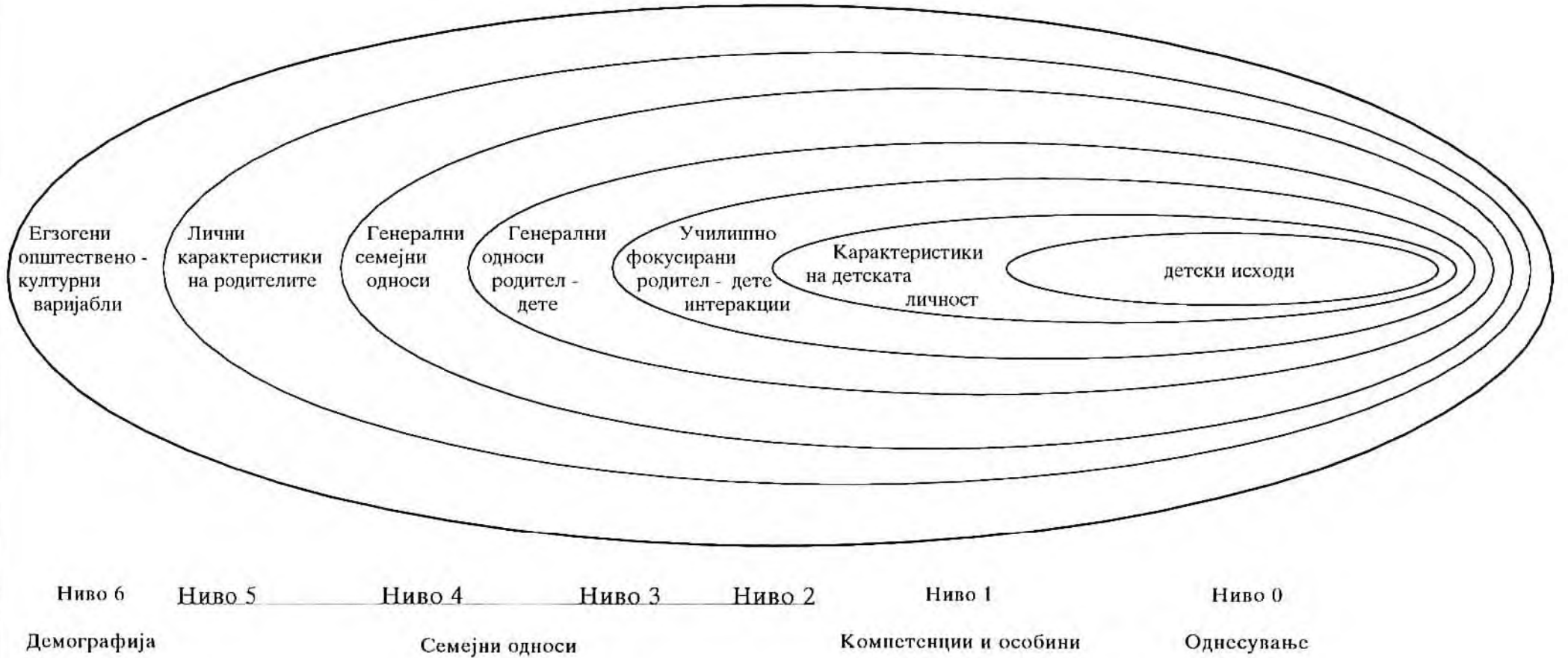
3.2.2. Педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување кон училишна успешност

Педагошките постапки кои родителите свесно или несвесно ги практикуваат во процесот на поттикнување кон училишна успешност, за нас претставуваат значаен, детерминирачки фактор на родителскиот воспитен стил и воспитниот статус на семејството.

Анализата на трудовите кои го третираат овој проблем покажува дека истражувачите најчесто се фокусирале врз откривањето на корелациски односи и статистички сигнификантни разлики помеѓу различни форми на родителско однесување и училишната успешност. Овие истражувања, училишниот ангажман на учениците во домот вообичаено го третираат како училишно барање заради постигнување на повисоки резултати, а родителите им помагаат на своите

¹²⁸ *NLSY* - Национално лонџитудинално истражување на деца и млади.

ФИГУРА 7. Моделој на семејно - училишна соработка



деца вклучувајќи се во широкиот дијапазон на активности кои произлегуваат од училишните цели. Најшироко кажано оваа помош се реализира низ воспоставување на материјално - технички услови за извршување на домашните задачи, контрола, надгледување, асистирање, па дури и обучување за разбирање и развоток на учениковите начини за учење. Овие педагошки постапки најчесто се темелат врз процесите означени како контрола, моделирање, зајакнување и инструирање.

Истражувачките резултати недвојбено откриваат дека ваквата вклученост влијае врз успехот на учениците директно, но и индиректно како поддршка на значајните ученикови карактеристики битни за постигнување на успех: односот кон домашните работи, перцепцијата за личната компетентност, саморегулаторните способности, кооперативноста и сл.

Едно од честите прашања, суштински за училишната практика, на кои истражувачите се обиделе да дадат одговор преку овие истражувања е: *зошто и кога родителите ја прифаќаат улогата на помошници во училишното ангажман на децата?*

Генерално наодите зборуваат во правец на тоа дека:

- Родителите се вклучуваат во извршувањето на домашните работи на учениците бидејќи сметаат дека тие задолжително треба тоа да го прават;

- Убедени се дека нивната вклученост е значајна и придонесува во унапредувањето на детската училишна успешност.¹²⁹

- Се надеваат дека тоа од нив го очекуваат и децата и наставниците.¹³⁰

¹²⁹ Hoover-Dempsey, Kathleen V., Battiato, C. Angela, et. All., *Parent Involvement in Homework*, Educational Psychologist, 36(3), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, стр.195-209

¹³⁰ Dauber, S. L., and Epstein, J. L., Parents attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Во: Chavkin, N. F., *Families and Schools in a pluralistic society*, Albany, State University, New York, 1993, стр. 53-72.

- Родителите оваа своја улога ја гледаат како потреба и одговорност која произлегува од самото родителство.¹³¹

*Бидл*¹³² воспоставувањето на родителската улога во процесот на вклучување во детскиот училишен ангажман ја објаснува како рефлексија на родителските очекувања и верувања, за тоа што тие би требале да сторат во врска со образованието на нивните деца. Применето врз родителското учество во образованието на децата, воспоставувањето на родителската улога треба да се темели на делокругот на родителски активности, за кои родителите веруваат дека се значајни, неопходни и достапни за нивниот личен ангажман во тој процес.

Значајна потврда за нашиот став дека училиштето е најодговорно за вклучувањето на родителите во образованието на децата најдовме во резултатите на повеќе истражувања. Тие покажуваат дека поканата на наставниците и добро осмислените активности од страна на училиштето имаат висока мотивациска моќ, влијаат врз родителската одлука да се вклучат во тој процес. (*Balli i dr., 1998; Epstein & Dauber, 1991 i 1993; Anesco & Ramsey, 1994; Shumow, 1998*)¹³³

Родителската контрола е само еден од мноштите модалитети низ кои родителите ја осигураваат оваа своја улога.

Истражувањето на *Санојловиќ Борислав*¹³⁴ покажува дека постојат статистички сигнификантни разлики во успехот на учениците во зависност од степенот на родителската контрола врз успехот на децата. Оние ученици кои потекнуваат од семејства во кои родителите постојано вршат контрола врз успехот во драстично повисок процент постигнуваат одличен успех. Адекватно на ова сознание, изразен е процентот на добри и доволни ученици чии родители

¹³¹ Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995; Okagaki, Frensch, & Gordon, 1995; Stevenson, Chen, & Uttal, 1990. Според: Hoover-Dempsey, Kathleen V., Battiato, C. Angela, et. All., *Parent Involvement in Homework*, Educational Psychologist, 36(3), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, стр.195-209

¹³² *Biddle, B. J., Recent Developments in Role Theory, Annual Review of Sociology, 12, 1986, str. 67-92*

¹³³ Според: Hoover-Dempsey, Kathleen V., Battiato, C. Angela, et. All., *Parent Involvement in Homework*, Educational Psychologist, 36(3), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, стр.195-209

¹³⁴ Станојловиќ, Д. Борислав. *Породица и васпитање деца*, Научна књига, Београд, 1997, стр. 116.

делумно или воопшто не ги контролираат своите деца. Овој автор понатаму го истражувал и родителскиот увид во извршувањето на домашните задачи поврзани со училиштето и увидот во слободното време при што дошол до мошне вредни резултати за неговото повеќеаспектно педагошко значење и вредност. Статистичката процедура открива дека нивото на овој начин на родителска вклученост директно влијае врз училишниот успех на децата.

Влијанието на родителската контрола (училишните и вонучилишните активности) и постојаната грижа на родителите за училишниот ангажман и успех на децата го проучувале повеќе истражувачи¹³⁵ и дошле до сознание дека помеѓу овие варијабли постои поврзаност. Сепак, иако *Кларк*¹³⁶ во првата истражувачка фаза потврдил дека повеќе контролираните деца покажуваат и повисок училишен успех, после продлабочената обработка на податоците ќе заклучи: "овој паралелизам е само привиден, понатамошната обработка покажува дека не постои врска помеѓу зачестеноста на родителскат контрола и нивото на успехот". Во глобала *Кларк* покажува дека квалитетот на родителската вклученост е далеку позначаен од зачестеноста.

Крајните заклучоци од неколку истражувања кои го третираат проблемот на педагошките постапки на родителите и детскиот училишен успех, спроведени на примероци од семејства чии деца посетуваат основно и средно училиште, укажуваат дека следниве педагошки постапки позитивно корелираат со училишниот успех на учениците:

- Родителската вербална поддршка (пофалби), наградите и јасното родителско предочување дека се заинтересирани за детските училишни обврски. (*Clark 1990*)¹³⁷

¹³⁵ *Трој, Ф., Прокиќ, Б., Училиште неких фактора у слабом успењу ученика*, Зборник, ИПИ, Београд, 1967; *Гајановиќ, Н., Социоекономски ситијус родителја и неке когнитивне карактеристики нивове деца*, Наша школа, 7-8, Сараево, 1977; *Clerc, P., Во: Population et L'enseignement*, Paris, 1970; *Astone & McLanahan*, 1991; *Ho & Willms*, 1996; *Lamborn, Brown, Mounts & Steinberg*; Наведено според:

*Finn, D. Jeremy, Parental Engagement in Children*s Schooling*, A digest of research from the Laboratory for Student Success, <http://www.temple.edu/lss/htmlpublications/spotlights/200/spot211.htm>

¹³⁶ *Clerc, P., Во: Population et L'enseignement*, Paris, 1970, str. 151-152,

¹³⁷ Наведено според: All Parents Are teachers, Review research, Chapter 4, str. 1,2

<http://www.parenting.umn.edu/apat/RR/Other/rr01-c04.html>

- Секојдневните разговори за училишните активности и обврски. (Astone & McLanahan, 1991; Ho & Willms, 1996; Finn, 1993)¹³⁸

- Смиленото и целисходно вклучување на родителите во образованието на нивните деца. (Komer, 1984; Henderson & Berlo, 1994)¹³⁹

- Негување на детскиот интерес за читање и математика и посочување на можностите и придобивките од учењето. (Hess & Holloway, 1984)¹⁴⁰

Во опширниот извештај за влијанието на семејната средина врз училишниот успех на учениците на Kellaghan, Sloan, Alvarez & Bloom¹⁴¹, се посочени следниве варијабли кои изразено позитивно се поврзани со училишниот успех: често охрабрување на детските активности поврзани со училишните обврски; степенот (нивото) на родителското познавање на училишните содржини; и постоење на мирно катче за учење, обезбедено со соодветен дидактички матерјал и други средства

Истражувањето на Радом Ксенија спроведено на примерок од 47 девојчиња кои покажуваат девијантно однесување и 47 девојчиња со нормално однесување (14-18 годишна возраст), изедначени според интелигенцијата, занимањето на родителите, структурата на семејството, возраста и економската ситуираност, открива статистички значајна поврзаност меѓу следниве родителски постапки и девијантното однесување: строгото физичко казнување, недоволно исполување на љубов и нежност, недоволен поттик за училишни постигнувања, авторитарна дисциплина и непочитување на детската личност.¹⁴²

И Боркерсџи Ј. заклучува дека родителското охрабрување и поддршката, наспроти строгиот однос (казна, прекорување и притисок), значајно позитивно влијае врз односот на децата кон училиштето и

¹³⁸ Finn, D. Jeremy, Parental Engagement in Children*s Schooling, A digest of research from the Laboratory for Student Success. <http://www.temple.edu/lss/htmlpublications/spotlights/200/spot211.htm>

¹³⁹ Isto, str. 1

¹⁴⁰ Hess, R. D., & Holloway, S. D., Family and School as Educational Institutions, In R. D. Parke (ED), Review of child development research, Vol. 7, University of Chicago Press, Chicago, 1984, str. 179-222

¹⁴¹ Kellaghan, T., Sloan, K., Alvarez, B. & Bloom, B. S., *The Home Environment and School Learning: Promoting Parental Involvement in the Education of Children*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1993.

¹⁴² Радом, Ксенија, *Неки постојувачи ггаењеа деца и деликвенџно понашање девојчица*, Психологија, 1-2, Београд, 1973.

училишните обврски, а овие семејни варијабли имаат поголемо влијание врз училишните постигнувања од социо-економскиот статус на семејството.¹⁴³

Децата чии родители секојдневно разговараат со нив за училишното искуство и училишните задачи, исто така покажуваат подобри училишни резултати од оние деца чии родители тоа ретко го практикуваат (*Astone&McLanahan, 1991; Finn, 1993*).¹⁴⁴ *Кларк (Clark, 1983)* и *Ламборн (Lamborn, et. Al, 1992)* ги надополнуваат овие сознанија и укажуваат дека родителите, во комуникацијата, искрено треба да покажат интерес за детските проблеми поврзани со училиштето, да ги поддржуваат во напорите за надминување исто толку, колку што тоа го прават кога децата се успешни.¹⁴⁵

Скоро сите истражувања направени во овој домен ја потврдуваат констатацијата дека и видот и зачестеноста на родителските постапки имаат преобладавајќо влијание врз училишниот успех во однос на социо-економските фактори. Во тој контекст, *Кларк (1983)*¹⁴⁶ ќе истакне дека родителите на добрите ученици, иако со низок социо-економски статус, покажуваат поголемо чувство на одговорност кон помошта на нивните деца во стекнувањето на знаења и вештини, почесто контактираат со училиштето во однос на родителите чии деца покажуваат слаб училишен успех. Подоцна, истиот автор открил дека родителите и на добрите и на слабите ученици практикуваат некои слични педагошки постапки за поддршка: зборуваат со децата за домашните задачи, им читаат, надгледуваат и го контролираат завршувањето на домашните задачи. Сепак, добрите ученици повеќе учат дома и повеќе време работат со родителите. *Кларк* заклучува дека

¹⁴³ Според: Станојловиќ, Борислав. *Породица и валидирање деца*, Научна књига, Београд, 1997, стр.90

¹⁴⁴ Finn, D., Jeremy, Parental Engagement in Childrens Schooling, A digest of research from the Laboratory for Student Success, No. 211, str. 1-9

<http://www.temple.edu/lss/htmlpublications.spotlights/200/spot211.htm>

¹⁴⁵ Исто, стр.4

¹⁴⁶ Според: All Parents Are teachers, Review research, Chapter 4, str. 1,2

<http://www.parenting.umn.edu/apat/RR/Other/rr01-c04.html>

задоволувањето на детските потреби од родителска или друг вид поддршка во процесот на учење е услов да се биде успешен ученик.

Големата шареноликост на родителски активности, која е очевидна, според *Демјси и Сандлер (1995)*¹⁴⁷, делумно е условена од различниот степен на развиеност на детските способности, родителските обврски, целокупната семејна состојба и односот на училишната практика кон вклученоста на родителите. Но, оваа разновидност би можела да биде условена делумно и заради тоа што истражувачите во своите истражувања на овој аспект од семејното влијание врз училишната успешност често му давале периферно значење или поаѓале од различни теоретски поставки. Операционалното дефинирање на помошта најчесто произлегува од поединечни прашања кои се само мал сегмент од широко поставени прашалници или скалери (пример: Јас ги прегледувам домашните задачи на моето дете: да, не).

И покрај сложеноста и суптилноста на односите кои родителите ги воспоставуваат со своите деца во рамките на семејната воспитна практика и уникатноста на секое поединечно дете и родител, како и комплексноста и испреплетеноста на нивното влијание врз училишната успешност, истражувачките напори вродиле со плод. Сè укажува на фактот дека постојат типизирани родителски педагошки постапки кои можат да го поттикнуваат или блокираат училишниот напредок на децата:

- Целенасоченоста на воспитното делување на родителите треба да се темели врз начините на кои тие ја истакнуваат потребата за постојан напредок во учењето и работата. При тоа е потребно родителите во континуитет да истражуваат во сопствениот начин на однесување,

¹⁴⁷Според: Hoover-Dempsey, Kathleen V., Battiato, C. Angela, et. All., *Parent Involvement in Homework*, Educational Psychologist, 36(3), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, стр. 202

како и во барањата кои ги поставуваат пред своите деца. Поврзано со училишниот ангажман, за децата треба да бидат експлицитни родителските педагошки постапки кои ќе ја откриваат нивната искрена заинтересираност за учењето;

- Мошне значајно обележје на позитивното родителство е семејниот режим и работната атмосфера. Тоа по правило треба да биде втемелено врз принципот на организираност, но и флексибилност. Покрај помошта која родителите треба да му ја пружаат на своето дете во организирањето на времето, потребна е и дозвола за слобода која ќе биде одмерена и постапна согласно неговата возраст. Во такви услови, децата ја задоволуваат потребата за сигурност и создаваат навики потребни за постигнување на успех.

- Реалните родителски очекувања поврзани со училишниот успех е потребно да бидат втемелени врз нивното сознание дека учењето е само една детска активност и дека тоа посебно е отежнато заради болното доживување или стравот од неуспех. Со оглед на тоа што денеска образованието стана еден од најсилните фактори кои влијаат врз личниот и општествениот просперитет, нормална е родителската заинтересираност за доброто образование на своите деца. Затоа, тие треба да им укажат на децата потполна доверба во нивните способности за постигнување на училишни резултат, да ги поддржуваат (признаваат, јавно покажуваат интерес за училишните проблеми, насочуваат и соработуваат со училиштето) детските напори и благовремено да укажуваат на непродуктивното однесување, наместо да ја критикуваат детската личност.

- Родителите често прават споредби помеѓу децата во нивните способности, однесување или училишен успех. Се чини дека оваа постапка делува дестимулативно за децата од кои се очекува да учат и постигнуваат успех. *Кошичек Маријан и Теа*¹⁴⁸ сметаат дека кога успешните деца се предочуваат како примери пред неуспешните

¹⁴⁸ Košiček, *Marjjan i Tea, I vaše dijete je licnost*, Panorama, Zagreb, 1967, стр. 288-289

секогаш следуваат негативни ефекти. Успешните деца може да бидат заведени од пофалбите, кај нив да се развие чувство на самопреценетост и привидно позитивно однесување заради зголемување на личната вредност во очите на родителот. Постигнувањето на формален успех е честа карактеристика на овие деца, а вистинскиот интерес за знаење и учење изостанува. Од друга страна помалку успешните деца можат да ја изгубат и така разнишаната самоверба, и довербата во својата околина. Кај нив по правило се развива чувството на љубомора и завист кое се рефлектира низ нивното непримерно однесување, мрзливост, аверзија кон училиштето, што конечно може да резултира и со училишен неуспех. Авторите посочуваат дека оваа постапка понекогаш може да резултира со позитивни ефекти, но тоа е случај само кога споредуваните деца помалку или повеќе не се разликуваат во нивните способности или училишни резултати. Тогаш кај децата може да се негува натпреварувачкиот дух низ функционирањето на механизмот на идентификација.

Користената литература со широк опсег од неколку научни дисциплини (психологија, социологија и педагогија), која тесно е поврзана со воспитно - образовните процеси во училиштето и семејството го откриваат одговорот на прашањето - *Зошто е толку значајна родителската вклученост во образованието на децата?*

Кога родителите се вклучуваат во образованието на нивните деца тие покажуваат поголеми училишни резултати. Нивното образовно ниво, социо - економската положба, етничката и верската припадност не се детерминирачки фактори за успехот. Тие всушност се суштински за родителските ставови кон образованието и демонстрирањето на доверба кон детските способности да успеат на образовен план.

Кои се придобивките од родителската вклученост за учениците и училиштето?

➤ *За учениците:*

Повисок формален успех и повисоки резултати на тестовите на знаење; позитивни ставови кон училиштето и учењето; позитивен, одговорен однос кон училишните барања; кооперативност и координирана поддршка од родителите и наставниците.

➤ *За училишните:*

Наставниците подобро ги запознаваат семејните услови од кои доаѓа ученикот; училишните програми поуспешно се реализираат; училиштето во целост работи поефективно; и тоа во вистинска смисла станува природно продолжување на семејството, предводник на семејната култура и вредности.

3.2.3. *Родителскиот воспитен стил и училишната
успешност на децата*

Скоро истовремено со востановувањето на моделите на родителското однесување се појавува и интерес за проучување на испреплетените односи меѓу училишната успешност на децата и родителскиот воспитен стил.

За влијанието на различните родителски воспитни стилови врз училишната успешност на децата зборуваат податоците добиени низ истражувањата на бројни истражувачки институции, тимови или поединци. Диана Баумринд¹⁴⁹ го компарирала социјалното и емоционалното однесување на предучилишните деца чии родители се групирани во трите родителски стилови. Подоцна, истата авторка (1978) теоретски објаснува како родителите со различни родителски стилови ги потпомагаат социјалните компетенции (детската самоконтрола, независност, самоверба и училишен успех) кај децата и адолесцентите. Во тој контекст, таа ќе констатира дека следниве воопштувања претендираат да бидат точни:

¹⁴⁹ Baumrind, Diana, *Current Patterns of Parental Authority*, Developmental Psychology Monograph, 4 (1), 1971, стр. 1-103.

- Децата на *авторитарни* родители се непријателски расположени, недоверливи и несреќни, а висока училишна успешност не постигнуваат ниту машките ниту женските деца;

- Децата на *пермисивни* родители немаат самодоверба, тешко се контролираат (емоционално се нестабилни) и најчесто се несреќни. Машките деца скоро по правило се неуспешни, а женските се добри ученици;

- Децата на *авторитарно-пермисивни* родители често немаат самодоверба, но тие се пријателски расположени и кооперативни, а во учењето се успешни.

Според овој истражувач, последниот облик на родителство е најпоттикнувачки за постигнување успех во учењето.¹⁵⁰

Можеби најпроминентните истражувања во кои е применет моделот на *Баумринд* и ставен во корелација со воспитно-образовните компетенции и резултати на децата се истражувањата направени на американската почва во последната деценија на *XX век* и скоро сите го потврдуваат ставот дека авторитативното родителство позитивно влијае врз училишната успешност на децата.¹⁵¹

Според *Дорнбуш и сор. (1987)*¹⁵² авторитетното родителство кое се карактеризира со: воспоставување на јасни стандарди, цврсти правила, охрабрувачки дискусии и заедничко донесување на одлуки, позитивно корелира со училишниот успех на основношколците и средношколците. Наспроти ова, родителската пермисивност (ниската контрола) и авторитарност (прекумерна контрола) негативно коре-

¹⁵⁰ Според: Ketlin, S. Berger, *The Developing Person through the Life Span*, Bronx Community College, City University of New York, Worth publishers, INC, 1983, стр.330.

¹⁵¹ Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N., *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed*, Child Development, 63, 1992, стр. 1266-1281; Glasgow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P., *Parenting Styles, adolescents attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools*, Child Development, 68, 1997, стр. 507-529; Rohner, P., Ronald, et. All., *Parental Acceptance-rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications*. Интернет извор: <http://www.ucc.uconn.edu/~rohner/intropar.html>

¹⁵² All Parents are Teachers, Review Research, Chapter,2: <http://www.parenting.umn.edu/apat/RR/Other/rr01-c02.html>

лира со училишниот успех изразен низ училишните оценки и успехот покажан на различни тестови на знаење.

И покрај широко прифатениот *Баумриндов* модел на родителски прототипови, нејзината работа често предизвикувала контроверзни ставови околу валидноста на моделите, но и околу заклучоците кои произлегувале од нејзините истражувања. На пример, противречни сознанија има во доменот на нејзиниот заклучок дека авторитативните родители продуцираат најкомпетентни деца. *Рут Чао*¹⁵³ заклучува: " И додека авторитативниот стил позитивно влијае на училишниот успех кај Евро - Американските ученици, најмалку е ефективен кога се објаснува успехот на Азијатите." Во своето истражување од 1992-1994 таа го реконструира Баумриндовиот модел и наместо авторитативниот го воведува "*Training*" моделот, а го засновала врз степенот и видот на родителската контрола. Но, под контрола не подразбира владеење туку контрола преку родителска вклученост во училишниот ангажман на децата.

Резултатите од истражувањето на *К. Л. Грџин*¹⁵⁴ водат до заклучокот дека демократскиот воспитен стил (во најголем дел од карактеристиките соодветствува со Баумриндовиот авторитативен стил) делува поттикнувачки во развитокот на социјалната зрелост на учениците (одговорност, самосвест и самостојност), прилагодувањето на барањата на возрасните и училишниот успех. Всушност, најдобар просечен училишен успех постигнуваат учениците кои потекнуваат од семејства со демократски стил на раководење. Сепак, контрадикторни се резултатите добиени за целиот примерок. Тие покажуваат дека учениците кои потекнуваат од семејства со највисок социо - економски статус не се разликуваат според испитуваните облици на однесување

¹⁵³ Ruth, Chao, University of California, L., Angeless, 1992. интернет извор: <http://www.psgch.ucr.edu/faculty/chao/Chao.htm>

¹⁵⁴ Grgin K.L., *Roditeljski stil rukovođenja i socijalno ponašanje učenika*, Zbornik br.15, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1982, стр. 143-152.

кога се зема предвид различниот родителски стил. Овие заклучоци истражувачката ги објаснува со богатството и разновидноста на културните стимулуси, кои имаат позитивно влијание врз децата од високите социо - економски средини. Така тие имаат можност да ги користат стимулите на оваа средина, непосредно да се запознаваат со вредностите, а при тоа да вршат селекција. Заради ова, според авторката, социјализацијата на децата од високите социо - економски слоеви не се остварува само низ механизмите на социјалното учење, туку и непосредно низ животните ситуации кои се содржински побогати и разноврсни. Од друга страна, во семејствата со низок социо - економски статус и релативно сиромашни културни поттици, процесот на социјализација се остварува главно низ механизмите на социјалното учење (условување, имитација, идентификација).

Сосема е евидентно дека моќта и дострелот на семејството во воспитно - образовен смисол се детерминирани од родителскиот воспитен стил. Истражувачките резултати прецизно покажуваат дека истиот влијае врз учениковата социјална пожелност и зрелост, врз соработничкото и натпреварувачкото однесување, како и врз училишниот успех (постигнувањата на тестовите, формалниот успех, продолжувањето на образованието и сл.). И покрај комплексноста на условите во кои родителскиот воспитен стил се пројавува (социо-економски), неговото влијание се чини е преобладавајќо.

В Т О Р Д Е Л

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Соочено со парадоксите на цивилизацијата на 21 век, семејството, се чини, и овој пат стои на браникот на сопствената автономност и среќа за со несватливо грандиозниот емотивен набој да го сочува опстанокот и функциите кои се вечно актуелни. Во оваа вековна борба научното современие му дава безрезервна поддршка, перманентно укажувајќи на неговото значење како за личниот, така и за општествениот просперитет. Впрочем, оваа декларативност е поткрепена со обемната литература посветена на семејните проблеми и училишната успешност, акцентирана и анализирана во теоретскиот дел од трудот.

Свесни за сложеноста и суптилноста на семејниот живот воопшто, и уште повеќе за сложеноста и ограниченоста на моменталните општествено - економски услови во нашата држава, за ризикот кој произлегува од непостоењето на универзална методологија за проучување, а водени од личното интересирање, се одлучивме да го проучиме *воспитателниот статус на македонското семејство и неговото влијание врз училишната успешност на децата*.

Се чини дека последните две децении се поизразена е потребата на воспитно образовната практика да ги интензивира соработничките

односи помеѓу семејството и училиштето, со цел за поуспешно остварување на целите и задачите на основното училиште и пошироко, но и заради надминување на општествената криза пројавена во сите сфери на човековото живеење. Во исто време и нашата педагошка наука, следејќи ги светските научни трендови, посериозно започнува да се занимава со проучување на овој проблем, перманентно обидувајќи се да востанови попрецизни и порелевантни методолошки пристапи.

Сепак, проучувајќи ја стручната и научната литература посветена на семејството, воспитанието и училишната успешност дојдовме до сознание дека недоволно се посветува внимание на педагошките аспекти на семејството и на педагошките механизми на семејната средина, преку кои таа го остварува своето воспитно влијание. Кај нас, во Македонија, скоро и не постои студија која целовито ги проучува педагошките аспекти на семејството и училишната успешност, а не наидовме ниту на било каков извор кој говори за обид да се дијагностицира воспитниот статус (воспитните карактеристики) на македонското семејство. Без намера да го минимизираме значењето на истражувачките резултати кои покажуваат дека економските и културните семејни фактори влијаат на детскиот развој и на училишниот успех, нашите сознанија ни даваат за право да го прифатиме ставот на *Мишел Лобро* дека истражувачите во тие истражувања "...често останувале надвор од вистинските процеси, затоа што не ги проучувале механизмите низ кои овие фактори го вршат своето влијание. Запоставен, а во многу случаи и одлучувачки фактор е "недагошкото однесување" на родителите, кој е и најтежок за проучување."¹⁵⁵ Всушност, истражувањата на семејството и неговото влијание врз училишната успешност од аспект на семејните социо - економски карактеристики или семејната структура се многу малку оправдани од практичен педагошки поглед, затоа што педагошката практика, па и наука скоро и да немаат можност да влијаат врз овие семејни детер-

¹⁵⁵ Поткоњак, О., Милена, *Породица и школа у савременим истражувањима у Француској*, Педагогија, Београд, 1973, бр.1, стр.94.

минанти. Проучувањето на педагошките аспекти на семејното влијание, *воспитанието стипус на семејството* е исклучително значајно, бидејќи добиените сознанија ќе помогнат да се откријат педагошките механизми на семејството, низ кои тоа ја остварува својата воспитна функција и да се определат педагошките образовни потреби на родителите, а нашето училиште како воспитно-образовна институција меѓу другото задолжена и за подигање на педагошката култура на родителите, ќе има можност да ги планира и реализира активностите од овој вид.

Впрочем, во педагошката наука се чувствува потреба од истражувања во доменот на оваа проблематика, затоа што генерално ќе придонесат во разрешувањето на дилемите на две нивоа:

- проширување на сознанијата од областа на родителската вклученост во образованието на децата, кои евидентно им се неопходни и на училиштата и на семејствата (практично ниво); и
- создавање на кохерентни научни основи од поимско-категоријален аспект или методичко апликативен (научно ниво).

Воспитанието и образованието се сложени и долготрајни процеси, па затоа и нивните резултати најчесто не можат веднаш да се воочат, а имајќи го притоа предвид и влијанието на многубројните фактори тешко е, па дури и невозможно да се определи кои влијанија и во колкава мерка извршиле одлучувачка улога во формирањето на некоја особина, став, облик на однесување, па и на севкупните постигнувања на единката. Во рамките на делувањето на сите тие фактори, нашето интересирање го насочивме кон проучување на педагошките, воспитните влијанија на семејната средина и нивниот одраз врз училишната успешност, при што ученикот е третиран како активно суштество, субјект во овој процес, кој е во динамичен меѓузависен однос со средината и личната активност.

Како појдовна основа во определувањето на предметот на ова истражување ги имавме и следниве факти:

- Сфаќањата дека на развитокот на личноста влијаат многубројни фактори: *семејството*, предучилишните установи, основните и средните училишта, врничките групи, општествените организации, спортските здруженија, потесната и пошироката социјална средина, средствата за масовна комуникација и личната активност на ученикот;

- Сфаќањата дека семејството претставува "*свeto во мало*", односно "*оштествено во мало*", дека тоа е појдовна основа и мошне значаен воспитно - образовен фактор, или дека тоа е социјална средина која во себе обединува бројни страни и форми на човековиот живот. Накратко - во семејството единката се развива поминувајќи истовремено низ процесите на културализација, социјализација и индивидуализација;

- Сфаќањата за *семејството како медијатор* меѓу единката и глобалното општество;

- Третманот на *семејството како примарна oштествена група* во која единката ги стекнува основните знаења, искуства и доживувања преку непосредна интеракција, што овозможува брзо и ефикасно учење и полесно совладување и решавање на развојните проблеми, кои неодминливо го следат растот и развитокот на единката и нејзиното формирање во општествена личност;

- Сфаќањата дека *односите во семејството и квалитетот на семејниот живот се "воспитливи" феномени*, а семејната средина располага со потенцијали кои можат да се активираат во функција на прифаќање одговорност за развојни перспективи.

- Третманот на училиштето во смисла на тоа дека *ги има сите карактеристики на oштествено и свето во кој eгзистира и делува*, од каде што се определуваат и целта, функцијата и содржините на воспитно - образовната работа;

- Сфаќањата за *тесната поврзаност на училиштето и семејството* и потребата од постојано унапредување и интензивирање на нивната соработка заради остварување на заедничка задача: воспитание и образование на младата генерација;

- Настојувањата, преку изградена методологија, на конкретни примери и определен примерок, да се открие како и во колкава мера воспитниот статус на семејството, го условува училишниот успех на децата.

Имајќи го предвид, предмет на ова истражување е воспитниот статус на македонското семејство и негово влијание врз училишната успешност на учениците од основното училиште.

Сложеноста и суптилноста на предметот наложи негово проучување, пред се од аспект на основните компоненти што го чинат воспитниот статус на семејството.

Во научните и стручните расправи, посветени на проблемите врзани за семејната средина и нејзиното влијание врз училишната успешност на децата, воочлива е тенденција кон проучување на следниве фактори, кои, во основа, и го детерминираат воспитниот статус на семејството:

- *Социо - економската положба на семејството, изразена преку: образовното ниво на родителите, занимањето или професијата на родителите, материјалната состојба, станбените услови и сл.;*

- *Структурата на семејството - потполно и непотполно семејство, семејство со едно дете, семејство со две или повеќе деца и проширено семејство;*

- *Воспитниот стил на семејството изразен преку: организацијата на семејниот живот, педагошките постапки на родителите, контролата врз слободното време на учениците и нивното училишно напредување и соработката на училиштето со семејството или, како најчесто во англиското говорно подрачје се вели "вклученоста на родителите во образованието на децата".*

Очигледно е дека семејството своето влијание врз училишната успешност на децата го остварува трислојно преку: *социо - економската положба, структурата на семејството и воспитниот стил.*

Останувајќи на ставот дека педагошката теорија и пракса како поле на сопствено делување, пред сè, треба да го определи третиот

слој, бидејќи токму во овој сегмент таа е моќна и повикана да го унапредува семејството и суптилните семејни односи преку едукативни форми и содржини, кои ќе ги направи достапни до секој родител, истражувањето го насочивме кон откривањето на педагошките (воспитни) карактеристики на македонското семејство и нивното влијание врз училишната успешност на учениците, при тоа земајќи предвид и некои социо - економски карактеристики.

2. ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ СОДРЖАНИ ВО ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Да се дефинираат основните поими на ова истражување не беше ниту лесно, ниту пак едноставно. Затоа се обидовме најпрво да извршиме операционализација на изразот - *воспитен ситиус*.

Во педагошката литература не наидовме на терминот *воспитен ситиус*, но сметаме дека семантички и содржински овие термини прецизно и единствено укажуваат на воспитната состојба, улога и позиција, во случајов на семејството. (*ситиус* - латински израз, состојба, сегашна положба, услови)

Во таа смисла *воспитниот ситиус* го определивме преку утврдувањето на семејните услови од значење за процесите на учење и поучување:

- *Педагошки услови во рамките на семејството* (материјално-техничка опременост на просторот за учење и работа во рамките на семејството);

- *Родителскиот воспитен стил;*

- *Организацијата на семејниот живот; и*

- *Родителско-училишна соработка.*

➤ *Педагошки услови во рамките на семејството*

Секоја човекова особина или облик на однесување, па во тој контекст и едукативниот однос, се гради непосредно преку практичното делување во конкретен животен простор. Педагошката наука се согласува со Фоербаховата теза: "Во палата се мисли поинаку одошто во колиба. Ако од глад, од беда, немаш храна во телото, тогаш ни во главата, ни во мислите, ни во срцето немаш храна за морал."¹⁵⁶ Транспонирано, за потребите на ова истражување се одлучивме да ја проучиме културата за користење на стамбениот простор во кој живеат нашите испитаници и опременоста на семејството со материјално - технички средства од значење за училишната успешност (уреденост и опременост на просторот за учење и работа).

➤ *Родителски воспитен стил*

Во стручната литература оваа семејна варијабла најчесто се одредува како биполарна димензија: автономија - контрола; строгост - благост; љубов - непријателство, или пак, како синдром на однесување: авторитативност; демократичност и попустливост, и како фактор изразен преку: насоченост кон детето, топлина и сл. *За нас прифатлив е ствавој дека родителскиот воспитен стил претставува синдром на различни родителски постапки кон детето кои се манифестираат во различни животни ситуации преку интеракцијата на линија родител - дете.*¹⁵⁷

Родителскиот воспитен стил кумулативно ги опфаќа односите родител - дете, практикувани во процесот на секојдневната интеракција и педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување и помагање во учењето и работата.

¹⁵⁶Маркс, Енгелс и Ленин, *За воспитанието и образованието*, Култура, Скопје, 1963, стр. 172

¹⁵⁷ Катица, Лацковиќ, Гргин, *Родителски стил гукотојев и социјално понашање ученика*, Зборник бр.15, Институт за педагошка истражувања, Просвета, Београд, 1982, стр. 144

➤ *Организација на семејниот живот*

Семејството не претставува прост збир на членови. Тоа е систем во кој секој член влијае на другиот, а притоа и самиот бива изложен на промени. Заради разбирање на суштината на семејното функционирање мора да се има предвид дека се работи за: *систем во кој постои постојана и трајна интеракција помеѓу неговите подсистеми, различни поставени улоги, распоред на моќта и начините на комуникација меѓу неговите членови, односи и место на семејниот систем во општествениот.*

Како основни елементи за разликување на моделите на семејна организација во ова истражување ги прифативме следниве:

- *распоредот на моќта* (хиерархиска распределба на авторитетот при донесувањето на одлуки и правила);
- *улогите на членовите на семејниот систем како очекувани облици на однесување, должности и одговорности; и*
- *комуникациските односи во семејниот систем.*

Соодветно на споменатите карактеристики во литературата најчесто се говори за неколку теориски модели на организацијата на семејниот живот:

- *Ригиден модел* (строги правила, традиционална поделба на улогите според полот и возраста и ограничена комуникација);
- *Хаотичен модел* (нејасни правила, недефинирани улоги, хаотична комуникација);
- *Флексибилен модел* (флексибилни правила, правилна поделба на улогите, флексибилна комуникација).

Нашите очекувања во овој домен беа дека меѓу македонските семејства може да се појават модалитети карактеристични за овие простори.

➤ *Училишна успеинност*

Во педагошко - психолошката литература: училишна успешност, успех во наставата, ученички постигнувања, резултати од учењето, различно се сфаќаат и толкуваат. "За разлика од резултатите кои во психологијата, повеќе или помалку, го истакнуваат објективизираниот исход од некоја дејност, успехот го истакнува субјективното чувство кое го следи резултатот, или субјективната оценка за некоја дејност. Зависи од нивото на аспирацијата и потоа повратно делува на аспирацијата и мотивацијата, особено кај помладата училишна возраст."¹⁵⁸ Резултатите во процесот на учење и во воспитно - образовниот процес, воопшто, во психолошките истражувања се сфаќаат како "... конечен биланс од остварените операции..."¹⁵⁹

За разлика од погоре акцентираното, постигнувањето претставува поширок поим. Во дидактичка смисла под поимот показатели за постигнување се подразбира "... кругот и големината на промените кои настанале во развитокот на личноста на ученикот под влијание на воспитно - образовниот процес во наставата. Промените се однесуваат на, и ја опфаќаат целата личност на ученикот. Тоа значи дека со показателите за постигнувањето се искажува обемот на промените кај различни видови на успех, кои се мерливи и во воспитанието и во образованието."¹⁶⁰

Имајќи ги предвид целите и задачите на основното образование во нашата држава, системот на следење, проверување и оценување, како показател на успехот на учениците и педагошко - психолошките сфаќања за успехот, за потребите на ова истражување се одлучивме да ги примениме следниве критериуми, односно показатели за училишна успешност:

¹⁵⁸ Драган, Крсти}, *Психолошки речник*, Савремена администрација, Београд, 1991, стр. 603

¹⁵⁹ Исто, стр. 490.

¹⁶⁰ Н. Поткоњак и П. Шимлеша, *Педагошка енциклопедија*, Београд, 1989, стр.206.

- Просечниот успех на учениците постигнат во претходната учебна година, и

- Показателите добиени од скалерот за училишна успеешност преку кој беа проучени следниве аспекти: односот на ученикот кон правилата и прописите на училиштето, залагањата во наставата, дружељубивост (кооперативност), и интересот и учеството во воннаставните активности.

3. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Целта на ова истражување е да се проучи и опише воспитниот статус на македонското семејство (педагошкиот профил) и неговото влијание врз училишната успешност на учениците. По извршената анализа на собраниот емпириски материјал се обидовме да ги дијагностицираме педагошките образовни потреби на родителите и да предложиме програма за нивно педагошко образование.

Соодветно на поставената цел ги поставивме следниве истражувачки задачи:

Група задачи

Првата група задачи се однесува на проучување на актуелната состојба на воспитниот статус на македонското семејство и училишната успеешност на децата според избраниите аспекти:

а) Да се утврди материјално - техничката опременост и уреденост на просторот за учење и за работа во рамките на семејството;

б) Да се испитаат ставовите и мислењата на учениците и нивните родители за:

- односот на родителите кон децата во процесот на секојдневната интеракција;

- односот на родителите кон децата во процесот на директното поттикнување на учење и работа;

в) Да се испитаат ставовите и мислењата на учениците и нивните родители за основните карактеристики на организацијата на семејниот живот;

г) Да се испитаат ставовите и мислењата на родителите за некои карактеристики на родителско - училишната соработка;

д) Да се проучат ставовите и мислењата на испитаниците од село и град по горенаведените проблеми; и

ѓ) Да се испитаат ставовите на наставниците за степенот на училишната успешност на учениците според предвидените димензии: односот на ученикот кон правилата и прописите на училиштето; залагањата во наставата; дружељубивост (кооперативност); и интересот и учеството во воннаставните активности.

II бруроа задачи

Втората бруроа задачи се однесува на проучување на влијанието на воспитниот стил на семејството врз училишната успешност на децата:

а) Да се утврди поврзаноста на материјално - техничката опременост на просторот за учење со училишната успешност;

б) Да се утврди поврзаноста на родителскиот воспитен стил со училишната успешност:

- Да се утврди поврзаноста на педагошките постапки на родителите во секојдневната интеракција со децата со училишната успешност;

- Да се утврди поврзаноста на педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учење и работа со училишната успешност;

в) Да се утврди влијанието на организацијата на семејниот живот врз училишната успешност на учениците; и

г) Да се проучи поврзаноста на родителско - училишната соработка со училишната успешност.

III ġруѝа задачи

а) Преку проучувањето на ставовите на родителите и учениците за воспитниот статус на семејството да се откријат педагошките образовни потреби на родителите (квалитативна анализа);

б) Да се проучи влијанието на некои социо - економски карактеристики на семејството врз училишната успешност на учениците.

4. ХИПОТЕЗИ

Генерална хипотеза: Воспитниот статус на семејството значајно влијае врз училишната успешност на учениците од основното училиште.

Помошни хипотези:

1. Постојат статистички значајни разлики меѓу ставовите и мислењата на испитаниците од село и град во врска со различните аспекти на воспитниот статус на семејството;

2. Се претпоставува дека учениците кои живеат во услови на различно ниво на материјално - техничка опременост на просторот за учење покажуваат различна училишна успешност;

3. Се претпоставува дека родителскиот воспитен стил, проучените аспекти на организацијата на семејниот живот и родителско-училишната соработка значајно влијаат врз училишната успешност на учениците; и

4. Истражувачките резултати ќе укажат на содржинските аспекти и потребата од перманентно педагошко образование на родителите.

5. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ

Во согласност со теоретската рамка на овој труд, неговиот предмет, целите, задачите и истражувачките хипотези, истражувањето го засновавме на *дескриптивно - аналитичкиот метод*. Тоа претпоставува систематско критичко согледување, споредување и генерализирање на педагошките појави опфатени со предметот на истражувањето.

Од техниките за прибирање на податоците користевме анкетирање, интервјуирање, техники за проценување и анализа на педагошката документација.

Во делот каде се третира прашањето околу планирањето, организирањето и остварувањето на соработката на семејството и училиштето во функција на подигнувањето на педагошката култура на родителите и нивно вклучување во образованието на децата, користевме анализа на педагошката документација и неструктурирано интервју со наставниците и стручните работници во училиштето;

За проучување на воспитниот статус на семејството и училишната успешност на учениците, а водени од фактот дека семејството претставува полуотворен систем со висок степен на интимност се одлучивме да примениме постапки и инструменти кои нема да ја засегаат интимноста на семејното функционирање.

Сите инструменти се посебно изработени за потребите на ова истражување. Секој инструмент е осмислен на начин кој ни овозможи негова засебна примена и евалуација и можност за анализа и заклучување.

Почитувајќи ја потребата за повеќе аспектно проучување на предметот и бројноста и разноврсноста на податоците за кои проявивме истражувачки интерес, применивме три инструменти:

интеракција со децата ги надополнивме со прашањата 2, 3, и 4, (од затворен, алтернативен и повеќечлен тип) а се однесуваа на нивото на родителската толерантност кон непримерното детско однесување и видот, зачестеноста и причините за казна.

Скалата 7 за процена на родителските воспитни постапки кои директно се поврзани со вклученоста на родителите во детскиот домашен ангажман за училишен успех содржи 18 става, од кои 9 со позитивна и 9 со негативна конотација, а процената се врши идентично како кај скалата еден; преку прашањата под реден број 5, 6, 8, 9, и 10 ги надополнивме сознанијата од овој домен, а преку единаесеттото прашање побаравме родителска самопроцена и детска процена за припадноста на родителите кон определен воспитен стил претставен дескриптивно.

Прашањето под реден број дванаесет е составено од девет става, од кои по три се наменети за проучување на различните димензии (правила, улоги и комуникација) на организацијата на семејниот живот како општ модел на семејното функционирање. И родителите и учениците своите ставови ги изразуваа на петстепенена скала со значење и вредност: 1 - *полно се согласувам*; 2 - *се согласувам*; 3 - *не сум одлучен*; 4 - *не се согласувам*; и 5 - *воопшто не се согласувам*.

Блокот на прашања (13-16) се однесува на некои аспекти на родителско-училишната соработка (значење, успешност, чувство за посета и спремност за соработка).

Скала за процена на училишната успешност

Инструментот е конципиран во два дела:

1. *Податоци за ученикот и семејството; и*
2. *Посебни податоци - четиристепенена скала за сите предвидени димензии на училишна успешност.*

Преку скалата за процена на училишната успешност се обидовме да дојдеме до сознанија за четири димензии на училишната успешност на децата: *односот на ученикот кон правилата и прописите на училиштето, залагање во настава, дружељубивост и*

интерес и учество во воннаставниите активности. Секоја категорија е четрестепено детерминирана. Степенот на објективноста беше проверен врз основа на прелиминарно истражување.

Прелиминарно истражување

Иако вложивме посебно внимание и напор во изработката на истражувачкиот инструментариум, свесни сме за можните недостатоци. Комбинираниот модел на прашалник и скалер посебно ни создаваше дилеми околу можноста за статистичката обработка на податоците, но истовремено сметавме дека ваков инструмент ќе даде поисцрпни податоци за квалитативно толкување на истражуваните појави и можност за поверодостојно заклучување. Прелиминарната проверка на инструментите ја спроведовме во две седми одделенија (*град-26 и село-21*) на територијата на Штип. Првата верзија на *Прашалникот - скалер за родители и ученици* ја пополнија 47 ученици и нивните родители, а *Скалерот за училишна успеешност* го пополнија одделенските раководители на двете одделенија и по двајца нивни наставници кои изведуваат настава по математика, македонски јазик и биологија.

Веднаш по спроведеното испитување, со учениците и родителите водевме интервју од отворен тип. Очекувавме сугестии во врска со содржината и формулацијата на прашањата и ставовите од инструментот. Бројните сугестии кои ги добивме и јасно изразената желба на родителите и учениците (*време на интервјуто - просечно во градскојто и селскојто училиште 90 минути*) да учествуваат во истражувањето не уверија дека истражуваниот проблем е актуелен и интересен. Врз основа на предложените сугестии извршени се следниве корекции:

1. Во Прашалникот - скалер за учениците и родители:

- Намален е бројот на тврдења во првата скала од инструментот (*посебни податоци, бр. 1*) од 14 на 12 и во втората скала (*посебни*

податоци, бр. 7) од 22 на 18 заради синонимното значење и нејасно формулирани ставови;

- Извршивме преформулација на некои прашања заради јасност, конкретност и несугестибилност - пр. прашање бр. 8 (наместо формулацијата "дали верувате" употребивме "вие верувате. . .");

- Прашалникот - скалер за родителите го надополнивме со уште четири прашања содржински насочени кон родителско - училишната соработка како значаен аспект на родителската вклученост во образованието на нивните деца (по сугестија на родителите).

- Во делот од инструментот со кој беше проценувана организацијата на семејниот живот, првично предвидовме петнаесет става од кои по пет се однесуваа на трите димензии на организацијата на семејниот живот, а беа поставени во дихотомен облик. По сугестија на родителите беа исфрлени по два става за секоја категорија бидејќи имаа истоветно значење. Воедно дихотомната скала беше трансформирана во петточлена со цел да се добијат попрецизни нијанси за овој домен на семејното функционирање.

- Заради валидноста на инструментите беа направени консултации со менторот и други стручњаци од областа на методологијата, а беше консултирана и широка педагошко - истражувачка литература.

2. Во Скалерот за процена на училишната успешност на учениците:

- Бидејќи не беше воочена статистички значајна разлика (постоеше согласност) во процените на различните проценувачи (наставници) на училишната успешност на учениците цениме дека инструментот го исполни условот за објективност.

- Валидноста пак ја темелиме врз јасно дефинираните цели и задачи во Државниот наставен план и програма за основно образование и востановениот систем на следење, проверување и оценување.

- Сепак, после спроведената прелиминарна проверка на инструментот со секој наставник водевме слободно интервју. Попрецизно и појасно ги дообјаснивме четирите карактеристики на училишната успешност, а четиристепената скала која беше предвидена наставниците ја прифатија како доволно прецизна за да можат учениците да бидат категоризирани низ истата. Во тој контекст, како заеднички и за нас многу значаен коментар (за сите шест наставника без исклучок), а за кој сметаме дека го одразува нивниот став и кон инструментот, но и кон проблематиката на нашиот интерес беше "... да, ќе можете да дознаете какви ученици учат во нашите училишта, и кои се тие ! ?"

6. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК

Емпириското истражување, токму како и што беше предвидено со студискиот проект, е спроведено на територијата во источниот дел од Р Македонија.

Учениците, родителите и наставниците кои беа вклучени во примерокот на истражувањето ги добивме преку основните училишта. Со примерокот беа опфатени само семејства од македонска националност.

Изборот на испитаниците го спроведовме низ следниве нивоа:

- *Избор на основни училишта* - Имајќи предвид дека градските и селските населби се разликуваат според примарните средински влијанија, а аналогно на тоа постои разлика и меѓу училиштата во поглед на условите за организација на училишниот живот, се одлучивме да примениме *сипраифициран примерок во поглед на терито-*

ријалнаџа размесџеносџ на училишџаџа (градски основни училишта и селски основни училишта):

	<i>Град</i>	<i>Училишџе</i>
1	<i>Шџџџ</i>	ОУ "Ванчо Прке"
2	<i>Сџрумиџа</i>	ОУ "Никола Вапџаров"
3	<i>Кочани</i>	ОУ "Раде Кратовџе"
4	<i>Берово</i>	ОУ "Дедо Иџо Малешевски"
5	<i>Радовиш</i>	ОУ "Никола Карев"
6	<i>Гевџелиџа</i>	ОУ "Владо Кантарџиев"

	<i>Село</i>	<i>Училишџе</i>
1	<i>Карбинџи</i>	ОУ "Страшо Пинџур"
2	<i>Куклиш</i>	ОУ "Даме Груев"
3	<i>Облешево</i>	ОУ "Климент Охридски"
4	<i>Русиново</i>	ОУ "Никола Петров Русински"
5	<i>Ињево</i>	ОУ "Орџе Николов"
6	<i>Боџданџи</i>	ОУ "Петар Мусев"

Изборот на одделениџа беше случаен, а во примерокот беа вклучени учениџи од седмите и осмите одделениџа, нивните родители и наставници.

Алокаџиџата на примерокот џа спроведовме врз основа на принципот на пропорционалност. Од градските основни училишта беа вклучени 343 учениџи и нивните родители. Аналогно на ова, од селските основни училишта во истражувањето партиџипираа 235 учениџи и нивните родители.

Зошџто се одлучивме исџражувањето да џо сџроведеме со учениџите од седмиџе и осмиџе одделениџа?

Истражувачките сознаниџа укажуваат дека семејната средина најинтензивно влиџае на воспитанието на детето во време на раното детство, предучилишниот период и за време на раната училишна возраст, затоа првобитната наша идеџа беше истражувањето да се реализира со учениџите од раната училишна возраст, нивните родители и наставници. Сепак се одлучивме тоа да бидат учениџите од

седмо и осмо одделение, нивните родители и наставници. Основните причини кои влијаеја врз нашата одлука се следниве:

- Намерно ги одбравме и родителите на овие ученици бидејќи непречениот психосоцијален развoток на учениците во пубертетскиот период послужи како природен тест за менталното здравје на нивните семејства;

- Многу потешко може да се оствари комуникација со учениците од помладата училишна возраст;

- Склопот на семејните односи кои беа предмет на нашето интересирање, многу пореално и посуштински можат да го согледаат и проценат учениците од нашиот примерок;

- Во првичните контакти со родителите на учениците од помладата училишна возраст, добивме информација која укажува на тоа дека најголемиот број на родители сметаат дека нивните деца немаат потешкотии во училиштето и со учењето дома и постигнуваат одличен успех;

- Нашето долгогодишно практично искуство покажува дека еден наставник во одделенска настава мошне често оценува врз основа на "хало ефект", според општиот впечаток добиен за учениците, што ја намалува објективноста на оценката, а консеквентно на тоа и објективноста на општиот успех на ученикот;

- Различни предметни наставници се и услов за објективна изведба на просечниот успех на ученикот.

Структура на примерокот

Презентираната структура на примерокот на учениците според местото на живеење, училиштето и одделението ја претставува и структурата на примерокот на родителите кои учествуваа во истражувањето.

*Структура на примерокот на ученици и родители според
ОУ и одделениејо*

<i>Основно училиште - град</i>	<i>Ученици</i>		<i>Вкупно</i>
	<i>VII одд.</i>	<i>VIII одд.</i>	
"Ванчо Прке", Штип	31	30	61
"Никола Вапцаров", Струмица	32	32	64
"Раде Кратовче", Кочани	32	30	62
"Дедо Иљо Малешевски", Берово	21	19	40
"Никола Карев", Радовиш	25	26	51
"Владо Кантарџиев", Гевгелија	34	31	65
Вкупно	175	168	343

Структура на примерокот на ученици и родители според ОУ и одделениејо

<i>Основно училиште - село</i>	<i>Ученици</i>		<i>Вкупно</i>
	<i>VII одд.</i>	<i>VIII одд.</i>	
"Страшо Пинџур", Карбинци	18	19	37
"Даме Груев", Куклиш	18	18	36
"Славчо Стојменски", Градец	10	15	25
"Никола П. Русински", Русиново	24	33	57
"Орце Николов", Ињево	14	16	30
"Петар Мусев", Богданци	23	27	50
Вкупно	107	128	235

Ученици

Карактеристика : одделение и место на живеење

<i>КАРАКТЕРИСТИКА</i>	<i>О У, ГРАДСКА СРЕДИНА</i>	<i>О У, СЕЛСКА СРЕДИНА</i>	<i>ВКУПНО</i>
VII ОДД.	175	107	282
VIII ОДД.	168	128	296
ВКУПНО	343	235	578

Карактеристика: пол и место на живеење

<i>КАРАКТЕРИСТИКА</i>	<i>О У, ГРАДСКА СРЕДИНА</i>	<i>О У, СЕЛСКА СРЕДИНА</i>	<i>ВКУПНО</i>
МАШКИ	161	105	266
ЖЕНСКИ	182	130	312
ВКУПНО	343	235	578

*Карактеристика: училишнички успех на крајот на учебната
2003/2004 и месечјо на живеење*

<i>КАРАКТЕРИСТИКА</i>	<i>О У, ГРАДСКА СРЕДИНА</i>	<i>О У, СЕЛСКА СРЕДИНА</i>	<i>ВКУПНО</i>
ОДЛИЧНИ	183	101	284
МНОГУ ДОБРИ	92	58	150
ДОБРИ	52	37	89
ДОВОЛНИ	10	31	41
ПОЛАГАЛЕ	5	8	13
ПОВТОРУВАЛЕ	1	/	1
ВКУПНО	343	235	578

Забелешка: Ученикот кој го повторувал одделението не влезе во примерокот на истражувањето

Родителите

Карактеристика : структура на семејството и место на живеење

КАРАКТЕРИСТИКА	О У, ГРАДСКА СРЕДИНА	О У, СЕЛСКА СРЕДИНА	ВКУПНО
Четиричлено	229	151	380
Тричлено	45	5	50
Проширено	65	78	143
Непотполно	4	1	5
ВКУПНО	343	235	578

Карактеристика: образовно ниво на родителите и место на живеење

КАРАКТЕРИСТИКА	О У, ГРАДСКА СРЕДИНА		О У, СЕЛСКА СРЕДИНА		ВКУПНО
	МАЈКА	ТАТКО	МАЈКА	ТАТКО	
НЕЗАВРШЕНО ОУ	/	/	4	5	9
ЗАВРШЕНО ОУ	26	28	22	22	98
К В РАБОТНИК	7	18	40	50	115
СРЕДНО У.	186	179	153	141	659
ВИШО УЧИЛИШТЕ	62	35	13	9	119
ФАКУЛТЕТ	62	80	3	7	152
НЕШТО ДРУГО	/	/	/	/	/
ВКУПНО	343	340	235	234	1152

Карактеристика: работниот статус на родителите и место на живеење

КАРАКТЕРИСТИКА	О У, ГРАДСКА СРЕДИНА		О У, СЕЛСКА СРЕДИНА		ВКУПНО	
	МАЈКА	ТАТКО	МАЈКА	ТАТКО	МАЈКА	ТАТКО
ВРАБОТЕН	270	305	193	201	463	506
НЕВРАБОТЕН	73	35	42	33	115	68
ВКУПНО	343	340	235	234	578	574

Наставници

Во истражувањето беа вклучени 24 наставници - одделенски раководители на паралелките од нашиот примерок.

7. ВАРИЈАБЛИ ВО ИСТРАЖУВАЊТО

Независни варијабли:

- Материјално - техничка опременост, просторот за учење и работа во рамките на семејството, ставовите и мислењата на родителите за детерминирани аспекти на родителскиот воспитен стил, ставовите на родителите за начинот на организацијата на семејниот живот и родителско - училишната соработка;

- Местото на живеење и работниот статус на родителите.

Зависни варијабли:

- Училишната успешност на децата изразена преку постигнатиот просечен успех во претходната учебна година и показателите од скалерот за проценка на училишната успешност;
- Индикаторите на родителскиот воспитен стил;
- Индикаторите на организацијата на семејниот живот; и
- Индикаторите на родителско - училишната соработка.

8. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Теренското истражување на воспитниот статус на македонското семејство и училишната успешност на децата е спроведено преку сите основни училишта кои се опфатени со примерокот на истражувањето, во периодот од петнаесети февруари до први јуни 2004 година.

Во тој период се анкетирани сите ученици, нивните родители и одделенските раководители.

Од вкупно 577 родители, 526 беа анкетирани во наше присуство, на организирани родителски средби, а 51 родител инструментите ги пополнија по инструктажа на наставниците.

Процената на училишната успешност на учениците одделенските раководители ја извршија според наше упатство.

Веднаш по прибирањето на податоците пристапивме кон средување, статистичка обработка и анализа на податоците.

9. СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Добиените истражувачки податоци се обработени квалитативно и квантитативно. Со оглед на тоа дека мерењето е извршено со помош

на ординарна (атрибутивна) скала, во обработката на собраните податоци се применети непараметриски статистички постапки.

Постапки на инференциска статистика се користени во деловите каде интенцијата ни беше донесување на заклучоци за постоење /непостоење на определени разлики и за постоење односно непостоење на поврзаност помеѓу варијаблите опфатени со истражувањето: χ^2 - тест; Спирманов (ρ) коефициент за корелација на рангови; T - тест; и Коефициент на контингенција (C);

Во сите случаи каде имавме намера да ги опишеме појавите кои беа предмет на истражувањето користена е дескриптивна статистика: проценти, одредување на средна вредност (аритметичка средина), воочување на распонот на варијациите и воочување на степенот на дисперзијата на резултатите околу средните вредности, просечните отстапки од аритметичката средина, пондери.

Податоците се прикажани табеларно и графички, а обработката е извршена компјутерски, со предходна консултација на современа статистичка литература и стручњаци од оваа област.

ТРЕТ ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

**1. НЕКОИ СОЦИО - ЕКОНОМСКИ КАРАКТЕРИСТИКИ
НА СЕМЕЈСТВОТА СОГЛЕДАНИ ПРЕКУ ПРИМЕРОКОТ НА
ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Иако податоците за социо - економските карактеристики на семејствата, добиени преку прашалникот - скалер за воспитниот статус, не се во согласност со статистичките показатели за структурата на македонското семејство, образовното ниво на родителите, занимањето и работниот статус, сметавме дека е неопходно, да се опишаат семејствата на нашиот примерок од овие аспекти, бидејќи истите ќе се анализираат и во контекст на воспитниот статус и училишната успешност на децата. Анализата на примерокот на истражуваните семејства, кој вклучува 577 родители и 577 ученици, од кои 235 се од селска средина и 342 се од градска средина, открива разлики во големината на училишните паралелки, во кои учат децата. Во селските училишта тој број се движи од 10 до 33 ученици, а во градските од 19 до 34 ученици. Просечниот број на ученици во селските паралелки е 20, а во градските паралелки 29.

Од аспект на семејната структура и во двете средини преовладува двогенерациското семејство (80.12% - град и 66.38% - село). Драматично отстапување меѓу двогенерациските семејства, со две деца, од

град и село не постои (66.96% - град населување 64.25% - село и 65.86% - шопален примерок) но, севкупното отстапување во полза на градските семејства го чинат оние, кои се со едно дете (13.16% - град населување 2.13% - село и 8.66% - шопален примерок). Разликата во бројот на тригенерациските семејства во овие средини е евидентна. Во селските средини, децата во поголем процент (33.19%), од децата во градските средини (19.01%), живеат со своите баби и дедовци. Разликата се потврдува и кога овие податоци ќе се компарираат со процентот на тригенерациски семејства од тоталниот примерок (24.78%).

Анализата на образовното ниво на мајките, од град и село, укажува дека тие претежно имаат завршено средно образование. Драматично повисок е процентот на градските мајки, во споредба со мајките од село, кои завршиле вишо и високо образование (18.13% / 5.53% и 17.83% / 1.28%).

Табела 1. Образование на мајката според местото на живеење

Образовно ниво	Градска средина		Селска средина		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Незавршено ОУ	0	0.0	4	1.70	4	0.69
Завршено ОУ	26	7.60	22	9.36	48	8.32
КВ-работник	7	2.05	40	17.02	47	8.14
Средно училиште	186	54.39	153	65.11	339	58.75
Вишо училиште	62	18.13	13	5.53	75	13.00
Факултет	61	17.83	3	1.28	64	11.10
Вкупно	342	100.0	235	100.0	577	100.0

Табела 2. Образование на таткото според местото на живеење

Образовно ниво	Градска средина		Селска средина		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Незавршено ОУ	0	0.0	5	2.14	5	0.87
Завршено ОУ	28	8.19	22	9.40	50	8.71
КВ-работник	18	5.26	50	21.37	68	11.85
Средно училиште	179	52.34	141	60.26	320	55.75
Вишо училиште	35	10.23	9	3.85	44	7.66
Факултет	80	23.39	7	2.99	87	15.16
Вкупно	340	100.0	234	100.0	574	100.0

Дополнителната анализа на образовното ниво на таткото, компаративно и за двете категории на испитаници (град, село), покажа дека тенденциите се скоро идентични како и за мајките. Голема

разлика се воочува меѓу процентот на татковци, кои завршиле високо образование (23.39% *град* и 2.99% *село*).

Информациите од целиот примерок зборуваат во прилог на ставот дека половата припадност на родителите и не е толку значајна за нивното образовно ниво.

Бројни истражувања покажале дека *работниот ангажман на родителите* не претставува апсолутен и единствен услов за квалитетот на родителско - детските односи. Сепак, тој може да се поврзе со нивното слободно време и можноста за ставање на истото во воспитна функција. За овој аспект на социо - економскиот статус на истражуваните семејства види во *Табела 3. и 4.* Карактеристични се резултатите од целиот примерок. Тие откриваат дека е поголем процентот на вработени татковци наспроти мајки. Ваквата состојба е условена од повисокиот процент на семејства од село и град во кои вработен е само таткото.

Табела 3. Работниот статус на мајките

<i>Работен статус</i>	<i>Градска средина</i>		<i>Селска средина</i>		<i>Вкупно</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Вработена	270	78.95	193	82.13	463	80.24
Невработена	72	21.05	42	17.87	114	19.76
Вкупно	342	100.0	235	100.0	577	100.0

Табела 4. Работниот статус на татковците

<i>Работен статус</i>	<i>Градска средина</i>		<i>Селска средина</i>		<i>Вкупно</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Вработен	305	89.70	201	85.90	506	88.15
Невработен	35	10.29	33	14.10	68	11.85
Вкупно	340	100.0	234	100.0	574	100.0

Согледаните разлики меѓу градските и селските семејства, по однос на структурата на семејството, образовното ниво на родителите и работниот статус, го оправдуваат нашиот приод при стратификацијата на примерокот на истражувањето. Во понатамошната, продлабочена, анализа на добиените податоци за *работниот статус на македонското семејство* и *училишната успеешност* на децата ќе бидат земени предвид и посочените сознанија.

2. СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ ЗА ВОСПИТНИОТ СТАТУС НА НИВНИТЕ СЕМЕЈСТВА

Имајќи ги предвид сложеноста и суптилноста на односите, кои родителите ги воспоставуваат со своите деца, во процесот на семејното воспитание, поставените истражувачки задачи и хипотетичката рамка, претставувањето и интерпретацијата на резултатите добисни од истражувањето се презентирани според следниот редослед:

- Педагошките услови во рамките на семејната средина, изразени преку *материјално - техничката оременост на проспорот за учење и културата на корисење* (ученици и родители);

- Родителскиот воспитен стил, изразен преку: *педагошкиот постипки на родителите во процесот на секојдневната интеракција со децата и педагошкиот постипки на родителите во процесот на поопшкнвање на учење и работата* (ученици и родители);

- Организацијата на семејниот живот изразена преку: *семејните правила, начинот на комуникација и поделбата на улогите* (ученици и родители); и

- Родителско - училишната соработка, изразена преку: *нејзино значење за училишната успеешност на децата, ниво на успеешноста и родителската спремноста за соработка* (родители).

Во истражувањето на јасно дефинираниот предмет и поставената цел, тргнавме преку остварување на веќе посочените конкретни истражувачки задачи и поставената хипотетичка рамка.

2.1. Педагошкиите услови во семејната средина, материјално - техничка опременост на просјороти за учење

Свесни за фактот дека секое дете расте и се развива во конкретни животни (материјални) услови но, и за потребата од нивно адекватно ставање во воспитна функција, во истражувањето тргнавме преку реализација на првата задача - *Да се утврди материјално-техничката опременост и уреденост на просјороти за учење и работи во рамките на семејството.*

Многу истражувачи го проучувале овој семеен аспект и го третираше во контекст на училишната успешност со право, бидејќи станбените услови и богатството на материјално - технички средства, од педагошко значење, директно се поврзани, како со задоволувањето на примарните човекови потреби, така и со културниот и интелектуалниот развој на личноста. Следниот табеларен приказ ги илустрира условите, кои ги опкружуваат нашите ученици, според нивото на опременоста во пет категории:

Табела 5. Материјално - технички услови

Материјално - технички услови	Село		Град		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Поседна прос., Компјутер, К - ТВ, Библиотека	15	6.38	102	29.82	117	20.28
Работно катче, Компјутер, Кабелска ТВ	6	2.55	76	22.22	82	14.21
Работно катче, Кабелска ТВ	30	12.76	75	21.93	105	18.20
Поседна просторија	88	37.45	71	20.76	159	27.56
Работно катче	96	40.85	18	5.26	114	19.76
Вкупно	235	100	342	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 220.54 \quad p < 0.01 \quad C = 0.53$$

Ако се анализираат податоците за тоталниот примерок, ќе се воочи дека учениците живеат и учат во различни услови, од аспект на просторната и материјално-техничката опременост. Најголем е процентот на ученици (27.56%), кои имаат само поседна просторија. 20.28% од учениците живеат и учат во услови на комплетна материјално - техничка опременост (поседна просторија, компјутер, кабелска /сателитска-ТВ и библиотека), а не драстично но, сепак, понизок е процентот на ученици кои поседуваат само работно катче

(19.76%), работно катче и кабелска - сателитска ТВ (18.20%) или работно катче, кабелска - сателитска ТВ и компјутер (14.21%).

Евидентно е дека родителите за своите деца обезбедиле посебен простор за учење и работа, што упатува на нивниот позитивен однос кон оваа детска активност. Истовремено, податоците експлицираат дека е најголем процентот на семејства, кои имаат пристап до ТВ програмите на светските телевизиски куќи. Наспроти ова, најголем процент од учениците немаат во своите домови библиотеки, иако е потврдено воспитно - образовното значење на книгата: "Семејство кое поседува сопствена библиотека ... ќе успее кај детето да создаде про-длабочено поимање за книгата. Книгата, како дел од амбиентот, како елемент од животната и работната средина на детето, влегува во неговиот свет по примерот на возрасните."¹⁶¹ Всушност, семејството е место во кое се демонстрира и изградува првичниот однос кон книгата.

Една од причините зошто се одлучивме за стратифициран примерок, по однос на средината на живеење, беше и нашето очекување дека во овој домен на воспитниот статус на семејството ќе се појават разлики. Дополнителната анализа на материјално - техничките услови за учење во град и село го оправда нашето очекување. Само 6.38% од селските ученици учат во семејни услови, кои обезбедуваат комплетна достапност до современа образовна технологија (*комјутер, К-ТВ и библиотека*) и посебна просторија, наспроти 29.82% од градските ученици. Работно катче, компјутер и кабелска ТВ поседуваат само 2.55% од селските ученици, наспроти 22.22% од градските. Драстична е разликата и во групите ученици, кои поседуваат само работно катче и кабелска ТВ (*12.76% од селскиите ученици, наспроти 21.93% од градскиите*). Кога станува збор за категоријата ученици, кои имаат само посебна просторија за учење, податоците се противречни, во однос на претходната тенденција. Дури 37.45% од селските ученици

¹⁶¹ Мицковиќ, Натка, *Воспитни услови и семејство у посредовању књиже деца*, во Зборник 15, Просвета, Београд, 1982, стр. 434.

имаат само посебна просторија, во која учат и работат, наспроти 20.76% од градските ученици. Само работно катче имаат 40.85% од селските ученици, наспроти 5.26% од градските ученици.

Воочливо е дека како опаѓа богатството на техничка и просторна ситуираност, расте и процентот на селските ученици, односно опаѓа процентот на градските ученици. Оваа разлика ја потврдува и вредноста на пресметаниот $\chi^2 = 220.54$, која е повисока од двете предвидвидени нивоа на значајност, а местото на живеење е значајно поврзано и има умерено влијание врз педагошките услови во семејството ($C = 0.53$). (види Табела 5.)

И покрај фактот дека материјално - техничката опременост на просторот за учење директно зависи од финансиската состојба на семејствата, сепак, според овие податоци, имплицитно може да се проценува ставот и односот на родителите кон потребата од современа образовна технологија, од значење за учењето и поучувањето. Едноставно, се чини дека за родителите позначајно е да се има станбен простор, отколку библиотека. Впрочем, на оваа претпоставка не наведува податокот дека дури 49.74% од учениците имаат посебна просторија, од селските ученици дури 43.83%, а од градските повеќе од половината 53.80%, наспроти нискиот процент на ученици кои располагаат со библиотека (6.38% село и 29.82% град).

Во контекст на истиот проблем, а заради се поголемото образовно значење на интернет информациите за учениците, сакавме да дојдеме до сознание, дали и колку учениците користаат интернет. Бидејќи разлики во одговорите на родителите и учениците скоро и да немаше, се одлучивме да ги презентираме резултатите добиени од прашалникот за ученици. Анализата на резултатите од Табела 6. покажува дека и покрај релативно високиот процент на ученици, кои во своите домови имаат компјутер, интернетот како средство за комуникација и учење е недостапен дури за 91.06% од селските и 64.03% од градските ученици. Само 4.25% од селските и 20.17% од градските

ученици имаат постојан достап до интернет. Разликата меѓу селските и градските ученици е статистички сигнификантна ($\chi^2 = 54.60$). Анализата пак, на податоците од целиот примерок, исто така укажува дека околу $\bar{\mu}$ ри \bar{c} ей \bar{v} р $\bar{\mu}$ ини од испитаните ученици немаат услови да ги користат интернет услугите.

Табела 6. Материјално - технички услови

Интернет Корисници	Постојано		Понекогаш		Не, нема услови		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Село	10	4.25	11	4.68	214	91.06	235	100
Град	69	20.17	54	15.79	219	64.03	342	100
Вкупно	79	13.69	65	11.26	433	75.04	577	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 54.60 \quad p < 0.01 \quad C = 0.29$$

Вклученоста на децата во семејни активности, поврзани со уредувањето и одржувањето на просторот за живеење и учење, е уште еден аспект на семејниот живот, за кој информации добивме преку прашањето: *Кој се грижи за хигиената и уредувањето на просторот за учење?*

Табела 7. Кој се грижи за хигиената и уредувањето на просторот за учење

Испитаници	Мајка		Дејц		Некој друг		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ученици	210	36.40	245	42.46	122	21.15	577	100
Родители	203	35.18	265	45.93	109	18.89	577	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 1.63 \quad p > 0.05$$

Табела 8. Кој се грижи за хигиената и уредувањето на просторот за учење

Испитаници: Ученици	Мајка		Дејц		Некој друг		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Село	85	36.17	103	43.83	47	20.00	235	100
Град	125	36.55	142	41.52	75	21.93	342	100
Вкупно	210	36.40	245	41.65	122	21.15	577	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 0.43 \quad p > 0.05$$

Фреквентноста на податоците и процентуалните показатели од одговорите на двете категории испитаници (ученици и родители, Табела 7.), за овој аспект на воспитниот статус на семејството, открива дека во најголемиот процент (42.46%, 45.93%) од семејствата, децата сами се грижат за хигиената и уредувањето на просторот за учење. Во околу една третина од семејствата оваа задача ја исполнуваат мај-

ките и околу една петиона од одговорите се дистрибуираа во колоната "некој друг" (заедно мајка и дете, баба, татко и куќна помошничка). Процентуалните параметри и висината на $\chi^2 = 1.63$ и $\chi^2 = 0.43$ покажуваат дека статистички сигнификантни разлики, меѓу мислењата на различните категории испитаници (ученици, родители и ученици: селоград), по овој домен на воспитниот статус, не постојат.

2.2. Родителски воспитен стил

Уште кога се одлучивме да го проучуваме родителскиот воспитен стил, како детерминанта на училишната успешност, немавме намера да ги проучуваме психолошките димензии на истиот. Сепак, како појдовна теоретска и емпирска основа ги користевме сознанијата од оваа научна област. Поаѓајќи од прифатената дефиниција дека родителскиот воспитен стил претставува синдром на различни родителски постапки кон детето кои се манифестираат во различни животни ситуации, преку интеракцијата на линија родител - дете, интересот го насочивме кон проучување на: педагошките аспекти на родителските во процесот на секојдневната интеракција и педагошките аспекти на родителските во процесот на постојанство на учење и работа.

2.2.1. Педагошките аспекти на родителските во процесот на секојдневната интеракција

Сознанија за педагошките постапки на родителите кон децата, во процесот на секојдневната интеракција, како еден аспект на родителскиот воспитен стил, добивме преку испитување на мислењата и ставовите на учениците и родителите за: квалитетот и зачестеноста на определени родителски постапки; степенот на родителската толерантност во поглед на непримерното детско однесување; видот и

зачестеноста на казните; и причините заради кои децата најчесто се казнуваат. (прилог бр. 2, Прашалник за родители и ученици)

Испитувањето на мислењата и ставовите на различни категории испитаници (ученици и родители), по однос на квалитетот и зачестеноста на избраните родителски постапки, беше спроведено со помош на скала, составена од дванаесет петостепено определени ставови (заради поедноставување на статистичката обработка, податоциите се преобразувани во Ликертска скала), од кои шест со позитивна и шест со негативна конотација.

Табела 9. Родителски педагошки постапки во процесот на секојдневната интеракција

РПП ¹⁶²	Испитаници	Честота		Повеќогаи		Рейтин		Ранг	
		f	%	f	%	f	%	P	R
1.1	Ученици	290	50.26	163	28.25	124	21.49	2.29	1
	Родители	277	48.01	162	28.08	138	23.92	2.24	1
1.2	Ученици	261	45.23	134	23.22	182	31.54	2.14	2
	Родители	230	39.86	176	30.50	171	29.63	2.10	3
1.3	Ученици	161	27.90	143	24.78	273	47.31	1.80	11
	Родители	149	25.82	154	26.69	274	47.49	1.78	10
1.4	Ученици	202	35.01	211	36.57	164	28.42	2.07	4
	Родители	221	38.30	181	32.75	175	30.53	2.08	4
1.5	Ученици	154	26.69	132	22.88	291	50.43	1.76	12
	Родители	155	26.86	135	23.40	287	49.74	1.77	11
1.6	Ученици	181	32.75	147	25.48	249	43.15	1.88	9
	Родители	202	35.01	121	20.97	254	44.02	1.91	7
1.7	Ученици	241	41.77	125	21.66	211	36.57	1.95	6
	Родители	174	30.16	127	22.01	276	47.83	1.82	9
1.8	Ученици	140	24.26	220	38.13	217	37.61	1.87	10
	Родители	138	23.92	154	26.69	285	49.39	1.74	12
1.9	Ученици	254	44.02	96	16.64	227	39.34	2.05	5
	Родители	221	38.30	103	17.85	253	43.85	1.94	6
1.10	Ученици	162	28.08	204	35.35	211	36.57	1.91	8
	Родители	154	26.69	189	32.75	234	40.55	1.86	8
1.11	Ученици	168	29.12	199	34.49	210	36.39	1.93	7
	Родители	240	41.59	118	20.45	219	37.95	2.04	5
1.12	Ученици	248	42.98	149	25.82	180	31.19	2.12	3
	Родители	261	45.23	139	24.09	177	30.67	2.14	2

$$\rho = 0.91 \quad p < 0.01$$

¹⁶² РПП - 1.1 Родителите благо постапуваат кон децата; 1.2 Тие му дозволуваат на своето дете слободното време да го користи без никакви ограничувања и договори; 1.3 Учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми; 1.4 Влијаат врз донесувањето на детските одлуки, налагаат решенија; 1.5 Подготвени се да го ислушаат кога зборува за своите проблеми, успеси или неуспеси; 1.6 Правилата кои ги поставуваат треба да се почитуваат безпоговорно; 1.7 Доследни се во оправданите барања кои ги поставуваат пред децата; 1.8 Доколку не се исполнат поставените барања казнуваат; 1.9 Ги задоволуваат детските потреби и желби за сметка на сопствените; 1.10 Поставуваат јасни барања, децата знаат што точно од нив се очекува; 1.11 Ги задоволуваат детските потреби и желби без да ги запостават сопствените; 1.12 Немаат доволно време за да им се посветат на децата.

Поаѓајќи од анализираните досегашни истражувачки резултати, а земајќи ги предвид поставените хипотези и задачи, посочените родителски постапки, во *Табела 9*, означени со *РПП*, по прелиминарното истражување, ги избравме како индикатори за определување на воспитниот стил на родителите, во процесот на секојдневната интеракција со децата.

Анализата на овие податоци експлицира дека одговорите и на двете категории испитаници (*ученици и родители*), за назначените прашања, се дистрибуирале низ сите степени на скалата за процена.

Распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз, низ полињата за зачестеност, укажуваат на некои тенденции во родителско - детските односи:

Позитивни родителски педагошки постапки - ставови: 1, 3, 5, 7, 10 и 11 (*види прилог бр. 1, Табела 9а*)

Воочливо е дека најголем е процентот на ученици (50.26%) и родители (48.01%) кои се искажале дека во секојдневната родителско-детска интеракција родителите се однесуваат често благо. Како се намалува честотата, така опаѓа и процентот на ученици и родители кои се изјасниле со понекогаш (28.25% и 28.08%) и ретко (21.49% и 23.92%).

И покрај фактот дека повеќето родители често благо се однесуваат кон своите деца, според двете категории на испитаници, само околу *една четвртина од родителите често учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми и се подготвени да го ислушаат своето дете кога за тоа зборува*. Приближно исто толку родители понекогаш ги практикуваат овие односи, а дури 47.31% од учениците и 47.49% од родителите сметаат дека родителите ретко учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми и ретко (50.43% и 49.74%) се подготвени да го ислушаат своето дете кога за истите зборува.

Подготвеноста да се биде трпелив, да се ислуша своето дете и активно да се учествува во решавањето на неговите проблеми и

задачи, а при тоа да не се спроведува авторитарно дисциплинирање на детската хетерономна природа е само еден аспект од улогата на одговорно и демократско родителство.

Но, едновременно децата треба да знаат што точно родителите од нив очекуваат. Родителската *доследноси*, како и *јасноси*а на барањата е значаен предуслов за авторитетно родителство: "Младата личност мора да се чувствува сигурно покрај возрасните.", а "Сигурноста може да се почувствува само покрај личност која доследно спроведува определени начела, стои на своите ставови ... и ги исполнува ветувањата. Доследноста е израз на цврстината и психичката урамнотеженост на личноста ..., а во таква личност може да се верува и да претставува здрав објект за идентификација."¹⁶³

Значи, кога се одлучивме да ги проучиме овие аспекти на родителско-детските односи јасно се дистанциравме од родителската крутост, тврдоглавост и непромисленост во поставувањето на определени барања кон децата.

Дистрибуцијата на фреквенциите од одговорите на учениците и родителите покажува дека, иако родителите често се доследни (41.77% и 30.16%), тие во помал процент сметаат дека барањата кои ги поставуваат пред своите деца често се јасни (28.08% и 26.69%). Согласност по овие прашања помеѓу учениците и родителите постои во колоната за "понекогаш". Околу една петина од испитаниците сметаат дека родителите понекогаш демонстрираат доследност во своето воспитно делување, а околу една третина дека тие поставуваат јасни барања. Сепак, најголем дел (36.57% и 47.83%) од родителите ретко се доследни и ретко (36.57% и 40.55%) поставуваат јасни барања пред своите деца.

Поаѓајќи од потврденото научно сознание дека децата не можат самостојно да ги задоволуваат своите потреби, туку тоа го прават со посредство (примарно) на родителите, со истражувањето сакавме да

¹⁶³ Кошичек, Маријан и Теа, *И Ваше дијете је личност*, Панорама, Загреб, 1967, стр. 279

дознаеме колку често родители илти во секојдневната интеракција со своите деца настојуваат да ги задоволат реалните потреби и желби без да ги запостават сопствените?

Според распределбата на исказите на учениците и родителите низ степените за зачестеност, се воочува дека не е драстично различен процентот на родители кои често, понекогаш и ретко ги задоволуваат желбите и потребите на своите деца без да ги запостават сопствените. Евидентна е разликата меѓу ставовите на двете категории испитаници. Погolem е процентот на родители (41.59%) наспроти процентот на ученици (29.12%) кои се изјасниле за "често" практикување на овој однос. Разлика, но во обратна насока се воочува и во колоната за степенот "понекогаш" (34.49% ученици и 20.45% родители), а согласност постои за ретко практикување на односот. Околу една третина од родителите ретко ги задоволуваат детските потреби и желби без да ги запостават сопствените.

Родителството е тешка задача, проследено е со висок степен на емоционална обоеност, а да се направи баланс меѓу личното, заедничкото и она кое педагошки е делотворно честопати е невозможно. Но, родителството, освен емоционална врска претставува и вештина која се учи, како што ќе рече Бруно Бетелхајм¹⁶⁴ - "Љубовта не е доволна", а од способноста на родителите да ги препознаат, разберат, благовремено и соодветно да реагираат на детските потреби ќе зависи и успешноста на воспитното делување.

Глобалниот преглед на Табелата 9а, во која се претставени исказите од двете категории испитаници за позитивните педагошки постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција со децата, открива дека родителите со различна зачестеност ги воспоставуваат назначените односи.

Како би добиле попрецизна слика, фреквенциите ги искажавме во пондери. Нивните вредности се во зависност од процената на двете

¹⁶⁴ Bettelheim, Bruno. *Ljubav nije dovoljna*, Naprijed, Zagreb, 1983.

категории испитаници за зачестеноста на секоја поединечна постапка. Пондерите ни послужија како основа за составување на ранг листи за одговорите на учениците и одговорите на родителите. За да ги проучиме можните разлики меѓу ставовите на овие испитаници, пресметавме ранг - корелација, а значајноста ја тестиравме со T - \bar{u} ес \bar{u} .

Вредноста на спирмановиот коефициен ($\rho = 0.83, p < 0.05$) за ранговите од листата со позитивни прашања потврдува дека постои согласноста меѓу процените на учениците и родителите за назначените прашања, а T - \bar{u} ес \bar{u} (2.98) потврдува сигнификантност на ниво од 0.05.

Значи, со право може да се констатира дека најчесто практикувани позитивни родителски постапки во процесот на секојдневната интеракција со децата се: благиот родителски однос и родителите ги задоволуваат детските потреби и желби без да ги запостават сопствените.

На третата и четвртата рангова позиција се издвоија: родителската доследност во оправданите барања кон децата и поставување на јасни барања.

Родителите ретко секојдневниот интеракциски контекст го градат низ: учество во решавањето на детските проблеми и подготвеност да го ислушаат своето дете кога за нив се обидува да разговара.

Негајтивни педагошки постојайки на родителите во процесот на секојдневната интеракција - ставови: 2, 4, 6, 7,10 и 12 (прилог бр. 2, Табела 9б)

Самата хетерономна природа на децата налага водство и авторитет од оние кои се повозрасни, од оние кои нешто повеќе знаат и умеат. Доколку детската хетерономна природа се сфати само како услов за автономија, родителските ограничувања се повеќе од потребни. Во тој контекст од испитаниците побаравме да се изјаснат по ставот: *Родителите им дозволуваат на децата слободно време да*

го користиш и по сојсвевна желба, без никакви ограничувања и договори.

Иако драстични разлики меѓу мислењата на двете категории испитаници не се воочуваат, учениците во поголем процент од родителите сметаат дека ваквиот однос е присутен "често" и "ретко", а највисок е процентот и на ученици и на родители, кои се одлучиле да ја изберат алтернативата "често" (45.23% и 39.86%).

Логични се податоците добиени од исказите на двете категории испитаници по однос на ставот: *Родителите влијаат врз донесувањето на дејски одлуки и им наложуваат решенија.* 35.01% од учениците и 38.30% од родителите сметаат дека родителите *често влијаат* врз донесувањето на детските одлуки и им налагаат сопствени решенија. Овие родители најверојатно во својата воспитна мисија се водат од принципот - Јас знам што е добро за моето дете, карактеристичен за авторитарното родителство. Но, како што ќе апострофираат *Маријан и Теа Кошичек*: "Заради систематско наметнување на родителската волја младата личност станува преосетлива, а долготрајната борба со оној кој што воспитува, заради престиж, кај детето внесува нетрпеливост кон секој што претставува некаква сила или власт."¹⁶⁵ Сепак, не е драстично различен и процентот на родители кои тоа го практикуваат понекогаш (36.57% и 32.75%) и ретко (28.42% и 30.33%).

Заради посуптилно дијагностицирање на родителско - детските односи, дополнително побаравме информации за честотата на постапките на родителите, кои се карактеристични за авторитарното родителство. Податоците откриваат дека често *беспоговорно починување на правилата бараат околу една третина* од родителите, 25.48% понекогаш и 43.15% ретко (според исказите на учениците). Компаративната анализа меѓу ставовите на родителите и учениците по овој проблем открива дека родителите во поголем процент од учениците

¹⁶⁵ Кошичек, Маријан и Теа, *И Ваше дете је личност*, Панорама, Загреб, 1967, стр. 284.

сметаат дека оваа педагошка постапка е присутна често и ретко. "Перманентното наредување продуцира зависност. Оваа воспитна постапка кај децата поттикнува ... пасивност, недостаток на иницијатива, а чувството за работа останува закржлавено."¹⁶⁶

Во контекст на строгиот родителски однос и овој пат се потврдува ставот дека казните се корисни како начин за насочување на дејската однесување. 24.26% од учениците и 23.92% од родителите се изјасниле за честа примена на казни во родителско - детската интеракција. Понекогаш оваа воспитна мерка ја применуваат 38.13%, односно 26.69% од родителите, а ретко 37.61% односно 49.39%. Се чини дека учениците во поголем процент од родителите сметаат дека понекогаш се казнувани, наспроти поголемиот процент на родители кои се изјасниле дека ретко практикуваат казни во секојдневната интеракција со децата.

Начинот на кој родителите им излегуваат во пресрет на детските потреби и желби го одбележува родителскиот воспитен стил. Авторитетните родители тоа го прават без да ги запоставуваат сопствените потреби. Според ова истражување дури 44.02% од учениците и 38.30% од родителите сметаат дека родителите често ги задоволуваат дејските потреби и желби за смејка на сојувение. Ако на овие проценти се додадат и процентите од колоната "понекогаш", над 60% од родителите се жртвуваат во името на своите деца. Споредбената анализа со податоците од прашањето со реден број 11, кое има иста содржина, но спротивно значење, открива дека нема големи разлики во мислењата на учениците и родителите по однос на зачестеноста на оваа педагошка постапка, што родителите ја практикуваат во процесот на секојдневната интеракција со своите деца.

Според педагошката теорија и пракса должината на заеднички поминатото време на децата со родителите не е единствен критериум кој сведочи за позитивни родителско - детски односи. Бројни истражувања покажуваат дека самиот квалитет на тие односи (доверба,

¹⁶⁶ Исто, стр. 285

внимание, блискост, соработка) е далеку позначаен. Сепак, детските чувства за тоа колку време родителите им посветуваат можат да укажат и на квалитетот на меѓусебната интеракција. Според добиените пока-затели од ова истражување и двете категории на испитаници (42.98% ученици и 45.23% родители) сметаат дека родителите често се презафатени со работни обврски, а ако на тоа го додадеме и процентот од колоната "понекогаш" (25.82% и 24.09%) тогаш помалку од една третина (31.19% и 30.67%) од родителите ретко се наоѓаат во ваква позиција.

Ранг листите за родителските педагошки постапки во процесот на секојдневната интеракција со децата со негативен предзнак и вредноста на спирмановиот коефициент за корелација, $\rho = 0.94$ (прилог бр. 1, Табела 9б), откриваат дека најчесто практикувани се следниве: родителите му дозволуваат на детето слободното време да го организира и користи без никакви ограничувања и договори и тие немаат доволно време да му се посветат на своето дете.

Родителите понекогаш влијаат врз донесувањето на детските одлуки, односно му налагаат сопствени решенија и понекогаш ги задоволуваат детските потреби и желби запоставувајќи ги сопствените.

На последните две места во ранг листите се издвоија следниве негативни педагошки постапки: родителите бараат беспоговорно почитување на правилата кои сами ги поставуваат, и доколку децата не ги исполнат поставените барања, тие казнуваат.

Вредноста на T -тестот (5.43) открива статистички сигнификантна согласност помеѓу одговорите на двете категории испитаници по однос на назначените прашања.

Анализата пак на податоците од Табела 9, ранг листите од одговорите на учениците и родителите за сите дванаесет прашања, вредноста на спирмановиот коефициент на корелација (0.91) и T -тестот (6.98) ни даваат за право да констатираме дека родителите во секојдневната интеракција со децата најчесто се благи, им дозволу-

ваат на децата постојат слобода во креирањето на нивно време без никакви ограничувања и договори, презафатени се со други обврски - немаат доволно време, но сепак, влијаат врз донесувањето на децата одлуки - налагаат соодветни решенија. Експлицитно е дека во секојдневната родителско - детска интеракција преовладуваат постапки кои претставуваат *differentia specifica* на пермисивното родителство.

Како поретко (понекогаш) практикувани педагошки постапки учениците и родителите ги посочија: родителите ги задоволуваат детските потреби и желби за сметка на сопствените, родителите ги задоволуваат детските потреби и желби без да ги запостават сопствените, тие се доследни во оправданите барања кон децата и бараат безпоговорно почитување на правилата кои сами ги поставиле.

На последните четири рангови позиции се поставени следниве родителски постапки кои ја одбележуваат секојдневната родителско - детска интеракција: *родителите јасно барања - децата знаат и очно од нив се очекува, учествуваат во решавањето на децата проблеми, доколку децата не ги исполнуваат барањата родителите казнуваат, и родителите се подготвени да го слушаат своето дете кога зборува за своите усеси и неусеси.* Или, родителите ретко ги применуваат педагошките постапки кои го одбележуваат позитивното родителство.

Водени од фактот дека секое семејство живее и се развива во определени географски и економски услови, кои пак недвојбено го условуваат културниот контекст (*институции, ниво на наука, колективни верувања и ставови, образование, морал, религија*), како и воочените разлики во нивото на материјално - техничката опременост на просторот за учење и работа, се одлучивме да избереме стратифициран примерок според овој критериум.

Дистрибуцијата на одговорите на учениците, стратифицирани според местото на живеење (село и град), водат до заклучокот дека селските и градските родители, во процесот на секојдневната интеракција со своите деца предложените постапки ги практикуваат со различна зачестеност.

Табела 10. Родителските постапки во процесот на секојдневната интеракција со децата

РПП	Испитаници Ученици	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг	
		f	%	f	%	f	%	P	R
1.1	Село	81	34.47	73	31.06	81	34.47	2.00	5
	Град	209	61.11	90	26.31	43	12.57	2.48	1
1.2	Село	120	51.06	45	19.15	70	29.79	2.21	2
	Град	141	41.23	89	26.02	112	32.75	2.08	6
1.3	Село	44	18.72	55	23.40	136	57.87	1.61	11
	Град	117	34.21	88	25.73	137	40.06	1.94	7
1.4	Село	81	34.47	77	32.76	77	32.76	2.02	4
	Град	121	35.38	134	39.18	87	25.44	2.10	5
1.5	Село	44	18.72	40	17.02	151	64.25	1.54	12
	Град	110	32.16	92	26.90	140	40.93	1.91	8
1.6	Село	93	34.57	60	25.53	82	34.89	2.05	3
	Град	88	25.73	87	25.44	167	48.83	1.77	11
1.7	Село	69	29.36	77	32.76	89	37.87	1.91	8
	Град	172	50.29	48	14.04	122	35.67	2.15	4
1.8	Село	73	31.06	79	33.62	83	35.32	1.96	6
	Град	67	19.59	141	41.23	134	39.18	1.80	10
1.9	Село	61	25.96	37	15.74	137	58.30	1.68	10
	Град	193	56.43	59	17.25	90	26.31	2.30	3
1.10	Село	80	34.04	62	26.38	93	39.57	1.94	7
	Град	82	23.98	142	41.52	118	34.50	1.89	9
1.11	Село	132	56.17	63	26.81	40	17.02	2.39	1
	Град	36	10.53	136	39.77	170	49.71	1.61	12
1.12	Село	44	18.72	77	32.76	114	48.51	1.70	9
	Град	204	59.65	72	21.05	66	19.30	2.40	2

$$\rho = -0.34 \quad p > 0.01$$

Ставот го потврдуваат составените ранг листи од одговорите на двете категории испитаници и вредноста на $\rho = -0.34$, $p > 0.01$. (Табела 10.) Значи, не постои согласност за зачестеноста на предложените педагошки постапки помеѓу исказите на учениците од село и град. Согледано е дека градските родители во поголем процент од селските често: благо постапуваат кон своите деца и се презафатени со други обврски - немаат доволно време. Сепак, овој недостаток тие го надополнуваат со квалитетот во родителско - детската интеракција.

затоа што почесто учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми, подготвени се да ги ислушаат своите деца кога зборуваат за нивните успеси и неуспеси, доследни се и ги задоволуваат детските потреби и желби за сметка на сопствените.

Од друга страна, *родителите од село во поголем процент од родителите од град честито*: им дозволуваат на децата да го користат слободното време без никакви ограничувања и договор, бараат беспоговорно почитување на правилата, а доколку не ги почитуваат казнуваат, но правилата кои ги поставуваат се јасни - децата знаат што точно од нив се очекува и ги задоволуваат детските потреби и желби без да ги запостават сопствените.

И додека како *најчестени родители во секојдневната родителско - детска интеракција учениците од село ги соочуваат*: задоволувањето на детските потреби и желби без да се запостават родителските, дозволата за користење на слободното време без никакви ограничувања и договори, беспоговорното почитување на родителските правила и влијанието врз детските одлуки преку наложување на решенија, *за учениците од град што се*: благото родителско однесување, немање на доволно слободно време, задоволување на детските потреби и желби за сметка на сопствените и доследноста во оправданите барања кон децата.

Најизразена диспаратност во ранговите позиции од предложените педагошки постапки е воочена по однос на задоволувањето на детските потреби и желби без да се запостават родителските. Родителите од град оваа постапка ја рангирале на дванаесетото место, а родителите од село на првото. Родителите пак од село, барањата за беспоговорно почитување на правилата кои сами ги поставиле ги рангирале на третото место, а родителите од град на единаесетото место. Вакви разлики се откриени и по однос на ставот: родителите учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми (*графички приказ 1 и 2*).

Висината на коефициентите за ранг - корелација помеѓу ранг листите за позитивните ($\rho = -0.2, p > 0.01$) и негативните ($\rho = -0.66, p > 0.01$) педгошки постапки на родителите од село и град потврдуваат дека не постои сигнификантна согласност помеѓу ставовите и мислењата на двете категории испитаници. (*прилоз бр. 1, Табела 10а и Табела 10б*)

График 1. Родителското учество во решавањето на детските проблеми

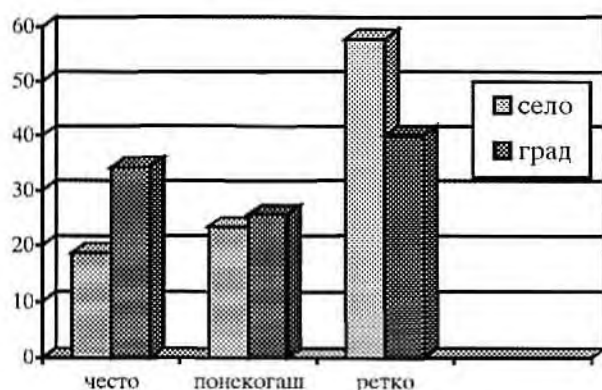
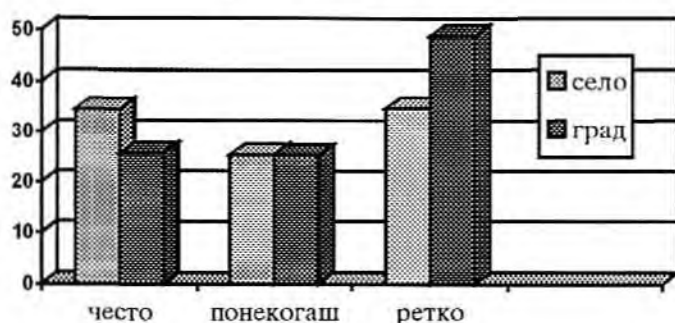


График 2. Родителското барање за беспоговорно почитување на правилата



Толерантноста вообичаено се третира како позитивна човскова особина. Таа претставува способност да се ислуша соговорникот, да се отстапи во корист на заедничките интереси, да се почитуваат потребите на другиот и да се прифати различноста и индивидуалитетот но, до момент, до кога нивното задоволување нема да го загрози задоволувањето на туѓите потреби. Толерантноста подразбира градење на односи, наспроти градење на позиции.

Но, во ова наше истражување сакавме да го проучиме нивојто на родителската толерантност кон детското непримерно однесување. Значи, сакавме да откриеме дали родителите веднаш, односно благовремено реагираат на ваквото однесување или се подготвени да толерираат подолго време и како тоа го манифестираат. Семејната воспитна практика покажува дека многу често детските грешки остануваат незабележани и без родителска реакција. Заради различни причини благовремено не се реагира, тоа се прави на оддолжен период, или се практикуваат различни педагошки постапки за исти грешки. Ваквиот родителски однос создава конфузија кај децата, отвара дилема поврзана со дистинкцијата помеѓу позитивното од негативното. Впрочем, темелна педагошка законитост е дека воспитното делување треба да се заснова на благовремени реакции на воспитувачот, насочени кон конкретен детски акт. Едновремено сметавме дека проучувањето на степенот на родителската толерантност ќе ни помогне да го дијагностицираме и нивото на родителската вклученост во животните проблеми на децата:

Табела 11. Родителска толерантност

Испитаници	Степен на родителска толеранција				Вкупно	
	Реагира веднаш		Подолго време толерира		f	%
	f	%	f	%	f	%
Ученици	168	29.12	409	70.88	577	100
Родители	170	29.46	407	70.54	577	100

$$df = 1 \quad \chi^2 = 0.01 \quad p > 0.05$$

И процентуалните податоци и висината на статистичкиот параметар ($\chi^2 = 0.01$) покажуваат дека статистички сигнификантна разлика меѓу ставовите на учениците и родителите не постои по однос на нивото на родителската толерантност кон детското непримерно однесување (табела 11). Дури 70.88% од учениците и 70.54% од родителите сметаат дека родителите се високо толерантни. Овие показатели би можеле да се поткрепат и протолкуваат со и во контекст на резултатите од Табела 9, ирашања 2, 3, 5 и 12: Родителите немаат време да им посветат внимание на своите деца, не учествуваат во

решавање на проблемите и не се подготвени да го ислушаат своето дете кога зборува за своите проблеми, неуспеси или успеси и дозволуваат децата своето време да го користат без никакви ограничувања.

Статистички значајна разлика по однос на овој проблем е откриена меѓу ставовите на селските и градските родители ($\chi^2 = 15.23$). Генерално, селските родители во поголем процент (80.00%) од градските (64.62%) го толерираат детското непримерно однесување. Разлика се воочува и кога ќе се земат предвид резултатите од тоталниот примерок (70.88% - високо толерантни). Земајќи ги предвид и сознанијата од анализата на податоците во Табела 10, може да се констатира дека градските родители со повисока зачестеност од селските практикуваат постапки кои се карактеристични за позитивното родителство: тие во поголем процент реагираат веднаш на детското непримерно однесување, но и во поголем процент од селските родители практикуваат позитивни педагошки постапки во процесот на секојдневната интеракција. Или, нивото на родителската вклученост во секојдневниот живот на децата кај градските семејства е поголемо.

Табела 12. Месноста на живеење и родителската толерантност

Ученици	Степен на родителска толеранција				Вкупно	
	Реагира веднаш		Подолго време толерира			
	f	%	f	%	f	%
Село	47	20.00	188	80.00	235	100
Град	121	35.38	221	64.62	342	100

$$df = 1 \quad \chi^2 = 15.23 \quad p < 0.01$$

Во контекст на педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната родителско - детска интеракција, казниите ги третиравме како воспитни мерки кои се насочени кон регулирање и обликување на детското однесување. Значи, имавме намера да го дијагностицираме степенот и видот на родителската контрола низ примената на казни.

Свесни за фактот дека нивната примена тешко може да се издвои од севкупните односи меѓу родителите и децата, и дека тие својата смисла, значење и цел ги добиваат во контекст на специфични

родителско - детски односи, ги поставивме во релација како, колку и кога родителите казнуваат. Веќе е познато дека казните се помалку моќно воспитно средство за разлика од наградите. Впрочем, овој став едноставно се аргументира зошто казната секогаш е насочена кон елиминирање, сузбивање или преобликување на непосакуваните облици на однесување, а наградата делува нанапред, кон поттикнување и развивање на позитивното детско однесување.

Родителите во секојдневната интеракција со децата применуваат казни. На тоа упатува дистрибуцијата на фреквенциите од добиените одговори на учениците и родителите прикажани во Табела 9, ред 8. Резултатите за диференцираната примена според типот на казната и зачестеноста се прикажани во следниот табеларен приказ:

Табела 13. Тип на казни

ТНК	Испитаници	Често		Понекогаш		Ретко		Никојгаш		Ран	
		f	%	f	%	f	%	f	%	P	R
3.1	Ученици	152	26.34	198	34.31	174	30.15	53	9.18	2.78	3
	Родители	178	30.85	180	31.19	186	32.23	33	5.72	2.87	3
3.2	Ученици	247	42.81	107	18.54	171	29.64	52	9.01	2.96	1.5
	Родители	244	42.29	105	18.20	165	28.60	63	10.92	2.92	2
3.3	Ученици	36	6.24	21	3.64	70	12.13	450	77.99	1.38	6
	Родители	45	7.80	25	4.33	99	17.16	408	70.71	1.49	6
3.4	Ученици	180	31.19	101	17.50	128	22.18	168	29.12	2.51	5
	Родители	218	37.78	107	18.54	121	20.97	131	22.70	2.71	5
3.5	Ученици	218	37.78	105	18.20	141	24.44	113	19.58	2.74	4
	Родители	244	42.29	111	19.24	121	20.97	101	17.50	2.86	4
3.6	Ученици	234	40.55	165	28.60	101	17.50	77	13.34	2.96	1.5
	Родители	296	51.30	186	32.23	88	15.25	7	1.21	3.34	1

$$p = 0.97 \quad p < 0.01$$

Леґенда за ознаките во табела 13. и табела 14.

ТНК ⇒ тип на казна

3.1 ⇒ опомена

3.2 ⇒ прекор

3.3 ⇒ физичка казна

3.4 ⇒ погрдни зборови

3.5 ⇒ забрани

3.6 ⇒ игнорирање

Во ова истражување ја прифативме категоризацијата на казните како благи (опомена, прекор, забрана и игнорантски однос) и строги казни (погрдни зборови и физичко казнување).

Резултатите за овој аспект на родителскиот воспитен стил, претставени во *Табела 13*, откриваат дека родителите во поголем процент често ги практикуваат благите казни. Иако многу малку родители (6.24% и 7.80%) често физички казнуваат, сумираните резултати од колоните кои предвидуваат примена на овој тип на казна откриваат дека дури 22.01%, односно 29.29% од родителите сепак физички ги казнуваат своите деца.

Значаен е процентот на родители кои често своите деца ги нарекуваат со погрдни зборови (31.19% ученици и 37.78% родители). Коэффициентот за ранг корелација ($\rho = 0.97$) е повисок од граничните вредности за двете предвидени нивоа на значајност и покажува дека помеѓу процените на учениците и родителите за зачестеноста на назначените казни постои согласност.

Значајноста на корелацијата ја тестиравме и според $T - \bar{m}es\bar{c}i\bar{o}i\bar{u}\bar{i}$. Неговата вредност (7.92) е поголема од граничната вредност за $p = 0.01$ со $\rho = 0.97$, што потврдува дека степенот на согласност меѓу мислењата на двете категории испитаници (ученици и родители) е статистички сигнификантен.

Со право можеме да констатираме дека родителите казнуваат, а начините на кои тоа го прават се движат од игнорирање и прекор, преку опомени и забрани, па сè до погрдни зборови и физички казни.

Компарираниите податоци од одговорите на селските и градските ученици и ранг листите по однос на типот и честотата на казните води до заклучокот дека: Родителите од село во поголем процент од родителите од град често забрануваат и игнорираат. Родителите од град пак во поголем процент од родителите од село често ги прекоруваат своите деца. Доколку сумирано се анализираат податоците во колоните за "ретко" и "никогаш" се воочува дека процентот на градските родители е значително поголем наспроти процентот на селските роди-

тели. Воочените разлики ги потврдува вредноста на $\rho = 0.60$. Тој го потврдува отсуството на согласност помеѓу одговорите на двете категории испитаници. И додека учениците од село како најчесто практикувана казна го посочуваат игнорантскиот однос, учениците од град го избрале прекорот.

Табела 14. Месџојџо на живеене и зачестџеностџа на џџџојџо на казни

ТНК	Ученици	Честџо		Понескоџаџи		Рейџо		Никоџаџи		Ранџ	
		f	%	f	%	F	%	f	%	P	R
3.1	Село	67	28.51	89	36.59	67	28.51	13	5.53	2.90	2
	Град	86	25.15	109	31.87	107	31.29	40	11.69	2.70	3
3.2	Село	77	32.76	54	22.98	71	30.21	33	14.04	2.74	3
	Град	170	49.71	53	15.50	100	29.24	19	5.55	3.09	1
3.3	Село	17	7.23	12	5.11	20	8.51	186	79.15	1.40	6
	Град	19	5.55	9	2.63	50	14.62	264	77.19	1.36	6
3.4	Село	79	33.62	54	22.98	32	13.62	70	29.79	2.60	4
	Град	101	29.53	47	13.74	96	28.07	98	28.65	2.44	5
3.5	Село	114	48.51	54	22.98	57	24.25	10	4.25	3.13	1
	Град	105	30.70	51	14.91	84	24.56	102	29.82	2.46	4
3.6	Село	114	48.51	65	27.66	36	15.32	20	8.51	1.71	5
	Град	120	35.09	101	29.53	65	19.00	56	16.37	2.83	2

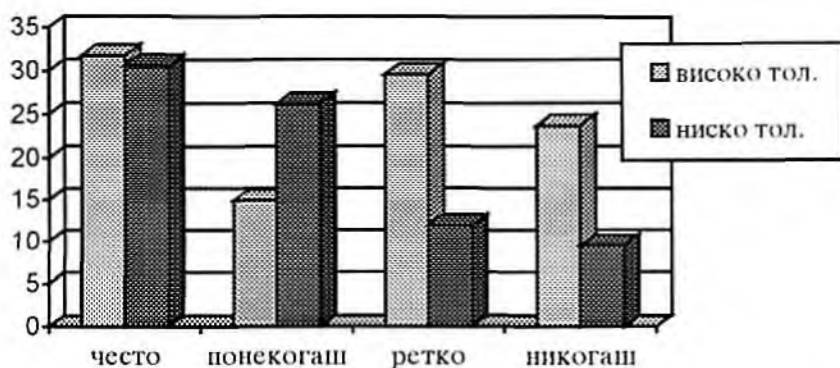
$$\rho = 0.60 \quad p > 0.05$$

Продлабочената анализа на податоците за постапките на родителите кон децата во секојдневната интеракција, води до констатацијата дека високо и ниско толерантните родители казнуваат со различна зачестеност и на различен начин. Висините на пресметаните χ -квадрати откриваат сигнификантни разлики, а коефициентите на контингенција упатуваат на значајна поврзаност помеѓу нивото на родителската толерантност и зачестеноста на поодделни типови на казни (види прилог бр. 1, табела 15-20). Нискотолерантните во значително поголем процент (59.52%) од високотолерантните (12.71%) родители, често опоменуваат и статистички сигнификантно почесто (82.14%, 26.65%) забрануваат (48.51%, 30.70%). Наспроти ова, високо толерантните родители, во драстично поголем процент од ниско толерантните, често ги казнуваат децата, нарекувајќи ги со погрдни зборови (38.63% насџројџи 13.09%). И сосема очекувано, сигнификантно во повисок процент, високотолерантните родители, наспроти нискотолерантните, ги игнорираат своите деца (49.14%,

19.64%). Табеларниот приказ 17. покажува дека најголемиот број родители и од ниско толерантните (76.19%) и од високотолерантните (78.73%) никогаш физички не ги казнуваат своите деца.

Значи, јакнат аргументите кои ја поддржуваат тезата дека нискотолерантните родители во драстично понизок процент наспроти високотолерантните при интеракцијата со децата, по повод нивното непримерно однесување, користат строги казни. Тие казнуваат со пониска зачестеност, а при тоа практикуваат благи казни.

График 3. Родителската толерантност и забраната



Зошто најчесто родителите ги казнуваат своите деца, посебно не интересираше заради откривањето на видот на родителската контрола, изразена низ примената на различни типови на казни, а во доменот на мултиаспектните воспитни ситуации.

Табела 21. Зошто казнуваат родителите

ПЗК	Родители		Ученици		Ранг	
	f	%	f	%	Родители	Ученици
4.1	370	64.12	376	65.16	2	2
4.2	479	83.01	498	86.31	1	1
4.3	224	38.82	213	36.91	4	4
4.4	249	43.15	236	40.90	3	3
4.5	196	33.97	196	33.97	5	5
4.6	125	21.66	103	17.85	7	6
4.7	84	14.56	105	18.20	6	7

$$p = 0.96 \quad p < 0.05$$

Легида за ознаките во Табела 21

ПЗК ⇒ причини за казна

4.1 ⇒ неизвршување на училишните обврски

- 4.2 ⇒ слаб училишен успех
- 4.3 ⇒ неуредност во домот
- 4.4 ⇒ неодговорно однесување кон личните предмети
- 4.5 ⇒ недолично однесување кон луѓето
- 4.6 ⇒ неодговорно однесување кон животната средина
- 4.7 ⇒ неодговорно однесување кон сопственото здравје

Табеларните податоци зборуваат дека и двете категории на испитаници сметаат, дека слабиот училишен успех, како причина за казна, е на прво место, а неизвршувањето на училишните обврски на второ. Евидентно е дека родителската контрола и учество во извршувањето на училишните обврски е помалку присутна, отколку интересот за крајниот резултат. Од друга страна, овие податоци би можеле да се прокоментираат и во насока на потврдување на ставот дека родителите се високо заинтересирани за образованието на нивните деца и успехот во овој домен, а учењето е активност на која и се дава примарно значење во семејството. Сепак, се покажа дека еден дел од родителите контролата над децата ја остваруваат на несоодветен начин, применувајќи непопуларни педагошки мерки за насочување на детското однесување.

Родителите казнуваат и заради неодговорно однесување кон личните предмети и неуредноста во домот. Овие причини се рангирани на третото и четвртото место. А, недоличното однесување кон луѓето, неодговорното однесување кон животната и општествената средина и сопственото здравје, се причини заради кои родителите поретко ги казнуваат своите деца. Податоците се компатибилни со оние за улогите на родителите, проучени преку скалерот за организацијата на семејниот живот, - родителите се задолжени да им обезбедат на децата храна, облека и други материјални добра и да се грижат за нивното здравје. *(види во понајтамошната анализа)*

Висината на Спирмановиот коефициент на корелација, $\rho = 0.96$, $p < 0.01$, укажува на истоветност помеѓу исказите на учениците и родителите, а истата е воочена и помеѓу ставовите на учениците од село и град.

Доколку благите казни ги сместиме во контекст на родителско однесување, низ кое тие ја промовираат својата улога на коректори, насочувачи или како модератори на родителско - детските односи, наспроти градење на позиции на власт и моќ, треба да се има предвид и позитивниот аспект на казната, која во целост никогаш не е исклучена од интеракциските процеси помеѓу децата и родителите. Истражувачите и теоретичарите се согласни дека индивидуализираните, праведните и доследните, благи казни, кои се директно поврзани со конкретен акт на однесување и се независни од расположението на воспитувачот, по правило предизвикуваат позитивни воспитни ефекти.

2.2.2. Педагошкииѝе ѝосѝаѝки на родитѝелиѝе во ѝроцесѝи на ѝоѝѝѝикнување на учење и работѝа

Широко цитираната литература посветена на овој проблем упатува на сознанието дека родителите на разновидни начини и во различен обем се вклучуваат во образованието на децата и учествуваат во исполнувањето на училишните обврски дома. Како би го определиле воспитниот статус на семејството, преку проучување на воспитниот родителски стил, нашиот интерес го насочивме и кон истражување на: воспоставеноста на родителската улога како помошници и поттикнувачи во извршување на задачите кои произлегуваат од училиштето, родителската иницијативност, зачестеноста на родителските постапки кои директно се поврзани со поттикот кон училишна успешност, родителската доверба кон детските способности за училишни постигнувања и зачестеноста, причините и видот на награди.

Во контекст на посочениот интерес, учениците и родителите беа прашани за тоа, *кој им ѝомаѝа на ученициѝе во извршувањеѝо на училишниѝе обврски*. Во следните табели се презентирани одговорите на учениците и родителите и одговорите на учениците стратификувани според местото на живеење, село - град.

Табела 22. Кој им помага на децата во извршувањето на училишните обврски

Испитаници	Мајка		Татко		Двајцата		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Ученици	282	48.79	177	30.62	118	20.59	577
Родители	291	50.35	163	28.20	123	21.45	577

$$df = 2 \quad \chi^2 = 0.82 \quad p > 0.10$$

Табела 23. Кој им помага на децата во извршувањето на училишните обврски

Ученици	Мајка		Татко		Двајцата		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Село	87	37.02	99	42.13	49	20.85	235
Град	195	57.02	78	22.81	69	20.17	342
Вкупно	282	48.79	177	30.62	118	20.59	577

$$df = 2 \quad \chi^2 = 28.38 \quad p < 0.01 \quad C = 0.22$$

Според искажувањата и на двете категории испитаници (ученици и родители), најголем е процентот на мајки (48.79% и 50.35%), кои им помагаат на своите деца во извршувањето на училишните обврски дома, оваа родителска задача ја извршуваат (30.62% односно 28.20%) татковци, и само околу една петтина од учениците/родителите се изјасниле дека во овие активности учествуваат двајцата родители. Вредноста на $\chi^2 = 0.82$ е пониска од граничната вредност и за двете нивоа на значајност и упатува на констатацијата дека не постои сигнификантна разлика меѓу мислењата на учениците и родителите, за учеството на родителите во образовниот ангажман на децата.

Податоците во Табела 23. покажуваат дека и во селските и во градските средини процентот на ученици, кои се изјасниле дека и двајцата родители им помагаат на своите деца во извршувањето на училишните обврски дома, скоро е идентичен. Меѓутоа, за нас изненадувачки е податокот кој укажува дека селските ученици во значително поголем процент од градските добиваат помош од татковците (42.13% наспроти 22.81%). Причина за ова, веројатно е понагласената традиционалност на селското семејство, во кое доминантна улога и понагласен авторитет се уште има таткото. Висината на $\chi^2 = 28.38$ ја пот-

врдува разликата во мислењата на учениците од руралните и урбаните средини, а коефициентот за контингенција ($C = 0.22$) открива слабо влијание на местото на живеење врз воспоставената родителска улога како помошници во училишниот ангажман на децата.

Анализата на истражувањата посветени на родителската вклученост во образованието на децата, презентирани во теоретскиот дел, го поддржува ставот дека родителите очекуваат и од своите деца и од наставниците да бидат иницирани за помош. И резултатите од нашето истражување го потврдија овој став:

Табела 24. Родителската иницијативност за вклученост во училишниот ангажман на децата во домоќ

Испитаници	Самоиницијативна вклученост		Вклученост на иницијатива на уч.		Вкупно
	f	%	f	%	
Ученици	126	21.84	451	78.16	577
Родители	137	23.74	440	76.26	577

$$df = 1 \quad \chi^2 = 0.49 \quad p > 0.05$$

Табела 25. Родителската иницијативност за вклученост во училишниот ангажман на децата во домоќ

Испитаници ученици	Самоиницијативна вклученост		Вклученост на иницијатива на уч.		Вкупно
	f	%	f	%	
Село	35	14.89	200	85.11	235
Град	91	26.61	251	73.39	342
Вкупно	126	21.84	451	78.16	577

$$df = 1 \quad \chi^2 = 10.52 \quad p < 0.01 \quad C = 0.13$$

Значи, родителите се вклучуваат во образовниот ангажман на нивните деца во најголем процент (78.16% и 76.26%), на иницијатива на учениците. Само 21.84% односно 23.74% од родителите тоа го прават самоиницијативно. Вредноста на статистичкиот параметар за значајност на разликите, $\chi^2 = 0.49$, потврдува дека разлика меѓу ставовите на двете категории испитаници (ученици, родители) не постои. Сепак, воочена е статистички значајна разлика ($\chi^2 = 10.52$) меѓу мислењата на учениците од различни средини на живеење. Градските родители во најголем процент (26.61%), од селските родители (14.89%),

се вклучуваат во образованието на нивните деца самоиницијативно. Вредноста на коефициентот за контингенција ($C = 0.13$) укажува на ниска поврзаност помеѓу местото на живеење и нивото на родителската иницијативност за вклученост во образовниот ангажман на децата, во домот. Причините за овој наод би можеле да се побараат во веќе откриената позиција на родителите од село, по однос на секојдневната родителско - детска интеракција: тие поретко наспроти родителите од град учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми, а најверојатно поретко се вклучуваат и во решавањето на проблемите поврзани со училиштето. Меѓутоа овие родители, можеби својата неиницијативност ја пројавуваат и заради нивниот сомнеж во сопствените способности, да им помогнат на децата или пак заради недоволната ангажираност на наставниците на полето на родителско - училишната соработка.

Како би добиле потполна слика за воспитниот стил на родителите, се одлучивме да проучиме и како родителите им помагаат и ги поттикнуваат своите деца да постигнат подобри училишни резултати. Или, кои педагошки постојат најчесто ги практикуваат кога се вклучуваат во образовниот ангажман на децата. Според досегашните сознанија очекуваме истражените постапки да се легитимираат како значајни за училишната успешност.

Прашањата кои ги избравме за да го проучиме овој аспект на родителскиот воспитен стил се конципирани девет во позитивна (1. 3. 4. 5. 7. 10. 11. 13. 14) и девет во негативна конотација (2. 6. 8. 9. 12. 15. 16. 17. 18.). Ставовите на учениците и родителите збирно се претставени во табеларниот приказ бр. 26 (прилог бр. 2, Прашалник за ученици и родители, посебни податоци, прашање бр. 7.1-7.18).

Заради остварувањето на истражувачките задачи и поедноставување на анализата на податоците во Табела 26а и Табела 26б, резултатите од одговорите на учениците и родителите за позитивните и негативните педагошки постојат се претставени поодделно.

Табела 26а Позитивни родителски педагошки постапки во процесот на појтикнување на учење и работа

РПП ¹⁶⁷	Категорија	Често		Понекогаш		Ретко		Рани	
		f	%	f	%	f	%	P	R
7.1	Ученици	51	8.84	55	9.53	471	81.63	1.27	9
	Родители	53	9.18	55	9.53	469	81.28	1.28	9
7.3	Ученици	83	14.38	52	9.02	442	76.60	1.38	8
	Родители	90	15.60	55	9.53	432	74.87	1.41	8
7.4	Ученици	99	17.16	56	9.70	422	73.14	1.44	7
	Родители	103	17.85	69	11.96	405	70.19	1.48	7
7.5	Ученици	199	34.49	128	22.18	250	43.33	1.91	5
	Родители	209	36.22	135	23.40	233	40.38	1.96	4
7.7	Ученици	288	49.91	143	24.78	146	25.30	2.25	2
	Родители	222	38.47	181	31.37	174	30.15	2.08	3
7.10	Ученици	167	28.94	149	25.82	261	45.23	1.84	6
	Родители	184	31.89	143	24.78	250	43.33	1.89	6
7.11	Ученици	197	34.14	148	25.65	232	40.21	1.94	4
	Родители	198	34.31	125	21.66	254	44.02	1.90	5
7.13	Ученици	252	43.67	103	17.85	222	38.47	2.05	3
	Родители	278	48.18	88	15.25	211	36.57	2.12	2
7.14	Ученици	336	58.23	114	19.76	127	22.01	2.36	1
	Родители	319	55.28	149	25.82	212	36.74	2.54	1

$$\rho = 0.87 \quad p < 0.01$$

Иако, честиот родителски надзор над домашните задачи на учениците, не мора да биде сигурен показател за квалитетот на помошта сепак, зачестеноста на оваа родителска постапка може да укаже на видот и нивото на родителската вклученост во образовниот ангажман на децата.

Податоците од Табела 26а експлицираат дека родителите ретко им ги прегледуваат домашни работи на децата (81.63%, 81.28%). Исто така, родителите (76.60%, 74.87%) ретко со задоволство учат и работат со нив.

Дури 73.14% односно 70.19% од родителите ретко се советуваат со стручни лица за тоа како можат да му помогнат на своето дете во

¹⁶⁷ РПП - 7.1 Родителите ги прегледуваат домашните и училишните задачи; 7.2 Тие не се интересираат што децата изучуваат во училиштето; 7.3 Со задоволство учат и работат со нив; 7.4 Се советуваат со стручни лица за да помогнат; 7.5 Посочуваат примери, идеали од животот, литературата, историјата и сл.; 7.6 Користат поткуп-ценуваат со училишниот успех; 7.7 Јасно појмуваат дека нивната љубов кон децата не е условена од училишниот успех; 7.8 Постапуваат престојго барања и заповеди во врска со училиштето; 7.9 За училишни резултати од кои не се задоволни кажуваат; 7.10 Настојуваат да бидат информирани за тоа како детето го поминува слободното време; 7.11 Смирено дискутираат за начините како да се подобри успехот; 7.12 Држат лекции, за тоа колку е корисно и потребно да се учи; 7.13 Настојуваат да бидат информирани за тоа што децата изучуваат во училиштето; 7.14 За училишни резултати и напори оддаваат вербални признанија; 7.15 Го следат училишниот ангажман и успех со цел да контролираат и критикуваат; 7.16 Се

извршувањето на обврските поврзани со училиштето, а често тоа го практикуваат само 17.16% или 17.85%. Во колоната "понекогаш" се дистрибуирале 9.70% од одговорите на учениците и 11.96% од одговорите на родителите.

Родителите од нашиот примерок воспитуваат со посредство на животописи и биографии, тие им посочуваат на децата примери од литературата, историјата и сл. Сепак, често тоа го прават 34.49%, 36.22%, понекогаш 22.18%, 23.40%, а ретко дури 43.33%, 40.38%.

Воспитанието со посредство на животописи и биографии на поединци, кои во својот живот ги пројавиле сопстените способности и постигнале успех на личен или општествен план, во нашата средина е недоволно развиено. Значајно е да се потенцира дека, воспитната практика реализирана со посредство на животописи и биографии е втемелена врз механизмите на моделирање и идентификација. Кога на децата им се зборува за животописите и биографиите на големите луѓе, кои во почетокот на својот живот биле сосема обични, анонимни, тие сфаќаат дека успехот не се постигнува лесно и бргу, без личен напор и самоодрекување, напротив дека "... во основата на се е работата, залагањето, самодисциплината, упорноста и самоодрекувањето..."¹⁶⁸

Педагошки делотворна е само безусловната родителска љубов. "Доколку детето стекне впечаток дека родителите го сакаат само под одредени услови ...само доколку е "добро" или "успешно", т.е. доколку се однесува онака како тие замислиле - може да се почувствува отфрлено, несигурно, повредено, посебно кога не е во состојба да ги исполни нивните очекувања"¹⁶⁹, а во крајна инстанца ова би можело да се одрази врз неговата училишна успешност.

интересираат само за училишните оценки; 7.17 Своето дете го споредуваат со други деца; 7.18 Изработуваат домашни задачи.

¹⁶⁸Стевановиќ, Марко, *Обишњелска педагогија*, Тонимир, Вараждинске топице, 2000, стр.218.

¹⁶⁹Митровиќ, Мирјана, *Мама и тата поаѓае у школу - приручник за родителие будучих ирвака*, Креативни центар, Београд, 2000, стр.16

Нашето истражување покажува дека 49.91%, 38.47% од родителите, често му покажуваат на своето дете дека нивната љубов не е условена од училишните резултати, тоа понекогаш го прават 24.78%, 31.37%, а ретко дури 25.30%, 30.15%. Евидентно е дека околу една четвртина од родителите (*според исказиите на ученициите*) ја условуваат нивната љубов со детските училишни резултати.

Најголем е процентот и на учениковите (45.23%) и на родителските (43.33%) одговори, кои се распоредиле во колоната за "ретко", по однос на десетото прашање, со кое сакавме да откриеме, колку често родителите настојуваат да бидат информирани за тоа како нивното дете го поминува слободното време во училиштето? Само околу една четвртина од учениците и родителите се изјасниле дека тоа го прават "понекогаш", а 28.94%, 31.89% од одговорите се дистрибуирале во колоната за "често".

Родителите дискутираат со своите деца за училишните проблеми. Тоа го покажува дистрибуцијата на фреквенциите низ полињата за зачестеност. Но, овие податоци откриваат дека само околу една третина од нив, често на смирен начин им укажуваат на децата, што тие треба да сторат за да напредуваат на образовен план. Најголемиот дел од родителите (40.21% и 44.02%), ретко воспоставуваат воспитни ситуации од овој тип.

За нас мошне изненадувачки се резултатите кои ги добивме по однос на ставот: Родителите настојуваат да бидат информирани за содржините што децата ги изучуваат во училиштето. Дури 38.47% од учениците и 36.57% од родителите се искажале дека родителите ретко се интересираат за содржините што нивното дете ги изучува во училиштето. Сепак, најголема е фреквентноста на одговорите од двете категории на испитаници во колоната за "често" (43.67%-48.18%). Понекогаш заинтересираност, во овој домен, пројавуваат само 17.85%, односно 15.25% од родителите.

Пофалбата, вербалното признание за постигнат училишен успех е фактор кој низ истражувањата се легитимирал како поттикнувач на детската мотивација за учење и работа. Според податоците од ова истражување, повеќе од половината родители (58.23% и 55.28%), често на вербален начин им оддаваат признание на децата, за нивните училишни напори и резултати. Според исказите на учениците *една петијина*, а според исказите на родителите *една четвртина*, родителите понекогаш пофалуваат и оддаваат вербални признанија. Разлики во мислењата меѓу двете категории испитаници се забележува и во колоната за ретко (*во полза на родителите*) практикување на оваа постапка, со цел да се поттикнат учениците на учење и работа.

Табела 266 ги експлицира податоците од одговорите на учениците и родителите за видот и зачестеноста на негативните педагошки постапки, кои родителите ги практикуваат во процесот на поттикнување на учење и работа.

Табела 266 Негајтивни родителски педагошки постапки во процесот на поттикнување на учење и работа

РПШ	Испитаници	Често		Понекогаш		Ретко		Ран	
		f	%	f	%	f	%	P	R
7.2	Ученици	166	28.77	109	18.89	302	52.34	1.76	8
	Родители	181	31.37	102	17.68	294	50.95	1.80	7
7.6	Ученици	244	42.29	72	12.48	261	45.23	1.97	4.5
	Родители	245	42.46	81	14.04	251	43.50	1.99	5
7.8	Ученици	226	39.17	143	24.78	208	36.05	2.03	2
	Родители	233	40.38	183	31.71	181	31.37	2.16	1
7.9	Ученици	211	36.57	136	23.57	230	39.86	1.97	4.5
	Родители	261	45.23	128	22.18	188	32.58	2.13	2
7.12	Ученици	200	34.66	107	18.54	270	46.79	1.88	7
	Родители	213	36.91	112	19.41	252	43.67	1.93	6
7.15	Ученици	216	37.43	84	14.56	277	48.01	1.89	6
	Родители	190	32.93	73	12.65	314	54.42	1.78	8
7.16	Ученици	319	55.28	139	24.09	119	20.62	2.35	1
	Родители	252	43.67	128	22.18	197	34.14	2.09	4
7.17	Ученици	238	41.24	113	19.58	226	39.17	2.02	3
	Родители	252	43.67	131	22.70	194	33.62	2.10	3
7.18	Ученици	75	13.00	52	9.01	450	77.99	1.35	9
	Родители	66	11.44	58	10.05	453	78.51	1.33	9

$$\rho = 0.81 \quad p < 0.01$$

Прашањето - Колку често родителите не се интересираат за тоа што нивното дете учи во училиштето, претставува варијанта со негативна конотација на прашањето 13. Меѓу одговорите за двата става и од двете категории испитаници се воочуваат разлики но, истите не се драстични. Така, слободно може да се констатира дека најголем процент (52.34%, 50.95%) од родителите, ретко не се интересираат за содржините што нивното дете ги изучува во училиштето, помал е процентот на родители но, не и за занемарување (28.77%, 31.37%), кои често не се интересираат, а понекогаш незаинтересираност покажуваат 18.89%, односно 17.68%.

Родителите во воспитни ситуации кои ги создаваат со цел да ги поттикнат децата на учење и училишен успех користат поткуп. Најголемиот број од испитаниците се изјасниле дека родителите поткупуваат често (42.29%, 42.46%) или ретко (45.23% и 43.50%). Евидентно е дека родителите во нивната воспитна пракса користат средства кои главно ја поттикнуваат надворешната мотивација, која по правило има временска вредност.

Консеквентно на веќе промовираниот став дека родителските барања треба да бидат јасни и при тоа да се почитува принципот на доследност, од испитаниците побаравме да се изјаснат за зачестеноста на конкретна родителска постапка, ставена во функција на училишната помош, а изразена преку ставот: Родителите поставуваат престоги барања и заповеди во врска со училиштето. Најголемиот број од испитаниците (39.17%, 40.38%) се определиле за често родителско практикување на оваа постапка. Согласноста помеѓу ставовите на учениците и родителите е евидентна. И помал е процентот на родители кои понекогаш (24.78%, 28.25%) и ретко (36.05%, 31.37%) своите деца на овој начин се обидуваат да ги поттикнат на учење и работа.

Со цел за продлабочена анализа на суштината на родителските постапки во процесот на помагање и поттикнување на училишна успешност, учениците и родителите ја проценуваа зачестеноста на

примената на казни, кога учениците не постигнуваат училишни резултати, какви што очекуваат нивните родители. Податоците добиени од учениците откриваат дека најголем е процентот (36.57%, 45.23%) на родители кои често по овој повод практикуваат казна, околу една петина тоа го прават понекогаш, а околу една третина ретко. Ако овие резултати се компарираат со оние од *Табела 21 - Зошто казнуваат родители?*, од каде крајното согледување беше дека родителите најчесто казнуваат заради слаб училишен успех и неизвршување на училишните обврски, може да се констатира дека родителите најчесто казни применуваат во воспитни ситуации, поврзани со училишниот ангажман и успех.

Очигледно е дека, голем дел од родителите, често настојуваат да го изградат сопствениот авторитет, или можеби, реализираат лични амбиции преку непопуларни воспитни постапки: поставуваат непримерени барања - престоги се и преамбициозни, наредуваат и казнуваат. Овие родители се обидуваат да владеат со децата, а во основата на нивниот однос се крие стравот, "Стравот е основното оружје со кое авторитарните родители се служат во воспитанието на младите. Тие се наметливи, претерано строги, агресивни но, и несигурни токму заради тоа што стравот е основната емоција која раководи со нивните реакции на околниот свет." И бидејќи за овие родители стравот е нужен фактор за градење на меѓучовечките односи, тие сметаат дека "... тој мора да се развие и кај воспитаникот."¹⁷⁰

Наспроти родителите кои на смирен и конструктивен начин дискутираат со своите деца за училишните проблеми и начините како да се подобри училишниот успех, еден дел од родителите, често воспоставуваат воспитни ситуации во кои тие се претставуваат како предавачи, морализатори, обидувајќи се да ги убедат децата дека учењето е потребно и корисно. Околу една третина од родителите

¹⁷⁰ Кошичек, Марјан и Теа, *И Ваше дете је личност*, Панорама, Загреб, 1967, стр. 280

често им држат "лекции" на децата, за тоа колку е потребно и корисно да се учи и работи, а 46.79% и 43.67% од родителите тоа го прават ретко. Помалку од една петина од родителите, понекогаш се служат со морализирањето како воспитен метод.

Показателите за процената на учениците и родителите, по однос на ставот: Го следат детскиот училишен ангажман и успех за да контролираат и критикуваат, откриваат дека најголемиот процент од родителите тоа го прават често (37.43%, 32.93%) и ретко (48.01% и 54.42%), а само (14.56%, односно 12.65%) понекогаш.

Родителите се заинтересирани само за училишниот успех на децата, а одличните деца често ги поистоветуваат со "добрите". Тоа го потврдуваат резултатите од нашето истражување. Повеќе од половината ученици (55.28%) и родители (43.67%) сметаат дека ваков однос често демонстрираат родителите, 24.09% и 22.18% понекогаш, а 20.62% и 34.14% ретко.

Родителите ги споредуваат децата во нивните способности, однесување или училишниот успех, надевајќи се дека тоа ќе ги поттикне на поинтензивен училишен ангажман. Но, ваквиот однос обично делува дестимулативно, посебно кај децата кои на било каков начин се обесхрабрани, несигурни или запоставени. Најголемиот дел од испитаниците (41.24% и 43.67%) се изјаснија дека родителите често ги споредуваат децата, понекогаш споредби прават 19.58%, 22.70%, а ретко 39.17% и 33.62%. Учениците, во поголем процент од родителите, сметаат дека ваквите "стимулативни" мерки ретко се присутни во воспитната практика на родителите.

Родителите им ги изработуваат домашните задачи на своите деца - е само уште еден модалитет на родителска вклученост во образовниот ангажман на учениците. И учениците и родителите од нашиот примерок во најголем процент (77.99% и 78.51%) се изјасниле дека родителите ретко го практикуваат овој начин, за да им помогнат на децата во училишниот ангажман. Само 13.00%, односно 11.44%, од

одговорите на двете категории испитаници, се распоредиле во колоната за често и 9.01%. односно 10.05% во колоната за понекогаш.

Висината на коефициентите за ранг корелација меѓу ставовите на учениците и родителите, пресметани поодделно за позитивните ($\rho = 0.87$) и негативните ($\rho = 0.81$) педагошки постапки потврдува дека постои согласност помеѓу одговорите за зачестеноста на двете категории испитаници.

Учениците и родителите статистички сигнификантно се согласуваат и по однос на видот и зачестеноста на сите осумнаесет родителски педагошки постапки (позитивни и негативни). Вредноста на $\rho = 0.91$ и T -вредноста (8.83) ни даваат за право да констатираме дека родителите во процесот на поттикнување на учење и работа често оддаваат вербални признанија, често се заинтересирани само за училишните оценки, често поставуваат престоги барања во врска со училиштето, често настојуваат да бидат информирани за тоа што децата учат во училиштето, често му покажуваат на своето дете дека нивната љубов не зависи од училишната успешност и често го споредуваат своето дете со други деца.

Родителите со пониска зачестеност (понекогаш) ги практикуваат следниве постапки: за училишни резултати од кои не се задоволни казнуваат, користат поткуп - ги уловуваат своите деца со училишниот успех, смирено дискутираат за начините како да се подобри училишниот успех, посочуваат примери, држат лекции - морализираат и го следат детскиот училишен ангажман со цел да контролираат и критикуваат.

И на последните шест рангови позиции се најдоа следниве педагошки постапки: родителите ретко настојуваат да бидат информирани како децата го поминуваат воннаставното време во училиштето, ретко не се заинтересирани за тоа што децата изучуваат во училиштето, ретко со задоволство учат и работат со нив, ретко се

советеуваат со стручни лица и ретко им ги прегледуваат и изработуваат домашните задачи.

Неспорно е дека родителите во процесот на поттикнување на децата на учење и работа во најголем процент и најчесто користат педагошки постапки кои имаат негативен предзнак, а од оние постапки кои беа сврстени во категоријата на позитивни пред се имаат формален карактер.

Анализата на резултатите од одговорите на учениците стратифицирани според местото на живеење (*село, град*) открива разлики во зачестеноста на педагошките постапки низ кои родителите градат поттикнувачки воспитен контекст за училишен успех.

Вредноста на $\rho = 0.38$, $\rho > 0.05$ потврдува дека статистички значајна согласноста за назначените проблеми помеѓу ранг листите од исказите на двете категории испитаници не постои. (*види прилог бр.1, Табела 27*)

Градските родители забележително во поголем процент од селските родители "често" и "понекогаш" ги практикуваат следниве педагошки постапки: со задоволство учат и работат со децата, јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не е условена од училишниот успех, поставуваат престојни барања во врска со училиштето, за училишни резултати од кои не се задоволни казнуваат (соодветствува со резултатите за степенот на родителската толерантност кон детското непосакувано однесување), настојуваат да бидат информирани што децата учат во училиштето, но и не се интересираат, оддаваат вербални признанија, го следат училишниот ангажман на учениците за да контролираат и критикуваат и споредуваат со други деца.

Наспроти оваа состојба, селските родители во поголем процент од градските користат поткуп, ги уценуваат децата со училишните резултати, настојуваат да бидат информирани што децата прават во слободното време во училиштето, смилено разговараат за начините

како да се дојде до подобар училишен резултат, ги интересира само училишниот успех и изработуваат домашни задачи.

Во Табела 27а се претставени резултатите од одговорите на учениците од село и град поединечно за позитивните педагошки постапки, кои родителите ги практикуваат во процесот на поттикнување на учење и работа. Вредноста на $\rho = 0.61$ е пониска од граничната вредност за 0.01 (0.783), но, е повисока од граничната вредност за 0.05 (0.600). Сепак, висината на T -тестот (1.95) открива дека согласноста помеѓу двете групи не е статистички сигнификантна.

Вредно е да се потенцира дека совпаѓање помеѓу исказите на учениците од село и град се воочува за родителските постапки кои се рангираа на последните три места: родителите им ги прегледуваат домашните задачи на учениците, тие се советуваат со стручни лица со цел да им помогнат на децата и со задоволство учат и работат со нив.

Табела 27а Позитивни родителски педагошки постапки во процесот на поттикнување на учење и работа

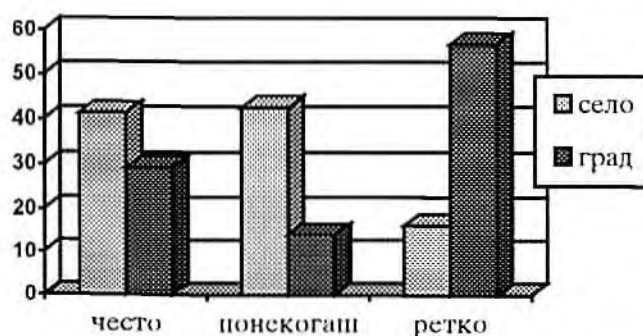
РПП	Испитаници	Често		Понекогаш		Ретко		P	R
		f	%	f	%	f	%		
7.1	Село	18	7.66	25	10.64	192	81.70	1.26	8.5
	Град	33	9.65	25	7.31	279	81.58	1.25	8
7.3	Село	25	10.64	15	6.38	195	82.98	1.28	7
	Град	58	16.96	37	10.82	147	42.98	1.15	9
7.4	Село	23	9.79	15	6.38	197	83.83	1.26	8.5
	Град	76	22.22	41	12.00	225	65.78	1.56	7
7.5	Село	53	22.55	35	14.89	147	62.55	1.60	6
	Град	146	42.69	93	27.19	103	30.12	2.12	4
7.7	Село	80	34.04	54	22.98	101	42.98	1.91	4
	Град	208	60.82	89	26.02	45	13.16	2.48	2
7.10	Село	79	33.62	59	25.11	97	41.27	1.92	3
	Град	88	25.73	90	26.31	164	47.95	1.78	5
7.11	Село	97	41.27	100	42.55	38	16.17	2.25	1
	Град	100	29.24	48	14.03	194	56.72	1.72	6
7.13	Село	75	31.91	35	14.90	125	53.19	1.79	5
	Град	177	51.75	68	19.88	97	28.36	2.23	3
7.14	Село	94	40.00	51	21.70	90	38.30	2.02	2
	Град	242	70.76	63	18.42	37	10.82	2.60	1

$$\rho = 0.61 \quad \rho < 0.05 \quad \rho > 0.01$$

Наспроти ова, диспаратни се ставовите на испитаниците по однос на ставот "Родителите смирено разговараат со децата за начините, како може да се подобри училишниот успех". Според исказите на учениците од село оваа родителска постапка се рангирала на прво

место, а во ранг листата за градските ученици овој родителско - детски однос се рангирал на шестото место. Можеби причината треба да се побара во тенденцијата на селските родители, училишниот успех на децата да го гледаат како основен услов за успех во животот, односно, тие најверојатно ги преферираат далечните цели на образованието. Различни рангови позиции добиле и одговорите за останатите прашања но, тие не се драстични.

График 4. Родителите смирено разговараат со своите деца за начините како да се подобри успехот



Табела 276 Негајтивни родителски педагошки пристапки во процесот на појитикување на учење и работна

РПП	Испитаници	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг	
		f	%	f	%	f	%	P	R
7.2	Село	48	20.42	30	12.76	157	66.81	1.54	9
	Град	118	34.50	79	23.10	145	61.70	1.92	6
7.6	Село	140	59.57	35	14.89	60	25.53	2.34	2
	Град	104	30.41	37	10.82	201	58.77	1.72	8
7.8	Село	75	31.91	44	18.72	116	49.36	1.82	4.5
	Град	151	44.15	99	28.95	92	26.90	2.17	2
7.9	Село	61	25.96	44	18.72	130	55.32	1.71	6
	Град	150	43.86	92	26.90	90	26.31	2.12	3
7.12	Село	84	35.74	38	16.17	113	48.08	1.88	3
	Град	116	33.92	62	18.13	164	47.95	1.86	7
7.15	Село	69	29.36	31	13.19	135	57.45	1.82	4.5
	Град	147	42.98	53	15.50	142	41.52	2.01	5
7.16	Село	146	62.13	49	20.85	40	17.02	2.45	1
	Град	173	50.58	90	26.31	79	23.10	2.27	1
7.17	Село	57	24.25	35	14.89	143	60.85	1.63	8
	Град	161	47.08	48	14.03	133	38.89	2.08	4
7.18	Село	52	22.13	48	20.42	135	57.45	1.65	7
	Град	23	6.72	4	1.17	315	92.11	1.15	9

$$\rho = 0.20 \quad p > 0.05$$

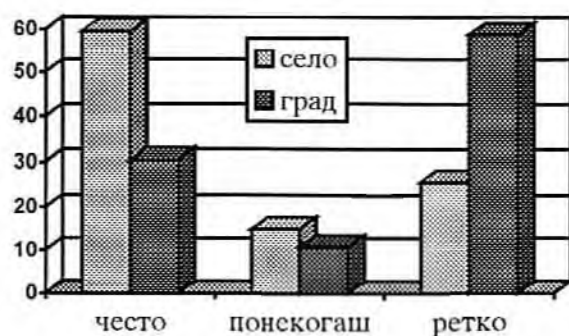
Вредноста на $\rho = 0.20$, $p > 0.05$ (Табела 276), сосема експлицитно покажува дека исказите на учениците од село и град се диспаратни по однос на назначените прашања, со негативна конотација. Единствена согласност е откриена по однос на ставот: Родителите се заинтере-

сирани само за училишните оценки на нивните деца. Оваа негативна постапка, според двете групи испитаници, се рангирала на првото место.

Во првата третина од ранг листата, на учениците од село, за педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учење и работа (со негативен предзнак), се рангираа: се интересираат само за училишните оценки, користат различни видови на поткуп, условуваат со училишниот успех и држат лекции за тоа колку е потребно и корисно да се учи и работи.

Според учениците од град, на првите три места, се распоредија следниве родителски постапки: заинтересирани се само за училишните оценки, поставуваат престоги барања во врска со училиштето и за училишни резултати од кои не се задоволни казнуваат.

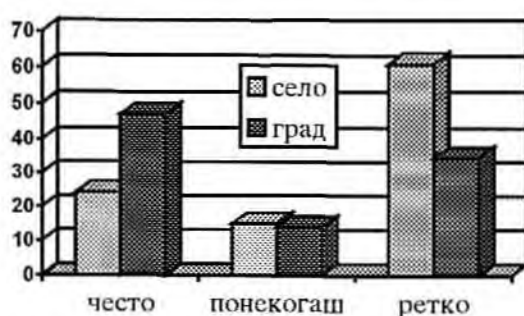
График 5. Родителите кои се користат појкуи, уценуваат со училишен успех



Во втората третина од ранг листата, значи со пониска зачестеност, според исказите на селските ученици, се рангираа: поставуваат престоги барања и го следат училишниот успех на децата со цел да критикуваат и контролираат, за лоши училишни резултати казнуваат и изработуваат домашни задачи. Со истата зачестеност, градските родители, во образовниот ангажман на децата, се вклучуваат низ: споредување со други деца, го следат училишниот ангажман со цел да контролираат и критикуваат и не се интересираат за тоа што децата учат во училиштето - тоа е нивна задача.

Во последната третина од ранг листата учениците од село посочија дека родителите ги споредуваат со други деца и родителите не се заинтересирани за содржините што се изучуваат во училиштето. А родителите од град со најниска зачестеност им држат лекции на своите деца, за тоа колку е корисно и потребно да се учи, користат поткуп и изработуваат домашни задачи.

График 6. Родителите ги споредуваат своите деца со други деца



Дали родителите, јасно и континуирано, им покажуваат на децата дека веруваат во нивните способности да постигнуваат високи училишни резултати, е само уште еден аспект на родителскиот однос кон децата, кој би можел да ги детерминира и севкупните родителско-детски интеракции но, и училишната успешност.

Табела 28. Родителите јасно им покажуваат на децата дека веруваат во нивните способности да постигнуваат високи училишни резултати

Испитаници	Да		Не		Не сум сигурен		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ученици	374	64.82	184	31.89	19	3.29	577	100
Родители	440	76.26	70	12.13	67	11.61	577	100

$$df = 2$$

$$\chi^2 = 22.28$$

$$p < 0.01$$

И кај учениците и кај родителите доминира ставот дека родителите јасно демонстрираат верба во способностите на децата да постигнуваат високи училишни резултати. Сепак, вредноста на $\chi^2 = 22.28$ открива сигнификантна разлика помеѓу ставовите на двете категории испитаници. Распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз укажуваат дека родителската доверба е поголема (76.26%) од

учениковото сознание и чувство за ваквиот родителски став (64.82%).

Оваа состојба би можела да се коментира од различни аспекти:

- Заради големата емоционална поврзаност кај родителите се јавува пристрасност во процената;

- Родителите ги изразиле своите аспирации, а не вистинската состојба; или

- Родителите недоволно, во позитивната воспитна практика, успеале да ја покажат довербата и почитта кон нивните деца.

Анализата на процентуалните податоци, како и висината на $\chi^2 = 50.76$ (прилог бр. 1, Табела 29), покажува дека постојат разлики помеѓу ставовите на родителите од село и град. Родителите од град во поголем процент (86.26%), од родителите од село (61.70%), се искажале дека јасно им покажуваат на своите деца дека веруваат во нивните способности да постигнат високи училишни резултати.

Бидејќи беше дијагностицирана разлика во ставовите на родителите и учениците, по оваа прашање, се одлучивме да провериме, дали постои разлика меѓу ставовите на учениците разврстани по однос на местото на живеење (прилог бр. 1, Табела 30). Компатибилно со ставовите на градските родители и нивните деца во поголем процент ја чувствуваат довербата, по однос на сопствените способности за постигнување на училишен успех. Поголем е процентот на овие ученици (70.76%), во однос на селските (56.17%). Разлика (во сиропивна насока) се воочува и во колоната во која се дистрибуирале податоците за негативниот пол на ставот. Многу мал е процентот и на селски (4.25%) и на градски (2.63%) ученици кои се одлучиле да ја изберат алтернативата "Не сум сигурен" ($\chi^2 = 13.03$).

Освен казните, во семејната воспитна практика, родителите применуваат и награди, како средства со кои го насочуваат и регулираат детското однесување. Сепак, постои суштинска разлика: казната има за цел сузбивање, елиминирање на определен облик на однесување, а наградата поддржување на позитивни облици на однесување.

Во ова истражување посебно беше ставен акцент врз примената на наградите во контекст на воспитни ситуации поврзани со училишниот ангажман на децата. Во односната литература се среќаваат контраверзни ставови по однос на моќта на наградата, како средство за поттикнување на определено посакувано однесување. Сепак, се потенцира, доколку истите се применуваат во определени интеракциски услови нивната моќ е неоспорна.

Неоспорно е дека родителите применуваат награди во интеракциските односи со децата поврзани со училишниот ангажман, на тоа упатуваат резултатите од нашето истражување. Статистички сигнификантна разлика меѓу ставовите на учениците и родителите не се воочени ($\chi^2 = 0.52, p > 0.05$). Фреквентноста на податоците добиени од одговорите на учениците и родителите открива дека најголем е процентот (49.91% и 51.82%) на родители, кои најчесто јавно ги пофалнуваат децата за нивните училишни напори и успеси. Значително помал е процентот на родители, кои им ветуваат исполнување на некои желби (28.60% и 26.86%), а најнизок е процентот на родители, кои материјално ги наградуваат децата (21.49%, 21.32%).

Табела 31. Наградите како пофалба за училишна успеешност

Испитаници	Пофалба		Ветување		Материјално		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ученици	288	49.91	165	28.60	124	21.49	577	100
Родители	299	51.82	155	26.86	123	21.32	577	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 0.52 \quad p > 0.05$$

Табела 32. Наградите како пофалба за училишна успеешност

Ученици	Пофалба		Ветување		Материјално		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Село	166	70.64	48	20.43	21	8.94	235	100
Град	122	35.67	117	34.21	103	30.11	342	100
Се	288	49.91	165	28.60	124	21.49	577	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 72.45 \quad p < 0.01 \quad C = 0.33$$

Компарираниите резултати, од двете категории испитаници (ученици од село и град), откриваат дека родителите од село, најчесто како награда ја практикуваат пофалбата (70.64%), драстично помалку

ветуваат (20.43%) и најмалку материјално наградуваат (8.94%), а родителите од град, скоро во подеднаков процент ги применуваат посочените типови на награда. Разликата не е случајна, таа е статистички сигнификантна $\chi^2 = 72.45$, а местото на живеење е релевантен фактор, со умерено влијание врз образложените позиции.

Со намера подлабоко да навлеземе во суптилните односи меѓу родителите и децата кои се воспоставуваат во ситуации поврзани со училишниот ангажман, преку прашалникот за воспитниот статус, прашање број 10. сакавме да дознаеме, заради што родителите најчесто ги наградуваат децата. Понудивме можност за избор меѓу две алтернативи, кои отсликуваат типични причини. Одговорите на учениците и родителите се претставени во Табела 33, а одговорите на учениците стратифицирани според местото на живеење во Табела 34.

Табела 33. Училишни причини заради кои родителите наградуваат

Испитаници	За вложени напори		За формален училишен успех		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Ученици	142	24.61	435	75.39	577	100
Родители	188	32.58	389	67.41	577	100
	$df = 1$		$\chi^2 = 8.59$		$p < 0.01$	

Резултатите од Табела 33 откриваат компатибилност во родителското однесување кон децата, изразено преку примената на казни и награди. Најфреквентна причина заради која родителите ги казнуваат децата е слабиот училишен успех. (види Табела 21) Исто така најголем е процентот на родители (според исказувањата на двете категории испитаници - 67.41% и 75.39%), кои децата ги наградуваат за постигнување на формален училишен успех. Само околу една третина од родителите и една четвртина од учениците се изјасниле дека родителите најчесто наградуваат за вложени напори, поврзани со училишниот ангажман. Воочените разлики помеѓу исказите на учениците и родителите се статистички сигнификантни. Сепак, статистички значајна разлика помеѓу исказите на учениците од село и град не постои ($\chi^2 = 0.04$, $p > 0.05$). Може да се заклучи дека околу две третини

од родителите наградуваат за формален училишен успех, а само една *ӣтрей̄шина* наградуваат за вложени напори на училишен план. (*ӣрило̄г бр. 1, Табела 34*)

Со цел да ги надополниме нашите сознанија за родителскиот воспитен стил, преку единаесетото прашање од прашалникот - скалер за ученици и родители, од испитаниците побаравме да ги подредат /се самоподредат во еден од предложените воспитни стилови (*ав̄ӣори-ӣтарен, ӣермисивен и демокра̄й̄ски*)¹⁷¹ претставени на дескриптивен начин. Како детерминанти на поделните стилови беа земени: изразувањето на родителската моќ, начинот на поставување на правила, казните и наградите во родителско - детските односи. И двете категории испитаници дадоа проценка / самопроценка според овој критериум и за двајцата родители (*мајка, ӣа̄ӣко*).

Анализата на резултатите од процените / самопроцените на испитаниците (ученици и родители и ученици од село и град) за родителскиот воспитен стил на мајките, презентирани се во табелите под реден број: 35 и 36.

Учениците во поголем процент (49.05%) од родителите (25.48%), мајките ги проценуваат како пермисивни. Сосема спротивно, учениците во помал процент (24.26%) од родителите (32.93%), мајките ги оцениле како авторитарни и демократски (26.69% / 41.59%). Висината на $\chi^2 = 69.36$ за $df = 2$, $p < 0.01$ покажува дека разликите помеѓу

¹⁷¹ а) Поставува правила користејќи ја својата родителска моќ, верува во забрани и казни, воведува ограничувања, бара покорност и послушност, го прифаќа само она детско однесување кое спрема негово мислење е исправно;

б) Овозможува полна слобода, не ги ограничува детските потреби и желби, многу ретко користи забрани и казни, многу ретко ги советува децата. Според него, децата имаат сопствен живот и потребно е да се потпрат исклучиво врз сопствените сили, неговите деца многу ретко му се обраќаат за совет;

в) Одмерен е, но одлучен во своите барања, ги почитува детските потреби и желби но, не ги занемарува сопствените, гради заеднички правила, а наместо со родителската моќ и власт делува со личниот пример. Неговите деца често му се обраќаат за совет или помош.

извршената категоризација од страна на учениците и родителите се статистички сигнификантни.

Табела 35. Воспийниот стил на мајките

Испитаници	Авторитарни		Пермисивни		Демократски		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Ученици	140	24.26	283	49.05	154	26.69	577
Родители	190	32.93	147	25.48	240	41.59	577

$$df = 2 \quad \chi^2 = 69.36 \quad p < 0.01 \quad C = 0.24$$

Табела 36. Воспийниот стил на мајките

Ученици	Авторитарни		Пермисивни		Демократски		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Село	61	25.96	153	65.11	21	8.94	235
Град	79	23.10	130	38.01	133	38.89	342
Вкупно	140	24.26	283	49.05	154	26.69	577

$$df = 2 \quad \chi^2 = 72.56 \quad p < 0.01 \quad C = 0.29$$

Фактите упатуваат на констатација дека најголемиот процент од учениците своите мајки ги доживуваат, како родители кои многу често овозможуваат потполна слобода, и не ги ограничуваат детските потреби и желби, многу ретко користат казни но, многу ретко и советуваат. Детските искажувања имплицитно може да се протолкуваат, од една страна, како изразена потреба за поголема вклученост на мајките во животот на децата, а од друга, како потреба од демократизирање на оваа вклученост. Податоците се компатибилни со оние добиени според прашањата за родителските педагошки постапки во процесот на секојдневната интеракција со децата и во процесот на поттикнување на учење и работа. (џрилоџ бр. 1, Табела 9, џрашање бр. 1.1, 1.2, и Табела бр. 26, џрашање бр. 7.5 и 7.13). Потврда за високиот процент на пермисивни родители (сџорд исказиџе на ученициџе) наоѓаме и во непостоењето на сигнификантни разлики помеѓу одговорите на двете категории испитаници, по однос на родителската толерантност.

Мошне изненадувачки се резултатите кои ги добивме од процените на селските и градските ученици по однос на процената на родителите за нивните воспитни стилови. Истражувањето покажува дека селските ученици, во најголем процент (65.11%), своите мајки ги

проценуваат како пермисивни. Околу една четвртина од мајките, од село, беа сврстени во категоријата на авторитарни родители и само 8.94% во категоријата на демократски. Наспроти ова, најголем процент од градските мајки се проценети како демократски (38.89%) и пермисивни (38.01).

Табела 37. Воспитниот стил на татковците

Испитаници	Авторитарни		Пермисивни		Демократски		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Ученици	202	35.19	211	36.76	161	28.05	574
Родители	154	26.83	181	31.53	239	41.64	574

$$df = 2 \quad \chi^2 = 23.98 \quad p < 0.01$$

Табела 38. Воспитниот стил на мајковците

Ученици	Авторитарни		Пермисивни		Демократски		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Село	156	66.67	43	18.38	35	14.96	234
Град	46	13.53	168	49.41	126	37.06	340
Вкупно	202	35.19	211	36.76	161	28.05	574

$$df = 2 \quad \chi^2 = 74.23 \quad p < 0.01 \quad C = 0.31$$

Статистички сигнификантна разлика ($\chi^2 = 23.98$) е дијагностицирана помеѓу ставовите на учениците и родителите и по однос на процената (самопроцената) на родителскиот воспитен стил на татковците. И додека учениците во поголем процент сметаат дека татковците се авторитарни (35.19% / 26.83%) и пермисивни (36.76% / 31.53%), родителите во поголем процент (41.64%) наспроти учениците (28.05%) се самопроцениле/процениле како демократски.

Анализа на податоците добиени од блокот на прашања кои се однесуваат на родителскиот воспитен стил ни овозможи реализација на поставената истражувачка задача: Да се испитаат и анализираат ставовите и мислењата на учениците и родителите за односот на родителите кон децата во процесот на секојдневната интеракција и односот на родителите кон децата во процесот на директното поттикнување на учење и работа.

Врз основа на реализацијата на поставената задача, потврден е и еден дел од помошната хипотеза - постојат статистички сигнификантни разлики помеѓу ставовите и мислењата на испитаниците од село и град во врска со различните аспекти на воспитниот статус на семејството. Статистички сигнификантни разлики меѓу ставовите и мислењата на испитаниците од рурални и урбани средини, се откриени во доменот на педагошките услови на семејствата, педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција и односот на родителите кон децата во процесот на поттикнувањето на учење и работа.

2.3. Организација на семејниот живот

Семејството како систем функционира потпирајќи се врз неколку суштествени за него одлики: заемна зависност меѓу членовите, точно определени односи и правила, граници во улогите, повеќенасочни врски, адаптација, одговорност, единство, врска со средината, комуникациски однос.

Преку прашањето: *"Како е организиран животот во вашето семејство преку следниве прашања на скала од 1 до 5"*, сакавме да добиеме информации за организацијата на семејниот живот земајќи ги предвид:

- *Почитување на правилата во семејниот живот* - дневниот режим;
- *Распределба на улогите на членовите во семејството* - очекувани облици на однесување, должности и одговорности; и
- *Семејната комуникација.*

Испитаниците (*учениците и родителите*) се изјаснија по девет скалирани ставови, кои се однесуваат на трите димензии на организацијата на семејниот живот. Сите ставови имаат негативна конотација и укажуваат на: *крут семеен режим*¹⁷², *крута поделба на улогите*¹⁷³

¹⁷² 1. Во нашето семејство и кога сме на годишен одмор децата мораат да го почитуваат правилото "девет во кревет"; 2. Ниту ручекот, ниту вечерата не започнуваат се додека сите

и затворена комуникација¹⁷⁴.

Понудените алтернативи: потполно се согласувам, се согласувам, не сум одлучен, не се согласувам и воопшто не се согласувам, се вреднувани според наведениот редослед од 1 до 5.

Со оглед на, не постоење на статистички сигнификантни разлики помеѓу одговорите на учениците и родителите за назначените ставови, во трудот ги презентираме и анализираме само податоците добиени од прашалникот - скалер за ученици.

2.3.1. Орѓанизацијата на семејниот живој истражена низ призмата на семејните правила

Правилата во семејниот живот, во ова истражување, беа проучени низ призмата на степенот на почитување на дневниот режим од страна на сите членови во семејството. Како индикатори беа користени три става¹⁷⁵ по кои се изјаснуваа учениците и родителите.

Табела 40. Ставовите на учениците за правилата на семејниот живој

Правила	1		2		3		4		5		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	56	9.71	88	15.25	25	4.33	264	45.75	144	24.96	577	100
2.	59	10.23	91	15.77	19	3.29	281	48.70	127	22.01	577	100
3.	69	11.96	102	17.68	15	2.60	299	51.82	92	15.94	577	100

N = 577

Индекси на согласност: 3.61, 3.56, 3.42

членови од семејството не се соберат дома; 3. Ние, родителите мораме веднаш да се вратиме дома веднаш по завршувањето на работните обврска.

¹⁷³ 4. Во нашиот дом се знае точно што децата треба да прават, ништо друго, освен добро да учат; 5. Во нашето семејство постои јасна поделба на машки и женски активности кои најчесто не се мешаат; 6. Единствена задача на нас родителите ни е, на децата да им обезбедуваме храна, облека и други материјални добра.

¹⁷⁴ 7. Во нешто семејство важи правилото: додека возрасните зборуваат децата мора да траат или за збор да побараат дозвола; 8. Во нашето семејство тешко можеме да се разбереме, после секој разговор следува караница; 9. Моето дете за своите проблеми, потреби и желби најчесто најпрво разговара со едниот родител, а потоа тој за тоа го известува и другиот.

¹⁷⁵ 1. Во нашето семејство и кога сме на годишен одмор децата мораат да го почитуваат правилото "девет во кревет"; 2. Ниту ручекот, ниту вечерата не започнуваат се додека сите членови од семејството не се соберат дома; 3. Ние, родителите мораме веднаш да се вратиме дома веднаш по завршувањето на работните обврска.

Распоредот на фреквенциите низ полињата за согласност и нивниот процентуален израз, откриваат дека во најголемиот процент од семејствата, не постои круто почитување на правилата, од аспект на дневниот режим. (Табела 40, колони означени со 4 и 5) Индексите за согласност јасно експлицираат дека учениците го преферираат негативниот пол на ставовите (1, 2 и 3), што укажува на флексибилност во поставувањето и спроведувањето на семејните правила. Само околу една четвртина од родителите потполно се согласуваат и се согласуваат со понудените ставови.

Со цел да се проучат разликите во организацијата на семејниот живот, третирани низ почитувањето на правилата на дневниот режим, помеѓу семејствата од село и град, за секој поединечен став пресметавме χ^2 - квадратите, а степенот на зависност го определивме со коефициентот на контингенција.

Табела 41. Ставовите на учениците за правилата на семејниот живот

Пр.	Ученици	1		2		3		4		5		Вкупно	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Село	50	21.28	51	21.70	15	6.38	100	42.55	19	8.08	235	100
	Град	6	1.75	37	10.82	10	2.92	164	47.95	125	36.55	342	100
2	Село	48	20.43	55	23.40	11	4.68	111	47.23	10	4.26	235	100
	Град	11	3.22	36	10.53	8	2.34	170	49.71	117	34.21	342	100
3	Село	36	15.32	45	19.15	10	4.25	109	46.38	35	14.89	235	100
	Град	33	9.65	57	16.67	5	1.46	190	55.56	57	16.66	342	100

$$df = 4 \quad 1\chi^2 = 115.47 \quad p < 0.01 \quad C = 0.41;$$

$$df = 4 \quad 2\chi^2 = 114.27 \quad p < 0.01 \quad C = 0.41;$$

$$df = 4 \quad 3\chi^2 = 10.95 \quad p < 0.05 \quad C = 0.14$$

Индекси на согласност: Село: 2.94; 2.91; 3.26. Град: 4.07; 4.01; 3.5

Процентуалните показатели, индексите на согласност и висината на χ^2 - квадратите ни даваат за право да заклучиме дека:

- Во најголем процент (од 55.00% до 85.00%) од градските и селските семејства не постои строго почитување на правилата кои го детерминираат дневниот режим. Учениците и од двете средини искажале преференција кон негативните полови на ставовите;

- Сепак, утврдени се статистички сигнификантни разлики помеѓу семејствата од село и град. Поголем е процентот на селски семејства (од 35% до 45%), наспроти процентот на градски семејства (од 12% до 25%), во кои режимот е крут, односно ригиден и ја отфрла можноста за флексибилност во креирањето на истиот. Или, поголем е процентот на селски семејства, наспроти процентот на градски семејства, во кои и кога се на годишен одмор децата не смеат да го прекршуваат востановениот режим; секогаш по завршувањето на работните обврски родителите веднаш треба да се вратат дома; или пак, востановеното време за ручеци, одмор или рекреација не смее да се прекршува.

- Глобланиот преглед на резултатите упатува на констатацијата дека воочените разлики се најизразени по однос на детскиот дневен режим и режимот за сите членови од семејството.

- Вредноста на коефициентите за контингенција (0.41 и 0.41) откриваат умерено влијание и битна поврзаност помеѓу местото на живеење и ставовите за правилата во семејниот живот.

2.3.2. Поделба на улогите во семејниот живот

Неспорно е дека улогите во семејството не можат да се издвојат од севкупните интеракциски односи, а во крајна линија и од воспитниот процес што се реализира во неговите рамки. Нивната структура главно е детерминирана од диференцијацијата на трудот и неговата размена. Според Вери (*A. Wery*)¹⁷⁶ во семејството егзистираат три нивоа на диференцијација на улогите:

- Ресурсно-преовладувачка диференцијација: мажите и жените се специјализирани за определени трудови активности;

- Природна диференцијација: родителите природно се диференцирани како татковци и мајки; и

¹⁷⁶ Wery, A., A. L'éducation familiale. In: Traite des sciences pedagogiques, v.5, P., PUF, 1974, str. 39-66.

- Индиференцијација: случаи кога улогите воопшто не се распределени.

Во ова истражување етаблираноста на улогите во семејството се обидовме да ги проучиме низ три аспекти (ставови¹⁷⁷): *улогите на децата во севкупната размена на трудот; улогите на членовите од семејството диференцирани според полот; и економската улога на родителите.*

Табела 42. Ставовите на учениците за улогите на членовите од семејството

Улоги	1		2		3		4		5		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4.	310	53.73	122	21.14	18	3.12	35	6.07	92	15.94	577	100
5.	99	17.16	145	25.13	16	2.77	211	36.57	106	18.37	577	100
6.	248	42.98	144	24.96	18	3.12	98	16.98	69	11.96	577	100

Коефициенти на согласност: 2.09 %, 3.13%, 2.30 %.

Табеларните показатели откриваат дека во најголемиот процент (74.78%) од семејствата улогата на децата се поистоветува со улогата на ученици. Преференцијата на учениците кон позитивните обележја на ставот: *Во нашиот дом се знае што точно децата треба да работат, ништо друго освен добро да учат.*, ја надополнуваат аргументацијата за тврдењето дека училишниот ангажман на децата во домот има приоритет над останатите семејни активности. Приближно околу во дваесетина проценти од семејствата децата не ја имаат исклучиво само оваа улога.

По однос на половата диференцијација на улогите, забележително е дека во повеќето од половината семејства таа не постои но, не е за занемарување ниту процентот на семејства (околу четиресетина проценти) во кои трудот е распределен по основа на полот, или во овие семејства постои јасна поделба на машки и женски активности кои не се мешаат.

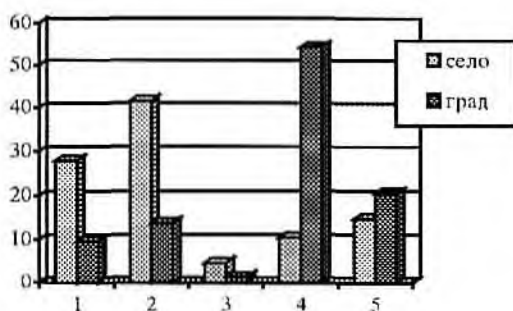
¹⁷⁷4. Во нашиот дом се знае точно што децата треба да прават, ништо друго, освен добро да учат; 5. Во нашето семејство постои јасна поделба на машки и женски активности кои најчесто не се мешаат; 6. Единствена задача на нас родителите ни е, на децата да им обезбедуваме храна, облека и други материјални добра.

По однос на улогите што ги има родителскиот субсистем, податоците откриваат дека најголемиот процент од родители се задолжени само за обезбедување на материјални добра и грижа за детското здравје. Само околу една третина од родителите не се согласни со овој став.

Согласно истражувачките задачи и претпоставки, овој проблем го анализираме од аспект на местото на живеење. (види прилог бр. 1, Табела 43.) Разлики се воочуваат по однос на трите аспекти низ кои ја проучивме распределбата на улогите на членовите, како детерминанта на организацијата на семејниот живот. Градските ученици во драстично поголем процент (66.96% и 23.39%) од селските (37.87% и 17.87%) сметаат дека главна и единствена улога која децата ја имаат во семејството е улогата на ученик. Вредноста на $\chi^2 = 105.31$ открива сигнификантност во разликите на процените кои ги извршија учениците од село и град, а коефициентот за контингенција ($C = 0.39$) упатува на значајна корелација и умерено влијание на средината на живеење врз зависната варијабла.

График 7. Половина диференцијација во семејството

Леґенда: 1-полно се согласувам, 2-се согласувам, 3-не сум одлучен, 4-не се согласувам, 5-полно не се согласувам



Поделбата на семејните активности според полот исто така е различна во овие две семејни средини. Во селските семејства, учениците во поголем процент (28.08% и 41.70%), се изјасниле дека во нивните семејства постои поделба на машки и женски домашни актив-

ности, наспроти процените на учениците од град (9.65% и 13.745). Поизразената традиционалност во поделбата на семејните улоги, според полот, во селските средини се потврдува со вредноста на $\chi^2 = 151.63$, а коефициентот на контингенција, $C = 0.46$, упатува на сигнификантна зависност помеѓу местото на живеење и поделбата на улогите во семејствата според полот.

Исто така во селските семејства родителите поизразено ја имаат воспоставено економската улога наспроти градските. Воочената разлика е статистички сигнификантна ($\chi^2 = 45.11$), а местото на живеење е фактор кој слабо влијае врз воспоставената родителска улога ($C = 0.27$).

2.3.3. Комуникацијата во семејството

Во ова истражување за индикатори во проучувањето на комуникацијата, како еден аспект на организацијата на семејниот живот, се избрани: позицијата на децата во комуникацијата со возрастните членови од семејството; комуникацијата помеѓу сите членови; и посредничката улога што родителот може да ја има во комуникацијата на децата со другиот родител.

Табела 44. Ставовите на учениците за семејната комуникација

Комуникација	1		2		3		4		5		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7.	146	25.30	142	24.61	21	3.64	122	21.14	146	25.30	577	100
8.	80	13.86	95	16.46	21	3.64	165	28.60	216	37.43	577	100
9.	184	31.89	243	42.11	19	3.29	72	12.48	59	10.23	577	100

$N = 577$

Индекси на согласност: 2.97%; 3.59%; 2.27%.

Иако индексот на согласност (2.97%) упатува на констатација дека во семејствата преовладува отворена комуникација помеѓу родителите и децата, распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз откриваат дека приближно околу една половина (49.91%) од учениците потполно се согласуваат и согласуваат со ставот: Во моето

семејство важи правилно, додека возрасните зборуваат дека деца мора да играат или забор да бараат дозвола.

Околу две третини од учениците не се согласуваат со ставот: *Во наше семејство тешко можеме да се разбереме, скоро после секој разговор следува караница.* Но, околу една третина од учениците потполно се согласиле и се согласиле со понудениот став.

Резултатите презентирани во Табела 44, а се однесуваат на ставовите на учениците за деветтиот став откриваат дека во нашите семејства преовладува посредничката комуникација. Дури 74.00% од учениците го прифатиле ставот: *Деца за своите проблеми, попреби и желби најчесто, најпрво разговараат со едниот родител, а потоа тој за тоа го известува и другиот.* Само околу 23% од учениците го избрале негативниот пол на ставот.

Статистички сигнификантни разлики се откриени меѓу ставовите на учениците од село и град, по однос на позицијата на децата во комуникацијата со возрасните членови од семејството (родителите). (прилог бр. 2, Табела 45) Всушност, поголем е процентот на градски семејства (29.24% и 28.95%), наспроти процентот на селски (19.57%, 9.79%), во кои се практикува отворена комуникација меѓу родителите и децата. Исто така во градските семејства, во помал процент (24.85% и 41.52%), наспроти во селските (42.13% и 42.98%), едниот родител посредува во односите на децата, со другиот родител. Вредноста на пресметаните коефициенти за контингенција ($C = 0.29$ и $C = 0.27$) откриваат зависност помеѓу местото на живеење и типот на семејната комуникација. Разликите кои беа воочени по однос на осмиот став се случајни.

* * *

Поаѓајќи од поставената истражувачка задача: да се испитаат ставовите на учениците и родителите за основните карактеристики на организацијата на семејниот живот и извршената анализа на добие-

Родителите имаат позитивен став по однос на значењето на родителско - училишната соработка за училишната успешност на учениците. Дури 75.73% се изјасниле дека *воопшто се согласуваат и се согласуваат* со ставот: "Од квалитетот на соработката меѓу родителите и училиштето зависи и успехот на учениците." *Делумно се согласуваат* 16.46%, а само 9.53% сметаат дека соработката не е значајна за училишната успешност на децата.

Анализата на податоците од стратифицираниот примерок, по однос на средината на живеење, покажа дека постои статистички сигнификантна разлика ($\chi^2 = 35.09, p < 0.01$) помеѓу ставовите на двете категории испитаници. Селските родители, во поголем процент (85.10%), од градски (69.30%), се согласуваат со ставот дека од родителско - училишната соработка зависи успехот на учениците. Поголем е процентот на градски родители кои делумно се согласуваат со овој став, а драстична разлика во колоната за негативниот пол на ставот не се воочува. Коефициентот на контингенција укажува на слаб интензитет во поврзаноста на двете варијабли. Значи, воочените разлики веројатно се последица на некои други фактори:

- Авторитетот на училиштето во селските средини е поголем;
- Во урбаните средини постои развиена мрежа на вонучилишни институции кои нудат можност за образование;
- Родителската и училишната подготвеност за соработка и сл.

За да ги надополниме нашите сознанија во доменот на родителско - училишната соработка, како еден аспект на воспитниот статус на семејството, од родителите побаравме да го проценат квалитетот на истата, низ тристепенa скала (*одлична, добра и незадоволителна*):

Табела 49. Родителската процена на родителско - училишната соработка

Испитаници	Одлична		Добра		Незадоволителна		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Село	56	23.83	25	10.64	154	65.53	235
Град	71	20.76	108	31.58	163	47.66	342
Вкупно	127	22.01	133	23.05	317	54.94	577

$$df = 2 \quad \chi^2 = 35.19 \quad p < 0.01 \quad C = 0.24$$

Иако родителите сметаат дека од квалитетот на родителско-училишната соработка зависи успехот на учениците, повеќе од половина родители, се изјасниле дека во постојната практика таа е на незадоволително ниво, 23.05% од родителите истата ја процениле како добра, а само 22.01% како одлична. Откриените разлики меѓу процените на родителите од село и град се значајни, а истите се изразени во колоните за добрата и незадоволителна соработка. Родителите од село во поголем процент (65.53%) соработката ја оцениле како незадоволителна наспроти родителите од град (47.66%). Имајќи ги предвид и податоците од претходната табела се чини дека селските родители повеќе очекуваат од училиштето и повеќе веруваат во неговата воспитно - образовна моќ. Иако зависност помеѓу проучените варијабли постои сепак, таа е со низок интензитет ($C = 0.24$).

Поаѓајќи од висините на коефициентите на контингенција сметаме за потребно да ги прогледобочиме сознанијата во овој домен. Во корелација ги поставивме ставовите на родители за значењето на родителско - училишната соработка, за училишниот успех на децата и процената за успешноста (Табела 50) и родителската иницијативност за вклучување во образовниот ангажман на децата и процената за успешноста на соработката (Табела 51).

Табела 50.

Категории	Одлична		Добра		Незадоволителна		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Потполно се согласува	68	23.13	76	25.85	150	51.02	294
Се согласувам	15	10.49	10	6.99	118	32.52	143
Делумно	30	31.58	30	31.58	35	36.84	95
Не се согласува	6	27.27	7	31.82	9	40.91	22
Воопшто не се согласува	8	34.78	10	43.48	5	21.74	23

$$df = 8 \quad \chi^2 = 71.30 \quad p < 0.01 \quad C = 0.33$$

Од родителите кои потполно се согласуваат и согласуваат составот, "Од родителско - училишната соработка зависи успехот на учениците", најголем процент (51.02% и 82.52%) соработката ја оценуваат како незадоволителна. Скоро рамномерно се распоредиле одговорите

низ степените за процена, за успешноста на родителско - училишната соработка од родителите, кои делумно се согласуваат со ставот за нејзиното значење, а од оние родители кои преферираат дека успехот на учениците не зависи од квалитетот на родителско - училишната соработка, најголем процент 31.82% и 43.48%, ја оцениле како добра, 27.27% и 34.78% како одлична и 40.91% и 21.74% незадоволителна. Разликата е статистички сигнификантна, а коефициентот на контингенција ($C = 0.33$) укажува на значајна поврзаност и умерено влијание на родителските ставовите за значењето на соработката врз процената за нејзината успешност.

Сè укажува на фактот дека степенот на успешноста на родителско - училишната соработка освен што зависи од бројните училишни фактори (кои не се предмет на ова истражување), условен е и од ставот на родителите кон истата. Сосема е видно дека еден дел од родителите не се подготвени да се вклучат активно во образованието на нивните деца, не ја согледуваат потребата од компатибилно воспитно делување на двете институции, не се доволно свесни за заедничките цели пред кои се исправени но, можеби и немаат доверба во училиштето. Проучувањето на причините кои произлегуваат од родителите и училиштето и реализирање на образовни програми, со цел да се интензивира соработката, би било во функција на рушење на постојните бариери меѓу двете нај одговорни институции во воспитанието и образованието на младите.

Табела 51

Категорија	Одлична		Добра		Незадоволителна		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Самоиницијативни	31	21.90	60	43.79	46	34.31	137
Неиницијативни	96	21.81	73	16.59	271	61.59	440

$$df = 2 \quad \chi^2 = 48.50 \quad p < 0.01 \quad C = 0.28$$

Иако скоро во потполност се совпаѓа процентот на самоиницијативните (21.90%) и неиницијативните (21.81%) родители, во поглед на одличната процена на соработката, разлика е воочена по однос на другите две нивоа: добра и незадоволителна. Самоиницијативните во

поголем процент, 43.79%, наспротив неиницијативните, 16.59%, соработката ја оцениле како добра или самоиницијативните родители во значително помал процент, 34.31%, наспротив неиницијативните, 61.59%, соработката ја оцениле како незадоволителна. Разликата е сигнификантна, а интензитетот на влијание е незначителен. Значи се чини, оправдана е претпоставката дека училишната иницијатива за соработка е значајна и за успешноста на истата. Заради тоа, училиштето задолжително треба да ги познава ставовите на родителите, поврзани со родителско - училишната соработка и перманентно да влијае врз нивното обликување, во позитивна насока.

Родителите очекуваат да бидат поканети за соработка (Табела 53). Дури повеќе од половината (57.19%) родители го посетуваат училиштето само кога ќе бидат повикани. Само 13.52% тоа го прават секогаш кога ќе почувствуваат потреба за тоа, а не е за занемарување ниту процентот 29.29% на родители кои избегнуваат да одат во училиштето во кое учи нивното дете.

Табела 53

Испитаници	Кога ќе почувствуваат потреба за тоа		Секогаш кога ќе бидат повикани		Избегнуваат да го посетуваат училиштето		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Село	35	14.89	152	64.68	48	20.43	235
Град	43	12.57	178	52.05	121	35.38	342
Вкупно	78	13.52	330	57.19	169	29.29	577

$$df = 2 \quad \chi^2 = 15.08 \quad p < 0.01 \quad C = 0.16$$

Селските родители во поголем процент (14.89%) од градските (12.57%) го посетуваат училиштето во кое учи нивното дете кога ќе почувствуваат потреба за тоа, ваква разлика се воочува и во колоната означена како "само кога ќе бидат повикани". Алтернативата означена како "Избегнувам да го посетувам училиштето во кое учи моето дете" ја избрале 20.43% од селските и 35.38% од градските родители. Разликата меѓу ставовите на двете категории испитаници (село, град) е сигнификантна $\chi^2 = 15.08$, но средината на живеење има незабележително влијание врз изборот на родителите стратификувани според

местото на живеење. Анализата на податоците, по овој проблем, јасно експлицира постоење на бариери помеѓу двете најзначајни институции за образованието и воспитанието на младите.

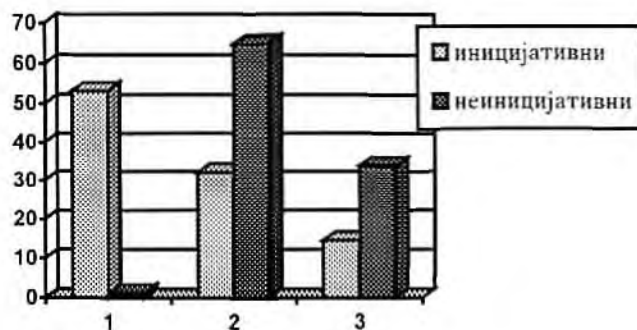
Барајќи ги причините за ваквата состојба во воспитниот статус на семејството, проверивме дали иницијативноста на родителите за вклучување во образовниот ангажман на децата, е фактор кој може да објасни, кога родителите го посетуваат училиштето на нивните деца:

Табела 54.

Иницијативност	1. Кога ќе почувствуваат потреба за тоа		2. Секогаш кога ќе бидат поканети		3. Избегнуваат да одат во училиштето		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Самоиницијативни	73	53.28	44	32.12	20	14.60	137
Неиницијативни	5	1.14	286	65.00	149	33.86	440
Вкупно	78	13.52	330	57.19	169	29.29	577

$df = 2$ $\chi^2 = 243.15$ $p < 0.01$ $C = 0.54$

График 8 родителската иницијативност и училишните посети



Табеларниот и графички приказ, покажува дека самоиницијативните родители пројавуваат и самоиницијативност за посета на училиштето. Повеќе од половината родители, 53.28%, го посетуваат училиштето секогаш кога ќе почувствуваат потреба за тоа, 32.12% тоа го прават само кога ќе бидат поканети и 14.60% избегнуваат да одат во училиштето, во кое учи нивното дете. Од родителите кои се вклучуваат во училишниот ангажман на нивните деца дома, на иницијатива на учениците, дури 65.00% го посетуваат училиштето само кога ќе бидат поканети, а 33.86% избегнуваат да одат таму. Само 1.14% од овие родители се изјасниле дека тоа го прават секогаш кога ќе почувствува

потреба за тоа. Вредноста на коефициентот за контингенција ($C=0.54$) открива значајна зависност помеѓу варијаблите, со умерено влијание. Зајакнува нашата аргументација по повод потребата за тесна соработка меѓу училиштето и родителите, која по наше видување треба да биде иницирана и водена од стручниот кадар со кој располага училиштето.

Во контекст на родителско - училишната соработка, како еден аспект на воспитниот статус на семејството, сметавме дека е значајно да се проучи нивото на родителската подготвеност да се соработува со училиштето. За таа цел во прашалникот - скалер за родителите поставивме прашање: *Колку сѐ подготвени да се ангажираат во активностите на училиштето во кое учи Вашето дете?*

Добиените резултати се оптимистички. Тие откриваат дека постојните бариери можат да се пробијат. Дури 78.16% од испитаниците се изјасниле дека би се вклучиле во училишните активности, секогаш кога ќе бидат поканети. 14.04% тоа би го сториле само кога ќе имаат слободно време, а само 7.80% не се подготвени да учествуваат во истите.

Табела 55. Подготвеноста на родителите за ангажман во училишните активности

Испитаници	Секогаш кога ќе бидам поканет		Само кога ќе бидам слободен		Не сум подготвен да учествувам		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	
Село	131	55.74	64	27.23	40	17.02	235
Град	320	93.57	17	4.97	5	1.46	342
Вкупно	451	78.16	81	14.04	45	7.80	577

$$df = 2 \quad \chi^2 = 117.91 \quad p < 0.01 \quad C = 0.41$$

По наведеното прашање различно се искажале родителите од село и град. Изразено висок е процентот (93.57%) на градски родители, кои се изјасниле дека би се вклучиле во училишните активности, секогаш кога ќе бидат поканети. Од друга страна, процентот на селските родители е повисок, од процентот на градски родители, кои би прифатиле ангажман доколку се слободни или пак воопшто не би се ангажирале. Воочената разлика е статистички значајна, а вредноста на $C = 0.41$ открива умерена но, значајна поврзаност помеѓу местото на

живеење и подготвеноста на родителите да учествуваат во активностите на училиштето во кое учи нивното дете.

* * *

Емпириските наоди кои се однесуваат на карактеристиките на родителско - училишната соработка, а набљудувани од аспект на воспитниот статус на семејството, покажуваат дека најголемиот дел од родителите се согласни со ставот - родителско - училишната соработка влијае врз училишниот успех на децата. Оваа преференција е изразени и кај родителите од руралните подрачја и кај родителите од урбаните подрачја. И покрај постоењето на разлики во полза на селските родители, средината на живеење е релевантен фактор за објаснување на разликите но, со низок интензитет на влијание.

Позитивната практика во доменот на родителско - училишната соработка, *повеќе од половина* родители ја процениле, како незадоволителна, а само околу една петина како одлична. Овие наоди се алармантни и јасно укажуваат на потреба од надминување на неповолната состојба. Иако се воочени сигнификантни разлики меѓу ставовите на родителите од урбаните и руралните средини, местото на живеење покажа слабо влијание. Но, степенот на процена за квалитетот на соработката зависи од ставот на родителите, за значењето на родителско - училишната соработка. Родителите со позитивен став, во поголем процент, истата ја оцениле како незадоволителна. Статистичкиот параметар упатува на констатација дека помеѓу проучените варијабли постои значајна поврзаност со умерено влијание. Процената е условена и од иницијативноста на родителите за вклучување во образовниот ангажман на децата. Неиницијативните родители, во поголем процент, од иницијативните, соработката ја оценуваат како задоволителна. Иако разлики постојат, поврзаноста е со низок интензитет.

Родителите во најголем процент ги посетуваат училиштата во кои учат нивните деца, само кога ќе бидат поканети. Процентот на селските родители е повисок, во споредба со процентот на градските родители. Разликите се сигнификантни но, интензитетот на поврзаноста е низок. Драстични разлики се откриени помеѓу ставовите на самоиницијативните и неиницијативните родители. Самоиницијативните родители дури повеќе од половината одат во училиштето секогаш кога ќе почувствиваат потреба за тоа, наспроти неиницијативните (1.14%). Неиницијативните пак драстично во поголем процент очекуваат да бидат поканети (65%) или избегнуваат да одат. Помеѓу овие варијабли откриена е битна поврзаност со умерено влијание.

Родителите се подготвени да се вклучат во воспитно - образовните активности на училиштето. (78.16%-типичен примерок, 93.57%-град и 55.74%-село). Сепак, селските родители во поголем процент очекуваат да бидат иницирани од училиштето. Значи, средината е сигнификантен фактор со умерен интензитет на влијание.

Генерално може да се констатира дека родителско - училишна соработка претставува детерминанта на воспитниот статус на семејството, а местото на живеење, врз овој аспект на воспитниот статус, има слаб до умерен интензитет.

Реализацијата на истражувачките задачи од првата група ни овозможи потврдување на првата помошна хипотеза: Постојат статистички значајни разлики меѓу ставовите и мислењата на испитаниците од град и село, во врска со проучените аспекти на воспитниот статус на семејството.

Инструментите кои ги искористивме за да го проучиме воспитниот статус на семејството го пополнија 577 ученици и 577 родители од кои 63.60% мајки и 36.40% татковци. По однос на местото на живеење од селските родители во истражувањето учествувале 40.43% мајки и 59.57% татковци, а од градските средини 79.53% мајки 20.47% татковци. Споредено со податоците добиени во врска со прашањето под

реден број 5 - Кој му помага на вашето дете во извршувањето на училишните обврски?, може да се проценува и *родителската улога во образованието на децата*. Значи, постои компатибилност меѓу родителските искази и практичното нивно делување (учество во истражувањето). Дури 74.04% од мајките кои учествуваа во истражувањето, всушност и дома му помагаат на своето дете во извршувањето на училишните обврски. Сосема идентични се податоците и за помошничката улога на татковците. Вредноста на $\chi^2 = 328.36$ ги потврдува овие разлики, а коефициентот за контингенција ($C=0.63$), упатува на значајна поврзаност помеѓу практичното делување на родителите и ставовите за воспоставената родителска (татко, мајка) улога во процесот на помагање во училишниот ангажман на децата.

Табела 57.

Испитаници	Мајка		Татко		Двајцата		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Мајка	271	74.04	22	6.01	73	19.95	366	100
Татко	11	5.21	155	73.46	45	21.33	211	100
Вкупно	282	48.79	177	30.62	118	20.59	577	100

$$df = 2$$

$$\chi^2 = 328.36$$

$$p = 0.01$$

$$C = 0.63$$

3. ПРОЦЕНАТА ОД НАСТАВНИЦИТЕ НА УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ

Поаѓајќи од целите и задачите, како и од структурата на воспитно - образовните активности на нашето основно училиште, во ова истражување, применивме скала за проценка на училишната успешност на учениците, со чија помош одделенските раководители на учениците кои го сочинуваат примерокот, ги проценија, во однос на следниве четири димензии: *односот на ученикот кон правилата и прописите на училиштето, залаѓањето во настава, интересот и учесничкото во воннаставни активности и дружељубивоста*. Секоја димензија е четиристепено детерминирана. (види прилог бр. 2, Скала за проценка на училишна успешност)

Пред спроведување на истражувањето извршена е прелиминарна проверка на инструментот - како проценувачи на иста група ученици се појавија тројца наставници кои изведуваат настава во избраните одделенија (26 ученици од град и 21 ученик од село). Статистичката процедура покажа дека нема сигнификантни разлики помеѓу процените на различните проценувачи за предвидените димензии на училишната успешност, поодделно кај одличните, многу добрите, добрите, доволните учениците и оние кои полагаале поправен испит.

Табела 58. ги експлицира процените на одделенските раководители за степенот на учениковото почитување на училишните правила, компарирани со формалниот успех.

Резултатите од тоталниот примерок покажуваат дека учениците со различен степен ги почитуваат правилата и прописите на училиштето во кое учат.

Табела 58. Училишни правила и прописи и училишниот успех

Училишни правила и прописи	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1a	93	32.75	60	25.10	6	11.11	159	27.56
1б	101	35.56	86	35.98	7	12.96	194	33.62
1в	45	15.84	75	31.38	7	12.96	127	22.01
1г	45	15.85	18	7.53	34	62.96	97	16.81
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

Леџенда

1a ⇒ Примерни ученици, обврскиите од оваа природ ги извршуваат безпрекорно;

1б ⇒ се однесуваат потполно задоволително, немаат некои позабележителни пропусти;

1в ⇒ задоволуваат, иако понекогаш имаат пропусти во овој домен настојуваат да ги отстранат;

1г ⇒ Често ги кршат училишните правила и прописи. Иако посебно се разговара со нив и инајтаму се однесуваат исто.

Воочливо е дека во категоријата на одлични ученици се појавуваат ученици кои се разликуваат според нивниот однос кон правилата и прописите во училиштето. Од вкупно 284 одлични ученици, 32.75% наставниците ги процениле како примерни ученици, кои обврските ги прифаќаат свесно и ги извршуваат беспрекорно, 35.56% припаѓаат на категоријата - се однесуваат потполно задоволително, 15.84% понекогаш имаат пропусти, но настојуваат да ги отстранат и 15.85% од учениците се категоризирале во групата - и покрај разговорите и упатствата, често ги кршат прописите и правилата на училиштето.

Најголем процент од многу добрите и добрите ученици се воврстени во втората-1б (35.98%) и третата-1в (31.38%) категорија, 25.10% од овие ученици го добиле атрибутот - примерни ученици-1a, а само

7.35% се опишани како чести непочитувачи на правилата во училиштето-1г.

Дури 62.96% од доволните ученици и оние кои полагале поправен испит се оценети со негативна оцена-1г но, меѓу овие ученици постојат и такви, кои се карактеризираат со атрибутите: примерни ученици-1а (11.11%), се однесуваат потполно задоволително-1б (12.96%) и понекогаш имаат пропусти кои настојуваат да ги отстранат-1в (12.96%).

Табела 59. Залагањата во наставама и училишните усѐх

Залагање во наставама	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2а	101	35.56	14	5.86	5	9.26	120	20.80
2б	104	38.38	63	26.36	5	9.26	172	29.81
2в	50	15.84	117	48.95	13	24.07	180	31.19
2г	29	10.21	45	18.83	31	57.41	105	18.20
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

Леџенда

2а ⇒ Многу се љубовитливи, најголемиот дел од времето во училиштето го посветуваат на учење. Учат континуирано;

2б ⇒ Се залагаат задоволително. Не е потребно да се опоменуваат или посебно поттикнуваат за да бидат активни;

2в ⇒ малку се активни, лесно се откажуваат од задачите, потребно е постојано да се поттикнуваат и опоменуваат;

2г ⇒ Сосеме не задоволуваат со нивната активност, се друго им е поинтересно од наставните активности. И покрај разговорите со нив, односот кон учењето им е нејоромени.

Залагањето на учениците во наставата е битен предуслов за училишна успешност, а причините за различниот степен на залагање се одлучивме да ги побараме во воспитниот статус на семејството од кое доаѓа ученикот. Распоредот на фреквенциите низ скалата за проценка открива дека учениците недоволно се залагаат во наставата. Само 20.80% од учениците наставниците ги процениле со највисокото предвидено ниво-2а, 29.81% се залагаат задоволително-2б, а околу една третина од учениците го добиле атрибутот: малку се активни, лесно се откажуваат од задачите и потребно е постојано да се поттикнуваат и опоменуваат-2в. И не смее, а да не се земе предвид процентот

(18.20%) на ученици, кои сосема незадоволуваат со нивната активност во наставниот процес-2г.

Податоците добиени за различните категории на ученици, според формалниот успех, откриваат дека учениците кои покажале *одличен усѐх* се карактеризираат со различен степен на залагање во наставата. Сепак, најголем процент од процените се распоредени во полињата за првите два степени - 2а и 2б (73.94%). Но, постојат и одлични ученици (15.84%) кои се малку активни и лесно се откажуваат од задачите и затоа е потребно, почесто да се опоменуваат и поттикнуваат-2в; И сосема за нас неочекувано, во оваа категорија ученици постојат и такви, кои наставниците ги проценија како неактивни-2г (10.21%).

Во категоријата на ученици кои покажале *многу добар и добар* успех, исто така, се среќаваат ученици за кои е карактеристичен различен степен на залагање во наставата. Најмал е процентот на ученици кои се проценети во првиот-2а (5.86%) и четвртиот-2г (18.83%) степен, 26.46% се проценети како ученици кои се залагаат задоволително и нема потреба од посебно поттикнување за да бидат активни-2б и најголем дел (48.95%) од учениците, се проценети како малку активни и потребно е постојано да се поттикнуваат, зошто лесно се откажуваат од поставените задачи-2в.

Учениците кои покажале *доволен усѐх и оние кои полагаале поправен усѐх*, на крајот од учебната година, во најголем бoroј се проценети и категоризирани во третиот-2в (24.07%) и четвртиот-2г (57.41%) степен. Сепак, меѓу овие ученици постојат и такви кои наставниците ги воврстиле во првите две групи (9.26% и 9.26%).

Интересот и учеството на учениците во воннаставните активности на училиштето, одделенските раководители го проценуваа на дескриптивна четиристепена скала, при што, предвид го имаа степенот на пројавување на интерес и учество на учениците во слободните ученички активност - секции, културните активности и натпреварите. (види легенда за Табела 60)

Табела 60. *Интерес и учество во воннаставниите активности и училишните успехи*

<i>Интерес и учество во воннаставни активности</i>	<i>Одлични</i>		<i>Просечни</i>		<i>Слаби</i>		<i>Вкупно</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
3а	22	7.75	16	6.69	8	14.81	46	7.97
3б	88	30.98	29	12.13	5	9.26	122	21.14
3в	54	19.01	29	12.13	10	18.52	93	16.12
3г	120	42.25	165	69.04	31	57.41	316	54.77
Вкупно	284	49.22	239	100	54	100	577	100

Леџенда

3а ⇒ *Пројавуваат силен интерес и континуирано учествуваат во одделни воннаставни активности. По некои воспитно-образовни подрачја постојат и високи резултати;*

3б ⇒ *Учествуваат во воннаставниите активности организирани на ниво на одделение, без силно изразен интерес, а видот на ангажманот го избираат во зависност од учениците кои учествуваат во неџо;*

3в ⇒ *Главно очекуваат да бидат ангажирани во некоја воннаставна активност, немаат специјален интерес;*

3г ⇒ *Потполно се незаинтересирани. Ги извршуваат само задачите кои произлегуваат од задолжителната настава.*

Распоредот на фреквенциите и процентуалните изрази за третата димензија - интересот и учеството на учениците во воннаставниите активности на училиштето, според која беа проценувани различните категории ученици (одлични, просечни и слаби), откриваат дека учениците со најнизок формален успех, во најголем процент (14.81%), пројавуваат силен интерес и континуирано учество во воннаставните активности. За одбележување е високиот процент, 42.25%, на одлични ученици, кои потполно се незаинтересирани за овој вид на воспитно - образовна активност и ги извршуваат само задачите, кои произлегуваат од задолжителната настава. 30.98% од одличните ученици се воврстени во групата - учествуваат во воннаставните активности на одделението но, без силно изразен интерес, а видот на ангажманот го избираат врз основа на учениците кои партиципираат во истиот и еден дел (19.01%) од одличните ученици, главно очекуваат да бидат ангажирани во некоја воннаставна активност но, немаат специјален интерес.

Резултатите од тоталниот примерок укажуваат на недоволна вклученост на учениците во воннаставните активности на училиштето. Дури 54.77% од учениците се рангирани во најниската категорија-3г, а само 7.97 % во највисоката категорија-3а.

Кооперативноста вообичаено се објаснува како способност за споделување на идеи, ставови, сознанија и чувства. Таа е значајна одлика на современиот човек, услов за личен и општествен просперитет. Иако, нашето училиште е задолжено да ја негува и развива оваа ученикова способност, причините за степенот на развиеноста се одлучивме да ги побараме и во воспитниот статус на семејството.

Табела 61. Кооперативноста и училишниот усѐх

Учениковата кооперативност	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
4.а	125	44.01	126	52.72	27	50.00	278	48.18
4.б	54	19.01	71	29.71	15	27.78	140	24.26
4.в	76	26.76	29	12.13	5	9.26	110	19.06
4.г	29	10.21	13	5.44	7	12.96	49	8.49
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

Леџенда

4а ⇒ Посебно се истакнуваат со спремноста да им помогнат на другите и да изградат другарски односи. Кооперативни се кога работат во група и спремно да ги споделат усѐсите и неуспесите со другите;

4б ⇒ Сосема коректно се однесуваат кон наставниците и учениците. Лесно се вклучуваат во заеднички училишни активности;

4в ⇒ Повлечени се итешко комуницираат со учениците и наставниците и полесно работат на индивидуални задачи;

4г ⇒ Преитерано се преокутирани со себе, груби се дури и безобзирни кон наставниците и учениците.

Во ова истражување, кооперативноста (дружелубивост) е определена како наклонетост на ученикот кон заедничка работа, спремност за соработка со наставникот и останатите ученици, како и тежнис кон ширење на кругот на другариња.

Податоците од тоталниот примерок покажаа дека 48.18% од учениците се проценете како високо кооперативни-4а (посебно се истакнуваат со спремноста да им помогнат на другите и да изградат

другарски однос, кооперативни се кога работат во група и подготвени да ги споделат успехите и неуспехите). 24.26% од учениците го добија атрибутот - коректно се однесуваат кон наставниците и учениците и лесно се вклучуваат во заеднички активности-4б. Не е за исклучување процентот, 19.06%, на ученици, кои со слаб интензитет ја поседуваат оваа способност, тие се повлечени, тешко комуницираат и полесно работат на индивидуални задачи-4в. И сосема во негативна конотација, 8.49% од учениците се претерано преокупирани со себе, груби се и безобзирни кон наставниците и другарчињата-4г.

Процената пак на учениците разврстени според покажаниот формален успех открива дека нема драстични разлики, по однос на високо кооперативноста: 44.01% - одлични, 52.72% многу добри и добри, и 50.00% доволни и ученици кои полагаале поправен испит. Исто така, повисок е процентот на оние ученици, кои покажале многу добар, добар, доволен успех и полагаале поправен испит, наспроти, процентот на ученици со одличен успех, а се проценети како: сосема коректно се однесуваат кон наставниците и учениците и лесно се вклучуваат во заедничките активности. Во редот каде се презентирани резултатите за третиот степен на кооперативноста, се забележува опаѓање на процентот, пропорционално со опаѓањето на формалниот успех на учениците. Од друга страна пак, најнизок е процентот (5.44%) од многу добрите и добрите ученици, кои се окарактеризирани како: претерано се преокупирани со себе, груби се дури и безобзирни кон наставниците и другарите.

Имајќи ја пред вид поставената истражувачка цел, причините за дијагностицираните степени, за различните димензии на училишната успешност на учениците, ќе ги побараме во детерминантите на воспитниот статус на семејството. Конзистентно со истражувачките задачи и хипотетичката рамка овие димензии ќе бидат поставени во улога на зависни варијабли.

4. ВОСПИТНИОТ СТАТУС НА СЕМЕЈСТВОТО И УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ НА ДЕЦАТА

Претставувањето, статистичката обработка и анализата на податоците од истражувањето во овој дел, ги ставивме во функција на реализација на втората група задачи, кои обврзуваат - *да се утврди влијанието на одредените аспекти на воспитниот статус на семејството врз училишната успешност на учениците*. За таа цел, се придржувавме кон принципот на мултиаспектноста на воспитниот статус, која ја дефиниравме уште во истражувачкиот проект.

Едновремено, имавме обврска да ја тестираме генералната хипотеза на истражувањето: *Воспитниот статус на семејството значајно влијае врз училишната успешност на учениците од основното училиште*.

Во прилог на поопсежно истражување на предметот, е проучено и влијанието на некои детерминанти на социо - економскиот статус на семејството (*месното на живеење и работниот статус на родители*), врз предвидените димензии на училишната успешност.

4.1. Некои социо - економски карактеристики на семејствата и училишната успешност на децата

Без намера да ги обезвредиме резултатите од бројни социолошки и педагошки истражувања, кои, како примарна цел си поставиле да го проучат влијанието на социо - економските фактори на семејството врз училишната успешност на децата, сакаме уште еднаш да го изразиме сомнежот во нивното високо значење за педагошката теорија и пракса. Овие истражувања најчесто како индикатори за социо-економскиот статус ги избирале: финансиската ситуираност, образовното ниво на родителите, нивната професија и стамбените услови на семејството. Иако крајните сознанија на различни истражувачи понекогаш се противречни, скоро сите се согласни дека образовното ниво на родителите има примат во влијанието врз училишната успешност на децата. Генералните сознанија говорат во прилог на ставот дека влијанието на семејните социо - економски услови има исклучиво посреднички карактер.

Поаѓајќи од критериумот за стратификација на примерокот на истражувањето (село, град) се одлучивме да откриеме постојат ли сигнификантни разлики во училишната успешност на учениците кои припаѓаат на различни средини на живеење и различен работен статус на родителите. Резултатите се претставени во следните табели:

Табела 62. Месноста на живеење и просечниот училишен успех

Испитаници	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Село	101	42.98	95	40.42	39	16.60	235	100
Град	183	53.51	144	42.11	15	4.38	342	100
Вкупно	284	49.22	239	41.42	54	9.36	577	100

$$df = 2$$

$$\chi^2 = 25.42$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.21$$

Од презентираниите истражувачки резултати може да се заклучи дека местото на живеење има незначително влијание врз училишниот успех на учениците ($C = 0.21$). Процентуалните податоци во Табела 62. откриваат дека, аналогно со структурата на примерокот, според про-

сечниот успех на учениците, и учениците од село и учениците од град, во најголем дел покажале одличен успех. Како опаѓа училишниот успех опаѓа и процентот на ученици кои покажале просечен и слаб успех. Сепак, разликите се статистички сигнификантни ($\chi^2 = 25.42, p < 0.01$), а се воочуваат во колоните за учениците кои се одлични и слаби. Градските ученици во поголем процент (53.51%) од селските (42.98%) покажале високи училишни резултати. Наспроти овој факт, селските ученици во поголем процент (16.60%) од градските (4.38%), покажале слаб училишен успех.

Табела 63. Меситиото на живеење и залаѓањето во наставата

Залаѓање во наставата	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Село	45	19.15	69	29.36	75	31.91	46	19.57	235	100
Град	75	21.93	103	30.12	105	30.70	59	17.25	342	100
Вкупно	120	20.80	172	29.81	180	31.19	105	18.20	577	100

$$df = 3$$

$$\chi^2 = 1.02$$

$$p > 0.01$$

Значајни разлики, по однос на местото на живеење (село, град) и нивото на учениковото залаѓање во наставата, не се воочени. Распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз укажуваат на задржување на тенденцијата изразена во тоталниот примерок. Слободно може да се констатира дека местото на живеење не влијае врз оваа димензија на училишната успешност на децата.

Кон идентичен заклучок водат и резултатите прикажани во Табела 64 (прилог бр. 1). Не постојат статистички сигнификантни разлики помеѓу учениците од село и град, во нивото на почитувањето на училишните правила и прописи. Околу една третина од учениците од село и учениците од град, наставниците ги проценија како ученици кои во овој домен се однесуваат потполно задоволително, без некои позабележителни пропусти (1б). Околу една четвртина, како ученици кои се примерни а обврските од овој домен ги прифаќаат свесно и ги извршуваат беспрекорно (1а) и околу една петтина, како ученици кои задоволуваат со нивниот однос, а иако понекогаш прават пропусти настојуваат да ги отстранат (1в). Учениците од село во незабележи-

телно поголем процент, 20.42%, од учениците од град, 14.33%, се вред-
нувани како ученици кои често ги кршат училишните правила, а иако
со нив посебно се разговара конзистентни се во нивното однесување
(1г).

Меѓу различните категории испитаници (село, град) не се от-
криени сигнификантни разлики и по однос на нивниот интерес и
учество во воннаставните активности на училиштето. (*џрилоџ бр. 1,*
Табела 65) Распоредот на фреквенциите ја следат тенденцијата на то-
талниот примерок. Разочарувачки се податоците околу оваа димензија
на проучената училишна успешност. Сумирано, резултатите од третата
(3в) и четвртата (3г) колона експлицираат дека дури над 70% од
учениците не пројавуваат интерес и не се ангажираат во воннаставните
активности на училиштето во кое учат, а сумираните резултати од
првата (3а) и втората (3б) колона покажуваат дека само 27.23% од
селските и 30.41% од градските се проценети како позитивно
заинтересирани и ангажирани во овој вид на училишни воспитно -
образовни активности.

Иако учениците од село и град беа идентично проценети од нив-
ните наставници по однос на нивото на залагање во наставата, почи-
тувањето на училишните правила и прописи и интересот и учеството
во воннаставните активности, разлики се воочуваат во процените за
нивото на детската кооперативност.

Анализата на резултатите од *Табела 6б.* експлицираат дека, уче-
ниците од село во драстично поголем процент (68.94%) од учениците
од град (33.62%) се проценети како високо кооперативни (посебно се
истакнуваат со спремност да им помогнат на другите и да изградат
другарски однос, кооперативни се кога работат во група и спремни се
да ги споделат успехите и неуспехите со другите). Наспроти овој факт,
учениците од град во поголем процент (33.04%) од учениците од село
(11.91%) се проценети со вториот степен на скалата (4б). Сепак, овие
ученици во поголем процент од селските се ниско кооперативни или:
повлечени се, тешко комуницираат со наставниците и другарчињата,

полесно работат на индивидуални задачи и претерано се преокупирани со себе, груби се дури и безобзирни кон наставниците и учениците. Раликите во распоредот на фреквенциите се статистички значајни, $\chi^2 = 72.79$, а местото на живеење се покажа како фактор со умерено влијание ($C = 0.33$) врз нивото на учениковата кооперативност.

Табела 66. Меситио на живеење и учениковата кооперативност

Кооперативност	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Село	162	68.94	28	11.91	34	14.47	11	4.68	235	100
Град	115	33.62	113	33.04	76	22.22	38	11.11	342	100
Вкупно	277	48.01	140	24.26	110	19.06	49	8.49	577	100

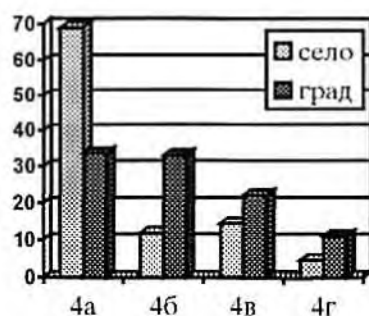
$df = 3$

$\chi^2 = 72.79$

$p < 0.01$

$C = 0.33$

График 9.



Компарираниите податоците кои се однесуваат на местото во кое живеат семејствата и различните аспекти на училишната успешност на децата (степенот на залагањето во наставата, интересот и учеството во воннаставните активности и степенот на почитување на училишните правила и прописи) откриваат дека воочените разлики се случајни. Сигнификантни статистички разлики се воочена само помеѓу просечниот училишен успех и степенот на учениковата кооперативност во однос на руралните и урбаните средини.

Во контекст на влијанието на работниот статус на родителите врз училишната успешност на децата, во стручно - научната литература се среќаваат различни сфаќања и истражувачки резултати, и тоа од такви кои претендираат на негативно влијание на вработеноста на мајките врз училишната успешност *Movis (Movis)*, преку оние чии истражувања покажале дека не постои зависност помеѓу овие две

варијабли (Фрејзер, Б. Ѓорѓевиќ), до оние кои утврдиле извесен степен на поврзаност помеѓу нив (Б. Сијанојловиќ, Ф. Трој).

Табела 67. Работниот статус на мајките и училишната успешност

Испитани Село	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Вработени	96	49.74	75	38.86	22	11.40	193	100
Невработени	5	11.90	20	47.62	17	40.48	42	100
Вкупно	101	42.98	95	40.43	39	16.56	235	100

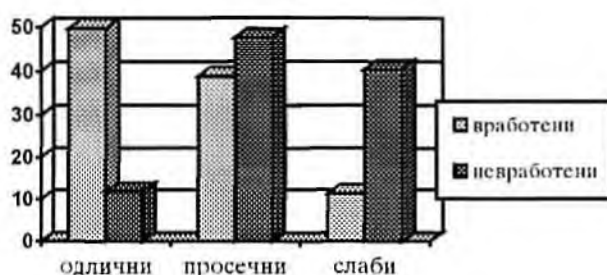
$df = 2$

$\chi^2 = 29.72$

$p < 0.01$

$C = 0.34$

График 10.



Презентираните резултати од истражувањето укажуваат на разлики во училишната успешност на учениците во однос на работниот статус на мајките од село. Сосема изразена е тенденцијата на опѓање на процентот на ученици чии мајки се вработени, во правец од одличните кон слабите ученици. Инверзивна е тенденденцијата во редот за успехот на учениците чии мајки се невработени. Само 11.90% од овие ученици постигнале одличен успех. Статистички сигнификантна разлика во успехот на учениците чии мајки се вработени односно невработени постои, а вработеноста на мајката има позитивно, умерено влијание врз просечниот училишен успех на децата ($\chi^2 = 29.72$, $p < 0.01$, $C = 0.34$). Скоро идентична е состојбата и за зависноста меѓу работниот статус на мајките од град и просечниот училишен успех на децата (Табела 68). Најголем процент од учениците чии мајки се вработени покажуваат одличен успех (63.70%). Наспроти ова најголем процент од учениците чии мајки се невработени покажуваат многу добар и добар успех (73.61%). Исто така децата на овие мајки во поголем

процент (11.11%) од децата на вработените мајки (2.59%) се доволни или полагаале поправен испит ($\chi^2 = 55.82, p < 0.01, C = 0.37$)

Табела 68. Работничкиот статус на мајките и просечниот училишен успех

Испитани Град	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Вработени	172	63.70	91	33.70	7	2.59	270	100
Невработени	11	15.28	53	73.61	8	11.11	72	100
Вкупно	183	53.51	144	42.11	15	4.39	342	100

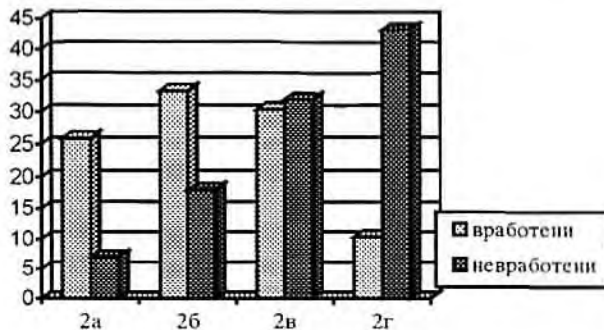
$df = 2$ $\chi^2 = 55.82$ $p < 0.01$ $C = 0.37$

Табеларните прикази под реден број 69 и 70 (прилог бр. 1) ги претставуваат истражувачките резултати кои се однесуваат на работниот статус на мајките од село и град и степенот на учениковото залагање во наставата. Распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз низ колоните, откриваат дека не постои драстична разлика во степенот на залагањето во наставата меѓу учениците од село, чии мајки се вработени и невработени, а распоредот на резултатите во редовите ја следат тенденцијата на тоталниот примерок ($\chi^2 = 1.02, p > 0.01$).

Анализата на резултатите за стратумот од град укажува на сосема различна состојба. Додека во редот за степенот на залагањето на учениците, чии мајки се вработени, се забележува тенденција на распоред на процентите скоро идентичен со распоредот од тоталниот примерок, во редот за нивото на оваа димензија на училишната успешност на децата чии мајки се невработени има отстапки. Драстично понизок е процентот на ученици чии мајки се невработени (6.94%) компарирано со оние чии мајки се вработени (25.92%), а се категоризирани како: многу трудољубиви, најголемиот дел од времето во училиштето го посветуваат на активно и континуирано учење. Дијаметрално спротивно, само 10.37% од учениците со вработени мајки, наспротив 43.06% со невработени мајки се вреднувани како ученици кои сосема не задоволуваат со нивната активност, се друго им е поин-

тересно, а иако се разговара со нив односот кон учењето останува непроменет. Разликата во училишната успешност на учениците во овој домен е статистички сигнификантна ($\chi^2 = 48.99$), а коефициентот на контингенција ($C = 0.35$) упатува на умерено влијание на вработеноста на мајките од град врз нивото на залагањето во наставата.

График 11. Работниот статус на мајките од град и селените на учениковото залагање во наставата



Статистички сигнификантни разлики не беа откриени помеѓу процените на наставниците од село и град за степенот на почитување на училишните правила и прописи, и нивото на учениковото интересирање и ангажман во воннаставните активности, во однос на работниот статус на мајките. (прилог бр. 1 табела 71, 72 и 73, 74)

Вработеноста на мајките се покажа како фактор кој го детерминира нивото на детската кооперативност. Пресметаните хи-квадрати укажуваат на статистички сигнификантни разлики во степенот на учениковата кооперативност, во зависност од работниот статус на мајките и во село и во град.

Табела 75. Работниот статус на мајките и дејската кооперативност

Село	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Вработени	100	51.81	39	28.06	31	16.06	23	11.92	193	100
Невработени	9	21.43	10	23.81	10	23.81	13	30.95	42	100
Вкупно	109	46.38	49	20.85	41	17.45	36	15.32	235	100

$$df = 3$$

$$\chi^2 = 16.43$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.26$$

Табела 76. Работниот статус на мајките и дејската кооперативност

Град	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Вработени	157	58.15	79	29.26	31	11.48	3	11.11	270	100
Невработени	12	16.67	12	16.67	38	52.78	10	13.89	72	100
Вкупно	169	49.41	91	26.61	69	20.18	13	3.80	342	100

$$df = 3$$

$$\chi^2 = 95.64$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.47$$

Анализата на резултатите во Табела 75. покажува дека околу 80% од селски ученици, чии мајки се вработени, наставниците ги проценија како високо кооперативни или како ученици кои се истакнуваат со спремноста да им помогнат на другите, да изградат другарски однос, соработливи кога работат во група и спремни да ги споделат успехите или неуспехите (4а) и како ученици кои сосема коректно се однесуваат кон наставниците и другарите и лесно се вклучуваат во заеднички активности (4б). Наспроти ова сознание, стои фактот дека учениците од село чии мајки се невработени над половина била проценети како: повлечени, тешко комуницираат со наставниците и учениците, а полесно работат на индивидуални задачи (4в) и како претерано преокупирани со себе, груби, дури и безобзирни и кон наставниците и кон нивните другари (4г).

Скоро идентични се сознанијата до кои не доведоа резултатите од Табела 76. Најголем процент (58.15%) од висококооперативните ученици потекнуваат од семејства во кои мајката е вработена.

Слободно може да се констатира дека вработеноста на мајките и од село и од град има позитивно влијание врз нивото на детската кооперативност, а воочените разлики не се случајни.

Работниот статус на таткото не се покажа како варијабла која ја детерминира училишната успешност на децата.

4.2 Материјално - техничка опременост на проспорот за учење и училишната успеешност

Поаѓајќи од нашите сознанија дека учениците живеат и учат во услови на различно ниво на материјално - техничка опременост, трг-

навме кон реализација на поставената истражувачка задача, да се проучи влијанието на овој аспект на воспитниот статус на семејството врз училишната успешност на децата.

Распоредот на фреквенциите и нивните процентуални изрази (Табела 77) укажуваат дека сите категории на ученици (според просечниот училишен успех) исто така живеат и учат во услови на различно ниво на материјално техничка опременост. Може да се воочи дека процентот од одлични ученици (25.70%, 14.79%, 17.60%) кои се категоризирале во првите три категории е повисок од процентот од просечните (15.48%, 14.64%, 19.25%) и слабите (19.96%, 9.26%, 16.67%) ученици. Сепак, вредноста на $\chi^2 = 15.48$ покажува дека воочените разлики се случајни.

Табела 77. Материјално - техничките услови и училишниот успех

М. Т. услови	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	73	25.70	37	15.48	7	12.96	117	20.28
2	42	14.79	35	14.64	5	9.26	82	14.21
3	50	17.60	46	19.25	9	16.67	105	18.20
4	94	33.10	56	23.43	9	16.67	159	27.56
5	25	8.81	65	27.20	24	44.44	114	19.76
Се	284	100.0	239	100.0	54	100.0	577	100.0

$df = 8$

$\chi^2 = 15.48$

$p > 0.01$

$C = 0.16$

Леџенда:

1 \Rightarrow Посебна просторија, компјутер, К-ТВ, библиотека

2 \Rightarrow Работно катче, компјутер и К-ТВ

3 \Rightarrow Работно катче, Кабелска или сателитска ТВ

4 \Rightarrow Посебна просторија

5 \Rightarrow Работно катче

Иако статистички значајна разлика е откриена кај стратумот од село, $\chi^2 = 73.67$, $C = 0.49$ (види прилог бр. 1, Табела 78), распределбата на резултатите открива дека најзначајно влијание врз училишниот успех на учениците има посебната просторија - мирно место во кое учениците ќе можат да ги извршуваат задачите кои произлегуваат од училиштето (колона 1, ред 4). Најголем процент пак од останатите

категории ученици поседуваат само работно катче. И покрај нискиот процент на ученици од село, кои живеат и учат во услови на комплетна материјално - техничка опременост, интересен е податокот што открива дека највисок е процентот на слаби ученици кои потекнуваат од семејства кои на своите деца им обезбедиле посебна просторија, компјутер, К-ТВ и библиотека. Се отвора дилема, дали и колку овие ученици современите средства ги ставиле во функција на своето образование или пак опременоста има само статусно значење.

Во градските средини (*прилог бр. 1, Табела 79*) најголем е процентот од одлични ученици кои се воврстени во првите три категории на опременост. Незабележително понизок е процентот на многу добрите, добрите, доволните и оние кои полагаале поправен испит. Разликите се статистички сигнификантни ($\chi^2 = 23.68$), а $C = 0.25$ открива слабо влијание на материјално-техничката опременост на просторот за учење, врз училишниот успех на децата.

Во иста насока упатуваат и резултатите од табелите 80, 81 и 82 (*прилог бр.1*) Иако статистички значајно е поврзана можноста да се користи интернетот со училишниот успех на децата, сепак, табелите експлицираат дека најголем процент од сите три категории на ученици (според успехот) немаат услови да ги користат овие образовни услуги. Скоро и да нема разлика помеѓу одличните и слабите ученици кои имаат постојан пристап. Компатибилни се резултатите за селската и градската средина. Тие ја следат логиката на тоталниот примерок. Единствен исклучок постои во колоната за слаби ученици од град. Само 6.66% од овие испитаници се воврстиле во редот за постојано, а исто толку и во редот за понекогаш.

4.3 Родителскиот воспитен стил и училишната успеешност

Проучувањето на родителскиот воспитен стил, како еден аспект на воспитниот статус на семејството, не доведе до заклучоци кои јасно ги дефинираат преференциите на родителите кон определени педа-

гошки постапки во процесот на секојдневната интеракција со децата и во процесот на поттикнување на учење и работа.

Во согласност со поставените истражувачки задачи и хипотетичката рамка, нужно беше да се проучи како педагошките постапки на родителите, во процесот на секојдневната интеракција со децата и во процесот на поттикнување на учење и работа влијаат врз различните димензии на училишната успешност на децата.

4.3.1. Педагошките постапки на родителите во секојдневната интеракција со децата и училишната успешност

Во функција на тестирање на генералната хипотеза тргнавме преку проучување на ставовите и мислењата на различни категории на ученици (според училишната успешност), за видот и зачестеноста на конкретни родителски педагошките постапки во процесот на секојдневната интеракција.

Заради остварување на оваа цел, се воведме од помошната претпоставка: *Видот и зачестеноста на педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција со децата влијае врз различните димензии на училишната успешност.*

Табела 85. Одличните ученици и педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција

РНИ	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг
	f	%	f	%	f	%	
1	151	53.17	65	22.89	68	23.94	5
2	66	23.26	69	24.20	149	52.46	8
3	102	35.91	101	35.56	81	28.52	6
4	61	21.48	69	24.20	154	54.22	10.5
5	108	38.03	85	29.93	91	32.04	7
6	43	15.14	109	38.38	132	46.48	9
7	195	68.66	78	27.46	11	3.87	1
8	56	19.72	54	19.01	174	61.27	12
9	61	21.48	69	24.20	154	54.22	10.5
10	136	47.88	109	38.38	39	13.73	4
11	141	49.65	137	48.24	6	2.11	2
12	159	55.98	75	26.41	50	17.60	3

$N = 284$

Табела 85. ги експлицира резултатите за педагошкиот контекст што родителите на одличните ученици го воспоставуваат во процесот на секојдневната интеракција со нив. Сосема евидентно е дека родителите на овие ученици ги практикуваат сите дванаесет предложени педагошки постапки но, со различна зачестеност.

Составената ранг листа врз основа на пондерираниите аритметички средини, кои го земаат предвид степенот на зачестеност, открива дека родителите на одличните ученици со највисока зачестеност ги практикуваат следниве педагошки постапки:

- Доследност во оправданите барања кои ги поставуваат кон децата;

- Родителите ги задоволуваат детските потреби и желби без да ги запостават сопствените;

- Родителите чувствуваат недостаток од време за да им се посветат на своите деца; и

- Поставуваат јасни барања, децата знаат што точно тие очекуваат од нив.

Евидентно е дека овие родители најчесто преферираат педагошки постапки кои се карактеристични за авторитетното родителство, а недостатокот од време тие најверојатно го компензираат со позитивен квалитет во интеракцијата со своите деца.

Родителите на одличните ученици со пониска зачестеност (понекогаш): се благи; учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми; подготвени се да ги ислушаат децата кога зборуваат за своите проблеми, успеси и неуспеси; и дозволуваат слободното време децата да го користи по своја желба, без заеднички договор.

На последните четири позиции, како ретко практикувани постапки се издвојува: родителите бараат беспоговорно почитување на правилата кои сами ги поставиле; влијаат врз донесувањето на детските одлуки - се служат со присила; ги задоволуваат детските потреби и желби за сметка на сопствените; и доколку не ги исполнат барањата казнуваат.

Воочливо е дека изразената преференција кон позитивните педагошки постапки на родителите, чии деца постигнале одличен успех, не значи дека потполно отсуствува практикувањето на педагошки постапки кои се карактеристични за авторитарното или пермисивното родителство, но нивната примена е ретка.

Табела 86. Просечниите ученици и педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција

РНИ	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг
	f	%	f	%	f	%	
1	101	42.26	88	36.82	50	20.92	4
2	153	64.01	60	25.10	26	10.88	1
3	49	20.50	35	14.64	155	64.85	8
4	106	44.35	128	53.56	5	2.09	2
5	40	16.74	39	16.32	160	66.94	9.5
6	106	44.35	31	12.97	102	42.68	5.5
7	40	16.74	39	16.32	160	66.94	9.5
8	44	18.41	156	65.27	39	16.32	5.5
9	155	64.85	21	8.79	63	26.36	3
10	20	8.37	60	25.10	159	66.53	11
11	21	8.79	54	22.59	164	68.62	12
12	69	28.87	66	27.61	104	43.51	7

$N = 239$

Податоците презентирани во Табела 86, го експлицираат воспитниот контекст кој го воспоставуваат родителите на многу добрите и добрите ученици. Првите четири позиции од ранг листата говорат во прилог на констатацијата дека родителите на овие ученици: често им дозволуваат на своите деца потполна слобода во креирањето на слободното време; често влијаат врз донесувањето на детските одлуки со присила; често ги задоволуваат детските потреби и желби, но за сметка на сопствените; и често се благи. Сосема експлицитно е дека просечните ученици во најголем дел потекнуваат од семејства во кои родителите често практикуваат пермисивен воспитен стил, со примеси на авторитарност. Тие пак најверојатно правото да влијаат врз детските одлуки со присила го извлекуваат од улогата која самите си ја доделиле - родители жртви.

Со пониска зачестеност, просечните ученици ги издвојува следниве педагошки постапки: родителите бараат беспоговорно почи-

тување на правилата; и казнуваат; немаат доволно време; и учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми. И овој пат може да се констатира дека покрај изразената пермисивност, родителите на овие ученици, понекогаш преферираат да бидат авторитарни.

Нивната пермисивност се дијагностицира и низ постапките кои се рангирале на дното од ранг листата бидејќи: родителите *ретко* се подготвени да го ислушаат своето дете кога зборува за своите проблеми, успеси и неуспеси; ретко се доследни; ретко поставуваат јасни барања; и ретко ги задоволуваат детските потреби и желби, без да ги запостават сопствените. Или овие родители ретко обезбедуваат семеен амбиент во кој децата би се чувствувале сигурни.

Табела 87. Слабиите ученици и педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција

РПП	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг
	f	%	f	%	f	%	
1	38	70.73	10	18.52	6	11.11	3
2	42	77.78	5	9.26	7	12.96	1
3	10	18.52	7	12.96	37	68.52	9
4	35	64.82	14	25.93	5	9.26	4
5	6	11.11	8	14.81	40	74.07	11
6	32	59.26	7	12.96	15	27.78	6
7	6	11.11	8	14.81	40	74.07	11
8	40	74.07	8	14.81	6	11.11	2
9	38	70.73	6	11.11	10	18.52	5
10	6	11.11	35	64.81	13	24.07	8
11	6	11.11	8	14.81	40	74.07	11
12	20	37.04	8	14.81	26	48.15	7

N = 54

Воспитниот контекст кој родителите на слабите ученици (*доволни и полагале*) го воспоставуваат низ педагошките постапки во секојдневната интеракција со децата е одбележан низ: честата дозвола за потполна слобода во креирањето на слободното време; честите казни; благиот однос; и влијание врз детските одлуки со присила.

Педагошките постапки, кои со највисока зачестеност ја одбележуваат родителско детската интеракција, упатуваат на комбинација од авторитарно и пермисивно родителство. Значи, овие родители најверојатно водени од личното расположение наизменично знаат да бидат многу строги но, и попустливи или пак во најдобра намера

обидувајќи се да делуваат позитивно го бараат патот до успешно родителство. Родителите на овие ученици понекогаш ги задоволуваат детските потреби и желби но, за сметка на сопствените; бараат безпоговорно почитување на правилата кои сами ги поставиле; немаат време; и поставуваат јасни барања. Повторно се потврдува, дека нивниот однос е проткаен со постапки кои претставуваат differentija specifica за сите типови на родителство, што упатува на хаотичност во процесот на воспитание.

Иако родителите на слабите ученици не чувствуваат недостаток од време кое би можеле да го посветат на своите деца, ретко својот однос со децата го градат врз принципите на демократичност и авторитет. Тие ретко поставуваат јасни барања пред своите деца и ретко ги задоволуваат нивните потреби и желби без да се постават во улога на жртви.

Табела 88. компаративно ги презентира ранг листите од трите категории испитаници за назначените прашања.

Табела 88. Ранг корелација помеѓу педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција за различни категории ученици, според успевањето

РНИ	Одлични		Просечни		Слаби	
	P	R	P	R	P	R
1	2.29	5	2.21	4	2.59	3
2	1.71	8	2.53	1	2.65	1
3	2.07	6	1.56	8	1.50	9
4	1.67	10.5	2.42	2	2.56	4
5	2.06	7	1.50	9.5	1.37	11
6	1.69	9	2.02	5.5	2.31	6
7	2.65	1	1.50	9.5	1.37	11
8	1.58	12	2.02	5.5	2.63	2
9	1.67	10.5	2.38	3	2.52	5
10	2.34	4	1.42	11	1.87	8
11	2.48	2	1.40	12	1.37	11
12	2.38	3	1.85	7	1.89	7

$$\rho_1 = -0.64 \quad \rho_2 = 0.87 \quad \rho_3 = -0.62$$

Леџенда

ρ_1 \Rightarrow ранг корелација меѓу ранг-листите на одличните и просечните ученици

ρ_2 \Rightarrow ранг корелација меѓу ранг-листите на просечните и слабите ученици

ρ_3 \Rightarrow ранг корелација меѓу ранг-листите на одличните и слабите ученици

Пресметаната ранг корелација помеѓу ранг листите од одговорите на *одличниите* ученици и оние кои покажале *просечен училишен успех* покажува дека не постои согласност за зачестеноста на избраните педагошки постапки. Спирмановиот коефициент $\rho = -0.64$ е понизок од вредностите предвидени и за двете нивоа на значајност. Значи, со право може да се констатира дека родителите на одличните ученици иако почесто им недостига време за да им се посветат на своите деца, со повисок степен на зачестеност, наспроти родителите на просечните ученици, секојдневната интеракција ја градат низ позитивни педагошки постапки.

Родителите на просечните ученици пак со повисок степен на зачестеност, од родителите на одличните ученици, во секојдневната родителско - детска интеракција применуваат негативни педагошки постапки кои претставуваат карактеристика на пермисивното и авторитарното родителство.

Вредноста на Спирмановиот коефициент на корелација ($\rho = 0.87$), пресметан помеѓу ранг листите за педагошките постапки на родителите чии ученици постигнале *просечен и слаб училишен успех*, открива дека помеѓу исказите на испитаниците постои статистички сигнификантно совпаѓање. Ова совпаѓање го потврдува и висината на T - *тестот* е 5.61. *Сепак, родителите на просечните ученици, наспроти родителите на слабите, почесто учествуваат во решавањето на секојдневните реални проблеми, почесто се подготвени да го ислушаат своето дете кога зборува за тоа, почесто се доследни и почесто ги задоволуваат реалните потреби и желби без да ги зајакваат сојединието.* Се чини зачестеноста на овие позитивни родителски постапки извршила позитивно влијание врз постигнатиот училишен успех.

Драматична разлика помеѓу секојдневниот интеракциски контекст кој родителите го создаваат, а чии ученици покажале одличен, наспроти, слаб успех е потврдена со висината на $\rho = -0.62$.

Глобалниот компаративен преглед на ранг листите добиени од одговорите на одличните и слабите ученици открива дека родителите чии деца покажуваат слаб училишен успех, секојдневната интеракција со децата почесто ја градат низ педагошки постапки кои ги окарактеризираме како негативни. Тие почесто се и пермисивни и авторитарни. Значи, иако се благи и дозволуваат потполна слобода во креирањето на детскиот живот, сепак почесто казнуваат, почесто користат присила и почесто бараат беспоговорно почитување на правилата кои сами ги поставиле.

Во следниве табеларни прикази презентирани се одговорите на учениците за педагошките постапки на родителите во процесот на секојдневната интеракција, разврстени според останатите димензии на училишната успешност.

Анализата на податоциите во Табела 89, покажува дека поголемиот зачестеност на родителската доследност има позитивно влијание врз следењето на почитување на училишните правила и прописи. Всушност, дури 88.68% од примерните ученици кои обврските од оваа природа ги прифаќаат свесно и извршуваат беспрекорно (1a) и 42.27% од учениците кои се однесуваат потполно задоволително и се без некои забележителни пропусти (1б), се изјасниле дека нивните родители во процесот на поттикнување на учење и работа, често демонстрираат доследност во оправданите барања кон нив. Наспроти овој факт, дури повеќе од половинаа ученици кои беа вреднувани како задоволуваат но, сепак имаат пропусти (1в) и 87.63% од учениците кои се вреднувани како чести прекршители на училишните правила и прописи (1г), се изјасниле дека родителите ова педагошка постапка ја практикуваат ретко. Вредностите на статистичките параметри ($\chi^2 = 329.71, p < 0.01, C = 0.60$) ги потврдуваат воочените разлики и укажуваат на умерено влијание на зачестеноста на родителската доследност врз нивото на почитување на училишните правила и прописи.

Табела 89. Родителската доследност и почитувањето на училишните правила и прописи

	Ia		Iб		Iв		Iџ		Вкупно	
	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Често	141	88.68	82	42.27	11	8.66	7	7.22	241	41.77
Понекогаш	11	6.92	63	32.47	51	40.08	5	5.15	125	21.66
Ретко	7	4.40	53	27.32	65	51.18	85	87.63	211	36.57
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$$df = 6$$

$$\chi^2 = 329.71$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.60$$

Родителската доследност се покажа и како детерминирачки фактор за степенот на учениковото залагање во наставата и нивото на детската кооперативност. Разликите во нивоата на овие димензии на училишната успешност се статистички сигнификантни. (прилог 1, табела 90 и 91) Скоро три четвртини од учениците кои беа проценете како многу трудољубиви, учат континуирано (2а) и се залагаат задоволително (2б), доаѓаат од семејства во кои родителите често се доследни во оправданите барања кон нив. Исто така, повеќе од половина ученици кои се вреднувани како високо кооперативни (4а и 4б), се деца на често доследни родители. Наспроти ова, околу две третини од учениците вреднувани со пониските нивоа на залагање во наставата (2в и 2џ) имаат родители кои ретко се доследни, а дури 83.64% и 79.59% од овие ученици се ниско кооперативни (4в и 4џ). Вредностите на коефициентите за контингенција, откриваат значајна поврзаност помеѓу варијаблите, а зачестеноста на родителската доследност има умерено влијание врз нивото на учениковото почитување на училишните правила и прописи, залагањето во наставата и детската кооперативност ($\chi^2 = 279.30$, $C = 0.57$ и $\chi^2 = 200.75$, $C = 0.51$).

Зачестеноста на родителското учество во решавањето на секојдневните реални проблеми позитивно влијае врз почитувањето на училишните правила и прописи и степенот на учениковото залагање во наставата (прилог 1, табела 92 и 93). Вредностите на $\chi^2 = 250.22$ и $\chi^2 = 365.14$, ја потврдуваат сигнификантноста на разликите од одговорите на учениците разврстени според овие димензии на учи-

лишна успешност, а вредностите на коефициентите за контингенција ($C = 0.55$ и $C = 0.62$) упатуваат на значајна поврзаност на варијаблите. Само околу 5% од учениците вреднувани со последните два степени (1в и 1г), потекнуваат од семејства во кои родителите често учествуваат во решавањето на детските проблеми. Скоро идентичен е распоредот на фреквенциите во Табела 93, каде се претставени врските помеѓу зачестеноста на родителското учество во решавањето на детските проблеми и степенот на залагањето во наставата.

Мошне интересни се резултатите презентирани во Табела 94 и 95.

Табела 94. Родителското барање за безоговорно почитување на правилата и залагањето во наставата

	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Често	41	34.17	102	59.30	29	16.11	9	8.57	181	31.37
Понекогаш	39	32.50	59	34.30	23	12.78	26	24.76	147	25.48
Ретко	40	33.33	11	6.40	128	71.11	70	66.67	249	43.15
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 195.42 \quad p < 0.01 \quad C = 0.50$$

Табела 95. Родителското барање за безоговорно почитување на правилата и дейската кооперативност

	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Често	38	13.67	19	13.57	91	82.73	33	67.35	181	31.37
Понекогаш	72	25.90	59	42.14	8	7.27	8	16.33	147	25.48
Ретко	168	60.43	62	44.29	11	10.00	8	16.33	249	43.15
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 241.28 \quad p < 0.01 \quad C = 0.54$$

Родителите чии деца беа проценети како многу трудољубиви, и континуирано активни во наставните активности (2а) скоро рамномерно (често, понекогаш и ретко) бараат безоговорно почитување на правилата кои сами ги поставуваат. Сепак, најголемиот процент од учениците (71.11% и 66.67%), вреднувани како малку активни и сосема не задоволуваат со нивото на ангажираност во наставната работа (2в и 2г) се изјаснија дека родителите ретко ја применуваат оваа педагошка постапка. Овие сознанија можеби можат да се објаснат со општата клима во семејството, изразената пермисивност на родителите на

слабите ученици, или пак барањето за беспоговорно почитување на правилата, учениците го поистоветиле со родителската доследност.

Од високо коперативните ученици (4а и 4б) дури 60.43%, односно 44.29%, имаат родители кои ретко бараат беспоговорно почитување на правилата што сами ги поставиле, а 82.73% и 67.35% од учениците кои се повлечени, тешко комуницираат со наставниците и учениците, полесно работат на индивидуални задачи (4в), или претерано се преокупирани со себе, груби се дури и безобзирни (4г), доаѓаат од семејства во кои родителите често секојдневниот интеракциски контекст го темелат врз високата рестриктивност карактеристична за авторитарното родителство.

Табела 96. Дозвола за креирање на слободното време без договор и правилата и прописите

1,2	1а		1б		1в		1г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	31	19.50	79	40.72	75	59.05	75	77.32	260	45.06
Понекогаш	69	43.40	21	10.82	31	24.41	13	13.40	134	23.22
Ретко	59	37.10	94	48.45	21	16.54	9	9.28	183	31.72
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$$df = 6$$

$$\chi^2 = 139.82$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.44$$

Висока пермисивност е изразена кај родителите чии деца во однос на нивото на почитување на училишните правила и прописи беа проценети како чести прекршители (77.32%). Наспроти овој податок, слобода во креирањето на детското време понекогаш (43.40%) и ретко (37.10%), дозволуваат родителите чии деца се примерни ученици, а обврските од оваа природа ги прифаќаат свесно и одговорно (1а). Висината на $\chi^2 = 139.82$ потврдува дека воочените разлики не се случајни, а $C = 0.44$ укажува на умерено влијание на зачестеноста врз нивото на почитување на училишните правила и прописи. Се чини дека, одмерената дозвола за слобода во креирањето на времето и родителската флексибилност во тој поглед, е позитивен фактор за оваа димензија на училишната успешност на децата.

Зачестеноста на оваа родителска постапка не влијаа врз останатите димензии на училишната успешност (залагање во наставата, учество во воннаставни активности и детската кооперативност).

Табела 97. Родителската подготвеност да се ислуша дејствието и училишните правила и прописи

I.5	Ia		Iб		Iв		Iг		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	88	55.35	55	28.35	10	7.87	1	1.03	154	26.70
Понекогаш	54	33.96	67	34.54	9	7.09	2	2.06	132	22.88
Ретко	17	10.69	72	37.11	108	85.04	94	96.91	291	50.43
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 270.49 \quad p < 0.01 \quad C = 0.56$$

Табела 97а. Родителската подготвеност да се ислуша дејствието и неговата кооперативност

I.5	Ia		Iб		Iв		Iг		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	114	41.00	25	17.86	10	7.09	5	10.20	154	26.70
Понекогаш	85	30.58	31	22.14	11	10.00	5	10.20	132	22.88
Ретко	79	28.42	84	60.00	89	80.91	39	79.59	291	50.43
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 119.62 \quad p < 0.01 \quad C = 0.41$$

Колку често се подготвени родителите да ги ислушаат своите деца кога тие зборуваат за своите проблеми, успеси и неуспеси, на различни категории ученици (според степенот на почитување на училишните правила и прописи) откриваат податоците во Табела 97. Најголем процент од учениците (85.04% и 96.91%) чии родители ретко воспоставуваат интеракции од овој тип се оценети како чести прекршители на училишните правила и прописи (Iг) и задоволуваат со својот однос (Iв) (задоцнување, редовност, дежурства, однос кон училишниот имот). Или, само 10.69% од овие ученици се оценети како примерни, а обврските од оваа природа ги прифаќаат свесно и одговорно (Ia). Разликите се статистички сигнификантни, а честата родителска подготвеност да се ислуша детето кога зборува за своите проблеми, успеси и неуспеси има позитивно влијание врз оваа димензија на училишната успешност.

Родителската подготвеност за разговор со децата е постапка чија зачестеност позитивно влијае и врз нивото на детската кооперативност. Видливо е дека дури 80.91% и 79.59% од учениците кои се

вреднувани како ниско кооперативни (4в и 4г) сметаат дека родителите ретко се подготвени за интеракција од овој тип. Во редот каде учениците се изјасниле дека родителите често се подготвени да ги ислушаат децата, кога тие зборуваат за своите проблеми, успеси и неуспеси, се забележува опаѓање на процентот на ученици од високо кооперативни кон ниско кооперативни. (табела 97а)

Табела 98. Родителската толерантност кон детското непримерно однесување и училишниот успех

2	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Нискотолерантни	147	51.76	11	4.60	5	9.26	168	29.12
Високотолерантни	137	48.24	228	95.40	49	90.74	409	70.88
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$df = 2$

$\chi^2 = 152$

$p < 0.01$

$C = 0.46$

Како што посочивме во првиот дел од интерпретацијата на истражувачките резултати *родителската толерантност* ја проучувавме како ниво на родителска трпеливост кон детското непримерно однесување. Табеларните податоци (Табела 98) откриваат дека над половина од одличните ученици искажале дека нивните родители реагираат веднаш кога ќе се соочат со некое детско непримерно однесување. Драстично пониски се процентите од просечните (4.60%) и слабите (9.26%) ученици. Овие ученици дури во 95.40% и 90.74% своите родители ги окарактеризирале како високо толерантни.

Вредностите на $\chi^2 = 152$ и $C = 0.46$ укажуваат на сигнификантност на разликите и умерено влијание на родителската толерантност врз формалниот успех на учениците. Или, правовременото реагирање на родителите кога ќе се соочат со некое детско непримерно однесување покажа позитивно влијание врз просечниот училишен успех на децата.

Сосема е видно дека високата родителска толерантност кон непримерното детско однесување има негативно влијание и врз степенот на учениковото почитување на правилата и прописите со кои е регулиран училишниот живот (Табела 99). Од учениците кои беа

воврстени во последните две категории, според скалата (задоволувано, понекогаш има пропусти, кои настојува да ги отстрани и често ги крши правилата, а иако со него се разговара и понатаму се однесува исто), дури 96.06% и 94.84% сметаат дека нивните родители се високо толерантни. Разликите се статистички сигнификантни, а нивото на родителската толерантност има умерено влијание врз оваа димензија на училишната успешност на децата. Всушност правремените реакции на родителите позитивно влијаат врз нивото на почитување на училишните правила и прописи.

Табела 99. Родителската толерантност и почитувањето на училишните правила и прописи

2.	1a		1b		1в		1г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Нискотолерантни	101	63.52	58	29.90	5	3.94	5	5.15	169	29.12
Високотолерантни	58	36.48	136	70.10	122	96.06	92	94.84	408	70.88
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 114.08 \quad p < 0.01 \quad C = 0.44$$

Табела 100. Родителската толерантност и залагањето во наставава

2.	2a		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Нискотолерантни	74	61.67	78	45.35	10	5.56	7	6.67	169	29.12
Високотолерантни	46	38.33	94	54.65	170	94.44	98	93.33	408	70.88
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 115.16 \quad p < 0.01 \quad C = 0.44$$

Влијанието на нискотолерантноста на родителите покажа исклучиво позитивно влијание и врз степенот на залагањето во наставава (Табела 100). Од учениците кои беа највисоко вреднувани според скалата дури 61.67% сметаат дека родителите благовремено реагираат на нивното непримерено однесување. 94.44% и 93.33% од учениците вреднувани како: малку активни, лесно се откажуваат од задачите, бараат постојан поттик и сосема не задоволуваат се деца на високо-толерантни родители.

Оваа варијабла не се покажа како значајна за нивото на детската кооперативност и интересот и учеството во воннаставните активности.

Во табелите со реден број 101, 102 и 103 (види прилог бр. 1) поодделно за секоја категорија ученици (одлични, просечни и слаби) се претставени резултатите за типот и зачестеноста на казните.

И ранг листата и процентуалните податоци од Табела 101 откриваат дека родителите на одличните ученици со најголема зачестеност ги применуваат благите казни: игнорирање и прекор. Со пониска зачестеност опоменуваат и забрануваат, најретко користат погрдни зборови и скоро во незабележителен процент физички казнуваат.

Поразлична е состојбата во семејствата на просечните ученици (Табела 102). Нивните родители со највисока зачестеност: прекоруваат и игнорираат; понекогаш опоменуваат и користат погрдни зборови, а најретко забрануваат и физички казнуваат.

И, родителите на слабите ученици најчесто прекоруваат и упатуваат погрдни зборови; поретко игнорираат и забрануваат, а најретко физички казнуваат и опоменуваат (Табела 103).

Табела 104, во која се презентирани ранг листите од исказите на сите три категории испитаници, а во врска со проблемот на типот и зачестеноста на казните, укажува дека родителите на одличните ученици казнуваат но, тоа го прават драстично поретко, споредено со родителите на просечните и слабите ученици. Иако резултатите од Табела 98 покажаа дека родителите на одличните ученици во поголем процент реагираат веднаш на непримереното детско однесување, се чини нивните реакции имаат позитивен педагошки карактер.

Табела 104. Родителските казни - ранг корелација

Тип на казна	Одлични		Просечни		Слаби	
	P	R	P	R	P	R
Опомена	2.75	3	2.91	3	2.35	6
Прекор	2.82	2	3.00	1	3.44	1
Физичка казна	1.14	5	1.39	6	2.52	5
Погрдни зборови	2.10	6	2.82	4	3.31	2
Забрана	2.66	4	2.77	5	3.05	4
Игнорирање	2.93	1	2.94	2	3.26	3

$$\rho_1 = 0.77$$

$$\rho_2 = 0.54$$

$$\rho_3 = 0.14$$

Леџенда

$\rho_1 \Rightarrow$ за одличниџе и просечниџе ученици;

$\rho_2 \Rightarrow$ за просечниџе и слабиџе ученици;

$\rho_3 \Rightarrow$ за одличниџе и слабиџе ученици.

Според ранг листите и коефициентите на корелација за зачестеноста на определени типови на казни во семејствата на различните категории ученици (според успехот) може да се воочи дека не постои согласност за проучениот проблем.

Диспаратност се воочува помеѓу исказите на одличните и просечните ученици не само по однос на ранговите позиции на конкретни казни туку и во честотата на нивната примена. Вредноста на коефициентот на ранг корелацијата ($\rho = 0.77$) е пониска од граничните вредности за двете нивоа на значајност.

Висината на $\rho = 0.54$ за корелацијата помеѓу ранг листите добиени врз основа на исказите на просечните и слабите ученици исто така укажува на непостоење на согласност. Родителите на слабите ученици со поголема зачестеност ги применуваат назначените казни од родителите на просечните.

Најдрастична разлика се воочува помеѓу ранг листите составени според исказите на одличните и слабите ученици ($\rho = 0.14$)

Според статистичката анализа, видот и зачестеноста на казните не се појавија како фактори кои влијаат врз интересот и учеството во воннаставните активности, ниту пак врз нивото на детската кооперативност. Сепак, зачестеноста и видот на казните влијаат врз степенот на залагањето во наставата и почитувањето на училишните правила и прописи. (Види илрилоџ 1, Табела 105, 106, 107, 108 и 109)

Распоредот на резултатите во Табела 105 експлицираат дека над 60% од учениците кои беа проценети како трудољубиви (2а), потекнуваат од семејства во кои родителите никогаш не игнорираат или тоа го прават ретко. Над 45% од учениците, кои беа проценети како, се

залагаат задоволително, не е потребно посебно да се опоменуваат или поттикнуваат за да бидат активни (2б), исто така се изјаснија дека родителите овој тип на казна го практикуваат со иста зачестеност како и претходните. Наспроти ова дури над 90% од учениците кои беа сврстени во категориите малку активни, лесно се откажуваат од задачите (2в) и сосема не задоволуваат со својата активност (2г), потекнуваат од семејства во кои родителите понекогаш и често во секојдневниот интеракциски однос користат игнорирање. ($\chi^2 = 235.19$, $C = 0.54$)

Постоењето на корелација помеѓу зачестеноста на примената на погрдните зборови, како тип на казна, и степенот на почитувањето на училишните правила и прописи од страна на седмо и осмоодделенците е потврдена со вредноста на $\chi^2 = 251.92$. Таа е повисока од граничните вредности на двете нивоа на значајност, а $C = 0.55$ упатува на умерена зависност помеѓу посочените варијабли. Распоредот на резултатите во Табела 106 открива дека околу *три четвртини* од примерните ученици кои правилата и прописите на училишниот живот ги прифаќаат свесно и извршуваат одговорно (1а) и *приближно иста половина* од учениците кои се однесуваат потполно задоволително, без некои позабележителни пропусти во овој домен (1б), потекнуваат од семејства во кои родителите ретко или никогаш не казнуваат со погрдни зборови. Над 85% од учениците кои понекогаш имаат пропусти (1в) и *приближно иста половина* од учениците кои често ги кршат правилата и прописите (1г), се изјасниле дека родителите често и понекогаш им се обраќаат на овој начин.

Зачестеноста на *опомената* е поврзана со степенот на залагањето во наставата, и покажува умерено позитивно влијание врз оваа димензија на училишната успешност. ($\chi^2 = 235.81$, $C = 0.54$). Или околу 90% од учениците кои беа проценети со првите два степени од скалата за процена (2а и 2б), се искажале дека опомената често и понекогаш е присутна во секојдневната родителско детска интеракција. Сосема спротивна тенденција откриваат одговорите на учениците кои беа

проценети како малку активни, лесно се откажуваат од задачите (2в) и сосема не задоволуваат со својата активност (2г). Околу седумдесетина проценти од овие ученици потекнуваат од семејства чии родители ретко опоменуваат или пак воопшто тоа не го прават (Т. 107).

Анализата на резултатите од тоталниот примерок за зачестеноста на *родителскиот прекор* покажа, дека овој тип на казна се најде на второто место од ранг листата. Зависноста помеѓу зачестеноста на прекорот и степенот на залагањето во наставата претставена е во Табела 108. Разликите помеѓу одговорите на учениците разврстени според нивото на оваа димензија на училишната успешност се сигнификантни ($\chi^2 = 387.70$), а $C = 0.63$ открива дека зачестеноста на прекорот негативно влија врз нивото на учениковото залагање во наставата. Само 4.17% и 4.65% од учениците кои се проценети со првите два степени од скалата (2а и 2б) се искажале дека нивните родители често прекоруваат. Наспроти овој факт дури 84.44% и 78.09% од малку активните ученици и оние кои сосема не задоволуваат со својата активност одговориле дека често се прекорувани.

Прекорот се покажа како варијабла која ја детерминира и детската наклонетост кон заеднички активности, спремноста за соработка со наставниците и другарчињата и тежнението кон ширење на кругот на пријателите (кооперативност). Распоредот на фреквенциите, нивниот процентуален израз, вредноста на $\chi^2 = 153.81$ и $C = 0.46$ упатуваат на констатацијата дека сигнификантно повисок е процентот (87.27% и 73.47%) од ниско кооперативни ученици кои често се прекорувани од своите родители, наспроти процентот на овие ученици чии родители никогаш не ја применуваат назначената казна (3.64% и 8.16%). Земајќи ги предвид сознанијата дека еден дел од одличните ученици беа проценети како ниско - кооперативни, прекорот може да се прифати како негативен фактор за оваа димензија на училишната успешност.

Генерално, можеме да констатираме дека, зачестеноста на педагошките постапки кои ги избравме како позитивни аспекти на секојдневната родителско - детска интеракција извршиле позитивно влијание врз различните димензии на училишната успешност (просечен успех, ниво на почитување на училишните правила и прописи, залагање во наставата, учеството во воннаставните активности и детската кооперативност). Воочено е дека родителите на различни категории ученици воспоставуваат различен воспитен контекст, кој освен со типот на постапките е одбележан и со нивната зачестеност.

4.3.2 Родителските педагошки постапки во процесот на поттикнување на учење и работа и училишната успешност на децата

Водени од истражувачката задача - да се проучи влијанието на типот и зачестеноста на педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учење и работа врз училишната успешност на децата, во овој дел ги презентираме и интерпретираме компарирани резултати од ставовите и мислењата на учениците разврстени според димензиите на училишната успешност.

Во Табела 110 презентирани се исказите на учениците разврстани според просечниот училишен успех, а во врска со воспоставената улога на родителите како помошници и поттикнувачи во извршувањето на задачите кои произлегуваат од училиштето.

Табела 110. Кој им помага на децата во извршувањето на училишните обврски, дома и училишната успешност.

5	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Мајка	112	39.44	136	56.90	34	62.96	282	48.79
Татко	78	27.46	85	35.56	14	25.92	177	30.62
Двајцата	94	33.10	18	7.53	6	11.11	118	20.59
Вкупно	284		239	100	54	100	577	

$$df = 4$$

$$\chi^2 = 57.76$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.30$$

Ако добиените резултати ги анализираме по колони, забележително е дека најголемиот процент од одличните ученици (39.44%)

добиваат помош од мајките, потоа од двајцата родители (33.10%) и најнизок е процентот на оние кои добиваат помош од татковците (27.46%). Од учениците кои покажле *просечен училишен успех* најголем процент исто така добиваат помош од мајките (56.90%), потоа од нивните татковци (35.56%) и скоро незабележителен е процентот на овие ученици кои добиваат помош од двајцата родители (7.53%). Слична распределба се *воочува и во колоната за учениците кои покажале слаб училишен успех*. Доколку се анализираат податоците по редови, се забележува дека процентот на ученици кои добиваат помош од нивните мајки расте, како опаѓа училишниот успех. Дрasticна разлика постои помеѓу различните категории ученици во однос на помошта која ја добиваат од двајцата родители. Дури една *третина* од одличните ученици добиваат помош од двајцата родители наспроти, забележително нискиот процент, на просечни и слаби ученици. Во семејствата на овие ученици, се чини, родителите ја поделиле улогата на помагачи или/или. Висината на *хи - квадратниот* открива статистички сигнификантна разлика во одговорите на различните категории ученици, а вредноста на *C - коефициентот* говори за умерено влијание на оваа родителска улога (мајка, татко, двајцата) врз формалниот успех на учениците.

Табела 111. Родителската иницијативност за вклученост во училишниот ангажман на децата во домаќин и училишниот успех

Испитаници	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Самоиницијативни	101	35.56	20	8.37	5	9.26	126	21.84
Неиницијативни	183	65.45	219	91.63	49	90.74	451	78.16
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 2$$

$$\chi^2 = 61.76$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.31$$

Имајќи ги предвид сознанијата дека родителите, во образовниот ангажман на децата, во drasticно поголем процент се вклучуваат на иницијатива на учениците се обидовме да дознаеме, постои ли разлика во различните димензии на училишната успешност на учениците со оглед на оваа родителска карактеристика и дали постои поврзаност

меѓу варијаблите? Иако кај сите категории на ученици (одлични, просечни, слаби) се воочува дека, процентот на иницијативните родители е понизок од оние кои се неиницијативни, евидентно е дека, процентот на иницијативните родители драстично опаѓа од одличните ученици кон оние кои покажале слаб успех. И додека, околу една третина од родителите на одличните ученици се воврстени во категоријата на самоиницијативни, тој процент кај просечните и слабите ученици е скоро незабележителен. (8.37% и 9.26%). Пресметаниот $\chi^2 = 61.76$ ја отфрла можноста за случајност во разликите, а вредноста на $C = 0.31$ потврдува позитивно влијание на родителската иницијативност врз училишниот успех на учениците. (Табела 111)

Родителската иницијативност позитивно корелира и со степенот на учениковото залагање во наставата ($\chi^2 = 138.89$, $C = 0.46$) и детската кооперативност ($\chi^2 = 305.60$, $C = 0.59$), (прилог бр. 1 Табела 112 и 113). Учениците кои се вреднувани како многу трудољубиви (2а) и високо кооперативни (4а), во најголем процент (54.17% и 89.13%) потекнуваат од семејства, во кои родителите самоиницијативно се вклучуваат во образовните активности на нивните деца. Наспроти овој факт, само 2.78% и 3.81% од учениците, оценети со последните два степени од скалата за нивото на залагање во наставата, се изјасниле дека имаат самоиницијативни родители. И, 7.53% односно, 1.90% од овие ученици се оценети како ниско кооперативни (4в и 4г).

Како родителите ги појаснуваат и им помагаат на одличните ученици да постигнат високи училишни резултати претставено е во Табела 114. Овие податоци експлицираат дека тие тоа го прават на многу дифузен начин, во поглед на видот и зачестеноста на педагошките постапки. Составената ранг листа укажува на некои тенденции:

Табела 114. Педагошкиите постојанки на родителиите во процесот на појтишкунвање на учење и работта чии деца покажале одличен успех

РНИ	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг
	f	%	f	%	f	%	
1	27	9.51	29	10.21	228	80.28	17
2	49	17.25	35	12.32	200	70.72	16
3	66	23.24	20	7.04	198	69.72	13
4	63	22.18	22	7.75	199	70.07	14
5	98	34.51	75	26.41	111	39.08	8,5
6	118	41.55	33	11.62	133	46.83	8,5
7	161	56.69	65	22.89	58	20.42	5
8	56	19.72	54	19.01	174	61.29	12
9	61	21.48	69	24.29	154	54.22	10,5
10	141	49.65	101	35.56	42	14.79	6
11	151	53.17	101	35.56	32	11.27	3
12	159	55.98	75	26.41	50	17.60	4
13	193	67.96	31	10.42	60	21.13	2
14	195	68.66	67	23.59	22	7.75	1
15	50	17.60	30	10.56	204	71.83	15
16	103	36.27	98	34.51	83	29.22	7
17	74	26.06	44	15.49	164	57.75	10,5
18	20	7.04	10	3.52	254	89.44	18

N = 284

Со најголема зачестеност родителиите на овие ученици создаваат воспитен контекст кој е стимулативен за училишен успех: оддаваат вербални признанија; настојуваат да бидат информирани што нивното дете учи во училиштето; смирено дискутираат за начините како да се напредува во учењето; "држат лекции" за тоа колку е корисно и потребно да се учи и работи; јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не зависи од училишниот успех; и настојуваат да бидат информирани како децата го поминуваат слободното време во училиштето.

Со пониска зачестеност - понекогаш, родителиите им помагаат на своите деца низ: се интересираат само за училишните оценки; користат поткуп; посочуваат примери и идеали од литературата и животот; за училишни оценки од кои не се задоволни казнуваат; ги споредуваат децата со други деца; и поставуваат пре-строги барања во врска со училиштето.

Во овој процес, родителиите на одличниите ученици ретко: со задоволство учат и работат со нив; ретко се советуваат со стручни

лица како да им помогнат на своите деца; ретко го следат училишниот успех со цел да контролираат и критикуваат; ретко не се заинтересирани за тоа што детето учи во училиштето; и ретко прегледуваат и изработуваат домашни задачи.

Зачестеноста на педагошките постапки, што родителите на *просечниите* ученици ги практикуваат со цел да им помогнат на децата во училишниот ангажман, е нешто поразлична од онаа за родителите на одличните ученици.

Табела 115. Педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учење и работата чии деца покажале просечен успех

РПП	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг
	f	%	f	%	f	%	
1	14	5.86	20	8.37	205	85.77	17
2	80	33.47	64	26.78	95	39.75	10
3	7	2.93	26	10.88	206	86.19	18
4	30	12.55	20	8.37	189	79.08	15.5
5	91	38.07	47	19.66	101	42.26	9
6	106	44.35	31	12.97	102	42.68	8
7	117	48.95	54	22.59	68	28.45	6
8	138	57.74	82	34.31	19	7.95	2
9	110	46.02	59	24.69	70	29.29	7
10	20	8.37	40	16.74	179	74.89	15.5
11	40	16.74	39	16.32	160	66.94	12
12	36	15.06	26	10.88	177	74.06	13
13	52	21.76	65	27.20	122	51.05	11
14	131	54.81	41	17.15	67	28.03	4
15	127	53.14	47	19.66	65	27.20	5
16	177	74.06	32	13.39	30	12.55	1
17	131	54.81	58	24.27	50	20.92	3
18	35	14.64	27	11.30	177	74.06	14

N = 239

Овие родители во процесот на поттикнување на учење и работа *често*: се заинтересирани само за училишните оценки; поставуваат престоги барања во врска со училиштето; ги споредуваат своите деца со други деца; оддаваат вербално признание; го следат училишниот ангажман со цел да контролираат и критикуваат; и јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не зависи од нивните училишни оценки.

Понекогаш - со *пониска* *зачестеност* тие: за училишни резултати од кои не се задоволни казнуваат; користат различни видови на

поткуп; посочуваат примери; не се интересираат за тоа што нивното дете учи во училиштето; сепак настојуваат да бидат информирани за тоа; и смирено дискутираат за начините како да се подобри успехот.

Во последната ирејина од ранг листата, составена според одговорите на учениците, се распредела следниве педагошки постапки: родителите "држат лекции" за тоа колку е корисно и потребно да се учи и работи; изработуваат домашни задачи; настојуваат да бидат информирани како детето го поминува слободното време; се советуваат со стручни лица; прегледуваат домашни работи; и со задоволство учат и работат со нив.

Табела 116. Педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учење и работата чии деца покажале слаб успех

РПП	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг
	f	%	f	%	f	%	
1	10	18.52	6	11.11	38	70.37	12
2	37	68.52	10	18.52	7	12.96	4
3	10	18.52	6	11.11	38	70.37	12
4	6	11.11	14	25.92	34	62.96	12
5	10	18.52	6	11.11	38	70.37	12
6	20	37.04	8	14.81	26	48.15	8
7	10	18.52	24	44.44	20	37.04	9
8	32	59.26	7	12.96	15	27.78	6
9	40	74.07	8	14.81	6	11.11	1
10	6	11.11	8	14.81	40	74.07	16.5
11	6	11.11	8	14.81	40	74.07	16.5
12	5	9.26	6	11.11	43	79.63	18
13	7	12.96	7	12.96	40	74.07	15
14	10	18.52	6	11.11	38	70.37	12
15	39	72.22	7	12.96	8	14.81	3
16	39	72.22	9	16.67	6	11.11	2
17	33	61.11	11	20.37	10	18.52	5
18	20	37.04	15	27.78	19	35.18	7

N=577

Според ранг листата од одговорите на слабиите ученици, родителите во процесот на поттикнување на учење и работа често ги практикуваат следниве постапки: тие се заинтересирани првенствено за училишните оценки; го следат детскиот ангажман со цел да контролираат и критикуваат; не се интересираат што децата учат во училиштето; своите деца ги споредуваат со други деца; и поставуваат престојни барања во врска со училиштето.

Понекогаш овие родители: изработуваат домашни работи; користат поткуп; уценуваат; јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не зависи од училишниот успех;

На последните шест рангови позиции, како *рейко практикувани педагошки професионалци*, се издвоија: прегледуваат домашни работи; со задоволство учат и работат со децата; се советуваат со стручни лица; посочуваат примери; настојуваат да бидат информирани што децата учат во училиштето; настојуваат да бидат информирани што тие прават во слободното време; смирено дискутираат за начините како да се подобри училишниот успех (да се совладаат училишните проблеми); но, и ретко "држат лекции" за тоа колку е потребно и корисно да се учи и работи.

Овие родители, од една страна, пројавуваат висока рестриktivност - контрола во која отсуствува поддршката, а од друга страна, висока незаинтересираност за училишните проблеми.

Пресметаните ранг корелации помеѓу ранг листите од одговорите на сите три категории испитаници (одлични, просечни, слаби) откриваат не постоење на согласност по поставените прашања. Сите три вредности на ρ се под вредностите на двете нивоа на значајност.

Компаративната анализа на ставовите и мислењата од *одличните ученици* и оние кои покажале *просечен училишен успех* јасно упатуваат на сознанието дека родителите на одличните ученици во поголем процент и со поизразена зачестеност се вклучуваат во образовниот ангажман на децата преку: им оддаваат на децата вербално признание за нивните училишни напори и резултати; настојуваат да бидат информирани за тоа што нивните деца учат во училиштето; смирено дискутираат со нив како да се справат со училишните проблеми; "држат лекции"; јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не зависи од училишниот успех; настојуваат да бидат информирани како децата го поминуваат слободното време; со задоволство

учат и работат со нив; се советуваат со стручни лица; и прегледуваат домашни задачи.

Табела 117. Ранџ корелација

Родителски постојайки	Одлични		Просечни		Слаби	
	P	R	P	R	P	R
1.Прегледуваат домашни и училишни задачи	1.29	17	1.20	17	1.48	12
2.Не се интересираат што децата изучуваат во училиштето	1.47	16	1.94	10	2.55	4
3.Со задоволство учат и работат со децата	1.53	13	1.17	18	1.48	12
4.Се советуваат со стручни лица	1.52	14	1.33	15.5	1.48	12
5.Посочуваат примери, идеали од животот, литературата, историјата и сл.	1.95	8.5	1.96	9	1.48	12
6.Користат поткуп, ги уценуваат децата со училишниот успех	1.95	8.5	2.02	8	1.89	8
7.Јасно покажуваат дека нивната љубов не е условена од детскиот успех	2.36	5	2.20	6	1.81	9
8.Поставуваат престојни барања и заповеди во врска со училиштето	1.58	12	2.50	2	2.31	6
9.За училишни резултати од кои не се задоволни казнуваат	1.67	10.5	2.17	7	2.63	1
10.Настојуваат да бидат информирани за слободното време на децата (во училиштето)	2.31	6	1.33	15.5	1.37	16.5
11.Смирено дискутираат за начините како да се подобри успехот	2.42	3	1.50	12	1.37	16.5
12.Држат лекции колку е потребно и корисно учењето	2.38	4	1.41	13	1.30	18
13.Се информираат за тоа што децата учат во училиштето	2.47	2	1.71	11	1.39	15
14.За училишни напори и резултати оддаваат признание	2.61	1	2.27	4	1.48	12
15.Го следат училишниот ангажман и успех со цел да критикуваат и контролираат	1.46	15	2.26	5	2.57	3
16.Се интересираат првенствено за училишните оценки	2.07	7	2.61	1	2.61	2
17.Ги споредуваат децата со други деца	1.67	10.5	2.34	3	2.43	5
18.Изработуваат домашни задачи	1.18	18	1.40	14	2.01	7

$$\rho_1 = 0.25$$

$$\rho_2 = 0.12$$

$$\rho_3 = -0.35$$

Леџенда

$\rho_1 \Rightarrow$ за одличниите и просечниите ученици

$\rho_2 \Rightarrow$ за просечниите и слабиите ученици

$\rho_3 \Rightarrow$ за одличниите и слабиите ученици

Наспроти ова, родителите на просечниите ученици со поизразена зачестеност практикуваат: заинтересирани се само за училишните оценки; ги споредуваат децата со други деца; поставуваат престојни барања и заповеди во врска со училиштето; го следат училишниот

ангажман и успех со цел да контролираат и критикуваат; за училишни резултати од кои не се задоволни казнуваат; користат поткуп; посочуваат примери и идеали од животот; не се интересираат што децата учат во училиштето и изработуваат домашни задачи.

Компарираниите пак резултати од ранг листите на *просечниите и слабиите ученици* откриваат дека *родителите на слабиите ученици*, со повисока зачестеност, наспроти *родителите на просечниите ученици*: казнуваат, за училишни резултати од кои не се задоволни; го следат училишниот ангажман и успех со цел да контролираат и критикуваат; изработуваат домашни задачи; ги споредуваат децата со други деца; прегледуваат домашни задачи; не се интересираат што децата учат во училиштето; со задоволство учат и работат со нив; и се советуваат со стручни лица. Спротивно на ова, *родителите на просечниите ученици* со поизразена зачестеност: заинтересирани се само за училишните оценки; поставуваат престоги барања; оддаваат вербално признание; јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не е условена од училишниот успех; посочуваат примери од животот; користат поткуп; настојуваат да бидат информирани што децата учат во училиштето; смирено разговараат како децата да се справат со училишните проблеми; и "држат лекции" колку е корисно и потребно да се учи и работи.

Некои од позитивните и негативните педагошки постапки во процесот на поттикнување на учење и работа се покажаа како детерминанти кои влијаат врз останатите димензии на училишната успешност на децата.

Да се обезбедат реални очекувања за детскиот училишен успех, со тоа што никогаш нема да изостане родителската поддршка и помош доколку децата се соочат со проблеми, е само уште еден аспект на позитивното родителство. Сепак, често родителите поставуваат превисоки училишни цели пред своите деца, оптеретувајќи ги со престоги барања и задачи, без да ги имаат предвид нивните способности, интереси и личности карактеристики. Кога родителите

често поставуваат престоги барања и заповеди во врска со училиштето, тие наместо поттик го блокираат детскиот интерес и залагањето во наставата, негативно влијаат врз нивото на почитување на училишните правила и прописи и детската кооперативност.

Анализата на распоредот на фреквенциите и вредностите на $\chi^2 = 301.28$, ни дават за право да констатираме дека сигнификантно повисок е процентот на учениците вреднувани како ниско трудољубиви (74.92%), а потекнуваат од семејства во кои родителите често ја практикуваат оваа постапка, наспроти процентот на ниско трудољубиви ученици (4.76%), чии родители ретко поставуваат престоги барања во врска со училиштето. Дури 55.00% од учениците кои беа проценети со највисоката оценка за нивото на залагање во наставата (2а) и 76.74% од учениците оценети како - се залагаат задоволително, не е потребно посебно да се поттикнуваат и опоменуваат за да бидат активни (2б), се искажале дека родителско - детската интеракција поврзана со училишниот ангажман ретко се темели на однос од овој тип. (*прилог бр. 1, табела 119*)

Честите родителски престоги барања и заповеди негативно влијаат врз нивото на почитување на училишните правила и прописи и детската кооперативност. Дури 68.55% и 45.36% од учениците проценети како високо примерни (1а и 1б), и 48.20%/46.43% како високо кооперативни (4а и 4б), се изјасниле дека нивните родители ретко поставуваат престоги барања во врска со училиштето. (*прилог бр. 1, Табела 120 и 122*)

Наспроти родителската авторитарност, во поглед на престрогите барања, еден дел од родителите често своите деца ги поттикнуваат на училишна успешност *преку разговори за начиниите како полесно може да се постигне саканиот резултат*. Оваа родителска постапка има позитивно влијание не само врз формалниот училишен успех туку и врз нивото на учениковото залагање во наставата и детската кооперативност. Резултатите од нашето истражување го потврдуваат овој

став. Приближно *пѝри четѝврѝтини* од учениците вреднувани како ниско трудољубиви (2в и 2г) се изјасниле дека нивните родители ретко со нив разговараат околу начините како може да се подобри успехот и да се постигнат саканите резултати. Наспроти ова, дури 68.66% од највисоко трудољубивите ученици ја избрале алтернативата "често". Воочените разлики помеѓу учениците кои доаѓаат од различни семејства, во овој поглед, се сигнификантни $\chi^2 = 285.21$, а влијанието на оваа родителска постапка е со умерен интензитет ($C = 0.58$). (*ѝрилоѝ бр. 1, Табела 123*)

Скоро иста тенденција се забележува и во *Табела 124 (ѝрилоѝ бр. 1)*. Сигнификантноста на разликите меѓу одговорите на учениците разврстани според нивото на детската кооперативност е потврдена со вредноста на $\chi^2 = 121.91$, а зачестеноста на родителскиот разговор умерено ($C = 0.42$) влијае врз детската кооперативност.

Зависност помеѓу зачестеноста на родителско - детските разговори за училишните проблеми и нивото на почитувањето на учениковите правила и прописи и вклученоста во воннаставните активности не беше откриена.

Коѓа родитѝелиѝе честѝо ѝо следатѝ училишниотѝ анѓажман и успех само заради конѝирола и критѝика, најголемиот дел од децата (89.69%) често ги кршат училишните правила и прописи или 79.53% само задоволуваат со својот однос. Наспроти ова дури 87.42% од учениците оценети како примерни, обврските од оваа природа ги прифаќаат свесно и извршуваат беспрекорно, се изјасниле дека нивните родители ретко го следат нивниот ангажман и успех со цел да контролираат или критикуваат. (*ѝрилоѝ бр. 1, ѝабела 118*)

Врз степенот на детската кооперативност и залагањето во наставата влијае и *родитѝелската ѝа безусловна ѝубов* или степенот на родителското прифаќање на децата, такви какви што се. Резултатите во *Табела 125 (ѝрилоѝ бр. 1)* покажуваат дека учениците кои често чувствуваат безусловна родителска ѝубов во највисок процент (69.06%

и 57.86%) се проценети како висококооперативни (4а и 4б). Наспроти ова дури 77.27% и 83.67% од учениците проценети како повлечени или претерано преокупирани со себе, груби дури и безобзирни кон наставниците и учениците (4в, 4г), ретко чувствуваат дека родителската љубов не е условена од нивните училишни резултати. Истата тенденција се забележува и во Табела 126 (џрилоџ бр.1), каде компаративно се претставени резултатите за оваа родителска постапка и нивото на залагањето во наставата. Разликите во исказите на различните категории ученици се статистички значајни ($\chi^2 = 260.52$), а влијанието на родителската безусловна љубов врз оваа димензија на училишната успешност е со умерен интензитет ($C = 0.56$).

Честото вербално џризнание за постигнати училишни резултати и вложени напори се појави како фактор кој позитивно влијас само врз нивото на детската кооперативност. (џрилоџ 1, џтабела 127). Драстично повисок е процентот (70.91% и 83.67%) на ученици проценети како ниско кооперативни (4в, 4г), а сметаат дека ретко од своите родители добиваат вербално џризнание за вложените училишни напори и постигнатите резултати.

Изразувањето на доверба кон децата дека се способни да учат и џоказуваат успех е само уште една постапка која придонесува во создавањето на поттикнувачка родителско - детска интеракција. Дури и тогаш, кога родителите укажуваат на некоја детска грешка или неодговорност кон училишните задолженија, потребно е да покажат доверба низ охрабрување и насочување - Тоа можеш подобро да го одработиш; Кога учеше редовно, постигнуваше подобри резултати; Потруди се уште еднаш; Минатиот пат успеа да решиш и потешка задача.

Табела 128. Родителите јасно им џоказуваат на децата дека веруваат во нивните способности да џосигнува високи училишни резултати

	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Да	261	91.90	161	67.36	18	33.33	440	76.26
Не	13	4.58	36	15.06	18	33.33	67	11.61
Не сум сигурен	10	3.52	42	17.57	18	33.33	70	12.13
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4$$

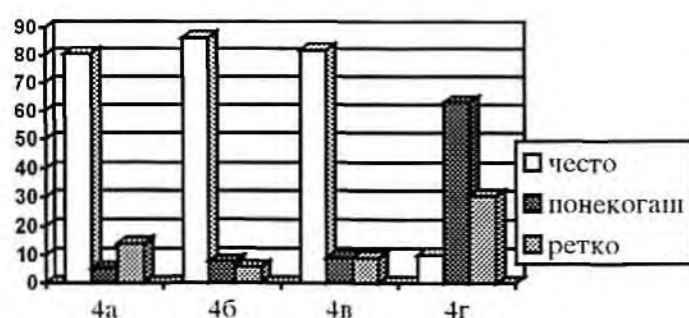
$$\chi^2 = 104.33$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.39$$

Резултатите од истражувањето го поддржуваат овој став. Дури 91.90% од одличните ученици сметаат дека нивните родители јасно ја демонстрираат вербата во нивните способности за високи училишни резултати. Иако доста високи се процентите и за просечните (67.36%) и за слабите (33.33%) ученици падот е видлив. Само 4.58% од одличните ученици ја избрале алтернативата "не" и 3.52% алтернативата "не сум сигурен. Јасно изразената доверба кон детските способности за постигнување на училишен успех позитивно влијае и врз степенот на учениковото залагање во наставата, кооперативноста и интересот и учеството во воннаставните активности. (прилог бр. 1, Табела 129, 130, 131)

График 12. Родителската доверба во дејските способности и кооперативноста



Позабележителни разлики се појавија по прашањето кое открива зошто наградуваат родители на различни категории ученици:

Табела 133. Родителите најчесто ги наградуваат децата заради:

	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Вложени нап	153	53.87	28	11.72	7	12.96	188	32.58
Училишни оц	131	46.13	211	88.28	47	87.04	389	67.41
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 2$$

$$\chi^2 = 115.45$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.41$$

Дури 53.87% од родителите на одличните ученици наградуваат за вложен напор. Наспроти овој факт, 88.28% од родителите на просечните и 87.04%, од родителите на слабите ученици, наградуваат исклучиво за училишните оцени. Откриените разлики се статистички сигнификантни ($\chi^2 = 115.45$), а честото наградување заради вложен

напор во доменот на училишниот ангажман покажа умерено позитивно влијание ($C = 0.41$) врз формалниот успех на учениците. Се потврдува ставот дека позитивното влијание и на казните и на наградите главно е детерминирано од воспитната ситуација во која тие се практикуваат.

* * *

На овој начин се обидовме да го проучиме влијанието на родителскиот воспитен стил врз избраните димензии на училишната успешност на децата. Анализата на истражувачките податоци упатува на констатацијата дека постојат статистички сигнификантни разлики помеѓу ставовите и мислењата на учениците (разврстени според избраните димензии на училишна успешност), за зачестеноста на родителските педагошки постапки во процесот на секојдневната интеракција со децата и во процесот на поттикнување на учење и работа.

Дескрипцијата на различниот педагошки контекст кој го воспоставуваат родителите на различните категории ученици потврдува дека *родителскиот воспитен стил* се диференцира како *позитивен* или *негативен* во однос на училишната успешност на децата.

4.4. Организацијата на семејниот живот и училишната успешност на децата

Организацијата на семејниот живот е комплексен проблем и може да се проучува од различни аспекти. Аспектите кои ги избравме сметаме дека ја докомплетираа сликата за воспитниот статус на семејството, а претпоставката беше дека ќе се покажат значајни за училишната успешност на учениците.

Поставеноста на петостепената скала за деветте ставови со кои ги проучивме трите аспекти на организацијата на семејниот живот ни даде можност за нејзино трансформирање во тристепена. Првото и второто ниво (потполно се согласувам и се согласувам) го прифативме

како согласност, а четвртото и петтото ниво како отфрлање на ставот. Третото ниво го задржа своето значење како неодлучност да се прифати или отфрли ставот.

Свесни за изразената дихотомност на скалата, коментарите во овој домен се обидовме да ги поставиме во контекст на резултатите добиени од прашалникот скалер за ученици, а се однесуваат на родителскиот воспитен стил. Едновремено правото за заклучување го извлековме и од релативно нискиот процент на ученици и родители кои ја избрале алтернативата "не сум одлучен".

Реализацијата на поставената задача, да се проучи и опише организацијата на семејниот живот, од аспект на почитувањето на правилата за дневниот режим, поделбата на улогите на членовите од семејството и комуникацијата, покажа дека во македонското семејство преовладува флексибилен дневен режим. Децата главно имаат улога на ученици. Во нешто повеќе од половината семејства не постои диференцијација на работните задачи според полот, а таа е поизразена во селските семејства. Скоро подеднаков е процентот на семејства за кои е карактеристичен отворениот и затворениот тип на комуникација: во две третини од семејствата членовите лесно можат да се разберат меѓу себе; во 74.00% од семејствата едниот родител остварува посредничка улога во воспоставувањето на комуникацијата помеѓу децата и другиот родител.

Имајќи ја предвид оваа состојба, пристапиме кон реализација на поставената истражувачка задача, *да се утврди влијанието на проучениите аспекти на организацијата на семејниот живот врз училишната успеешност на учениците.*

Табеларните прикази 134, 135 и 136 ги експлицираат резултатите за односот помеѓу ставовите на учениците за правилата на семејниот дневен режим и нивниот формален училишен успех.

Табела 134. Дневниот режим на децата и училишните ученици.

1.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	18	6.34	92	38.49	34	62.97	144	24.96
Неодлучни	6	2.11	14	5.86	5	9.26	25	4.33
Несогласни	260	91.55	133	55.65	15	27.78	408	70.71
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 134.98 \quad p < 0.01 \quad C = 0.44$$

Табела 135. Дневниот режим на членовите од семејствата и училишните ученици

2.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	41	14.44	77	32.22	32	59.25	150	26.00
Неодлучни	9	3.17	5	2.09	5	9.26	19	3.29
Несогласни	234	82.39	157	65.69	17	31.68	408	70.71
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 66.12 \quad p < 0.01 \quad C = 0.32$$

Табела 136. Дневниот режим на родителите и училишните ученици

3.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	57	20.07	79	33.05	35	64.82	171	29.64
Неодлучни	5	2.02	5	2.09	5	9.26	15	2.60
Несогласни	222	78.17	155	64.85	14	25.93	391	67.76
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 61.26 \quad p < 0.01 \quad C = 0.31$$

Од категоријата на одлични ученици дури 91.55%, 82.39% и 78.17% изразиле негативен однос кон понудените ставови кои укажуваат на дневен режим за кој се карактеристични крути правила. Евидентно е дека во овие семејства воспоставениот дневен режим го карактеризираат прилагодливи правила кон разноликоста на семејните ситуации. Оваа флексибилност е најизразена во однос на детскиот дневен режим, помалку изразена во однос на дневниот режим на сите членови, а најниско изразена во однос на дневниот режим на родителите. Распоредот на фреквенциите во овие табели открива дека и во семејствата на просечните ученици преовладува флексибилен дневен режим, но процентот од просечните ученици, кои изразиле согласност со сите три става, е забележливо повисок наспроти оној од одличните ученици (38.49%, 32.22%, 33.05%). Воочлива е разликата за овој аспект на семејната организација во семејствата чии ученици покажале слаб

кажале слаб училишен успех. Дури во 62.97% од овие семејства, дневниот режим е крут, по однос на правилата кои треба да ги почитуваат децата, 59.25% по однос на правилата кои важат за сите членови и 64.82% по однос на правилата за родителите. Статистичките параметри: $\chi^2 = 134.98$; $\chi^2 = 66.12$; и $\chi^2 = 61.26$, потврдуваат дека ставовите на одличните, просечните и слабите ученици, за видот на семејниот дневен режим, се сигнификантно различни, а коефициентите за контингенција упатуваат на умерено влијание на видот на дневниот режим во семејството врз училишниот успех на децата.

Статистички сигнификантни разлики ($\chi^2 = 163.46$) се откриени меѓу ставовите на различни категории ученици, разврстени според нивојто на почитување на училишните правила и прописи. Податоците во табела 137. откриваат дека само 6.29% од примерните ученици и 7.73% од учениците кои немаат позабележителни пропусти, во овој домен, потекнуваат од семејства во кои дневниот режим на децата е регулиран со крути правила. Наспроти ова, дури 49.61% од учениците кои се воврстени во категоријата "задоволува, има пропусти, но настојува да ги отстранат" и 57.73% од учениците вреднувани како чесни прекршиители на училишните правила потекнуваат од овој тип на семејства. Вредноста на $C = 0.47$ зборува за умерено влијание на овој аспект на воспитниот статус на семејството врз нивото на почитувањето на училишните правила и прописи.

Табела 137. Дневниот режим на децата и почитување на училишните правила и прописи

I	IA		IB		IV		IF		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Согласни	10	6.29	15	7.73	63	49.61	56	57.73	144	24.96
Неодлучни	6	3.77	7	3.61	7	5.51	5	5.15	25	4.33
Несогласни	143	89.94	172	88.66	57	44.88	36	37.11	408	70.71
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$df = 9$

$\chi^2 = 163.46$

$p < 0.01$

$C = 0.47$

Во ова истражување не се откриени статистички сигнификантни разлики меѓу ставовите на различните категории ученици (според

нивото на почитување на училишните правила и прописи) по однос на видот на дневниот режим за сите членови и родителскиот субсистем. Исто така, видот на воспоставениот дневен режим, за сите членови од семејството и посебно за родителите, не се покажа како фактор кој е поврзан и влијае врз степенот на учениковото залагање во наставата. Но, пресметаниот $\chi^2 = 103.43$ и коефициентот за контингенција, 0.39 , откриваат дека видот на дневниот режим, кој е воспоставен за децата, влијае врз оваа димензија на училишната успешност

Табела 138. Дневниот режим на децата и степенот на залагање во наставата

2	2А		2Б		2В		2Г		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Согласни	71	59.17	33	19.19	30	16.17	10	9.52	144	24.96
Неодлучни	7	5.83	8	4.65	5	2.78	5	4.76	25	4.33
Несогласни	42	35.00	131	76.16	145	80.56	90	85.71	408	70.71
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$df = 6$

$\chi^2 = 103.43$

$p < 0.01$

$C = 0.39$

Имено, распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз покажаа дека како опаѓа нивото на учениковото залагање во наставата, опаѓа и процентот на ученици кои сметаат дека во нивните семејства постојат крути правила, поврзани со детскиот дневен режим. Или, повеќето од половинаа ученици проценети како многу се ирудолубиви, најголемиот дел од времето во училиштето го посветуваат на активно учење и учат континуирано потекнуваат од семејства во кои владеат крути правила по однос на детскиот режим. Наспроти ова, дури три четвртини од учениците проценети како - се залагаат задоволително, не е потребно посебно да се поттикнуваат и оменуваат за да бидат активни; четри пети од учениците кои се проценети како - малку активни, лесно се откажуваат од задачите и потребно е подготвено да се поттикнуваат и оменуваат; и 85.70% од учениците проценети како - сосема не задоволуваат со нивната активност, се друго им е интересно од наставните активности, а и покрај разговорите односно кон учењето им е

нейроменей, потекнуваат од семејства во кои постојат флексибилни правила за детскиот дневен режим. Резултатите се конзистентни со дијагностицираната пермисивноста на родителите, како во процесот на секојдневната интеракција, така и во процесот на поттикнување на учење и работа, чии деца покажуваат слаб училишен успех. Правилата можеби не се крути, но можеби воопшто и не постојат?

Како видот на дневниот режим на децата влијае врз нивната кооперативност претставено е во Табела 139.

Табела 139. Дневниот режим на децата и нивната кооперативност

A	4A		4B		4B		4C		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Согласни	13	4.68	32	22.86	65	59.10	34	69.39	144	24.96
Неодлучни	7	2.52	5	3.57	8	7.27	5	10.20	25	4.33
Несогласни	258	92.81	103	73.57	37	33.64	10	20.41	408	70.71
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$$df = 6$$

$$\chi^2 = 202.84$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.51$$

Дури 92.81% од висококооперативните ученици и 73.57% од учениците кои лесно се вклучуваат во заеднички училишни активности и коректни се кон наставниците и другариите, потекнуваат од семејства во кои правилата се воспоставуваат и почитуваат, земајќи се предвид различностите на семејните ситуации. Наспроти ова, само една третина од повлечените ученици кои тешко комуницираат со наставниците и другариите и една петтина од учениците кои се омишани како - претерано преокупирани со себе, груби дури и безобзирни потекнуваат од семејства во кои воспоставените правила не се крути ($\chi^2 = 202.84$, $C = 0.51$).

Како одличните, просечните и слабите ученици ја проценија организацијата на семејниот живот низ призмата на улогите кои ги поседуваат членовите претставено е во табела 140, 141 и 142. Распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз откриваат дека не постојат драстични разлики во успехот на учениците во зависност од воспоставеноста на улогата на децата во семејниот живот. Тие ја следат тенденцијата на тоталниот примерок. Во околу три

четвртини од семејствата на сите категории ученици се знае што точно децата треба да прават, од нив се очекува само добро да учат.

Сепак, расчекор во резултатите од трите категории ученици постојат кога е земена предвид поделбата на улогите во семејството според полот. Воочливо е дека во семејствата чии деца покажале одличен успех, традиционалната поделба на машки и женски семејни активности е најмалку изразена. Дури во 63.38% од овие семејства, полот не претставува критериум според кој се врши диференцијацијата на обврските поврзани со заедничкото живеење. Слична состојба е забележана и кај просечните ученици. Но, дури 66.67% од учениците, кои покажуваат слаб училишен успех се изјасниле, дека во нивните семејства постои јасна поделба на машки и женски активности, кои најчесто не се мешаат. Висината на $\chi^2 = 34.67$ ги потврдува воочените разлики, а *C* - коефициентот (0.24) упатува на слабо влијание на половата диференцијација врз формалниот успех на учениците.

Како различните категории ученици ги позиционирале своите родители, во однос на нивната родителска улога е претставено во Табела 142. По однос на ова прашање, респектабилен е процентот на слабите ученици (11.11%), кои се изјасниле дека не можат да ја оценат улогата на родителите. Разлики се воочливи во редовите за прифаќање и отфрлање на ставот, од страна на одличните, просечните и слабите ученици. Изразено повисок е процентот на семејствата на просечните (78.24%) и слабите (77.78%) ученици, наспроти семејствата на одличните (39.79%) ученици, во кои приоритетна задача на родителите им е да обезбедат храна, облека и други материјални добра.

Објаснувањето би можело да произлезе од резултатите за воспитниот стил. Родителите на одличните ученици во поголем процент се вклучуваат во животот и образовниот ангажман на децата. Тие во поголем процент се нискотолерантни и со повисока зачестеност ја преземаат улогата на помагачи и поттикнувачи во детскиот училишен ангажман. Статистичката анализа покажа дека разликите се сигнифи-

кантни, а влијанието на родителската улога врз училишниот успех е умерено.

Табела 140. Улогиите на децата и училишниот успех

4.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	208	73.24	186	77.83	38	70.37	432	74.87
Неодлучни	6	2.11	5	2.09	7	12.96	18	3.12
Несогласни	70	24.65	48	20.08	9	16.67	127	22.01
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 21.03 \quad p < 0.01 \quad C = 0.19$$

Табела 141. Диференцијација на семејните улоги според полот и училишниот успех

5.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	99	34.86	109	45.61	36	66.67	244	42.29
Неодлучни	5	1.76	6	2.51	5	9.26	16	2.77
Несогласни	180	63.38	124	51.88	13	24.07	317	54.94
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 34.67 \quad p < 0.01 \quad C = 0.24$$

Табела 142. Родителските улоги и училишниот успех

6.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	163	57.39	187	78.24	42	77.78	392	67.94
Неодлучни	5	1.76	7	2.96	6	11.11	18	3.12
Несогласни	116	40.85	45	18.83	6	11.11	167	28.94
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 50.20 \quad p < 0.01 \quad C = 0.28$$

Поделбата на улогиите, како еден аспект на организацијата на семејниот живот, не се појави како детерминирачки фактор за нивото на детското почитување на правилата и прописите, на училишниот живот, ниту за степенот на залагање во наставата, ниту пак за интересот и вклученоста во воннаставните активности на училиштето.

Сепак полот диференцијација на семејните активности е поврзана и влијае врз дејската кооперативност ($\chi^2 = 183.59$, $C = 0.43$). Анализата на податоците во Табела 143. укажува на драстичен пораст на процентот на ученици, од виоко кооперативни кон ниско кооперативни (18.35%, 44.29%, 81.82% и 83.67%), кои потекнуваат од семејства во кои постои традиционална поделба на улогите според полот. Сосема спротивна е тенденцијата претставена во редот за не-

постоење на полова диференцијација на семејните активности. Скоро четири петици од високо кооперативните ученици потекнуваат од семејства во кои, не постои строга диференцијација на семејните активности според полот. Тој процент за учениците кои се окарактеризирани како - преокупирани со себе, груби дури и безобзирни, е само 10.20%.

Табела 143. Половата поделба на улогите и дејската кооперативност

4	4А		4Б		4В		4Г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	51	18.35	62	44.29	90	81.82	41	83.67	244	42.29
Неодлучни	5	1.80	4	2.86	4	3.64	3	6.12	16	2.77
Несогласни	222	79.86	74	52.86	16	14.55	5	10.20	317	54.94
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$df = 6$

$\chi^2 = 183.59$

$p < 0.01$

$C = 0.43$

Податоците од тоталниот примерок за видот на комуникацијата укажува дека во семејствата на седмо и осмо одделенците егзистира скоро подеднакво како отворениот, така и затворениот тип. Но, во семејствата чии ученици покажуваат различен училищен успех постои преовладување на едниот за сметка на другиот.

Табела 144. Родителско - дејска комуникација и училишниот успех

7	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	86	30.28	152	63.60	40	74.07	288	49.91
Неодлучни	10	3.52	6	2.51	5	9.26	21	3.64
Несогласни	178	62.68	81	33.89	9	16.67	268	46.44
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$df = 4$

$\chi^2 = 77.97$

$p < 0.01$

$C = 0.35$

Воочливо е дека во најголемиот процент (62.68%) на семејства, чии деца покажале одличен успех, постои отворена родителско-детска комуникација. Во овие семејства децата слободно можат да се вклучат во разговорот на возрастните членови и слободно да ги изнесат своите мислења и ставови. Овој процент за семејствата чии деца покажале просечен успех изнесува 33.89%, а за семејствата на слабите ученици само 16.67%. Воочените разлики се статистички сигнификантни, а

типот на родителско - детската комуникација покажа умерено влијание врз училишниот успех на децата. (табела 144.)

Мошне алармантни се податоците кои откриваат дека во 52.75% од семејствата на просечните и 64.81% од семејствата на слабите ученици, секој отпочнат разговор за некој семеен проблем завршува со караница, или во овие семејства членовите тешко можат да се разберат меѓу себе. Овој тип на комуникација постои и во семејствата на одличните ученици, но нивниот процент е скоро незначителен, 4.93%. Семејната комуникација која се темели на чести расправи и недоразбирања меѓу партиципиентите, негативно влијае врз училишниот успех на децата ($C = 0.49$).

Табела 145. Комуникацијата меѓу членовите од семејството и училишниот успех

8.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	14	4.93	126	52.72	35	64.81	175	30.33
Неодлучни	11	3.87	5	2.09	5	9.26	21	3.64
Несогласни	259	91.20	108	45.19	14	25.93	381	66.03
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 183.51 \quad p < 0.01 \quad C = 0.49$$

Табела 146. Посредничка комуникација и училишниот успех

9.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	201	70.77	188	78.66	38	70.37	427	74.00
Неодлучни	9	3.17	5	2.09	5	9.26	19	3.29
Несогласни	74	26.06	46	19.25	11	20.37	131	22.71
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 10.89 \quad p > 0.01 \quad C = 0.14$$

Согласно со резултатите од тоталниот примерок кои покажаа дека во најголем процент (74.00%) од семејствата едниот родител посредува во комуникацијата меѓу децата со другиот родител, се распредија и податоците за различните категории ученици (одлични, просечни и слаби). Вредноста на статистичките параметри (табела 146) покажува дека појавените разлики се случајни на ниво од 0.01 статистичка прецизност.

Табела 147 ги експлицира резултатите за поврзаноста помеѓу типот на комуникацијата, помеѓу членовите од семејството, и нивото

на учениковото почитување на училишните правила и прописи. Дури 70.10% од учениците кои често ги кршат правилата и прописите и 62.99% од учениците кои имаат пропусти во овој домен, но по разговорите настојуваат да ги отстранат, се согласиле со ставот - Во нашето семејство тешко можеме да се разбереме, а после секој разговор следува караници. Овој процент за учениците проценети со првите две нивоа е драстично понизок. (7.55%, и 7.73%)

Табела 147. Комуникацијата меѓу членовите од семејството и почитување на училишните правила

A	IA		IB		IV		II		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Согласни	12	7.55	15	7.73	80	62.99	68	70.10	175	30.33
Неодлучни	5	3.14	6	3.09	5	3.94	5	5.15	21	3.64
Несогласни	142	89.31	173	89.18	42	33.07	24	24.74	381	66.03
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$df = 6$

$\chi^2 = 230.77$

$p < 0.01$

$C = 0.53$

Слободната можност да се учествува во разговорите на возрастните, ја предвидовме како варијабла која ја одбележува семејната комуникација. Воочливо е дека постои негативна поврзаност помеѓу отворената родителско-детска комуникација и степенот на почитувањето на правилата. Учениците кои се примерни, беспрекорни и свесни, како и оние кои немаат позабележителни пропусти во овој домен на училишната успешност потекнуваат од семејства во кои комуникацијата родител - дете има негативен предзнак. Најверојатно овие ученици поучени од семејното правило - ислушај го возрасниот - изградиле однос кој се пренесува и во училиштето. (прилог бр. 1, табела 148)

Посредничката комуникација не се појави како варијабла која влијае врз нивото на почитувањето на правилата и прописите, ниту врз учеството во воннаставните активности и нивото на детската кооперативност. Сепак, таа е фактор кој го детерминира степенот на учениковото залагање во наставата.

Табела 149. Посредничка комуникација и ситејеној на залагање во наставајта

A	2A		2Б		2B		2Г		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Согласни	49	40.83	114	66.27	169	93.89	95	90.48	427	74.00
Неодлучни	4	3.33	5	2.91	6	3.33	4	3.81	19	3.29
Несогласни	67	55.83	48	27.91	5	2.78	6	5.71	131	22.71
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$$df = 6$$

$$\chi^2 = 140.00$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.44$$

Децата кои се проценети како многу трудољубиви и задоволуваат со својот ангажман - не е потребно посебно да се опоменуваат и поттикнуваат за да бидат активни, во понизок процент, се изјасниле дека го прифаќаат ставот - јас за моите проблеми, потреби и желби најчесто прво разговарам со едниот родител, а потоа тој за тоа го известува и другиот. Дури 93.89% и 90.48% од учениците кои се проценети како: малку активни, лесно се откажуваат од задачите и постојано им е потребен поттик и незадоволуваат со своите залагања, се друго им е поинтересно освен наставата, се согласиле со понудениот став кој изразува посреднички тип на комуникација. Разликите се статистички значајни ($\chi^2 = 140.00$), а посредничката улога на едниот родител во комуникацијата на децата со другиот родител покажа негативно влијание врз нивото на залагањето во наставата.

* * *

Реализацијата на поставената истражувачка задача ни овозможи проверка на помошната хипотеза: Се претпоставува дека проучените аспекти на организацијата на семејниот живот значајно влијаат врз училишната успешност на учениците.

Од приложеното може да се констатира дека:

- Флексибилниот дневен режим, кој подразбира поставување на правила кои се прилагодуваат кон специфичностите на семејните ситуации, има позитивно влијание врз просечниот училишен успех на

учениците. Овој тип на дневен режим, кој е воспоставен за децата, исто така позитивно влијае врз нивото на почитување на училишните правила и прописи и детската кооперативност, но од друга страна, крутите правила воспоставени во овој домен на семејната организација позитивно влијаат врз степенот на залагањето во наставата.

- Половата диференцијација на активностите во семејството и улогата на родителите како економски ресурси, се покажаа како варијабли кои влијаат врз просечниот успех на учениците и нивото на детската кооперативност, но негативно.

- Отворениот тип на комуникација, остварена на релација родител - дете и помеѓу сите членови од семејството, има позитивно влијание врз просечниот училишен успех, степенот на почитување на училишните правила и прописи. Исто така, посредничката комуникација се издвои како варијабла која негативно влијае врз степенот на учениковото залагање во наставата.

4.5. Родителско училишна соработка и училишната успешност на учениците

Водени од определбата дека од родителско училишната соработка зависи училишната успешност на децата, во овој дел ги презентираме резултатите добиени од ставовите и мислењата на родителите чии деца покажуваат различна училишна успешност. На овој начин нашите напори ги насочивме кон реализација на поставената истражувачка задача: *Да се истражи влијанието на некои аспекти на родителско - училишната соработка врз училишната успешност на децата.*

Презентираните резултати во *Табела 47* јасно покажаа дека најголемиот дел од родителите (75.73%) се согласиле со ставот - од квалитетот на родителско - училишната соработка зависи училишната успешност на децата. Во тој контекст, *табеларниот приказ 150*, открива дека родителите на сите три категории ученици (според про-

сечниот успех) се изјасниле на приближно еднаков начин. Овие податоци ја следат тенденцијата на тоталниот примерок. Сепак, највисок е процентот на родители чии деца покажуваат слаб училишен успех (18.52%), а се на мислење дека од квалитетот на родителско - училишната соработка не зависи училишниот успех. Висината на $\chi^2 = 15.94$ открива сигнификантност во разликите, но коефициентот на контингенција упатува на изразено слаба поврзаност помеѓу ставовите за значењето на родителско - училишната соработка и просечниот училишен успех на учениците.

Табела 150. Ставови на родителите за значењето на РУС за училишниот успех на учениците

ИЗ.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Се согласуваат	219	77.11	182	76.15	36	66.67	437	75.74
Делумно се согласуваат	53	18.66	34	14.22	8	14.81	95	16.46
Не се согласуваат	12	4.22	23	9.62	10	18.52	45	7.80
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$df = 4$

$\chi^2 = 15.94$

$p < 0.01$

$C = 0.16$

Како процената на квалитетот на родителско - училишната соработка, од родителите на различните категории ученици, влијае врз нивниот училишен успех презентирано е во Табела 151. Иако повеќе од половината родители од тоталниот примерок, родителско - училишната соработка ја оценија како незадоволителна, податоците разврстени според просечниот училишен успех откриваат диспаратност. Во редот за одличната проценка се забележува тенденција на опаѓање на процентот, од исказите на родителите на одлични ученици, кон исказите на родителите чии деца покажуваат слаб успех. Истоветност се воочува и во редот за процената означена како "добра". Сосема спротивно, во редот за незадоволителната проценка, процентот расте и се движи од 46.13% преку 61.51% па се до 72.22%. Вредноста на $\chi^2 = 22.84$, потврдува дека воочените разлики не се случајни, а $C = 0.20$ упатува на ниска зависност помеѓу варијаблите.

Табела 151. Оценката на соработката и училишната успејност на децата

14.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Одлична	82	28.87	39	16.32	6	11.11	127	22.01
Добра	71	25.00	53	22.18	9	16.67	133	23.05
Незадоволува	131	46.13	147	61.51	39	72.22	317	54.94
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$df = 4$

$\chi^2 = 22.84$

$p < 0.01$

$C = 0.20$

И покрај сознанието дека само 13.52% од родителите училиштето, во кое учи нивното дете, го посетуваат секогаш кога ќе почувствуваат потреба за тоа, податоците од мислењата на родителите разврстани според успехот на нивните деца и вредностите на пресметаните статистички параметри ($\chi^2 = 141.46$ и $C = 0.44$) укажуваат дека разликите се статистички сигнификантни, а влијанието на оваа родителска варијабла има умерен карактер врз училишниот успех.

Табела 152. Кога родителите го посетуваат училишната и училишната успејност

15.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Секогаш кога ќе почувствувам потреба за тоа	64	22.54	9	3.77	5	9.26	78	13.52
Секогаш кога ќе бидам поканет	184	64.79	141	59.00	5	9.26	330	57.19
Избегнувам да одам во училиштето	36	12.68	89	37.23	44	81.48	169	29.29
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$df = 4$

$\chi^2 = 141.46$

$p < 0.01$

$C = 0.44$

Од родителите на одличните ученици 22.54%, училиштето го посетуваат секогаш кога ќе почувствуваат потреба, а родителите на просечните и слабите ученици само 3.77%, односно 9.26%. Родителите пак на одличните и просечните ученици училиштето го посетуваат секогаш кога ќе бидат повикани, во драстично повисок процент (64.79% и 59.00%), наспроти родителите на слабите ученици (9.26%). И евидентни се разликите во одговорите на родителите означени како избегнувам да го посетувам училиштето. Тоа го прават само 12.68% од родителите на одличните ученици, повеќе од една третина од родителите на просечните и околу четири пети од родителите на

слабите ученици. Слободно може да се констатира дека учениците чии родители пројавуваат самоиницијативност за посета на училиштето, односно, контактираат со него секогаш кога ќе почувствуваат потреба за тоа постигнуваат повисок формален успех.

Табела 153. Подготвеноста на родителите да се ангажираат во училишните активности и училишните успех

16.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Секогаш кога ќе бидам поканет	228	80.28	185	77.41	38	70.37	451	78.16
Само доколку немам други семејни или работни обврски	44	15.49	29	12.13	8	14.81	81	14.04
Не сум подготвен да учествувам, нема потреба	12	4.23	25	10.46	8	14.81	45	7.80
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 4$$

$$\chi^2 = 11.90$$

$$p < 0.05$$

$$C = 0.14$$

И покрај воочениот пад на висината на процентот, на родителите на одличните (80.28%), преку родителите на просечните (77.41%), па се до родителите на слабите ученици (70.37%), кои се изјасниле дека се подготвени да учествуваат во активностите кои произлегуваат од училиштето, во кое учи нивното дете, може да се констатира дека распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз ги следи резултатите од тоталниот примерок. Значи, декларативно родителите, на сите три категории ученици, во најголем процент изразиле подготвеност за ваков ангажман. Тие, скоро во еднаков процент (15.49%, 12.13% и 14.81%) би се ангажирале само кога ќе бидат слободни. И во најнизок процент (4.23%, 10.46% и 14.81%), не се подготвени тоа да го сторат. Статистички значајни разлики на ниво од 0.05 постојат помеѓу одговорите на родителите чии деца покажуваат различен формален успех, но влијанието на ставот, за нивната подготвеност да се ангажираат во училишните активности, врз успехот е незначително

Табела 155. Кој учествува во изјавувањето и училишните успех.

13.	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Мајка	240	84.50	78	32.64	48	88.89	366	63.43
Татко	44	15.49	161	67.36	6	11.11	211	36.57
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$$df = 2$$

$$\chi^2 = 167.19$$

$$p < 0.01$$

$$C = 0.47$$

Интерес за тоа, кој го пополнил прашалникот - скалер, пројавивме заради определување на родителската улога во образовниот ангажман на децата. Всушност, оваа родителска активност ја третиравме како еден аспект на родителската вклученост во училишниот ангажман на децата. Резултатите презентирани во *Табела 155*, експлицираат дека најголемиот процент од родителите на одличните, *84.50%*, и слабите, *88.89%*, ученици, кои се вклучиле во образовниот ангажман на децата на овој начин, се мајки. Наспроти ова, *околу две третини* од родителите на просечните ученици, се татковци. Воочените разлики се статистички сигнификантни, но имајќи ја предвид комплексноста на семејните фактори кои го детерминираат училишниот успех на учениците не смееме да потврдиме дека помошта од мајките продуцира одлични и слаби ученици, а помошта од таткото просечни. Се чини дека причините за овие разлики треба да се побараат во родителскиот воспитен стил наместо во половата припадност на родителите.

* * *

Анализата на истражувачките резултати за влијанието на избраните аспекти на родителско - училишната соработка врз училишниот успех на децата покажа дека истата може да се разгледува како сегмент на воспитниот статус на семејството. Статистички сигнификантни разлики се воочени меѓу ставовите на родителите чии деца покажале различен формален успех, по однос на значењето на родителско-училишната соработка за училишната успешност на децата. Исто така, родителите на одличните ученици значајно во повисок процент, наспроти родителите на просечните и слабите ученици, позитивната родителско - училишна соработка ја процениле како одлична и добра, а родителите на слабите ученици во драстично повисок процент наспроти родителите на одличните и просечните ученици,

избегнуваат да одат во училиштата на нивните деца. И покрај овие разлики, оптимистички се податоците кои откриваат дека родителите, на сите категории ученици, во најголем процент се изјасниле дека секогаш кога ќе бидат повикани од училиштата на нивните деца подготвени се да учествуваат во училишните активности.

Уште еднаш е поддржан ставот дека училиштето е во позиција да поттикне и реализира ефективна соработка која ќе води до јакнење на родителското чувство за припадност кон училишната заедница и координација на воспитното влијание на двете најважни воспитно-образовни институции во животот на децата.

ЗАКЛУЧОЦИ

ЗАКЛУЧОЦИ

Истражувањето на воспитниот статус на семејството и неговото влијание врз училишната успешност на децата е реализирано во контекст, на извршената операционализација на поимите *воспитен статус* и *училишна успешност*. Поаѓајќи од истражувачката цел и конкретните задачи, постапно и систематски се обидовме да дојдеме до сознанија кои ги детерминиравме во хипотетичката рамка.

Анализата на добиените резултати преку прашалникот - скалер за учениците и родителите упатува на воспитниот контекст, што родителите на седмоодделенците и осмоодделенците го обезбедуваат, низ воспоставување на просторна и материјално - техничка средина за учење, родителскиот воспитен стил, организацијата на семејниот живот и родителско - училишната соработка.

Непостоењето на статистички сигнификантни разлики, меѓу одговорите на учениците и родителите, по однос на поставените прашања во инструментите, ни даваат за право, да констатираме дека тие претставуваат одраз на воспитниот статус на нашето семејство.

1. Компаративната анализа на резултатите, од мислењата и ставовите на испитаниците од руралните и урбаните средини, ја потврдува првата помошна хипотеза: Постојат статистички значајни разлики меѓу ставовите и мислењата на испитаниците од село и град, во

врска со различните аспекти на воспитниот статус на семејството. Сигнификантни разлики се откриени во доменот на:

- *Материјално - техничката опременост на просторот за учење и работа.* Евидентно е дека родителите за своите деца обезбедиле посебен простор за учење и работа што упатува на нивниот позитивен однос кон оваа детска активност. Сепак, учениците од село и град живеат во услови на различно ниво на материјално - техничка опременост. Или, паралелно со опаѓање на богатството на материјално - техничката и просторната ситуираност, расте процентот на селски ученици, односно опаѓа процентот на градски ученици.

- *Родителскиот воспитен стил,* истражен низ педагошките постапки на родителите, во процесот на секојдневната интеракција со децата и во процесот на поттикнување на учење и работа.

Квантитативно - квалитативната анализ упатува на заклучокот дека селските и градските родители, во *секојдневната интеракција со своите деца, предложениите позитивни и негативни позиции ги практикуваат со различна зачестеност.* Ова пак резултира и со воспоставување на различен воспитен контекст во двете средини. Изразените преференции на градските родители, кон определени постапки, откриваат дека тие со поизразена зачестеност, наспроти родителите од село: благо постапуваат кон своите деца и презафатени се со други обврски - немаат доволно време. Сепак, овој недостаток го надополнуваат со квалитетот на родителско - детската интеракција, затоа што почесто учествуваат во решавањето на секојдневните детски проблеми, подготвени се да ги ислушаат своите деца, кога зборуваат за нивните успеси и неуспеси, доследни се во оправданите барања, кои ги поставуваат пред децата и ги задоволуваат детските потреби и желби, за сметка на сопствените. Од друга страна, родителите од село со поизразена зачестеност: им дозволуваат на децата да го користат слободното време, без никакви ограничувања и договор, бараат беспоговорно почитување на правилата кои сами ги поставиле, а доколку не

ги почитуваат, казнуваат. Сепак, правилата кои ги поставуваат овие родители се јасни - децата знаат што точно од нив се очекува, а и овие родители ги задоволуваат детските потреби и желби но, не ги запоставуваат сопствените.

Сосема е јасно дека родителскиот воспитен стил, кој се рефлектира низ секојдневната родителско - детска интеракција, во урбаните средини, го одбележуваат постапки кои претставуваат *differentija specifica* на авторитетното родителство. Овие родители, се чини, направиле баланс помеѓу благоста и строгоста, претераната контрола и слобода, сведувајќи ги на минимум рестриктивните постапки. Наспроти ова, родителите од село, се чини, потешко успеваат да ја пронајдат оптималноста помеѓу слободата, што води кон детска автономија и високата рестриктивност, изразена низ барањата за беспоговорно почитување на правилата, кои сами ги поставиле и казните.

Овие ставови се поддржани и со резултатите кои се однесуваат на *нивојто на родителската толерантност* кон детското непримерно однесување. Родителите од град, статистички сигнификантно во повисок процент, од родителите од село, правовремено реагираат на детското непримерно однесување или тие се категоризирале во групата на нискотолерантни родители. Како тоа го прават, покажуваат резултатите за типовите на казни и нивната зачестеност. И покрај изразената висока толерантност на родителите (за тоаталниот примерок), високотолерантните родители, статистички значајно во повисок процент, наспроти нискотолерантните, казнуваат и тоа со казни кои ги одбележавме како строги (физичка казна и погрдни зборови). Сосема очекувано, родителите кои се подготвени повеќе време да го толерираат детското непримерно однесување, ги игнорираат своите деца.

Статистички значајна разлика и несогласување, меѓу ставовите и мислењата на испитаниците од село и град, се откриени и во однос на

педагошкиот процес на родителите во процесот на подобро функционирање на учење и работа.

Воспитавената улога на мајката и / или таткото како помошник во образовниот ангажман на децата е само една карактеристика на воспитниот статус на семејството. Додека учениците од село, во најголем процент помош добиваат од своите татковци, учениците од град, оваа помош ја добиваат од своите мајки. Околу во една петина од семејствата, од двете средини, родителите ја поделиле оваа одговорност. Причините за ваквите родителски позиции веројатно треба да се побараат во понагласената традиционалност на селското семејство, во кое доминантна улога и понагласен авторитет се уште има таткото или пак, во неговото повисоко образовно ниво и способноста да се помогне.

Анализата на истражувањата посветени на родителската вклученост во образованието на децата, презентирани во теоретскиот дел, го поддржува ставот дека родителите очекуваат и од своите деца и од наставниците да бидат иницирани за помош. Резултатите од нашето истражување го потврдија овој став. Само околу една четвртина од родителите се сврстени во групата на самоиницијативни, иако не драстични, сепак, значајни се разликите меѓу одговорите на селските и градските ученици по овој проблем. Градските родители во поголем процент, наспроти селските, пројавуваат самоиницијативност за вклучување во училишниот ангажман на децата. Иако влијанието на местото на живеење е со незначителен интензитет, постои веројатност дека токму од нивото на родителската иницијативност од една страна, и нивото на училишната иницијативност од друга страна, зависи и ефикасноста на родителската вклученост.

Сознанијата за тоа, како родителите од село и град ги поттикнуваат децата на училишна успешност, ги продлабочивме со помош на петостепенa скала составена од осумнаесет прашања (девет со позитивна и девет со негативна конотација). Вредноста на коефициентот за ранг корелација, пресметан врз основа на ранг листите од двете

категории на испитаници, открива дека не постои сигнификантна согласност за назначените прашања. Сепак, вредно е да се потенцира - и учениците од село и учениците од град се согласиле во рангирањето на неколку позитивни педагошки постапки: родителите им ги прегледуваат домашните задачи на учениците, тие се советуваат со стручни лица, со цел да им помогнат на децата и со задоволство учат и работат со нив (на последните три рангови позиции). Наспроти ова, во доменот на негативното родителско однесување, двете категории на испитаници, родителската заинтересираност само за училишните оцени, ја рангирале на првото место. *Глобалниот преглед на табелираниите податоци (прилог бр. 1, табела 27) и висината на пондеритите, според кои се составени ранг листите, водач до констатација дека воспитаниот контекст, кој го создаваат родителите од град, а е поврзан со училишниот ангажман, е поинтензивен. Иако не се исклучени негативните последици, преференции се искажани кон поинтензивните. Впрочем, оваа констатација е потврдена и со изразената ниска толерантност на градските родители, наспроти селските родители и поголема зачестеност на вербалната поддршка, јасното демонстрирање дека родителската љубов не е условена од училишниот успех, настојувањето да бидат информирани, што децата учат во училиштето и сл.*

Својата улога, како поттикнувачи кон училишна успешност, родителите ја остваруваат и преку наградите. Најголемиот процент, (околу седумдесетина проценти) од родителите, од руралните средини, најчесто пофалуваат, а родителите од урбаните средини, скоро во подеднаков процент пофалуваат, ветуваат и материјално наградуваат. Иако типот на наградите е различен, само една третина од родителите, од двете средини, наградуваат за вложени напори, во доменот на училишното ангажирање на децата. Останатите најчесто наградуваат, за постигнат формален успех.

Континуирано искажување на доверба, во детските способности да се постигне училишен успех, вообичаено се сфаќа, како еден аспект

на родителската поддршка. Околу две третини од учениците и три четвртини од родителите, сметаат дека децата добиваат поддршка од овој вид. Постоенето на статистички сигнификантни разлики, меѓу ставовите на учениците и родителите (учениците во помал процент ја чувствуваат искажаната родителска доверба), го следат и резултатите добиени од ставовите на двете категории испитаници, разврстени според местото на живеење. Причините за ваквата состојба би можеле да се побараат, во големата емоционална поврзаност на родителите со децата и можната пристрасност во процената на детските способности, изразените родителски аспирации, наместо вистинската состојба, или можеби родителите недоволно, во позитивната воспитна практика, успеале да ја покажат довербата и почитта кон нивните деца. Овие претпоставки се инспиративни за понатамошно проучување во доменот на воспитниот статус на семејството.

Со цел да ги надополниме нашите сознанија за воспитниот стил, преку единаесетото прашање од прашалникот - скалер за ученици и родители, од испитаниците побаравме да ги подредат /се самоподредат родителите во еден од предложените воспитни стилови (*авторитарен, пермисивен и демократски*), претставени на дескриптивен начин. Како детерминанти на поделните стилови беа земени: изразувањето на родителската моќ, начинот на поставување на правила, казните и наградите во родителско - детските односи. И учениците и родителите дадоа проценка / самопроценка според овој критериум за двајцата родители (*мајка, татко*). Анализата на овие резултати, откри статистички значајни разлики во процените, кои би можеле да се темелат врз изразената родителска потреба и желба, да се биде авторитетен родител. Учениците, во драстично поголем процент од родителите, мајките ги проценуваат како пермисивни. Сосема спротивно, учениците, во помал процент од родителите, мајките ги процениле како авторитарни и демократски. Значи, најголемиот процент од учениците, своите мајки ги доживуваат, како родители кои многу често овозможуваат потполна слобода, и не ги ограничуваат

детските потреби и желби, многу ретко користат казни но, многу ретко и советуваат. *Дејскиот искажувања индиректно може да се пројолкуваат, од една страна, како изразена потреба за поголема вклученост на мајките во живото на децата, а од друга, како потреба од демократизирање на оваа вклученост.* Податоците се конзистентни, со оние добиени според прашањата за родителските педагошки постапки во процесот на секојдневната интеракција со децата и во процесот на поттикнување на учење и работа. (види прилог бр. 1, Табела 9, и Табела 26). Потврда за високиот процент на пермисивни родители (спорд исказите на учениците), наоѓаме и во непостоењето на сигнификантни разлики помеѓу одговорите на двете категории испитаници, по однос на родителската толерантност.

Заклучокот кој се однесуваше на поинтензивната вклученост во образовниот ангажман на децата, на родителите од урбаните средини, наспроти, родителите од руралните, го потврдува и сигнификантната разлика откриена меѓу исказите на учениците од село и град за родителскиот воспитен стил на мајките. Истражувањето покажува дека селските ученици, во најголем процент (65.11%), своите мајки ги проценуваат како пермисивни. Околу една четвртина од мајките, од село, се сврстени во категоријата на авторитарни родители и само 8.94% во категоријата на демократски. Наспроти ова, најголем процент од градските мајки се проценети како демократски (38.89%) и пермисивни (38.01). Статистички сигнификантна разлика е дијагностицирана помеѓу ставовите на учениците и родителите и по однос на процената (самопроцената) на воспитниот стил на татковците. И додека учениците во поголем процент сметаат дека татковците се авторитарни (35.19% / 26.83%) и пермисивни (36.76% / 31.53%), родителите во поголем процент (41.64%) наспроти учениците (28.05%) се самопроцениле / процениле како демократски. Разлики по однос на овој проблем не беа откриени меѓу исказите на испитаниците од различни средини на живеење.

- Организацијата на семејниот живот истражена низ: видот на дневниот режим; распределбата на улогите на членовите во семејството, очекувани облици на однесување, должностите и одговорностите; и семејната комуникација. Процентуалните показатели, индексите на согласност и висината на хи-квадратите ни даваат за право да заклучиме дека: во најголем процент (од 55.00% до 85.00%) од селските и градските семејства не постои строго почитување на правилата, кои го детерминираат дневниот режим. Учениците и од двете средини искажале преференција кон негативните полови на ставовите. Сепак, утврдени се статистички сигнификантни разлики, кои потврдуваат дека во селските семејства е значајно повисок процентот, наспроти процентот на градски семејства, во кои режимот е крут, ригиден и ја отфрла можноста за флексибилност во креирањето на истиот.

Глобалниот преглед на резултатите, упатува на констатацијата дека воочените разлики се најизразени по однос на детскиот дневен режим и режимот за сите членови од семејството. Вредноста на коефициентите за контингенција (0.41 и 0.41) откриваат умерено влијание на местото на живеење, врз видот на семејниот дневен режим.

Сигнификантни разлики се откриени по однос на трите аспекти, низ кои ја проучивме распределбата на улогите на членовите во селските и градските семејства. Градските ученици во драстично поголем процент (66.96% и 23.39%), од селските (37.87% и 17.87%), сметаат дека главна и единствена улога, која децата ја имаат во семејството е улогата на ученик. Зависноста на диференцијацијата на семејните активности, врз основа на полот, од местото на живеење, исто така е значајна, а таа е поизразена во семејствата од руралните средини. Во иста насока упатуваат и резултатите за преференцијата на овие родители кон економската улога.

Организацијата на семејниот живот во градските средини, наспроти во селските, поизразено е одбележана со отворена комуни-

кација меѓу децата и родителите и помалку изразено е одбележана, со посредничка комуникација.

- Емпирискиот наод кој се однесуваат на карактеристичките на родителско - училишната соработка покажуваат дека истата преиспитува детерминантата на воспитниот стил на семејството, а методите на живеење врз овој аспект на воспитниот стил има слаб до умерен интензитет.

Најголемиот дел од родителите се согласни со ставот дека родителско - училишната соработка влијае врз училишната успешност на децата. Оваа преференција е изразена и кај родителите од руралните и кај родителите од урбаните средини. Меѓутоа, постоењето на бариери меѓу училиштето и семејството го потврдуваат нашите резултати, кои откриваат дека повеќе од половина родители, соработката ја проценале како незадоволителна. Процентот на квалитетот на родителско - училишната соработка се објаснува со ставовите на родителите за значењето на родителско - училишната соработка за училишната успешност на децата и иницијативноста на родителите за вклучување во образовниот ангажман на децата. Родителите со позитивен став за значењето на родителско - училишната соработка и иницијативните родители, сигнификантно во поголем процент, истата ја оцениле како незадоволителна.

Значајна е констатацијата дека родителите, во најголем процент, училиштата во кои учат нивните деца ги посетуваат само кога ќе бидат поканети. Родителскиот избор е детерминиран од нивото на родителската иницијативност, или повеќе од половината самоиницијативни родители, училиштето го посетуваат секогаш кога ќе почувствуваат потреба за тоа.

Што се однесува до подготвеноста на родителите да се вклучат во воспитно - образовните активности на училиштето, во кое учи нивното дете, резултатите се оптимистички и отвораат перспектива за остварување на родителско - училишна соработка. Дури 78.16% од

родителите, од тоталниот примерок, тоа би го сториле секогаш кога ќе бидат повикани од училиштето. Сигнификантноста на разликите воочени меѓу исказите од испитаниците од руралните и урбаните средини потврдува дека градските родители во поголем процент, 93.57%, од селските, 55.74%, ја избрале оваа алтернатива. Наспроти ова, селските родители, во поголем процент од градските, очекуваат да бидат иницирани од училиштето и не се подготвени за соработка од овој вид. *Имплицитно, се укажува на потреба од училишно ангажирање во анимацијата на градските родители за соработка и образовна интервенција за селските родители со цел да се промовира значењето на нивното вклучување во образованието на децата.*

Инструментите кои ги искористивме за да го проучиме воспитниот статус на семејството го пополнија 577 ученици и 577 родители од кои 63.60% мајки и 36.40% татковци. По однос на местото на живеење од селските родители во истражувањето учествувале 40.43% мајки и 59.57% татковци, а од градските средини 79.53% мајки и 20.47% татковци. Овие резултати ги надополнуваат сознанијата за *родителската улога во образованието на децата*. Значи, постои компатибилност меѓу родителските искази и практичното нивно делување (учество во истражувањето). Статистичката анализа ја потврди оваа констатација и покажа умерено влијание на практичното делување на родителите и нивните искази за воспоставената родителска (татко, мајка) улога, во процесот на помагање во училишниот ангажман на децата.

2. Поаѓајќи од дефинираната цел и втората група на истражувачки задачи, анализата на резултатите ја насочивме кон *откривање на врски помеѓу мултиаспектноста на воспитниот статус на семејството и веќе проучените димензии на училишната успеешност на учениците*.

- Во контекст на првата задача, значајно е да се потенцира дека сигнификантни разлики во успехот на учениците, кои потекнуваат од семејства со различно ниво на *материјално - техничка опременост* на

просторот за учење и работа, се откриени и за тоталниот примерок и за стратумите од село и град. Влијанието на нивото на материјално - техничката и просторната ситуираност на семејствата, врз успехот на градските ученици, е со незначителен интензитет, а врз успехот на селските ученици, со умерен интензитет. Сепак, распоредот на фреквенциите и нивниот процентуален израз, упатува на сознание дека најзначајно влијание има посебната просторија, мирно место во кое учениците можат да ги извршуваат своите задачи, кои произлегуваат од училиштето.

- Зачестеноста на педагошкиот процес на родителите во секојдневната интеракција со децата и во процесот на постигнување на учење и работата, поставена во корелација со нивниот училишен успех, покажува дека родителите и на одличните и на просечните и на слабите ученици, практикуваат типизирани педагошки постапки но, со различна зачестеност, а на тој начин го градат воспитниот контекст во нивните семејства. Според изразената преференција кон позитивниот или негативниот педагошки процес, родителскиот воспитен стил добива обележје на позитивно или негативно родителство, во однос на постигнатите училишни резултати.

Истражувачките податоци експлицираат дека позитивното родителство, или склопот од педагошки постапки, кои придонесуваат во постигнување на одличен училишен успех е одбележано со честата доследност на родителите во оправданите барања, кои ги поставуваат пред своите деца, задоволувањето на детските потреби и желби, поставување на јасни барања, децата знаат што точно од нив се очекува, оддавање на вербални признанија, настојување да се биде информиран, што децата учат во училиштето, смирени разговори за начините како да се напредува во учењето. Иако родителите на овие ученици, често знаат да "држат лекции", за тоа колку е корисно и потребно да се учи и работи, тие јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не зависи од училишниот успех, и настојуваат да бидат

информирани не само за наставата, туку и за тоа како децата го поминуваат слободното време во училиштето.

Повремената дозвола за самостојно креирање на слободното време, повремената родителска благост и ретката примена на рестриктивни педагошки постапки, ја надополнуваат сликата за позитивното родителство.

Целокупноста на овој педагошки контекст го одбележува и родителското правовремено реагирање на непримерното детско однесување, се чини преку примена на благи казни (игнорираат, прекоруваат и опоменуваат). Кај овие родители, сигнификантно поизразена е самоиницијативноста за вклученост во образовниот ангажман на децата, довербата во детските способности да постигнуваат високи училишни резултати, а кога наградуваат, најчесто тоа го прават за вложени детски напори, наместо за формален училишен успех

Некои поединечни педагошки постапки, кои го одбележуваат родителскиот воспитен стил, се издвоија како детерминанти за останатите димензии на училишната успешност на децата.

- *Врз нивојто на учениковото почитување на училишните правила и процеси* позитивно и умерено влијание пројавија повисоката зачестеност на: родителската доследност, учеството во решавањето на секојдневните детски проблеми, родителската подготвеност да се ислуша детето кога сака да разговара за своите проблеми, успеси и неуспеси и родителската нискатолерантност. Негативно влијание пројавија, повисоката зачестеност на, родителската дозвола за креирање на слободното време без договори и игнорирањето како еден тип на казна, поставувањето на престоги барања во врска со училиштето, и следењето на училишниот ангажман само заради контрола и критика.

- *Нивојто на учениковото залагање во наставајта* позитивно е детерминирано од: родителската доследност, учеството во решавањето на секојдневните детски проблеми, барање за безпоговорно почитување на правилата, родителската нискатолерантност, опомената, смирените дискусии за начините како да се подобри успехот, без-

условната родителска љубов, и јасно изразената доверба во детските способности за постигнување на училишен успех. Високата зачестеност на игнорирањето и прекорот, како и поставувањето на престоги барања во врска со училиштето покажаа негативно, умерено влијание врз оваа димензија на училишната успешност на децата.

- Учениците кои беа вреднувани како висококооперативни потекнуваат од семејства, во кои родителите често се доследни, често се подготвени да ги ислушаат своите деца кога сакаат да зборуваат за нивните проблеми, успеси и неуспеси, често дискутираат за начините како да се подобри успехот, често оддаваат вербални признанија и јасно покажуваат доверба кон детските способности за успех. А, учениците кои се често прекорувани од своите родители и од кои се бара беспоговорно почитување на правилата, кои родителите сами ги поставиле, се сврстени во категориите на нискокооперативни.

Од сите избрани педагошки постапки, кои ги поставивме во корелација со избраните димензии на училишната успешност, само, јасно изразената родителска доверба во детските способности, значајно, позитивно влијае врз нивото на ангажираност во воннаставните активности. Се чини дека, родителската поддршка од овој вид ги поттикнува индивидуалните образовни потреби и аспирации на децата.

- Начинот на организацијата на семејниот живот се покажа како детерминантна на училишната успешност на децата. Флексибилниот дневен режим и отворената комуникација меѓу возрасните членови од семејството и децата, позитивно влијаат врз формалниот училишен успех, нивото на детската кооперативност и нивото на почитување на училишните правила и прописи. Од друга страна, традиционалната поделба на улогите според полот, посредничката комуникација и семејните расправи, пројавија негативно влијание врз формалниот успех и нивото на детската кооперативност. Мошне интересни се податоците кои откриваат дека, учениците кои потекнуваат од семејства, во кои детскиот дневен режимот не е крут и е прилагодлив кон специфичностите на животните ситуации, помалку се зала-

гаат во наставата. Резултатите се конзистентни со дијагностицираната пермисивноста на родителите чии деца покажуваат слаб училишен успех, како во процесот на секојдневната интеракција, така и во процесот на поттикнување на учење и работа. Правилата во овие семејства можеби не се крути но, можеби воопшто и не постојат?

- Ставот на родителите за значењето на *родителско - училишната соработка* покажа слабо влијание врз училишниот успех на децата. Распоредот на фреквенциите, во редовите, ја следат логиката на тоталниот примерок. Околу три четвртини од родителите, на сите категории ученици, го прифаќаат ставот. Вакво незначително влијание има и процената за квалитетот на позитивната практика. Сепак, воочено е дека, најнизок е процентот на родители чии деца се одлични, а избегнуваат да одат во училиштето на нивните деца. Тој процент расте, како опаѓа успехот на учениците. И покрај овие разлики, оптимистички се податоците кои откриваат дека родителите, на сите категории ученици, во најголем процент (*од 70% до 80%*), секогаш кога ќе бидат повикани од училиштето се подготвени да учествуваат во планирањето, организирањето и реализирањето на активностите.

Како што веќе беше нагласено, интерес за тоа, кој го пополнил прашалникот - скалер, пројавивме заради определување на родителската улога во образовниот ангажман на децата. Всушност, оваа родителска активност ја третиравме како еден аспект на родителската вклученост во училишниот ангажман на децата. Резултатите презентирани во *Табела 155*, експлицираат дека најголемиот процент од родителите на одличните, *84.50%*, и слабите, *88.89%*, ученици, кои се вклучиле во образовниот ангажман на децата, на овој начин, се мајки. Наспроти ова, околу две третини од родителите на просечните ученици се татковци. Воочените разлики се статистички сигнификантни но, имајќи ја предвид комплексноста на семејните фактори кои го детерминираат училишниот успех на учениците, не смееме да потврдиме дека помошта од мајките продуцира одлични и слаби ученици,

а помошта од таткото, просечни. Се чини дека, причините за овие разлики треба да се побараат во родителскиот воспитен стил, наместо во половата припадност на родителите.

- Разлики во училишната успеешност на учениците се откриени и во однос на работниот статус на родителите и месното на живеење.

Вработеноста на мајките и од урбаните и од руралните средини претставува фактор, кој има позитивно влијание врз успехот на учениците и детската кооперативност. Исто така, учениците од град чии мајки се вработени покажуваат и повисоко ниво на залагање во наставата. Сепак, овој социо - економски фактор, не покажа влијание врз останатите димензии на училишната успешност на децата, ниту пак работниот статус на таткото, се појави како детерминирачка варијабла за истата.

И покрај откриените разлики во воспитниот статус на семејставата, од руралните и урбаните средини, истражувањето покажа дека местото на живеење има слабо влијание врз училишниот успех на учениците. Причините за ваквите позиции можеби би требало да се побараат во отсуството на стандардизирани начини за вреднување на учениковите постигнувања или пак во другите домени на училишната практика. Сепак, оваа варијабла пројави умерено влијание врз детската кооперативност, а резултатите покажаа дека учениците од село статистички значајно во повисок процент се проценети како високо-кооперативни.

* * *

Иако во денешно време воспитанието и образованието на младите се остварува во различни средини, семејството и училиштето сеуште го носат епитетот - најзначајни. Меѓу другото, нивното значење произлегува од перманентноста, долготрајноста, одговорноста и сил-

ниот интензитет на воспитно - образовниот процес, а во семејството истиот е проследен и со силна емоционалност и мотивираност.

Современите тенденции во техничко - технолошкиот, економскиот и културниот развој, како и глобализацијата на образованието, бескомпромисном, наложуваат училиштето да ја напушти монополската позиција во овој домен, а од родителите активно да се вклучат во сите сегменти на училишното функционирање.

Успешноста на нивното воспитно делување во најголема мера зависи од умешноста за организирање и педагошко насочување на меѓусебна соработка.

Родителите и училиштето се задолжени да обезбедат единствено делување на останатите воспитни фактори, кои се надвор од нивниот домен, со што би се создале поволни услови за социјализација, хуманизација и афирмација на младата личност.

Овие две институции имаат вонредно големо значење и во формирањето на детските ставови кон училиштето и училишниот успех. Родителите и наставниците, како и останатите субјекти од училиштето можат да придонесат, детето да го засака училиштето, да го посетува со задоволство и одговорно да ги исполнува обврските кои произлегуваат од него, а како крајна цел и да постигне високи училишни резултати.

И покрај тоа, што семејството и училиштето нужно се упатени едно кон друго, нивната соработка често е дестимулирана или оневозможувана од субјективни и објективни фактори, кои произлегуваат од двете средини. Нашите сознанија, добиени врз основа на неструктурираното интервју водено со наставниците, стручните работници и родителите, упатуваат на некои од нив и отвараат можност за понатамошни истражувања:

- Родителите и децата се, условно кажано, во зависност од училиштето заради формалниот успех, од кој зависи понатамошното напредување на учениците на образовен план. Оваа позиција се по-

јавува како бариера за искрена родителска критика, доколку се воочат слабости во училишното работење.

- Силната емоционална поврзаност на родителите со нивните деца, би можела негативно да влијае врз родителската објективност во процесот на проценување на детските способности и интереси, а со тоа и врз нивото на родителските аспирации за висок училишен успех.

- Како ограничувачки фактор претставува и родителската пре-зафатеност и оптеретеност со секојдневни професионални и општествени обврски, што може да доведе до оттуѓување на децата од родителите, намалување на интензитетот на комуникацијата, а со тоа и родителската информираност, за она што се случува во училиштето. Затоа честопати се вели - родителите наместо да живеат со своите деца, тие живеат покрај нив.

- Затвореноста на семејството, во смисла, да се зачува за себа интимноста, да се минимизираат недостатоците, го спречува протокот на значајни информации за децата, кои училиштето мора да ги има.

Сепак, причините за неадекватна соработка може да се побараат и во училишната средина:

- Наставниците не ги прифаќаат родителите како рамноправни партнери бидејќи ја потценуваат нивната воспитно - образовна улога. Соработката заснована на овој принцип обично е неконструктивна, затоа што не обезбедува двосмерна комуникација меѓу партнерите.

- Дестимулативно делува и непостоењето на просторни услови во училиштата, каде би можело да се реализира соработка. Родителите и наставниците најчесто разговараат во текот на паузите, помеѓу часовите, во училишните холови каде нема амбиент, или тоа го прават во наставничките канцеларии, во кои родителите не се чувствуваат опуштено, слободно и безбедно, заради присуството на други наставници (непозната средина).

- Програмите за педагошко образование на родителите, кои се дел од годишните програми за работа на училиштата, по правило претставуваат занемарен сегмент, а нивните содржински, методо-

лошки и методичко - апликативни карактеристики ја откриваат немоќта да помогнат во разрешување на проблемите - соработка, воспитен статус на семејството и училишна успешност. Ставот го темелиме врз извршената анализа на овие програми, во училиштата во кои е спроведено истражувањето. Таа открива дека: програмите најчесто ги изработуваат училишните педагози и психолози, без учество на наставниците; содржините претставуваат прост збир на теми од областа на педагошките и психолошките научни дисциплини и немаат апликативен карактер; најчесто не се определени носителите на реализацијата на програмите и временската рамка; и не се планирани методите, формите, стратегиите и средствата со чија помош би се реализирале планираните содржини.

- Бројни причини за неконструктивната соработка произлегуваат и од карактеристиките на личноста на самите наставници, од нивното незадоволство заради нискиот општествен статус но, и заради недоволната остреченост за активност од овој вид.

Поаѓајќи од овие сознанија, слободно може да се констатира дека потребата од планско и систематско ангажирање, во доменот на унапредување на родителско - училишната соработка и посебно во доменот на педагошкото образование на родителите, е недвосмислена.

Во тој контекст, поддршка треба да даде државата низ институциите со кои таа располага, а локалната самоуправа активно да се вклучи во поврзувањето на сите сегменти од општественото живеење, кои на еден, или друг начин, можат да помогнат во зајакнувањето на воспитната функција на семејството. Врочем, и историските факти говорат дека стабилните семејства помогнале да се изградат и стабилни општества.

Од друга страна, училиштето како институција во која на најсистематичен и најорганизиран начин се спроведува воспитанието на младите, сериозно треба да се зафати со проблемот - педагошко образование на родителите, со цел да си обезбеди образован партнер, со кој ќе ги остварува заедничките воспитно - образовни цели и задачи.

На глоблано ниво, дилемата поврзана со можноста, семејството да се движи по линијата на просперитетот, иако таа е крива и често се губи во лавиринтот, во кој проодни точки се: научните и техничките достигнувања, демократизацијата и хуманизацијата на општествените односи, еманципацијата на жената и зголеменото образовно ниво, а мртви точки: нестабилната економска состојба, намалување на семејниот стандард, бескомпромисната трка за егзистенција, падот на моралните вредности, наркоманијата и алкохолизмот, па дури и остатоците од старото патријархално семејство, се чини може да се разреши со укинување на аматеризмот во семејното воспитание.

КОНСУЛТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

A

- *A Longitudinal Analysis of Family Relationships and Children*s School Achievement in One and Two - Parent Families, 2000: http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb_dgra/publications/research
- *Adorno, T.W., et all. *The Authoritarian Personality*, N.Y., 1982
- *Азаров ИО. П. *Семейная педагогика: Педагогика для Любви и свободы*, Москва, 1993.
- *About Parent Involvement: <http://parent.sdsu.edu/aboutpi.htm>
- *All Parents Are teachers, Review research, Chapter 4, http://www.parenting_umn.edu/apat/RR/Other/rr01-c04.html
- *All Parents are Teachers, Review Research, Chapter,2: <http://www.parenting.umn.edu/apat/RR/Other/rr01-c02.html>
- *Андевски, Милица, *Неке тешкоће у остваривању сарадничких односа школе и породице*, Педагошка стварност, Нови Сад, бр. 7-8, 1990.
- *Андреев, Марин, *Образование и общество, Педагогическа социологија*, Универзитетско издателство "Св. Климент Охридски", София, 1998.
- *Андреева, Г., М., и др., *Современная социальная психология на Западе*, Москва, 1978.
- *Аџбаба - Гајановић, Х. *Психички развој дјетета и васпитање*, Свјетлост, Сарајево, 1982.
- *Аријес, Ф., *Векови детињства*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.
- *Аристотел, *Политика*, Култура, Београд, 1970.
- *Арсовска - Несторовска, *Соработката на училиштето со родителите*, Микса, Битола, 1997.

*Атанасов, Ж., *Хуманизм и нравственото воспитание*, Педагогика.1. Софија, 1991.

*Ashner, Laurie, Meyerson, превод: Лилјана Б. Енева, *Когато родителите обичат прекалено*, Наука и изкуство, 2000.

Б

*Бакић, В., *Поука о васпитању деце у родителској кући*, Сомбор, 1880.

* Baldwin, A. L., *Behavior and Development in Childhood*, Dryden Press, New York, 1955.

*Berger, K.S. *The developing person through childhood and adolescence*, Bronx Community College, City University of New York, 1986.

*Bandura, Albert, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977.

*Baumrind, Diana, *Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior*, Genetic Psychology Monographs - 1, 75, New York 1967.

*Baumrind, Diana, *Authoritarian Parental Control*, Adolescence, 3 (fall), New York 1968.

⁹⁵ Baumrind, Diana, *Current Patterns of Parental Authority*, Developmental Psychologist Monograph - 4, New York, 1971,

*Baumrind, Diana, *Effective Parenting During the Early Adolescent Transition*, Hillsdale, New York, 1991.

*Becker, Wesley, C., *Consequences of Different Kinds of Parental Discipline*, во: Review of Child development, Vol. 1, ed. M. L. Hoffman and L. W. Hoffman, Russell Sage, New York, 1964.

*Bettelheim, B., *Ljubav nije dovoljna*, Naprijed, Zagreb, 1983.

*Bettie V. Youngs, *Ваше дете и стрес - помогимо деци да савладају животне притиске и оптерећења*, Савана, Београд, 1996.

*Библија, *Свето Писмо*, Британско и инострано библиско друштво - Свиндон и Македонска книга, Дело, Љубљана, 2001.

* Biddle, V. J., *Recent Developments in Role Theory*, *Annual Review of Sociology*, 12, 1986.

*Билер, Ш., *Проблеми дјетињства и учитељ*, Графички завод, Титоград.

*Бергант, М., *Васпитни задаци породице некад и сад*, Педагогија I и II, Београд, 1979.

*Божић, Д. и Божић, П., *Утицај породичних прилика на успех ученика у првој фази средњег усмереног образовања*, Настава и васпитање, 3, Београд, 1985.

*Bronfenbrenne, U., *The ecology of human development*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1979.

*Bruce, A., Ryan, and Gerald, R., Adams, *Family Relationships and Children's School Achievement: Data from The National Longitudinal Survey of Children and Youth*, First Edition, 1998, <http://www.hrdc.-drhc.gc.ca/arb/>

*Буразин, Слободанка, *Живот, рад и педагошке идеје Фридриха Фребела*. Настава и васпитање 5, Београд, 1988.

*Бурић, О., *Породица и друштвени систем*, Институт за социјалну политику, Београд, 1980.

В

*Василев, С., *Како систематски рад са родитељима утиче на побољшање успеха ученика*, Педагогија, бр.4, Београд, 1973.

Г

*Гаудиг, Хуго, *Домът училишето като възпитателни общества*, София, 1930.

*Гајановић, Н., *Социо - економски ситијус родитеља и неке когнитивне карактеристике њихове деце*, Наша школа, 7-8, Сарајево, 1977.

*Гашић - Павишић, С., (Ур.), *Аутономија личности и васпитање*, ПДС, Београд, 1996.

*Гълбрайт, Дж. К., *Анализа на власта*, Софија, Христо Ботев, 1993.

*Георгиевски, П., *Социологија на образованието*, Филозофски факултет, Скопје, 1999.

*Giesecke, H., *Увод у педагогију*, Educa, Загреб, 1993.

*Giesecke, H., *Die Zweitfamilie*, Stuttgart, 1987.

*Giesecke, H., *Einführung in die Padagogik*, Weinheim, Munchen, 1991.

*Gilford, J., P., *Osnove psiholoske i pedagogske statistike*, Savremena administracija, Beograd, 1968.

*Глигорић, Н., *Успех ученика у школи зависно од социо - економског положаја њихових родитеља*, Зборник бр.15, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд, 1982.

*Goins, E. Joyce, *Albert Bandura's Social learning Theory*, Department of Psychology, <http://www.Xulanexus/issue2/Goins.html>.

*Гордон, Т., *Умеће родитељства - како подизати одговорну децу*, Креативни центар, Београд, 1997.

*Гордон, Т., *Како бити успешан наставник*, Креативни центар, Београд, 1998.

*Голубовић, З., *Породица као људска заједница*, Напријед, Загреб, 1981.

*Група аутора, *Енциклопедијски речник педагогије*, Матица хрватска, Загреб, 1963;

*Гребенников, И. В., *Школа и семья*, Москва, 1985.

*Гргин, Лацковић, Катица, *Родитељски стил руковођења и социјално понашање ученика*, Зборник бр.15, Институт за педагошка истраживања. Просвета, Београд, 1982.

*Група аутора, *Педагошки речник. I и II*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1967.

*Група аутора, *Породица и социјализација младих*, Радничка штампа, Београд, 1970.

*Група аутора, *Положај и проблеми породице*, Институт за политичке студије, Београд, 1968.

*Günther, H. K., (Ur.), *Geschichte der Erziehung*, Berlin, 1967.

*Gudjons, H., *Педагогија - темелна знања*, Educa, Загреб, 1994.

Д

* Darling, Nancy and Laurence Steinberg, *Parenting Style as Context: An Integrative Model*, Psychological Bulletin, 113, 3, 1993.

*Dauber, S. L., and Epstein, J. L., Parents attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools, Во: Chavkin, N. F., *Families and Schools in a pluralistic society*, Albany, State University, New York, 1993.

*Делорс, Ј., *Учење благо у нама*. Извештај на УНЕСКО - во Меѓународното повереништво за развој на образованието во 21 век, Educa, Загреб, 1998.

*Димитров, Н., *Родителите и учениците - мали совети за семејното воспитување*, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1997.

*Диркем, Е., *Васпитање и социологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.

*Доналдсон, Маргарет, *Ум детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.

Ѓ-Ђ

*Борђевић, Д., *Велике бриге - мали совети*, НИП, Дечје новине, Горњи Милановац, 1975.

*Борђевић, Ј., *Мотивација, учење и интелектуално васпитање*, Настава и васпитање, бр. 1, Београд, 1973.

*Борђевић, Ј., *Интелектуално васпитање*, Просветни преглед, Београд, 1983.

*Борђевић, Б., *Савремена породица и њена васпитна улога*, Просвета, Београд, 1985.

*Борђевић, Б., *Васпитање родитеља као васпитача*, Педагогија, бр.2, Београд.

*Бурић, М., *Историја Хеленске етике*, БИГЗ, Београд, 1973.

Е

**Education Reform in America, Home Shooling*: http://www.policy.com /issuewk/2000/0512_100/detail 766.html

*Екерман, Н., *Психодинамика породичног живота*, Графички завод, Титоград, 1966.

*Енгелс, Ф., *Поријекло породице, приватног власништва и државе*, Напријед, Загреб, 1946.

*Englich - Englich, *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова*, Београд, 1971.

Erlich, S. Vera, *Porodica u transformaciji*, Naprijed, Zagreb, 1964.

*Epstein, L., Joyce, Simon, S., Beth, and Salinas, Clark, Karen, *Involving Parents in Homework in the Middle Grades*, PDK International Research Bulletin, 2005, file:// A:/resbul18.htm

Ж

*Жлебник, Леонид, *Општа историја школства и педагошких идеја*, Београд, 1983.

З

*Заниновић, М., *Опћа повијест педагогије*, Школска књига, Загреб, 1988.

*Заниновић, М., *Педагошка хрестоматија*, Школска књига, Загреб, 1985.

*Zaretski, Ely, *Die Zukunft der Familie*, Campus, Frankfurt-N.Y., 1978.

*Звонаревић, М., *Социјална психологија*, Школска књига, Загреб, 1977.

*Зорман, Л., *Утицај социоекономског стања ученикове породице на школски успех и наставак школовања*, Психологија, бр. 1, Београд, 1969.

*Ziehe, T., *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierung*, Weinheim, 1991.

И

*Иванов, П., Иван, *Семена педагогика*, Аксиос, Шумен, 1998.

*Ивић, И. и Хавелка, Н., (ур), *Процес социјализације код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1982.

*Игњатовић, П., *Фактори развоја ученикове личности*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1973;

*Иlich, I., *Доле школе*, БИГЗ, Београд, 1980.

*Illich, I., *Schule ins Museum Phaidros und die Folgen*, Klinkhardt., Bad Heilbrunn/Obb, 1984.

*Илиев, Д., Перманентното образование на родителите, Зборник трудови, бр.1, Педагошки факултет, Скопје, 1997.

J

*Jeger, Verner, *Paideia*, Prosveta, Novi Sad, 1991.

*Јововић, В., *Утицај породичних прилика на успех ученика*, Наша школа, Сарајево, 1981.

K

*Камберски, Киро, *Предучилишното и основното образование во Република Македонија (развој, состојби и перспективи)*, Универзитет "Св. Кирил и Методиј", Институт за педагогија, Скопје, 2000.

*Кампанела, Т., *Град сунца*, Зора, Загреб, 1954.

*Каит, Имануел, Воспитување на децата, Силсонс, Скопје, 2001.

*Karl-Heinz, Gunter (ur), *Geschichte der erziehung*, Volksei gener verlag, Berlin, 1967

*Кател, Р., *Научна анализа личности*, БИГЗ, Београд, 1978.

*Kellaghan, T., Sloan, K., Alvarez, B. & Bloom, B. S., *The Home Environment and School Learning: Promoting Parental Involvement in the Education of Children*, Jossey - Bass Publishers, San Francisco, 1993.

*Fraser, E. D., *Home environment and the school*, University London, Pres, London,

* Carlson, Les, Sanford Grossbart, and J. Kathleen Stuenkel, *The Role of Parental Socialization Types on Differential Family Communication Patterns regarding Consumption*, Journal Consumer Psychology, 1 (1), 1992.

*Castle, E.B., *A Parents' Guide to Education*, Cox & Wuman, Ltd, Reading and Fakenham, London, 1968

*Coser, R. L., *The family, its Structure and Function*, New York, 1964.

*Cotton, Kathleen & Wikelund, Reed, Karen, *Parent Involvement in Education*, regional Educational laboratory, <http://www.Nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>

*Квашчев, П., *Способности за учење и личност*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980;

*Квинтилијан, М. Ф., *Образовање говорника*, Свјетлост, Сарајево, 1963.

*Кеј, Елена, *О воспитању детета код куће*, Београд, 1919.

*Ковалев, С. В., *Психологија современное семья*, Москва, 1988.

- *Кошичек, М., *Антиродитељи*, Свјетлост, Сарајево и Завод за издавање уџбеника, Београд, 1983.
- *Кошичек, М, и Кошичек, Т., *И ваше дијете је личност*, Панорама, Загреб, 1968.
- *Коменски, Ј. А., *Велика дидактика*, СПДЈ, Београд, 1954.
- *Коменски, Ј. А., *Материнска школа*, ПВФ, Београд, 1967.
- *Костова, Марија, *Оптовареноста на учениците*, Институт за педагогија, Филозофски факултет, Скопје, 1993.
- *Крнета, Љ., Поткоњак, Н., Шмид, В., и Шимлена, П., *Педагогија-2*. Матица хрватска, Загреб, 1968.
- *Крнета, Љ. и др., *Неуспјех ученика у основним и средним школама*, ППЗ, Београд, 1973.
- *Крњајић, С., *Социометријски статус ученика*, Просвета, Београд, 1981.
- *Крњајић, С., (Ур.), *Сазнавање и настава*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995.
- *Креернер, К., *Sozialisation in der Familie*, 1991.
- *Кресо, А., *Ставови родитеља према образовању и школовању њихове деце*, Педагогија, бр. 4, Београд, 1980.
- *Крстић, Д., *Учење и развој*, Научна књига, Београд, 1980.
- *Крстић, Д., *Психолошки речник*, Савремена администрација, Београд, 1991.
- *Кузнецова, Л.Б., *Гармонично развiтие личности младшево школбника*, Книга для родителя, Москва, Просвешћение, 1988.

Л

- *Lightfoot, S. L., *Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools*, Basic Books, New York, 1978.
- *Лакинска, Дивна, *Семејството и воспитанието*, НИО Студентски збор, Скопје, 1987.
- *Лакинска, К. Благородна, Марија, Костова, Марковска, *Програмирање за соработка со родителите - сосиавен дел на воспитно - образовната работа на основното училиште*, Зборник, 15, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд, 1982.
- *Levin, Pernu, i Vermeij., *Моје дете биће добар ђак*, Култура, Београд, 1970
- *Лесгафт, П. Ф., *Семейное воспитание ребёнка и его значение*, Москва, 1991.
- *Lesourne, J., *Образование и друштво*, Izazovi 2000. godine, Educa, Zagreb, 1993.
- *Locke, J., *Misli o vaspitanju*, Znanje, Beograd, 1967.

*Лангер, Ј., *Теорије психичког развоја*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.

М

*Maп, I., *Social Psychology*, Sidney, 1973.

*Мандић, П., *Неки основни типови југословенске породице*, Педагогија, бр. 1, Београд, 1983.

*Мандић, П., *Сарадња породице и школе*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1975.

*Максимов, В. В., *Семейная книга*, Спб, 1996.

*Макаранко, А. С., *Књига за родитеље*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1956.

*Макаренко, А. С., *Породично васпитање*, Савез просветних радника Југославије, Београд, 1948.

*Макаренко, А. С., *Избране педагошке расправе*, Сарајево, 1947;

*Медински, Е. Н., *Историја педагогики*, Москва, 1947.

*Медић, С., Матеић - Ђуричић, З. и Влаовић, Д., *Шола за родитеље - едукативни програм за породицу*, Београд, 1997, и *Школа за родитеље - приручник за реализацију социо - едукативног програма за породицу*, Београд, 1997;

*Миленковић, Н., *Како да најлакше упропастите рођено дете*, Уврнути приручник за паметне родитеље, Креативни центар, Београд, 1998;

*Миленковић, С., *Васпитни поступци родитеља и аутономија личности*, Зборник радова, Институт за педагошка истраживања, бр. 15, Београд, 1982.

*Милић, А., *Идеја васпитања и историјска стварност породице*, Зборник 15, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1982.

*Милић, А., *Рађање модерне породице*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.

*Mill, T. H. i Mill, S. J., *Расправе о једнакости полова*, Филип Вишњић, Београд, 1995.

*Миловановић, Владимир, *Педагошка схватања српских социјал демеократа 1903 - 1914*, Мала стручна библиотека, Београд, 1959.

**Мир детства: дишколбник*, Москва, 1979.

**Мир детства: младших школбник*, Москва, 1981.

**Мир детства: подросток*, Москва, 1990.

*Митровић, Мирјана, *Мама и тата полазе у школу*, Приручник за родитеље будућих првака, Креативни центар, Београд, 2000.

*Младеновић, М., Основи социологије породице, Савремена администрација, Београд, 1977

*Mollenhauer, K., *Die Familienziehung*, 2. Munchen, 1978.

*Мор, Т., *Утопија*, Култура, Београд, 1951.

*Montemayor, M. Aurelio, and Romero, Alicia, Anna, *Valued Parent Leadership*, Intercultural Development Research Association, IDRA Newsletter, <file://A:/Aurelio.htm>

*Монтењ, М., *Огледи о васпитању*, Педагошко друштво, Београд, 1953.

*Мркоњић, А., Колега, Маја, Сурадња школе и обитељи, во: Зборник-Школа без слабих ученика, Пула, 2004.

*Мужић, В., *Методологија педагошких истраживања*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1979.

Н

*Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hg.), *Handbuch der Familien und Jugendforschung*, Bd. 1, Familienfoschung, Neuvid/Frankfurt/M, 1989.

*Нил, Ал. С., *Слободна деца Самерхила*, БИГЗ, Београд, 1979.

*Николовска, М., *Когнитивно - развојна теорија на моралноста - Лоренс Колберг - практични импликацији*. Просветно дело, бр.2, Скопје, 1999.

О

*Ogbu, J. G., *Педагошка антропологија*, Библиотека теорије знаности, политике образовања, Међународне перспективе, Школске новине, Загреб, 1998

*Орловић, М., *Породица и школа у савременим истраживањима у Француској*, Педагогија, бр.1, Београд, 1973

*Орловић, В., Пејатовић, А. и сарадници, *Породични клуб - Водич кроз развој центра за усавршавање заједништва*, Београд, 1998.

*Орловић -Поткоњак, М., *Породица и личност*. Настава и васпитање, бр. 1, Београд, 1975.

П

*Патаки, С., (ур), *Опћа педагогија*, ПКЗ, Загреб, 1956.

*Piaget, J., *Учење и развој*, Предшколско дете, бр. 3, Београд, 1975.

*Piaget, J., *Психологија интелигенције*, Нолит, Београд, 1968.

*Piaget, J. и Инхелдер, Б., *Интелектуални развој детета*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.

*Педкасистов, П. И., (Ред.), *Педагогика*, Педагогическое общество России, Москва, 1998.

- *Perotti, A., *Пледојаје за интеркултурални одгој и образовање*, Educa, Загреб, 1995.
- *Педичек, Ф., *Породично васпитање у светлу данашње теорије васпитања. Покушај анализе инове тематизације*, Зборник бр. 15, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1982.
- *Песталоци, Ј., Ф., *Како Гертруда учи своју децу*, Просвета, београд, 1946.
- *Петз, Б., *Увод у статистичко рачунање*, Загреб, 1958.
- *Пиорковска - Петровић, К., *Дете у непотпуној породици*, Просвета, Београд, 1990.
- *Платон, *Закони*, Култура, Београд, 1971.
- *Поткоњак, Н, и Шимлеша, П., *Педагошка енциклопедија, I и II*, Београд (итд), 1989.
- *Pringl, N.L., Kellmer, *Deprivation and Education*, London, 1981.
- **Прирачник за наставници*, превод, Арсовска, Љубица, Канцаларија на УНИЦЕФ, Скопје, 2003.
- *Продановић, Љ., *Индивидуална сарадња са родитељима*, Прилог методици сарадње са родитељима, Савез учитеља Републике Србије, Београд, 1997;
- *Продановић, Љ., *Проверите како васпитавате*, Савети родитељима деце у основној школи, БИГЗ, Београд, 1976.

Р

- *Радовановић, С., *Школа и друштвена средина*, ИПА, Филозофски факултет, Београд, 1997.
- *Радулашки, Љ., *Породица као фактор васпитања у неким педагошким учењима у прошлости*, Зборник 15, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1982.
- *Радоњић, С., *Успешно учење*, Рад, Београд, 1965;
- *Радоњић, С., *Психологија учења*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1985;
- *Радош, Ксенија, *Неки посебни случајеви деце и деликвентно понашање девојчица*, Психологија, 1-2, Београд, 1973.
- *Радош, К., *Улога родитеља у одгоју деце*, О. Кершовани, Опатија, 1986;
- *Reardon, K. Kathleen, *Interpersonalna komunikacija, gdje se misli susreću*, Alinea, Zagreb, 1998.
- *Рот, Н., *Општа психологија*, Завод за уџбенике, Београ, 1968.
- *Рот, Н., *Психологија личности*, Београд, 1966.

- *Рот, Н., *Социјална психологија*, Рад, Београд, 1972.
- *Rousseau, J. J., *Емил или о васпитању*, Знание, Београд, 1950.
- **Российская педагогическая энциклопедија*, Москва, 1993.
- * Rohner, P., Ronald, at all, *Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications*, 2003, Internet izvor: <http://www.ucc.uconn.edu/~rohner/intropar.html>
- * Ruth, Chao, University of Californija, L., Angeless, 1992: <http://www.psgch.ucr.edu/faculty/chao/Chao.htm>

С

- *Савићевић, Д., *Образовање за живот у породици*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд, 1967.
- *Савићевић, Д., *Компаративно проучавање васпитања и образовања*, Просвета, Београд, 1984.
- *Sears, Robert, R., Maccoby, Elenor, and Levin, Harry, *Patterns of Child Rearing*, Evanson IL: Row Peterson, 1957.
- *Свако дете може да учи, Радови истраживачког центра CRESAS, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд,
- *Smith, Ch.,A., *Parents as People teachers - The prosocial Skill Enhancement of Children*, Kansas State Universitu, 1979, US.
- *Спасић, В., *Васпитна заједница дома и школе као потреба нове и традиционалне школе*, Учитель бр. 7, Београд, 1933.
- *Спировић, Лилјана, *Дилеми на современото семејство*, Студентски збор, Скопје, 1981.
- *Станојловић, Д. Б., *Породица и васпитање деце*, Научна књига, Београд, 1997.
- *Станојловић, Б., *Фактори постигнућа ученика у школском учењу са освртом на улогу породице*, Ревизија образовања, Београд, 1982.
- *Стевановић, Б., *Педагошка психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1965.
- *Steinberg, Susie, D., Lamborn, Nancu Darling, Nina S. Mounts, and Sanford M. Dornbush, *Over-time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, and Neglectiful Families*, Child Development, 65, 3, 1994.
- *Steinberg, L., *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*, N Y: Simon&Schuster, New York, 1996.

*Sexton, F., Robert, Ph.D., *Parents Must be Active Partners in Working for better Schools*, Prichard Committee for Academic Excellence, Research Center for Families and Children, 1997: <http://www.uky.edu/HES/rcfc/vol6no2>

*Стојаковић, П., *Психолошки проблеми инструкције и учења у настави*, Сарајево - Београд, 1985.

*Стојановски, Зоран, Социјалниот статус на учениците и нивните особини, Просветен работник, Скопје, 1988.

*Schneewind, K. A./Beckmann, M./Engfer, A., *Eltern und Kinder*, Stuttgart, 1993.

T

*Ташева, Марија, *Социологија*, Филозофски факултет, Скопје, 2003.

*Теодосић, Р., *Како помоћи деци у учењу*, Београд, 1958.

*Tillmann, K. J., *Sozialisationstheorien*, Reinbek, 1989.

*Толичич, И., Зорман, Л., *Окоље ин успешност ученицев*, Државна založba, Љубљана, 1997.

*Тодорова, Елка, *Съвременни американски теории за семејството*, Софија, 1988.

*Требјешанин, Ж., *Друштво, породица и развој личности*. Фројдово и Фромово гледиште, Зборник радова, Институт за педагошка истраживања, бр. 15, Београд, 1982.

*Трнавац, Н., *Фрагменти о дисциплини ученика*, ИПА, Филозофски факултет, Београд, 1996.

*Трнавац, Н., *Школа под луном*, ИПА, Београд, 1992.

*Трнавац, Н., *Педагог у школи*, Учитељски факултет, Београд, 1996.

*Трнавац, Н., Друштвено - педагошке карактеристике неписмених мајки, Педагогија, бр. 1-2, Београд, 1975.

*Трој, Ф., Прокић, Б., *Учејће неких фактора у слабом успењу ученика*, Зборник, ИПИ, Београд, 1967.

Ф

*Finn, D. Jeremy, *Parental Engagement in Children*s Schooling*, A digest of research from the Laboratory for Student Success, No 211, http://www.temple.edu/lss/html_publications/spotlights/200/spot211.htm

*Фром, А., *Азбука для родителей*, Ленинград, 1991.

*Фром, Е., *Ауторитет и породица*, Напријед, Загреб, 1980.

*Фром, Е., *Умијеће љубави*, Напријед, Загреб, 1984.

*Фулгоси, А., *Психологија личности - Теорије и истраживања*, Школска књига, Загреб, 1983.

*Фурлан, И., *Човјеков психички развој*, Школска књига, Загреб, 1983.

X

*Heiman, M., & Slomianko, J., *Thinking Skills: Parents can help*, <http://www.nea.org/helpfrom/connecting/tools/thinking.html>

*Hentig von Harmut, *Хумана школа - школа мишљења на нов начин*, Educa, Загреб, 1987.

*Hess, R. D., & Holloway, S. D., *Family and School as Educational Institutions*, In R. D. Parke (ED), *Review of child development research*, Vol. 7, University of Chicago Press, Chicago, 1984.

* Hoover-Dempsey, Kathleen V., Battiato, C. Angela, et. All., *Parent Involvement in Homework*, *Educational Psychologist*, 36(3), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

*Хоманс, Дж., *Социално поведење как обмен, во: Современна социална психологија*, Текст, Москва, 1984.

*How to make Parent-Teacher Conferences Work for Your Child, <http://www.nea.org/helpfrom/connecting/tools/ptconf.html>

W

*Wlodowski, J., Raymond, *Motivation for Learning: Parents can Help*, <http://www.nea.org/helpfrom/connecting/tools/motivate.html>

*Williams, L., Jane, *Discipline That Works*, <http://www.nea.org/helpfrom/connecting/tools/disc.html>

Ц

*Цвејић, Д., *Обитељ и дечји успјех*, Родители и школа, бр.5-6, Загреб, 1981.

*Цветанова - Чурукова, Л. и Стоцнева, В., *Психотерапевтични взаимодействия обучениото*, Југозападен универзитет, "Неофит Рилски", Благоевград, 1995.

*Цоков, Галин, *Модел за развој на взаимодействието меѓу училишната организација и семејната средина*, во Сборник - I част, Култура и образование - перспективи, Педагогически факултет, Пловдив, 2004.

*Цотић и др., *Породичне прилики и успјех ученика основне школе*, Педагошки рад, Загреб, 1963.

Ш

*Schaefer, E. S., *A Circumflex Model for Maternal Behavior*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 1959.

*Schaefer, E. S, *A Configurational Analysis of Children,s Reports of Parent Behavior*, Journal of Consulting Psychology, 29 (6), 1965.

*Шарановић - Божановић, *Могућности утицаја на когнитивни развој ученика који показују неуспех*, Просвета, Београд, 1980

* Шкалко, К., *Родитељи и одгој деце*, ПКЗ, Загреб, 1954.

ПРИЛОГ 1

Табела 9а Позитивни педагошки постапки на родителиите во процесот на секојдневната интеракција

РПИ	Испитаници	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг	
		f	%	f	%	f	%	P	R
1.1	Ученици	290	50.26	163	28.25	124	21.49	2.29	1
	Родители	277	48.01	162	28.08	138	23.92	2.24	1
1.3	Ученици	161	27.90	143	24.78	273	47.31	1.80	5
	Родители	149	25.82	154	26.69	274	47.49	1.78	5
1.5	Ученици	154	26.69	132	22.88	291	50.43	1.76	6
	Родители	155	26.86	135	23.40	287	49.74	1.77	6
1.7	Ученици	241	41.77	125	21.66	211	36.57	1.95	2
	Родители	174	30.16	127	22.01	276	47.83	1.82	4
1.10	Ученици	162	28.08	204	35.35	211	36.57	1.91	4
	Родители	154	26.69	189	32.75	234	40.55	1.86	3
1.11	Ученици	168	29.12	199	34.49	210	36.39	1.93	3
	Родители	240	41.59	118	20.45	219	37.95	2.04	2

$$\rho = 0.83 \quad p < 0.01$$

Табела 9б Негајивни педагошки постапки на родителиите во процесот на секојдневната интеракција

РПИ	Испитаници	Често		Понекогаш		Ретко		Ранг	
		f	%	f	%	f	%	P	R
1.2	Ученици	261	45.23	134	23.22	182	31.54	2.14	1
	Родители	230	39.86	176	30.50	171	29.63	2.10	2
1.4	Ученици	202	35.01	211	36.57	164	28.42	2.07	3
	Родители	221	38.30	181	32.75	175	30.33	2.08	3
1.6	Ученици	181	32.75	147	25.48	249	43.15	1.88	5
	Родители	202	35.01	121	20.97	254	44.02	1.91	5
1.8	Ученици	140	24.26	220	38.13	217	37.61	1.87	6
	Родители	138	23.92	154	26.69	285	49.39	1.74	6
1.9	Ученици	254	44.02	96	16.64	227	39.34	2.05	4
	Родители	221	38.30	103	17.85	253	43.85	1.94	4
1.12	Ученици	248	42.98	149	25.82	180	31.19	2.12	2
	Родители	261	45.23	139	24.09	177	30.67	2.14	1

$$\rho = 0.94 \quad p < 0.01$$

Табела 10а Позитивни педагошки исходи на родителите во процесот на секојдневната интеракција

РНИ	Испитаници Ученици	Често		Понекогаш		Ретко		Ран	
		f	%	f	%	f	%	P	R
1.1	Село	81	34.47	73	31.06	81	34.47	2.00	2
	Град	209	61.11	90	26.31	43	12.57	2.48	1
1.3	Село	44	18.72	55	23.40	136	57.87	1.61	5
	Град	117	34.21	88	25.73	137	40.06	1.94	3
1.5	Село	44	18.72	40	17.02	151	64.25	1.54	6
	Град	110	32.16	92	26.90	140	40.93	1.91	4
1.7	Село	69	29.36	77	32.76	89	37.87	1.91	4
	Град	172	50.29	48	14.04	122	35.67	2.15	2
1.10	Село	80	34.04	62	26.38	93	39.57	1.94	3
	Град	82	23.98	142	41.52	118	34.50	1.89	5
1.11	Село	132	56.17	63	26.81	40	17.02	2.39	1
	Град	36	10.53	136	39.77	170	49.71	1.61	6

$$\rho = -0.2 \quad p > 0.01$$

Табела 10б Негативни педагошки исходи на родителите во процесот на секојдневната интеракција

РНИ	Испитаници Ученици	Често		Понекогаш		Ретко		Ран	
		f	%	f	%	f	%	P	R
1.2	Село	120	51.06	45	19.15	70	29.79	2.21	1
	Град	141	41.23	89	26.02	112	32.75	2.08	4
1.4	Село	81	34.47	77	32.76	77	32.76	2.02	3
	Град	121	35.38	134	39.18	87	25.44	2.10	3
1.6	Село	93	34.57	60	25.53	82	34.89	2.05	2
	Град	88	25.73	87	25.44	167	48.83	1.77	6
1.8	Село	73	31.06	79	33.62	83	35.32	1.96	4
	Град	67	19.59	141	41.23	134	39.18	1.80	5
1.9	Село	61	25.96	37	15.74	137	58.30	1.68	6
	Град	193	56.43	59	17.25	90	26.31	2.30	2
1.12	Село	44	18.72	77	32.76	114	48.51	1.70	5
	Град	204	59.65	72	21.05	66	19.30	2.40	1

$$\rho = -0.66 \quad p > 0.01$$

Табела 15. Родителската толерантност и ојмената

Родители	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.1 Високо т.	52	12.71	150	36.67	164	40.10	43	10.51	409	100
Ниско т.	160	59.52	48	28.57	10	5.95	10	5.95	168	100
Вкупно	152	26.34	198	34.31	174	30.15	53	9.18	577	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 150.07 \quad p < 0.01 \quad C = 0.45$$

Табела 16. Родителската толерантност и прекороти

Родители	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.2 Високо т.	109	26.65	87	21.27	166	40.59	47	11.49	409	100
Ниско т.	138	82.14	20	11.90	5	2.98	5	2.98	168	100
Вкупно	247	42.81	107	18.54	171	29.64	52	9.01	577	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 157.72 \quad p < 0.01 \quad C = 0.46$$

Табела 17. Родителската толерантност и физичката казна

Родител	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.3 Високо т.	31	7.58	16	3.91	37	9.05	327	79.95	409	100
Ниско т.	5	2.98	5	2.98	33	19.64	125	74.40	168	100
Вкупно	36	6.24	21	3.64	70	12.13	450	77.99	577	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 15.85 \quad p < 0.01 \quad C = 0.16$$

Табела 18. Родителската толерантност и погрдниите зборови

Родител	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.4 Високо т.	158	38.63	90	22.00	48	11.73	113	27.63	409	100
Ниско т.	22	13.09	11	6.55	80	47.62	55	32.74	168	100
Вкупно	180	31.19	101	17.50	128	22.18	168	29.12	577	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 111.33 \quad p < 0.01 \quad C = 0.40$$

Табела 19. Родителската толерантност и забраната

Родител	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.5 Високо т.	130	31.78	61	14.91	121	29.58	97	23.72	409	100
Ниско т.	88	52.38	44	26.19	20	11.90	16	9.52	168	100
Вкупно	218	37.78	105	18.20	141	24.44	113	19.58	577	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 49.17 \quad p < 0.01 \quad C = 0.28$$

Табела 20. Родителската толерантност и игнорирањето

Родител	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.6 Високо т.	201	49.14	133	32.52	31	7.58	44	10.76	409	100
Ниско т.	33	19.64	32	19.05	70	41.67	33	19.64	168	100
Вкупно	234	40.55	165	28.60	101	17.50	77	13.34	577	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 119.21 \quad p < 0.01 \quad C = 0.41$$

Табела 29. Родителите јасно им покажуваат на децата дека веруваат во нивните способности да постигнуваат високи училишни резултати

Испитаници	Да		Не		Не сум сигурен		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Родители								
Село	145	61.70	52	22.13	38	16.17	235	100
Град	295	86.26	18	5.26	29	8.48	342	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 50.76 \quad p < 0.01 \quad C = 0.28$$

Табела 30. Родителите јасно им покажуваат на децата дека веруваат во нивните способности да постигнуваат високи училишни резултати

Испитаници	Да		Не		Не сум сигурен		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ученици								
Село	132	56.17	93	39.57	10	4.25	235	100
Град	242	70.76	91	26.61	9	2.63	342	100

$$df = 2 \quad \chi^2 = 13.03 \quad p < 0.01 \quad C = 0.15$$

Табела 26. Родителскиите педагошки постапки во процесот на поопшкнување на учење и работа

РНИ	Испитува- ници	Често		Понекогаш		Ретко		Рати	
		f	%	f	%	f	%	P	R
7.1	Ученици	51	8.84	55	9.53	471	81.63	1.27	18
	Родители	53	9.18	55	9.53	469	81.28	1.28	18
7.2	Ученици	166	28.77	109	18.89	302	52.34	1.76	14
	Родители	181	31.37	102	17.68	294	50.95	1.80	13
7.3	Ученици	83	14.38	52	9.02	442	76.60	1.38	15
	Родители	90	15.60	55	9.53	432	74.87	1.41	16
7.4	Ученици	99	17.16	56	9.70	422	73.14	1.44	16
	Родители	103	17.85	69	11.96	405	70.19	1.48	15
7.5	Ученици	199	34.49	128	22.18	250	43.33	1.91	10
	Родители	209	36.22	135	23.40	233	40.38	1.96	9
7.6	Ученици	244	42.29	72	12.48	261	45.23	1.97	7.5
	Родители	245	42.46	81	14.04	251	43.50	1.99	8
7.7	Ученици	288	49.91	143	24.78	146	25.30	2.25	3
	Родители	222	38.47	181	31.37	174	30.15	2.08	7
7.8	Ученици	226	39.17	143	24.78	208	36.05	2.03	5
	Родители	233	40.38	183	31.71	181	31.37	2.16	2
7.9	Ученици	211	36.57	136	23.57	230	39.86	1.97	7.5
	Родители	261	45.23	128	22.18	188	32.58	2.13	3
7.10	Ученици	167	28.94	149	25.82	261	45.23	1.84	13
	Родители	184	31.59	143	24.78	250	43.33	1.89	12
7.11	Ученици	197	34.14	148	25.65	232	40.21	1.94	9
	Родители	198	34.31	125	21.66	254	44.02	1.90	11
7.12	Ученици	200	34.66	107	18.54	270	46.79	1.88	12
	Родители	213	36.91	112	19.41	252	43.67	1.93	10
7.13	Ученици	252	43.67	103	17.85	222	38.47	2.05	4
	Родители	278	48.18	88	15.25	211	36.57	2.12	4
7.14	Ученици	336	58.23	114	19.76	127	22.01	2.36	1
	Родители	319	55.28	149	25.82	212	36.74	2.54	1
7.15	Ученици	216	37.43	84	14.56	277	48.01	1.89	11
	Родители	190	32.93	73	12.65	314	54.42	1.78	14
7.16	Ученици	319	55.28	139	24.09	119	20.62	2.35	2
	Родители	252	43.67	128	22.18	197	34.14	2.09	6
7.17	Ученици	238	41.24	113	19.58	226	39.17	2.02	6
	Родители	252	43.67	131	22.70	194	33.62	2.10	5
7.18	Ученици	75	13.00	52	9.01	450	77.99	1.35	17
	Родители	66	11.44	58	10.05	453	78.51	1.33	17

$p = 0.91$

$p < 0.01$

Табела 27. Родителскије педагошки постојанки во процесот
на појтикнување на учење и работа

РПН	Испитаници	Често		Понекогаш		Ретко		P	R
		f	%	f	%	f	%		
7.1	Село	18	7.66	25	10.64	192	81.70	1.26	17.5
	Град	33	9.65	25	7.31	279	81.58	1.25	16
7.2	Село	48	20.42	30	12.76	157	66.81	1.54	15
	Град	118	34.50	79	23.10	145	61.70	1.92	10
7.3	Село	25	10.64	15	6.38	195	82.98	1.28	16
	Град	58	16.96	37	10.82	147	42.98	1.15	17.5
7.4	Село	23	9.79	15	6.38	197	83.83	1.26	17.5
	Град	76	22.22	41	12.00	225	65.78	1.56	15
7.5	Село	53	22.55	35	14.89	147	62.55	1.60	14
	Град	146	42.69	93	27.19	103	30.12	2.12	6.5
7.6	Село	140	59.57	35	14.89	60	25.53	2.34	2
	Град	104	30.41	37	10.82	201	58.77	1.72	13.5
7.7	Село	80	34.04	54	22.98	101	42.98	1.91	6
	Град	208	60.82	89	26.02	45	13.16	2.48	2
7.8	Село	75	31.91	44	18.72	116	49.36	1.82	8.5
	Град	151	44.15	99	28.95	92	26.90	2.17	5
7.9	Село	61	25.96	44	18.72	130	55.32	1.71	11
	Град	150	43.86	92	26.90	90	26.31	2.12	6.5
7.10	Село	79	33.62	59	25.11	97	41.27	1.92	5
	Град	88	25.73	90	26.31	164	47.95	1.78	12
7.11	Село	97	41.27	100	42.55	38	16.17	2.25	3
	Град	100	29.24	48	14.03	194	56.72	1.72	13.5
7.12	Село	84	35.74	38	16.17	113	48.08	1.88	7
	Град	116	33.92	62	18.13	164	47.95	1.86	11
7.13	Село	75	31.91	35	14.90	125	53.19	1.79	10
	Град	177	51.75	68	19.88	97	28.36	2.23	4
7.14	Село	94	40.00	51	21.70	90	38.30	2.02	4
	Град	242	70.76	63	18.42	37	10.82	2.60	1
7.15	Село	69	29.36	31	13.19	135	57.45	1.82	8.5
	Град	147	42.98	53	15.50	142	41.52	2.01	9
7.16	Село	146	62.13	49	20.85	40	17.02	2.45	1
	Град	173	50.58	90	26.31	79	23.10	2.27	3
7.17	Село	57	24.25	35	14.89	143	60.85	1.63	13
	Град	161	47.08	48	14.03	133	38.89	2.08	8
7.18	Село	52	22.13	48	20.42	135	57.45	1.65	12
	Град	23	6.72	4	1.17	315	92.11	1.15	17.5

$\rho = 0.38$ $\rho > 0.05$

Табела 34. Училишни причини заради кои родителите најрадуваат

Испитаници Ученици	За учениковите најори		За формален успех- Оцети		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Село	75	31.91	160	68.08	235	100
Град	113	33.04	229	66.96	342	100

$$df = 1 \quad \chi^2 = 0.04 \quad p > 0.01$$

Табела 41. Сѐавовиетe на учениците за правилата на семејниот живот - дневен режим

Пр.	Испитаници	1		2		3		4		5		Вкупно	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Село	50	21.28	51	21.70	15	6.38	100	42.55	19	8.08	235	100
	Град	6	1.75	37	10.82	10	2.92	164	47.95	125	36.55	342	100
2	Село	48	20.43	55	23.40	11	4.68	111	47.23	10	4.26	235	100
	Град	13	3.22	36	10.53	8	2.34	170	49.71	117	34.21	342	100
3	Село	36	15.32	45	19.15	10	4.25	109	46.38	35	14.89	235	100
	Град	33	9.65	57	16.67	5	1.46	190	55.56	57	16.66	342	100

$$df = 4 \quad 1\chi^2 = 115.47 \quad p < 0.01 \quad C = 0.41;$$

$$df = 4 \quad 2\chi^2 = 114.27 \quad p < 0.01 \quad C = 0.41;$$

$$df = 4 \quad 3\chi^2 = 10.95 \quad p < 0.05 \quad C = 0.14$$

Село: 2.94; 2.91; 3.26.

Град: 4.07; 4.01; 3.53

Табела 43. Сѐавовиетe на учениците за улогите на членовите од семејството

Улоги		1		2		3		4		5		Вкупно	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	Село	89	37.87	42	17.87	5	2.13	20	8.51	79	33.62	235	100
	Град	229	66.96	80	23.39	5	1.46	15	4.38	13	3.80	342	100
5	Село	66	28.08	98	41.70	11	4.68	25	10.64	35	14.89	235	100
	Град	33	9.65	47	13.74	5	1.46	186	54.38	71	20.76	342	100
6	Село	135	57.45	56	23.83	8	3.40	22	9.36	14	5.96	235	100
	Град	113	33.04	88	25.73	10	2.92	76	22.22	55	16.08	342	100

$$df=4: 4\chi^2 = 105.31; C = 0.39; 5\chi^2 = 151.63; C = 0.46 \quad 6\chi^2 = 45.11; C = 0.27$$

Коефициент на согласност

Село: 2.82%; 2.42%; 1.8%

Град: 1.55%; 3.63%; 2.62%

Табела 45. Сѐавовиетe на учениците за семејната комуникација

Комуникација		1		2		3		4		5		Вкупно	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7	Село	84	35.74	72	30.64	10	4.25	23	9.79	46	19.57	235	100
	Град	62	18.13	70	20.47	11	3.22	99	28.95	100	29.24	342	100
8	Село	29	12.34	33	14.04	7	2.98	61	25.96	105	44.68	235	100
	Град	51	14.91	62	18.13	14	4.09	104	30.41	111	32.46	342	100
9	Село	99	42.13	101	42.98	11	4.68	10	4.25	14	5.96	235	100
	Град	85	24.85	142	41.52	8	2.34	62	18.13	45	13.16	342	100

$$df = 4: 7\chi^2 = 52.68 \quad C = 0.29; \quad 8\chi^2 = 9.08; \quad 9\chi^2 = 43.97 \quad C = 0.27$$

Коефициент на согласност

Село: 2.47%; 3.77%; 1.89%.

Град: 2.72%; 3.47%; 2.53.

Табела 73. Работниот ситиус на мајките и учесивојо во
воннаставните активности

Село	За		Ср		До		Ср		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Вработени	12	6.22	45	23.32	22	11.40	114	59.07	193	100
Невработени	2	4.76	10	23.81	5	11.90	25	59.52	42	100
Вкупно	14	5.96	55	23.40	27	11.49	139	59.15	235	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 0.14 \quad p > 0.01$$

Табела 74. Работниот ситиус на мајките и учесивојо во
воннаставните активности

Град	За		Ср		До		Ср		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Вработени	25	9.25	52	19.26	55	20.37	138	51.11	270	100
Невработени	7	9.72	15	20.83	11	15.28	39	54.17	72	100
Вкупно	32	9.36	67	19.59	66	19.30	177	51.75	342	100

$$df = 3 \quad \chi^2 = 0.95 \quad p > 0.01$$

Табела 78. Мајерјално-техничките услови и училишното усие

М. Т. услови Село	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	5	4.95	5	5.26	5	12.82	15	6.38
2	2	1.98	2	2.11	2	5.13	6	2.55
3	17	16.83	8	8.42	5	12.82	30	12.76
4	64	63.37	18	18.95	6	15.38	88	37.45
5	13	12.87	62	65.26	21	53.85	96	40.85
Се	101	100.0	95	100.0	39	100.0	235	100.0

$$df = 8 \quad \chi^2 = 73.67 \quad C = 0.49$$

Табела 79. Мајерјално-техничките услови и училишното усие

М. Т. услови Град	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	68	37.16	32	22.22	2	13.33	102	29.82
2	40	21.86	33	22.92	3	20.00	76	22.22
3	33	18.03	38	26.39	4	26.67	75	21.93
4	30	14.75	38	26.39	3	20.00	71	20.76
5	12	1.09	3	2.08	3	20.00	18	5.26
Се	183	100.0	144	100.0	15	100.0	342	100.0

$$df = 8 \quad \chi^2 = 23.68 \quad p < 0.01 \quad C = 0.25$$

Табела 80. Инјерней и училишното усие

Инјерней	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Постојано	55	19.37	14	5.86	10	18.52	79	13.69
Понекогаш	43	15.14	12	5.02	10	18.52	65	11.26
Немам услови	186	65.49	213	89.12	34	62.96	433	75.04
Се	284	100.0	239	100.0	54	100.0	577	100.0

$$df = 4 \quad \chi^2 = 43.71 \quad C = 0.27$$

Табела 81. Инџернеј и училниниој усїех

Инџернеј село	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Постојано	4	3.96	3	3.16	3	7.69	10	4.25
Понекогаш	5	4.95	3	3.16	3	7.69	11	4.68
Немам услови	92	91.09	89	93.68	33	84.61	214	91.06
Се	101	100.0	95	100.0	39	100.0	235	100.0

$$df = 4 \quad \chi^2 = 2.86 \quad C = 0.27$$

Табела 82. Инџернеј и училниниој усїех

Инџернеј град	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Постојано	51	27.87	11	7.64	7	46.67	69	20.17
Понекогаш	38	20.76	9	6.25	7	46.67	54	15.79
Немам услови	94	51.37	124	86.11	1	6.66	219	64.03
Се	183	100.0	144	100.0	15	100.0	342	

$$df = 4 \quad \chi^2 = 65.29 \quad C = 0.40$$

Табела 83. Кој се грижи за хигиената и уреденоста на просторот за учење и училниниој усїех

	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Мајка	91	32.04	93	38.91	26	48.15	210	36.40
Дете	146	51.41	81	33.89	18	33.33	245	71.65
Некој друг	47	16.55	65	27.20	10	18.52	122	21.15
Се	284	100.0	239	100.0	54	100.0	577	100

$$df = 4 \quad \chi^2 = 21.64 \quad C = 0.19$$

Табела 84. Кој се грижи за хигиената и уреденоста на просторот за учење

Град	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Мајка	69	37.70	52	36.11	4	26.67	125	36.55
Дете	91	49.73	43	29.86	8	53.33	142	41.52
Некој друг	23	12.57	49	34.03	3	20.00	75	21.93
Се	183	100.0	144	100.0	15	100.0	342	100.0

$$df = 4 \quad \chi^2 = 25.05 \quad C = 0.26$$

Табела 85. Кој се грижи за хигиената и уреденоста на просторот за учење

Село	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Мајка	22	21.78	41	43.16	22	56.41	85	36.17
Дете	55	54.45	38	40.00	10	25.64	103	43.83
Некој друг	24	23.76	16	16.84	7	17.95	47	20.00
Се	101	100.0	95	100.0	39	100.0	235	100.0

$$df = 4 \quad \chi^2 = 18.61 \quad C = 0.27$$

Табела 90. Родителската доследност и залагањето во наставајта

	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	89	74.17	129	75.00	18	10.00	12	11.43	241	41.77
Понекогаш	22	18.33	32	18.60	50	27.78	21	20.00	125	21.66
Ретко	9	7.50	11	6.40	112	62.22	72	68.58	211	36.57
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 279.30 \quad p < 0.01 \quad C = 0.57$$

Табела 91. Родителската доследност и дејската кооперативност

	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	152	54.68	73	52.14	11	10.00	5	10.20	241	41.77
Понекогаш	78	28.06	35	25.00	7	6.36	5	10.20	125	21.66
Ретко	48	17.27	32	22.86	92	83.64	39	79.59	211	36.57
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 200.75 \quad p < 0.01 \quad C = 0.51$$

Табела 92. Родителската учесливост во решавањето на дејските проблеми и почитувањето на училишните правила и прописи

	1а		1б		1в		1г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	68	42.77	81	41.75	7	5.15	5	5.15	161	27.90
Понекогаш	70	44.03	57	29.38	11	8.66	5	5.15	143	24.78
Ретко	21	13.21	56	28.87	109	85.83	87	89.69	273	47.31
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 250.22 \quad p < 0.01 \quad C = 0.55$$

Табела 93. Родителската учесливост во решавањето на дејските проблеми и залагањето во наставајта

	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	70	58.33	80	46.51	6	3.33	5	4.76	161	27.90
Понекогаш	39	32.50	77	44.77	11	6.11	17	16.19	143	24.78
Ретко	11	9.17	15	8.72	164	91.11	83	79.05	273	47.31
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 365.14 \quad p < 0.01 \quad C = 0.62$$

Табела 101. Казните и одличните ученици

Тип на казна	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаши	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Опомена	73	25.70	83	29.23	111	39.08	17	5.99
Прекор	100	35.20	57	20.07	102	35.91	25	8.81
Физичка казна	4	1.41	6	2.11	18	6.34	255	91.90
Погрдни зборови	44	15.49	51	17.96	77	27.11	112	39.44
Забрана	105	36.97	46	16.20	65	22.89	68	23.94
Игнорирање	110	38.73	75	26.41	66	23.24	34	11.97

N = 284

Табела 102. Казниџе и просечниџе ученици

Тип на казна	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Опомена	68	28.45	102	42.68	49	20.50	20	8.37
Прекор	108	45.19	45	18.83	64	26.78	22	9.20
Физичка казна	13	5.44	8	3.35	39	16.32	179	74.89
Погрдни зборови	102	42.68	41	17.15	46	19.25	50	20.92
Забрана	84	35.15	53	22.18	64	26.78	38	15.90
Игнорирање	89	37.24	84	35.15	29	12.13	37	15.48

N = 239

Табела 103. Казниџе и слабиџе ученици

Тип на казна	Често		Понекогаш		Ретко		Никогаш	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Опомена	11	20.37	13	24.07	14	25.93	16	29.63
Прекор	39	72.22	5	9.26	5	9.26	5	9.26
Физичка казна	19	35.18	6	11.11	13	24.07	16	29.63
Погрдни зборови	34	62.96	9	16.67	5	9.26	6	11.11
Забрана	29	53.70	6	11.11	12	22.22	7	12.96
Игнорирање	35	64.00	6	11.11	6	11.11	6	11.11

N = 54

Табела 105. Родителскојго игнорирање и залагањето во наставајта

	2a		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	15	12.5	39	22.67	94	52.22	86	81.90	234	40.55
Понекогаш	30	25.00	54	31.40	72	40.00	9	8.57	165	28.60
Ретко	32	26.67	58	33.72	6	3.33	5	4.76	101	17.50
Никогаш	43	35.83	21	12.21	8	4.44	5	4.76	77	13.34
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

df = 9

 $\chi^2 = 235.19$

p < 0.01

C = 0.54

Табела 106. Погрдниџе зборови и почитувањето на училишниџе правила и прописи

	1a		1б		1в		1г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	15	9.43	21	10.82	81	63.78	65	67.01	180	31.20
Понекогаш	21	13.21	33	17.02	28	22.05	19	19.59	101	17.50
Ретко	57	35.85	57	29.38	7	5.51	5	5.15	128	22.18
Никогаш	66	41.51	83	42.78	11	8.66	8	8.25	168	29.12
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

df = 9

 $\chi^2 = 235.81$

p < 0.01

C = 0.54

Табела 107. Опомена и залагањето во наставајта

	2a		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	30	25.00	56	32.56	43	23.89	23	21.90	152	26.34
Понекогаш	77	64.17	99	57.56	12	6.67	10	9.53	198	34.32
Ретко	8	6.66	11	6.39	95	52.78	60	57.14	174	30.16
Никогаш	5	4.17	6	3.49	30	16.67	12	11.43	53	9.19
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

df = 9

 $\chi^2 = 251.92$

p < 0.01

C = 0.55

Табела 108. Прекороти и залагањето во наставајта

	2a		2b		2c		2d		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	5	4.17	8	4.65	152	84.44	82	78.09	247	42.81
Понекогаш	21	17.50	59	34.30	12	6.67	15	14.28	107	18.54
Ретко	79	65.83	79	45.93	9	5.00	4	3.81	171	29.64
Никогаш	15	12.50	26	15.12	7	3.89	4	3.81	52	9.01
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$df = 9$ $\chi^2 = 387.70$ $p < 0.01$ $C = 0.63$

Табела 109. Прекороти и кооперативността

	4a		4b		4c		4d		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	75	26.98	40	28.57	96	87.27	36	73.47	247	42.81
Понекогаш	72	25.90	26	18.57	5	4.55	4	8.16	107	18.54
Ретко	101	36.33	60	42.85	5	4.55	5	10.20	171	29.64
Никогаш	30	10.79	14	10.00	4	3.64	4	8.16	52	9.01
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$df = 9$ $\chi^2 = 153.81$ $p < 0.01$ $C = 0.46$

Табела 112. Родителската иницијативност за вклученост во училишната ангажман на децата во домаќинство и залагањето во наставајта

	2a		2b		2c		2d		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Самоиницијативни	65	54.17	52	30.23	5	2.78	4	3.81	126	21.84
Неиницијативни	55	45.83	120	69.77	175	97.22	101	96.19	451	78.16
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$df = 3$ $\chi^2 = 138.89$ $p < 0.01$ $C = 0.44$

Табела 113. Родителската иницијативност за вклученост во училишната ангажман на децата во домаќинство и кооперативността

	4a		4b		4c		4d		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Самоиницијативни	41	89.13	72	59.06	7	7.53	6	1.90	126	21.84
Неиницијативни	5	10.87	50	40.98	86	92.47	310	98.10	451	78.16
Вкупно	46	100	122	100	93	100	316	100	577	100

$df = 3$ $\chi^2 = 305.60$ $p < 0.01$ $C = 0.59$

Табела 119. Родителските наставајни претпоставки барања и зайоведи во врска со училишната и залагањето во наставајта

	2a		2b		2c		2d		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	29	24.17	9	5.23	110	61.11	78	74.29	226	39.17
Понекогаш	25	20.83	31	18.02	65	36.11	22	20.95	143	24.78
Ретко	66	55.00	132	76.74	5	2.78	5	4.76	208	36.05
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 301.28$ $p < 0.01$ $C = 0.58$

Табела 120. Родителските поставуваат претпознати барања и заповеди во врска со училишните и почитувањето на училишните правила и прописи

	1а		1б		1в		1г		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Често	29	18.24	25	12.89	89	70.08	83	85.57	226	39.17
Понекогаш	21	13.21	81	41.75	32	25.20	9	9.28	143	24.78
Ретко	109	68.55	88	45.36	6	4.72	5	5.15	208	36.05
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 288.36$ $p < 0.01$ $C = 0.58$

122. Родителските поставуваат претпознати барања и заповеди во врска со училишните и дејската кооперативност

	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Често	67	24.10	29	20.71	89	80.91	41	83.67	226	39.17
Понекогаш	77	27.70	46	32.85	16	14.55	4	8.16	143	24.78
Ретко	134	48.20	65	46.43	5	4.55	4	8.16	208	36.05
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 173.17$ $p < 0.01$ $C = 0.48$

Табела 123. Родителскиот разговор за училишните проблеми и залагањето во наставата

	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Често	82	68.66	99	57.56	9	5.00	7	6.67	197	34.14
Понекогаш	33	27.5	52	30.23	42	23.33	21	20.00	148	25.65
Ретко	5	4.17	21	12.21	129	71.67	77	73.33	232	40.21
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 285.21$ $p < 0.01$ $C = 0.58$

Табела 124. Родителскиот разговор за училишните проблеми и дејската кооперативност

	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Често	132	47.48	47	33.57	14	12.73	4	8.16	197	34.14
Понекогаш	77	27.70	49	35.00	11	10.00	11	22.45	148	25.65
Ретко	69	24.82	44	31.43	85	77.27	34	69.39	232	40.21
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 121.91$ $p < 0.01$ $C = 0.42$

Табела 118. Родителското следење на училишното ангажман и успех заради контрола и критика и почитувањето на училишните правила и прописи

	1а		1б		1в		1г		Вкупно	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Често	15	9.43	13	6.70	101	79.53	87	89.69	216	37.43
Понекогаш	5	3.14	55	28.35	9	7.09	5	5.15	84	14.56
Ретко	139	87.42	126	64.95	17	13.38	5	5.15	277	48.01
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 395.83$ $p < 0.01$ $C = 0.64$

Табела 125. Родителите јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не зависи од училишните успехи и дејската кооперативност

	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	192	69.06	81	57.86	11	10.00	4	8.16	288	49.91
Понекогаш	77	27.70	48	34.28	14	12.73	4	8.16	143	24.78
Ретко	7	3.24	11	7.86	85	77.27	41	83.67	146	25.30
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 352.56 \quad p < 0.01 \quad C = 0.62$$

Табела 126. Родителите јасно им покажуваат на децата дека нивната љубов не зависи од училишните успехи и залагањето во настава

	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	102	85.00	138	80.23	30	16.67	18	17.14	288	49.91
Понекогаш	13	10.83	28	16.28	64	35.56	38	36.19	143	24.78
Ретко	5	4.17	6	3.49	86	47.78	49	46.67	146	25.30
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 260.52 \quad p < 0.01 \quad C = 0.56$$

Табела 127. Вербалното признание и дејската кооперативност

	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Често	226	81.29	88	62.86	18	16.36	4	8.16	336	58.23
Понекогаш	48	17.27	48	34.28	14	12.73	4	8.16	114	19.76
Ретко	4	1.44	4	2.86	78	70.91	41	83.67	127	22.01
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 382.96 \quad p < 0.01 \quad C = 0.63$$

Табела 129. Родителската доверба во дејските способности и залагањето во настава

	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Да	110	91.67	152	88.37	129	71.67	49	46.67	440	76.26
Не	5	4.17	12	6.98	29	16.11	21	20.00	67	11.61
Не сум сигурен	5	4.17	8	4.65	22	12.22	35	33.33	70	12.13
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 91.13 \quad p < 0.01 \quad C = 0.37$$

Табела 130. Родителската доверба во дејските способности и кооперативноста

	4а		4б		4в		4г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Да	224	80.58	121	86.43	90	81.82	5	10.20	440	76.26
Не	15	5.40	11	7.86	10	9.09	31	63.27	67	11.61
Не сум сигурен	39	14.03	8	5.71	10	9.09	15	30.61	70	12.13
Вкупно	278	100	140	100	110	100	49	100	577	100

$$df = 6 \quad \chi^2 = 169.29 \quad p < 0.01 \quad C = 0.48$$

Табела 131. Родителската доверба во дејските способности и учесливој и интересој во воднаставните активности

	3а		3б		3в		3г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Да	38	82.61	106	86.89	83	89.25	213	67.40	440	76.26
Не	4	8.70	8	6.56	5	5.38	50	15.82	67	11.61
Не сум сигурен	4	8.70	8	6.56	5	5.38	53	16.77	70	12.13
Вкупно	46	100	122	100	93	100	316	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 31.00$ $p < 0.01$ $C = 0.23$

Табела 132. Родителите ги наградуваат децата за нивните училишни напори и резултати

	Одлични		Просечни		Слаби		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Пофалба	88	30.99	61	25.52	16	29.63	165	28.60
Вагување	154	54.22	113	47.28	21	38.89	288	49.91
Материјално	42	14.79	65	27.20	17	31.48	124	21.49
Вкупно	284	100	239	100	54	100	577	100

$df = 4$ $\chi^2 = 16.15$ $p < 0.01$ $C = 0.23$

Табела 148. Родителско-дејска комуникација и почитување на училишните правила

4	1а		1б		1в		1г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Согласни	98	61.63	121	62.37	58	45.67	11	11.34	288	49.91
Неодлучни	5	3.14	6	3.09	5	3.94	5	5.15	21	3.64
Несогласни	56	35.22	67	34.54	64	50.39	81	83.50	268	46.45
Вкупно	159	100	194	100	127	100	97	100	577	100

$df = 6$ $\chi^2 = 80.04$ $p < 0.01$ $C = 0.35$

Табела 154. Подготвеноста на родителите да се ангажираат во училишните активности и залагањето во наставата

2	2а		2б		2в		2г		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
А	109	90.83	157	91.28	130	72.22	55	52.38	451	78.16
Б	6	5.00	9	5.23	35	19.44	31	29.52	81	14.04
В	5	4.17	6	3.49	15	8.33	19	18.10	45	7.80
Вкупно	120	100	172	100	180	100	105	100	577	100

$df = 4$ $\chi^2 = 30.53$ $p < 0.01$ $C = 0.25$

Табела 156. Кој го појолни працалници

Испитаници	Мајка		Татко		Вкупно
	f	%	f	%	
Село	94	40.03	141	59.97	235
Град	272	79.53	70	20.47	342
Вкупно	366	63.43	211	36.57	577

$df = 1$ $\chi^2 = 92.15$ $p < 0.01$ $C = 0.37$

ПРИЛОГ 2

СКАЛА ЗА ПРОЦЕНА НА УЧИЛИШНАТА УСПЕШНОСТ

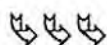
УПАТСТВО ЗА РАБОТА

Со помош на оваа скала ќе можете да ги процените Вашите ученици според некои аспекти на училишната успеешност .

ВНИМАНИЕ!!!

- *Внимателно прочитайте ги предложениите димензии на училишна успеешност;*
- *Избежнувајте да проценувате според Вашата лична впечаток за учениците (имајте на ум дека успешниот ученик не мора да биде успешен по сите особини и обратно);*
- *Сите ученици обидете се да ги проценувате според тоа која оцена најмногу одговара на нивното однесување;*
- *Проценувајте го секој ученик споредувајќи го со останатите ученици во одделението;*
- *Обидете се да не бидете нишу прејтерано благи, нишу прејтерано строги, во проценувањето.*
- *Избегнете ја благодатноста нишу ја чувствувате кон некои ученици;*
- *Бидете критични, но настојувајте да го задржите истинити критериум во некои на целата постапка.*

Благодариме на соработката



Општи податоци

1. Основно училиште _____

2. Место _____

3. Одделение и паралелка _____

4. Пол на ученикот а) Машки б) Женски

5. Успех постигнат во претходното одделение:

- а) Одличен б) Многу добар в) Добар г) Доволен
д) Полагал поправен испит е) Го повторувал одделението

6. Место на живеење: а) Село б) Град

7. Структура на семејството:

- а) Мајка татко и повеќе од две деца
б) Мајка, татко и две деца
в) Мајка, татко и едно дете
г) Проширено семејство - **баба и дедо, само баба, само дедо** (подвлечете)
д) Непотполно семејство - **само мајка, само татко** (подвлечете)

8. Образование на родителите:

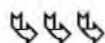
- | | | |
|--------------------------------|----------|----------|
| а) Незавршено основно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| б) Завршено основно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| в) Квалификуван работник | а) Мајка | б) Татко |
| г) Завршено средно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| д) Завршено вишо училиште | а) Мајка | б) Татко |
| е) Завршен факултет | а) Мајка | б) Татко |
| ж) Нешто друго (наведи што) | а) Мајка | б) Татко |

9. Занимање на таткото _____

10. Занимање на мајката _____

11. Работен статус:

- а) Мајка - **вработен, невработен** (подвлечи)
б) Татко - **вработен, невработен** (подвлечи)



Посебни податоци

1. ОДНОСОТ НА УЧЕНИКОТ КОН ПРАВИЛАТА И ПРОПИСИТЕ НА УЧИЛИШТЕТО

Проценете го односот на ученикот кон правилата и прописите кои ги регулираат живото и работата во училиштето (задоцнување, редовност, дежурство, однос кон училиштината имоти).

а) Примерен ученик, обврските од оваа природа ги прифаќа свесно и извршува беспрекорно;

б) Се однесува потполно задоволително, нема некои позабележителни пропусти;

в) Задоволува, иако понекогаш има и пропусти настојува да ги отстрани;

г) Често ги крши прописите. Иако посебно се разговара со него и понатаму се однесува исто.

2. ЗАЛАГАЊЕ ВО НАСТАВАТА

Залагањето во наставата се огледа во степенот на ангажманот на ученикот при стекнување на знаења, умења и вештини предвидени со воспитно-образовната програма, без оглед на успехот кој го остварува (оцени).

а) Многу е трудољубив, најголемиот дел од времето во училиштето го посветува на активно учење, а неговиот ангажман е континуиран;

б) Се залага задоволително. Не е потребно да се опоменува или посебно поттикнува за да биде активен;

в) Малку е активен, лесно се откажува од задачите, потребно е постојано да се поттикнува и опоменува;

г) Сосема незадоволува со неговата активност, се друго му е поинтересно од наставните активности. И покрај разговорите неговиот однос кон учењето е непроменет.

Забелешка: Последната проценка може да ја добие и ученик кој постигнува и задоволителен успех во наставата.

3. ИНТЕРЕС И УЧЕСТВО ВО ВОННАСТАВНИТЕ АКТИВНОСТИ

При процената на овој аспект на училишна успеешност имајте го предвид степенот на пројавување на интересот и учесливоста на ученикот во слободните ученички активности, секции, културната активност на училиштето и натпревариите.

а) Пројавува силен интерес и континуирано учествува во одделни воннаставни активности. По некои воспитно-образовни подрачја постигнува и високи резултати;

б) Учествува во воннаставните активности организирани на ниво на одделение, без силно изразен интерес. Видот на ангажманот го избира во зависност од учениците кои учествуваат во него;

в) Главно очекува да биде ангажиран во некоја воннаставна активност, нема специјални интереси;

г) Потполно е незаинтересиран. Ги извршува само задачите кои произлегуваат од задолжителната настава.

4. ДРУЖЕЉУБИВОСТ (Кооперативност)

Под дружељубивост треба да се подразбере наклонетост на ученикот кон заеднички активности, спремност за соработка со наставникот и останаатите ученици и тежнење кон ширење на кругот на другарчиња.

а) Посебно се истакнува со спременоста да им помогне на другите и да изгради другарски односи. Кооперативен е кога работи во група и спремен да ги сподели успехите или неуспехите со другите.

б) Сосема коректно се однесува кон наставниците и учениците. Лесно се вклучува во заедничките училишни активности.

в) Повлечен е, тешко комуницира со наставниците и учениците, полесно работи на индивидуални задачи.

г) Претерано е преокупиран со себе, груб е дури и безобзирен кон наставниците и учениците.

ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД СЕДМО И ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

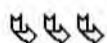
УПАТСТВО ЗА РАБОТА

Овој прашалник се состои од определени претпоставки и тврдења кои се однесуваат на условите за учење во твоето семејство. **Прашалникот е анонимен.** Одговорите кои ќе ги напишеш не се оценуваат. Биди искрен, бидејќи твојата искреност ќе придонесе во создавањето на подобри услови за учење во семејството и училиштето.

ВНИМАНИЕ!!!

- Најпрво прочитај го целиот прашалник, а потоа премини на одговарање на прашањата.
- Доколку нешто не ти е јасно крени рака и почекај го организаторот на истражувањето. Тој ќе ти објасни.
- Работи самостојно.

Однајред благодариме за соработката!

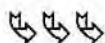


Општи податоци за ученикот

1. Основно училиште: _____
2. Место: _____
3. Одделение и паралелка _____
4. Пол на ученикот:
а) Машки б) Женски
5. Успех постигнат во претходното одделение:
а) Одличен б) Многу добар в) Добар г) Доволен
д) Полагал поправен испит ё) Го повторувал одделението
6. Место на живеење:
а) Село б) Град
7. Просторно-технички услови за учење: (Заокружи ги сите посочени услови со кои располагаш)
а) Посебна просторија за учење
б) Работно катче во заедничка просторија
в) Сопствена библиотека
г) Кабелска или сателитска телевизија
д) Компјутер
8. Дали користиш интернет?
а) Понескогаш
б) Постојано
в) Не, немам услови

9. Кој се грижи за хигиената и уредувањето на твојот простор за учење?

- а) Мајка ми
- б) Јас
- в) Некој друг, наведи кој _____



Општи податоци за семејството

10. Структура на семејството:

- а) Мајка, татко и повеќе од две деца
- б) Мајка, татко и две деца
- в) Мајка, татко и едно дете
- г) Проширено семејство - **баба и дедо, само баба**, само дедо (подвлечете)
- д) Непотполно семејство - **само мајка, само татко** (подвлечете)

11. Образование на родителите:

- | | | |
|--------------------------------|----------|----------|
| а) Незавршено основно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| б) Завршено основно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| в) Квалификуван работник | а) Мајка | б) Татко |
| г) Завршено средно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| д) Завршено вишо училиште | а) Мајка | б) Татко |
| ѓ) Завршен факултет | а) Мајка | б) Татко |
| е) Нешто друго (наведи што) | а) Мајка | б) Татко |

12. Занимање на таткото _____

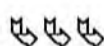
13. Занимање на мајката _____

14. Работен статус:

- а) Мајка - **вработен, невработен** (подвлечете)
- б) Татко - **вработен, невработен** (подвлечете)

15. Колку често заедно со твоите родители посетуваат некоја од предложените културни манифестации? (во избраната колона впиши го знакот "X")

Културна манифестација	Седмично	Месечно	Тримесечно	Годишно	Никога
Театарска представа					
Кино претстава					
Концерт					
Изложба					



Посебни податоци

1. Обиди се реално да го процениш односот на твоите родители кон тебе, според овие показатли. (во избраната колона впиши го знакот "X")

Бр	Односот на родителиите кон децето	Многу често	Често	Понекогаш	Ретко	Многу ретко
1	Благо постапуваат кон мене.					
2	Ми дозволуваат слободното време да го користам по сопствена желба, без никакви ограничувања и договори					
3	Учествуваат во решавањето на секојдневните мои проблеми.					
4	Влијаат врз донесувањето на моите одлуки. Ми наложуваат нивни решенија.					
5	Подготвени се да ме слушаат кога зборувам за моите проблеми, успеси и неуспеси.					
6	Правилата кои ги поставуваат моите родители треба да ги почитувам беспоговорно.					
7	Моите родители се доследни во оправданите барања кои ги поставуваат пред мене					
8	Доколку не ги исполнам нивните барања ме казнуваат					
9	Ги задоволуваат моите потреби и желби за сметка на нивните					
10.	Барањата кои ми ги поставуваат родителите се јасни, знам што очекуваат од мене					
11	Ги задоволуваат моите потреби и желби, но не ги запоставуваат нивните					
12	Моите родители немаат доволно време за мене, преафатени се со сопствени обврски					

2. Моите родители кога ќе се соочат со некое мое непримерно однесување:

- Реагираат веднаш за се што сметаат дека е недопуштено во моето однесување;
- Подготвени се подолго време да се воздржуваат пред да ја изразат нивната реакција.

3. Моите родители ме казнуваат со: (во избраната колона впиши го знакот "X")

Казна	Многу често	Често	Понекогаш	Ретко	Многу ретко	Никогаш
Опомена						
Прекор						
Физичка казна						
Погрдни зборови						
Забрани						
Ме игнорираат						

4. Моите родители најчесто ме казнуваат заради: (заокружи три од понудените одговори)

- Неизвршување на училишните обврски
- Слаб училишен успех
- Неуредност во домот
- Неодговорно однесување кон личните предмети
- Недолично однесување кон луѓето
- Неодговорно однесување кон животната и општествената средина
- Неодговорно однесување кон сопственото здравје

5. Во извршувањето на моите училишни обврски најчесто ми помага:

- Мајка ми
- Татко ми
- И двајцата

6. Тоа го прават:

- а) Самоиницијативно и без да им барам помош
- б) Само кога ќе им побарам помош

7. Како твоите родители ти помагаат и те поттикнуваат да постигнеш успех во учењето?

(во избраниите колони впиши го знакот "X")

Бр.	Односот на родителите во процесот на поттикнување на учениците на учење и работи	Многу често	Често	Понекогаш	Ретко	Многу ретко
1	Ми ги прегледуваат домашните и училишните задачи					
2	Моите родители не ги интересира што учам во училиштето, сметаат дека тоа е само моја работа					
3	Со задоволство учат и работат со мене					
4	Се советуваат и со стручни лица (моите наставници) за да ми помогнат					
5	Ми посочуваат примери, идеали од животот, литературата, историјата и сл.					
6	Користат различни видови на поткуп -ме уценуваат со училишниот успех					
7	Јасно ми покажуваат дека нивната љубов кон мене не зависи од мојот училишен успех					
8	Ми поставуваат престојни барања и заповеди во врска со училиштето					
9	За училишни резултати од кои не се задоволни моите родители ме казнуваат					
10	Моите родители настојуваат да бидат информирани како го поминувам слободното време					
11	Смирено дискутираат со мене за тоа што треба да направам за да го подобрам успехот					
12	Ми држат "лекции" за тоа колку е потребно и корисно да учам и работам					
13	Моите родители настојуваат да бидат информирани за тоа што учам во училиштето					
14	Ми оддаваат вербално признание за моите училишни напори и резултати					
15	Го следат мојот училишен ангажман и успех за да ме контролираат и критикуваат					
16	Заинтересирани се само за моите училишни оценки					
17	Ме споредуваат со други деца					
18	Ми ги изработуваат домашните задачи					

8. Моите родители јасно ми покажуваат дека веруваат во моите способности да постигнувам високи училишни резултати:

- а) Да
- б) Не
- в) Не сум сигурен

9. За моите училишни напори и успех, родителите најчесто ме наградуваат со: (заокружи еден од понудените одговори)

- а) Јавно ме пофалуваат
- б) Ми ветуваат исполнување на некои мои желби
- в) Материјално ме наградуваат

10. Моите родители најчесто ме наградуваат заради: (заокружи еден од понудените одговори)

- а) Напорите кои ги вложувам во извршување на училишните активности и обврски:
- б) Постигнат формален училишен успех (оцени).

11. Во која од предложените групи би ги сместила твоите родители имајќи го предвид секојдневниот нивен однос кон тебе:

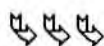
- а) Поставува правила користејќи ја својата родителска моќ, верува во забрани и казни, воведува ограничувања, бара покорност и послушност, го прифаќа и се согласува со само за него (неа) оправданото однесување; **мајка, татко**
- б) Овозможува полна слобода, не ги ограничува моите потреби и желби, не се користи со забрани и казни, многу ретко ме советува, не може да му се верува; **мајка, татко**
- в) Одмерен е, но одлучен во своите барања, ги почитува детските потреби и желби но, не ги занемарува сопствените, гради заеднички правила, наместо со родителската моќ и власт делува со личниот пример. **мајка, татко**

12. Како е организиран животието во твоето семејство искрено процени преку следниве прашања на скала од 5 до 1. Нека твојата избрана оцена го има следново значење: 5-иоштолно се согласувам; 4-се согласувам; 3-не сум одлучен; 2-не се согласувам; и 1-вооштолно не се согласувам. (Прецртај со "X" по еден од броевите за секое прашање)

- 1. Во моето семејство и кога сме на годишен одмор децата мораат да го почитуваат правилото "девет во кревет": ⑤ ④ ③ ② ①
- 2. Ниту ручекот, ниту вечерата, не започнуваат се додека сите членови од семејството не се соберат дома: ⑤ ④ ③ ② ①
- 3. Моите родители задолжително мораат веднаш да се вратат дома по завршувањето на работните и училишните обврска: ⑤ ④ ③ ② ①
- 4. Во мојот дом се знае точно што ние децата треба да правиме, ништо друго, освен добро да учиме: ⑤ ④ ③ ② ①
- 5. Во моето семејство постои јасна поделба на машки и женски активности кои најчесто не се мешаат.: ⑤ ④ ③ ② ①
- 6. Единствената грижа на моите родители (околу нас децата) им е, на нас децата да ни обезбедат храна, облека и други материјални добра: ⑤ ④ ③ ② ①
- 7. Во моето семејство важи правилото: додека возрасните зборуваат децата мора да траат или за збор да бараат дозвола: ⑤ ④ ③ ② ①
- 8. Во моето семејство тешко можеме да се разбереме, после секој разговор следува караница: ⑤ ④ ③ ② ①
- 9. Јас за моите проблеми, потреби и желби најчесто прво разговарам со едниот родител, а потоа тој за тоа го известува и другиот? ⑤ ④ ③ ② ①

9. Кој се грижи за хигиената и уредувањето на просторот за учење на Вашето дете?

- а) Мајката
- б) Самото дете
- в) Некој друг, наведете кој _____



Општи податоци за семејството

10. Структура на семејството:

- а) Мајка, татко и повеќе од две деца
- б) Мајка, татко и две деца
- в) Мајка, татко и едно дете
- г) Проширено семејство - **баба и дедо**, само баба, *само дедо* (подвлечете)
- д) Непотполно семејство - **само мајка**, *само татко* (подвлечете)

11. Образование на родителите:

- | | | |
|--------------------------------|----------|----------|
| а) Незавршено основно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| б) Завршено основно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| в) Квалификуван работник | а) Мајка | б) Татко |
| г) Завршено средно училиште | а) Мајка | б) Татко |
| д) Завршено вишо училиште | а) Мајка | б) Татко |
| ѓ) Завршен факултет | а) Мајка | б) Татко |
| е) Нешто друго (наведете што) | а) Мајка | б) Татко |

12. Занимање на таткото _____

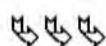
13. Занимање на мајката _____

14. Работен статус:

- а) Мајка - **вработен**, *невработен* (подвлечете)
- б) Татко - **вработен**, *невработен* (подвлечете)

15. Колку често Вие, родителите заедно со Вашето дете посетувате некоја од предложените културни манифестации? (во избраната колона впишете го знакот "X")

Културна манифестација	Седмично	Месечно	Тримесечно	Годишно	Никогаши
Театарска представа					
Кино претстава					
Концерт					
Изложба					



Посебни податоци

1. Обидете се реално да го процените Вашиот однос кон децата, според подолу наведениите показатели. (во избраната колона впишете го знакот "X")

Бр.	Односот на родителите кон децата	Многу често	Често	Понекогаш	Ретко	Многу ретко
1	Благо постапувам кон моето дете					
2	Му дозволувам слободното време да го користи по сопствена желба, без никакви ограничувања и договори.					
3	Учествувам во решавањето на секојдневните проблеми на моето дете.					
4	Влијаам врз донесувањето на неговите одлуки, му ги налагам моите решенија.					
5	Подготвен сум да го ислушам кога зборува за неговите проблеми, успеси и неуспеси.					
6	Правилата кои ги поставувам треба да ги почитува беспоговорно.					
7	Доследен сум во оправданите барања кои ги поставувам пред моето дете					
8	Доколку не ги исполни поставените барања го казнувам					
9	Ги задоволувам потребите и желбите на моето дете за сметка на сопствените					
10	Барањата кои ги поставувам пред моето дете се јасни, тоа знае што се очекува од него					
11	Настојувам да ги задоволам потребите и желбите на моето дете, но не ги запоставувам сопствените					
12	Немам доволно време за моето дете, презафатен сум со работни обврски					

2. Кога ќе се соочам со некое неприлично однесување на моето дете:

- а) Реагирам веднаш за се што сметам дека е недопуштено во неговото однесување;
- б) Подготвен сум подолго време да се воздржам пред да ја изразам мојата реакција.

3. Моето дете го казнувам со: (во избраната колона впиши го знакот "X")

Казни	Многу често	Често	Понекогаш	Ретко	Многу ретко	Никога
Опомена						
Прекор						
Физичка казна						
Погрдни зборови						
Забрани						
Го игнорирам						

4. Моето дете најчесто го казнувам заради: (заокружете три од понудените одговори)

- а) Неизвршување на училишните обврски
- б) Слаб училишен успех
- в) Неуредност во домот
- г) Неодговорно однесување кон неговите личните предмети
- д) Недолично однесување кон луѓето
- ѓ) Неодговорно однесување кон животната и општествената средина
- е) Неодговорно однесување кон сопственото здравје

5. Во извршувањето на училишните обврски на моето дете најчесто му помага:

- а) Мајката
- б) Таткото
- в) Двајцата

6. Му помагајте на Вашето дете:

- а) Самоиницијативно и без да ви побара помош
- б) Само кога ќе ви побара помош

7. Како Вие му помагајте и го појтикнувате Вашето дете да постигне подобар успех во учењето? (во избраната колона напишете го знакот "X")

	Односот на родителите во процесот на појтикнување на учениците на учење и работата	Многу често	Често	Понекогаш	Ретко	Многу ретко
1	Му ги прегледувам домашните и училишните задачи					
2	Не се интересирам што моето дете учи во училиштето, сметам дека тоа е само негова работа					
3	Со задоволство учам и работам со него					
4	Се советувам и со стручни лица (наставници) за да му помогнам					
5	Му посочувам примери, идеали од животот, литературата, историјата и сл.					
6	Користам различни видови на поткуп, го оценувам со училишниот успех					
7	Јасно му покажувам дека мојата љубов не е условена од неговите оценки во училиштето					
8	Му поставувам престојни барања и заповеди во врска со училиштето					
9	За училишни резултати од кои не сум задоволен го казнувам					
10	Настојувам да бидам информиран како моето дете го поминува слободното време					
11	Смирено дискутирам со него за тоа што треба да направи за да го подобри успехот					
12	Му држам "лекции" за тоа колку е потребно и корисно да се учи и работи					
13	<i>Настојувам да бидам информиран за тоа што моето дете учи во училиштето.</i>					
14	Му оддавам вербално признание за неговите училишни напори и резултати					
15	Го следам неговиот училишен ангажман и успех за да го контролирам и критикувам					
16	Заинтересиран сум само за неговите училишни оценки					
17	Го споредувам со други деца					
18	Му ги изработувам домашните задачи					

8. Вие јасно му покажувате на Вашето дете дека верувате во неговите способности да постигнува високи училишни резултати:

- а) Да
- б) Не
- в) Не сум сигурен

9. Како најчесто го наградувате Вашето дете за училишните напори и успеси: (заокружи еден од понудените одговори)

- а) Јавно го пофалувам
- б) Му ветувам исполнување на некои негови желби
- в) Материјално го наградувам

10. Најчесто го наградувате Вашето дете заради: (заокружи еден од понудените одговори)

- а) Напорите кои ги вложува во извршување на училишните активности и обврски;
- б) Постигнат формален училишен успех (оцени).

11. Во која од предложените групи би се воврстиле Вие како родител имајќи ги пред вид секојдневните односи кои ги воспоставувате со Вашето дете:

а) Поставувам правила користејќи ја својата родителска моќ, верувам во забрани и казни, воведувам ограничувања, барам покорност и послушност, го прифаќам само она детско однесување кое спрема моето мислење е исправно;

б) Овозможувам полна слобода, не ги ограничувам детските потреби и желби, многу ретко користам забрани и казни, многу ретко го советувам моето дете. Според мене, децата имаат сопствен живот и потребно е да се потпрат исклучиво врз сопствените сили. Моите деца многу ретко ми се обраќаат за совет;

в) Одмерен сум, но одлучен во своите барања, ги почитувам детските потреби и желби но, не ги занемарувам сопствените, градам заеднички правила, а наместо со родителската моќ и власт делувам со личниот пример. Моите деца често ми се обраќаат за совет или помош.

12. Како е организиран животот во Вашето семејство искрено проценете преку следниве прашања, на скала од 5 до 1. Нека Вашата избрана оцена го има следново значење: 5-полно се согласувам; 4-се согласувам; 3-не сум одлучен; 2-не се согласувам; 1-воопшто не се согласувам. (прецртајте со "X" по еден од броевите за секое прашање)

1. Во нашето семејство и кога сме на годишен одмор децата мораат да го почитуваат правилото "девет во кревет": (5) (4) (3) (2) (1)
2. Ниту ручекот, ниту вечерата не започнуваат се додека сите членови од семејството не се соберат дома: (5) (4) (3) (2) (1)
3. Ние, родителите мораме веднаш да се вратиме дома по завршувањето на работните обврска: (5) (4) (3) (2) (1)
4. Во нашиот дом се знае точно што децата треба да прават, ништо друго, освен добро да учат: (5) (4) (3) (2) (1)
5. Во нашето семејство постои јасна поделба на машки и женски активности кои најчесто не се мешаат.: (5) (4) (3) (2) (1)
6. Единствена задача на нас родителите (околу децата) ни е, на децата да им обезбедуваме храна, облека и други материјални добра: (5) (4) (3) (2) (1)
7. Во нешто семејство важи правилото: додека возрасните зборуваат децата мора да траат или за збор да побараат дозвола: (5) (4) (3) (2) (1)
8. Во нашето семејство тешко можеме да се разбереме, после секој разговор следува караница: (5) (4) (3) (2) (1)
9. Моето дете за своите проблеми, потреби и желби најчесто најпрво разговара со едниот родител, а потоа тој за тоа го известува и другиот? (5) (4) (3) (2) (1)

13. Од квалифицираноста на соработката меѓу родителите и училиштето зависи и успехот на учениците.

- а) Потполно се согласувам
- б) Се согласувам
- в) Не сум одлучен
- г) Не се согласувам
- д) Воопшто не се согласувам

14. Како ја оценувате Вашата соработка со училиштето во кое учи Вашето дете?

- а) Одлично
- б) Добро
- в) Незадоволително

15. Кога го посетувате училиштето во кое учи Вашето дете?

- а) Секогаш кога ќе почувствувам потреба за тоа
- б) Секогаш кога ќе бидам повикан
- в) Избегнувам да одам во училиштето

16. Колку сте подготвени да се ангажирате во училишните активности на училиштето во кое учи Вашето дете?

- а) Секогаш кога ќе бидам поканет
- б) Само доколку немам други семејни или работни обврски
- в) Не, не сум подготвен да учествувам, нема потреба

17. Партнерите го пополни:

- а) Мајка
- б) Татко

ОРИЕНТАЦИОНА ПРОГРАМА ЗА ПЕДАГОШКО ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ

Како појдовна основа во изработката на оваа предлог програма ги користевме многубројните истражувачки факти кои говорат во прилог на потребата од педагошко образование на родителите, позитивните искуства од веќе реализирани програми од овој тип и личното искуство во организирање и реализирање на еден ваков мини проект.

➤ *Иницијални претпоставки за педагошко образование на родителите*

- Родителите поседуваат исклучително голема воспитно - образовна моќ, која може да се стави во функција на подобрување на училишната успешност на децата;

- Родителите можат да научат како да им помагаат на своите деца во активностите поврзани со училишниот ангажман;

- Родителите имаат силна желба, заинтересирани се и мотивирани да придонесат на полето на образованието на децата;

- Родителите треба да бидат поттикнати за вклученост во воспитно - образовниот процес на нивните деца, дома и во училиштето;

- Училиштето е институција која најдолг период од животот на децата е поврзана со нивните семејства;

- Училиштето е специјализирана воспитно - образовна институција, таа располага со стручен кадар кој активно може да се вклучи во педагошкото образование на родителите.

➤ *Цели на предлог програмата*

Глобалната цел на оваа предлог програма произлегува од дијагностицираните потреби на родителите за педагошко образование: *Развивање на родителската свесност и способност за активна партиципација (вклученост) во воспитно - образовниот ангажман на децата во домаќинство и училиштето:*

- развивање на родителските способности за препознавање на сигналите и разбирање на пораките кои ги испраќаат децата до нив (позитивни и негативни);

- развивање на родителските способности за препознавање на детските потреби, во чие задоволување нужно посредуваат возрасните;

- развивање на способностите за откривање на личната одговорност за развојно - психолошките проблеми на децата, кои настануваат следствено нарушената, неадекватна или намалена родителско-детска интеракција;

- запознавање и усвојување на нови сознанија за патиштата и начините за делотворно и компетентно поучување на децата во техниките на учење.

- овладување со техниките на позитивно родителско однесување во процесот на секојдневната родителско - детска интеракција и посебно во процесот на поттикнување на учење и работа;

- запознавање со можните начини на активно и партнерско партиципирање во воспитно образовниот ангажман на децата дома и во училиштето.

➤ *Очекувани резултати*

Очекуваните резултати од реализацијата на програмата се однесуваат на родителите, училиштето и учениците:

За родителите:

а) *когнитивни* - стекнување на знаења, нови увиди во процесот на разбирање на себе си и своето семејство. Редифинирање на постојното знаење и реконструирање на личното искуство;

б) *афективни* - изградување на поголема чувствителност и отвореност за личниот и семејниот напредок, постигнување на лично задоволство заради ефектуирање на родителската вклученост и резултатите од истата, градење доверба кон училиштето;

в) *интерактивни* - градење на нови релации со другите (училиштето и учениците), промени на индивидуалното однесување и усвојување на нови модели на родителско - детски односи.

За училиштите:

а) *когнитивни* - стекнување на знаења, нови увиди во процесот на разбирање на семејното функционирање и влијание врз детското однесување. Редифинирање на постојното знаење и реконструирање на личното искуство поврзано со соработката на родителите;

б) *афективни* - потврдување и подигнување на сопствениот авторитет пред семејството и локалната средина, постигнување на лично задоволство заради ефектуирање на родителската вклученост и резултатите од истата, градење доверба кон семејството - неговата воспитно - образовна моќ.

в) *интерактивни* - градење на нови релации со другите (родителите, учениците и наставниците), промени на индивидуалното однесување и усвојување на нови модели на родителско - училишни односи.

Глобално, програмата има развојно - превентивен карактер.

➤ *Организациони форми на работа*

Препорачливо е реализацијата на програмата да се остварува низ работилници, заради тоа што оваа форма обезбедува повеќенасочен активен и интерактивен пристап. Сепак, не се исклучува

можноста за организирање на предавања, дебати, родителско присуство во училиштата и сл.

➤ *Стратеџии и методи*

Патиштата и начините низ кои треба да бидат остварени целите се избираат во зависност од конкретните содржини, а нивната универзалност треба да се огледа во моќта да обезбедат активно, искуствено и доживувачко учење. (пример: скулптура, играње на улоги, хеуристички разговор, една брава - повеќе клучови, бура на идеи, размена на искуства, дебати и сл.) Или конкретно, патишта кои ќе обезбедат услови за учење едни од други.

➤ *Организациони суѓестии*

Училишната неуспешност на учениците ефективно може да се пресретне само доколку се оствари континуирана и конструктивна соработка меѓу училиштето и семејството. Ова во најголем дел зависи од училишното раководство кое е задолжено да ја актуелизираат обврската на стручниот училишен кадар, на овој план и да обезбеди соработка со институции од локалната заедница која ќе даде поддршка во овој домен. Конкретно, *во контекст на реализацијата на оваа програма, училишните задолжително треба да активира стручен, компетенциен тим, составен од педагози, наставници, психолози, лекари и социјални работници.*

Во рамките на реализацијата на секоја поединечна активност, членовите од тимот препорачливо е да имаат точно определена задача: *водиелска или набљудувачка.*

Распределбата на задачите задолжително треба да биде извршена пред почетокот на секоја учебна година, повторно според планираните содржини и имплементирани во годишната програма за работа на училиштето.

Најпогодна временска рамка во која би се реализирала секоја поединечна работилница е од 90 до 120 минути.

Во договор со родителите, на почетокот од учебната година се изготвува полугодишна временска рамка за реализација на содржините.

➤ *Целни групи*

Посетители на предвидените работилници или други форми на работа, можат да бидат родители на ученици од едно училиште, групирани според возраста на нивните деца.

Како би се овозможила континуирана и прецизна евалвација на ефектите од педагошкото образование на родителите (во поглед на училишната успешност, родителско - детските односи и родителско - училишната соработка) се препорачува целните групи да бидат од постојан карактер.

Сепак, по проценка на стручните лица во училиштето, работилниците може да се спроведуваат и инцидентно, според потребите.

➤ *Ориентациона содржинска рамка*

Целата програма за педагошко образование на родителите, е замислено да се реализира во рамките на неколку проблемски циклуси, кои според потребите може да се надополнуваат и усповршуваат:

РОДИТЕЛСКО - ДЕТСКИ ОДНОСИ

Како да се воспостави баланс помеѓу родителската љубов и ограничување	Почитување на детската интимност и право на одлучување (Кога и како?)
Како да ги оспособиме децата да ги прифаќаат ограничувањата	Родителската толерантност кон детското непримерно однесување
Определување на соодветни награди за детското добро однесување	Задоволување на детските потреби и желби
Казните како средство за насочување на детското однесување	Како да се справиме со развојно - психолошките проблеми кај децата
Справување со пороците на денешнината	

СЕМЕЛНИ ОДНОСИ

Унапредување на семејната комуникација	Негување на семејните обичаи и ритуали
Справување со конфликти (помеѓу родителите) поврзани со родителско - детската интеракција	Координирање на индивидуалните активности во семејството
Активно слушање - семејна функционалност	Поделба на семејните улоги

ДЕЦАТА РАСТАТ И СЕ РАЗВИВААТ

Поддржување на детското позитивно чувство за себе си	Разбирање на детскиот физички, социјален, емоционален и интелектуален развој
Постапност во охрабрувањето на детската независност	Како да им помогнеме на децата да развијат здрави односи со врениците
Како да им помогнеме на децата да се оспособат за донесување на одлуки и решавање на проблеми	Како да им помогнеме на децата да го препознаат моралното и неморалното

СЕМЕЈНО - УЧИЛИШНА СОРАБОТКА

Правилата и прописите на училишниот живот	Како да го препознаеме стилот на учење на нашите деца
Што децата изучуваат во училиштето	Како да ги мотивираме децата за училшна усевност
Како родителите да комуницираат со наставниците и другиот училишен персонал	Како да учествуваме во работата на училиштето во кое учат нашите деца

➤ *Литература за избор на содржините од предвидените проблемски циклуси*

*Ashner, M., Meyerson, M., When Parents Live too Much, превела, Лилјана Енева, Наука и изкуство, Софија, 2000

*Гордон, Томас, Умече родителства - како подизати одговорну децу, Креативни центар, Београд, 1997

*McKay, Matthew, Whwn Anger Hurts Your Kids: A Parents Guide, San Franscisco, New Harbinger, 1996

*Milemkovic, N., Kako da najlakse upropastite rodzeno dete: Uvrnuti priracnik za pametne roditelje, Kreativni centar, Beograd, 1998

*Mitrovic, M., Mama i tata polaze u skolu, Kreativni centar, Beograd, 2000

*Плут, Д., Маринковиќ, Љ., Конфликти и шта са њима, Креативни центар, београд, 2000

*Reardon, K., Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susrecu, Alinea, Zagreb, 1998

*Swanson, L., What the Research Says About Punishment, http://www.extension.umn.edu/distribution/familydevelopment/components/6961_01.html

*Johnson, Barbara, B., Family - School Relationships, Concepts and Premises, <http://clerccenter.gallaudet.edu/Products/Sharing-Ideas/family-school/family-school.h...>