

УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ"
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА ОДБРАНБЕНИ И МИРОВНИ СТУДИИ
СКОПЈЕ

ДОКТОРСКИ СТУДИИ ПО МИР И РАЗВОЈ

КОНЦЕПТИТЕ ЗА МИРОТ И ЗА ВОЈНАТА
КАЈ ДЕЦАТА ВО ПЕРИОДОТ НА
ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

(докторска дисертација)

КАНДИДАТ:

м-р АНИЦА ЗЛАТЕВСКА

МЕНТОР:

Проф. д-р ОЛГА МУРЦЕВА-ШКАРИЌ

Јуни 2016 година

СКОПЈЕ

Им благодарам на ситѝе деца кои беа оѝфаѝени во исѝражувањетѝо за овај ѝруд, за нивнаѝа соработѝка и искажани мислења од кои ѝроизлегоа добиениѝе сознанија за овај ѝруд.

Искажувам благодарносѝ до мојаѝа колешка Цаниш Кокалари (насѝавник-филолог: анѝлиски јазик, албански јазик и македонски јазик) за нејзинаѝа соработѝка и ѝреведувањетѝо на ѝрашалничкоѝ од Ilse Hakvoort “Концетѝиѝетѝе за мир, за војна и сѝраѝтегѝиѝетѝе за создавање мир” од анѝлиски јазик на албански јазик. Исѝо ѝака, и за ѝреведувањетѝо од албански јазик на македонски јазик на одговориѝетѝе на ученицѝиѝетѝе од Госѝивар кои насѝаваѝа ја следаѝ на албански насѝавен јазик.

Искажувам благодарносѝ и ѝочѝи до мојаѝа менѝорка ѝроф. д-р Олѝа Мурѝева Шкарикѝ.

СОДРЖИНА

I.	Проблем на истражувањето	1
II.	Теоретски основи на истражувањето	6
1.	Когнитивен развој на детето	6
1.1.	Теоријата на Жан Пијаже за когнитивниот развој	7
1.2.	Теоријата на Лев Виготски за когнитивниот развој	10
2.	Концепти за мирот и за војната кај децата.....	13
2.1.	Преглед на предходни истражувања поврзани со сфаќањето за мирот и за војната кај децата.....	14
2.2.	Когнитивно-развојни перспективи на Пијаже и мировната едукација.....	18
2.3.	Политичка социјализација и концептите за мирот и за војната кај децата.....	19
2.4.	Социјално-когнитивна перспектива	22
3.	Мирот во различни култури и историски периоди.....	25
4.	Современи теории за мирот	36
5.	Војната во различни култури и историски периоди.....	41
6.	Основното образование во Република Македонија.....	47
7.	Образование за мир и за демократско општество.....	51
III.	Предмет, цели, варијабли и хипотези на истражувањето.....	60
1.	Предмет на истражувањето.....	60
2.	Цели на истражувањето.....	62
3.	Варијабли на истражувањето.....	63
4.	Хипотези на истражувањето.....	66
IV.	Методологија на истражувањето.....	71
1.	Методолошки пристап.....	71

2. Прибирање на податоци.....	72
3. Приказ на тестовите за утврдување на менталната зрелост на децата.....	74
4. Приказ на инструментите применети во истражувањето.....	78
5. Постапки применети при анализа на податоците.....	81
6. Примерок на истражувањето.....	83
7. Просторно и временско одредување на истражувањето.....	88
8. Општествено-политички случувања во 2005 година и во 2006 година.....	89
V. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето	94
1. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето на концептите за мирот и стратегиите за создавање и сочувување на мирот кај учениците.....	94
1.1. Асоцијации на поимот мир кај учениците од прво одделение.....	94
1.2. Асоцијации на поимот мир кај учениците од четврто одделение.....	107
1.3. Асоцијации на поимот мир кај учениците од осмо одделение.....	120
1.4. Дефинирање на поимот мир кај учениците од прво одделение.....	138
1.5. Дефинирање на поимот мир кај учениците од четврто одделение.....	139
1.6. Дефинирање на поимот мир кај учениците од осмо одделение.....	142
1.7. Стратегии за создавање на мирот кај учениците од прво одделение....	145
1.8. Стратегии за создавање и за сочувување на мирот кај учениците од четврто одделение.....	147
1.9. Стратегии за создавање и за сочувување на мирот кај учениците од осмо одделение.....	151
1.10. Заклучоци за концептите за мирот и стратегиите за создавање и за сочувување на мирот кај учениците.....	157
2. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето на концептите за војната и причините за војни кај учениците	165
2.1. Асоцијации на поимот војна кај учениците од прво одделение.....	165
2.2. Асоцијации на поимот војна кај учениците од четврто одделение.....	175
2.3. Асоцијации на поимот војна кај учениците од осмо одделение.....	187

2.4. Дефинирање на поимот војна кај учениците од прво одделение.....	198
2.5. Дефинирање на поимот војна кај учениците од четврто одделение....	199
2.6. Дефинирање на поимот војна кај учениците од осмо одделение.....	202
2.7. Мислењето за војни и причини за војни кај учениците од четврто одделение.....	205
2.8. Мислењето за војни и причини за војни кај учениците од осмо одделение.....	208
2.9. Заклучоци за концептите за војната и причините за војни кај учениците.....	212
3. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето на мислењето кај учениците за мирот во Република Македонија и непријателите на Република Македонија.....	219
3.1. Мислењето кај учениците од прво одделение за мирот во Република Македонија и непријателите на Република Македонија.....	219
3.2. Мислењето кај учениците од четврто одделение за мирот во Република Македонија и непријателите на Република Македонија.....	222
3.3. Мислењето кај учениците од осмо одделение за мирот во Република Македонија и непријателите на Република Македонија.....	226
3.4. Заклучоци за мислењето кај учениците за мирот во Република Македонија и непријателите на Република Македонија.....	232
4. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето на интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците.....	241
4.1. Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од прво одделение.....	241
4.2. Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од четврто одделение	251
4.3. Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од осмо одделение	267
4.4. Заклучоци за интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците.....	286

5. Сфаќањето за мирот и за војната кај децата од Холандија и од Македонија.....	297
Општи заклучоци.....	305
Прилози.....	322
Прилог број 1 Протокол за интервју со учениците од подготвителна година (2005).....	322
Прилог број 2 Прашалник за учениците од трето одделение (2005).....	323
Прилог број 3 Прашалник за учениците од седмо одделение (2005).....	326
Прилог број 4 Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Hakvoort преведен на македонски јазик за учениците од прво одделение	330
Прилог број 5 Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Hakvoort преведен на македонски јазик за учениците од четврто одделение и од осмо одделение	332
Прилог број 6 Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Hakvoort преведен на албански јазик за учениците од прво одделение	334
Прилог број 7 Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Hakvoort преведен на албански јазик за учениците од четврто одделение и од осмо одделение	336
Прилог број 8 Кодна листа за пилот истражувањето во 2005 година.....	338
Прилог број 9 Кодна листа од Ilse Hakvoort за прашалникот “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” применет во истражувањето во 2006 година	347
Прилог број 10 Декларација за правото на народите на мир (1984)	355
Прилог број 11 Декларација за принципите на толеранција (1995)	357

Литература.....	365
Резиме.....	373
Summary.....	382

I. ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

*“Ако сакаме да ѝосѝиѓнеме
висѝински мир во свеѝоѝ...
ќе мора да ѝочнеме со децаѝа.”*

**Махатма Ганди
(1869-1948)**

Постојат силни и нераскинливи врски помеѓу децата и мирот. Доколку тие се воспитуваат во духот на меѓусебна соработка и разбирање, почитување и толеранција, без секаков вид на предрасуди и стереотипи, ќе бидат гаранција за мирот во светот. Живеењето во мир е еден од најзначајните фактори за оптимален развој на децата, а тоа би требало да значи најсилен мотив за градење, зачувување, одржување и унапредување на мирот. “Воспитувањето за мир почнува уште пред раѓањето. Не е сеедно дали детето е очекувано и дали е прифатено со радост или несакано. Односите што постојат меѓу родителите, од своја страна се првите модели на меѓучовечки односи...”¹ Воспитувањето за мир се одвива во секој момент од нашето живеење, преку развивање на емпатија, соработка, помагање, праведност, социјална децентрација, почитување и толеранција. Една од почетните цели на воспитувањето на децата за мирот е тие да сфатат дека мирот е реалност во која што живееме, а не апстрактна именка која не можеме да ја објасниме.

Концептите за мирот и војната кај децата се многу значајни од аспект на развојната психологија, но се многу ретко истражувани. Според Галтунг (Galtung, J. 1985) постојат повеќе информации за детските и адолесцентските идеи за војната, како манифестација на насилство и за мирот објаснет како отсуство на војна, отколку за мирот објаснет со термините хармонија, соработка и коегзистенција.

Врз основа на своите истражувања Опенхајмер (Oppenheimer, L. 1989) забележал дека концептите за мирот и за војната кај децата се различни заради

¹ Мурцева-Шкарик, О. (1987). Децата и мирот. Просветно дело. Скопје: Орган на сојузот на педагошките друштва на СРМ, 5/6, 12.

влијание на многу фактори, па според тоа тие не треба да бидат сфатени како универзални и апсолутни вредности. Освен тоа, идеите за стратегиите за создавање на мирот се несомнено под влијание на детските концепти за мирот и за војната. Затоа, значајно е програмите за мировна едукација да бидат специјализирани за примена на различни возрасни групи, групи различни по својата култура, религија и социо-географска средина на живеење. Сличностите и разликите во детските концепти за мирот и за војната во различни социо-културни средини се всушност одраз на сличните и на различните норми и вредности во општеството каде што живеат децата.

Добиените сознанија од истражувањата на Utne, B. (1989), Galtung, J. (1981), Ishida, T. (1969), укажуваат дека размислувањата за мирот и за војната се разликуваат и од социо-културната средина во која што живеат децата (според Hakvoort, I. 1996). Во контекст на овај процес на социјализација, социјалните институции како семејството, училиштето и медиумите се решавачки агенси за континуитет и поддршка во секоја посебна културна идеологија. Развојните процеси во сознанието, способностите, верувањата, вредностите и ставовите се дел од социјализацијата на детето како дел од општествената средина.

Периодот што децата го минуваат во текот на основното образование е период на брзи промени во нивниот развој. Воспитно-образовниот процес овозможува конструктивен развој на детето единствено ако влијае на внатрешните диспозиции и предизвикување на интелектуален конфликт. Училиштето како институција е формирано со цел децата во него на организиран начин да ги усвојуваат знаењата и навиките, да ги развиваат когнитивните способности, да ја поттикнуваат својата афективност и по пат на социјализација да стануваат дел од својата возрасна група. Децата во периодот на основното образование ги усвојуваат на систематизиран начин искуствата од историјата на човештвото. А, историјата на човештвото кажува дека: “Сите луѓе се раѓаат слободни и еднакви по достоинство и права. Тие се обдарени со разум и совест и треба да се однесуваат еден кон друг во духот на општочовечката припадност”³ (според член 1 од Универзална Декларација за човекови права, усвоена на 10 декември 1948 година во Париз).

³ The Rights to Human Rights Education. (1999). Universal Declaration of Human Rights 1948. New York and Geneva: Unation Nations.

Семејството, на почетокот од животот на секое дете е единственото училиште на животот, во кое се стекнуваат првите искуства, во кое започнува развојот на детето како интелектуално, емоционално и социјално суштество. За остварувањето на хармоничен развој на личноста на секое дете, потребна е семејна средина на среќа, љубов, почитување и разбирање. Најпрво во семејството децата се запознаваат со своите права и обврски, со почитувањето на самото себе и почитувањето на другите членови во семејството, како и со начините на решавање на проблемите во семејството. А, с# тоа значи прво чекорење по патеката наречена “култура на мирот”. Но, и покрај тоа треба да знаеме дека: “доволно податоци укажуваат дека културата во која живее детето пресудно влијае врз развојот на мислите, чувствата и активностите кај него, но и дека едновремено таа го ограничува да сфати дека има и други начини на живеење, мислење, чувствување и дејствување”.⁴

Правото на детето да живее во мир е едно од елементарните права на детето, зацртано во “Конвенцијата за правата на детето“. Сите права што ги содржи “Конвенцијата за правата на детето“, се од големо значење за заштита на личноста на детето и овозможување услови за целокупен правилен развој. “Конвенцијата за правата на детето“ е усвоена од Генералното собрание на ООН на 20 ноември 1989 година, а истата влезе во сила на 2 септември 1990 година. “Конвенцијата за правата на детето“ е ратификувана од 191 земја во светот, а само во првиот ден кога била усвоена, била ратификувана од 61 држава во светот. Република Македонија ја ратификува “Конвенцијата за правата на детето“ со сукцесија на 2 декември 1993 година. Составни документи на “Конвенцијата за правата на детето“ се “Факултативен протокол кон Конвенцијата за правата на детето кој се однесува на вклучување на деца во вооружени конфликти“ и “Факултативен протокол кон Конвенцијата за правата на детето кој се однесува на продажба на деца, детска проституција и детска порнографија“ кои се усвоени на 25 мај 2000 година од Генералното собрание на ООН.

⁴ Мурцева-Шкарик, О. (2002). Психологија на родот. Скопје: Сојуз на организацијата на жени на Република Македонија (СОЖМ); Женски центар на РМ; Центар за женски студии, 101.

Децата треба да бидат целосно подготвени да живеат самостојно во општеството и да бидат воспитувани во духот на идеалите прокламирани во Повелбата на Обединетите нации, а особено во духот на мирот, достоинството, толеранцијата, слободата, рамноправноста и солидарноста.

Живеењето во мир е еден од најзначајните фактори за оптимален развој на детето, а тоа би требало да значи најсилен мотив за зачувување, градење и унапредување на мирот. Иако им припаѓаме на различни култури, етнички, верски и јазични групи, ние сите делиме една планета и заедничко припадништво на човештвото. Разбирајќи дека војната е најголемо зло, а мирот врвно добро, Генералното собрание на Обединетите нации на 12 ноември 1984 година ја усвои “Декларацијата за правото на народите на мир”⁵ со резолуција 39/11 (наслов на оригиналот: “Declaration on the Right of People to Peace”).

Интердисциплинарното истражување на мирот започна по Втората светска војна, а од 1964 година е основано и Меѓународното здружение за истражување на мирот (IPRA), додека од 1981 година е основан и првиот универзитет за мир при ОН со седиште во Коста Рика. Во академската 1997/1998 година започна академското проучување на мирот во нашата држава, со започнувањето на интердисциплинарните последипломски студии по мир и развој на Филозофскиот факултет Скопје-Балкански центар за проучување на мирот под раководство на проф. д-р Олга Мурцева-Шкарик.

Нашето истражување “Концептите за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование”, нека биде скромен допринос во **“Меѓународната декада за култура на мирот и за ненасилството на децата во светот (2001-2010)”**, со што ќе придонесиме кон меѓународното движење за културата на мирот и ненасилството на децата во нашата држава и во светот .

⁵ Прилог број 10, Декларација за правото на народите на мир (1984 година).

Од **научен аспект** проучувањето на концептите за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование, и с# она што значи испитување во областа на културата на мирот кај децата, во Република Македонија не се доволно истражувани. За да се докаже, дали и колку концептите за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование зависат од начинот на образование и воспитување на децата, општествено-политичките случувања во државата и светот, средината каде што живеат децата, стадиумот на когнитивен развој, нивото на менталната зрелост, етничката и родовата припадност на децата, како и од други фактори неопходно е да се истражува и научно да се докажува. Исто така за да се докажат значајните развојни промени во сфаќањето за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование неопходно е да се истражува и научно да се докажува. За да се докаже дали постојат разлики во сфаќањата за мирот и за војната кај децата во Република Македонија и во другите држави потребно е да се направи меѓукултурна научна споредба. Научно добиените сознанија за сфаќањата на децата за мирот и за војната во периодот на основно образование, се од посебно значење за нивното оптимално воспитување во духот на културата на мирот.

Од **практично-општествен аспект** е значајно да се испитаат концептите за мирот и за војната кај децата, како и нивното мислење за с# она што значи култура на мирот, заради поуспешно воспитување и образование на децата за културата на мирот во зависност од воспитно-образовните периоди во текот на основното образование, нивниот стадиум на когнитивен развој, нивото на ментална зрелост, семејната средина во која што живеат, а исто така и од социо-културната средина на живеење. А, со таквото воспитување и образование на децата во периодот на основното образование, ќе создадеме личности кои ќе создаваат мир, правда, толеранција и достоинство во општеството во кое што живеат. Образованието за универзални човекови права, ненасилство и толеранција се најефикасно средство за унапредување на општествениот развој и создавање мир во светот.

II. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. КОГНИТИВЕН РАЗВОЈ НА ДЕТЕТО

Според психологот Драган Крстиќ,⁶ спознанието е процес со кој субјектот станува свесен за внатрешната и надворешната реалност и стекнува знаење за неа. Се одвива низ перципирање, помнење, учење, имагинација, откривање, мислење, судење, употреба на јазик и кои било други психолошки процеси. **Когницијата** се разликува од емоционалните процеси. Таа е насочена кон откривање на вистината, тежнее да дејствува рационално, а с# друго е ирелевантно. Но, практично когницијата не е можно да се одвои од останатите димензии на психичкото. Реално во когнитивните процеси се вметнуваат емоционалните (афективните) и волевите (конативните) процеси, почнувајќи од самата перцепција до објаснувањата, кои исто така влегуваат во когницијата. **Мислењето** е психички, симболички процес, со кој се разбира и внесува некоја надворешна реалност во внатрешната реалност. Мислењето е психички процес од когнитивна природа, но под силно влијание на чувствата и желбите.⁷

Постојат различни теории кои го објаснуваат когнитивниот развој на детето. Во понатамошниот текст ќе бидат прикажани теоријата на **Жан Пијаже** (Jean Piaget) и теоријата на **Лев Семеонович Виготски** (Лев Семеонович Вьиготский). Заради целите на ова истражување, поцелосно ќе бидат прикажани карактеристиките на мислењето во различните периоди на развој.

⁶ Крстиќ, Д. (1988). Психолошки речник. Београд: ИРО Вук Караџиќ, 260.

⁷ Крстиќ, Д. (1988), 334.

1.1. ТЕОРИЈАТА НА ЖАН ПИЈАЖЕ ЗА КОГНИТИВНИОТ РАЗВОЈ

Детето во текот на развојот постепено се оспособува да ја спознава својата социјална средина (семејството како примарна средина, а потоа и пошироката социјална средина). Но, за успешно спознавање не е доволно детето само да перципира и да ги акумулира тие податоци со помош на својот интелектуален потенцијал, туку треба и да дејствува врз нив, да ги трансформира. Воспоставувањето на ваква хармонија со својата средина, Пијаже ја нарекува воспоставување на рамнотежа. **Жан Пијаже** (Jean Piaget 1896-1980) е основачот на операционалната теорија за развој на интелегенцијата, а во нејзината основа е **онтогенетскиот развој** на когнитивните способности. Тој идентификува три главни стадиуми во развојот меѓу кои нема остро прекинување и тоа:⁸

- Стадиум на **сензомоторна интелигенција**, од раѓањето до крајот на втората година, во кој можат да се разликуваат два потпериода: потпериод на центрација на сопственото тело од раѓање до седмиот-деветтиот месец и потпериод на објективизација и специјализација на шемите на практичната интелигенција. Интелектуалната револуција која се случува во првите две години од животот, обележана е со четири основни процеси: формирање на категории на објекти, простор, каузалност и време. Сите четири категории се практични или акциони, а с# уште не се поими во вистинска смисла на зборот.
- Стадиум на **репрезентациона интелигенција** која води кон конкретни операции, од втората до дванаесеттата година и се дели на два потпериоди. Првиот е предоперационалниот потпериод. Тој се протега од втората до седмата-осмата година и се карактеризира со образување на семиотички средства, ориентирани функции и квалитативни идентитети. Вториот потпериод е на конкретни операции. Тој се протега од седмата-осмата година до единаесеттата-дванаесеттата година, а се карактеризира со образување на операционални групирања, реверзибилност и повеќе облици на конзервација.

⁸ Пијаже, Ж. (1988). Развој на интелигенцијата. Скопје: Просветно дело.

➤ Стадиум на **формални операции** е од единаесеттата-дванаесеттата година па натаму до крајот на животот. Во овој период адолесцентите во своето логичко размислување се разликуваат од логичкото размислување на детето, а исто така се негува логиката на културен, возрасен човек и основните елементи на научното мислење. До календарската возраст од дваесет и една година се воспоставува рамнотежа на организмот со социјалната средина, но не станува збор за состојба на апсолутно мирување.

Секвенцијалноста во стадиумите на когнитивниот развој значи дека тие се придржуваат кон еден вообичаен редослед, затоа што секој предходен е неопходен за образување на следниот.

Суштината на промените од конкретно-логичко кон формално-логичко мислење е во тоа што детето кое се наоѓа во конкретно-логичко мислење е насочено кон манипулација со предметите, додека во формално-логичкото мислење детето станува способно лесно и суштински да се снаоѓа со постапките и идеите. Се развива способноста систематски да ги изолираат варијаблите и да манипулираат со нив, да создаваат комбинации, применуваат резонирање при интерпретацијата на доказите и заклучоците. Кај адолесцентите се развива расудувањето надвор од конкретните аспекти. Тие поставуваат хипотези во врска со фактите, дедуктивно ги согледуваат последиците, а тие дедукции ги користат за проверка на хипотезите. Други карактеристики на формално-логичкото мислење се следниве: систематичност, организираност, детерминирање на каузалноста, а со тоа се создава основа за научно резонирање.

Според Пијаже формирањето на когнитивните структури и нивниот развој зависат од три фактори:

- матурација-созревање на нервниот систем;
- искуството стекнато во интеракција со физичката средина и
- искуството од социјалната средина.

За првиот фактор на когнитивниот развој, созревањето-матурација, Пијаже пишува дека и покрај тоа што малку знаеме за совпаѓањето на “логиката на невроните” и мислењето, сепак созревањето на нервните структури е од примарно значење за развитокот. Созревањето е примарно, додека учењето е подредено на развојот на созревањето.

Физичкото искуство е факторот што значи акција која се изведува врз објектите, за да се дојде до одредени сознанија. Акцијата е еден од клучните поими во теоријата на Пијаже, затоа што субјектот го запознава објектот само преку акции и трансформации.

Спред Пијаже факторот социјално искуство, значи искуство кое се добива по пат на образование на родителите и јазикот со кој се комуницира во средината. Психичките функции со право можат да се сметаат за културни функции, затоа што културата која го одразува живеењето на луѓето во една средина и во одреден временски период влијаат врз целокупниот психички развој на луѓето.

Урамнотежувањето претставува авторегулационен систем, постојана акција на асимилација и акомодација, со кои се воспоставува делумна рамнотежа на одредени стадиуми на интелектуалниот развој. Со постигнувањето на интелектуалната зрелост, со формирањето на формалните операции настанува финален еквилибриум. Состојбата на дисеквилибриум, односно когнитивниот конфликт, го водат сознајниот развој од еден во друг стадиум, од едни когнитивни структури и структурни целини во други.

Менталниот развој на детето, според Пијаже не е само интелектуалниот развој, туку и афективниот и социјалниот развој на личноста на детето. Пишувајќи за социо-емоционалниот развој, тој пишува за мотивационо-емоционалните аспекти на личноста, нагласувајќи го моралното расудување на децата, детското сфаќање на лагата и правилата во детската игра.

Истражувајќи го онтогенетскиот развој на когнитивните способности, Пијаже го анализира и развојот на мислењето и говорот. Во однос на нив, тој вели дека тие се така поврзани во генетски круг, но зависат од интелегенцијата, која му предходи на говорот и е независна од јазикот. Според Пијаже, основна карактеристика на адолесценцијата се смета вклучувањето на поединецот во светот на возрасните. Според тоа пубертетот не би можел да претставува мерило за адолесценцијата. Пубертетот се појавува на приближно иста возраст, во сите раси и во сите општества. Наспроти тоа возраста на која се врши вклучување во светот на возрасните, многу се разликува од едно до друго општество, па и од една општествена средина до друга. Овој социјален премин од

светот на детството во светот на возрасните, претставува суштински податок за афективниот и социјалниот живот на адолесцентите.

1.2. ТЕОРИЈАТА НА ЛЕВ ВИГОТСКИ ЗА КОГНИТИВНИОТ РАЗВОЈ

Значајна теорија за когнитивниот развој на детето е културно-историската теорија на **Лев С. Виготски** (Лев С. ВиготскиЃ 1896-1934).

Теоријата на Виготски се развива во рамките на Московската школа. Таа го нагласува значењето на социокултурните фактори и социјалната интеракција во формирањето на индивидуалните психички функции кај детето. Виготски во својата работа тргнува од две клучни претпоставки:

- когнитивниот развој може да се сфати само во рамките на историскиот и културниот контекст во кои детето расте;
- учењето на симболите се одвива по постапен редослед, кој е ист кај сите деца.

Социогенезата е клучниот поим во неговата теорија, односно повисоките психички процеси имаат социјално потекло. Пониските ментални функции ги нарекува природни, а повисоките ментални функции културни. Развојот на овие функции се одвива индивидуално, од надвор кон внатре, односно од интериндивидуално кон интраиндивидуално. Развојот на вештините, знаењата, способностите кај децата се одвива во интеракција со социјалната средина. Учењето на гестови предизвикува и усвојување на поими и на развој на говорот. Говорот според Виготски е мисловен процес, кој има две функции и тоа социјална, која служи за комуникација и детето ја учи од својата средина, и симболичка функција за создавање нови поими кои можат да бидат секојдневни и научни. Во своите испитувања Виготски прави компарација помеѓу развојот на поимите и развојот на говорот и мислата на човековиот вид.

Првата фаза во формирањето на поимите од најраната возраст се **синкрети**, и настануваат врз основа на субјективните врски со предметите и во нивна основа е емоционалната компонента. Во понатамошниот развој, детето ги

открива вистинските врски со предметите и социјалната средина. Во овој период од развојот на поимите се јавуваат **комплексите**, кои во себе содржат пет основни видови на системи.

Процесот на формирање на поимите претставува долготраен процес на заклучување. Но, исто така и со помош на поимите се заклучува и се донесуваат судови за предметите и појавите. Значи, поимите се продукт на мисловниот процес и мисловната активност.

Употребата на поимите во практиката детето ја прави уште пред вистински да ги спознае нив. Затоа комплексното мислење е премин кон поимното мислење. Поимното мислење се појавува на почетокот на адолесценцијата, каде што критериум за групирање се апстрактно-логичките врски меѓу елементите. Во поимот постои јасен логички однос помеѓу општото и поединечното, така што поединечното влегува во групата, во поимот, како апстрактен елемент и ги губи своите индивидуални својства. Во таа смисла поимот претставува ознака само за општото својство кое е основа на групирањето. Детето во ова фаза на мисловниот развој издвојува специфични одлики, врши класификација, прави трансфер, пронаоѓа нови елементи што припаѓаат на дадената група на поимот.

Поимите се формираат по пат на мисловни операции (анализа, синтеза, апстракција, генерализација, споредување, размислување). Но, човекот не реагира само на стимулусите од средината, туку и создава стимулуси и претставува самиот за себе стимулус. Во основа на развојот на тие функции се **знаците (симболите)**, кои се карактеристични само за човечкиот мозок. Системите на знаците, покрај тоа што служат за комуникација, тие се и средство на организирање на однесувањето на самата човечка единка и самата личност.

Внатрешниот говор, чувството на личен идентитет што се случуваат кај човекот, ни ја покажуваат **поврзаноста на мислењето и говорот**. Виготски го нагласува социјалното потекло на знаењата, но низ процесот на интернализација, ги трансформира социјалните феномени во психички.⁹

Виготски разликува две нивоа во развојот на умствените можности кај децата. Првото ниво го нарекува **зона на актуелен развој**, што е резултат на веќе завршените циклуси од развојот. На ова ниво децата се во состојба сами да

⁹ Vigotski, L. (1997). *Mislenje i govor*. Beograd: Nolit.

извршуваат некои активности, за кои се неопходни само формирани и развиени функции на интелектот. Второто ниво е **зона на наредниот развој** и на ова ниво децата не се во состојба сами да извршуваат некои активности, туку за тоа им е потребна помош од други. Но, токму таа интеракција помеѓу детето и возрасните е значајна за развојот на детето. Многу е важно да се знае дека секоја интеракција помеѓу детето и возрасниот нема еднакво значење и ефекти за развојот на личноста на детето. Доколку нивните интеракции се одвиваат во зоната на актуелниот развој, тогаш основна карактеристика на нивните активности е целосна симетричност на улогите. Виготски укажува на тоа дека проценката на зоната на наредниот развој, како интерактивен феномен е најдобрата основа за предвидување на идниот развој на детето, а не проценката на неговиот актуелен развој, како што тоа се прави во практиката. Зборувајќи за когнитивниот развој низ процесот на образование, тој ја нагласува зоната на наредниот развој, каде што учењето може временски да му предходи на развојот и да го покренува доколку се изведува во оваа зона. Во наставниот процес во училиштата децата ги усвојуваат научните поими, додека секојдневните поими се усвојуваат во текот на сопственото искуство и секојдневната реалност.

Социјалната интеракција може да се заснова и на психолошка меѓузависност. Интеракцијата на детето со неговата општествена средина, има значајно влијание на неговиот развој, како на психо-афективен план така и на когнитивен план. Когнитивниот развој на детето првенствено се сфаќа како процес на комуникација, во рамки на комуникацискиот простор во кој се наоѓа детето како што се: семејството, другарите, одделението, училиштето и слично. Таквото взаемно дејствување, покрај тоа што ја информира индивидуата, тоа исто така и ја трансформира.

2. КОНЦЕПТИ ЗА МИРОТ И ЗА ВОЈНАТА КАЈ ДЕЦАТА

Под **концепт** подразбираме ментална содржина составена од општите својства на повеќе од една појава или од нивните релации. Секој концепт содржи апстрахирање на својства како и генерализација со која тие својства се припишуваат на одредени членови, со што се создаваат концепти на класата. **Концепцијата** е сфаќање засновано врз одредени концепти и нивниот распоред. **Концептуализацијата** е разместување на сознанијата во соодветни концепти, со евентуален развој на прикладни концепти и таа може да се одигра како активен-истражувачки процес или како разбирање на некое градиво.¹⁰

Феномените на мирот и војната вклучуваат релации и интеракции помеѓу луѓето и групите на луѓе. Двата феномени можат да бидат определени со социјални појави, кои се дел од социјалното живеење. Концепциите за мирот и за војната кај децата всушност се развојни промени, кои што настануваат со когнитивниот развој на децата, но исто така тие се дел од нивните социјални познавања.

Развојот на социјалните познавања може да биде изучуван од различни гледишта. Но, најчесто дискутирани теоретски перспективи за детските сфаќања за мирот и за војната се:

- Пијажеовата когнитивно-развојна теорија и мировната едукација;
- Теоретскиот модел на политичка социјализација и
- Социјално-когнитивна перспектива.

¹⁰ Крстиќ, Д. (1988). Психолошки речник, 275.

2.1. ПРЕГЛЕД НА ПРЕДХОДНИ ИСТРАЖУВАЊА ПОВРЗАНИ СО СФАЌАЊЕТО ЗА МИРОТ И ЗА ВОЈНАТА КАЈ ДЕЦАТА

Првите истражувања на концептите за мирот и војната кај децата беа спроведени во западно-европските земји (Англија, Норвешка, Шкотска, Шведска и Западен Берлин), во периодот на шеесеттите и седумдесеттите години.¹¹ Во 1965 година Соопер, Р. ги започна првите истражувања со деца од Англија и Јапонија. Со децата на помала возраст (од 5 години до 7 години) ја користел постапката на интервју, додека со децата на поголема возраст ја користел постапката пенкало-хартија.

Во 1968 година во Норвешка, Alvik, T. (Hakvoort, I. 1996) своите истражувања ги извршил со спроведување на интервју на сите возрасти. Покрај тоа користел и цртежи. Неговите истражувања укажуваат на тоа дека норвешките деца првенствено мирот го сфаќаат како негација на војна, состојба на неподвижност, а не како процес на интеграција или билатерална соработка т.е. помирување. Истата 1968 година Rosell, L. (Hakvoort, I. 1996) истакнал дека различните прашалници за војната, апелираат на различни аспекти на овај концепт. Тој ги испитувал шведските деца (8, 11 и 14 години) користејќи преводи од прашалникот на Соопер, Р. од 1965 (Hakvoort, I. 1996).

Податоците од првите истражувања кажуваат дека децата над шестгодишна возраст развиваат одредени концепти за мирот и за војната. Развојот на концептот за војна, предходи на развојот на концептот за мир. Социјалните активности и негацијата на војна беа доминантни поими во концептите за мир кај децата на помала возраст. Кај некои деца во истражувањето, ваквите замисли за мирот се зголемуваат приближувајќи се до возраста од 12 години. Кај двете групи на адолесценти (Шведска, Rosell, L. 1968) и (Јапонија, Соопер, Р. 1965) позачестено е мислењето за негација на војна, повозрасните адолесценти вклучуваат идеи за процесите на

¹¹ Hakvoort, I. (1996). Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence/A Social-Cognitive Developmental Approach. Amsterdam: Univerziteit van Amsterdam, Fakulteit der Psychologie, 7-30.

интеграција или билатерална соработка (т.е. смирување). Зголемен број идеи за смирување се присутни кај адолесцентите во Западен Берлин во истражувањата на Naavelsrud, M. (1970). Според истражувањата на Cooper, P. (1965) англиските адолесценти во најголем број размислуваат за “мир на умот”. Освен тоа, концептите за војна повеќе се објаснети со конкретни аспекти како што се објекти на војна, учесници во војна и воени активности. Во зависност од возраста на децата се зголемуваат негативните последици од војната кои се во релација со негативните емоции. Постојат разлики во однос на полот на децата: девојчињата од Англија и од Западен Берлин опишуваат повеќе воени активности, за разлика од момчињата кои нагласуваат повеќе воени објекти. Покрај тоа, кај девојчињата од Шведска во споредба со момчињата, се позачестени асоцијациите на војна со последиците од војна (Nakvoort, I. 1996).

Во текот на вториот бран (во периодот на осумдесеттите и деветдесеттите години), истражувањата беа спроведени во западноевропските држави (Холандија и Западна Германија), источноевропските држави (Источна Германија и Романија), Израел, Австралија, Северна Америка (Канада и САД). Во истражувањата беа користени различни методи и тоа: интервју, анкета, есеи, цртежи и фото-комуникации. Неколку истражувања од вториот бран ги потврдуваат резултатите од првиот, дека помалите деца порано ги развиваат концептите на војна од концептите на мир. Доминантни теми поврзани со концептите на мир беа хармонија (т.е. гледање хармонија во природата), социјалните конотации (т.е. другарство и среќа), отсуство на кавги, негација на војна, како и мирна-спокојна средина.

Engel, B. во 1984 година (Nakvoort, I. 1996) проучувал цртежи и записи на тема “ако бев јас шеф на светот” кај деца од основно училиште. Тој нагласил дека одговорите кои ги дале децата можеле вистински да се искористат за решавањето на конфликтите во светот. Во 1988 година Cretu, T. ги испитувал романските деца од предучилишна возраст. Од децата било побарано да

нацртаат нешто во врска со зборот мир. Најчести теми кои биле идентификувани биле гулаби и цвеќиња.

Според Spielmann, M. (1986)¹² еврејските и арапските деца и адолесценти размислуваат за мирот како за слобода и безбедност во патувањето, исполнување на желбите, отворени граници, дипломатски односи, економска соработка, како и важни социјални настани. Разликите помеѓу напишаните идеи кај децата на возраст од 9-10 години во однос на 13-14 годишните деца биле мали, едноставно во однос на тоа дека повозрасните деца имале подолги вербални состави во однос на мирот. Во првиот бран на истражување не се добиени идеи за помирување (т.е. меѓународни и позитивни придонеси за мирот), кои што беа доминантни во размислувањата на адолесцентите кај Hall, R. (1993).¹³ Додека идеите за еднаквост, почит, прифаќање и недискриминација беа повеќе нагласени во одговорите кај адолесцентите во истражувањата на Nakvoort, I. и Oppenheimer, L. (1993)¹⁴ и Spielmann, M. (1986). Исто така, асоцијациите за мир кај девојчињата многу повеќе се поврзани со непосредната средина, додека момчињата многу почесто размислуваат за разоружувањето како стратегија за создавање мир во споредба со девојчињата. Добиеани се и разлики помеѓу асоцијациите на војна помеѓу девојчињата и момчињата, затоа што девојчињата почесто ги нагласуваат кавгите од непосредната средина, додека момчињата покрај ова наведуваат и дистанцирање, несогласување, расправи и помеѓу народите.

McCreary, J. и Palmer, L. во 1991 година (Nakvoort, I. 1996) на 13-14 годишни ученици од Сиднеј (Австралија), Торонто (Канада) и Чикаго (САД) им зададе прашалник со наслов “Мир во семејството”. Слично како добиените резултати на Cooper, P. (1965), Rosell, L. (1968) и Spielmann, M. (1986) и кај McCreary, J. и Palmer, L. (1991) се појавил широк спектар на позитивни

¹² Истражувањето беше спроведено во Израел со 1224 деца и адолесценти на возраст од 9 до 18 години, со примена на методот есеј на тема “Мисли за мирот”.

¹³ Истражувањето беше спроведено во Австралија со 608 деца и адолесценти на возраст од 4 до 16 години, со примена на методите интервју и анкета.

¹⁴ Истражувањето беше спроведено во Холандија со 101 дете и адолесцент на возраст од 7 до 17 години, со примена на методот интервју.

чувства. Најчести описи биле: внатрешна радост, среќа, благосостојба и слично.

Добиените податоци од истражувањата на Falk, A. и Selg, H. (1982)¹⁵ ги потврдуваат разликите помеѓу момчињата и девојчињата, во однос на зголемената социјална конотација во размислувањата кај девојчињата (Hakvoort, I. 1996). Тие забележале дека со зголемувањето на возраста на децата се зголемува и позитивноста на концептот за мир (како што се љубовта, помагањето, пријателството и слично).

Jacob, Von A. и Schmidt, H. во 1988 година (Hakvoort, I. 1996) забележале дека кај малите деца најчесто се застапени конкретните аспекти за војната и воените активности, додека кај децата над осумгодишна возраст се зголемува размислувањето за последиците од војната.

Во 1989 година Dinklage, R. и Ziller, R. (Hakvoort, I. 1996) ги испитувале сфаќањата за мирот и за војната кај германските и американските деца, барајќи од нив да нацртаат слики за мирот и за војната. Резултатите биле дека повеќето американски деца мирот го поврзуваат со природата, додека кај германските деца мирот е повеќе хумана категорија. Во однос на сфаќањето за војната германските деца сликале поразорнувачки слики во споредба со американските деца.

Истражувањата од вториот бран ги потврдија добиените резултати од првиот бран, во однос на концептите за војна кај децата и адолесцентите. Тоа се доминантни теми во конкретните аспекти на војната, како воени објекти и воени активности, така и негативните последици од војната. Потврдени се значајни родови разлики и разлики во однос на возраста на децата и адолесцентите.

¹⁵ Истражувањето беше спроведено во Германија, со 370 деца и адолесценти на возраст од 7 години до 16 години, со примена на методите интервју и анкета.

2.2. КОГНИТИВНО-РАЗВОЈНИ ПЕРСПЕКТИВИ НА ПИЈАЖЕ И МИРОВНАТА ЕДУКАЦИЈА

Во испитувањата за да се проучи движењето по кое децата ја запознаваат и разбираат нивната социјална средина и субјектите во неа, важно е да се анализира детското разбирање и составување на интеракциите помеѓу субјектите и објектите нагласува во 1977 година Chandler, M. (Hakvoort, I. 1996). Детското разбирање за социјалната средина вклучува детска интуиција или логичка претстава за другите, како тоа ги опишува другите и создава внатрешни психички искуства според Shantz, C. (Hakvoort, I. 1996). Овие искусвени способности бараат да преовладува таква презентација, која се однесува како стекната способност. Chandler, M. во 1977 година (Hakvoort, I. 1996) забележал дека Werner, H. и Piaget, J. го карактеризираат развојот на овие видови на улоги како вештини кои се јавуваат по должината на димензијата егоцентризам-перспективизам. Во овај развоен контекст, способноста за земање улога од друг е многу значајна способност за децентрирање или поедноставување. Станува збор за фокус врз една концепциска активност и истовремено размислување и координирање на две или повеќе суштини. Пијаже (Piaget, J. 1934) тврдел дека во однос на прашањата поврзани со мирот, образование за мир ќе биде можно кога една глобална перспектива и едно општо мислење ќе биде прифатено од страна на родителите и наставниците. Според тоа децата ќе можат да стекнуваат нови односи на соработка слободни од нас самите, од нашиот егоцентризам, да бидат способни да ги разберат гледиштата различни од сопствените. Идеална и мирољубива меѓународна соработка подразбира гледање од позиција на другиот (т.е. избегнување на лажните идеи и индивидуалните предрасуди) без отстапување од нашите сопствени гледишта. Во врска со Пијажеовата теорија Cooper, P. во 1965 година и Alvik, T. во 1968 година (Hakvoort, I. 1996) прифаќаат дека развојот на сфаќањето на поврзаноста помеѓу настаните се заемни, тоа беше неопходно за сфаќање на поврзаноста помеѓу акциите, причините и ефектите од мирот и од војната. Cooper, P. (1965)

ги употребил главните црти на Пијажеовата теорија за да ги објасни и разјасни неговите откритија. Според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) Alvik, T. (1968) ги истражувал детските способности со употреба на задачите на Пијаже (т.е. две задачи со обоени картони). Alvik, T. во 1968 година заклучил дека децата беа “волшебни” добро информирани за конкретни аспекти од концептот за мир од масмедумите, постоењето на нивниот капацитет за заемно разбирање за игра на мали улоги во детските перцепции за мирот. Во развојот на концептот за мир, кај помалите деца има конкретни визуелни знаци како физички објекти на војната, додека кај поголемите деца се присутни физичките резултати и последици од војната, како и негативната евалвација на воените активности. Недоволно јасни беа заклучоците во врска со меѓусебните својства на војните и конфликтите.

2.3. ПОЛИТИЧКА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА И КОНЦЕПТИТЕ ЗА МИРОТ И ЗА ВОЈНАТА КАЈ ДЕЦАТА

Според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) покрај когнитивното созревање Haavelsrud, M. (1970) и Rosell, L. (1968), го истакнале влијанието на социјалната и политичката средина (т.е. социо-културната структура), во развојното сфаќање на мирот и на војната. Улогата на срединските фактори, како и припадноста на одредена социо-економска класа, улогата на медиумите, полот, како и влијанието на внатрешните карактеристики како когнитивната моќ, имаат големо влијание во начинот на кој што децата ги сфаќаат мирот и војната (Haavelsrud, M. 1970; Rosell, L. 1968; Torney, J. и Hess, R. 1971).

Според Allen, G. (1989), политичката социјализација може да биде дефинирана како “развојни процеси низ кои се стекнува индивидуална политичка ориентација и модели на однесување”.¹⁶ Всушност развојот на политичките односи, вредности и однесувања се дел од секојдневните улоги

¹⁶ Hakvoort, I. (1996), 23.

(т.е. основна политичка социјализација) и вмешаноста на нови улоги, неидентични со општите (т.е. споредна социјализација). Еве неколку толкувања за детското разбирање на мирот и војната кои се резултат на влијанието на социјалната средина. Rosell, L. (1968)¹⁷ ги објаснал значајните фази во развојот на сфаќањето за војната, во асоцијациите кај осумгодишни деца и порастот на интересот за последиците од војната, во асоцијациите на единаесетгодишни и четринаесетгодишни деца. Малите деца не очекуваат нивната социјална средина да влијае врз последиците од војната. Што се однесува за концептот за мир, Rosell, L. (1968) забележал дека генералните доминантни нагласувања за негативниот концепт за мир произлегува од влијанието на медиумите и е резултат на поимот за мир заснован врз отсутноста на војна и воени активности.

Слични согледувања за влијанието на средината беа изнесени кај Dinklage, R. и Ziller, R. во 1989 година (Hakvoort, I. 1996). Во различни социо-културни средини (Америка и Германија), на децата им биле дадени фотографии од различни сцени и се барало од нив да ги изразат нивните идеи и сфаќања за мирот и за војната. Истражувањата докажаа дека две различни култури довеле до развојот на различните размислувања и сфаќања за мирот и за војната. Влијанието на различните агенсии на социјализација го истражувала Torney-Purta, J. во 1989 година (Hakvoort, I. 1996). Таа докажала дека семејствата се доминантни агенсии за помалите деца, додека потоа врсничката интеракција има поголемо влијание врз идеи, сугестии и различни размислувања како и начини на перципирање на околината. Покрај тоа, кога детето тргнува на училиште, наставникот станува доминантно влијателен како пренесувач на политичките сознанија, однесувања и односи. Torney, J. и Hess, R. (1971) ја нагласиле улогата на наставниците во различните процеси на социјализација и различните социо-економски средини. Улогите на наставниците биле повлијателни за децата од пониските социо-економски средини, отколку за децата од повисоките социо-економски средини. Tolleu, H.

¹⁷ Истражувањето беше спроведено во Шведска со 198 деца на возраст од 8 години до 14 години со примена на методите на интервју и анкета.

во 1973 година (Hakvoort, I. 1996) исто така забележал влијание на детските социо-економски средини, возраста и социо-економскиот статус, анализираќи ги детските сознанија за Виетнамската војна. Покрај тоа, Jacob, Von A. и Smith, H. во 1988 година (Hakvoort, I. 1996) ја докажаа интеракцијата помеѓу детските социо-економски средини и вербалните способности. Децата од повисоките социо-економски средини, имаа повеќе асоцијации (т.е. бројот на асоцијациите беше употребен како показател на детските вербални способности). Во своите истражувања 1968 година во Шведска, Rosell, L. забележал дека когнитивните способности на децата и адолесцентите (т.е. капацитетот на реципрочните мислења), имаат поголемо влијание од варијаблите на социјализација врз концептот за војната. Споредено со помалите деца, адолесцентите во нивните асоцијации за војната, многу повеќе ги истакнуваат последиците од војната. Нагласувањето на последиците од војната се во позитивна релација со возраста на децата.

Што се однесува до полот момчињата значајно се разликуваат од девојчињата во развојот на политичката ориентација (Torney, J. и Hess, R. 1971).¹⁸ Девојчињата повеќе биле ориентирани кон интерперсонални односи, додека момчињата покажале повеќе активности и интереси за политичките прашања. Во согласност со овие откритија, Rosell, L. (1968) докажал дека Шведските девојчиња се повеќе ориентирани на примарната група и непосредната средина, за разлика од момчињата кои се повеќе ориентирани на пошироката средина.

Moore, S. во 1989 година (Hakvoort, I. 1996) објаснувајќи ја теоријата за политичкото учење кај децата, нагласува дека секоја теорија мора да биде во корелација со развојните промени на сознанието. Moore докажал дека само оние деца кои доволно созрале во нивните генерални когнитивни капацитети, би биле способни да ги зголемат нивните политички знаења низ годините што доаѓаат.

¹⁸ Hakvoort, I. (1996), 24.

2.4. СОЦИЈАЛНО-КОГНИТИВНА ПЕРСПЕКТИВА

Во мерењето на егоцентризмот, Пијаже се фокусираал првенствено на несоцијалните контексти. Поимите како мирот и војната се социјални случувања и се смета дека се поврзани со социјалниот свет на децата.

Постојат два поразлични социјално-когнитивни пристапи од теоријата на Пијаже, кои ќе бидат прикажани во текстот што следува. Според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) првиот пристап е на Chendler, M. (1977) според кој различните мерки на превземање улоги кои се фокусираат на содржини од различни области резултира во кохерентна слика. Тоа е зголемување на способноста на децата за превземање улоги кои се фокусираат на содржини од различни области и резултираат во кохерентна слика. Тоа е зголемување на способноста на децата за превземање улоги во еден домен на знаење, кој што не е пронајден во паралелен развој во друг домен. Chandler, M. и Boutilier, R. (1992) наведуваат дека најголеми промени во концептите за мирот и за војната кај децата настануваат на возраст помеѓу 9-та година и 12-та година. Додека 13-та година е временски период кога настанува стабилизација во развојот на концептите за мирот и за војната. Добиените сознанија од истражувањата укажуваат на тоа дека мирот и војната се комплексни и повеќе факторски концепти кои се движат од:

- од конкретно размислување кон апстрактно размислување (т.е. одразувајќи се на напредокот на когнитивните способности);
- од негативна концептуализација кон позитивна концептуализација (т.е. одразувајќи се на напредокот на сфаќањето на динамичните процеси);
- од индивидуални перцепции кон глобални перцепции (т.е. одразувајќи се на напредокот на социо-когнитивните способности).¹⁹

Во согласност со теоријата на Пијаже за стадиумите на когнитивен развој, постојат различни теории за социјално-когнитивниот развој кои повеќе се насочени кон меѓучовечките односи. Во 1980 Selman, R. формулирал широк модел кој се занимава со социјална улога на превземање

¹⁹ Hakvoort, I. (1996), 129.

вештини на децата и адолесцентите. Овие превземања на улоги и вештини вклучуваат онтогенетски процес со кој децата доаѓаат до разбирање на начинот на кој психолошките гледни точки се координирани со помош на другите. Постојат хипотетички релации помеѓу социјално-когнитивните развојни нивоа на децата и нивните концепти за мир, војна и стратегиите за создавање на мир. Во теоријата на Selman, R. (1980) наведени се пет стадиуми кои се определени според возраста на децата, нивниот социјално-когнитивен развој и концептите за мир, војна и стратегиите за создавање мир (Табела 1).²⁰

²⁰ Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding; developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press, 37.

Табела 1: Хипотетички релации помеѓу нивоата на социјално-когнитивен развој и детските концепти за мир, за војна и стратегиите за создавање мир (Selman, R. 1980)

Стадиум	Возраст	Ниво на соц-ког развој	Мир, војна и стратегии за создавање мир
0	3-6	Егоцентрично	Мир и војна: физички и материјални термини, поврзани со непосредната средина (пр. војници, оружје и нивна негација). Стратегии: насочени кон развивање пријателства засновани на материјално споделување.
1	6-8	Субјективно	Мир и војна: активности со кои се објаснуваат персоналните врски (пр. кавги, воени активности и нивни негации). Стратегии: молби за помагање во различни конкретни активности.
2	8-10	Само-рефлексивно	Мир и војна: билатерални конфликти и соработка помеѓу луѓето (пр. групи на народи), емоционални искуства, позитивни или негативни последици. Стратегии: соработка вклучувајќи психолошки процес (односно настојувања да се разберат другите).
3	10-12	Меѓусебно	Мир и војна: важни човечки односи (пр. меѓусебно почитување, рамноправност и прифаќање на различните погледи и сфаќања). Стратегии: координација на различните меѓунационални погледи и сфаќања.
4	> 12	Независно	Мир и војна: универзални човекови права и вредности, конфликти во и помеѓу комплексните системи (пр. воен систем против владата). Стратегии: политички решенија поврзани со различни погледи во плуралните општества.

3. МИРОТ ВО РАЗЛИЧНИ КУЛТУРИ И ИСТОРИСКИ ПЕРИОДИ

Под поимот **мир** подразбираме општа состојба на општеството, или во некој негов сегмент, во која владее релативна усогласеност и хармоничност на општествените односи, кога не се пројавуваат остри социјални спротивности и промени. Во меѓународните односи тоа е состојба кога во меѓународната заедница нема војна.²¹

УНЕСКО во своите документи за подготовка за прославата на 2000-Меѓународна година за култура на мирот, **културата на мирот** ја определува како вкупност на вредности, ставови и односи кои го одразуваат почитувањето на животот, човековата личност и достоинство, правата на човекот, отфрлање на секаков вид насилство во кој било облик и приврзаност за принципите за слобода, правда, солидарност, толеранција и разбирање како меѓу народите така и меѓу групите и единките.²²

Според Јохан Галтунг културата на мирот може да се определи како создавање на модели и вештини за мировно и ненасилно однесување. Моќта на културата на мирот почива врз дијалогот и соработката.²³ Културата на мирот значи менување на нашето насилно поведење кога сме во конфликт. Галтунг порачува- Речи ми како се однесуваш во конфликт и јас ќе ти кажам колку култура на мирот имаш.

Одредувањето на мирот како отсуство на војна (*absentia belli*), каде под насилство се подразбира само физичко насилство, според Галтунг е неоправдано размислување за мирот. Тој направил јасно научно размислување помеѓу негативниот-дисоцијативен мир и позитивниот-асоцијативен мир. Негативниот мир го објаснува како отсуство на непосредно и структурно насилство, додека позитивниот мир според него значи

²¹ Социолошки термиолошки речник. (1995). Скопје: Институт за Социологија-Филозофски факултет и МАНУ, 174.

²² Мурцева-Шкарик, О. (2007). Ненасилна трансформација на конфликти. Скопје: Филозофски факултет, 129.

²³ Galtung, J. (2006). Cultural Peace: Some characteristics. Retrieved May 28, 2006. www.transcend.org.

рамноправна ненасилна соработка и интеграција, општество во кое се остваруваат правдата и слободата. Галтунг тврди дека суштината на истражувањето на мирот е да се пронајдат начини за ослободување на личноста од с# што го спречува нејзиниот развој, па затоа науката за мир е наука за исполнување на човечкиот живот со хуманост.

Античката традиција и културата на мирот

Во годините на античката демократија во центарот на вниманието бил човекот како самосвесно, рационално и творечко суштество.

Одликите на **грчкиот начин на мислење**, логичноста и рационалноста, исто така го карактеризираат мислењето за мирот. Мирот се разгледувал на ниво личност и општество кое се сфаќало во границите на “хеленскиот свет”. Според **Хелените** еигене/мир се воспоставува во општеството како склад на сите односи (homonoia/хармонија).

Од друга страна, според грчките филозофи, секој поединец достигнува внатрешна рамнотежа на духот-атараксија (душевен мир, спокојство). Но, се нагласува дека внатрешниот мир на душата на личноста е само една страна на мирот, затоа што човекот е општествено суштество/zoon politikon, па за остварување на неговата суштина е неопходен живот во општествената заедница. Животот надвор од општеството е бесмислен, така да во име на зачувување на заедницата, грчките филозофи се залагале за трпеливост и почитување на другата страна и не случајно ја истакнувале дијалогската форма како врвна форма на сознанието. Слободна, мисловна личност е основа на секоја демократија, човекот ја признава рамноправната положба на другиот и во тој однос не посредува ни еден бог (Simić, D. 1993).

Според Ишеј (Ишеј, М. 2002), Платон сметал дека војната помеѓу хеленските градови-држави е многу полоша од војната на Грците против другите народи (варварите). Според тоа овде мирот бил наменет само на еден народ-слободните Грци. Робовите кои ги нарекувале “орудија кои зборуваат”, не биле ни споменати во било какво размислување за мирот. Разликувањето

на луѓето кои биле родени да бидат робови или господари, претставува мрачна страна во античкото размислување за човекот.

Сфаќањето дека мирот е неделив и дека не може да биде привилегија само на слободните Грци, го изнесол уште Александар Македонски. Космополитизмот на Александар Македонски е реално втемелен во желбата да воспостави светска држава, и покрај тоа што тој тоа го правел преку војни и освојувања. Ваквото гледање за природната еднаквост на сите луѓе било изнесено во филозофското мислење на епикурејците и стоиците со тврдењето дека: човек на човека е свето нешто/homo res sacra homini (Simić, D. 1993).

Организационо-политички **Рим** бил заснован на строга хиерархија и централизам. Бил неприкосновен центар на империјата, кому сите делови на царството и провинцијата му биле потчинети. Општествениот мир според римските мислители е поистоветен со стабилниот правен систем и почитувањето на законот утврден според хиерархијата. Римјаните како народ биле со практичен дух, помалку склони кон апстрактно мислење, нивниот државен идеал бил цврста и добро организирана држава, каде што правниот систем ќе обезбедува внатрешен ред и мир.

Мирот според римското сфаќање бил одредуван негативно т.е. како отсуство на војна (absentia belli). Тоа е разбирливо за општеството чија раководна максима била: Si vis pacem, para bellum (Ако сакаш мир, подготвувај се за војна).

Хебрејската традиција и културата на мирот²⁴

Корените на хебрејската традиција се протегаат низ вековите кои им предходеле на христијанството. Проучувањето на ова религија претставува неопходност ако сакаме да ја разбереме европската цивилизација. Хебрејството е тесно испреплетено со верувањата, догмите и обичаите на

²⁴ Simić, D. (1993), 19-20.

христијанството на тлото на Европа. Ова не произлегува само од заедничкиот живот на истото тло, туку и заради тоа што хебрејството и христијанството нашле допирни точки на своите учења, што овозможило нивно истовремено постоење и испреплетување.

Поимот “*shalom*” на хебрејски значи мир, но не помеѓу луѓето и помеѓу народите, туку однос на Јехова и “избраниот народ”, договор кој порано или подоцна ќе донесе општа правда и напредок. Ова е најточно одредување на поимот мир. Договорот помеѓу Јехова и неговиот “избран народ” не може да биде проширен на други луѓе и народи. Хебрејската религија нема амбиции да биде универзална, затоа што така ò противречи на својата суштина.

Според нив Јехова е племенскиот Бог, а неговиот народ е најдобар од сите народи. Од избраниот народ израснува “боженствен принц” владетел, кој според еврејските свети книги, ги решава недоразбирањата на нацијата, ги решава човечките проблеми и на таков начин воспоставува мир кај својот народ. Мирот според тоа не е непосреден однос на народот, туку нешто што произлегува од верната служба на Богот на Јеховите и “боженствениот принц”. Забраната за убивање се однесува на личните недоразбирања, додека организираното насилство како што е војната е дозволено.

Хебрејската традиција мирот го сфаќа како состојба без војна. Мирот се постигнува со победа и тој доаѓа после војна. Но, мирот не е само “божји дар”, туку и услов за остварување на други вредности. Зборовите на пророкот Михеј од VII век п.н.е. (“Тука ќе седи секој под својата винова лоза и под смоква, и ќе нема никој што ќе ги плаши”), претставуваат повеќе исклучоци отколку правила, затоа што сите еврејски мудреци во светите книги не го сфаќаат мирот како посебна вредност и дело на човекот, туку тие мирот го сфаќаат како дело на божјата семејност.

Ранохристијанската традиција и културата на мирот

Во историјата на европската цивилизација, периодот на ранохристијанството е временски одредено со почетокот на новата ера и Миланскиот едикт на царот Константин, со кој христијанството се прифаќа и се означува како државна религија на Римското царство. Некако посебно размислување за мирот не постои, тој не се разгледува ни филозофски, ни национално, туку исклучиво во рамки на христијанско-религиозно учење. Затоа основен извор за анализа на ранохристијанското размислување за мирот е Новиот Завет.

Врховната вредност според христијанството е посветеност на **Бог и Исус Христос**. Мирот во односите со луѓето следи како последица на исправниот однос кон Бог, и неговото воспоставување не зависи од човекот. Според христијанската традиција, мирот не е однос кој се воспоставува во реалниот живот помеѓу луѓето, сите се еднакви пред Бог во страданијата кои мораат да ги поднесат во “долината на солзите” како во задгробниот живот би отишле во рајот. Затоа мирот би можел да се одреди како “синоним на активната добра волја, самопожртвуваност и љубов кон ближните”.²⁵

Клучните начела на христијанската етика во кои се наоѓаат размислувањата за мирот, се содржани во Декалогот и Беседа во гората во Новиот Завет. Според текстовите може да се заклучи дека мирот е дело на божјата волја. Христијанството јасно ги разделува знаењето и верата, само Богот е сезнаен, на човекот му останува да верува во тоа, што е единствен начин на спасение.

Во Беседа во гората, мирот и правдата се разгледуваат како појмовен пар, што може да се види во следните пораки (стихови 9 и 10): “Блажени се миротворците, затоа што ќе се наречат синови божји” и “Блажени се оние кои заради правда се прогонети, затоа што е нивно царството небесно”. Клучниот став во кој се мисли дека мирот и Богот се едно, изречен е во посланието на Свети апостол Павле до Римјаните: “А Бог на мирот со сите

²⁵ Simić, D. (1993). *Pozitivan mir-Shvatanja Johana Galtunga*, Beograd: Akademija Nova, 21.

Вас”. А, потоа и во посланието на Колошаните: “И мирот Божји да владее во срцата ваши, на кои сте и повикани на едно тело, и благодарни да бидете”.²⁶

Во својата “Божја држава” Аурелије Августин (Simić, D. 1993) пишува дека мирот што не е од Бога е “ѓаволски мир”, а кралската власт без папскиот благослов е власт на узурпаторство. Во текот на многу векови па с# до денес, црковните догми имаат силно влијание врз мислењето на луѓето. “Тоа не е чудо ако се знае дека духовната зграда на европската цивилизација, започнува на темелите на христијанството”.

После ренесансата и боржуаските револуции, влијанието и моќта на црквата се зголемило, така што религиското мислење го надвладаало рационалното мислење.

Исламската традиција и културата на мирот

Исламската религија прави силна дихотомија на светот на “куќа на исламот” (dar-al-islam) или “куќа на мирот” и “куќа на војната” (dar-al-harb). Односот на исламот и другите религии се одредува како постојано непријателство, припадниците на другите вери се должни да платат порези и да им се покоруваат на надредените муслимани. Како христијанството, така и исламот имаат универзални претензии дека сите луѓе се потенцијални муслимани, а **Алах е универзален Бог**.²⁷

Сакајќи исламот да биде доминантна религија, муслиманите разликуваат четири начини за исполнување на светата должност, а тоа се: срцето, јазикот, рацете и мечот. Неподносливоста што владее во односите помеѓу Израел и арапските земји, предизвикана е главно од монотеистичките и милитантните концепти за мирот во двете религии, а тоа се заговарање за насилно влегување во исламот, од една страна, како и јудаизмот за исклучување на сите кои не му припаѓаат на “избраниот народ”, од друга

²⁶ Новиот Завет на нашиот Господ Исус Христос. (1995). Скопје: Библиско Здружение на Република Македонија, 193-208.

²⁷ Ишеј, М.(2002). Човекови права-Зборник на основни политички есеи, говори и документи од Библијата до денес. Скопје: МИ-АН, 38-43.

страна. И во двата случаи се одобрува насилството за постигнување на целите.²⁸

Источна традиција и култура на мирот

Кога станува збор за источните концепти на мирот, се издвојуваат три големи и различни етнички и културни заедници: Индија, Кина и Јапонија.²⁹ Ниту еден од источните концепти на мирот нема универзални претензии. Овие народи Хиндуси, Кинези и Јапонци, долго време не знаеле за постоењето на други цивилизации, а кога дошло до нивните средби, мислеле дека се толку различни што е непотребно да се остваруваат средби и контакти со другите народи. Источната традиција во центарот на своите интереси ја ставила личноста и сопствената култура, а не глобалното размислување за доброто на другите народи и човештвото.

Хиндусите не го поистоветуваат мирот со единството и правниот поредок, уште помалку мислат дека внатрешниот мир е услов за продуктивни надворешни активности, туку за нив мирот е “добро организирана состојба на свеста”. Според оваа традиција “с# поседува душа”, целиот универзум е една органска целина, таквата република на душата нема творец, туку има само морален закон што владее со неа.

Врховната вредност според **Џаинизмот** е: “да не се повреди ниту едно живо суштество”. Според ова сфаќање ако му нанесиме бол или физички го повредиме било кое живо суштество, истовремено сме ги повредиле сите што \$ припаѓаат на “републиката на душата”.

Махатма Ганди³⁰ го збогатил џаинистичкото и будистичкото учење со ахимса-старо индиско начело за ненанесување на зло. Во учењето на Ганди ахимсата имала значење на забрана на уништување на животот, а исто така со свесно или ненамерно нанесување зло на живите суштества, бидејќи

²⁸ Simić, D. (1993). Pozitivan mir-Shvatanja Johana Galtunga, Beograd: Akademija Nova, 24.

²⁹ Simić, D. 1993, 24-28.

³⁰ Gandhi, M. (1997). Borba nenasiljem. Beograd: Komunist.

“животот своите сокови ги црпи од животот”. Исто така ахимсата значи одбрана на луѓето од вина, спротивставување на злото, но без намера за osveta и омраза, туку добронамерност кон противникот. Според Ганди за да се биде вистински ненасилен потребна е храброст, а борбата без насилство е најхрабрата борба. Тој го развил методот на директна социјална акција базирана на принципите на храброста, ненасилството и вистината која тој ја нарекол сатијаграха (од санскритскиот збор *satyagraha* што значи верна упорност). Со воведување и практикување на сатијаграхата како позитивна метода, која значи дека неправедното зло на другите не е доволно, туку на луѓето треба да им се прави добро. Праведното добро на еден човек, според Ганди е праведно добро на сите луѓе. Заради ваквото учење на Хинду филозофијата, таа се смета за колевка на пацифистичкиот концепт.

Во **кинеската традиција и култура** главно место зазема филозофијата, поточно моралното учење, а не религијата. Негувањето на ваквиот став кон животот, содржи етички подучувања, мудрувања за човекот и општеството, како и размислување за најдобрите патишта кон сознанието. На кинеската филозофија и на нејзиното размислување за мирот влијаела и географската положба на ова земја и нејзината природна изолација, како и начинот на живеење.

Долго време Кина за нејзините мислители била “с# под небото”, затоа надворешниот свет за кинеската филозофија бил *terra incognita*. Кина била интересна за начинот на постигнување на мудроста, односно европското толкување на “душевниот мир”, размислувањата за човечката првобитна природа и друго. Човекот според нив достигнува мудрост и внатрешен мир, тогаш кога се однесува според моралните закони. Но, покрај сознанието што треба да го има човекот, тој мора да биде во контакт со луѓето. Кинеските филозофи многу години пред Аристотел го одредиле човекот како “политичко животно”.

Кинеските филозофи разликувале демократска влада (WANG - влада) и влада која својата моќ ја гради на терор и физичка сила (PA - влада). За мудроста на владеењето кое обезбедува хармонични општествени односи и

мир зборуваат Cuang Ce и Lao Ce, воведувајќи го и поимот “владеење со невладеење”. Бидејќи човекот по својата природа бил лош, Han Fej Cu (Simić, 1993) мисли дека не треба да се превоспитува, туку треба со закон да се спречи да прави зло, на тој начин цела држава може да се одржи во мир.

Јапонската традиција во размислувањето за мирот ја потврдува тезата за блиската врска на геополитичката положба на една земја и најшироко кажано нејзината космологија. Покрај силното влијание на будизмот и кинеската филозофија во Јапонија е изграден посебен начин на размислување на светот.

Посебен бил односот кон надворешниот свет gai - koku и воената структура на општеството, каде што истакнато место заземале самураите. Јапонската традиција за мирот (heiwa - showa) имала два концепти на размислување (heiwa и wahei), слично како кај Кинезите. Личноста треба да се приспособи на општествениот систем од една страна, и да ја достигне рамнотежата на духот, од друга страна. Сфаќањето дека внатрешниот мир во општеството е неопходен предуслов за успешни надворешни акции е слично со западните мировни концепти (in group - out group). Кога војните не § помогнаа на Јапонија територијално да се прошири, владетелите ги презедоа средствата и методите за економска колонизација. На таков начин јапонската политика не отстапувала од своето традиционално сфаќање дека е gai - koku, закана или извор на сировини кои на Јапонија трагично и недостигаат или и едно и друго. Едно од објаснувањата на јапонската историја и однесувањето со надворешниот свет произлегува од природното сиромаштво на јапонските острови.

Западна традиција и култура на мирот

Периодот на т.н. “модерно размислување за мирот” започнува на запад од времето на големите географски откритија, па без прекин, сè до појавата на современите истражувања на мирот. Сите концепти на мирот од тој период можат да се поделат во две големи групи и тоа:

- концепти кои размислуваат за мирот во една поединечна држава (мир во државата), или помеѓу поедини држави кои не го сфаќаат мирот како цел, туку како средство за успешно делување кон надвор (кон други народи и држави);
- планови за остварување на општиот мир во целиот свет, при што на запад треба да биде центарот на таква општествена заедница.

Всушност здружувањето на држави, народи или области во воено-политички сојузи со цел успешна одбрана или напад на исти такви формации постои и денес, како што е начинот на кој што е организиран НАТО, како и други меѓународни организации. Ваков концепт на мирот се среќава уште во 1306 година кај Pierre du Bois, кој заговарал мир во целото христијанство, со цел повторно освојување на Светата Земја.³¹

Голем број мислители меѓу кои Jean Bodin и Tomas Hops (Simić, D. 1993) ја нагласуваат потребата од безусловно покорување на државната власт, за возврат таа да обезбеди леб и мир на народот и опстанок на државата од другите непријателски држави. Ваквото зголемување на силната улога на државата доведе до мислење каде што државата е с#, а индивидуата ништо.

Најпознатиот концепт на општиот мир се среќава кај основоположникот на меѓународното право Hugo Grocijus во познатата расправа “За правото на војна и мир” (De Jure Belli ac Pacis). Постојењето на националните држави е стварност, која долго не ќе може да се промени. Но, меѓународниот мир според Grocijus може да се обезбеди ако државите во меѓусебните односи ги почитуваат нормите на меѓународното право. Основањето на меѓународниот суд на правдата го зацртал Jeremy Bentham со што го поткрепил институционалното уредување на светската држава (Simić, D. 1993).

Еден од најпознатите филозофи од класичниот германски идеализам Immanuel Kant остварувањето на “вечниот мир” (Zum ewigen Frieden) го гледа

³¹ Simić, D. (1993), 29.

во создавањето на светска република со федерално уредување.³² Значењето на Кантовото учење за вечниот мир, а што го разликува од религиозното размислување, е неговата антрополошка димензија, која што се содржи во исказот “мирот мора да биде човеково дело“, треба да се создава на земјата (онтолошка димензија) и конечно одредувањето на мирот како вредност која е услов за создавање на нови вредности (аксиолошка димензија на проблемот).

Според марксистичката теорија,³³ во услови на постојана класна напнатост, внатрешниот мир може да се обезбеди со освојување на власта од страна на работничката класа, а на меѓународен план победата на социјализмот на светски план. Мирот кој Карл Маркс го нагласува во своите дела е мир сфатен како отсуство на експлоатација. Со укинувањето на експлоатацијата на една личност од страна на друга личност, се укинува експлоатацијата на една нација од страна на друга нација. Маркс прави разлика помеѓу мирот како состојба без војна и изградбата на мирот како долготраен процес во соработка и развивање на добри односи помеѓу луѓето и државите.

³² Кант, И. (1995). Вечни мир. Београд: Гутенбергова галаксија, 1995. Кант ги нагласува трите дефинитивни членови за вечниот мир меѓу државите, а тоа се: 1. Граѓанскиот устав во секоја држава треба да биде републикански; 2. Меѓународното право треба да се основа на федерализам на слободни држави; 3. Светското граѓанско право треба да се ограничи на услови на општ хоспитализам.

³³ Marks, K. Engels, F. (1982). Manifest komunisticke partije. Beograd: BIGZ, 28.

4. СОВРЕМЕНИ ТЕОРИИ ЗА МИРОТ

Еден од основачите на теоријата на мирот е Кенет Булдинг, кој вели дека теоријата која се обидува да ги објасни меѓучовечките односи личи на географските карти кои ја претставуваат земјината површина (Мурцева-Шкарик, О. 2007). Теоријата на мирот почна со идентификување на значајните категории на човековите поведенија и организации. Груба поделба на човековите поведенија е: едни кои се за војна и други кои се против војна.

“Теоријата за мирот може да се објасни и провери преку историјата на мирот. Факт е дека главно постојат истории пишувани според војните. Освен со голем број човечки жртви, оружените победи се секогаш со големи економски цени. Од овие причини се случи воениот пораз, на пример на Германија и на Јапонија по Втората Светска Војна, да ги натера губитниците да ги насочат силите кон културен и економски просперитет наместо кон вооружување”.³⁴ Јохан Галтунг нагласува дека мирот неправилно се означува како отсуство на директно насилство. Повеќе е истражувано личното насилство, а помалку е истражувано структурното насилство кое е тивко и невидливо. Галтунг го определува мирот како процес на усогласување на односките меѓу спротивставени видувања на две или повеќе страни во едно лице, држава, регион или во светот (Мурцева-Шкарик, О. 2007). Потребно е едновремено постоење на негативен мир (отсуство на насилство) и постоење на позитивен мир (хармонија и социјална правда). Мирот е постигнат кога нема лично, културно и структурно насилство. Галтунг го развил трансценд приодот кон трансформирање на конфликтите, миротворење и помирување. Филозофијата на трансценд приодот е инспирирана од Гандиевата сатјаграха (до мирот преку мировни средства). Тој е отворен, сложен, холистички приод кој ги интегрира методите насочени кон:

³⁴ Мурцева-Шкарик, О. (2007), 132.

- актерите (трансформирање на поведенијата, активностите и на стратегиите);
- кон структурите (трансформирање на целите и на контрадикциите) и
- кон културите (трансформирање на ставовите, тврдењата и вредностите).

“Трансценд природот интегрира теоретска сложенка од повеќе теории со прагматична ориентација кон решение преку учество во акциски истражувања. Во основата се разгледување на основните човекови потреби за опстанок, добросостојба, идентитет и слобода”.³⁵

Мирошворење преку соработка

Позитивниот мир се гради преку соработка, заеднички цели, позитивни емоции со заеднички напори да се постигнат зацртаните цели. Некои од теоретичарите на мирот, повеќе се свртени кон намалување на војните и на меѓународното насилство. Тие се против војните и се залагаат за намалување на употребата на сила и оружје. Други теоретичари се насочени кон миротворење и се занимаваат кон урамнотежување и реструктуирање на светскиот систем. Државите мора да се вооружуваат за да не бидат завладеани од други држави. Теоријата на мирот преку соработка се илустрира преку играта “Дилемата на затворениците”, која е изнесена во книгата “Развој на соработката” од Axelrod, R. (Мурцева-Шкарик, О. 2007). Сличноста меѓу играчите во играта “Дилемата на затворениците” и играта на државите во вооружувањето “Дилемата на безбедноста” е значајно видлива. Најдобро решение е кога државите соработуваат и го намалуваат вооружувањето.

Во меѓународната политика кон соработка придонесуваат следните принципи:

- никогаш не почнувај конфликт;
- не прифаќај ги пасивно негативните дејствија, туку реагирај брзо;

³⁵ Мурцева-Шкарик, О. (2007), 134.

- не одмаздувај се туку соработувај и
- употребувај едноставна и јасна стратегија за да може противникот да се засновува и да дејствува во согласност со твоите активности.

Теорија на основните човекови потреби

Основните човекови потреби имаат иста важност и секоја мора да биде задоволена за да се постигне одржлив мир. Тие се генетички програмирани предиспозиции, заеднички и постојани за сите човечки суштества. Научните работници кои го истражуваат мирот, имаат за цел да докажат кои основни потреби се потиснати, кои не се задоволени и на кои основни потреби им се дава приоритет кога се јавува структурно насилство и кои човекови потреби лежат зад директното насилство. Теоријата за основните човекови потреби може да послужи како теориска основа за миротворни активности. Според ова теорија, постигнувањето на социјална правда е можно преку задоволување на основните потреби. Според Галтунг основни потреби се: потребата за опстанок (спротивно на смртта), благосостојба (средства за живот, можност за образование, здравствена заштита), идентитет (смисла на животот) и слобода (еднакви шанси).

Групното насилство и геноцидот Стауб, Е. (Мурцева-Шкарик, О. 2007) го објаснува со следните основни потреби:

- потреба за безбедност;
- потреба за ефикасност и контрола;
- потреба за позитивен идентитет;
- позитивната поврзаност со другите луѓе;
- потребата да се осмисли реалноста и
- потребата да се биде независен, автономен.

Стауб, Е. наведува дека потребата за сопствена трансцедентност, за себенадминување и потребата за далекосежно, долготрајно задоволство се потреби од повисоко ниво (Мурцева-Шкарик, О. 2007). Задоволувањето на

потребите е привремено, ниту една потреба не може да биде задоволена засекогаш. Тешки општествено-економски животни услови како што се економски проблеми, политички конфликти, големи и брзи социјални промени му предходат на појавата на групното насилство. Затоа што ваквите услови водат до општествен хаос и дезорганизација кои оневозможуваат задоволување на основните потреби. Меѓу основните причини за појава на директното насилство и структурно насилство се наведуваат незадоволените потреби за безбедност и за идентитет. Порастот на национализмот и етничката кохезивност се должи на потребата да се припаѓа некому. Анализата на етничките и верските конфликти покажува дека геноцидите и политизирањата се агресивни напори за постигнување безбедност и за зачувување на една група со идентитет за сметка на други. Потребата за безбедност ги објаснува војните за територии, а потребата за идентитет војните за независност.

Превенција на директното насилство преку задоволување на потребите за безбедност и за идентитет³⁶

Кристи (Christie, D.J. 1997) предлага како да се употреби теоријата на потребите за превенција и за справување на насилството. Психолозите за мир и другите мировни работници треба да го мерат својот придонес во намалувањето на структурното насилство и во остварувањето на социјалната правда преку мерење на степенот на промените во клучни индикатори за квалитетот на животот. Тоа значи дека изворите на насилството не се само во единките, туку и во несоодветните општествени услови. Правично задоволување на човековите потреби за безбедност, за идентитет, за благосостојба и за самоопределување, без секаков вид на структурно насилство е основа за создавање правичен и траен мир.

³⁶ Мурцева-Шкарик, О. (2007), 144-145.

Психологијата на мирот го гледа миротворењето низ призма на социјална правда која ќе овозможи човековите потреби за развој и за самоопределување да станат достапни за секоја единка и насекаде.

5. ВОЈНАТА ВО РАЗЛИЧНИ КУЛТУРИ И ИСТОРИСКИ ПЕРИОДИ

Под поимот **војна** подразбираме тотален општествен судир, предизвикан од економски и други политички противречности, во кој со примена на масовна вооружена борба се настојува да се остварат одредени цели на државата и народот.³⁷

Војната е комплексен и повеќедимензионален, социјално-политички и воен феномен кој бара точно дефинирање, благовремена и ефикасна подготовка на силите и земјата, обмислена стратегија во изведувањето на воените дејства и нивно сообразување со бројните невооружени форми на борба или невоени акции со кои се придонесува во остварувањето на воените цели, и заклучување на мирот под услови кои се резултат на победата, компромисот помеѓу завојуваните страни или диктатот на “третата страна”.³⁸

Проблемот на војната го истражувале голем број истражувачи од различни аспекти, но значајно место во тие истражувања има анализата на причините кои доведуваат до појава на војната. Постојат различни објаснувања за причините и целите за водењето на војните, затоа ќе наведеме само неколку теории кои ги објаснуваат различните причини и цели. Бидејќи војната е сложена општествена појава која е поврзана со делување на голем број фактори и причини (морални, духовни, физички, материјални и општествени) неопходен е интердисциплинарен пристап за нејзиното објаснување.

Реалистичка теорија

Николо Макијавели со своето дело “Il Principe” се смета дека е основач на реалистичкиот пристап во изучувањето на меѓународните односи (Панев, Т. и др. 2003). Макијавели живеејќи во условите на тогашна Италија ја промовирал идејата за националниот интерес и потребата од национална

³⁷ Социолошки терминологски речник. (1995). Скопје: Институт за Социологија - Филозофски факултет, 52.

³⁸ Панев, Т. Гоцевски, Т. Даскаловски, С. (2003). Основи на дефендологија. Скопје: Филозофски факултет; Штип: 2-ри Август С, 37.

афирмација. Тој мислел дека владетелот мора да има својство на лисица и лав, односно од една страна да биде итар, а од друга страна силен. Френсис Бекон нагласува дека силата, експанзијата и вештината на војувањето се составен дел од нормалните процеси во општеството. Тој мислел дека војната овозможува да се развијат способностите на државата, односно оние држави кои што ја преживуваат војната се најсилни (Панев, Т. и др. 2003).

Претставникот на реалистичката теорија, американскиот професор Ханс Моргентау, во своето дело “Politics Among Nations” ја нагласува моќта за основен фактор во политиката, затоа што борбата за моќ е “временски и просторно универзална”.³⁹ Националниот интерес и силата се главни категории и централни норми на меѓународното однесување. Како и доаѓањето во судир на едниот со другиот, кој исто така сака да го оствари или брани својот национален интерес со помош на силата.

Космополииска теорија

Мирот, безбедноста и соработката помеѓу народите, според ова теорија се можни со надминување на поделеноста на човештвото на држави и национални граници. Залагањето на космополитската теорија е исчезнување на границите и нациите, и создавање на меѓународна заедница со “светска влада”. Но, сите народи и држави во ова “светско општество” треба да имаат исти можности за културен, економски и политички развој. Претставниците на космополитичката теорија истакнуваат дека војната не може да се избегне, сè додека постојат држави и нации, додавајќи дека суверенитетот на државите претставува причина за војна.

Теорија за судир меѓу цивилизации и култури⁴⁰

Според Хантингтон можни се судири и војни помеѓу осум култури и тоа: западната, исламската, кинеската, јапонската, хиндуистичката, словенско-ортодоксната, латиноамериканската и африканската. Не можеш да бидеш

³⁹ Панев, Т. Гоцевски, Т. Даскаловски, С. (2003). Основи на дефендологија. Скопје: Филозофски факултет; Штип: 2-ри Август С, 47.

⁴⁰ Панев, Т. Гоцевски, Т. Даскаловски, С. (2003), 54.

половина католик и половина муслиман, а можеш да бидеш половина французин и половина арап. Ако повторно има светска војна таа ќе биде “голема војна на културите” и никако поинаку тврди Ханигтон. Но, во својата теорија тој ги занемарува економските и социјалните аспекти како причини за војната.

Сопружниците Тофлер сметаат дека во иднина ќе се судираат цивилизациите, но не врз основа на културните разлики. Според нив постојат две големи цивилизации во развојот на homo sapiens, аграрната и индустриската, а сега влегува и третата цивилизација информатичката. Брзиот развој на индустриската цивилизација во будистичка Јапонија, конфучиевска Кина, хиндуистичка Индија или космополитски Бразил ги ослабел нивните традиционални норми и морални вредности, а ги довел во прашање и културните модели во светот.

Биолошка теорија

Според биолошката теорија причините за војна лежат во биолошката природа на човекот и дека ќе постојат сè додека ќе постои човекот. Ова теорија се равива во XIX век под силно влијание на тоа дека законитостите што влијаат во природата, владеат и во општествените појави.

“Социјал-дарвинистичкото учење, чиј претставник е полскиот социолог Лудвиг Гумпловиќ, објаснува дека војната е продолжение на природните закони за одбирање и селекција, па затоа е природна појава меѓу луѓето”.⁴¹

Расистичкото учење за војната е најагресивно, според него расите се израз на посебни квалитети кои се дадени од природата и од Бога. Затоа војната е оправдана како средство да завладее “повисоката раса” над “пониската раса”.

Психолошките причини за војната Велс ги поткрепува со мислењето на англискиот филозоф Томас Хопс “сите луѓе во природна состојба имаат иста желба и волја нешто да повредат”, и мислењето на Бернард Расел “луѓето се борат заради желбата за борба, од една страна, и заради големиот импулс од друга страна”. Народите кои што живеат во општество во кое што постои

⁴¹ Спасески, Ј. Аслимоски, П. Дефендологија. (2002). Битола: Педагошки факултет, 118.

фрустрација (т.е. не можат да ги остваруваат желбите и потребите) може лесно да се насочат во војна. Според тоа главната причина за војна секогаш се наоѓа во самата природа на човекот, па војната ќе постои сè додека постои човекот со неговата природа. Војната е природен биолошки закон во животот на народите и природна потреба да се тепаат и да војуваат. “Ваквата теорија која човечката природа ја објаснува како спој на омраза, насилство и деструкција е под силна критика на Ернест Касирер кој нагласува дека биолошко-психолошката структура на човекот се менува под дејство не само на природните туку и на општествените фактори”.⁴²

*Теолошко учење*⁴³

Теолошкото учење за војната е доминантно во средниот век, според кое војната е израз на божја волја. Тома Аквински и Св. Аугустин ја развиле ова теорија па според нив божјата држава ги штити интересите на Бога па затоа верниците водат војни против неверниците. Многу мислители од средниот век ја прифатиле војната и мислеле дека таа е божје и потребно дело. Но, и покрај тоа што во средниот век влијанието на црквата било многу изразено и во тој период имало мислители кои станале против војната како Данте Алигери и Еразмо Ротердамски.

*Етичка теорија*⁴⁴

Етичко-моралистичко учење е учење каде војната се објаснува од аспект на доброто и злото. Според мислењето на претставниците на ова теорија, војната е морална, прогресивна и вечна категорија.

Етичките теории ја одобруваат војната како природна состојба во односите помеѓу луѓето. Претставници на ова теорија се:

- Фридрих Ниче “Треба да го сакаме мирот, само како средство за нови војни”;

⁴² Панев, Т. Гоцевски, Т. Даскаловски, С. (2003), 58.

⁴³ Ишеј, М. (2002). Човекови права-Зборник на основни политички есеи, говори и документи од Библијата до денес. Скопје: МИ-АН, 35-38.

⁴⁴ Спасески, Ј. Аслимоски, П. (2002). Дефендологија. Битола: Педагошки факултет, 117.

- Вилхам Лајбниц “Вечниот мир е можен само на гробиштата”;
- Георг Хегел “Војната е средство за лекување на општеството и за оживување на храброста кај народите, размазени од мирот. Како што ветерот го освежува и прочистува езерото, така војната ги освежува и чува народите од гниење кои сигурно би настанале како последица од еден вечен мир”.

Етичките теории со кои се осудува војната, како најголемо зло што го срамоти човечкиот род, а го понижува достоинството на човекот, се теории со кои се врши морална осуда на војната. Вакво хуманистичко сфаќање е присутно уште од античко време и трае сè до денес.

*Малтусијанско-демографско учење за војната*⁴⁵

Англискиот свештеник и економист Томас Малтус (XVIII век-XIX век) е основач на демографската теорија за војната. Тој војната ја објаснува со така наречениот закон за пренаселеност. Според Малтус причините за војна се наоѓаат во диспропорцијата помеѓу високата популација која расте по геометриска прогресија и изворите на храна кои растат со аритмичка прогресија. Затоа војната е неопходна за усогласување на бројот на населението со количините на храна.

*Геополитичка теорија*⁴⁶

Геополитичката теорија за војната е основана уште од античко време, а како целосно учење се развива во XX век. Просторот е тој што влијае во развојот на народите и државите, а од тука обврската од државниот врв да обезбеди доволен географски простор за својот народ. Доколку државниот врв не може тоа да го оствари по мирен пат, тогаш тоа го прави со насилно поместување на државните граници. Геополитичката теорија за војната најповеќе ја развиле Хитлер и Химлер.

⁴⁵ Спасески, Ј. Аслимоски, П. (2002), 118.

⁴⁶ Исто, (2002), 119.

Теорија на стекна̄ӣ права

Според теоријата на стекнати права секој народ со сите средства во кои спаѓа и војната има право да се бори за национално и социјално ослободување. Но, исто така секој народ има суверено право да ги зачува интегритетот, безбедноста и независноста на својата држава, како и да ги штити стекнатите позиции и интереси во светот.

6. ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Основното образование во Република Македонија е задолжително, трае девет години и се организира во **три воспитно-образовни периоди**, и тоа од прво до трето одделение, од четврто до шесто одделение и од седмо до деветто одделение. Според член 2 од Законот за основно образование на Република Македонија: “Секое дете има право на основно образование, се забранува дискриминација по основ на пол, раса, боја на кожата, национална, социјална, политичка, верска, имотна и општествена припадност во остварување на правото од основното воспитание и образование, утврдени со овај закон”.⁴⁷

Целите на основното воспитание и образование, според член 3 од Законот за основно образование на Република Македонија се:

- стекнување општи и применливи знаења што се потребни во секојдневниот живот или за понатамошно образование,
- хармоничен, интелектуален, емоционален и социјален развој на учениците соодветно со нивните способности,
- развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување на македонскиот јазик и неговото кирилско писмо,
- развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување, покрај македонскиот јазик и неговото кирилско писмо, и на јазик и писмо на припадниците на заедниците кои зборуваат јазик различен од македонскиот јазик,
- развивање самодоверба и свест кај ученикот за сопствена индивидуалност и одговорност за своите постапки,
- воспитување за меѓусебна толеранција, соработка, почитување на различноста, основните човекови слободи и права,

⁴⁷ Закон за основно образование на Република Македонија. (2008). Скопје: Службен весник на Република Македонија, 103.

- развивање свест кај ученикот за припадност на Република Македонија и негување на сопствениот национален и културен идентитет,
- воспитување за општи културни и цивилизациски вредности кои произлегуваат од светските традиции,
- усвојување општи и применливи знаења кои овозможуваат самостојно креативно дејствување во општествената и природната околина и развивање способности за расудување и за изразување во уметноста и културните традиции,
- развивање на способноста за истражување, експериментирање и решавање на проблеми,
- вклучување и водење грижа за развојот на учениците со посебни образовни потреби,
- развивање на надареноста на учениците во различни области и
- унапредување на здравиот начин на живеење и воспитување за преземање одговорност за сопственото здравје и заштита на нивната средина.

Во периодот на основното образование учениците треба да стекнат чувство на идентитет, да ги научат и претстават своите културни вредности и да станат дел од заедницата на учениците. Овие цели се постигнуваат преку заемна соработка, грижа, поттикнување и учество на сите ученици. Ваквиот вид искуства од учењето им помага на учениците да бидат поблиски со своите соученици, да научат да даваат забелешки без да ги критикуваат другите и да се почитуваат меѓусебно. Позитивната клима во училиницата се гради со: создавање атмосфера на доверба, градење чувство на припадност на заедницата, вклучување на учениците во донесување одлуки, етичко однесување, ентузијазам на наставниците, поставување јасни очекувања од резултатите за учење и еднакво учество. Во образовниот процес значајно е да се запазат одредени особености како што се: препознавање и почитување на интересите на децата, препознавање и почитување на индивидуалните способности, културните вредности на сите ученици и личниот стил на учење. Многу е важно во училишната средина, учениците да се чувствуваат слободни, да го изразат сопственото мислење, да веруваат во себе, во своите

наставници и соученици, да бидат вклучени во донесувањето на правилата на однесување, да соработуваат, да ги почитуваат другите, но и да се почитуваат себеси. На децата треба да им се обезбеди училишна средина што нуди најразлични доживувања, со што ќе им се помогне да се развијат социјално, интелектуално, физички и емоционално, соодветно на нивната возраст и степен на развој. Креирањето стимулативна средина за учење е возможна.⁴⁸

- средина за учење која ќе се базира на заемна почит и демократски принципи;
- да се создадат услови секој ученик да стекне научни, уметнички, етички и практични способности;
- да се воспитуваат децата за тоа дека ќе учат целиот свој живот;
- да се обезбедат услови за развој и продолжување на добрата практика.

Училиштето е важна општествена институција, кое ги остварува своите **основни функции** на повеќе начини. Училиштето пренесува знаења и способности на генерацијата, со што овозможува тие да учествуваат во општествениот, политичкиот, производствениот и културниот живот на општеството и да извршуваат задачи во својот професионален живот. Училиштето придонесува за нееднаква распределба на општествениот статус во општеството, а со тоа влијае на приликите кои му се укажуваат на поединецот во текот на неговиот живот. Резултатот на тоа е општествената нееднаквот која во либералните општества се оправдува со разликите во способностите и достигнувањата на личноста. Училиштето игра важна улога во процесот на општествената и политичката интеграција. Формално тоа е постигнато според националните, регионалните и локалните курикулуми и по пат на некои основни ориентации. Но, училиштето пренесува и норми и модели на однесување кои што се од неформална природа, а кои се многу важни за интеракцијата и комуникацијата во училишната средина. Социјализаторската функција на училиштето е во тоа што детето станува дел на училишниот систем, кој се состои од личности од различен пол, возраст,

⁴⁸ Burke Walsh, K. Киранциска, С. Лазаревски-Ѓорѓиева, Т. (2009). Создавање средина за учење на 21-от век. Скопје: Проект за основно образование, 12-13.

вероисповед, различни етнички групи и култури, а со тоа училиштето овозможува општествено учење и практично општествено искуство.

За да биде училишната средина позитивно и креативно место за учениците што во неа го остваруваат воспитно-образовниот процес, значајно е да се стимулира развој на мислењето кон следните насоки:

- *критичко мислење*, способност да се наоѓаат, анализираат и избираат информации со користење на интердисциплинарни знаења, вештини и критички пристапи;
- *креативно мислење*, способност да се наоѓаат нови и невообичаени патишта во склопување на фактите во процесот на решавање проблеми во кои генерализацијата, предрасудите и стереотипите ќе се сведат на минимум;
- *размислување во корист на општеството*, способност за анализирање на фактите и правење избор во однос на потребите на другите и општеството како целина, отвореност за разговор со другите и учење од различно искуство;
- *мислење ориентирано кон иднината*, способност за согледување на проблемот, донесување на одлука со која би се развила поправедна иднина.

7. ОБРАЗОВАНИЕ ЗА МИР И ЗА ДЕМОКРАТСКО ОПШТЕСТВО

Идејата за образование за демократско граѓанство е заснована на голем број иновативни пристапи кои се појавија како одговор на образованието на општествени, научни и технолошки предизвици. Различните пристапи во образованието, доведуваат до различни приоритети на државите. Пристапите се однесуваат на следните образовни сегменти:⁴⁹

- образование за човекови права;
- мировно образование (зајакнување на општествената кохезија со јакнење на мирот и ненасилството);
- граѓанско образование (одговорност на граѓаните);
- интеркултурно образование (зајакнување на културниот плурализам и толеранција на разликите) и
- глобално образование (глобалните прашања на меѓузависност).

Подготовката на младите луѓе за мир и ненасилство е централна тема во програмите на мировното образование, кои за прв пат се појавија во мировните движења и движењето за либерализација. Тие програми им нудат на учениците подобро разбирање на принципите и техниките на ненасилни акции, причините за конфликти, насилството и војната и пречките за мирољубиво решавање на недоразбирањата. Програмите, исто така, му помагаат на ученикот да ги развива вештините за мирољубиви и ненасилни акции, вклучувајќи го дијалогот, преговорите, фацилитацијата, посредувањето и соработката помеѓу страните во конфликтот. Големи образовни промени во таа област ги иницираат локалните и меѓународните невладини организации.

Во текот на 40 години од кога се појавија првите програми за мировно образование тие поминаа низ следните фази на развој:

⁴⁹ Стратегии за учење за демократско општество. (2000). Стразбур: Совет за културна соработка.

I. Од нуклеарни закани до разоружување: првите програми беа насочени кон прашањата за нуклеарните закани и сиромаштијата, а разоружувањето е воведено веднаш по дискусијата за демилитаризација;

II. Од ненасилство до позитивен мир: раната идеја за ненасилството како основа на мирот во осумдесеттите години, е заменета со идејата за позитивен мир како основа за општествената стабилност. Позитивниот мир се заснова врз почитувањето на универзалните човекови права, еднаквост и правда;

III. Од знаењето за мирот до култура на мирот, сега мировното образование се развива не само во поимите знаење за војната и мирот туку и како активно учество во развојот на глобалниот мир. Културата на мирот се спротивставува на насилството по пат на јакнење на човековите слободи и достоинство, еднаквост и почитување на животот и запознавање на учениците со ненасилни стратегии, дијалог, посредување и безпредрасудни перцепции на другите.

Јакнењето на активната партиципација во демократскиот развој, образование за демократско граѓанство, исто така ја зајакнува одговорноста на граѓаните за општествената стабилност, која е поврзана со поимот за глобален мир и ненасилство. Културата на правата и одговорностите и културата на мирот заемно се зајакнуваат. Тие култури ги пренесуваат идеите на меѓусебна поврзаност на граѓанските акции на сите нивоа и ја истакнуваат поврзаноста на правдата и меѓусебното почитување.

Образованието за демократско граѓанство не се обидува да направи крај на насилството и судирите како такви, иако се обидува подобро да ги сфати тие појави и да ги отстрани структуралните препреки, кои предизвикуваат насилство и ги попречуваат напорите за решавање на конфликтите на мирољубив и ненасилен начин.

Поради постојаните промени што се случуваат во општеството, неопходно е да ги преиспитуваме ставовите и социјалните вештини кај учениците што ги стекнуваат во образовниот процес. Кај децата треба да се развиваат ставови соодветни за граѓаните на 21 век како што се: свест за чување на животната средина, мултикултурна толеранција и разбирање, свест

за правилно и безбедно користење на интернет, интерес на учениците за доживотно учење.

Табела 2: Поддршка и водење на образовните реформи за учење во 21 век од Ел Хучине Хаикур, Џонатан Мецкер и Мери Џој Пигоци (2008)⁵⁰

СПОСОБНОСТИ ЗА УЧЕЊЕ ВО 21 ВЕК	
ЗНАЕЊЕ	Познавање на основните содржини од наставните премети; познавање на светски јазици и широко познавање од научните достигнувања, како и знаење за себеси.
КОМПЕТЕНЦИИ И ВЕШТИНИ	Се однесуваат за основните вештини (усно изразување, јазична и нумеричка писменост); критичко размислување и вештини за решавање проблеми (начини за размислување, препознавање и преиспитување; решавање на непредвидливи ситуации; анализирање, синтетизирање и евалвација на информации); вештини на планирање и раководење; вештини за доживотно учење (учење за тоа како се учи, прилагодување на знаењето во нови ситуации и вклучување во самонасочено учење); вештини за меѓукултурна комуникација (способност за комуницирање во различен културен контекст, преговарање и разрешување конфликти); информатички, медиумски и технолошки вештини.
СТАВОВИ И ОДНЕСУВАЊА	Флексибилност и прилагодливост; преземање ризик; иницијативност; мотивација; почит кон самиот себе и кон другите; чувство на посветеност; емпатија; одговорност за сопствените постапки и работа.
ВРЕДНОСТИ	Солидарност; родова еднаквост; толеранција; почитување на разликите; заемно разбирање; почитување на човековите права; ненасилство; почитување на човековиот живот; достоинство.

⁵⁰ Прентон, К. Јанкуловска, С. (2009). Настава и учење на 21-от век. Скопје: Проект за основно образование, 14.

Европската комисија подготви документ под наслов “Клучни компетенции во општеството кое во основа го има знаењето”, во кој се дефинирани потребните знаења, вештини и ставови за 21 век. Ел Хучине Хаикур, Џонатан Мецкер и Мери Џој Пигоци наведуваат дека способностите за учење во 21 век содржат знаења, компетенции и вештини, ставови и однесувања, како и вредности кои што се прикажани во Табела 2. Новиот концепт за деветгодишно основно образование во Република Македонија е во согласност со современите достигнувања во образованието и препораките на националните организации и на меѓународните организации.

***Наставен план во одделенска настава (2004/2005; 2005/2006)*⁵¹**

Во текот на основното образование во периодот на одделенска настава (од прво одделение до четврто одделение), во учебната 2004/2005 година и учебната 2005/2006 година според наставниот план, учениците ги изучуваат следните наставни предмети: Мајчин јазик I-IV (македонски јазик, албански јазик, турски јазик и српски јазик); Математика I-IV; Ликовно образование I-IV; Музичко образование I-IV; Физичко и здравствено образование I-IV; Природа и општество I-III; Природа IV; Општество IV и Англиски јазик/прв странски јазик IV.⁵²

Наставни содржини во одделенска настава во кои се изучува за мирој и демократско оштество

Според анализата на наставните содржини од наставните предмети во одделенска настава, можеме да заклучиме дека дел од наставните содржини се реализираат со интегрирани програми помеѓу два, три и четири наставни предмети. Интегрираното планирање е функционално поврзување на

⁵¹ Брошура: Ново деветгодишно основно училиште. (2007). Во задолжително основно образование почнувајќи од учебната 2005/2006 година и подготвителна година од учебната 2004/2005 година за сите деца основното образование ќе трае девет години. Првата генерација на ученици во прво одделение во деветгодишно основно образование се сите деца кои во 2007 година наполнија календарска возраст од шест години. Скопје: Биро за развој на образованието.

⁵² Наставен план. Основно образование. Биро за развој на образованието на Република Македонија. Септември 12, 2004. www.bro.gov.mk.

содржините од наставните предмети или нивни делови (тематски целини), при што се задржува нивната самостојност, систематичност и логичност.

Наставни предмети во одделенска настава во кои се изучуваа содржини за мирот и демократското општество се: Природа и општество I-III; Општество IV и Македонски јазик I-IV. Тоа се наставните содржини: Јас и моето семејство; Права и обврски во семејството; Учениците, училиштето и државата; Државата и родителите се грижат за здравјето на децата; Правото на детето за слободен говор и мислење; Правото на детето на игра и слободно време; Детето член на општествената средина.

Наставниот предмет Македонски јазик се изучуваше преку четири програмски подрачја и тоа: Јазик; Читање, литература и лектира; Изразување и творење; Медиумска култура. Дел од наставните содржини обработуваат теми за другарството, почитувањето, правдата, мирот, слободата, љубовта, хуманоста, чесноста и слично. Тоа се теми со кои преку изучувањето на мајчиниот јазик се изучуваа демократското општество и културата на мирот.

Во трето одделение со фонд од 19 часа годишно интегрирана во три наставни предмети (македонски јазик, ликовно образование, природа и општество), се реализираше наставната програма “Имам право-Имплементација на Конвенцијата за правата на детето”. Основната цел на ова програма е учениците да ги научат своите права зацртани во Конвенцијата за правата на детето, но исто така подигање на нивото на свесност во остварување и прекршување на нивните права.

Од прво до четврто одделение се реализираше наставната програма “Основи на демократија”. Целта на програмата беше запознавање на учениците за основите на демократското општество и се реализираше преку четири програмски концепти (Правда - Праведните мечиња; Одговорност - Чуварот на ЗОО градина учи за одговорност; Приватност - Каролина учи за приватност и Авторитет - Плавко и Смешка учат за авторитет).

Наставен план во предметна настава (2004/2005; 2005/2006)

Во текот на основното образование во периодот на предметна настава (од петто одделение до осмо одделение), во учебната 2004/2005 година и

учебната 2005/2006 година според наставниот план, учениците ги изучуваа следните наставни предмети: Мајчин јазик V-VIII (македонски јазик, албански јазик, турски јазик и српски јазик); Англиски јазик/прв странски јазик V-VIII; Германски јазик-Француски јазик/втор странски јазик VI-VIII; Математика V-VIII; Ликовно образование V-VIII; Музичко образование V-VIII; Физичко и здравствено образование V-VIII; Историја V-VIII; Географија V-VIII; Биологија V-VIII; Граѓанска култура VII-VIII; Природни науки V; Техничко образование V-VIII; Физика VII-VIII и Хемија VII-VIII.⁵³

Наставни содржини во предметна настава во кои се изучува за мирот и демократското општество

Наставни предмети во кои се изучуваа содржини за мирот и демократското општество се: Граѓанска култура VII-VIII и Македонски јазик V-VIII.

Главни цели на наставниот предмет Граѓанска култура се: изучување на основните елементи на граѓанската култура, стекнување знаења за човековите права, демократијата, правата и одговорностите на граѓаните во демократското општество. Формирање на позитивни ставови кон правдата, одговорноста, борба против дискриминацијата, вистината, мирот и толеранцијата. Запознавањето на учениците со основните принципи на уставната демократија, учество на граѓаните во управувањето, граѓанските иницијативи и граѓанската лојалност е со цел да им помогне во воочувањето на вредностите во демократското општество.

Наставниот предмет Македонски јазик се изучуваше преку четири програмски подрачја и тоа: Јазик; Литература и лектира; Изразување и творење; Медиумска култура. Дел од наставните содржини обработуваат теми за другарството, почитувањето, помагањето, рамноправноста, правдата, мирот, слободата, љубовта, хуманоста, чесноста и слично. Тоа се теми со кои преку изучувањето на мајчиниот јазик се изучуваат некои претпоставки за демократското општество и културата на мирот.

⁵³ Наставен план. Основно образование. Биро за развој на образованието на Република Македонија. Септември 12, 2004. www.bro.gov.mk.

Воведување на деветгодишно основно воспитување и образование во Република Македонија (2007/2008)⁵⁴

Новиот концепт на деветгодишно воспитување и образование содржи принципи и цели на основното образование засновани на Уставот на Република Македонија, документите за човекови права и Конвенцијата за правата на детето.

Со новиот концепт за деветгодишно основно образование, од учебната 2008/2009 година се воведува нова наставна програма за животни вештини, која се реализира со еден час неделно на часовите на одделенската заедница.⁵⁵ Наставната програма опфаќа три развојни периоди со пет програмски теми и тоа: Јас-Личен развој, Јас и ти-Интерперсонални односи, Јас и другите-општествени односи, Јас и здравјето-Здраво живеење, Јас и околината-Однос со надворешната средина. Основна цел на програмата за животни вештини е да придонесе за личниот, емоционалниот и социјалниот развој на учениците, како и развојот на психосоцијалните вештини. Развојните цели се разликуваат за секој период како и развојните резултати на крајот од развојниот период. Ќе наведеме дел од очекуваните резултати кои се поврзани со мирот и демократското општество:

- самопочитување и почитување на другите;
- недискриминација, родова рамноправност, толеранција;
- справување со насилно однесување;
- правата и обврските на децата;
- конструктивно разрешување конфликти;
- градење самодоверба и слика за себе;
- справување со емоции;
- безбедно однесување во средината;
- донесување одлуки и одговорно однесување.

⁵⁴ Концепција за деветгодишно основно воспитување и образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието на Република Македонија.

⁵⁵ Наставна програма: Образование за животни вештини. Биро за развој на образованието на Република Македонија. Февруари 27, 2008. www.bro.gov.mk.

Од учебната 2011/2012 година секое основно училиште треба да изготви годишна програма за намалување на насилството во училиштето и истата да ја реализира во текот на учебната година. Целите на ова програма се: запознавање на учениците со тоа што е насилство, видовите на насилно однесување, причините за насилно однесување, последиците од насилното однесување, намалување на насилното однесување во училиштето, почитување на кодексот на однесување, негување на ненасилното однесување и просоцијалните особини и вештини кај учениците.

Со измените на Законот за основно образование од 12. 01. 2012 година стапува на сила реализацијата на Програмата за советување родители на ученици од основните училишта.⁵⁶ Се советуваат родителите односно старателите на учениците кои постигнуваат незадоволителен училишен успех (по три и повеќе наставни предмети), имаат поголем број на неоправдани изостаноци (повеќе од десет) и оправдани изостаноци (повеќе од сто), како и ученици со несоодветно однесување.

Програмата има повеќе цели и тоа:

- откривање на причините кои доведуваат до одредени проблеми кај учениците (здравствени, емоционални, социјални, семејни и други);
- помош и поддршка на родителите, како и соработка со родителите за надминување на проблемите на кои наидуваат при воспитувањето на своите деца како и при воспитно-образовниот процес во основното образование на нивните деца;
- запознавање на родителите со стилите на родителство и типовите на семејства;
- препораки за поуспешна комуникација помеѓу родителите и децата;
- едуцирање на родителите за начините на кои може да се подобрат вештините на воспитување на децата и да се унапредат односите во семејството за да може нивните деца поуспешно да се справуваат со разни видови училишни тешкотии и животни предизвици.

Од декември 2011 година во Република Македонија се реализира “Проект за меѓуетничка интеграција во образованието” финансиран од USAID,

⁵⁶ Програма за советување родители на ученици во основни училишта. (2012). Скопје: Службен весник на Република Македонија, 4.

времетраењето на проектот е четири години. Проектот содржи четири компоненти: Информирање на јавноста и заедниците; Оспособување на наставниците, раководството и управата во училиштата и вработените во општините одговорни за образованието; Модел на училишта; Обезбедување стимул за училиштата и локалните заедници.

Реализатор на проектот е Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО) во партнерство со локалните невладини организации, во соработка со Министерството за образование и наука (МОН), Биро за развој на образованието (БРО) Државен просветен инспекторат (ДПИ) и општините.

Проектот започна да се реализира во четири пилот општини Битола, Тетово, Бутел и Струмица, а потоа и во другите општини во Република Македонија. Примарни целни групи се основните и средните училишта, вклучувајќи ги учениците, наставниците, членовите на училишните одбори, родителите и локалните заедници. Целите на проектот се подигнување на нивото на свеста за важноста од меѓуетничката интеграција во образованието кај сите етнички заедници во Република Македонија, реализација на разновидни обуки, техничка помош и стимул за училишните одбори, директорите на училиштата, наставниците и одговорните во општините за образованието за поддршка на меѓуетничката интеграција во образовниот процес.⁵⁷

Со поддршка на канцеларијата на УНИЦЕФ во Република Македонија за наставниците и стручните работници од основните училишта се реализираат обуки од програмата “Инклузивно образование за ранлива група ученици”. Целта на програмата е квалитетно образование и воспитание на децата од ранливите групи и залагање за остварување на сите права на децата зацртани во “Конвенцијата за правата на детето”.

На 21 Септември во сите основни училишта во Република Македонија се одбележува меѓународниот ден на мирот со повеќе активности и тоа: марш на мирот, работилници за мир и ненасилство, читање на “Пораката за мир до целиот свет” од Бан Ки Мун и други активности кои ја подигаат свеста за важноста на мирот.

⁵⁷ Проект за меѓуетничка интеграција во образованието. Април 25, 2013. www.pmio.mk.

III. ПРЕДМЕТ, ЦЕЛИ, ВАРИЈАБЛИ И ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Ова теза е заснована врз добиените сознанија од истражувањето во 2006 година со примена на прашалникот од Ilse Hakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир”. Но, исто така (во одредени делови од овај труд) се користат добиените сознанија од пилот истражувањето во 2005 година, заради нивната научна и практично-општествена значајност.

Во мај 2005 година во ОУ “Коле Канински” Битола се спроведе пилот истражување за испитување на сфаќањата за мирот и за војната кај ученици од три возрасни групи (ученици од подготвителна година, ученици од трето одделение и ученици од седмо одделение). За целите на пилот истражувањето, беа изготвени инструменти за прибирање на податоци за трите возрасни групи од м-р Аница Златевска. Заради значајноста на добиените сознанија тие ќе бидат прикажани во анализата според истражуваните категории во рамките на овај труд.⁵⁸

Во мај 2006 година се спроведе истражување за испитување на сфаќањата за мирот и за војната кај учениците од три возрасни групи (ученици од прво одделение, ученици од четврто одделение и ученици од осмо одделение), во Битола, Гостивар и Берово. За целите на истражувањето во 2006 година беше направен приспособен превод на инструментот од Ilse Hakvoort “Concepts about Peace, War, and Strategies to Attain Peace” на македонски јазик од м-р Аница Златевска и на албански јазик од Џаниш Кокалари.

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Предмет на пилот истражувањето во 2005 година е да се испитаат сфаќањата за мирот и за војната кај три возрасни групи на ученици во текот на основното образование во ОУ “Коле Канински” Битола (ученици од подготвителна година, ученици од трето одделение и ученици од седмо одделение), во зависност од

⁵⁸ Добиените сознанија од ова истражување беа поттик за спроведување на истражувањето во 2006 година со примена на инструментот на Илсе Хакворт.

половата припадност на учениците, нивото на ментална зрелост, училишниот успех и типот на семејството. Исто така предмет на пилот истражувањето е да се испитаат:

- мислењето на учениците од втората и од третата возрасна група за мирот во Република Македонија;
- мислењето на учениците од втората и од третата возрасна група за тоа дали државите треба да имаат армија-војска;
- мислењето на учениците од втората и од третата возрасна група за тоа дали децата треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната;
- мислењето на учениците од третата возрасна група за тоа што е толеранција;
- интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од втората и од третата возрасна група.

Предмет на истражувањето во 2006 година е да се испитаат сфаќањата за мирот и за војната кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование (ученици од прво одделение, ученици од четврто одделение и ученици од осмо одделение), во зависност од половата припадност на учениците, етничката припадност, нивото на ментална зрелост, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на родителите.

Исто така предмет на ова истражување е да се испитаат:

- стратегиите за создавање и стратегиите за сочувување на мирот кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование;
- мислењето за мирот во Република Македонија кај учениците од три воспитно-образовни периоди во текот на основното образование;
- интерперсонални преговарачки стратегии при различни хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование;
- да се споредат сфаќањата за мирот и за војната кај децата од Република Македонија и од Кралството Холандија.

2. ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Овај труд содржи две истражувања и тоа: пилот истражување спроведено во 2005 година и истражување спроведено во 2006 година.

Основна цел на пилот истражувањето спроведено во **2005 година** е да се испитаат сфаќањата за мирот и за војната кај три возрастни групи на ученици во ОУ”Коле Канински” Битола (ученици од подготвителна година, ученици од трето одделение и ученици од седмо одделение).

Во пилот истражувањето ги издвојуваме следните **посебни цели**:

- ❖ да се испита мислењето на учениците од втората и од третата возрастна група за мирот во Република Македонија;
- ❖ да се испита мислењето на учениците од втората и од третата возрастна група за тоа дали државите треба да имаат армија-војска;
- ❖ да се испита мислењето на учениците од втората и од третата возрастна група за тоа дали децата треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната.

Во пилот истражувањето ги издвојуваме следните **поединечни цели**:

- да се испита мислењето на учениците од третата возрастна група за тоа што е толеранција;
- да се испитаат интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од втората и од третата возрастна група.

Основна цел на истражувањето спроведено во **2006 година** е: да се испитаат сфаќањата за мирот и за војната кај учениците од три возрастни групи во текот на основното образование во зависност од половата припадност на децата, етничката припадност, нивото на ментална зрелост, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на родителите.

Во ова истражување ги издвојуваме следните **посебни цели**:

- ❖ да се испитаат стратегиите за создавање и стратегиите за зачувување на мирот кај учениците од три возрастни групи во текот на основното образование;
- ❖ да се испитаат мислењата за мирот во Република Македонија кај учениците од три возрастни групи во текот на основното образование;

- ❖ да се испитаат интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците при различни хипотетички конфликтни дилеми од три возрастни групи во текот на основното образование;
- ❖ да се споредат сфаќањата за мирот и сфаќањата за војната кај децата од исти возрастни групи во Република Македонија (2006) и во Кралството Холандија (1991/1992).

Истражувањето ги содржи следните **поединечни цели**:

- да се испитаат сознанијата на учениците за државите кои војуваат;
- да се испитаат мислењата на учениците за причините за војните во светот;
- да се испитаат мислењата на учениците за непријателите на Република Македонија.

3. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

➤ Концепти за мир кај учениците.

Под концепти за мир кај учениците подразбираме ментални содржини составени од општите својства на мирот и неговите релации со други појави. Се издвојуваат позитивен концепт за мир и негативен концепт за мир.

Позитивниот концепт за мир ги опфаќа следните категории: позитивни емоции на индивидуално ниво и на глобално ниво, религија, споделување со другите, универзални човекови права, човекови односи и слично.

Негативниот концепт за мир ги опфаќа следните категории: негација на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво, поврзување на мирот со војната, разоружување и слично.

➤ Концепти за војна кај учениците.

Под концепти за војна кај учениците подразбираме ментални содржини составени од општите својства на војната и нејзините релации со други појави. Концептите за војна кај учениците ги опфаќаат следните категории: расправија на индивидуално ниво, конфликти, оружје и војници, воени дејствија и последици од нив, негативни емоции, човекови аспекти на војната, поврзување на војната со мирот, квалитативна евакуација и слично.

➤ **Сфаќањето на учениците за мирот во Република Македонија.**

Под сфаќањето на учениците за мирот во Република Македонија подразбираме како учениците го сфаќаат мирот во Република Македонија. Мислењето за мирот во државата ги опфаќа следните категории: има мир, нема мир, делумно има мир (во некои територии има мир додека во други територии нема мир, некогаш има мир додека понекогаш нема мир).

➤ **Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците.**

Под интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците подразбираме видови на стратегии со кои учениците преговараат при различни хипотетички конфликтни дилеми. **Видови на сѝрашеѓии се:** конкретни активности (агресивни и неагресивни), барање помош од авторитет, психолошки приод, улога на медијатор, однесување со чувство на одговорност, негативни емоции, без никаква реакција и слично.

❖ **Возрасни групи во текот на основното образование.**

Под возрасни групи во текот на основното образование подразбираме три возрасни групи и тоа:

- **ѝрва возрасна ѓруѝа** која ги опфаќа учениците од прво одделение,
- **вѝора возрасна ѓруѝа** која ги опфаќа учениците од четврто одделение,
- **ѝреѝа возрасна ѓруѝа** која ги опфаќа учениците од осмо одделение;

Истражувањето е спроведено со три возрасни групи на ученици од три различни воспитно-образовни периоди. Се претпоставува дека учениците според возраста се наоѓаат во три различни стадиуми од когнитивниот развој (според истражувањата на Пијаже и на Виготски). Во различен стадиум од когнитивниот развој кај децата настануваат квалитативни промени во процесот на мислење.

❖ **Полова припадност на учениците.**

Под полова припадност на учениците подразбираме ученици од машки пол и ученици од женски пол.

❖ **Ниво на ментална зрелост на учениците.**

Под ниво на ментална зрелост на учениците подразбираме три нивоа на ментална зрелост утврдени со посебни психолошки тестови во зависност од возраста на учениците и тоа: подпросечно ниво на ментална зрелост, просечно ниво на ментална зрелост и надпросечно ниво на ментална зрелост.

• **Етничка припадност на учениците.**

Под етничка припадност на учениците подразбираме припадност на учениците на одредена етничка заедница според изјавата на родителот-старателот на ученикот и тоа: македонска, албанска, влашка, ромска, турска, српска и друга.

• **Место на живеење на учениците.**

Под место на живеење на учениците го подразбираме градот во кој што живеат учениците и тоа: Битола, Гостивар и Берово.

• **Вработеност и невработеност на родителите (татко и мајка).**

Под вработеност на родителите (татко и мајка) ги подразбираме следните категории: вработени земјоделци и општи работници (сидари, хигиеничари, рудари и слично); вработени продавачи, техничари, келнери, возачи и слично; вработени инженери, лекари, професори; вработени раководители (директори, менаџери).

Под невработеност на родителите (татко и мајка) ја подразбираме категоријата родители без заснован работен однос.

4. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

*** А Хипотези**

Хипотези поврзани со концептите за мир кај учениците

Хипотеза А1:

Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од возрастната група во која се наоѓаат учениците.

Хипотеза А2:

Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од половата припадност на учениците.

Хипотеза А3:

Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците.

Хипотеза А4:

Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од етничката припадност на учениците.

Хипотеза А5:

Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од местото на живеење на учениците.

Хипотеза А6:

Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото.

Хипотеза А7:

Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката.

*** Б Хипотези**

Хипотези поврзани со концептите за војна кај учениците

Хипотеза Б1:

Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од возрастната група во која се наоѓаат учениците.

Хипотеза Б2:

Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од половата припадност на учениците.

Хипотеза Б3:

Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците.

Хипотеза Б4:

Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од етничката припадност на учениците.

Хипотеза Б5:

Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од местото на живеење на учениците.

Хипотеза Б6:

Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото.

Хипотеза Б7:

Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката.

*** В Хипотези**

Хипотези поврзани со мислењето кај учениците за мирот во државата

Хипотеза В1:

Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од возрастната група во која се наоѓаат учениците.

Хипотеза В2:

Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од половата припадност на учениците.

Хипотеза В3:

Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците.

Хипотеза В4:

Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од етничката припадност на учениците.

Хипотеза В5:

Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од местото на живеење на учениците.

Хипотеза В6:

Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото.

Хипотеза В7:

Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката.

*** Г Хипотези**

Хипотези поврзани со интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците

Хипотеза Г1:

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од возрастната група во која се наоѓаат учениците.

Хипотеза Г2:

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од половата припадност на учениците.

Хипотеза Г3:

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците.

Хипотеза Г4:

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од етничката припадност на учениците.

Хипотеза Г5:

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од местото на живеење на учениците.

Хипотеза Г6:

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото.

Хипотеза Г7:

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката.

IV. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАП

Пилоѝ истражувањето во 2005 година се карактеризира со следното:

- ова е истражување со кое се испитува поврзаноста помеѓу сфаќањата за мирот кај три возрасни групи на ученици со полот, нивото на ментална зрелост, училишниот успех и типот на семејството;
- ова е истражување со кое се испитува поврзаноста помеѓу сфаќањата за војната кај три возрасни групи на ученици со полот, нивото на ментална зрелост, училишниот успех и типот на семејството.

Истражувањето во 2006 година се карактеризира со следното:

- ова е истражување со кое се испитува поврзаноста помеѓу концептите за мир кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование со полот на учениците, нивото на ментална зрелост, етничката припадност, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на родителите;
- ова е истражување со кое се испитува поврзаноста помеѓу концептите за војна кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование со полот на учениците, нивото на ментална зрелост, етничката припадност, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на родителите;
- ова истражување ја испитува и поврзаноста помеѓу сфаќањето кај учениците од три возрасни групи за мирот во Република Македонија со полот на учениците, нивото на ментална зрелост, етничката припадност, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на родителите;
- исто така ова истражување ја испитува поврзаноста помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците при хипотетички конфликтни дилеми, од три возрасни групи во текот на основното образование со полот на учениците, нивото на ментална зрелост, етничката припадност, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на родителите.

Во обработка на податоците од испитувањето се употребени *квантитативниот и квалитативниот истражувања.*

2. ПРИБИРАЊЕ НА ПОДАТОЦИ

За прибирање на податоците потребни за истражувањата беа користени:

- пишани официјални документи (педагошка документација и педагошка евиденција);
- наставни планови и наставни програми за основно образование во учебната 2004/2005 година и во учебната 2005/2006 година;
- дневни весници во Република Македонија;
- Ликовен тест - Бендеров развоен систем на оценување (Laurette Bender, LB-R) за испитување на менталната зрелост на учениците од подготвителна година и од прво одделение;
- Равенови прогресивни матрици (RAVEN) за испитување на менталната зрелост на учениците од трето одделение, од четврто одделение и од седмо одделение;
- Калифорнија тест за ментална зрелост (California Test of Mental Maturity) за испитување на менталната зрелост на учениците од осмо одделение.

За иллот истражувањето во 2005 година беа направени посебни инструменти за собирање на податоци и тоа:

- ❖ протокол за интервјуирање на учениците од подготвителна година;⁵⁹
- ❖ прашалник за анкетирање на учениците од трето одделение;⁶⁰
- ❖ прашалник за анкетирање на учениците од седмо одделение;⁶¹

За истражувањето во 2006 година беше направен превод на прашалникот "Concepts about Peace, War and Strategies to Attain Peace" од Ilse Hakvoort.⁶² Преводот на прашалникот од англиски јазик на македонски јазик го направи Аница Златевска, и тоа:

⁵⁹ Прилог број 1, Протокол за интервју со учениците од подготвителна година од Златевска, А.

⁶⁰ Прилог број 2, Прашалник за учениците од трето одделение од Златевска, А.

⁶¹ Прилог број 3, Прашалник за учениците од седмо одделение од Златевска, А.

⁶² Hakvoort, T. M. I. (1996). Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence/A Social-Cognitive Developmental Approach. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Fakulteit der Psychologie, 156-157.

- ❖ прашалник за анкетирање на учениците од прво одделение;⁶³
- ❖ прашалник за анкетирање на учениците од четврто одделение и од осмо одделение.⁶⁴

Преводот на прашалникот “Concepts about Peace, War and Strategies to Attain Peace” од англиски јазик на албански јазик го направи Џаниш Кокалари (наставник по англиски јазик во ОУ “Коле Канински” во Битола, филолог: англиски јазик, албански јазик и македонски јазик), и тоа:

- ❖ прашалник за анкетирање на учениците од прво одделение на албански наставен јазик;⁶⁵
- ❖ прашалник за анкетирање на учениците од четврто одделение и од осмо одделение на албански наставен јазик.⁶⁶

⁶³ Прилог број 4, Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Nakvoort преведен од Златевска, А. на македонски јазик за учениците од прво одделение.

⁶⁴ Прилог број 5, Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Nakvoort преведен од Златевска, А. на македонски јазик за учениците од четврто одделение и од осмо одделение.

⁶⁵ Прилог број 6, Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Nakvoort преведен од Кокалари, Џ. на албански јазик за учениците од прво одделение.

⁶⁶ Прилог број 7, Прашалник “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Nakvoort преведен од Кокалари, Џ. на албански јазик за учениците од четврто одделение и од осмо одделение.

3. ПРИКАЗ НА ТЕСТОВИТЕ ЗА УТВРДУВАЊЕ НА МЕНТАЛНАТА ЗРЕЛОСТ НА ДЕЦАТА

*Ликовен шест-Бендеров развоен систем на оценување*⁶⁷
(LB-R; Laurette Bender)

Ликовниот тест Бендеров развоен систем на оценување (ЛБ-Р) се употребува од страна на психолозите што работаат со деца на предучилишна возраст и рана училишна возраст, односно наменет е за деца кои што имаат од 5 до 10 години календарска возраст.

Со тестот ЛБ-Р се оценува развојниот систем на детето, но исто така со неуролошките индикатори се добиваат и податоци за евентуални церебрални оштетувања. Со емоционалните индикатори на тестот се добива и информација за емоционалната состојба на детето.

Во ова истражување е користен развојниот систем на оценување од *Elizabeth M. Koppitz* нормиран на 975 деца во 1974 година и издаден во 1975 година. Во оценувањето се зема на увид карактеристичен развоен период. Се употребува едноставна дихотомна метода на оценување: секое отстапување се оценува како постоечко или непостоечко. Вкупниот глобален резултат се добива со собирање на поедини бодови. Максималниот можен резултат изнесува 30 бодови. Развојниот систем на оценување има важност само кога се присутни сите карактеристики за вреднување. Голем број психолози го застапуваат мислењето дека детето мора да постигни одредена моторно-визуелна зрелост, за да биде способно за учење, читање и пишување. Детето кое при поаѓање на училиште покажува визуелно-моторна зрелост ќе биде можеби успешен ученик, додека визуелно-моторното незрело дете ќе има потешкотии во совладувањето на наставните програми во основното образование.

⁶⁷ Tusevljak, M. Bele-Potočnik, Z. (1982). Priručnik LB-R, Likovni test Benderove razvojni system ocenjivanja po E.M. Koppitz. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela Ljubljana, Centar za psihodijagnosticka sredstva.

*Равенови прогресивни матрици*⁶⁸

(Raven I. S. Progressive Matrices)

Како основна теза за Равенови прогресивни матрици послужила теоријата на G-факторот на англискиот психолог *Charles Spearman* (1927 година). По таа теорија генералниот фактор (општата интелигенција) може математички да се одреди со една од методите на факторската анализа. Први тестови на таа основа изработил 1931/1932 година W. Stephenson. Англиските психолози L.S. Penrose и I.C. Raven изработиле во 1938 година тест од истиот тип: Прогресивни матрици. За време на Втората Светска Војна, Равен изработил посебна серија на матрица за офицерите на англиската војска, а после војната изработил посебен тест за возрасни и деца. Сите три теста ги направил по принципот на прогресивни матрици.

Како тест за испитување на општата интелигенција Прогресивните матрици започнале да се употребуваат во сите западни, северни и јужни европски држави, во Блискиот Исток и некои делови на Африка. На просторите на поранешна СФРЈ за прв пат се употребиле Прогресивните матрици во Советовалиштето при избор на занимања во Загреб 1952 година, а потоа и во психолошките институции.

Бројните факторски анализи покажаа дека тестот го мери исклучиво G-факторот, а во многу мала мерка визуелно-спацијалниот фактор. Тестот е подобен за испитување на сите лица без разлика на телесни пречки и јазични способности. Тестот најдобро ги диференцира испитаниците помеѓу 9 и 12 години. Дистрибуцијата на резултатите на испитаниците постари од 14 години се статистички значајно неправилни и според тоа тестот не ги дефинира доволно испитаниците постари од 14 години (Sorokin 1954 година, Ahtik 1955 година). Равеновите прогресивни матрици можат да се употребуваат индивидуално и групно. Групата не смее да биде поголема од 15 испитаници, доколку испитувањето го извршува еден испитувач.

⁶⁸ Razvojne progresivne matrice. (1965). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela.

Калифорнија тџесџ за ментална зрелост⁶⁹

(California test of mental maturity)

Калифорнија тестот за ментална зрелост го изработија во 1957 година *Sullivan, Clark* и *Tiegs* под името “California short form Test of Mental Maturity”. Тоа е всушност скратена и преработена форма на порано конструираниот тест “California Test of Mental Maturity”.

Тестот се состои од седум субтестови со вкупно 145 задачи, време за изработка на тестот е 52 минути, а негови најважни карактеристики се следните:

- **Првиоџ субџесџ** (чувство за лево и десно), содржи 20 задачи-слики на различни поединечни предмети кои во секојдневниот живот претежно се појавуваат заеднички во парови. Испитаникот треба да одговори дали конкретниот предмет е лев или десен;
- **Вџорпоџ субџесџ** (манипулација со површини, го мери факторот на просторни односи), се состои од 15 задачи-секоја од нив има во серија 1+4 цртежи. Првиот цртеж (кој е одвоен) е еден ист од преостанатите четири цртежи, но прикажан од друг агол на гледање. Испитаникот треба да го идентификува тој цртеж;
- **Треџиоџ субџесџ** има 15 задачи и го мери факторот на сличност. Секоја задача се состои од две серии, 3+4 слики. Три цртежи во првата серија се слични по одредено начело, така да од четирите цртежи на другата серија да го одбери онај еден цртеж кој по откриеното начело спаѓа во првата серија на цртежот;
- **Четверџиоџ субџесџ** го мери факторот на логичко резонирање, а има 15 задачи. Секоја задача се состои од две алтернативи и три понудени заклучоци. Испитаникот треба да избере заклучок кој логично произлегува од зададените алтернативи;
- **Петиџиоџ субџесџ** се состои од бројчани серии, има 15 задачи поделени во две групи. Првата група содржи 10 бројчани серии од кои испитаникот исклучува по еден број, кој по некое начело ја нарушува рамнотежата на серијата. Другата група содржи 5 еднакво долги бројчани серии во која се испуштени 3 броеви. Задачата на испитаникот е да во празните места стави

⁶⁹ Koren, I. Mijić, V. (1976). Kaliforniski test mentalne zrelosti. Zagreb: Republicka samoupravna interesna zajednica za zaposlјavanje.

броеви кои по одредено начело во секоја серија создаваат логичко зголемување, односно смалување на низата од броеви;

- *Шестиот субтест* содржи 15 математички задачи (нумерички квантитет) го мери факторот на нумеричкото резонирање. Испитаникот треба од предложените 4 решенија за секоја задача да избере точен одговор;
- *Седмиот субтест* го мери вербалниот фактор, тој содржи 50 задачи од вербален тип. Секоја задача има основен збор и четири други зборови од кои е еден збор синоним на основниот а три збора се дистрактори. Испитаникот треба да го утврди синонимот на основните зборови.

Корелацијата со Binet-Termanovata скала на интелигенција е висока ($r=0.88$), а исто така е значајна и со Wechsler-Bellevue скалата на интелигенција за возрасни и деца ($r=0.81$).

4. ПРИКАЗ НА ИНСТРУМЕНТИТЕ ПРИМЕНЕТИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО

Протокол за интервју со учениците од подготовителна година (2005)

Протоколот за спроведување на интервју со учениците од подготовителна година содржи девет прашања (Прилог број 1). Прашањата се концепирани на следниот начин:

- првите три прашања се однесуваат на општите податоци за детето;
- прашањата под реден број 6 и 7 се однесуваат на сфаќањето за мирот и на сфаќањето за војната;
- прашањата под реден број 5 и 9 се однесуваат на чувството на страв и чувството на среќа кај децата;
- со прашањето под реден број 8 се испитува дали кон детето се применува физичко насилство;
- со прашањето под реден број 4 се испитуваат видовите играчки со кои играат децата.

За анализата на добиените податоци во Прилог број 8 е прикажана кодна листа составена од Аница Златевска.

Прашалник за анкеирање на учениците од првото одделение и од седмо одделение (2005)

Анкетниот прашалник за учениците од трето одделение има 26 прашања, за целите на нашето истражување беа користени одговорите од 12 прашања (Прилог број 2). Анкетниот прашалник за учениците од седмо одделение содржи 34 прашања, користени се одговорите од 17 прашања (Прилог број 3).

Анкетниот прашалник е концепиран на следниот начин:

- првата категорија содржи четири прашања со кои се добиваат информации за полот на детето, училишниот успех, типот на семејството во однос на материјалната состојба и типот на семејството во однос на односите помеѓу членовите во семејството (тоа се прашањата под реден број 1, 2, 3 и 4);

- втората категорија содржи три прашања кои се наменети за испитување на сфаќањата за мирот, за војната и за мирот во Република Македонија (тоа се прашањата под реден број 9, 10 и 16);
- третата категорија се состои од четири прашања, кои ги испитуваат интерперсоналните преговарачки стратегии кај децата при хипотетички конфликтни дилеми (тоа се прашањата под реден број 17, 18, 20 и 33);
- четвртата категорија содржи шест прашања, со кои се испитува мислењето за оправданоста децата да играат со играчки што ги симболизираат војната и оружјето, потребата од постоење на армија-војска и мислењето на децата за една стара римска изрека поврзана со мирот и со војната (тоа се прашањата под реден број 5, 8, 11 и 14);
- петтата категорија ги испитува чувствата на среќа кај децата и причините за среќа (тоа се прашањата под реден број 31 и 32).

За анализа на добиените податоци од пилот истражувањето, во Прилог број 8 е прикажана кодна листа составена од Аница Златевска.

Прашалник за анкејтирање на ученициите од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение “Концепциите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Hakvoort (2006)

За испитувањето на сфаќањата за мирот, за војната и стратегиите за создавање мир кај децата, во истражувањето во 2006 година, применет е прашалникот од Ilse Hakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир”.⁷⁰ Преводот на прашалникот на македонски јазик е направен од Аница Златевска, а преводот на прашалникот на албански јазик е направен од Цаниш Кокалари.

Прашалникот содржи 21 прашање и е концепиран на следниот начин:

- првата категорија се состои од седум прашања, со кои се испитуваат слободните асоцијации за поимот мир, дефинирање на поимот мир, стратегиите за создавање и стратегиите за сочувување на мирот (тоа се прашањата под реден број 1а, 2а, 2б, 3а, 3б, 3в и 3г);

⁷⁰ Hakvoort, T. M. I. (1996). Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence/A Social-Cognitive Developmental Approach. Amsterdam: Univerziteit van Amsterdam, Fakulteit der Psychologie, 156-157.

- втората категорија содржи пет прашања, со нив се испитуваат интерперсоналните преговарачки стратегии кај децата при хипотетички конфликтни дилеми (тоа се прашањата со реден број 4а, 4б, 4в, 4г и 4д).
- третата категорија има четири прашања со кои се испитуваат сознанијата на децата за мирот во Република Македонија, за непријателите на Република Македонија и за војните во светот (тоа се прашањата со реден број 5а, 5б, 5в и 5г);
- четвртата категорија содржи пет прашања, со кои се испитуваат слободните асоцијации на поимот војна, дефинирање на поимот војна и причините за војните во светот (тоа се прашањата со реден број 6а, 6б, 6в, 6г и 6д).

За анализата на добиените податоци во Прилог број 9 е прикажана кодна листа според Ilse Hakvoort.⁷¹ Со учениците од четврто одделение и од осмо одделение беше целосно применет прашалникот (Прилог број 5 и Прилог број 7), додека со учениците од прво одделение беше применет прашалникот со 12 прашања (Прилог број 4 и Прилог број 6).

⁷¹ Hakvoort, T. M. I. (1996). Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence/A Social-Cognitive Developmental Approach. Amsterdam: Univerziteit van Amsterdam, Fakulteit der Psychologie, 158-170.

5. ПОСТАПКИ ПРИМЕНЕТИ ПРИ АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ

Постапките што беа применети при анализа на податоците, првенствено претставуваат постапки на статистичкиот метод. Првиот вид постапки се однесуваат на дистрибуција на фреквенција и пресметување на проценти.

Вториот вид на постапки што беа применети во анализа на податоците се однесуваат на поврзаноста помеѓу полот на децата, нивото на ментална зрелост, етничката припадност, местото на живеење, вработеноста и професијата на родителите во три воспитно-образовни периоди во текот на основното образование со концепти за мирот и концепти за војната кај децата, мислењето на децата за мирот во државата, интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми и друго.

Постапките што беа применети за обработка на собраните податоци од анкетното истражување се правење план на табелирање, логичка и содржинска контрола. Тестирањето на хипотезите е со помош на χ^2 тест и **коэффициентот на контингенција (C)**. Нивото на значајност на χ^2 тест беше оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).⁷²

$$\chi^2 = \sum \left[\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} \right]$$

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

f_o -добиена фреквенција

f_e -очекувана фреквенција

$df=(r-1)(c-1)$

r -број на редови

c -број на колони

Исто така ќе биде применета и постапката на значајност на разлики помеѓу проценти.⁷³

⁷² Николоски, Т. (2001). Статистика во психологијата. Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, 376.

⁷³ Николоски, Т. (2001), 198-199.

$$P = \frac{N_1 P_1 + N_2 P_2}{N_1 + N_2}$$

$$\sigma_{D\%} = \sqrt{PQ \left[\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right]}$$

$\sigma_{D\%}$ -е стандардна грешка на разлика помеѓу колерирани проценти

Q е (1-P) или (100-P)

z=1.96 и z=2.58

Постапката што се примени при анализа на податоците добиени од мислењето на учениците е постапка на **квалитативна анализа**, според Лоренс Нојмен (Neuman, L.) изнесено кај Петре Георгиевски.⁷⁴

Мислењето на учениците за мирот и за војната, се распоредени во еднаесет концепти за мирот и девет концепти за војната, според предходно утврдена кодна листа од Ilse Nakvoort.⁷⁵ Мислењето на децата за мирот во Република Македонија се распоредени во четири категории. Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми се распоредени во повеќе категории во зависност од конфликтната дилема, исто така според кодната листа од Ilse Nakvoort.

⁷⁴ Георгиевски, П. (1999). Метод на акциското истражување. Дефектолошка теорија и практика 1-2. Скопје: Филозофски факултет-Институт за Дефектологија, Сојуз на дефектолозите на РМ, Педагошки Завод на Македонија, 18-40.

⁷⁵ Прилог број 9, Кодна листа од Ilse Nakvoort.

6. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Примерок на пилот истражувањето во 2005 година

Примерок на пилот истражувањето во мај 2005 година беа сите ученици во подготвителна година, во трето одделение и во седмо одделение, во учебната 2004/2005 година од ОУ "Коле Канински" Битола. Видот на примерокот што беше применет во ова истражување е **примерок на купови (clusters)**.⁷⁶ Пилот истражувањето беше спроведено со сите ученици во подготвителна година⁷⁷ во основното училиште (80 ученици), сите ученици во трето одделение (100 ученици) и сите ученици во седмо одделение (125 ученици) во учебната 2004/2005 година. Ваквиот примерок на истражувањето е неопходен за целите на трансверзалното истражување со учениците, за испитување на нивното мислење за мирот, за војната, толеранцијата, интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми и слично.

Примерокот на учениците го сочинуваат 305 деца, од кои 165 од машки пол (54.10%) и 140 од женски пол (45.90%), (Табела 3).

Просечната календарска возраст (ПКВ) на учениците во подготвителна година изнесува 6 години и 7 месеци, иницијалната календарска возраст изнесува 6 години и 1 месец до 7 години и 3 месеци. Учениците испитаници од трето одделение имаат просечна календарска возраст од 9 години и 8 месеци, нивната иницијална календарска возраст е 9 години и 1 месец до 10 години и 3 месеци. Просечна календарска возраст на учениците во седмо одделение е 13 години и 7 месеци, иницијалната календарска возраст изнесува 13 години до 14 години и 4 месеци.

⁷⁶ Петроска-Бешка, В. (1999). Анкетирање: што, зошто, кој, како. Скопје: Филозофски факултет, 65-71.

⁷⁷ Нагласувам дека во учебната 2004/2005 година запишувањето на учениците во основното образование се вршеше во подготвителна година, тоа е периодот на преминување на основното образование од осумгодишно основно образование кон деветгодишно основно образование.

Табела 3. Примерок на учениците според полот (2005)

Ученици во учебната 2004/2005 година	Учениците според нивниот пол				Вкупно
	Ученици од машки пол		Ученици од женски пол		
	f	%	f	%	
Подготвителна година	50	62.50	30	37.50	80
Трето одделение	49	49.00	51	51.00	100
Седмо одделение	66	52.80	59	47.20	125
Вкупно	165	54.10	140	45.90	305

Во поглед на **етничката припадност** како Македонци се изјаснаа 297 ученици од вкупно 305 ученици (97.37%), Роми 3 (0.98%), Турци 2 (0.66%), Власи 2 (0.66%), без одговор остана еден испитаник (0.33%).

Добиените податоци за **нивото на ментална зрелост** на децата се следни:

- подготвителна година од вкупно 80 ученици (подпросечно ниво 1.25%; просечно ниво 13.75%; надпросечно ниво 85.00%);
- трето одделение од вкупно 100 ученици (подпросечно ниво 9.00%; просечно ниво 72.00%; надпросечно ниво 19.00%);
- седмо одделение од вкупно 125 ученици (подпросечно ниво 13.60%; просечно ниво 44.00%; надпросечно ниво 42.40%).

Во однос на **типот на семејството** (според односите што владеат во семејството) кај учениците во трето одделение и седмо одделение добиени се следните податоци:

- трето одделение од вкупно 100 семејства (19.00% авторитарни семејства; 58.00% демократски семејства; 23.00% анархични семејства);
- седмо одделение од вкупно 125 семејства (12.80% авторитарни семејства; 69.60% демократски семејства; 17.60% анархични семејства).

Според **училишниот успех** на вкупно 100 ученици од трето одделение 82.00% се со одличен успех, 12.00% имаат многу добар успех, добар училишен успех постигнале 6.00% од учениците, додека нема ученици со доволен успех (Табела 4). Училишниот успех на вкупно 125 ученици од седмо одделение е

следниот: 55.20% од учениците покажале одличен успех, 29.60% имаат многу добар успех, добар успех имаат 14.40% од седмоодделенците, додека само еден ученик го завршил одделението со доволен успех (0.80%).

Табела 4. Примерок на учениците според училишниот успех (2005)

Одделение	Одличен		Многу добар		Добар		Доволен		Вкупно
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Трето одделение	82	82.00	12	12.00	6	6.00	0	0.00	100
Седмо одделение	69	55.20	37	29.60	18	14.40	1	0.80	125
Вкупно	151	67.10	49	21.80	24	10.70	1	0.40	225

Примерок на истражувањето во 2006 година

Примерокот на истражувањето во 2006 година го сочинуваат 300 ученици (100 ученици од прво одделение, 100 ученици од четврто одделение и 100 ученици од осмо одделение), од три градови во Република Македонија и тоа Битола (ОУ"Коле Канински"), Гостивар (ОУ"Гоце Делчев") и Берово (ОУ"Дедо Иљо Малешевски"). Видот на примерокот што беше применет во овај дел од истражувањето е **примерок на купови (clusters)** и тоа: четири паралелки во прво одделение од кои три на македонски наставен јазик и една на албански наставен јазик, четири паралелки во четврто одделение од кои три на македонски наставен јазик и една на албански наставен јазик и четири паралелки во осмо одделение од кои исто така три на македонски наставен јазик и една на албански наставен јазик.⁷⁸ Примерокот на истражувањето во 2006 година е неопходен за целите на трансверзалното истражување со учениците од различни градови на живеење во Република Македонија (Табела 5), за испитување на нивното сфаќање за мирот и за војната, стратегии за создавање и за сочувување на мирот, причините за војна,

⁷⁸ Испитани беа сите ученици од избраните паралелки по случаен избор. Направено е изедначување на бројот на ученици по паралелки и тоа по 25 ученици во сите паралелки на македонски наставен јазик и на албански наставен јазик. Критериумот за изедначување на бројот на учениците по паралелки беше според принципот на исфрлање на анкетните прашалници со најповеќе neodговорени прашања.

како и интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми.

Табела 5: Примерок на учениците според местото на живеење (2006)

Градови	Прво одд.	Четврто одд.	Осмо одд.	Вкупно
Битола	25	25	25	75
Гостивар	50	50	50	150
Берово	25	25	25	75
Вкупно	100	100	100	300

Примерокот на учениците од прво одделение го сочинуваат 100 првачиња, од кои 50 момчиња и 50 девојчиња, во четврто одделение исто така вкупно се 100 ученици од кои 50 се ученички и во осмо одделение вкупно 100 ученици од кои 50 од машки пол и 50 од женски пол.

Според бројот на децата во семејството, најзастапени се семејствата со две деца и тоа 217 семејства од вкупно 300 семејства (72.33%).

Просечната календарска возраст (ПКВ) на учениците во прво одделение изнесува 7 години и 6 месеци⁷⁹, иницијалната календарска возраст изнесува 6 години и 10 месеци до 8 години и 1 месец. Учениците испитаници од четврто одделение имаат просечна календарска возраст од 10 години и 7 месеци, нивната иницијална календарска возраст е 9 години и 7 месеци до 11 години и 1 месец. Просечна календарска возраст на учениците во осмо одделение е 14 години и 7 месеци, иницијалната календарска возраст изнесува 14 години до 15 години и 3 месеци.

Според **етничката припадност** 192 ученици од вкупно 300 ученици (64.00%) се изјаснаа дека се Македонци, 75 ученици од вкупно 300 ученици (25.00%) се од албанска етничка заедница, додека 33 ученици од вкупно 300 ученици (11%) се изјаснија како припадници на други етнички заедници (влашка, турска, ромска и српска). Целосните податоци се прикажани во Табела 6.

⁷⁹ Нагласувам дека во учебната 2005/2006 година запишувањето на учениците во основното образование се вршеше во прво одделение, тоа е периодот на преминување на основното образование од осумгодишно основно образование кон деветгодишно основно образование.

Табела 10: Примерок на учениците според етничката припадност (2006)

Етничка припадност	Прво одд.	Четврто одд.	Осмо одд.	Вкупно
Македонска	62	61	69	192
Албанска	25	25	25	75
Друга	13	14	6	33
Вкупно	100	100	100	300

Во однос на добиените податоци за **вработеноста и невработеноста на родителите** (татко и мајка) на децата-испитаници, можеме да кажеме дека 7.67% се невработени татковци, додека 56.00% од мајките се невработени (Табела 7 и Табела 8).

Табела 7: Вработеност и невработеност на татковците на учениците (2006)

Татковци	Одделение			Вкупно	
	Прво	Четврто	Осмо	f	%
Вработени	87	96	94	277	92.33
Невработени	13	4	6	23	7.67
Вкупно	100	100	100	300	100.00

Табела 8: Вработеност и невработеност на мајките на учениците (2006)

Мајки	Одделение			Вкупно	
	Прво	Четврто	Осмо	f	%
Вработени	37	41	54	132	44.00
Невработени	63	59	46	168	56.00
Вкупно	100	100	100	300	100.00

7. ПРОСТОРНО И ВРЕМЕНСКО ОДРЕДУВАЊЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Пилоџ истражување спроведено во Биџола (2005)

Пилот истражување беше спроведено во текот на месец мај 2005 година, со сите 80 ученици од подготвителна година, сите 100 ученици од трето одделение и сите 125 ученици од седмо одделение во учебната 2004/2005 година во ОУ "Коле Канински" Битола.

Истражувањето беше спроведено во просториите на ОУ "Коле Канински" Битола, во истите простории (училници), каде што учениците го следат воспитно-образовниот процес. Интервјуто со учениците од подготвителна година траеше од 10 до 15 минути со секој ученик посебно. Истражувањето со анкетниот прашалник траеше еден наставен час (40 минути) за секоја група. Испитувањето на нивото на менталната зрелост на учениците се изврши во месец мај 2005 година. Учениците беа групирани во возрастни групи од 10 до 15 ученици и испитувањето траеше од 30 минути до 60 минути.

Истражување спроведено во Биџола, во Гостивар и во Берово (2006)

Второто истражување беше спроведено во месец мај 2006 година во три градови во Република Македонија и тоа: Гостивар на 11 мај 2006 година, Берово на 13 мај 2006 година и Битола на 31 мај 2006 година.

Истражувањето беше спроведено во ОУ "Гоце Делчев" Гостивар, ОУ "Дедо Иљо Малешевски" Берово и ОУ "Коле Канински" Битола, со ученици од прво, од четврто и од осмо одделение. Истражувањето беше реализирано во истите простории (училници), каде што учениците го следат воспитно-образовниот процес. Истражувањето со анкетниот прашалник траеше еден наставен час (40 минути) за секоја група. Испитувањето на нивото на менталната зрелост на учениците од Битола се изврши во месец мај 2006 година. Учениците беа групирани во возрастни групи од 10 до 15 ученици и испитувањето траеше од 30 минути до 60 минути.

8. ОПШТЕСТВЕНО-ПОЛИТИЧКИ СЛУЧУВАЊА ВО 2005 ГОДИНА И ВО 2006 ГОДИНА

Во текот на 2005 година и на 2006 година се случува значајни општествено-политички случувања како во светот така и во нашата држава.⁸⁰

Свеи

По смртта на Јасер Арафат, кој четири децении владееше во Палестина, од јануари 2005 година нов палестински претседател е Махмуд Абас, кој ги продолжи мировните преговори со Израел. На самитот во Египет, Израел и Палестина прогласија крај на насилствата. Во април рускиот претседател Владимир Путин изјави дека ќе ги снабди со хеликоптери палестинските безбедносни сили заради одржување на мировната конференција за решавање на кризата на Блискиот Исток.

До март 2005 година од насилствата во Ирак загинале 15 000 војници. Соседните држави Ирак и Јордан имаат дипломатски спор заради постоењето на терористички групи.

Во текот на март и април 2005 година во Пакистан се случува вооружени судири со милитантни групи, во кои имало поголем број на загинати и повредени. Поставени се бомби на патот што ги поврзува Индија и Пакистан.

На 5 мај 2005 година извршени се бомбашки напади во Ирак при што загинаа 60 луѓе. На 13 мај 2005 година заради поддржување на антиамериканските борби во државата активирана е автомобил-бомба од која загинаа 12 луѓе. Бомбашките напади во Ирак продолжија во текот на месец мај 2005 година.

Со масовни протести на западниот брег и појасот Газа, Палестинците ја одбележаја 57 годишнината од создавањето на Израел. Претседателот Махмуд Абас изјави дека на Блискиот исток не може да има мир без независна Палестина.

Немирите во Узбекистан продолжија и во месец мај 2005 година со напади на затвор и владина зграда при што загинаа 9 луѓе.

⁸⁰ Користени се информации и податоци од дневни печатени медиуми во Република Македонија.

Во мај 2005 година милитантска група поврзана со Ал-Каеда изврши бомбашки напад во Индонезија при што загинаа 22 лица.

Американските знамиња секој ден горат во муслиманските земји, кои протестираат заради злоупотреба на Коранот.

Во јуни 2005 година српската полиција уапсила осум лица кои како припадници на специјалните полициски сили “Скорпиони” учествувале во убиството на 8372 муслимани во Сребреница од 11 јули до 13 јули 1995 година.

Во јули 2005 година при терористички напади загинаа 49 лица, а 62 лица биле повредени. Полицијата во Лондон убила погрешен човек, мислејќи дека е лице од бомбашките напади.

Во август 2005 година владата на Индонезија и бунтовниците од Ачех во Хелсинки потпишаа мировен договор по триесет годишните судири во кои загинаа 15000 лица.

Во септември 2005 година во Багдад загинале 840 Шиитски Ирачани, додека 323 се повредени. Трагедијата се случила откако некој јавил дека меѓу Шиитските верници кои биле на пат кон џамијата има двајца бомбашки самоубијци. Во Бугарија по откривањето на канал за шверц на дрога, извршено е тројно убиство во Софија. Според мировната иницијатива помеѓу Индија и Пакистан започна размената на 587 цивилни затвореници.

На 11-ти септември 2005 година се одбележа четвртата годишнина од терористичките напади во САД, во кои загинаа 3000 луѓе. На одбележувањето беа спомнати и нападите во другите места (Лондон, Шарм ел Шеик, Бали), во кои загинаа и беа повредени голем број на луѓе.

Во октомври 2005 година во неколку самоубиствени напади на островот Бали, загинале 15 странски државјани, а 130 биле повредени. Самоубиствените напади биле поврзани со Ал Каеда според изјавата на властите.

Во декември 2005 година две жени самоубијци усмртиле 40 лица на Полициската Академија во центарот на Багдад. Седум полицајци се убиени, а 33 се грабнати како заложници од “Революционерни вооружени сили на Колумбија” во местото Сан Марино.

Во јануари 2006 година почина Ибрахим Ругова претседател на протекторатот Косово. Наредниот месец во Виена започна првата рунда преговори помеѓу Косово (Приштина) и Србија (Белград).

Во февруари 2006 година карикатура за пророкот Мухамед во Данска предизвика бојкоти и демонстрации против Данска низ целиот муслимански свет, заради навреда и понижување на верските чувства на припадниците на муслиманската вероисповед.

Во февруари 2006 година исламското движење Хамас (Палестина) изјави дека нема да го признае Израел, но ќе преговара за примирје.

Во март 2006 година бунтовници во Багдат убија 20 вработени во затворот и ослободија 33 затвореници. Во месеците април и мај продолжија насилствата во Ирак: во самоубиствен напад загинаа 50 луѓе, експлозија на аеродром каде е сместен Генералштабот на американската војска усмрти 30 луѓе.

На 22 март 2006 година баскиската сепаратистичка група ЕТА објави траен прекин на огнот по четиридецениското бомбардирање за независна Баскија (северна Шпанија-југозападна Франција).

Во средината на месец мај 2006 година адвокат во Турција уби еден и рани четири судии во Врховниот суд во Анкара, со што се предизвикаа бројни немири.

По спроведениот референдум на 22 мај 2006 година изгласана е независност на Црна Гора со 55.40% од гласовите на граѓаните.

Република Македонија

На 4 април 2005 година во Куманово е извршено двојно убиство, убиени се мајорот на лавовите Г.Г. и неговиот колега Н.В.

Во случајот Раштански лозја, ослободени се од обвинението за убиство на седум Палестинци А.Ц. - началник на секторот за оперативна техника при МВР и Г.С. - генерал на единицата за брзи интервенции.

Во месец мај 2005 година се случија повеќе насилства и судење за извршени насилства и тоа:

- во Скопје со нож беше нападната благајничка;
- фрлени беа две бомби кашикари во кафе бар во Куманово;
- беше киднапирана 16 годишна девојка во Гостивар;
- со бомба беа нападнати полицајци во Дебар;
- во Битола е силувана 17 годишна девојка од нејзиниот брат и од неговите другари;
- судење во Кичево за две свирепи убиства;

- судење на кумановските бомбаши од 2003 година.

Српската православна црква ја призна црквата на Јован Вранишковски т.н. Охридска архиепископија, а Македонската православна црква мисли дека ова е безумен чин и духовен терор.

Во јули 2005 година во Прилеп на “Пиво-фест” во тепачка и пукотници загинаа маж 37 години и девојче 4 години. Во Чаир е пукано од автомобил при што се ранети две лица. По настанат конфликт во Арачиново е пукано од страна на две момчиња. Во Струга е пукано од огнено оружје но нема жртви и повредени.

Во јули 2005 година претседателот Бранко Црвенковски го свика Советот за безбедност со цел разгледување на безбедносната состојба во државата, заради запленилото илегално оружје на местата кои во 2001 година беа зафатени со вооружениот конфликт.

Во декември 2005 година премиерот Владо Бучковски бил во посета на Израел, при што го посети меморијалниот центар на холокаустот Јад Вашем.

Во текот на 2005 година Република Македонија има проблем со признавањето на уставното име и спорот за името со Република Грција.

Во февруари 2006 година неколку стотици демонстранти од муслиманска вероисповед во Скопје и Тетово го изразија својот протест против објавувањето на карикатурите за пророкот Мухамед во Данска.

Во април и мај 2006 година се случува повеќе насилства во неколку населени места во државата и тоа:

- убиени беа двајца шумари од Липково;
- бомбаш самоубиец во Скопје (нема жртви и повредени);
- извршено е убиство на жена од страна на својот сопруг во Прилеп;
- во Куманово во расправија матурант со нож избодел матурант кој починал од здобиените повреди;
- момче со нож нападнал девојче во Тетово;
- по извршениот масакр во интернет кафе во Чаир (Скопје), убиени се три лица а шест лица се тешко повредени.

Со пароли на македонски јазик и на албански јазик “Кажете не на оружјето” во Скопје се одржа мировен протестен марш за извршениот масакр.

Република Македонија има сериозен проблем со нелегалното оружје. Бројот на жртви варира од 13 до 25 лица на еден милион жители.

И во 2006 година продолжува проблемот за признавањето на уставното име на Република Македонија и спорот за името со Република Грција. Продолжуваат залагањата на Република Македонија за влез во НАТО и Европската Унија.

V. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Ова теза е заснована врз добиените сознанија од истражувањето во 2006 година со примена на прашалникот од Ilse Hakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир”. Но, исто така (во одредени делови од овај труд) се користат добиените сознанија од пилот истражувањето во 2005 година, заради нивната научна и практично-општествена значајност.

1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО НА КОНЦЕПТИТЕ ЗА МИРОТ И СТРАТЕГИИТЕ ЗА СОЗДАВАЊЕ И ЗА СОЧУВУВАЊЕ НА МИРОТ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

1.1. АСОЦИЈАЦИИ НА ПОИМОТ МИР КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

(1a) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот мир?

Во анализата што следува ќе биде прикажано сфаќањето за мирот кај учениците од прво одделение (вкупно 100), со просечна календарска возраст 7 години и 6 месеци. Добиените податоци од првачињата беа анализирани и систематизирани според кодната листа од Ilse Hakvoort.⁸¹ Повеќето првачиња, 42 од вкупно 100 првачиња (42%) мирот го сфаќаат како **негација на војна на индивидуално ниво** и тоа отсуство на кавга, караница, тепачка, дисциплина на час, примерно поведение, да се биде мирен и слично (Табела 9; Слика 1). Следат дел од одговорите на учениците. Ученик од Битола одговори: “Мир е тишина”.

⁸¹ Прилог број 9, Кодна листа од Ilse Hakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” за истражувањето во 2006 година.

Ученичка од Битола изјави: “Мир е кога ќе сме мирни”. Ученик од Берово размислува на следниот начин: “Во зборот мир треба да е тишина, да не викаме, да не зборуваме”. Девојче од Гостивар одговори: “Кога ќе го слушнам зборот мир, како да ми вика смири се со некој”. Ученичка од Гостивар изјави: “Јас помислувам дека да се децата мирни, зошто да не ги нервираме родителите”. Ученик од Гостивар одговори: “Јас го видов другар ми како се тепаше и јас ги одделив и реков мир”. Девојче од Гостивар размислува на следниот начин: “Кога ќе го слушнам зборот мир, јас веднаш ќутам и седам мирно”.

Позитивни емоции на индивидуално ниво, да се биде добар, весел, среќен и друго се присутни кај 33 ученици од вкупно 100 учениците (33%). Девојче од Битола одговори: “Мир е кога сум среќна, весела, радосна”.

Негација на војна на глобално ниво, да нема војна, пукање, убивање се среќава кај десет ученици од вкупно сто ученици од прво одделение (10%). Ученик од Берово одговори: “Мир е да нема војна, да нема убивање”. Ученичка од Берово изјави: “Дека треба да биде мир, нема пукање и војска”.

Без одговор на ова прашање останаа 13 ученици од вкупно 100 ученици (13%).

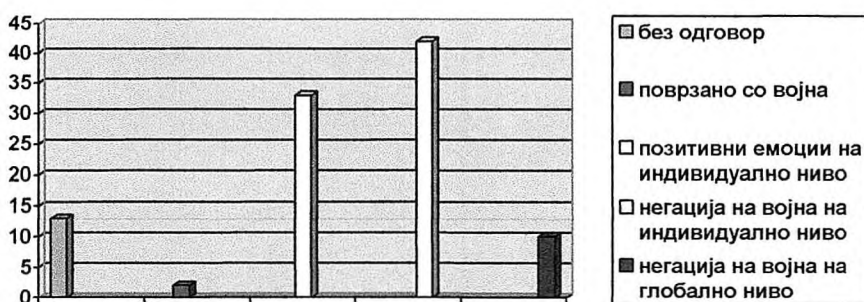
Сфаќањето за мирот кај децата од прво одделение е на **конкретно ниво** и на **индивидуално ниво**. Учениците од прво одделение (ПКВ: 7г 6м) според Селман (Selman, R. 1980) се наоѓаат во првиот стадиум на социјално-когнитивен развој (Subjective role taking) кога децата го сфаќаат мирот на конкретно ниво и на индивидуално ниво.

Позитивниот концепт за мир ги опфаќа следните категории: позитивни емоции на индивидуално ниво, позитивни емоции на глобално ниво, религија, материјално поврзано, споделување со другите, универзални човекови права, човекови односи и слично. Додека **негативниот концепт** за мир подразбира: негација на војна на индивидуално ниво, негација на војна на глобално ниво, разоружување, поврзување на мирот со војната и слично.⁸²

⁸² Hakvoort, I. (1996), 92.

Табела 9: Асоцијации на поимот мир кај учениците од прво одделение

Код	Категории	Вкупно	%
0	Без одговор	13	13.00
1	Поврзано со војна	2	2.00
2а	Религија	0	0.00
2б	Материјално поврзано	0	0.00
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	33	33.00
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	0	0.00
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	42	42.00
4г	Негација на војна на глобално ниво	10	10.00
5а	Разоружување	0	0.00
5б	Споделување со другите	0	0.00
6	Човекови односи	0	0.00
7	Универзални права	0	0.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 1: Асоцијации на поимот мир кај учениците од прво одделение

За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).⁸³

Според анализата на слободните асоцијации на поимот мир кај учениците од прво одделение и нивниот пол, можеме да заклучиме дека не се констатирани значајни разлики ($DF=5$; $\chi^2=4.37$; $C=0.204$). Исто така може да потврдиме дека

⁸³ Николоски, Т. (2001). Статистика во психологијата. Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, 376.

подеднакво се присутни позитивниот концепт за мир и негативниот концепт за мир кај учениците од различен пол ($DF=2$; $\chi^2=0.12$; $C=0.034$).

Табела 10: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различен пол од прво одделение

Код	Категории	М	Ж	Вкупно
0	Без одговор	6	7	13
1	Поврзано со војна	2	0	2
2а	Религија	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	15	18	33
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	0	0	0
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	19	23	42
4г	Негација на војна на глобално ниво	6	4	10
5а	Разоружување	0	0	0
5б	Споделување со другите	0	0	0
6	Човекови односи	0	0	0
7	Универзални права	0	0	0
	Вкупно	50	50	100

$$DF=5 \quad \chi^2=4.37 \quad C=0.204$$

Табела 11: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од прво одделение во зависност од полот

ПОЛ	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Машки	17	27	6	50
Женски	16	27	7	50
Вкупно	33	54	13	100

$$DF=2 \quad \chi^2=0.12 \quad C=0.034$$

Според етничката припадност на учениците добиени се следните резултати:

- учениците Македонци (вкупно 62) во 69% имаат негативен концепт за мирот, 18% имаат позитивен концепт за мирот, а 13% останаа без одговор;

- учениците од албанската етничка заедница (вкупно 25 ученици, наставата ја следат на албански наставен јазик во Гостивар) во 80% имаат позитивен концепт за мирот, 16% имаат негативен концепт за мирот, а само еден ученик не одговори на ова прашање;⁸⁴
- кај вкупно 13 ученици припадници на други етнички заедници (влашка, ромска, српска и турска етничка припадност, кои наставата ја следат на македонски наставен јазик во Битола, Гостивар и Берово) негативниот концепт за мир е позастапен од позитивниот концепт за мир, додека четири ученици не дадоа одговор на ова прашање.

Табела 12: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различна етничка припадност од прво одделение

Код	Категории	Македонци	Албанци	Други	Вкупно
0	Без одговор	8	1	4	13
1	Поврзано со војна	2	0	0	2
2а	Религија	0	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	11	20	2	33
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	0	0	0	0
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	33	4	5	42
4г	Негација на војна на глобално ниво	8	0	2	10
5а	Разоружување	0	0	0	0
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	0	0	0	0
7	Универзални права	0	0	0	0
	Вкупно	62	25	13	100

$$DF=10 \quad \chi^2=45.69 \quad C=0.560 \quad p<0.01$$

Статистичката обработка на добиените податоци покажува дека сфаќањето на мирот кај учениците со различна **етничка припадност** значајно се разликува на ниво на значајност 0.01 ($DF=10$; $\chi^2=45.69$; $C=0.560$; $p<0.01$). За

⁸⁴ Преводот на добиените одговори од учениците, од албански јазик на македонски јазик го направи Даниш Кокалари наставник (филолог: англиски јазик, албански јазик и македонски јазик) во ОУ"Коле Канински" Битола.

ваквите разлики мислиме дека имаат влијание: различниот начин на воспитување, различните семејни традиции и други причини за кои се потребни нови истражувања.

Табела 13: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците

од прво одделение во зависност од етничката припадност

Етничка припадност	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Македонска	11	43	8	62
Албанска	20	4	1	25
Друга	2	7	4	13
Вкупно	33	54	13	100

DF=4 $\chi^2=36.43$ C=0.516 $p<0.01$

Сфаќањата за мирот кај учениците од различното место на живеење значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.01 (DF=10; $\chi^2=71.96$; C=0.646; $p<0.01$). Разликите се однесуваат на следното:

- кај учениците од Битола (вкупно 25 ученици), најприсутна е негацијата на војна на индивидуално ниво (48%);
- кај учениците од Берово (вкупно 25 ученици), најприсутна е негацијата на војна на индивидуално ниво (52%);
- кај учениците од Гостивар (вкупно 50 ученици), позитивните емоции на индивидуално ниво се среќаваат кај половина ученици (50%), додека кај 36% од учениците присутна е негација на војна на индивидуално ниво.

Исто така постојат значајни разлики во однос на позитивниот и негативниот концепт за мир кај учениците од прво одделение, кои што живеат во различни градови во Република Македонија (DF=4; $\chi^2=23.31$; $p<0.01$; C=0.434). Разликите се однесуваат на следното: половина од учениците од Гостивар имаат позитивен концепт за мир, а 38% негативен концепт за мир, кај 48% од учениците од Битола е присутен негативниот концепт за мир, додека кај 92% од учениците од

Берово е присутен негативниот концепт за мир. Добиените разлики укажуваат на тоа дека во местата на живеење каде што имало насилство, децата се воспитуваат за соживот, почитување, помагање, додека во другите места (како што е Берово без насилства и конфликти) важно е за мирот да нема војна.

Табела 14: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различно место на живеење од прво одделение

Код	Категории	Битола	Берово	Гостивар	Вкупно
0	Без одговор	5	2	6	13
1	Поврзано со војна	1	1	0	2
2а	Религија	0	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	8	0	25	33
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	0	0	0	0
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	9	15	18	42
4г	Негација на војна на глобално ниво	2	7	1	10
5а	Разоружување	0	0	0	0
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	0	0	0	0
7	Универзални права	0	0	0	0
	Вкупно	25	25	50	100

$$DF=10 \quad \chi^2=71.96 \quad C=0.646 \quad p<0.01$$

Табела 15: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од прво одделение во зависност од местото на живеење

Место на живеење	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Битола	8	12	5	25
Берово	0	23	2	25
Гостивар	25	19	6	50
Вкупно	33	54	13	100

$$DF=4 \quad \chi^2=23.31 \quad C=0.434 \quad p<0.01$$

Покрај когнитивното созревање Haavelsrud, M. (1970), Rosell, L. (1968), Torgney, J. и Hess, R. (1971) го нагласуваат влијанието на срединските фактори, медиумите, како и припадноста на одредена социјална група во начинот на кој што децата ги сфаќаат мирот и војната (според Hakvoort, I. 1996).

Учениците од Битолската паралелка (вкупно 25 ученици), беа тестирани со ЛБ-Р тестот за проценка на нивото на менталната зрелост. Анализата на добиените податоци на концептите за мир кај учениците од Битола и **нивото на ментална зрелост** добиено со примената на ЛБ-Р тестот, покажува дека не постојат статистички значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=3.77$; $C=0.361$). Добиените податоци се:

- кај учениците што имаат ментална зрелост под нивната календарска возраст (вкупно 3), концептот за мир е негативен;
- кај учениците со просечна ментална зрелост (вкупно 9) добиени се следните податоци: четири ученици имаат негативен концепт за мир, кај три ученици концептот е позитивен, додека две ученички не одговорија на ова прашање;
- учениците со надпросечна ментална зрелост (вкупно 13), подеднакво имаат позитивен и негативен концепт за мир (во двата концепти по пет ученици), а три ученици не одговорија на ова прашање.

Можеме да заклучиме дека нивото на ментална зрелост кај учениците од прво одделение значајно не влијае врз нивното сфаќање за мирот ($DF=10$; $\chi^2=8.21$; $C=0.497$).

Табела 16: Асоцијации на поимот мир кај учениците со различно ниво на ментална зрелост од прво одделение од Битола

Код	Категории	IQ под 90	IQ 90-110	IQ над 110	Вкупно
0	Без одговор	0	2	3	5
1	Поврзано со војна	0	1	0	1
2а	Религија	0	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	0	1	7	8
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	0	0	0	0
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	2	5	2	9
4г	Негација на војна на глобално ниво	1	0	1	2
5а	Разоружување	0	0	0	0
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	0	0	0	0
7	Универзални права	0	0	0	0
	Вкупно	3	9	13	25

$$DF=10 \quad \chi^2=8.21 \quad C=0.497$$

Табела 17: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од прво одделение од Битола во зависност од нивото на ментална зрелост

LB-R	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
IQ под 90	0	3	0	3
IQ 90-110	3	4	2	9
IQ над 110	5	5	3	13
Вкупно	8	12	5	25

$$DF=4 \quad \chi^2=3.77 \quad C=0.361$$

Според добиените податоци во однос на **вработеноста и невработеноста** на татковците и сфаќањето за мирот кај учениците од прво одделение не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=0.37$; $C=0.061$). Исто така не постојат

значајни разлики во сфаќањето за мирот во зависност од вработеноста и невработеноста на мајките ($DF=2$; $\chi^2=5.25$; $C=0.223$).

Табела 18: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од прво одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото

Татковци	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Вработени	28	48	11	87
Невработени	5	6	2	13
Вкупно	33	54	13	100

$DF=2$ $\chi^2=0.37$ $C=0.061$

Табела 19: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од прво одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката

Мајки	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Вработени	7	25	5	37
Невработени	26	29	8	63
Вкупно	33	54	13	100

$DF=2$ $\chi^2=5.25$ $C=0.223$

**Дали знаеш да ми кажеш што е штоа мир?(2005)*

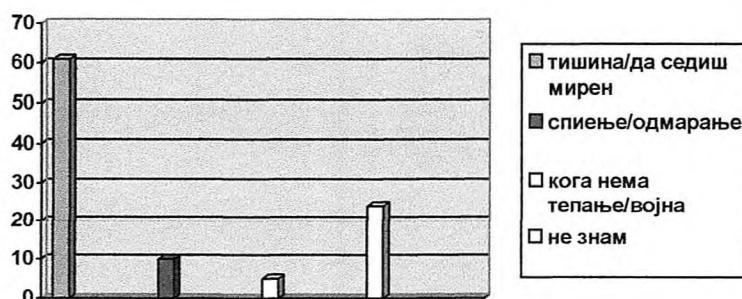
Горенаведеното прашање имаше за цел да го испита сфаќањето за мирот кај децата на ова возраст (ПКВ: 6г 7м). Од вкупно испитани 80 деца, добиени се различни одговори кои се групирани во неколку категории и тоа:

- 49 деца од вкупно 80 деца (61.25%) мислат дека мир е да седиш мирен, да биде тишина и слично;

- осум деца од вкупно 80 деца (10%) мирот го објаснаа како состојба на спиење или одмарање;
- само четири деца од вкупно 80 деца(5%) одговорија дека мир е кога нема војна, односно тие мирот го сфаќаат како состојба без воени дејствија;
- 19 деца од вкупно 80 деца (23.75% од децата) одговорија дека не знаат што е тоа мир (Табела 20; Слика 2).

Табела 20: Асоцијации на поимот мир кај учениците од подготвителна година

Категории	Вкупно	%
Тишина, да седиш мирен	49	61.25
Спиење, одмарање	8	10.00
Кога нема течање, војна	4	5.00
Не знам	19	23.75
Вкупно	80	100.00



Слика 2: Асоцијации на поимот мир кај учениците од подготвителна година

Следуваат дел од одговорите на децата за тоа што е мир:

“Мир е кога ќе се кути”;

“Мир е кога сите спијат”;

“Мир е да се одмараме”;

“Мир е мирно да седиш на столот, да ја слушаш мама и да гледаш цртани”;

“Мир е кога е сè тишина, никој не зборува”;

“Мир е да нема војни”;

“Мир е да се смириш”.

Не постојат значајни разлики помеѓу сфаќањата за мирот кај децата од различен пол ($DF=3$; $\chi^2=2.92$; $C=0.187$). Децата мирот го објаснуваат како тишина, да бидеш мирен, да спиеш, да одмараш и слично. Само четири деца и тоа две девојчиња и две момчиња, одговорија дека мир е кога нема војна. Сите четири деца се сместени во престој во градинката “Вангел Мајорот”, што се наоѓа веднаш до училиштето. Во разговор со воспитувачката дали е нешто работено со децата на тема војна, мир или слично, таа ни одговори дека имаат реализирано активности од проектот за правата на децата, во кој што се вклучени и дека минатата недела ја работеле активноста за заштита на децата кога има војна. Ваквото сознание укажува како може воспитно-образовниот процес да влијае врз создавањето на различни сфаќања за мирот кај децата.

Добиените податоци од анализата на сфаќањето за мирот кај децата со различно ниво на **менталната зрелост** покажува дека не постојат значајни разлики ($DF=8$; $\chi^2=3.86$; $C=0.214$). Ова секако се должи на фактот што според тестот, освен еден испитаник другите се на ниво на просечна ментална зрелост (11 испитаници) и надпросечна ментална зрелост (68 испитаници). Сепак, значајно е да кажеме дека сите четири деца кои нагласија дека мирот е кога нема војна, се со ментална зрелост во нивото на надпросечност.

**Кога си најсреќен? Кога најмногу се радуваш? (2005)*

Една од целите на пилот истражувањето беше да испитаме кога децата се најсреќни. Повеќето деца, 34 деца од вкупно 80 деца (42.50%) најсреќни се кога играат, шетаат и кога се некаде на летовање (езеро, море, планина и слично). Дванаесет деца од вкупно осумдесет деца (25%) најсреќни се кога ќе им купат “нешто”, а ги споменаа играчките, велосипедите, ролерите и слично. Осумнаесет деца од вкупно осумдесет деца (22.50%) најсреќни се кога им е роденден, кога им доаѓаат многу гости, добиваат подароци и е многу весело. Седум деца (8.75%) најсреќни се кога е некој празник, а ги споменаа следните празници: Божик,

Велигден, Нова Година и неколку семејни празници. Само едно дете не знае кога се чувствува најсреќно. Следуваат неколку одговори на ова прашање:

“Јас сум најсреќен кога си играм со другарчињата”;

“Кога сум со мама и тато”;

“Јас сум најсреќен за мојот роденден”;

“Најсреќен сум за Нова Година кога иди Дедо Мраз”;

“Најсреќен сум кога возам точак”;

“Најсреќна сум кога има сонце и малце ветерче”.

Во однос на **половата припадност** на децата и моментите кога тие се најсреќни не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=6.79$; $C=0.279$).

1.2. АСОЦИЈАЦИИ НА ПОИМОТ МИР КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ

(1a) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот мир?

Сфаќањето на мирот кај учениците од четврто одделение⁸⁵ беше класифицирано според кодната листа од Ilse Nakvoort прикажана во Прилог број 9. Повеќето ученици мирот го сфаќаат како **позитивни емоции на индивидуално ниво** и тоа 37 ученици од вкупно 100 ученици (37%), како да се биде среќен, да се има другари, семејство, тоа е нешто убаво и слично. Ќе наведеме дел од одговорите на учениците. Ученик од Берово напиша: “Јас кога ќе го слушнам зборот мир сум среќен, зошто е добро да има мир”. Ученик од Битола одговори: “Кога ќе го слушнам зборот мир јас почувствувам среќа и радост”. Девојче од Берово размислува на следниот начин: “Кога ќе го слушнам зборот мир најмногу ме потсетува на мојата фамилија”. Ученик од Гостивар одговори: “Зборот мир е убав збор исполнет со радост и среќа”. Ученик од Гостивар напиша: “Под зборот мир подразбирам нешто убаво”. Повеќето ученици од втората возрасна група мирот го сфаќаат како состојба што доведува до позитивни чувства на индивидуално ниво.

Кај 19 ученици од вкупно 100 ученици (19%) мирот се поистоветува со поимите **слобода, демократија, правда** и слично. Во текстот што следува ќе наведеме неколку примери. Ученик од Гостивар одговори: “Зборот мир значи слобода”. Девојче од Гостивар напиша: “Помислувам дека тоа е убав збор и секој заслужува да живее во мир”. Ученичка од Берово поимот мир ја асоцира на следното: “Кога ќе го слушнам зборот мир ме потсетува на слобода која ја немаме порано”. Ученик од Битола одговори: “Јас кога ќе го слушнам зборот мир си помислувам на слобода”.

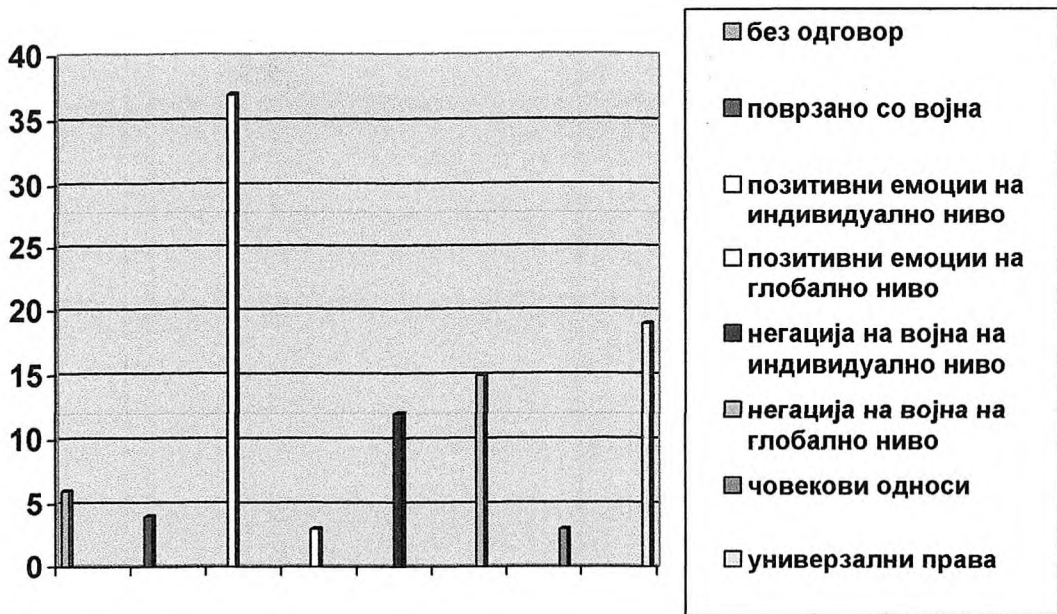
Негација на војната на глобално ниво е присутна во размислувањата на 15 деца од вкупно 100 деца (15%), додека 12 деца (12%) мислат дека мирот е кога

⁸⁵ Просечна календарска возраст на учениците е 10 години и 7 месеци.

нема кавги, расправи и помеѓу луѓето, односно тие ја истакнуваат негацијата на војната на индивидуално ниво. Според тоа можеме да кажеме дека во размислувањата на децата е присутна негација на војна на индивидуално ниво, но децата сè повеќе размислуваат за тоа дека мирот е поврзан со негација на војна на глобално ниво. Следуваат одговори на двајца ученици. Девојче од Битола одговори: “Помислувам дека кога ќе има мир народот нема да биде мачен и нема да има војни”. Ученик од Берово мисли дека: “Мир е кога нема војна”.

Табела 21: Асоцијации на поимот мир кај учениците од четврто одделение

Код	Категории	Вкупно	%
0	Без одговор	6	6.00
1	Поврзано со војна	4	4.00
2а	Религија	1	1.00
2б	Материјално поврзано	0	0.00
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	37	37.00
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	3	3.00
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	12	12.00
4г	Негација на војна на глобално ниво	15	15.00
5а	Разоружување	0	0.00
5б	Споделување со другите	0	0.00
6	Човекови односи	3	3.00
7	Универзални права	19	19.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 3: Асоцијации на поимот мир кај учениците од четврто одделение

Во размислувањата кај три деца (3%) се нагласуваат човекови односи (соработка, почитување, слога помеѓу луѓето и слично). “Кога ќе го слушнам зборот мир помислувам дека сите ќе бидеме сложни и среќни” - одговари девојче од Берово. Девојче од Битола одговори: “Јас мислам ако има мир тоа ќе биде како да си во рајот, да се сакаме сите луѓе”. Само 6% од учениците не одговорија на ова прашање (Табела 21; Слика 3).

Од добиените податоци можеме да нагласиме дека сфаќањето за мирот кај четири деца од вкупно сто деца од четврто одделение е на **конкретно ниво** (наведуваат: да бидеш мирен, воспитан и слично), додека кај 23 деца од вкупно 100 деца (23%) е на **апстрактно ниво** (наведуваат: слобода, помагање, почитување, правда, слога, љубов и слично). Кај 49 деца (49%) сфаќањето за мирот е на **индивидуално ниво** (наведуваат: позитивни емоции на индивидуално ниво и негација на војна на индивидуално ниво), додека другите деца (18%) мирот го сфаќаат на **глобално ниво** (наведуваат: позитивни емоции на глобално ниво и негација на војна на глобално ниво). Добиените податоци ја потврдуваат теоријата на Селман (Selman, R. 1980) според која постојат хипотетички релации

помеѓу нивоата на социјално-когнитивен развој и сфаќањето за мирот кај децата. Учениците од четврто одделение (ПКВ: 10г 7м) според Селман (Selman, R. 1980) се наоѓаат во третиот стадиум на социјално-когнитивен развој (Mutual role taking) кога децата од конкретно ниво на размислување преминуваат кон апстрактно ниво на размислување, но исто така нивното размислување од индивидуално ниво преминува кон глобално ниво на размислување.

Табела 22: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различен пол од четврто одделение

Код	Категории	М	Ж	Вкупно
0	Без одговор	5	1	6
1	Поврзано со војна	0	4	4
2а	Религија	0	1	1
2б	Материјално поврзано	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	18	19	37
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	2	1	3
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	8	4	12
4г	Негација на војна на глобално ниво	9	6	15
5а	Разоружување	0	0	0
5б	Споделување со другите	0	0	0
6	Човекови односи	1	2	3
7	Универзални права	7	12	19
	Вкупно	50	50	100

$$DF=8 \quad \chi^2=11.62 \quad C=0.322$$

Табела 23: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од четврто одделение во зависност од полот

Пол	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Машки	28	17	5	50
Женски	35	14	1	50
Вкупно	63	31	6	100

$$DF=2 \quad \chi^2 = 3.72 \quad C=0.189$$

Сфаќањето за мир помеѓу учениците од различен пол (50 девојчиња и 50 момчиња) статистички значајно не се разликува ($DF=8$; $\chi^2=11.62$; $C=0.322$). Исто така не постојат разлики во однос на позитивниот и негативниот концепт за мир кај учениците од различен пол ($DF=2$; $\chi^2=3.72$; $C=0.189$) (Табела 23).

Концептите за мир кај учениците од **различни етнички заедници** статистички значајно се разликуваат ($DF=16$; $\chi^2=38.98$; $C=0.322$; $p<0.01$). Разликите се во тоа што кај учениците Македонци (вкупно 61 ученик) е поприсутна негацијата на војна на глобално ниво, додека кај учениците со албанска етничка припадност (вкупно 25 ученици, наставата ја следат на албански наставен јазик во Гостивар), поприсутни се позитивните емоциите на индивидуално ниво и слободата.⁸⁶ Учениците од другите етнички заедници (вкупно 14 ученици: влашка, ромска, српска и турска етничка припадност кои наставата ја следат на македонски наставен јазик), поимот мир го поврзуваат со војна, но не прават негација на војна на глобално ниво и негација на војна на индивидуално ниво (Табела 24).

Од учениците Македонци 57% имаат позитивен концепт за мир (35 ученици од вкупно 61 ученик), за разлика од учениците со албанска етничка припадност кои во 88% имаат позитивен концепт за мирот (22 ученици од вкупно 25 ученици). Половина од учениците (7 ученици од вкупно 14 ученици) од другите етнички заедници (влашка, ромска, српска, турска) имаат негативен концепт за мир, додека другите ученици имаат позитивен концепт за мир. Добиените разлики во однос на позитивниот и негативниот концепт за мир кај учениците со различна етничка припадност се значајни на ниво 0.01 ($DF=4$; $\chi^2=16.72$; $C=0.378$).

⁸⁶ Преводот на добиените одговори од учениците од албански јазик на македонски јазик го направи Даниш Кокалари наставник (филолог: англиски јазик, албански јазик и македонски јазик) во ОУ "Коле Канински" Битола.

Табела 24: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различна етничка припадност од четврто одделение

Код	Категории	Македонци	Албанци	Други	Вкупно
0	Без одговор	2	3	1	6
1	Поврзано со војна	1	0	3	4
2а	Религија	1	0	0	1
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	19	13	5	37
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	2	0	1	3
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	9	0	3	12
4г	Негација на војна на глобално ниво	14	0	1	15
5а	Разоружување	0	0	0	0
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	3	0	0	3
7	Универзални права	10	9	0	19
	Вкупно	61	25	14	100

$$DF=16 \quad \chi^2=38.98 \quad C=0.322 \quad p<0.01$$

Табела 25: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од четврто одделение во зависност од етничката припадност

Етничка припадност	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Македонци	35	24	2	61
Албанци	22	0	3	25
Други	6	7	1	14
Вкупно	63	31	6	100

$$DF=4 \quad \chi^2=16.72 \quad C=0.378 \quad p<0.01$$

Концептите за мир кај учениците од четврто одделение статистички значајно се разликуваат на ниво 0.01 ($DF=16$; $\chi^2=38.95$; $C=0.529$), во зависност од местото на живеење (Табела 26). Кај 34% од учениците од Берово (вкупно 25 ученици) е присутна негацијата на војна на глобално ниво и поврзувањето на

мирот со војната. Кај учениците од Гостивар (вкупно 50 ученици) се најзастапени позитивните емоции на индивидуално ниво (52%), додека учениците од Битола (вкупно 25 ученици) ја нагласуваат негацијата на војна на индивидуално ниво, позитивните емоции на индивидуално ниво и слободата.

Позитивниот концепт за мир е најприсутен кај учениците од Гостивар, за разлика кај учениците од Берово, каде што е присутен негативниот концепт за мир. Кај учениците од Битола позитивниот концепт на мир е присутен во однос на негативниот концепт и сите ученици одговорија на ова прашање. Добиените разлики се значајни на ниво 0.01 (DF=4; $\chi^2=23.62$; C=0.437). И во втората возрасна група, како што беше случај во првата возрасна група, учениците од Гостивар во поголем број имаат позитивен концепт за мир во споредба со учениците од Берово и од Битола. Можните причини за ваквите разлики веќе ги наведовме.

Табела 26: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различно место на живеење од четврто одделение

Код	Категории	Битола	Берово	Гостивар	Вкупно
0	Без одговор	0	1	5	6
1	Поврзано со војна	1	3	0	4
2а	Религија	1	0	0	1
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	6	5	26	37
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	1	1	1	3
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	6	4	2	12
4г	Негација на војна на глобално ниво	4	8	3	15
5а	Разоружување	0	0	0	0
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	0	2	1	3
7	Универзални права	6	1	12	19
	Вкупно	25	25	50	100

$$DF=16 \quad \chi^2=38.95 \quad C=0.529$$

Табела 27: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од четврто одделение во зависност од местото на живеење

Место на живеење	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Битола	14	11	0	25
Берово	9	15	1	25
Гостивар	40	5	5	50
Вкупно	63	31	6	100

$$DF=4 \quad \chi^2=23.62 \quad C=0.437 \quad p<0.01$$

Учениците од четврто одделение од Битола беа тестирани со тестот Равенови прогресивни матрици за проценка на нивото на ментална зрелост и добиени се следните резултати: 3 ученици се со подпросечно ниво на ментална зрелост, 11 ученици се со просечно ниво на ментална зрелост и 11 ученици се со надпросечно ниво на ментална зрелост. Според добиените податоци од спроведената анализа на **нивото на ментална зрелост** на учениците и нивните концепти за мирот можеме да заклучиме дека не постојат значајни разлики кај учениците со различен степен на IQ ($DF=12$; $\chi^2=9.98$; $C=0.534$). Учениците што имаат подпросечна ментална зрелост, имаат позитивен концепт на мир, а еден ученик има негативен концепт на мир. Додека кај учениците со просечна и надпросечна ментална зрелост подеднакво се застапени позитивниот концепт за мир (кај шест ученици) и негативниот концепт за мир (кај пет ученици). Добиени се следните статистички показатели ($DF=2$; $\chi^2=0.140$; $C=0.074$).

Табела 28: Асоцијации на поимот мир кај учениците од четврто одделение со различно ниво на ментална зрелост од Битола

Код	Категории	IQ под 90	IQ 90-110	IQ над 110	Вкупно
0	Без одговор	0	0	0	0
1	Поврзано со војна	0	1	0	1
2а	Религија	0	0	1	1
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	2	1	3	6
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	0	1	0	1
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	1	4	1	6
4г	Негација на војна на глобално ниво	0	1	3	4
5а	Разоружување	0	0	0	0
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	0	0	0	0
7	Универзални права	0	3	3	6
	Вкупно	3	11	11	25

$$DF=12 \quad \chi^2=9.98 \quad C=0.534$$

Табела 29: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од четврто одделение од Битола во зависност од нивото на ментална зрелост

РПМ	Позитивен концепт	Негативен концепт	Вкупно
IQ под 90	2	1	3
IQ 90-110	6	5	11
IQ над 110	6	5	11
Вкупно	14	11	25

$$DF=2 \quad \chi^2=0.140 \quad C=0.074$$

Според добиените податоци за сфаќањето за мирот кај учениците и вработеноста и невработеноста на мајката не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=4.51$; $C=0.207$). Исто така не постојат значајни разлики за сфаќањето за мирот кај учениците и вработеноста и невработеноста на таткото не постојат значајни

разлики (DF=2; $\chi^2=3.89$; C=0.194). Целосните податоци се прикажани во Табела 30 и Табела 31).

Табела 30: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од четврто одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото

Татковци	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Вработени	60	31	5	96
Невработени	3	0	1	4
Вкупно	63	31	6	100

DF=2 $\chi^2=3.89$ C=0.194

Табела 31: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од четврто одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката

Мајки	Позитивен концепт	Негативен концепт	Без Одговор	Вкупно
Вработени	27	14	0	41
Невработени	36	17	6	59
Вкупно	63	31	6	100

DF=2 $\chi^2=4.51$ C=0.207

**Мирој е ... (заокружи еден одговор) (2005)*

а-бел ѓулаб со маслиново гранче;

б-крај на секоја војна;

в-право на секој човек.

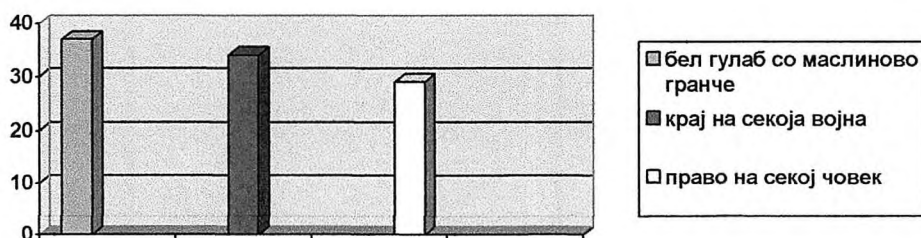
Втора целна група на пилот истражувањето беа сите 100 ученици од трето одделение⁸⁷ во учебната 2004/2005 година во ОУ "Коле Канински" во Битола.

⁸⁷ Просечна календарска возраст на учениците од трето одделение е 9 години и 8 месеци.

Дефинирањето на поимот мир, учениците од трето одделение требаше да го направат со избор на една дефиниција од понудените три дефиниции. Сите три понудени дефиниции го дефинираат мирот на одреден начин. Мирот е “бел гулаб со маслиново гранче”, мислат 37 ученици од вкупно 100 ученици (37%), односно тие се определија за симболичното дефинирање на поимот мир. Мирот е “крај на секоја војна” мислат 34 ученици од вкупно 100 ученици (34%), овие ученици мирот го сфаќаат како негативен мир-состојба без војна или како мировен договор (договор за прекин на војна). Дефинирањето на мирот како “право на секој човек”, се среќава кај 29 ученици од вкупно 100 ученици (29%), односно овие ученици го сфаќаат мирот како лично право на секој човек, како што е наведено во “Декларацијата за правото на народите на мир”.⁸⁸ Според овие податоци можеме да кажеме дека учениците го сфаќаат мирот на различен начин, односно тие ги избираат трите понудени дефиниции за поимот мир.

Табела 32: Дефинирање на поимот мир кај учениците од трето одделение

Категории	Вкупно	%
Бел гулаб со маслиново гранче	37	37.00
Крај на секоја војна	34	34.00
Право на секој човек	29	29.00
Вкупно	100	100.00



Слика 4: Дефинирање на поимот мир кај учениците од трето одделение

⁸⁸ Декларација за правото на народите на мир, (1984). Declaration on the Right of Peoples to Peace, (1984). Proclaimed by General Assembly resolution 39/11, 12 November 1984. Прилог 10.

Според анализата на добиените податоците, можеме да заклучиме дека не постојат значајни разлики помеѓу учениците од различен **пол** во сфаќањето на поимот мир ($DF=2$; $\chi^2=0.13$; $C=0.036$). Најголем број од учениците од двата пола (машки-38.78%; женски-35.29%), мирот го определуваат како “бел гулаб со маслиново гранче” кое претставува симболично дефинирање на мирот. Мирот како “крај на секоја војна”, односно мирот како отсуство на војна се среќава во мислењето кај 32.65% од момчињата и 35.29% од девојчињата. Сфаќањето дека мирот е “право на секој човек” е присутно кај 28.57% од момчињата и 29.41% од девојчињата.

Според анализата на добиените податоци за сфаќањето за мирот кај учениците и припадноста на различен **тип на семејство** (во однос на материјалната состојба) не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=4.22$; $C=0.201$).

Исто така, добиените резултати укажуваат на тоа дека не постојат значајни разлики помеѓу сфаќањето за мирот и **училишниот успех** кај учениците од трето одделение ($DF=2$; $\chi^2=2.14$; $C=0.145$).

Анализата на добиените податоци за сфаќањето на мирот и **нивото на ментална зрелост** на учениците, укажува дека не постојат значајни разлики помеѓу сфаќањето за мирот кај учениците со различно ниво на ментална зрелост ($DF=4$; $\chi^2=4.25$; $C=0.202$).

**Дали си среќен-среќна? *Што те прави среќен-среќна? (2005)*

Секогаш се чувствуваат среќни 59 ученици од вкупно 100 ученици (59%) во трето одделение, додека 41 ученик од вкупно 100 ученици (41%) се чувствуваат понекогаш среќни. Во однос на половата припадност на децата не постојат разлики во однос на одговорите на прашањето: Дали си среќен-среќна? ($DF=1$; $\chi^2=0.14$; $C=0.037$).

Што е тоа што децата на оваа возраст ги прави среќни, ќе дознаеме од нивните одговори. Од вкупно 100 ученици добиени се следните одговори: кога се со своето семејство најсреќни се 22% од децата, со постигнатиот училишен успех

се најсреќни 27% од децата, 35% се радуваат со другарството и мирот, додека останатите 16% од учениците од трето одделение се среќни при купување, шетање, летовање и слично.

Во однос на **половата припадност** на децата и моментите кога тие се чувствуваат најсреќни не постојат значајни разлики ($DF=3$; $\chi^2=2.63$; $C=0.160$).

1.3. АСОЦИЈАЦИИ НА ПОИМОТ МИР КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

(1a) Би сакала да знам што ѝ помислуваш кога ќе го слушнеш зборот мир?

Од одговорите на прашањето (1a) испитавме како учениците од осмо одделение⁸⁹ го сфаќаат мирот. Нивните сфаќања за мирот ги класифицираме во следните категории според Ilse Hakvoort.⁹⁰

- **Позитивни емоции на индивидуално ниво** се присутни кај 28 ученици од вкупно 100 ученици (28%), каде што учениците мирот го сфаќаат како лична среќа, радост и слично. Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученик од Битола одговори: “Милозливост, љубов, слога, среќа и с# друго што ме опкружува со убави работи”. Ученик од Берово напиша: “Помислувам на нешто убаво, на нешто обземено со неописливо чувство”. Ученик од Берово изјави: “Кога ќе го слушнам зборот мир сум спокоен, не се плашам од ништо, сум среќен и друго”.
- **Концептот поврзан со почитување на човековите права, демократијата, правдата, универзалната слобода** и слично се среќава кај 24 ученици од вкупно 100 учениците (24%). Ученик од Гостивар одговори: “За мене тоа значи нешто без кое не може да се живее, ако не постои мир и слобода, не постои ни живот”.
- Дваесет ученици од вкупно сто ученици (20%) мирот го сфаќаат како **негација на војната на глобално ниво**, односно мирот како состојба без воени конфликти, насилство и слично. Ученик од Битола мисли дека мир е: “Да нема војни и конфликти”.
- **Позитивни емоции на глобално ниво**, како пријателски односи со сите народи, соработка со целиот свет, мировни договори, мировни преговори

⁸⁹ Просечна календарска возраст на учениците е 14 години и 7 месеци.

⁹⁰ Прилог број 9, Кодна листа од Ilse Hakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир”.

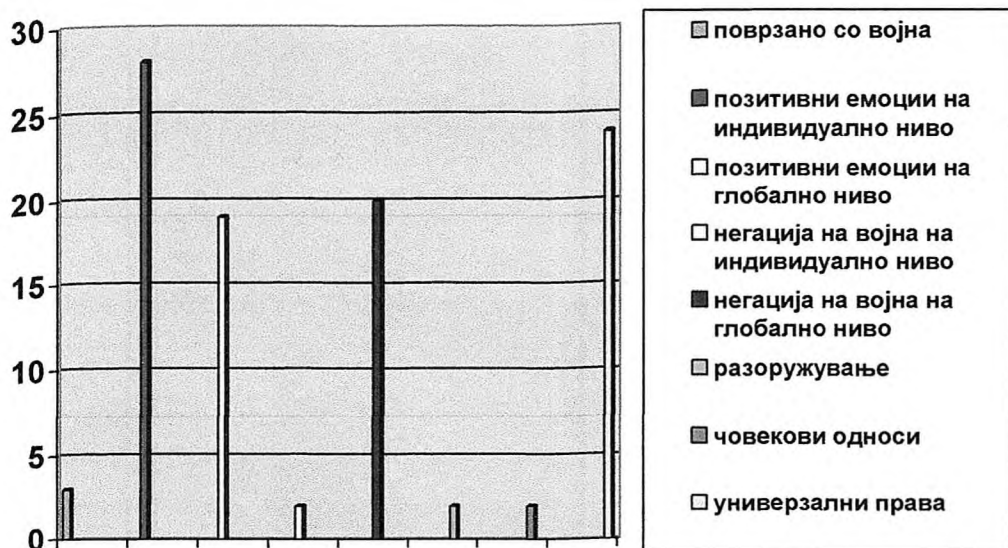
Се среќаваат кај 19 ученици од вкупно 100 ученици (19%). Ученичка од Битола одговори: “Кога ќе го слушнам зборот мир, помислувам на среќа, безгрижен живот и љубов во светот”.

Само три ученици **мирот го поврзуваат со војната**, но не вршат негација на војна или негација на било какви воени дејствија. Подеднакво е застапен концептот за мир како негација на војна на индивидуално ниво (2%) и мирот како почитување на човековите односи (2%). Сите ученици од осмо одделение одговорија на ова прашање.

Според теоријата на Селман (Selman, R. 1980) учениците од осмо одделение (ПКВ-14г 7м) се наоѓаат во четвртиот стадиум од социјално-когнитивниот развој (Interdependent role taking) во кој што децата мирот сè повеќе го сфаќаат на апстрактно ниво и на глобално ниво.

Табела 33: Асоцијации на поимот мир кај учениците од осмо одделение

Код	Категории	Вкупно	%
0	Без одговор	0	0.00
1	Поврзано со војна	3	3.00
2а	Религија	0	0.00
2б	Материјално поврзано	0	0.00
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	28	28.00
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	19	19.00
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	2	2.00
4г	Негација на војна на глобално ниво	20	20.00
5а	Разоружување	2	2.00
5б	Споделување со другите	0	0.00
6	Човекови односи	2	2.00
7	Универзални права	24	24.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 5: Асоцијации на поимот мир кај учениците од осмо одделение

Табела 34: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различен пол од осмо одделение

Код	Категории	М	Ж	Вкупно
0	Без одговор	0	0	0
1	Поврзано со војна	2	1	3
2а	Религија	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	15	13	28
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	10	9	19
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	2	0	2
4г	Негација на војна на глобално ниво	12	8	20
5а	Разоружување	1	1	2
5б	Споделување со другите	0	0	0
6	Човекови односи	0	2	2
7	Универзални права	8	16	24
	Вкупно	50	50	100

DF=7 $\chi^2=8.00$ C=0.272

Табела 35: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците

од осмо одделение во зависност од полот

Пол	Позитивен концепт	Негативен концепт	Вкупно
Машки	33	17	50
Женски	40	10	50
Вкупно	73	27	100

DF=1 $\chi^2=2.50$ C=0.156

Постојат одредени разлики во сфаќањето на мирот кај учениците од различен **пол**, кои не се статистички значајни (DF=7; $\chi^2=8.00$; C=0.272). Учениците од машки пол во најголем процент го сфаќаат мирот со позитивни емоции на индивидуално ниво, негација на војна на глобално ниво и позитивни емоции на глобално ниво. Додека, ученичките во најголем процент мирот го сфаќаат како почитување на универзалните човекови права (право на свој мајчин јазик, слобода, недискриминација, правда и слично) и позитивни емоции на индивидуално ниво. Сфаќањето на мирот како негување на човековите односи (почитување, соработка, толеранција, еднаквост, слога) се среќава кај две ученички (Табела 34).

Анализата на добиените податоци кај учениците од осмо одделение покажува дека 73% од учениците имаат позитивен концепт за мир додека 27% од учениците имаат негативен концепт за мир. Во зависност од **половата припадност** постојат мали разлики кои не се статистички значајни, и тоа учениците од женски пол во поголем процент имаат позитивен концепт за мир (80%) за разлика од учениците од машки пол (66%). Исто така не постојат разлики помеѓу сфаќањето за мирот кај учениците од различен пол во Скопје.⁹¹

⁹¹ Истражувањето во Скопје го изврши Николина Иваноска во 2010 година за изработка на својата дипломска работа “Сфаќањето за мирот и војната кај учениците од седмо одделение основно образование и трета година средно образование”, под менторство на проф. д-р Олга Мурцева Шкариќ. За целите на нашето истражување користени се само добиените сознанија за сфаќањето за мирот и војната кај учениците од седмо одделение основно образование.

Според добиените податоци постојат значајни разлики во сфаќањето на мирот кај учениците припадници на различни **етнички заедници** (DF=14; $\chi^2=28.85$; C=0.473; $p<0.01$). Кај учениците Македонци (вкупно 69) најприсутни се: позитивни емоции на индивидуално ниво, негација на војна на глобално ниво, а потоа мирот сфатен како универзално човеково право (слобода, правда, недискриминација, мајчин јазик и слично). Кај учениците од албанската етничка заедница (вкупно 25) кои наставата ја следат на албански наставен јазик во Гостивар, подеднакво се присутни двата концепти за мир и тоа: позитивни емоции на глобално ниво и универзални човекови права.⁹² Учениците припадници на другите етнички заедници, вкупно 6 ученици (влашка, српска, ромска кои наставата ја следат на македонски наставен јазик) го нагласуваат позитивниот концепт за мир на индивидуално ниво (3 ученици), а другите 3 ученици имаат различни сфаќања за мирот (Табела 36; Табела 37).

Табела 36: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различна етничка припадност од осмо одделение

Код	Категории	Македонци	Албанци	Други	Вкупно
0	Без одговор	0	0	0	0
1	Поврзано со војна	1	1	1	3
2а	Религија	0	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	21	4	3	28
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	8	10	1	19
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	2	0	0	2
4г	Негација на војна на глобално ниво	19	0	1	20
5а	Разоружување	2	0	0	2
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	2	0	0	2
7	Универзални права	14	10	0	24
	Вкупно	69	25	6	100

DF=14 $\chi^2=28.85$ C=0.473 $p<0.01$

⁹² Преводот на добиените одговори од учениците, од албански јазик на македонски јазик го направи Цаниш Кокалари.

Табела 37: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците

од осмо одделение во зависност од етничката припадност

Етничка припадност	Позитивен концепт	Негативен концепт	Вкупно
Македонци	45	24	69
Албанци	24	1	25
Други	4	2	6
Вкупно	73	27	100

DF=2 $\chi^2=8.95$ C=0.286 p<0.05

Анализата на двата концепти за мир (позитивен концепт и негативен концепт) покажува дека кај 24 ученици од вкупно 25 ученици албанската етничка заедница е присутен позитивниот концепт за мир, а негативниот концепт за мир се среќава само во одговорот кај едно дете. Кај учениците Македонци 45 ученици од вкупно 69 ученици имаат позитивен концепт за мир, а 24 ученици имаат негативен концепт за мир. Кај учениците од другите етнички заедници, двајца ученици имаат позитивен концепт за мир, а двајца ученици имаат негативен концепт за мир. Добиените разлики се значајни на ниво 0.05 (DF=2; $\chi^2=8.95$; C=0.286).

Сите ученици од седмо одделение во Скопје се Македонци (вкупно 63 ученици), па затоа не можеме да зборуваме за етнички разлики кај учениците од Скопје (Иваноска, Н. 2010).

Истражувањето е спроведено во три градови во Република Македонија со цел да се утврди влијанието на **местото на живеење** врз сфаќањата за мирот кај децата. Анализата на добиените податоци и нивната статистичка обработка докажа дека постојат значајни разлики кај учениците од различно место на живеење (DF=14; $\chi^2=32.33$; C=0.494; p<0,01). За битолските осмоодделенци (вкупно 25) најчеста асоцијација на поимот мир е негација на војна на глобално ниво (40%), а потоа подеднакво позитивни емоции на индивидуално ниво и глобално ниво. За осмоодделенците од Берово (вкупно 25) најчесто мирот е

универзално човеково право (36%), потоа позитивни емоции на индивидуално ниво и на глобално ниво (Табела 38).

Табела 38: Асоцијации на поимот мир кај учениците од различно место на живеење од осмо одделение

Код	Категории	Битола	Берово	Гостивар	Вкупно
0	Без одговор	0	0	0	0
1	Поврзано со војна	1	1	1	3
2а	Религија	0	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	4	6	18	28
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	4	4	11	19
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	2	0	0	2
4г	Негација на војна на глобално ниво	10	3	7	20
5а	Разоружување	2	0	0	2
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	0	2	0	2
7	Универзални права	2	9	1	24
	Вкупно	25	25	50	100

$$DF=14 \quad \chi^2=32.33 \quad C=0.494 \quad p<0,01$$

Табела 39: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од осмо одделение во зависност од местото на живеење

Место на живеење	Позитивен концепт	Негативен концепт	Вкупно
Битола	10	15	25
Берово	21	4	25
Гостивар	42	8	50
Вкупно	73	27	100

$$DF=2 \quad \chi^2=8.41 \quad C=0.278 \quad p<0.05$$

Учениците од Гостивар (вкупно 50 ученици) мислат дека мирот е позитивна емоција на индивидуално ниво (36%), потоа универзално човеково право и позитивни емоции на глобално ниво.

Учениците од седмо одделение од Скопје (Иваноска, Н. 2010) мирот го сфаќаат како отсуство на војна, разни воени активности и непријателства, свет без борби и убивања, односно нивните сфаќања спаѓаат во категоријата негација на војна на глобално ниво (56%). Мирот сфатен како позитивни емоции на индивидуално ниво се среќава кај 17 ученици (27%).

Анализата на двата концепти за мир (позитивен и негативен), во однос на местото на живеење (Битола, Берово, Гостивар), покажува дека постојат значајни статистички разлики. Децата од Берово и од Гостивар имаат еднаков процент на позитивен концепт за мирот (84%), и исто така еднаков процент на негативен концепт за мирот (16%). За разлика од нив кај децата од Битола е поприсутен негативниот концепт за мир (60%), за разлика од позитивниот концепт за мир (40%). Кај учениците од Скопје позитивниот концепт за мир се среќава кај 37% од учениците, додека негативниот концепт за мир е присутен кај 63% од учениците во седмо одделение.

Добиените податоци укажуваат дека сфаќањето за мирот кај децата од различни градови на живеење значајно се разликува, тоа значи дека срединските фактори (социјална и општествено-политичка средина) имаат важна улога во начинот на кој децата го сфаќаат мирот ($DF=2$; $\chi^2=8.41$; $C=0.278$; $p<0,05$).

Учениците во осмо одделение од Битола, беа тестирани со тестот Калифорнија за проценка на нивото на ментална зрелост. Според добиените резултати од тестот 4 ученици се со подпросечно ниво на ментална зрелост, 17 ученици се со просечно ниво на ментална зрелост и 4 ученици се со надпросечно ниво на ментална зрелост. Според добиените податоци и спроведената анализа на **нивото на менталната зрелост** на учениците и нивните сфаќања за мирот, можеме да заклучиме дека не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=0.49$; $C=0.138$). Од четворица ученици што имаат подпросечна ментална зрелост, двајца ученици имаат позитивен концепт за мир, а двајца ученици негативен концепт за мир. Исто така од четворицата ученици што имаат надпросечна ментална зрелост,

двајца ученици имаат позитивен концепт за мир, додека двајца ученици негативен концепт за мир. Кај учениците со просечна ментална зрелост поприсутен е негативниот концепт за мир (единаесет ученици), додека позитивниот концепт за мир се среќава кај шест ученици (Табела 40; Табела 41).

Табела 40: Асоцијации на поимот мир кај учениците со различно ниво на ментална зрелост од осмо одделение од Битола

Код	Категори	IQ под 90	IQ 90-110	IQ над 110	Вкупно
0	Без одговор	0	0	0	0
1	Поврзано со војна	0	1	0	1
2а	Религија	0	0	0	0
2б	Материјално поврзано	0	0	0	0
3и	Позитивни емоции на индивидуално ниво	0	3	1	4
3г	Позитивни емоции на глобално ниво	1	2	1	4
4и	Негација на војна на индивидуално ниво	1	0	1	2
4г	Негација на војна на глобално ниво	1	8	1	10
5а	Разоружување	0	2	0	2
5б	Делење	0	0	0	0
6	Човекови односи	0	0	0	0
7	Универзални права				2
	Вкупно	4	17	4	25

$$DF=12 \quad \chi^2=12.63 \quad C=0.579$$

Табела 41: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од осмо одделение од Битола во зависност од нивото на ментална зрелост

IQ	Позитивен концепт	Негативен концепт	Вкупно
IQ под 90	2	2	4
IQ 90-110	6	11	17
IQ над 110	2	2	4
Вкупно	10	15	25

$$DF=2 \quad \chi^2=0.49 \quad C=0.138$$

Во однос на **вработеноста и невработеноста на родителите** и сфаќањето за мирот кај учениците (Табела 42 и Табела 43), ги наведуваме следните податоци:

- постојат значајни разлики во сфаќањето за мирот кај учениците според вработеноста и невработеноста на мајката ($DF=1$; $\chi^2=3.99$; $C=0.196$; $p<0.05$), учениците чии мајки се вработени во поголем број имаат негативен концепт за мир, во споредба со учениците чии мајки се невработени;
- сфаќањето за мирот кај учениците значајно не се разликува во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото ($DF=1$; $\chi^2=0.38$; $C=0.062$).

Табела 42: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од осмо одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото

Татковци	Позитивен концепт	Негативен концепт	Вкупно
Вработени	68	26	94
Невработени	5	1	6
Вкупно	73	27	100

$DF=1$ $\chi^2=0.38$ $C=0.062$

Табела 43: Позитивен и негативен концепт за мир кај учениците од осмо одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката

Мајки	Позитивен концепт	Негативен концепт	Вкупно
Вработени	35	19	54
Невработени	38	8	46
Вкупно	73	27	100

$DF=1$ $\chi^2=3.99$ $C=0.196$ $p<0.05$

** Мирот е ... (заокружи еден одговор) (2005)*

а-бел гулаб со маслиново гранче;

б-крај на секоја војна;

в-право на секој човек.

Определувањето на поимот мир, учениците од седмо одделение⁹³ требаше да го направат со избор на една дефиниција од понудените три дефиниции. Сите три понудени дефиниции го определуваат мирот на посебен начин. Поголемиот дел од учениците, 73 ученици од вкупно 125 ученици (58%) мирот го сфаќаат како “право на секој човек”. Ваквото дефинирање на мирот, според мислењето на учениците е нагласување на правото на секој човек да живее во мир, што е во согласност со “Декларацијата за правото на народите на мир”.⁹⁴

Симболично дефинирање на мирот се среќава кај 28 ученици од вкупно 125 ученици (23%). Тие го определуваат мирот како “бел гулаб со маслиново гранче”, што претставува симбол на мирот, кој најчесто се употребува за претставување на мирот за различни цели.

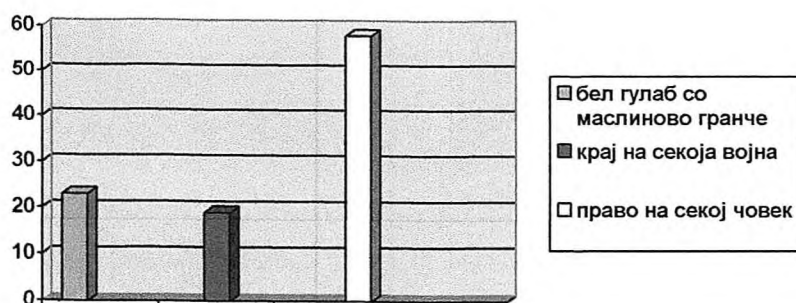
Мирот како “крај на секоја војна” е присутно во мислењето кај 24 учениците од седмо одделение (19%). Учениците мирот го поврзуваат со војната, односно после завршувањето на секоја војна следува мир. Овие ученици мирот го сфаќаат како негативен мир (состојба без војна) или како мировен договор (потпишување договор за запирање на војна).

Табела 44: Дефинирање на поимот мир кај учениците од седмо одделение

Категории	Вкупно	%
Бел гулаб со маслиново гранче	28	23.00
Крај на секоја војна	24	19.00
Право на секој човек	73	58.00
Вкупно	125	100.00

⁹³ Просечна календарска возраст на учениците од седмо одделение е 13 години и 7 месеци.

⁹⁴ Прилог број 10, Декларација за правото на народите на мир (1984 година).



Слика 6: Дефинирање на поимот мир кај учениците од седмо одделение

Во однос на **полот** на учениците не постојат значајни разлики (DF=2; $\chi^2=1.27$; C=0.100).

Според анализата на добиените податоци за сфаќањето за мирот кај учениците и припадноста на различен **тип на семејство** (во однос на материјалната состојба) не постојат значајни разлики (DF=4; $\chi^2=7.46$; C=0.237).

Ист така, не постојат значајни разлики во сфаќањето за мирот и **училишниот успех** кај учениците од седмо одделение (DF=2; $\chi^2=3.21$; C=0.158).

Помеѓу сфаќањето за мирот кај учениците со различно ниво на **ментална зрелост** не постојат значајни разлики (DF=4; $\chi^2=3.80$; C=0.072).

**Дали со сѐпараша римска изрека “Ако сакаш мир подготвувај се за војна-Si vis pacem para bellum”. Се согласувааш или не се согласувааш и зошто? (2005)*

Учениците од седмо одделение требаше да размислат и да одговорат дали се согласуваат или не се согласуваат и зошто со старата римска изрека “Ако сакаш мир подготвувај се за војна”. Според добиените податоци од мислењето на учениците со старата римска изрека се согласуваат 24 ученици од вкупно 125 ученици (19.20%), додека 101 ученик од вкупно 125 ученици (80.80%) не се согласуваат. За своето размислување тие наведуваат различни причини, а следуваат дел од нив.

Со старата римска изрека “Ако сакаш мир подготвувај се за војна” се согласуваат 19.20% од учениците, затоа што:

- Мора сам да се избориш за својот мир;
- Ако сакаш мир навистина треба да се бориш за да го имаш;
- Се согласувам затоа што веќе ако не можеш без војна, ако мора така за мир;
- Ако, сакаш да воспоставиш мир, треба да војуваш за него;
- Да, затоа што според мене, мирот не секогаш се добива лесно, треба голем труд и разбирање за да се добие, но и да се зачува.

Како што можеме да согледаме од мислењето на учениците, сите ученици наведуваат дека за да се добие мирот треба да се избориш за него, освен последното размислување на ученичката каде што наведува дека мирот покрај тоа што треба да се добие, многу поважно е тој да се зачува и да постои разбирање за тоа.

Повеќето ученици (80.80%) не се согласуваат со старата римска изрека, а за нивното мислење, наведуваат различни причини и тоа:

- Мирот се постигнува со разбирање и почитување, а не со војна;
- Ако сакаме мир, би имало само војна;
- Не се согласувам, затоа што во војна загинаваат оние наши најдраги личности, мирот ќе се стекне со збор, со договор;
- Убивањето на невини луѓе не е мир;
- Не се согласувам, бидејќи разумен човек не започнува војна;
- Ако сакаш мир, треба да се бориш за мирот на друг начин, а не со војна;
- За да има мир, не треба да има војна. Во војната гинат многу луѓе и затоа подобро е проблемите да се решаваат поинаку, но не со војна. Со неа се нарушува целиот мир и безбедноста на народот.

Учениците мислат дека со војна не се постигнува мирот, затоа што тој се постигнува со почитување, разбирање, помагање, толеранција, разумност и договор помеѓу луѓето. Додека во војната гинат само невини луѓе, се нарушува мирот и безбедноста на сите. Според анализата на добиените податоци за

мислењето на учениците од различен пол во однос на ова прашање не постојат значајни разлики ($DF=1$; $\chi^2=1.47$; $C=0.108$).

Ваквите податоци би требало да н# радуваат, затоа што кај поголемиот дел од учениците на оваа возраст на високо ниво е свеста за тоа дека со војна не се постигнува мир, туку дека за тоа постојат посоефистицирани стратегии.

****Најини то ирвиоѝ збор шѝо ѝе асоѝира на збороѝ ѝолеранѝија (2005)***

Во Преамбулата на Повелбата на Обединетите Нации како цел стои да се практикува толерантноста за да се сочува мирот, правдата, почитувањето на човековите права и социјалниот напредок. Толеранѝијата може да постои во активен облик ако се почитуваат човечкото достоинство и граѓанските слободи (документ на УНЕСКО 27С/25, 1993 година, Прокламирање на годината за толеранѝија на Обединетите Нации и “Декларацијата за принципите на толеранѝија”).⁹⁵

Во речникот на македонскиот јазик со толерантен-тна се означува оној кој пројавува трпеливост кон туѓо мислење, став, карактер и слично. Толеранѝијата во македонскиот јазик значи трпи, поднесува некого или нешто. Во речниците на различни јазици толерантноста значи трпење, поднесување, страдање, воздржување, способност да се дозволат и да се прифатат идеи, мислења и поведенија различни од сопствените, без обид за дискриминаѝија или притисок другите да станат како нас, па дури и љубов и љубезност кон нив.⁹⁶

При определување на психолошките аспекти на толеранѝијата, можат да се разграничат:

- толеранѝија на фрустраѝија значи отпорност на пречките при задоволување на потребите;

⁹⁵ Декларација за принципите на толеранѝија (1995). Declaration of Principles on Tolerance (1995). Adopted by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France, 16 November 1995. Прилог број 11.

⁹⁶ Мурѝева-Шкарик, О. (2007). Ненасилна трансформација на конфликти. Скопје: Филозофски факултет, 103.

- активна толеранција значи почитување на другиот и на разликите, како и прифаќање и соработка со другиот поради заеднички развој;
- толеранција како особина на личноста, некои психолози ја означуваат како отвореност на умот.

Толеранцијата е развоен процес кој минува низ следните развојни фази (Мурцева-Шкарик, О. 2007):

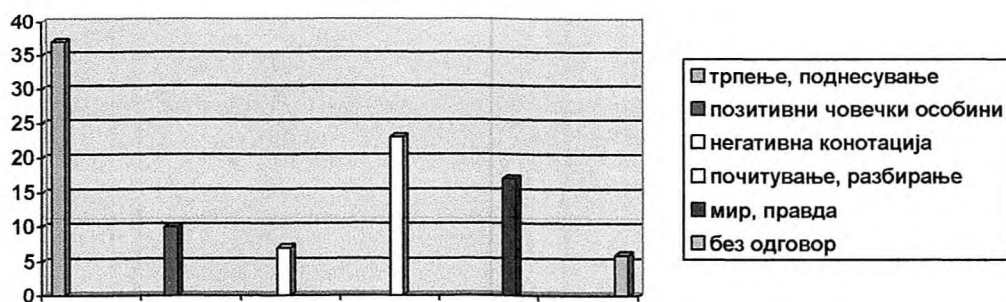
- нетолерантност на разлики;
- прифаќање на другиот-различен со индиферентно коегзистирање на еден покрај друг;
- толерантност со почит кон другиот, а дијалогот со него е лично збогатување;
- толеранцијата како вештина за дијалог со другиот, другиот станува дел од нас, а ние дел од него.

Што навира во мислите кај учениците од седмо одделение кога ќе го слушнат зборот толеранција? Асоцијацијата на овај збор кај учениците предизвика бура на идеи кои беа систематизирани во неколку категории според нивната суштина. Најголем број од учениците (36.80%), мислат дека толеранцијата е: трпење, поднесување, истрајност, издржливост и слично. Ваквото определување на поимот толеранција се совпаѓа со објаснувањето на толеранцијата во речникот на македонскиот јазик. Кај 23.20% од учениците е присутно мислењето дека толеранцијата е: разбирање, почитување, посветување внимание, што е блиско со активниот облик на толеранција зацртан во “Декларацијата за принципите на толеранција”. Толеранцијата сфатена како мир, правда, култура е присутна во мислењето кај 16.80% од учениците, што значи дека овие ученици толеранцијата ја разбираат на поглобално ниво. Позитивните хумани особини (хуман, добар, паметен, интелигентен) се асоцијации на поимот толеранција кај 13 ученици од вкупно 125 ученици (10.40%), всушност тие толеранцијата ја разбираат како особина на личноста. Ваквото размислување на учениците и кај нас предизвикува размислување за тоа дека детето треба да биде воспитувано како личност со позитивни хумани особини, меѓу кои е многу важна толерантноста. Мал дел од учениците не знаат

што значи поимот толеранција (7.20%), затоа што кај нив тој доведува до асоцијации со негативна конотација (насилство, малтретирање, недисциплина), до кои појави се доаѓа со непостоењето на толеранцијата. Без одговор на ова прашање останаа 7 ученици од вкупно 125 учениците од седмо одделение (4.80%) (Табела 45; Слика 7).

Табела 45: Асоцијации на поимот толеранција кај учениците од седмо одделение

Што е Толеранција	f	%
Трпење, поднесување, Издржување	46	36.80
Позитивни човечки особини	13	10.40
Негативна конотација (мачење, малтретирање)	9	7.20
Почитување, Разбирање	29	23.20
Мир, правда, Култура	21	16.80
Без одговор	7	5.60
Вкупно	125	100



Слика 7: Асоцијации на поимот толеранција кај учениците од седмо одделение

Мислењето на учениците од седмо одделение за поимот толеранција е анализирано во однос на различниот **пол** на учениците. Според добиените

податоци, може да се забележи дека постојат одредени разлики помеѓу учениците од различен пол, но тие разлики не се статистички значајни ($DF=5$; $\chi^2=3.39$; $C=0.162$). Во поголем процент (42.37%) девојчињата мислат дека толеранцијата е трпење и поднесување, за разлика од момчињата (31.82%). Само четири ученички мислат дека толеранцијата е некоја позитивна човечка особина (6.78%), за разлика од учениците од машки пол, кои во девет случаи (13.64%) мислат дека толеранцијата е тоа. Толеранцијата мислат дека е почитување, разбирање, посветување внимание 29 ученици од кои 16 (24.24%) од машки пол и 13 (22.03%) од женски пол. Асоцијацијата на поимот толеранција со мирот, правдата и културата се среќава кај 18.64% од девојчињата и 15.15% кај момчињата. Негативна конотација (мачење, малтретирање, недисциплина) на поимот толеранција се среќава кај девет ученици и тоа шест од машки пол и три од женски пол. Седум ученици не одговорија на ова прашање и тоа четири машки и три женски.

Сакајќи да испитаме дали постојат разлики во асоцијацијата на поимот толеранција кај учениците со различно ниво на ментална зрелост, направивме анализа врз основа на тие податоци. **Според анализата можеме да увидиме дека постојат разлики кои според добиениот $C=0.345$ се значајни на ниво на значајност 0.01.**⁹⁷ Најголеми разлики постојат во однос на придавањето на негативна конотација на поимот толеранција, и тоа во најголем процент кај децата со подпросечни интелектуални способности. Толеранцијата е почитување и разбирање во најголем процент мислат децата со надпросечни интелектуални способности (30.19%). Толеранцијата е трпење и поднесување во најголем процент мислат децата со просечно ниво на ментална зрелост (43.64%), а потоа со надпросечно (33.96%) и подпросечно ниво на ментална зрелост (23.53%).

⁹⁷ Николоски, Т. (2001). Статистика во психологијата. Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, 370.

**Дали си среќен-среќна? *Што те прави среќен-среќна? (2005)*

Половина од учениците (50.40%) се изјаснаа дека се секогаш среќни, односно нивната среќа е континуирана. Но, другата половина од учениците се само понекогаш среќни. Не постојат полови разлики во однос на тоа дали тие се чувствуваат континуирано или повремено среќни ($DF=2$; $\chi^2=4.16$; $C=0.179$).

Што е тоа што ги прави среќни децата на ова возраст, ќе дознаеме од нивните одговори:

- 28.00% од децата се среќни со нивните семејства;
- 19.20% се чувствуваат среќни при шетање, излегување, купување и слично;
- 19.20% од учениците споменуваат повеќе фактори на среќа истовремено како што се семејството, училишниот успех, шетањето, здравјето и друго;
- 16.00% се радуваат кога ќе постигнат добри резултати на училиште, а тоа е поврзано со училишните оценки;
- 15.20% од учениците ги нагласуваат здравјето, љубовта, мирот и слично како мотиви на среќа;
- само три ученици (2.40%) не одговорија на ова прашање.

Во однос на половата припадност на децата и одговорите на прашањето: Што те прави среќен-среќна? не постојат значајни разлики ($DF=5$; $\chi^2=3.72$; $C=0.169$). Чувството на среќа е важно за позитивен емоционален развој кај децата и создавањето на позитивна слика за себе. Генералното Собрание на Обединетите Нации во својата резолуција 66/281 од 12 јули 2012 година го прогласи 20 март за Меѓународен ден на среќата, признавајќи ја важноста на среќата и благосостојбата како универзални цели и аспирации во животот на луѓето во светот, како и важноста за нивно поставување како цели на јавната политика.⁹⁸

⁹⁸ Меѓународен ден на среќата. Март 20, 2013. www.time.mk.

1.4. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ МИР КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

(2a) Како ќе му го објасниш зборот мир на твојот другар?

Кога учениците од прво одделение би требало да му го објаснат зборот мир на својот другар, најчесто тие тоа би го направиле на три различни начини. **Негација на војна на индивидуално ниво** е присутна кај 49 ученици од вкупно 100 ученици (49%), тие би се обиделе да го објаснат мирот како отсуство на кавги, караници, да се биде мирен, да биде тишина и слично. Ученичка од Гостивар одговори: “На мојот другар ќе му го објаснам зборот мир како да мируваш на едно место”. Кај учениците од Берово и кај учениците од Гостивар од македонската паралелка ваквиот концепт за мир е најприсутен.

Во 19 случаи (19%) учениците би се обиделе да му го објаснат мирот на својот другар како негација на војна на глобално ниво: отсуство на пукање, палење, убивање и слично. Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученичка од Битола изјави: “Јас ќе и го објаснам дека мир има кога нема војна”. Ученик од Берово размислува на следниот начин: “Јас ќе му го објаснам на другарот мирот како да нема војна, пискање, пукање”. Ученик од Гостивар одговори: “Мир е кога нема војна”. Ваквиот концепт за мир е најзастапен кај учениците од паралелката на албански наставен јазик во Гостивар.

Позитивен концепт за мир, со позитивни емоции на индивидуално ниво е присутен кај 15 ученици од вкупно 100 учениците (15%). Ученик од Битола одговори: “Кога ќе му речам мир се чувствува среќно”. Не знаат како би го објаснале зборот мир на својот другар 14% од учениците од прво одделение.

Помеѓу асоцијациите на поимот мир и дефинирањето на поимот мир кај учениците од прво одделение, не постојат значајни разлики кај сите категории. Кај учениците на ова возраст асоцијациите за мирот се идентични со начинот на објаснување на поимот мир на својот другар, односно во двата начини учениците мирот го сфаќаат со поими на конкретно ниво и на индивидуално ниво.

1.5. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ МИР КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ

(2a) Како ќе му го објасниш зборот мир на твојот другар?

Учениците од четврто одделение кога би требало да му/и го објаснат зборот мир на својот другар/другарка, тие би се обиделе на повеќе начини: нешто што е **поврзано со слободата** на секој човек мислат 25 ученици од вкупно 100 ученици (25%), како **позитивни емоции на индивидуално ниво**, како да се биде среќен, радосен, да се има другари, роднини, семејство и слично е наведено кај 23 ученици од вкупно 100 ученици (23%). **Негацијата на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво** е присутно кај 19 ученици од вкупно 100 ученици (19%). Тие мислат дека мирот може да се објасни како немање на кавги, караници и расправи и помеѓу децата и помеѓу луѓето. Мирот би го објасниле како негација на војна на глобално ниво, отсуство на воени активности, глобални конфликти и слично 16 ученици од вкупно 100 ученици (16%). Ќе наведеме дел од одговорите на учениците. Ученик од Берово одговори: “Мир е кога мируваат сите војски”. Друг ученик од Берово размислува на следниот начин: “Јас зборот мир на мојот другар би му го објаснил вака-да биде без војни и # околу тебе да е мирно”. Поврзувањето на мирот како негација на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво се среќава во мислењето на едно девојче од Берово: “Мир е кога во семејството не се караат и кога државите не се борат едни против други”.

Мирот го поврзуваат **со војна** 4 ученици од вкупно 100 ученици (4%), но тие не вршат негација на воените активности и војната. Само 4 ученици од вкупно 100 ученици (4%) мирот го поврзуваат со **позитивни емоции на глобално ниво**, каде што се наведуваат пријателски односи помеѓу народите, мировни договори, соработка со целиот свет и друго. Додека три ученици од вкупно сто ученици (3%) мислат дека мирот е нешто што значи позитивни човекови односи, како почитување и слога. На пример: девојче од Битола одговори: “Јас зборот

мир ќе му го објаснам дека зборот мир е да има слога меѓу луѓето”. Пет ученици од вкупно сто ученици (5%) не одговорија на ова прашање.

Помеѓу асоцијациите на поимот мир и дефинирањето на поимот мир кај учениците од четврто одделение постојат значајни разлики само во две категории и тоа: позитивни емоции на индивидуално ниво (CR=6.22) и негација на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво (CR=4.01). При асоцијациите на поимот мир почести се позитивните емоции на индивидуално ниво, додека при дефинирањето на поимот мир поприсутни се негација на војна на индивидуално ниво и негација на војна на глобално ниво. Во другите категории не постојат значајни разлики. Кај учениците од четврто одделение настануваат промени во сфаќањето на мирот од конкретно ниво кон апстрактно ниво, како и од индивидуално ниво кон глобално ниво.

(2б) Како ќе му го објасниш мирот на 5-годишно дете?

Кога би требало да му го објаснат зборот мир на петгодишно дете, 62 ученици од вкупно 100 ученици од четврто одделение (62%), би се обиделе тоа да го направат со **позитивни емоции на индивидуално ниво и негација на војна на индивидуално ниво**. На пример: ученик од Берово одговори: “Ти кога ќе пораснеш не треба да се тепаш ако сакаш да створиш мир”. Со негација на војна на индивидуално ниво (да нема кавги, расправи, караниции) во своите објаснувања на мирот би се обиделе 32% од учениците, додека 30% би го објаснале мирот со позитивни емоции на индивидуално ниво. Следуваат дел од одговорите на учениците. Девојче од Битола одговори: “Така што ќе му кажам дека мир е нешто многу убаво-среќно”. Ученичка од Берово размислува на следниот начин: “На 5-годишно дете ќе му кажам дека мирот е најубавото нешто што постои во светот”. Со зборовите: “Да ги сакаш твоите другари”, девојче од Гостивар ќе му го објасни мирот на петгодишно дете.

Поврзувањето на мирот со **слободата** како човеково право и со другите права на човекот се среќава во мислењето кај 15 ученици од вкупно 100 ученици (15%). Ќе наведеме неколку одговори. Ученик од Гостивар: “Дека без мир нема

живот”. Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “Ќе му објаснам вака: мир е како бел гулаб кога ќе летне во слобода, а бил затворен”. Ученичка од Гостивар одговори: “Ќе му објаснам дека мирот значи слобода, кога ќе порасне подобро ќе го разбере тоа”.

Негација на војна на глобално ниво се среќава во одговорите кај шест ученици од вкупно сто ученици (6%), додека пет ученици (5%) вршат поврзување на мирот со војната но без негација на војна и воени дејствија. Ученичка од Берово одговори: “Ќе му објаснам да нема војна и луѓето да не се тепаат еден со друг”. Ученичка од Берово размислува на следниот начин: “Ќе му објаснам на следниот начин: ќе му кажам дека порано луѓето ги убивале луѓето со пушки, фрлале бомби и оставале пустош, а сега тоа го нема”.

Осум ученици од вкупно сто ученици (8%) не знаат како на петгодишно дете би му го објаснале зборот мир, од кои две деца (2%) мислат дека **петгодишно дете нема да го разбере зборот мир и покрај тоа што тие би се труделе да му го објаснат**. На пример: ученичка од Битола одговори: “Јас на 5-годишно дете ќе му го објаснам, но тоа нема да ме разбере”.

Кога учениците од четврто одделение, би требало да му го објаснат зборот мир на својот другар и на петгодишно дете, тие тоа би го направиле на приближно ист начин. Односно не постојат значајни разлики во начинот на објаснувањето на мирот, а тоа најчесто е со позитивни емоции на индивидуално ниво и негација на војна на индивидуално ниво, како и негација на војна на глобално ниво ($DF=8$; $\chi^2=14.10$; $C=0.256$).

1.6. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ МИР КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

(2a) Како ќе му го објасниш зборот мир на својот другар?

Кога учениците од осмо одделение би требало да му го објаснат зборот мир на својот другар, тие тоа би го направиле на шест различни начини. Најприсутно е објаснувањето на мирот како слобода, правда, демократија, односно **мирот како универзално право на човекот** кај 27 ученици од вкупно 100 учениците (27%). Ученик од Гостивар одговори: ”На мојот другар зборот мир ќе му го објаснам дека тоа значи слобода, да учиш на свој јазик”. Ученичка од Гостивар изјави: ”Зборот мир ќе го објаснам на следниот начин-да живееме во мир значи треба да ги уживаме своите права”.

Објаснувањето на мирот со **позитивни емоции на индивидуално ниво**, што би значело дека мирот предизвикува лична среќа, љубов, спокојство и слично е присутно кај 20 ученици од вкупно 100 учениците во осмо одделение (20%). Ученичка од Гостивар размислува на следниот начин: ”Дека треба секогаш да биде спремен да му помогне на пријателот и да го контролира своето однесување, да разликува добри и лоши постапки”.

Негација на војна на глобално ниво се среќава кај 17 ученици од вкупно 100 ученици (17%), овие ученици мислат дека мир е доколку не постои војна, или било какви воени дејствија во светот или во државата каде што живеат. **Позитивни емоции на глобално ниво** се присутни кај четринаесет ученици од вкупно сто ученици (14%). Во нивните размислувања се нагласува соработката со целиот свет, меѓународните договори, примирјата и слично. Сфаќањето за мир поврзан со **човековите односи** како непостоење на секаков вид на дискриминација, толеранција и почитување меѓу народите се среќава во размислувањето кај девет ученици од вкупно 100 ученици (9%). Исто така кај 9% од учениците се среќава **негација на војна на индивидуално ниво**. Ученичка од Берово одговори: ”Се сеќаваш кога цел месец не се каравме тоа е вид на меѓусебен мир”.

Само двајца ученици не дадоа одговор на ова прашање (2%). Концептите за мирот кај учениците од осмо одделение добиени по пат на дефинирање на поимот мир можеме да ги групираме во две поголеми групи и тоа: позитивен концепт за мир кој се среќава кај 70% од учениците и негативен концепт за мир кој е присутен кај 28% од учениците. Помеѓу асоцијациите на поимот мир и дефинирањето на поимот мир кај учениците од осмо одделение не постојат значајни разлики во сите категории. Кај учениците на ова возраст асоцијациите за мирот се идентични со начинот на објаснување на поимот мир на свој соученик.

Повеќето ученици од седмо одделение од Скопје (Иваноска, Н. 2010) мирот го објаснуваат со негација на војна на глобално ниво (40%), позитивни емоции на индивидуално ниво (19%), а потоа со почитување на човековите односи (11%) и негација на војна на индивидуално ниво (9%). Според добиените податоци постојат значајни разлики во начинот на објаснување на мирот кај учениците од Скопје и учениците од другите градови во Република Македонија.

(26) Како ќе му го објасниш мирот на 5-годишно дете?

Многу е важно што учениците при објаснувањето на поимот мир на 5-годишно дете, ја сфатиле возраста на детето и нивото на нивното разбирање. Затоа значајно се разликува објаснувањето на поимот мир кај учениците од осмо одделение кога тоа го прават на својот другар и на 5-годишно дете ($DF=7$; $\chi^2=34.36$; $C=0.382$; $p<0.01$). Кога учениците од осмо одделение треба да му го објаснат мирот на својот другар, кој е на иста возраст со нив, тоа најчесто ќе го направат со почитувањето на универзалните човекови права, позитивни емоции на индивидуално ниво и позитивни емоции на глобално ниво. Но, кога учениците од осмо одделение му го објаснуваат мирот на петгодишно дете, тие најчесто употребуваат позитивни емоции на индивидуално ниво.

Ќе наведеме дел од одговорите на учениците. Ученик од Битола одговори: "Ќе му кажам дека мирот е кога сите заедно си играат, не се караат, другари се". Ученичка од Гостивар одговори: "Ќе нацртам свет и луѓе фатени за раце".

Концептот за мир добиен при дефинирање на поимот мир на 5-годишно дете од страна на учениците од осмо одделение, најчесто е на индивидуално ниво и тоа: 43% позитивни емоции на индивидуално ниво и 20% негација на војна на индивидуално ниво. Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученичка од Битола размислува на следниот начин: "Ќе му објаснам дека мирот претставува љубов кон другарчињата". Ученичка од Битола одговори: "Како една куќичка со коцки во која сите се сакаат и среќно живеат". Ученик од Берово изјави: "На петгодишно дете зборот мир ќе му го објаснам така што слободно може да си игра со своите другарчиња". Ученик од Гостивар одговори: "Ќе го запрашам- Дали некој те гиба кога одиш во продавница? Ако одговори со не, тоа значи мир".

Седум ученици од вкупно сто ученици (7%) не би знаеле како да го објаснат зборот мир на дете на ова возраст. Дванаесет ученици (12%) би му кажале дека мирот е слобода, а единаесет ученици (11%) го објаснуваат мирот како состојба кога нема војна и воени дејствија.

Позитивниот концепт во објаснувањето на мирот на петгодишно дете сè среќава кај 60 ученици од вкупно 100 ученици (60%) и тоа: чувство на среќа, другарство, весело детство и слично. Негативниот концепт е присутен кај 33 ученици од вкупно 100 ученици (33%), додека седум ученици од вкупно сто ученици (7%) не знаат како и не се обидуваат да му го објаснат мирот на петгодишно дете. Ученик од Гостивар мисли дека: "На петгодишно дете не може да му се објасни зборот мир".

Во истражувањето со учениците од Скопје (Иваноска, Н. 2010) прашањето (2б) не е зададено.

1.7. СТРАТЕГИИ ЗА СОЗДАВАЊЕ НА МИРОТ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

(3a) Како ти можеш да создадеш мир?

Од анализата на добиените одговори на горенаведеното прашање можеме да кажеме дека постојат две главни стратегии за создавање на мирот кај учениците од прво одделение. Кај 42 ученици од вкупно 100 ученици (42%) присутна е стратегијата за создавање мир по пат на **позитивни емоции на индивидуално ниво**.⁹⁹ Ученик од Гостивар одговори: “Кога ќе донесам петка во мојот дом ќе бидат среќни и весели”. Ученик од Гостивар изјави: “Ќе ги сакам и почитувам сите”.

Втората стратегија за создавање на мирот е **негација на војна на индивидуално ниво**, која е присутна кај 32 ученици од вкупно 100 ученици (32%). Ученик од Битола размислува на следниот начин: “Да седиш мирен и паметен”. Ученик од Берово може да создаде мир на следниот начин: “Јас ќе им кажам на луѓето да не се тепаат, да бидат добри”. Додека за ученичка од Берово создавањето на мир значи: “Да не рикам, да не викам”. Ученичка од Гостивар одговори: “Можам да создадам мир кога ќе седам на едно место и кога не зборувам”.

На прашањето (3a) без одговор останаа 22% од учениците, што е статистички значајно поголем процент од процентот на асоцијација на поимот мир (13%) и дефиниција на поимот мир (14%) ($CR=5.37$; $p<0.01$). Тоа значи дека повеќето ученици од прво одделение можат да го објаснат зборот мир во споредба со можноста да ги објаснат начините за создавање на мирот.

Анализата на добиените податоци на концептот за мир, добиен по пат на слободна асоцијација на поимот мир и стратегиите за создавање мир, покажува дека постојат значајни разлики на ниво 0.05 ($DF=2$; $\chi^2=7.70$; $C=0.192$). Разликите се состојат во тоа што во сфаќањето за мир, поприсутни се негативните

⁹⁹ Прилог број 9, Кодна листа од Ilse Nakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир”.

концепти, додека во стратегиите за создавање мир присутни се позитивните стратегии за создавање на мирот.

(Зв) Да беше претседател на светот би направил да создадеш мир?

Кога учениците од прво одделение, хипотетички би биле претседатели на светот, тие би имале главно **две главни стратегии** за создавање на мир во светот.

Една од стратегиите е негација на војна на индивидуално ниво, која е присутна во мислењето кај 25 ученици од вкупно 100 учениците (25%). Ќе наведеме неколку примери. Ученик од Битола одговори: “Да бидеме сите мирни”. Ученик од Битола размислува на следниот начин: “Сите да седат мирни”. Ученичка од Гостивар кога би била претседател на светот би создала мир: “Да бев претседател ќе им речев на работниците да мируваат”. Ученичка од Гостивар одговори: “Нема да правам насилство”.

Кај 17 ученици од вкупно 100 ученици (17%) создавањето мир во светот е можно со стратегијата на позитивни емоции на индивидуално ниво. Ученичка од Битола одговори: “Да бидам претседател треба да бидам умен”.

На ова прашање не одговорија 42 ученици од вкупно 100 ученици (42%). Ова прашање предизвика потешкотии во можноста тоа да биде одговорено од страна на децата на оваа возраст. Најголем број од учениците што останаа без одговор на ова прашање се од Гостивар од паралелката на албански наставен јазик (19 ученици од вкупно 25 ученици) и од Битола (10 ученици од вкупно 25 ученици).

1.8. СТРАТЕГИИ ЗА СОЗДАВАЊЕ И ЗА СОЧУВУВАЊЕ НА МИРОТ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ

(3а) Како ти можеш да создадеш мир?

Од анализата што следува ќе дознаеме какви стратегии за создавање на мирот се среќаваат во размислувањата кај учениците од четврто одделение.

Најприсутно е мислењето дека тие можат да создадат мир ако не се караат, не се тепаат, нема караници и тепачки помеѓу нив. Тоа е категоријата **негација на војна на индивидуално ниво** која е присутна кај 42 ученици од вкупно 100 ученици (42%). Следуваат одговори на неколку ученици. Ученик од Битола одговори: “Јас можам да создадам мир со тоа што нема да се карам и ќе ги спречувам караниците”. Ученичка од Битола изјави: “Нема да се карам и тепам со никого, нема да крадам, да тепам и убивам”.

Позитивни емоции на индивидуално ниво се присутни кај 25 ученици од вкупно 100 ученици (25%), како да се биде добар, друштвен, да се има пријатели и слично. Стратегија за создавање на мирот по пат на **негација на војната на глобално ниво** е застапено кај десет ученици од вкупно сто ученици (10%). Ученик од Берово одговори: “Јас да создадам мир би ги прекинал војните, би забранил да се пука, а оној што не го почитува тоа би го казнил”. Друг ученик од Берово изјави: “Да донесам закон веќе да нема војна”. Не знаат како можат да создадат мир 9 ученици од вкупно 100 ученици (9%).

Компаративната анализа на концептите за мир кај учениците, добиени по пат на слободна асоцијација на поимот мир и нивните стратегии за создавање мир, покажува дека постојат значајни разлики на ниво 0.01 ($DF=2$; $\chi^2=14.64$; $C=0.261$). Разликите се состојат во тоа што кај асоцијациите за мир поприсутни се позитивните концепти за мир, додека кај стратегиите за создавање мир поприсутни се негативните стратегии за создавање мир.

(36) Да беше претседател на Република Македонија што би направил да создадеш мир?

Децата размислувајќи од позиција на претседател на Република Македонија би создале мир со различни стратегии. А, тие се: стратегиите за создавање мир по пат на **разоружување** (17%), по пат на **позитивни емоции на индивидуално ниво** (19%) и **позитивни емоции на глобално ниво** (18%). Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученичка од Битола одговори: “Би направила с# да нема војска во нашата држава и би објаснила да не се убиваат и друго”. Ученик од Гостивар изјави: “Треба да се дружиме сите, а не да се караме”. Ученичка од Гостивар напиша: “Ќе ја разубавам цела Македонија, зошто е моја земја”.

Стратегијата која е **материјално поврзана за создавање на мирот** е присутна во размислувањата кај 12 деца од вкупно 100 деца (12%). Ќе наведеме неколку одговори. Ученик од Берово одговори: “Би им го откупил тутунот на тутунарите, би обезбедил повеќе место за вработување”. Ученик од Гостивар мисли дека за мирот е потребно: “Јас би направил, би ги запослил сите луѓе во фабрики”. Ученик од Гостивар има своја претседателска стратегија за создавање мир во Република Македонија: “Ќе изградев станови, кина и ќе уредував паркови”.

“Ќе им ги дадев на луѓето сите права” - така размислува ученик од Гостивар. А слично на ова размислување, каде што мирот се поврзува со **правата на човекот** е присутно кај други три ученици.

(3в) Да беше претседател на светот што би направил да создадеш мир?

Стратегиите за создавање на мир од меѓународна позиција, односно кога учениците би биле хипотетички претседатели на светот ќе ги дознаеме во анализата што следува. **Позитивни емоции на глобално ниво** се присутни кај 24 ученици од вкупно 100 ученици (24%), тоа се: мировни договори, закони, пријателски односи со сите народи во светот, сите луѓе се пријатели и слично.

Негација на војна на глобално ниво каде што се нагласува отсуство на воени активности, конфликти помеѓу групи (при што не се споменуваат поединци) е присутна кај 21% од учениците. Ученик од Битола одговори: “Јас би ги спречил сите војни, кражби и други нечесни работи што се случуваат на земјата”. Ученичка од Гостивар во своето размислување прави спој помеѓу негацијата на војна и владеењето на правдата помеѓу луѓето: “Ќе ја прекинев војната, граѓаните ќе ги научев да бидат праведни, да не лажат”. Ученик од Берово одговори: “Да сум претседател на светот би дал закон да нема војни”.

Позитивни емоции на индивидуално ниво се среќаваат кај 16 ученици од вкупно 100 ученици (16%). Стратегијата на **разоружување** е присутна во размислувањето кај тринаесет деца (13%), при што тие го сметаат за најприоритетно уништувањето на оружјето во светот и забраната на производство на било какво оружје. Ученик од Берово одговори: “Би им го земал оружјето на сите војски”. Во мислењето на еден ученик од Берово се нагласува разоружувањето и изградбата на фабрики за задоволување на другите потреби на луѓето: “Јас ќе ги затворам фабриките за оружје, ќе отворам фабрики за храна и би запослил многу луѓе”.

Подобрување на човековите односи (почитување и прифаќање на луѓето какви што се, непостоење на омраза) е стратегија за создавање на мир во светот кај шест ученици од вкупно сто ученици (6%).

Четири ученици од вкупно 100 ученици (4%) мислат дека мир во светот може да се создаде со **материјална поткрепа**, како што е изградба на фабрики, куќи, организирање на хуманитарни акции со цел задоволување на потребите на луѓето. Ученик од Битола одговори: “Да бев претседател на светот, на целиот свет ќе има мир, зошто јас ќе се залагам за луѓето и задоволувам, и сите ќе беа задоволни и ќе немаше војни”.

Со **слободата и почитување на правата на сите луѓе во светот** би создале мир четири ученици од вкупно сто ученици (4%). Ученичка од Гостивар одговори: “Ќе му дозволев на народот да живее безбедно”. Додека **споделувањето** на храна, пари и други средства на луѓето во сиромашните земји,

се нагласува само во мислењето кај три ученици од вкупно сто ученици (3%). Не одговорија на ова прашање пет ученици од вкупно сто ученици (5%).

(32) Сега си водач на држава во војна. Што би направил за мирот во оваа земја?

Од одговорите на горе поставеното прашање ќе ги дознаеме стратегиите на учениците за сочувување на мирот на држава во војна. Кај 40 ученици од вкупно 100 ученици (40%) е присутна стратегијата **позитивни емоции на глобално ниво** (мировни договори, разговори, примирје). Ученик од Берово одговори: “Би преговарал со водачот да ја прекинеме војната”. Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “На водачот од другата држава би му предложил да се обединиме”.

Втората стратегија за сочувување на мирот е поврзана со војна и воени дејствија, но нема негација на војна (нагласена е кај 16% од учениците). Негацијата на војна и воени активности е присутна во одговорите кај 15 ученици. Ученик од Гостивар одговори: “Би ги повикал сите луѓе со мене да се борат за слободата без разлика на националноста”.

Разоружувањето на својата војска, како и војската на другата држава би го спровеле три ученици од вкупно 100 ученици (3%), а со тоа би го создале и би го сочувале мирот во својата држава. Би ги подобриле меѓучовечките односи меѓу својот народ и народот на другата земја 2% од учениците, а исто толку (2%) би се залагале за почитувањето на правата на луѓето. Ученик од Гостивар одговори: “Би ги обединил сите народи”.

Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “Ќе се борев да создадам поволни услови за секого”, размислувањето на овај ученик е поврзано со борба чија цел е подобрување на условите за живот на секој човек.

Десет ученици од вкупно сто ученици не знаат што би направиле за мирот во својата земја доколку се водачи на држава во војна (10%).

1.9. СТРАТЕГИИ ЗА СОЗДАВАЊЕ И ЗА СОЧУВУВАЊЕ НА МИРОТ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

(3а) Како ти можеш да создадеш мир?

Во анализата што следува ќе бидат прикажани стратегиите за создавање на мирот кај ученици од осмо одделение. Повеќето ученици од осмо одделение (80%), мислат дека можат да создадат мир на различни начини, додека 20% од нив не знаат како да го направат тоа. Кај 25 ученици од вкупно 100 ученици (25%) е наведена стратегија **негација на војна на индивидуално ниво**. Ученик од Гостивар одговори: "Не треба да се карам, да провоцирам некој од друга националност".

Мирот може да се создаде со **почитување на односите** помеѓу другарите-врсниците и возрасните мислат 17 ученици од вкупно 100 ученици (17%). Ученик од Гостивар мисли дека: "Мирот не го создаваме сами, мирот го создаваат сите луѓе заедно, ако нема слога, нема мир". Додека 12% од учениците мислат дека мирот може да се создаде со љубов, среќа и другарство.

Глобална стратегија за создавање на мирот е присутна во размислувањето кај 13 ученици од вкупно 100 ученици (13%), и тоа кај девет ученици е присутна негација на војна на глобално ниво, а кај четири ученици се наведени позитивни емоции на глобално ниво. Позитивни стратегии за создавање на мирот се присутни кај 41% од учениците, додека негативни стратегии за создавање на мирот се присутни кај 39% од учениците. Дваесет ученици од вкупно сто ученици (20%) останала без одговор на ова прашање, 15 од нив не знаат како би можеле да создадат мир, додека 5 ученици се чувствуваат немоќни да го направат тоа. Ученичка од Гостивар одговори: "Би сакала да создадам мир во целиот свет, но не можам".

Најчеста стратегија за создавање мир кај учениците од Скопје (Иваноска, Н. 2010) е поврзана со војна (21%). Овие ученици мислат дека мир не можат да создадат, за да се решат одредени конфликти во Република Македонија треба да има војна. Стратегијата за создавање на мирот поврзана со војна е присутна само

кај двајца учениците од другите градови, добиените разлики се значајни на ниво 0.01 (CR=5.04). Мир можат да создадат доколку не ги дискриминираат луѓето, доколку се почитуваат помеѓу себе, се толерираат и помеѓу нив не постои омраза (19%). Негација на војна на индивидуално ниво е присутна во одговорите кај 16% од учениците од Скопје.

(36) Да беше претседател на Република Македонија што би направил да создадеш мир?

Кога учениците од осмо одделение би биле претседатели на Република Македонија, тие би создале мир со примена на различни стратегии. Позитивните стратегии за создавање мир во Република Македонија се присутни кај 69 ученици од вкупно 100 ученици (69%). Додека само 20 ученици од вкупно 100 ученици (20%), кога би биле претседатели на Република Македонија би создале мир со примена на негативни стратегии.

Кај 31 ученик од вкупно 100 ученици (31%) е наведена стратегијата **позитивни емоции на глобално ниво**. Ученик од Гостивар одговори: "Преку кампања ќе го убедев народот дека мирот е неминовност".

Стратегијата поврзана со **материјалната поддршка** на луѓето како: изградба на куќи, згради, фабрики, давање социјална помош на луѓето; организирање хуманитарни фестивали и концерти се нагласува кај 16 ученици од вкупно 100 ученици (16%). Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученичка од Гостивар напиша: "Би градела многу фирми, за да се зголеми вработеноста во Република Македонија". Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: "Би изградил многу објекти и институции со цел да го вработев својот народ, за да се чувствува среќно".

Почитувањето помеѓу луѓето, еднаквост, непостоење на дискриминација, толеранција, **почитувањето на човековите односи** се стратегии кои се среќаваат кај 9 ученици од вкупно 100 ученици (9%). Ученик од Гостивар одговори: "Би ги споил заедно и двете националности. Барем еден ден во годината да нема војни меѓу нив".

Кога би биле претседатели на Република Македонија 8 ученици од вкупно 100 ученици (8%) би ги употребиле следните стратегии за создавање на мир: **слобода на народот, правда во државата, почитување на универзалните човекови права** и слично. Ќе наведеме дел од одговорите на учениците. Ученичка од Гостивар мисли дека: ”За да создадеме мир потребно е двете страни и албанската и македонската да уживаат исти права”. Ученик од Гостивар одговори: ”Кога би бил претседател на Република Македонија би настојувал да воспоставам мир, сите да ги уживаат своите права”.

Негација на војна на глобално ниво (отсуство на војни, воени активности, насилства, глобални конфликти, непријателства) е стратегија за создавање мир во Република Македонија, кај 8 ученици од вкупно 100 ученици во осмо одделение (8%).

Разоружувањето (да се престане со производство на оружје, да се собере и уништи секаков вид на оружје), 7 ученици од вкупно 100 ученици (7%) мислат дека е една од корисните стратегии за создавање на мирот во нашата држава.

Единаесет ученици од вкупно 100 ученици (11%) не одговорија на ова прашање.

Учениците од седмо одделение од Скопје (Иваноска, Н. 2010) доколку бидат претседатели на Република Македонија мирот ќе го создадат преку протерување на Албанците од државата (24%). Друга група на ученици мирот ќе го создадат со негација на војна на индивидуално ниво, тие ќе бидат пример за останатите како треба да се однесуваат за мирот во државата (16%). Без одговор останаа 24% од учениците. Стратегиите за создавање мир кај учениците од Скопје значајно се разликуваат со стратегиите кај учениците од другите градови во Република Македонија ($CR=5.70$; $p<0.01$). Стратегијата за протерување на Албанците од државата е присутна само кај учениците од Скопје. За ваквото мислење на учениците од Скопје потребни се истражувања со кои ќе се откријат причините за тоа. Една од можните причини можеби е влијанието на повеќето насилни конфликти што се случува во Скопје помеѓу учениците со македонска и албанска етничка припадност.

(3в) Да беше претседател на светот би направил да создадеш мир?

Следуваат стратегиите за создавање мир во светот од меѓународна позиција, кај учениците од осмо одделение се:

- Петнаесет ученици од вкупно сто ученици (15%) мислат дека **не можат да создадат мир во светот**, затоа што мислат дека никогаш нема да бидат претседатели на светот, па затоа е бесмислено да одговараат на ова прашање. Ученичка од Гостивар одговори: "Не знам и не сакам да се занимавам со работи кои никогаш нема да се реализираат".
- Повеќето ученици, 56 ученици од вкупно 100 ученици (56%) би создале мир во светот со примена на **позитивни стратегии** и тоа: позитивни стратегии на глобално ниво се присутни во мислењето кај 30% од учениците во осмо одделение. Ученичка од Битола одговори: "Ќе направев сите да бидат задоволни и ќе создадев една хармонија во светот каде сите ќе се сложуваат". Кај 10% се среќаваат подобрување на човековите односи врз основа на еднаквост, толеранција, правда и недискриминација врз сите основи. Следуваат дел од одговорите на учениците. Девојче од Берово мисли дека: "Би ги смирила сите држави и не би дозволила да има војни, така ќе го создадам мирот". Ученик од Гостивар одговори: "Ќе избереv стратегии да го натерам народот да ме сака, и да ги почитува моите народи". Почитувањето на универзалните човекови права е присутно кај 7% од учениците. Ученик од Гостивар одговори: "Да бидам претседател на светот би дал закони за мирот". Додека останатите ученици (9%) создавањето на мирот во светот го разбираат со помагање на сиромашните луѓе и обезбедување пристојни и достоинствени услови за човечки живот насекаде во светот.
- Негативни стратегии за создавање мир во светот се среќаваат кај 29 ученици од вкупно 100 ученици (29%). Негацијата на војна на глобално ниво, разоружувањето и забраната за производство на оружје се најчести стратегии за создавање на мир во светот. Ученик од Берово одговори: "Да бев претседател на светот, ќе го соберам оружјето од цел свет". Ученичка

од Берово размислува на следниот начин: “Би изрекувала смртна казна на претседателите на државите кои војуваат”. Ученик од Гостивар одговори: ”Би го забранил оружјето, цигарите, дрогата и алкохолот (освен за медицината). И воени лица нема да постојат”.

Според Иваноска, Н. (2010) повеќето ученици од седмо одделение од Скопје (22%) мислат дека никој во светот па дури ни тие нема да можат да создадат мир и дека секогаш ќе има војна. Стратегиите поврзани со негација на војна на индивидуално ниво и глобално ниво се присутни кај 17% од учениците. Додека 36% од учениците од Скопје не одговорија на ова прашање што е многу висок процент во споредба со учениците од другите градови во Република Македонија (CR=5.79; p<0.01).

(37) Сега си водач на држава во војна. Што би направил за мирот во оваа земја?

Хипотетички државата е во војна, потребно е враќање и сочувување на мирот во неа за доброто на сите. Учениците од осмо одделение хипотетички се водачи на оваа држава. Од нивните одговори ќе дознаеме што тие би направиле за враќање на мирот во земјата. Учениците во улога на водачи би се обиделе да го вратат и сочуваат мирот во државата со примена на **позитивни стратегии** (кај 56 ученици од вкупно 100 ученици, 56%) и тоа: мировни договори, мировни преговори, склучување примирје, воспоставување на пријателски односи со другите народи. Следуваат дел од одговорите на учениците. Девојче од Битола одговори: ”Би започнала мировен договор со таа земја”. Ученичка од Берово изјави: ”За мирот во оваа земја кога сум водач на држава во војна, јас би направила мировен договор со непријателот кој би требало да биде без ценување на народот”. Кај 29 ученици од вкупно 100 ученици (29%) се наведени **негативни стратегии** за сочувување на мирот. Сочувувањето на мирот поврзано со војна и воени дејствија, но без негација на војна се среќава кај 16% од учениците, негацијата на војна на глобално ниво е присутна во мислењето кај 10% од учениците. Ќе наведеме еден одговор во кој се нагласува

пожртвуваноста за својата земја доколку е во војна. Девојче од Гостивар размислува на следниот начин: "Ќе го дадев животот со цел моите браќа, сестри, другари да бидат посреќни". Тројца ученици мислат дека **разоружувањето** на својата војска и војската на другата држава е најдобра стратегија за враќањето и сочувувањето на мирот. Петнаесет ученици од вкупно сто ученици останаа без одговор на ова прашање (15%).

Мислењето на учениците од седмо одделение од Скопје (Иваноска, Н. 2010) во однос на ова прашање значајно се разликува од мислењето на учениците од другите градови. Доколку нивната држава е во војна, а тие се водачи нема да ја сопрат војната, ќе се борат до крај за победа, одговорија 38% од учениците од Скопје додека кај учениците од другите градови тој процент изнесува 16%, ова разлика е значајна на ниво на значајност 0.01 ($CR=7.45$). Позитивни стратегии се среќаваат во одговорите кај 25% од учениците, тие ќе вршат преговори со противникот и најчесто ќе вклучат медијатор за завршување на војната.

1.10. ЗАКЛУЧОЦИ ЗА КОНЦЕПТИТЕ ЗА МИРОТ И СТРАТЕГИИТЕ ЗА СОЗДАВАЊЕ И ЗА СОЧУВУВАЊЕ НА МИРОТ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Истражувањето е спроведено со три возрасни групи на ученици, се претпоставува дека учениците според возраста се наоѓаат во три различни стадиуми од когнитивниот развој според истражувањата на Пијаже и Виготски. Во различниот стадиум од когнитивниот развој кај децата настануваат квалитативни промени во процесот на мислење.

Според добиените податоци од компаративната анализа на сфаќањето за мир кај учениците од прво одделение (ПКВ: 7г 6м), од четврто одделение (ПКВ: 10г 7м) и од осмо одделение (ПКВ: 14г 7м) можеме да заклучиме дека сфаќањето за мир помеѓу нив значајно се разликува ($DF=4$; $\chi^2=40.13$; $C=0.343$; $p<0.01$). Кај 13 ученици од вкупно 100 ученици (13%) од прво одделение сеуште нема создадено одреден концепт за мир. Кај 87 ученици од вкупно 100 ученици (87%) има одредени сфаќања за мирот и тоа: 42 ученици од вкупно 100 ученици (42%) мирот го сфаќаат како негација на војна на индивидуално ниво, а 10 ученици од вкупно 100 ученици (10%) како негација на војна на глобално ниво, додека останатите 33 ученици (33%) мирот го сфаќаат со позитивни емоции на индивидуално ниво. Исто така, добиените сознанија од пилот истражувањето во 2005 година, потврдуваат дека децата на возраст од 6 години до 7 години мирот го сфаќаат на индивидуално ниво и со конкретни активности. Добиеените резултати од овие истражувања ја потврдуваат теоријата на Селман (Selman, R. 1980), каде што децата на возраст од 6 години до 8 години (субјективно социјално-когнитивно развојно ниво) мирот и војната ги објаснуваат со активности во кои се нагласуваат персоналните врски. Исто така, добиените резултати се слични со сознанијата од истражувањата со деца на оваа возраст во Англија и Јапонија (Cooper, P. 1965), во Германија (Jacob, Von A. & Schmidt, H. D. 1988) и во Австралија (Hall, R. 1993) каде што мирот го сфаќаат на индивидуално ниво и со конкретни активности (според Nakvoort, I. 1996).

Повеќето ученици од четврто одделение, 40 ученици од вкупно 100 ученици (40%) мирот го сфаќаат со позитивни емоции на индивидуално ниво и

на глобално ниво, 27 ученици (27%) мирот го сфаќаат како негација на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво, 22 ученици од вкупно 100 ученици (22%) ги нагласуваат човековите права и човековите односи, а само 6 ученици (6%) останаа без одговор. Добиените сознанија од истражувањето ја потврдуваат теоријата на Селман (Selman, R. 1980) која наведува дека децата на возраст од 10 до 12 години (меѓусебно социјално-когнитивно развојно ниво) мирот го сфаќаат како слобода, почитување помеѓу луѓето, рамноправност, помагање и слично. Исто така, добиените резултати се слични со резултатите од истражувањата со деца од ист стадиум на когнитивниот развој во други земји и тоа: во Англија и во Јапонија (Cooper, P. 1965), во Норвешка (Alvik, T. 1968), во Шведска (Rosell, L. 1968), во Германија (Falk, A. & Selg, H. 1982), во Холандија (Hakvoort, I. 1993), во Австралија (Hall, R. 1993) и во Канада (Covell, K. 1994), (според Hakvoort, I. 1996).

Учениците од осмо одделение мирот го сфаќаат како: почитување на универзалните човекови права, рамноправност, правда, слобода, меѓусебно почитување (26%), негација на војна на глобално ниво (20%), позитивни емоции на глобално ниво (47%) и слично. Во сфаќањето за мирот кај децата (по 12 годишна возраст), кои се наоѓаат во “независно социјално-когнитивно развојно ниво” според теоријата на Селман (Selman, R. 1980) јасно се нагласуваат универзалните човекови права, демократијата, правдата, споделувањето, помагањето и слично. Слични истражувања со деца од овај стадиум на когнитивен развој според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) направени се во Англија и Јапонија (Cooper, P. 1965), во Шведска (Rosell, L. 1968), во Западен Берлин (Haavelsrud, M. 1970), во Шкотска (Mercer, G. 1974), во Германија (Falk, A. & Selg, H. 1982), во Холандија (Hakvoort, I. 1993), во Австралија (Hall, R. 1993).

Од добиените сознанија од нашите истражувања и истражувањата во другите држави во светот се потврдува развојното сфаќање за мирот кај децата во текот на нивниот когнитивен развој.

Според горенаведеното, можеме да заклучиме дека учениците од прво одделение мирот го сфаќаат на индивидуално ниво и со конкретни активности, учениците од четврто одделение мирот го сфаќаат како среќа, слобода, отсуство на воени дејствија, отсуство на кавги и расправи, додека учениците од осмо

одделение мирот го сфаќаат како почитување на човековите права, помагање на луѓето помеѓу себе, зборување на својот мајчин јазик, недискриминација, отсуство на војни и конфликти, правда, соработка со целиот свет и слично (Слика 8, страна 163). Добиените сознанија од нашето истражување ја потврдуваат теоријата на Селман (Selman, R. 1980) за хипотетичките релации помеѓу социјално-когнитивни развојни нивоа на децата и нивните концепти за мир. Истражувањата извршени во други држави исто така го потврдуваат развојното сфаќање за мирот кај децата и адолесцентите: Англија и Јапонија (Cooper, P. 1965), во Германија (Falk, A. & Selg, H. 1982), во Израел (Spielman, M. 1986), во Холандија (Nakvoort, I. 1993) и други (според Nakvoort, I. 1996).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза А1** (страна 66) која гласи:

“Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од возрастната група во која се наоѓаат учениците”, **ја прифаќаме.**

Според добиените податоци и анализата за сфаќањето за мирот кај децата од различен пол на различна возраст можеме да заклучиме дека не постојат полови разлики (Табела 46, страна 164). Исто така, не постојат полови разлики во сфаќањето за мирот кај трите возрастни групи на ученици во пилот истражувањето во 2005 година. Кај некои истражувања, извршени во други држави се докажани полови разлики во сфаќањето за мирот кај децата и адолесцентите: Cooper, P. (1965, Англија), Rosell, L. (1965, Шведска), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Nakvoort, I. (1993, Холандија) и други (според Nakvoort, I. 1996).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза А2** (страна 66) која гласи:

“Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од половата припадност на учениците”, **ја отфрламе.**

Добиените податоци за сфаќањето за мирот кај децата од иста возрастна група со различно ниво на ментална зрелост укажуваат на тоа дека не постојат значајни разлики, и тоа кај трите возрастни групи (Табела 46, страна 164). Според

добиените резултати и од пилот истражувањето во 2005 година, исто така не постојат значајни разлики во сфаќањето за мирот кај децата со различно ниво на ментална зрелост кај трите возрасни групи. Мислиме дека добиените податоци, се должат на тоа што повеќето деца од примерокот на истражување се со просечна ментална зрелост. Во некои истражувања, меѓу кои и истражувањата на Rosell, L. (1968, Шведска) утврдено е дека когнитивните способности на децата и адолесцентите влијаат врз сфаќањето за мирот (според Nakvoort, I. 1996).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза А3** (страна 66) која гласи:

“Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците”, **ја отфрламе.**

Сфаќањето за мирот кај децата припадници на различни етнички заедници укажува на тоа дека постојат значајни разлики кај децата од сите возрасни групи (Табела 46, страна 164). Исто така, добиени се значајни разлики помеѓу сфаќањето за мирот кај децата од различно место на живеење кај трите возрасни групи (Табела 46, страна 164). Мислиме дека добиените разлики се резултат на: различните воспитни стратегии кај семејствата од различни етнички заедници, различната воспитната клима во училиштата, општествено-политичките случувања во градовите каде што живеат децата, локалните медиуми и од други влијанија. Добиените податоци ја потврдуваат теоријата за политичка социјализација која укажува дека покрај когнитивното созревање врз сфаќањето за мир кај децата имаат влијание социјалната и политичка средина, припадноста на одредена социјална група, како и влијанието на медиумите. Истражувањата извршени во други држави го потврдуваат влијанието на социјалната и политичка средина, припадноста на одредена социо-економска класа и влијанието на медиумите во сфаќањето за мирот кај децата и адолесцентите: Havelrud, M. (1970, Западен Берлин), Rosell, L. (1968, Шведска), Torney, J. & Hess, R.D. (1971, САД) и други (според Nakvoort, I. 1996).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза А4** (страна 66) која гласи:

“Концептите за мир кај децата во текот на основното образование се разликуваат во зависност од етничката припадност на децата”, **ја прифаќаме.**

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза А5** (страна 66) која гласи: “Концептите за мир кај децата во текот на основното образование се разликуваат во зависност од местото на живеење на децата”, **ја прифаќаме.**

Добиените сознанија од нашето истражување, укажуваат дека во однос на вработеноста и невработеноста на татковците и сфаќањето за мирот кај децата од трите возрасни групи не постојат значајни разлики (Табела 47, страна 164). Мислиме дека за добиените податоци има влијание и тоа што бројот на татковците што не се вработени е многу мал во споредба со вработените татковци.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза А6** (страна 66) која гласи:

“Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото”, **ја отфрламе.**

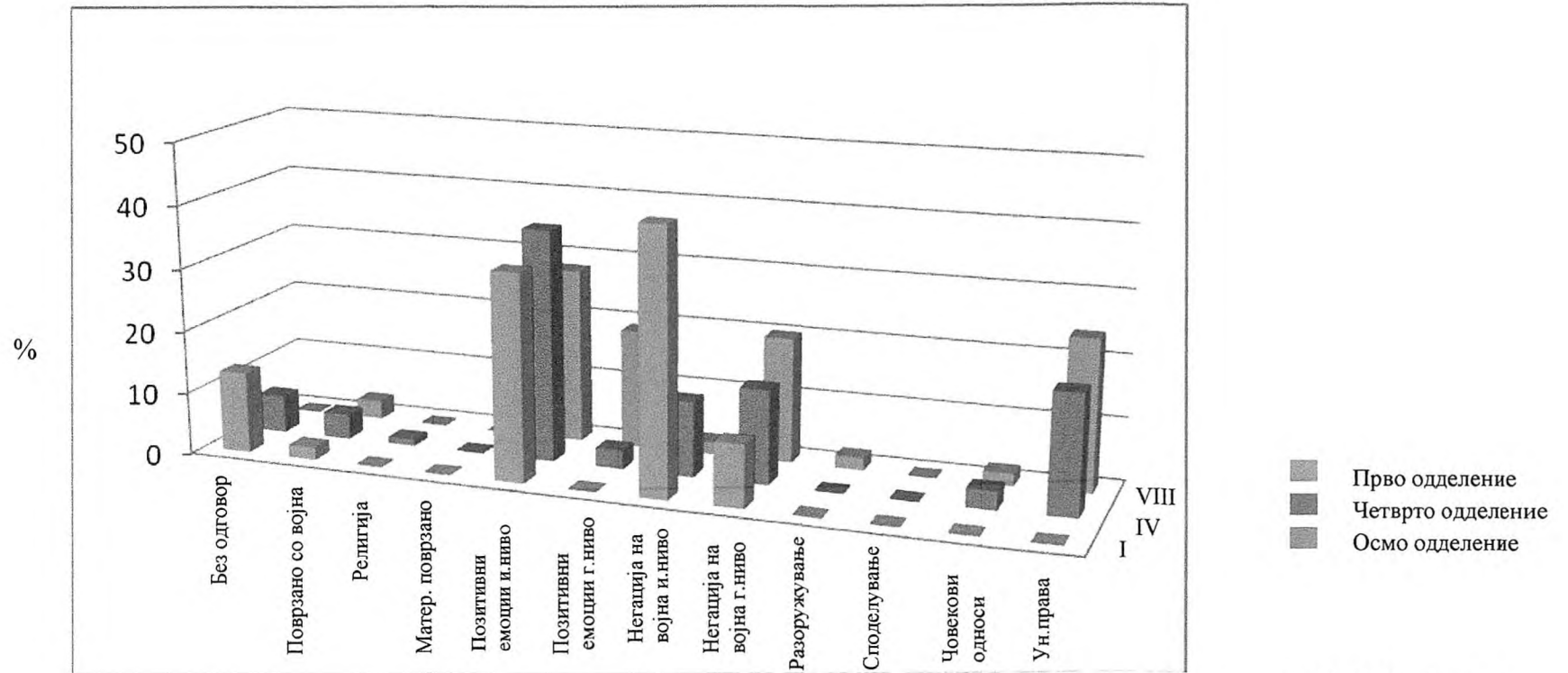
Според добиените показатели од истражувањето можеме да кажеме дека не постојат значајни разлики во сфаќањето за мирот во однос на вработеноста и невработеноста на мајките кај децата од првата и втората возрасна група, додека кај учениците од третата возрасна група (ПКВ: 14г 7м) разликите се значајни на ниво 0.05 ($DF=1$; $\chi^2=3.99$; $C=0.196$), Учениците од третата возрасна група чии мајки се вработени, во поголем број имаат негативен концепт за мир во споредба со учениците чии мајки се невработени (Табела 47, страна 164). Мислиме дека доколку мајката е невработена, континуирано е присутна во домот и семејството, а со тоа нејзиното влијание врз создавањето на позитивни концепти за мир е поголемо.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза А7** (страна 66) која гласи:

“Концептите за мир кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката”, делумно ја прифаќаме.

Стратегиите за **создавање мир** кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение статистички се разликуваат на ниво на значајност 0.05 ($DF=4$; $\chi^2=11.23$; $C=0.189$). Стратегиите за создавање мир кај учениците од прво одделение се на индивидуално ниво и со конкретни активности, кај учениците од четврто одделение се наведени позитивни стратегии на индивидуално ниво и на глобално ниво, додека учениците од осмо одделение ги нагласуваат позитивните емоции на глобално ниво, негација на војна на глобално ниво, почитување на односите помеѓу луѓето и слично. Исто така, стратегиите за создавање мир од меѓународна позиција кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение статистички се разликуваат на ниво на значајност 0.01 ($DF=4$; $\chi^2=60.00$; $C=0.408$). Ваквите разлики се должат на когнитивниот развој на децата, односно квалитативните промени во начинот на мислење кај децата од различна возраст прикажани во теориите на Пијаже и Виготски. Добиените податоци ја потврдуваат теоријата на Селман (Selman, R. 1980), која нагласува дека децата од различна возраст имаат различни стратегии за создавање и за сочувување на мирот.

Помеѓу стратегиите за сочувување на мирот кај учениците од четврто и од осмо одделение постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=6.21$; $C=0.174$; $p<0,05$). Повеќето ученици од осмо одделение би се обиделе да го **сочуваат мирот** во државата со примена на позитивни стратегии (политички решенија, мировни преговори, мировни договори, меѓународна соработка, барање помош од меѓународни организации и почитување на нивните одлуки, воспоставување пријателски односи со другите народи и слично) во однос на учениците од четврто одделение кои што ги нагласуваат мировните разговори, воените дејствија и разоружувањето. Добиените податоци од нашето истражување ги потврдуваат развојните промени на стратегиите за создавање и за сочувување на мирот кај децата во текот на нивниот развој.



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Поврзано со војна	Религија	Матер. поврзано	Позитивни емоции и. ниво	Позитивни емоции г. ниво	Негација на војна и. ниво	Негација на војна г. ниво	Разоружување	Спод. со други	Човекови односи	Унив. права
I N=100	13.00	2.00	0.00	0.00	33.00	0.00	42.00	10.00	0.00	0.00	0.00	0.00
IV N=100	6.00	4.00	1.00	0.00	37.00	3.00	12.00	15.00	0.00	0.00	3.00	19.00
VIII N=100	0.00	3.00	0.00	0.00	28.00	19.00	2.00	20.00	2.00	0.00	2.00	24.00

Слика 8: Концептите за мир кај учениците од три возрастни групи во текот на основното образование

Табела 50: Концептите за мир кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од полот, од менталната зрелост, од етничката припадност и од местото на живеење

Одделение	Пол				Ментална зрелост				Етничка припадност				Место на живеење			
	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	5	4.37	0.204	/	10	8.21	0.497	/	10	45.69	0.560	0.01	10	71.96	0.646	0.01
Четврто	8	11.62	0.322	/	12	9.98	0.534	/	8	38.98	0.529	0.01	16	38.95	0.529	0.01
Осмо	7	8.00	0.272	/	12	12.63	0.579	/	14	28.85	0.473	0.05	14	32.33	0.494	0.01

Табела 51: Концептите за мир кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото и на мајката

Одделение	Татко				Мајка			
	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	2	0.37	0.061	/	2	5.25	0.223	/
Четврто	2	3.89	0.194	/	2	4.51	0.207	/
Осмо	1	0.38	0.062	/	1	3.99	0.196	0.05

2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО НА КОНЦЕПТИТЕ ЗА ВОЈНАТА И ПРИЧИНИТЕ ЗА ВОЈНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

2.1. АСОЦИЈАЦИИ НА ПОИМОТ ВОЈНА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

(6a) Би сакала да знам што ѝ помислуваш кога ќе го слушнеш зборот војна?

Во анализата што следува ќе биде прикажано сфаќањето за војната кај учениците од прво одделение (ПКВ-7г бм). Процентите се прикажани од вкупниот број на ученици во прво одделение, вкупно 100 ученици. Најчести асоцијации на поимот војна кај децата на оваа возраст се асоцијациите поврзани со **воени дејствија** како тепање, убивање, пукање и слично (43%), потоа асоцијациите поврзани со **негативни емоции** како страв и тага (16%). Сфаќањето на војната кај учениците од прво одделение е на индивидуално ниво и на конкретно ниво, децата наведуваат негативни емоции и активности со кои се објаснуваат персоналните врски. Без одговор на ова прашање останаа 19 првачиња од вкупно 100 првачиња (19%). За анализа на добиените податоци користена е кодната листа од Ilse Nakvoort, прикажана во прилози.¹⁰⁰

Следуваат неколку одговори од учениците.

Девојче од Битола одговори: “Сум тажна”. Девојче од Гостивар размислува на следниот начин: “Помислувам да не ме утепаат и ми е страв“. Девојче од Гостивар напиша: “Кога ќе го слушнам зборот војна како некој да се тепа“. Момче од Битола мисли дека: “Зборот војна значи тепање. Момче од Битола мисли дека: “Војна е кога се тепаме со други борци“. Ученик од Берово кога ќе го слушне зборот војна го потсетува на тепање: “Војната ме потсетува на тепање“. Девојче од Гостивар одговори: “Се бори“.

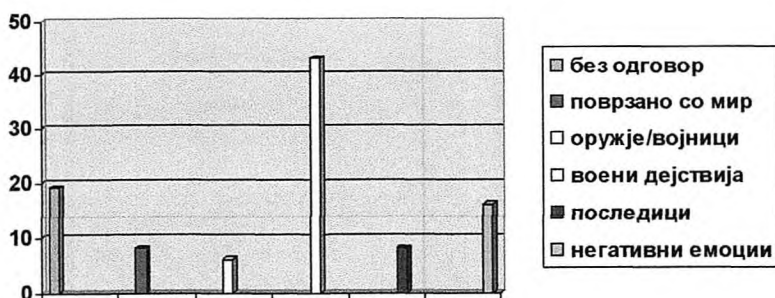
¹⁰⁰ Прилог број 9 Кодна листа од Ilse Nakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир”.

Девојче од Гостивар ја поврзува војната со повеќе воени активности: “Кога ќе го слушнам зборот војна помислувам на тепање, пукање и убивање“.

Поврзувањето на војната со мирот, односно кога има војна мирот не постои мислат само 8 деца од вкупно 100 деца (8%). Ученик од Берово на ова прашање одговори: “Знам дека нема мир“. Целосните податоци се прикажани во Табела 48 и Слика 9.

Табела 48: Асоцијации на поимот војна кај учениците од прво одделение

Код	Категории	Вкупно	%
0	Без одговор	19	19.00
1	Поврзано со мир	8	8.00
2	Оружје/Војници	6	6.00
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0.00
4	Воени дејствија	43	43.00
5	Човекови аспекти на војната	0	0.00
6	Последици	8	8.00
7	Негативни емоции	16	16.00
8	Конфликти	0	0.00
9	Квалитативна еваулација	0	0.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 9: Асоцијации на поимот војна кај учениците од прво одделение

За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше

оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).¹⁰¹

Табела 49: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различен пол од прво одделение

Код	Категории	М	Ж	Вкупно
0	Без одговор	7	12	19
1	Поврзано со мир	6	2	8
2	Оружје/Војници	3	3	6
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0
4	Воени дејствија	23	20	43
5	Човекови аспекти на војната	0	0	0
6	Последици	3	5	8
7	Негативни емоции	6	10	16
8	Конфликти	0	0	0
9	Квалитативна евакуација	0	0	0
	Вкупно	50	50	100

$$DF=5 \quad \chi^2=4.82 \quad C=0.214$$

Анализата на добиените податоци според **полот на учениците**, кажува дека не постојат значајни разлики ($DF=5$; $\chi^2=4.82$; $C=0.214$). Кај учениците од машки пол во повеќе случаи се среќаваат асоцијации поврзани со воени дејствија, а кај девојчињата асоцијации поврзани со негативни емоции како плашење, страв, тага и слично (Табела 49).

Во однос на добиените резултати за **етничката припадност** на првачињата и нивното сфаќање за војната (Табела 50), не постојат статистички значајни разлики ($DF=6$; $\chi^2=16.56$; $C=0.376$).

¹⁰¹ Николоски, Т. (2001), 376.

Табела 50: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различна етничка припадност од прво одделение

Код	Категории	Македонци	Албанци	Други	Вкупно
0	Без одговор	12	5	2	19
1	Поврзано со мир	7	0	1	8
2	Оружје/Војници				6
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0	0
4	Воени дејствија	20	17	6	43
5	Човекови аспекти на војната	0	0	0	0
6	Последици	4	3	1	8
7	Негативни емоции	14	0	2	16
8	Конфликти	0	0	0	0
9	Квалитативна евакуација	0	0	0	0
	Вкупно	62	25	16	100

$$DF=6 \quad \chi^2=16.56 \quad C=0.376$$

Исто така, не постојат значајни разлики во сфаќањето за војната помеѓу учениците од различно **местото на живеење** (DF=10; $\chi^2=14.11$; C=0.351).

Табела 51: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различно место на живеење од прво одделение

Код	Категории	Битола	Берово	Гостивар	Вкупно
0	Без одговор	7	5	7	19
1	Поврзано со мир	3	4	1	8
2	Оружје/Војници	2	1	3	6
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0	0
4	Воени дејствија	8	9	26	43
5	Човекови аспекти на војната	0	0	0	0
6	Последици	0	4	4	8
7	Негативни емоции	5	2	9	16
8	Конфликти	0	0	0	0
9	Квалитативна евакуација	0	0	0	0
	Вкупно	25	25	50	100

$$DF=10 \quad \chi^2=14.11 \quad C=0.351$$

Учениците од битолската паралелка беа тестирани со ЛБ-Р тестот за проценка на нивото на ментална зрелост. Асоцијациите на поимот војна ги анализираме и во однос на нивото на **менталната зрелост** на учениците добиени

од резултатите на ЛБ-Р тестот. Анализата на добиените податоци покажува дека не постојат значајни разлики ($DF=8$; $\chi^2=12.38$; $C=0.575$). Кај трите деца со подпросечна ментална зрелост се среќаваат три различни асоцијации на поимот војна. Учениците со просечна ментална зрелост, поимот војна го поврзуваат со воени дејствија и во најголем број останаа без одговор на ова прашање. Од тринаесет ученици со надпросечна ментална зрелост, пет ученици војната ја поврзуваат со воени дејствија (пукање, палење, убивање, тепање и слично), кај четири ученици војната предизвикува негативни емоции (страв, тага и слично), додека три ученици не одговорија на ова прашање (Табела 52).

Табела 52: Асоцијации на поимот војна кај учениците со различно ниво на ментална возраст од прво одделение

Код	Категории	IQ под 90	IQ 90-110	IQ над 110	Вкупно
0	Без одговор	0	4	3	7
1	Поврзано со мир	1	2	0	3
2	Оружје/Војници	1	0	1	2
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0	0
4	Воени дејствија	0	3	5	8
5	Човекови аспекти на војната	0	0	0	0
6	Последици	0	0	0	0
7	Негативни емоции	1	0	4	5
8	Конфликти	0	0	0	0
9	Квалитативна евакуација	0	0	0	0
	Вкупно	3	9	13	25

$DF=8$ $\chi^2=12.38$ $C=0.575$

Според добиените податоци во однос на **вработеноста и невработеноста** на мајката и сфаќањето за војната кај учениците, не постојат значајни разлики ($DF=3$; $\chi^2=0.174$; $C=0.042$). Исто така, не постојат значајни разлики во сфаќањето за војната во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото ($DF=3$; $\chi^2=2.97$; $C=0.169$). Целосните податоци во однос на вработеноста и невработеноста на таткото се прикажани во Табела 53, додека целосните

податоци во однос на вработеноста и невработеноста на мајката се прикажани во Табела 54.

Табела 53: Асоцијации на поимот војна кај учениците од прво одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото

Код	Категории	Вработени	Невработени	Вкупно
0	Без одговор	15	4	19
1	Поврзано со мир	8	0	8
2	Оружје/Војници	6	0	6
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0
4	Воени дејствија	36	7	43
5	Човекови аспекти на војната	0	0	0
6	Последици	7	1	8
7	Негативни емоции	15	1	16
8	Конфликти	0	0	0
9	Квалитативна евакуација	0	0	0
	Вкупно	87	13	100

$$DF=3 \quad \chi^2=2.97 \quad C=0.169$$

Табела 54: Асоцијации на поимот војна кај учениците од прво одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката

Код	Категории	Вработени	Невработени	Вкупно
0	Без одговор	8	11	19
1	Поврзано со мир	5	3	8
2	Оружје/Војници	2	4	6
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0
4	Воени дејствија	13	30	43
5	Човекови аспекти на војната	0	0	0
6	Последици	3	5	8
7	Негативни емоции	6	10	16
8	Конфликти	0	0	0
9	Квалитативна евакуација	0	0	0
	Вкупно	37	63	100

$$DF=3 \quad \chi^2=0.174 \quad C=0.042$$

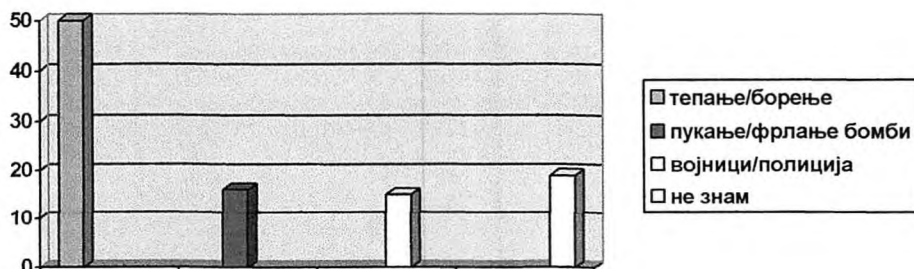
***Дали знаеш да ми кажеш што е тоа војна? (2005)**

Учениците од подготвителна година (ПКВ: бг 7м) ја сфаќаат војната на следниот начин:

- половина од децата (40 деца од вкупно 80 деца) мислат дека војна е кога се тепаат и борат;
- 13 деца од вкупно 80 деца (16.25%) мислат дека војна е кога пукаат, палат и фрлаат бомби;
- дванаесет деца од вкупно осумдесет деца (15.00%) војната ја објаснуваат со постоење на војници, полиција, тенкови, топови и слично;
- 18.75% од децата (15 деца од вкупно 80 деца) не знаат што е тоа војна (Табела 55; Слика 10).

Табела 55: Асоцијации на поимот војна кај учениците од подготвителна година

Категории	Вкупно	%
Тепање, борење	40	50.00
Пукање, фрлање бомби	13	16.25
Војници, полиција	12	15.00
Не знам	15	18.75
Вкупно	80	100.00



Слика 10: Асоцијации на поимот војна кај учениците од подготвителна година

Според добиените податоци можеме да заклучиме дека 66% од децата војната ја објаснуваат со воени дејствија и активности (тепање, борење, пукање, палење, фрлање бомби) од страна на војници, полиција или други луѓе.

Следуваат дел од одговорите на децата:

“Војна е војници каде што се тепаат со други војници со пушки”;

“Војна е кога има пукање”;

“Војна е да се тепаш со тенкови”;

“Кога ќе се соберат многу луѓе и се тепаат со пиштоли”;

“Војна е да се тепаат со пиштоли и вистински пушки”;

“Војна е да пукаат војници по други војници”.

Во однос на **половата припадност** не постојат значајни разлики во сфаќањето за војната помеѓу девојчињата и момчињата ($DF=3$; $\chi^2=3.22$; $C=0.196$).

Анализата на сфаќањето за војна и нивото на **ментална зрелост** на децата укажува дека постојат разлики на ниво на значајност 0.05 ($DF=6$; $\chi^2=13.43$; $C=0.379$; $p<0.05$). Разликите се однесуваат на следното:

- децата со просечна ментална зрелост во поголем процент (54%) останаа без одговор на ова прашање, додека само 13% од децата со надпросечна ментална зрелост не одговорија на ова прашање;
- кај децата со просечна ментална зрелост сите одговори се поврзани со воени дејствија (борење и тепање), додека кај децата со надпросечна ментална зрелост покрај воените дејствија присутни се и одговори со употребата на оружје (пукање со пушки, пукање со пиштоли, фрлање бомби и слично), како и присуството на војници и полиција.

**Со какви играчки си играш? (2005)*

Нашата цел беше да испитаме со какви играчки најчесто играат децата, дали постои разлика во играњето со играчки кај децата од различен пол, дали и колку децата играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната (пушки, пиштоли, тенкови, бомби и слично). Најголем дел од децата, 35 деца од

вкупно 80 деца (43.75%) играат со играчки што се движат, како што се автомобили, мотори, камиони, возови, авиони и слични такви играчки. Потоа следуваат играчките: кукли, барбики, плишани мечиња, зајачиња и други слични играчки (36.25%). Шест деца (7.50%) најповеќе играле игри на компјутер и нитендо. Коцките како играчки за конструирање на различни форми и градби, се нагласени само кај пет деца (6.25%). Пет деца (сите од машки пол) одговорија дека играат со пиштоли, пушки, тенкови, бомби и слично (играчки што ги симболизираат оружјето и војната).

Помеѓу децата од различен пол и нивните играчки со кои најчесто си играат, постои значајна разлика на ниво на значајност 0.01 ($DF=4$; $\chi^2=70.73$; $C=0.685$; $p<0.01$). Девојчињата најповеќе играат со кукли и барбики (93%), а само две девојчиња одговорија дека најмногу играат со коцки. Момчињата играат со следните играчки: 70% од нив играат со играчки што се движат (автомобили, камиони, мотори, авиони), 6% со конструктивни играчки, 10% со играчки оружје, само едно дете од машки пол како најомилена играчка ја нагласи куклата. Пет момчиња од вкупно 50 (10%), како најомилени играчки ги нагласуваат играчките-оружје (пушки, пиштоли, тенкови и други). “Преку играта машките деца ги учат вештините на убивање и на задоволство од нив. И така низ векови тоа се провлекува и денес кога војните сеуште ни се закануваат. На момчињата, почнува да се верува, им прилегаат пушките и другите оружја во вид на играчки. Момчињата треба да не се плашат од ништо, да бидат јунаци, издржливи и силни”.¹⁰²

Испитувањето со децата на возраст од 5 до 7 години, покажа полова разграниченост на игрите на улоги. За девојчињата се карактеристични игрите со кукли, игрите во кои се одразува семејниот живот и професии кои се сметаат за типично женски во општествената средина на децата. Додека момчињата играат агресивни игри на улоги, во кои се употребува оружје-војници, полицајци.¹⁰³ Организираното влијание врз менувањето на половите улоги, преку

¹⁰² Мурцева-Шкарик, О. (2002). Психологија на родот. Скопје: Сојуз на организација на жени на Република Македонија (СОЖМ); Женски центар на РМ; Центар за женски студии, 175.

¹⁰³ Мурцева-Шкарик, О. (2004). Развојна психологија. Скопје: Филозофски Факултет, 132.

играњето на улоги треба да биде преку полова децентрација, која е слична со социјалната, емоционалната и сознајната децентрација. Половата децентрација преку игрите на улоги треба да овозможи децата да учат социјални улоги кои не се својствени само за еден пол и така да ги надминат стереотипните традиционални полови улоги.

**Од што се плашат најмногу? (2005)*

Од што се плашат најмногу децата, дали кај нив постои страв од конкретни или имагинарни суштества и појави? Дали децата се плашат од војна? Од вкупно 80 деца, 45 деца (56.25%) се плашат од некое животно (куче, змија, мечка и други). Од темница, оган, гром имаат страв 14 деца (17.50%). Додека осум деца од вкупно осумдесет деца (10.00%) се плашат од имагинарни суштества (вештерки, вампири, духови). Четири деца се плашат кога гледаат страшен филм, три деца имаат страв од инекција, а само едно дете се плаши од физичко насилство (“од тепање-некој да не ме натепа”). Пет деца (6.25%) не се плашат од ништо. Според добиените податоци можеме да кажеме дека кај децата не е присутен стравот од војна, воени дејствија и настани (пукање, убивање, палење и слично).

Според добиените податоци можеме да заклучиме дека не постојат значајни разлики помеѓу видовите на страв кај децата од различен пол (DF=4; $\chi^2=1.62$; C=0.140). Стравот од животни е најповеќе нагласен и кај девојчињата и кај момчињата.

2.2. АСОЦИЈАЦИИ НА ПОИМОТ ВОЈНА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ

(6а) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот војна?

Учениците од четврто одделение (ПКВ: 10г 7м) војната ја сфаќаат на различни начини. Најчесто поимот војна се поврзува со **негативни емоции** (како да се биде исплашен, многу болка, страв, тажно е) и тоа кај 44 ученици од вкупно 100 ученици (44%). Ќе наведеме дел од одговорите на учениците. Девојче од Битола одговори: “Јас кога ќе го слушнам зборот војна сум тажна”. Ученик од Берово напиша: “Кога ќе го слушнам зборот војна се потресувам”. Во одговорот на едно девојче од Гостивар се чувствува емоционалната вознемиреност при помислата на зборот војна: “Кога ќе го слушнам зборот војна ми паѓа тешко на душата”. Момче од Гостивар напиша: “Мислам дека војната е ужасна”.

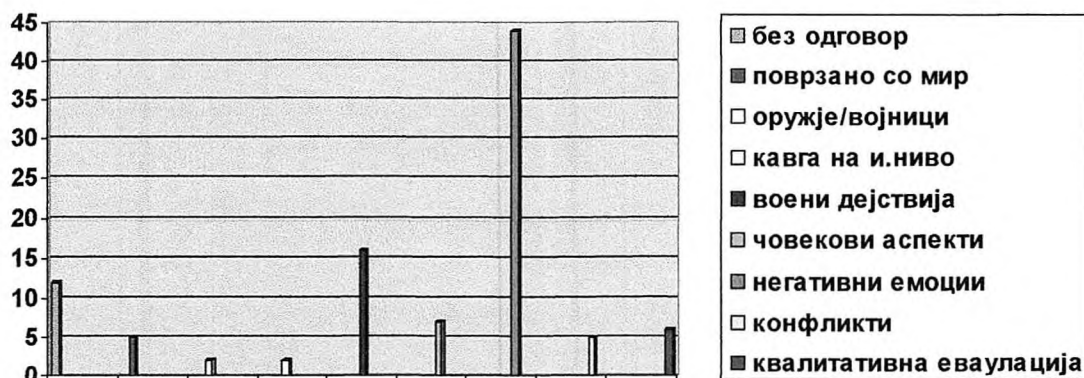
Следна најзастапена категорија на асоцијациите на поимот војна е поврзувањето со **воени дејствија** (пукање, убивање, палење, насилство, борби) која се среќава во размислувањето кај 16 ученици од вкупно 100 ученици (16%).

Човекови аспекти за војната се присутни кај седум деца (7%), кај шест деца (6%) се среќава квалитативна евакуација за војната, додека кај 5% од децата се нагласува конфликтот помеѓу две држави. Пет ученици од вкупно 100 ученици (5%) војната ја поврзуваат со мирот (кога има војна мирот не постои и слично). Ученичка од Гостивар одговори: “Мислам дека се случува во мојата татковина.” Без одговор на ова прашање останаа 12 ученици од вкупно 100 ученици од четврто одделение (12%) (Табела 56; Слика 11).

Учениците од четврто одделение најчесто војната ја сфаќаат со негативни емоции, воени дејствија, додека некои ученици наведуваат конфликти помеѓу држави, војната ја поврзуваат со мирот и прават квалитативна евакуација на војната.

Табела 56: Асоцијации на поимот војна кај учениците од четврто одделение

Код	Категории	Вкупно	%
0	Без одговор	12	12.00
1	Поврзано со мир	5	5.00
2	Оружје/Војници	2	2.00
3	Расправија на индивидуално ниво	2	2.00
4	Воени дејствија	16	16.00
5	Човекови аспекти на војната	7	7.00
6	Последици	1	1.00
7	Негативни емоции	44	44.00
8	Конфликти	5	5.00
9	Квалитативна евауација	6	6.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 11: Асоцијации на поимот војна кај учениците од четврто одделение

Анализата на добиените одговори на слободната асоцијација на поимот војна кај учениците од четврто одделение од **различен пол** (Табела 57), укажува на тоа дека не постојат значајни разлики ($DF=9$; $\chi^2=15.74$; $C=0.368$). Кај момчињата најприсутни се негативните емоции (54%), воените дејствија се нагласени кај 10% од момчињата, а воопшто не се споменати конфликти и оружје/војници. Кај 34% од девојчињата во четврто одделение асоцијациите на поимот војна се поврзани со негативни емоции, кај 22% се нагласуваат воени

дејствија, кај 10% конфликти, а воопшто не се споменати последиците од војна и кавга/расправија на индивидуално ниво.

Табела 57: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различен пол од четврто одделение

Код	Категории	М	Ж	Вкупно
0	Без одговор	6	6	12
1	Поврзано со мир	2	3	5
2	Оружје/Војници	0	2	2
3	Расправија на индивидуално ниво	2	0	2
4	Воени дејствија	5	11	16
5	Човекови аспекти на војната	4	3	7
6	Последици	1	0	1
7	Негативни емоции	27	17	44
8	Конфликти	0	5	5
9	Квалитативна евакуација	3	3	6
	Вкупно	50	50	100

$$DF=9 \quad \chi^2=15.74 \quad C=0.368$$

Според анализата на добиените податоци, кај учениците со различна **етничка припадност** можеме да заклучиме дека постојат значајни разлики ($DF=18$; $\chi^2=31.22$; $C=0.487$; $p<0.05$). Кај учениците припадници на македонската и албанската етничка заедница најзастапена е асоцијацијата на поимот војна со негативни емоции, додека кај учениците припадници на другите етнички заедници подеднакво се застапени асоцијациите на поимот војна со негативни емоции и воени дејствија. Последиците од војна и оружјето/војниците се споменати само кај учениците Македонци, додека кавгата/расправијата на индивидуално ниво само кај учениците со друга етничка припадност (Табела 58).

Табела 58: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различна етничка припадност од четврто одделение

Код	Категории	Македонци	Албанци	Други	Вкупно
0	Без одговор	3	8	1	12
1	Поврзано со мир	3	1	1	5
2	Оружје/Војници	2	0	0	2
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	2	2
4	Воени дејствија	8	4	4	16
5	Човекови аспекти на војната	5	1	1	7
6	Последици	1	0	0	1
7	Негативни емоции	31	9	4	44
8	Конфликти	4	0	1	5
9	Квалитативна евауација	4	2	0	6
	Вкупно	61	25	14	100

$$DF=18 \quad \chi^2=31.22 \quad C=0.487 \quad p<0.05$$

Можеме да заклучиме дека асоцијацијата на поимот војна кај учениците од четврто одделение најчесто се поврзуваат со негативни емоции (44%), односно учениците на оваа возраст војната ја доживуваат како негативна општествена појава која доведува до тага, болка, страв и слично.

Помеѓу сфаќањето за војната кај учениците од различно **местото на живеење** постојат значајни разлики ($DF=18$; $\chi^2=34.34$; $C=0.505$; $p<0.05$). Учениците од Битола најчесто војната ја поврзуваат со негативни емоции (64%), учениците од Берово ги нагласуваат воените дејствија (32%), додека учениците од Гостивар во најголем процент (42%) на војната и додаваат негативно емотивно значење и во најголем процент останаа без одговор на ова прашање (20%). Целосните податоци на учениците од различните градови се прикажани во Табела 59.

Табела 59: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различно место на живеење од четврто одделение

Код	Категории	Битола	Берово	Гостивар	Вкупно
0	Без одговор	1	1	10	12
1	Поврзано со мир	1	1	3	5
2	Оружје/Војници	0	1	1	2
3	Расправија на индивидуално ниво	0	2	0	2
4	Воени дејствија	1	8	7	16
5	Човекови аспекти на војната	2	1	4	7
6	Последици	1	0	0	1
7	Негативни емоции	16	7	21	44
8	Конфликти	3	2	0	5
9	Квалитативна евакуација	0	2	4	6
	Вкупно	25	25	50	100

$$DF=18 \quad \chi^2=34.34 \quad C=0.505 \quad p<0.05$$

Учениците од Битола (25 ученици) беа тестирани со тестот Равенови прогресивни матрици за утврдување на нивото на ментална зрелост. Анализата на сфаќањето за војна и нивото на **ментална зрелост** на учениците покажува дека не постои значајна поврзаност помеѓу нив ($DF=12$; $\chi^2=17.06$; $C=0.636$). Тоа може да се согледа и од следното:

- трите ученици со подпросечна ментална зрелост на три различни начини ја сфаќаат војната (воени дејствија; негативни емоции; конфликти);
- кај учениците со просечна и надпросечна ментална зрелост најприсутен е концептот на негативни емоции и тоа скоро подеднакво кај двете групи на ученици.

Табела 60: Асоцијации на поимот војна кај учениците со различно ниво на ментална возраст од четврто одделение

Код	Категории	IQ под 90	IQ 90-110	IQ над 110	Вкупно
0	Без одговор	0	1	0	1
1	Поврзано со мир	0	1	0	1
2	Оружје/Војници	0	0	0	0
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0	0
4	Воени дејствија	1	0	0	1
5	Човекови аспекти на војната	0	2	0	2
6	Последици	0	0	1	1
7	Негативни емоции	1	7	8	16
8	Конфликти	1	0	2	3
9	Квалитативна евакуација	0	0	0	0
	Вкупно	3	11	11	25

$$DF=12 \quad \chi^2=17.06 \quad C=0.636$$

Не постојат значајни разлики во сфаќањето за војната кај учениците во зависност од вработеноста и невработеноста на **мајката** ($DF=3$; $\chi^2=2.91$; $C=0.168$). Исто така не постојат значајни разлики во сфаќањето за војната кај учениците во зависност од вработеноста и невработеноста на **таткото** ($DF=3$; $\chi^2=7.50$; $C=0.264$).

Табела 61: Асоцијации на поимот војна кај учениците од четврто одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото

Код	Категории	Вработени	Невработени	Вкупно
0	Без одговор	10	2	12
1	Поврзано со мир	5	0	5
2	Оружје/Војници	2	0	2
3	Расправија на индивидуално ниво	2	0	2
4	Воени дејствија	15	1	16
5	Човекови аспекти на војната	7	0	7
6	Последици	1	0	1
7	Негативни емоции	44	0	44
8	Конфликти	4	1	5
9	Квалитативна евакуација	6	0	6
	Вкупно	96	4	100

$$DF=3 \quad \chi^2=7.50 \quad C=0.264$$

Табела 62: Асоцијации на поимот војна кај учениците од четврто одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката

Код	Категории	Вработени	Невработени	Вкупно
0	Без одговор	3	9	12
1	Поврзано со мир	3	2	5
2	Оружје/Војници	1	1	2
3	Расправија на индивидуално ниво	1	1	2
4	Воени дејствија	4	12	16
5	Човекови аспекти на војната	4	3	7
6	Последици	1	0	1
7	Негативни емоции	9	25	44
8	Конфликти	4	1	5
9	Квалитативна еваулација	1	5	6
	Вкупно	41	59	100

DF=3 $\chi^2=2.91$ C=0.168

**Војна̄та е ... (заокружи еден одг̄вор) (2005)*

а-оружје и смрт̄;

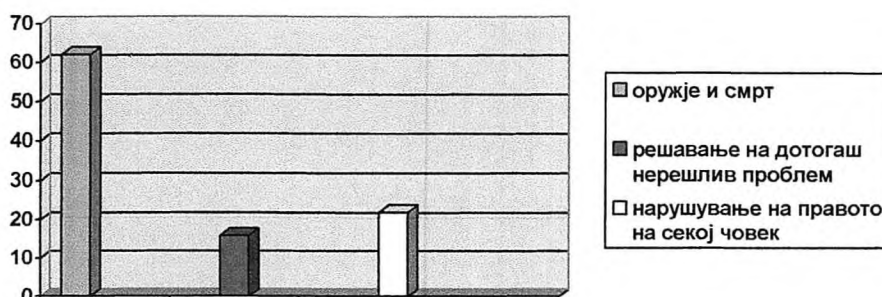
б-решавање на дош̄ога̄ш нерешлив̄ проблем̄;

в-нарушување на право̄то на секој човек̄.

Определувањето за поимот војна, учениците требаше да го направат со избор на една дефиниција од понудените три дефиниции за војната. Сите три понудени дефиниции ја објаснуваат војната на одреден начин. Повеќето ученици, 62 ученици од вкупно 100 ученици (62%) мислат дека војната е “оружје и смрт.” Дваесет и двајца ученици од вкупно сто ученици (22%), војната ја определуваат како “нарушување на правото на секој човек”, правото на мир, кое што е зацртано во Декларацијата за правото на народите на мир. Додека останатите ученици во трето одделение, 16 ученици од вкупно 100 (16%), мислат дека војната е “решавање на дотогаш нерешлив проблем”, т.е. овие ученици војната ја разбираат како стратегија за решавање на проблеми кои не можеле да се решат на друг начин.

Табела 63: Дефинирање на поимот војна кај учениците од трето одделение

Категории	Вкупно	%
Оружје и смрт	62	62.00
Решавање на дотогаш нерешлив проблем	16	16.00
Нарушување на правото на секој човек	22	22.00
Вкупно	100	100.00



Слика 12: Дефинирање на поимот војна кај учениците од трето одделение

Помеѓу сфаќањето за војната кај учениците со различна **полова припадност** не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=2.18$; $C=0.146$). Војната е “оружје и смрт” кај 68.63% од девојчињата. Војната е начин за “решавање на дотогаш нерешлив проблем”, мислат 11.76% од девојчињата во трето одделение. Десет девојчиња (19.61%) мислат дека војната е “нарушување на правото на секој човек”. Најголемиот дел од учениците од машки пол во трето одделение (55.10%) мислат дека војната е “оружје и смрт”, 24.49% од момчињата војната ја определиле као “нарушување на правото на секој човек”, додека десет момчиња (20.41%) војната ја определија како начин за “решавање на дотогаш нерешлив проблем”.

Според анализата на добиените податоци за сфаќањето за војната кај учениците и припадноста на различен **тип на семејство** (во однос на материјалната состојба) не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=5.68$; $C=0.232$).

Постојат значајни разлики во сфаќањето за војната и **училишниот успех** кај учениците од трето одделение ($DF=2$; $\chi^2=14.32$; $C=0.354$; $p<0.01$). Повеќето ученици со одличен училишен успех мислат дека војната е нарушување на правото на секој човек, во однос на учениците со понизок училишен успех кои мислат дека војната е решавање на дотогаш нерешлив проблем.

Анализата на добиените податоци за сфаќањето на војната и **нивото на ментална зрелост** на учениците, укажува дека постојат значајни разлики помеѓу сфаќањето за војната кај учениците со различно ниво на ментална зрелост ($DF=4$; $\chi^2=9.79$; $C=0.299$; $p<0.05$). Повеќето ученици со повисоко ниво на ментална зрелост мислат дека војната е нарушување на правото на секој човек, во однос на учениците со пониско ниво на ментална зрелост кои мислат дека војната е решавање на дотогаш нерешлив проблем.

****Што мислиш дали државите во светот треба да имаат армија-војска? (2005)***

Државите во светот треба да имаат армија-војска мислат 67 ученици од вкупно 100 ученици (67%). За потребата од постоење армија-војска тие наведуваат неколку причини: одбрана на земјата од соседните држави, одбрана на земјата од некој што сака да ја нападне, сигурност на населението и слично. Според мислењето на децата причините и оправданоста државата да има војска се: државата мора да има армија како “гарант на мирот” во државата и сигурност на граѓаните, а не армија како “агресор” кон други држави и народи.

Следуваат дел од одговорите на учениците за тоа зошто секоја држава треба да има војска-армија:

“Да, затоа што нашата татковина треба да биде заштитена”;

“Може некој да нападне во државата, па армијата да ја брани својата држава”;

“Треба да има војска-армија, затоа што секој треба да има мир и слобода, а без војска-армија татковината нема слобода”;

“Војска треба да има, затоа што треба да се одбраниме од непријателот”;

“Да, затоа што може да има војна во секој момент”;

“Треба да има војска, затоа што ако нема војска тогаш сите луѓе ќе бидат уплашени, затоа што нема кој да ги чува”.

Од вкупно 100 ученици 33 ученици (33%) мислат дека државите во светот не треба да имаат војска, а како причина за тоа го нагласуваат стравот од војни, убивања и слично. Ќе наведеме дел од одговорите на учениците:

“Не треба да има војска, затоа што многу луѓе можат да загинат и нема да има мир”;

“Не, затоа што не треба да има војни”;

“Не, затоа што со војска-армија се води војна, а јас не сакам војни”.

Мислењето на учениците од различен пол за тоа дали државите во светот треба да имаат армија значајно се разликува на ниво на значајност 0.01 (DF=1; $\chi^2=6.88$; C=0.253; $p<0.01$). Разликите се однесуваат на следното:

- поголемиот дел од момчињата (80%) мислат дека секоја држава треба да има војска-армија, додека само 20% мислат дека не е потребно секоја држава да има армија (вкупниот број на момчиња е 49);
- 55% од девојчињата мислат дека војска-армија е неопходна во секоја држава, додека другиот дел од девојчињата (45%) мислат дека не треба да постои војска-армија (вкупниот број на девојчиња е 51).

Бидејќи размислувањето на овие деца кои имаат неполни десет години, значајно се разликуваат во однос на нивната родова припадност, можеме да кажеме дека воспитувањето на децата, целокупното влијание од средината каде што живеат децата, значајно се разликува во однос на полот на децата.

****Дали децата треба да играат со играчки: пушки, пиштоли, шенкови, бомби и други слични играчки? (2005)***

Во анализата што следува ќе биде наведено мислењето на учениците за тоа дали децата треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната. Процентите се пресметувани од вкупниот број на ученици, 100 ученици.

Децата не треба да играат со играчки: пушки, пиштоли, тенкови, бомби и други слични играчки, мислат 60 ученици од вкупно 100 ученици (60%). Единаесет ученици од вкупно сто (11%) не знаат дали децата треба или не треба да играат со вакви играчки. Додека 29 ученици од вкупно 100 ученици (29%), мислат дека децата треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната.

Во анализата следува мислењето на учениците од различен пол и тоа: 49 момчиња и 51 девојчиња. Повеќето момчиња (53%) мислат дека децата не треба да играат со такви играчки, 33% од нив мислат дека треба да играат, додека 14% од учениците не знаат дали треба или не треба децата да играат со такви играчки. Кај девојчињата мислењето за ова прашање е:

- 64% од девојчињата мислат дека децата не треба да играат со играчки што симболизираат оружје и војна;
- 25% од нив мислат дека децата треба да играат со такви играчки;
- додека само 8% од девојчињата во трето одделение не знаат дали децата треба или не треба да играат со играчки што симболизираат оружје и војна.

Ваквите разлики помеѓу мислењето на учениците од различен пол се значајни на ниво на значајност 0.01 (CR=9.08; CR=6.26; CR=9.80).

Добиените значајни разлики помеѓу мислењето на момчињата и девојчињата во однос на играчките-оружје, н# наведуваат на размислување дека токму ние возрасните придонесуваме за ваквите разлики, затоа што на момчињата им се купуваат играчки-оружје, а на девојчињата за тоа не се ни помислува. “За да се намали агресивноста кај децата во однос на играчките-оружје потребно е:¹⁰⁴

- играчките-оружје и агресивните телевизиски програми, посебно филмовите и цртаните филмови, како и агресивните видео-игри, да се стават во музеите за оружје, со што ќе станат недостојно и понижувачко историско сведоштво за денешното воспитување на

¹⁰⁴ Мурцева-Шкарик, О. (2004). Развојна психологија. Скопје: Филозофски Факултет, 133.

младите генерации, а истовремено на тој начин ќе се тргнат што подалеку од нив;

- играчките-оружје, да се заменат со други видови добро обмислени играчки, кои позитивно и стимулативно ќе влијаат врз детскиот развој;
- во средствата за претставување-место насилство, подмолност, измама, беспомошност и надмоќност во односите меѓу луѓето-да се прикажуваат други содржини преку кои децата ќе научат проблемите да ги решаваат конструктивно и во пријателска соработка со другите.”

2.3. АСОЦИЈАЦИИ НА ПОИМОТ ВОЈНА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

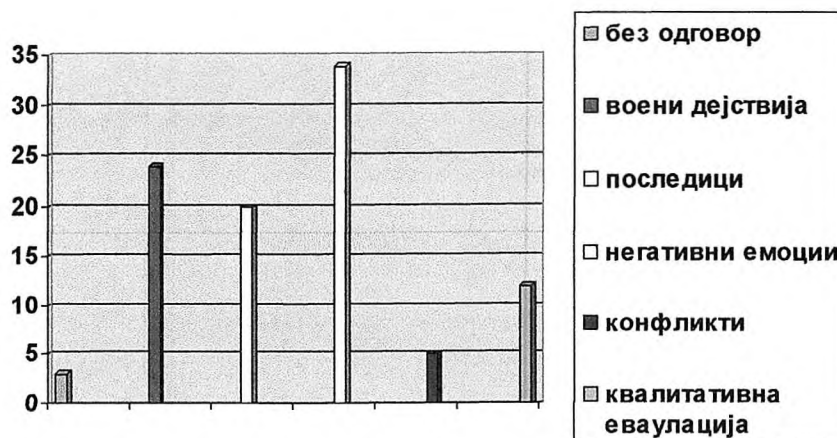
(6a) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот војна?

Добиените податоци за сфаќањето на поимот војна кај учениците од осмо одделение се систематизирани и категоризирани во категориите според кодната листа на Илсе Хакворт (Наквоорт, I. 1996). Според анализата на одговорите на учениците, најприсутен е концептот на војна поврзан со негативни емоции (страв, тага, паника, неизвесност, омраза) и тоа кај 34 ученици од вкупно 100 ученици (34%). Втората најзастапена категорија на поимот војна е со воени дејствија која се среќава кај 24 ученици од вкупно 100 ученици (убивање, пукање, палење, борби, мачење, насилство). Кај 20 ученици од вкупно 100 ученици (20%) се наведуваат последиците од војната (луѓето умираат, нема храна, куќите се срушени и запалени, многу гробови и пролеана крв). Дванаесет ученици (12%) во своите сфаќања за војна прават квалитативна евалуација на војната (загинуваат невини луѓе заради неразумот на другите, со убиства не се доаѓа до правда и слично). Пет ученици од вкупно сто ученици (5%) мислат дека војната е конфликт помеѓу две или повеќе држави или конфликт помеѓу луѓето во иста држава. Тројца ученици од вкупно сто ученици од осмо одделение останаа без одговор на ова прашање (3%).

Учениците од осмо одделение војната ја сфаќаат со негативни емоции, воени дејствија и последици, конфликти помеѓу држави. Кај повеќето ученици концептите за војна се на глобално ниво и на апстрактно ниво.

Табела 64: Асоцијации на поимот војна кај учениците од осмо одделение

Код	Категории	Вкупно	%
0	Без одговор	3	3.00
1	Поврзано со мир	1	1.00
2	Оружје/Војници	0	0.00
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0.00
4	Воени дејствија	24	24.00
5	Човекови аспекти на војната	1	1.00
6	Последици	20	20.00
7	Негативни емоции	34	34.00
8	Конфликти	5	5.00
9	Квалитативна евакуација	12	12.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 13: Асоцијации на поимот војна кај учениците од осмо одделение

Следуваат дел од одговорите на учениците:

- ученичка од Битола: “Помислувам на многу мртви војници”;
- ученик од Битола: “Борба меѓу народите”;
- ученик од Битола: “Страв и трепет”;
- ученик од Берово: “Помислувам на нешто страшно и сурово”;
- ученичка од Берово: “Помислувам на страшни работи, на убивање на луѓе и ужасно се чувствувам”;

- ученичка од Гостивар: “Кога ќе го слушнам зборот војна помислувам на ладнокрвно убивање на луѓе, а тоа е резултат на обично несогласување”;
- ученик од Гостивар: “Ми се растреперува срцето, лишени од слобода, не сакани последици, голотија, рушевини и друго”;
- ученичка од Гостивар: “Не вреди, еден ден секој ќе умри, значи се останува овде, дури и најмалиот молив не е наш”;
- ученичка од Гостивар: “Кога ќе го слушнам зборот војна, мислам дека не постои разбирање, не се мисли на многу млади кои го губат животот”;
- ученичка од Гостивар: “Сметам дека луѓето се без чувства, се радуваат на губитокот на другиот”.

Табела 65: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различен пол од осмо одделение

Код	Категории	М	Ж	Вкупно
0	Без одговор	2	1	3
1	Поврзано со мир	1	0	1
2	Оружје/Војници	0	0	0
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0
4	Воени дејствија	13	11	24
5	Човекови аспекти на војната	0	1	1
6	Последици	11	9	20
7	Негативни емоции	14	20	34
8	Конфликти	4	1	5
9	Квалитативна евакуација	5	7	12
	Вкупно	50	50	100

$$DF=7 \quad \chi^2=5.90 \quad C=0.236$$

Помеѓу сфаќањата за војната кај учениците од **различен пол** не постојат значајни разлики ($DF=7$; $\chi^2=5.90$; $C=0.236$). Дваесет ученички од вкупно педесет (40%) војната ја сфаќаат со негативни емоции (страв, болка, тага, несигурност), 22% со воени дејствија (пукање, убивање, насилство, вооружување), додека 18% од девојчињата војната ја сфаќаат со негативни последици (луѓето умираат, нема храна, куќите се срушени и запалени, многу гробови и пролеана крв). Исто така, учениците од машки пол војната ја сфаќаат со негативни емоции (28%), со воени дејствија и воени активности (26%), како и со негативни последици од војната

(22%). Исто така, не постојат разлики помеѓу сфаќањето за војната кај учениците (вкупно 63 ученици од седмо одделение) од различен пол во Скопје (Иваноска, Н. 2010).

Помеѓу сфаќањето за војна кај учениците со **различна етничка припадност** (Табела 66) не постојат значајни разлики ($DF=14$; $\chi^2=17.68$; $C=0.387$). Кај учениците од сите етнички заедници најчесто војната предизвикува негативни емоции (страв, болка, тага, омраза, несигурност) и таа е сфатена како состојба на воени дејствија и последици предизвикани од нив.

Табела 66: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различна етничка припадност од осмо одделение

Код	Категории	Македонци	Албанци	Други	Вкупно
0	Без одговор	2	1	0	3
1	Поврзано со мир	1	0	0	1
2	Оружје/Војници	0	0	0	0
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0	0
4	Воени дејствија	21	1	2	24
5	Човекови аспекти на војната	0	1	0	1
6	Последици	14	5	1	20
7	Негативни емоции	22	9	3	34
8	Конфликти	4	1	0	5
9	Квалитативна евакуација	5	7	0	12
	Вкупно	69	25	6	100

$DF=14$ $\chi^2=17.68$ $C=0.387$

Сфаќањето на војната кај учениците од различно **местото на живеење** статистички значајно се разликува ($DF=14$; $\chi^2=32.33$; $C=0.494$; $p<0.01$). Разликите ќе ги наведиме во анализата што следува:

- кај учениците од Битола (вкупно 25 ученици) во најголем процент се среќаваат сфаќањата поврзани со воени дејствија (36%), а потоа последиците предизвикани од војната (24%);
- учениците од Берово (вкупно 25 ученици) ги нагласуваат негативните емоции (48%);

- учениците од Гостивар (вкупно 50 ученици) покрај нагласувањето на негативните емоции (34%), прават квалитативна еваулација на војната (20%), а подеднакво ги наведуваат воените дејствија и последиците предизвикани од нив (18%).

Кај учениците од седмо одделение од Скопје (вкупно 63 ученици) војната е сфатена како воено дејствие (28%), последици предизвикани од војната (14%) и многу оружје и војници (13%) (Иваноска, Н. 2010).

Табела 67: Асоцијации на поимот војна кај учениците од различно место на живеење од осмо одделение

Код	Категории	Битола	Берово	Гостивар	Вкупно
0	Без одговор	0	2	1	3
1	Поврзано со мир	1	0	0	1
2	Оружје/Војници	0	0	0	0
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0	0
4	Воени дејствија	9	6	9	24
5	Човекови аспекти на војната	0	0	1	1
6	Последици	6	5	9	20
7	Негативни емоции	5	12	17	34
8	Конфликти	2	0	3	5
9	Квалитативна еваулација	2	0	10	12
	Вкупно	25	25	50	100

$$DF=14 \quad \chi^2=32.33 \quad C=0.494 \quad p<0.01$$

Учениците од осмо одделение од Битола (вкупно 25 ученици), беа тестирани со тестот Калифорнија за проценка на нивото на ментална зрелост. Според добиените податоци од спроведената анализа на **нивото на менталната зрелост** на учениците и нивните концепти за војна, не постојат значајни разлики кај учениците со различен степен на IQ ($DF=8$; $\chi^2=7.45$; $C=0.479$). Од вкупно четворица ученици што имаат потпросечна ментална зрелост, тројца ученици војната ја поврзуваат со воени дејствија, а еден ученик со последиците што ги предизвикува војната. Од четворицата ученици што имаат надпросечна ментална зрелост, двајца ученици војната ја објаснуваат со воени дејствија, еден ученик ги нагласува последиците што ги предизвикува војната, а еден ученик нагласува

негативни емоции. Кај учениците со просечна ментална зрелост подеднакво се присутни воените дејствија, последиците од војна и негативните емоции, додека двајца ученици за војната мислат дека е конфликт помеѓу две или повеќе држави, а тројца ученици војната ја објаснуваат со квалитативна евалуација. Целосно добиените податоци се прикажани во Табела 68.

Табела 68: Асоцијации на поимот војна кај учениците со различно ниво на ментална зрелост од осмо одделение

Код	Категории	IQ под 90	IQ 90-110	IQ над 110	Вкупно
0	Без одговор	0	0	0	0
1	Поврзано со мир	0	1	0	1
2	Оружје/Војници	0	0	0	0
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0	0
4	Воени дејствија	3	4	2	9
5	Човекови аспекти на војната	0	0	0	0
6	Последици	1	4	1	6
7	Негативни емоции	0	4	1	5
8	Конфликти	0	2	0	2
9	Квалитативна евалуација	0	2	0	2
	Вкупно	4	17	4	25

$$DF=8 \quad \chi^2=7.45 \quad C=0.479$$

Во зависност од **вработеноста и невработеноста на родителите** и сфаќањата за војната кај учениците добиени се следните податоци:

- вработеноста и невработеноста на таткото ($DF=3$; $\chi^2=1.820$; $C=0.134$);
- вработеноста и невработеноста на мајката ($DF=3$; $\chi^2=8.71$; $C=0.283$; $p<0.05$), учениците чии мајки се невработени во поголем број ја поврзуваат војната со негативни емоции, додека учениците чии мајки се вработени во поголем број ја поврзуваат војната со воени дејствија и оружје.

Табела 69: Асоцијации на поимот војна кај учениците од осмо одделение
во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото

Код	Категории	Вработени	Невработени	Вкупно
0	Без одговор	3	0	3
1	Поврзано со мир	1	0	1
2	Оружје/Војници	0	0	0
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0
4	Воени дејствија	23	1	24
5	Човекови аспекти на војната	1	0	1
6	Последици	18	2	20
7	Негативни емоции	31	3	34
8	Конфликти	5	0	5
9	Квалитативна евакуација	12	0	12
	Вкупно	94	6	100

$$DF=3 \quad \chi^2=1.820 \quad C=0.134$$

Табела 70: Асоцијации на поимот војна кај учениците од осмо одделение
во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката

Код	Категории	Вработени	Невработени	Вкупно
0	Без одговор	0	3	3
1	Поврзано со мир	1	0	1
2	Оружје/Војници	0	0	0
3	Расправија на индивидуално ниво	0	0	0
4	Воени дејствија	19	5	24
5	Човекови аспекти на војната	0	1	1
6	Последици	11	9	20
7	Негативни емоции	16	18	34
8	Конфликти	3	2	5
9	Квалитативна евакуација	4	8	12
	Вкупно	54	46	100

$$DF=3 \quad \chi^2=8.71 \quad C=0.283 \quad p<0.05$$

* *Војната е... (заокружи еден одговор) (2005)*

а-оружје и смрт;

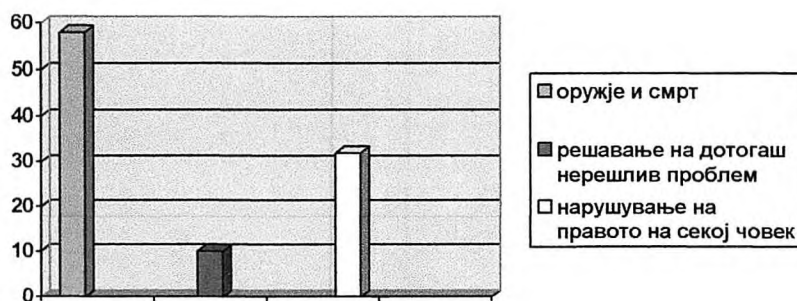
б-решавање на дотогаш нерешлив проблем;

в-нарушување на правото на секој човек.

Учениците требаше да заокружат еден одговор, од понудените три одговори, во однос на тоа како тие ја сфаќаат војната. Сите три понудени одговори ја определуваат војната на посебен начин. Од вкупно 125, 72 ученици (58%) мислат дека војната е “оружје и смрт”, 40 ученици (32%) мислат дека војната е “нарушување на правото на секој човек”, 13 ученици (10%) мислат дека војната е “решавање на дотогаш нерешлив проблем” (Табела 71; Слика 14). Можеме да заклучиме дека мал број ученици ја сфаќаат војната како стратегија за решавање на дотогаш нерешливи проблеми.

Табела 71: Дефинирање на поимот војна кај учениците од седмо одделение

Категории	Вкупно	%
Оружје и смрт	72	58.00
Решавање на дотогаш нерешлив проблем	13	10.00
Нарушување на правото на секој човек	40	32.00
Вкупно	125	100.00



Слика 14: Дефинирање на поимот војна кај учениците од седмо одделение

Помеѓу сфаќањето за војната кај учениците од различен **пол** не постојат статистички значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=0.58$; $C=0.067$).

Според анализата на добиените податоци за сфаќањето на војната кај учениците и припадноста на различен **тип на семејство** (во однос на материјалната состојба) не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=1.44$; $C=0.107$).

Кај учениците со различен **училишен успех** нема значајни разлики во однос на сфаќањето за војната ($DF=2$; $\chi^2=5.07$; $C=0.197$).

Исто така, помеѓу сфаќањето за војната кај учениците со различно ниво на **ментална зрелост** не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=0.83$; $C=0.080$).

****Што мислиш дали државите во светот треба да имаат армија-војска? (2005)***

Повеќе ученици, 109 ученици од вкупно 125 ученици (87%) мислат дека секоја држава во светот треба да има армија - војска, заради зачувување на безбедноста и сигурноста на народот во државата. Тие го разбираат постоењето на армијата како “гарант” за одбраната и зачувувањето на мирот во државата, а не како “агресор” кон други држави и народи. Некои ученици мислат дека со постоењето на војската во државата се зголемува чувството за моќта на државата, односно армијата ја разбираат како симбол за моќна држава. Следуваат дел од одговорите на учениците, од кои што може да се согледаат различните размислувања за тоа зошто секоја држава треба да има армија - војска:

- Да, може некои случајно да дојдат и да нападнат, а ако нема армија може да н# отепаат без да знаеме кои се;
- Да, затоа што со војската се брани државата и луѓето во неа;
- Да, затоа што ако некој сепак го нарушува правото и н# напаѓа и ние имаме право да се браниме;
- Да, затоа што треба. Држава без армија не е држава;

- Да, затоа што треба секоја држава да биде безбедна.

Од вкупно 125 ученици, 16 ученици (13%) мислат дека државите во светот не треба да имаат војска (армија), а своето објаснување за тоа го наведуваат како страв од војни, убивања, злоупотреба од страна на политичарите и слично. Следуваат дел од одговорите на учениците за оправданоста од непостоењето на армија:

- Не, затоа што ако постои војската ќе постојат и војните, а тие само го уништуваат она што човекот го создавал со векови;
- Не, затоа што не треба да постојат војни во светот;
- Не, затоа што без војска нема да има со што политичарите да елиминираат држави, кои според нив се проблем за нив. Не би можеле да ги користат луѓето за свои лични цели и слично.

Во однос на **полот** на учениците и нивното размислување за постоењето на армија во секоја држава, не постојат значајни разлики ($DF=1$; $\chi^2=0.62$; $C=0.070$).

Учениците од машки пол (вкупно 66 ученици) во 89.39% мислат дека секоја држава во светот треба да има армија, додека 10.61% мислат дека армијата не е потребна во државите. Кај девојчињата (вкупно 59 ученички) процентот за оправданоста од постоењето на армија изнесува 84.74%, а за неоправданоста 15.25%.

**** Дали децата треба да играат со играчки: пушки, пиштоли, тенкови, бомби и други слични играчки? (2005)***

Во анализата што следува ќе биде изнесено мислењето на учениците од седмо одделение за тоа дали децата треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната. Децата не треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната, мислат 102 ученици од вкупно 125 ученици од седмо одделение (81%). Играњето со играчки пушки, пиштоли, тенкови, бомби е пожелно за децата и тие треба со нив да играат мислат 16 ученици од вкупно 125

ученици (13%), додека 7 ученици не знаат дали треба или не треба децата да играат со таков вид на играчки (6%).

Мислењето помеѓу девојчињата и момчињата значајно се разликува на ниво 0.05 ($DF=2$; $\chi^2=7.77$; $C=0.241$). Од вкупно 59 девојчиња 90% мислат дека децата не треба да играат со такви играчки, а останатите (10%) имаат спротивно мислење. Кај момчињата (вкупно 66) мислењето на ова прашање е поразлично:

- 74% од момчињата, мислат дека децата не треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната;
- 15% мислат дека децата треба да играат со такви играчки;
- додека 11% од момчињата, не знаат дали децата треба или не треба да играат со такви играчки.

Како што наведовме во предходната анализа, исто така постојат значајни полови разлики во однос на ова прашање кај учениците од трето одделение. Додека само кај учениците од машки пол од подготвителна година, играчките што го симболизираат оружјето се едни од најомилените играчки. Играчките оружје им се купуваат само на децата од машки пол од страна на родителите, роднините и други. Во некои продавници за играчки постои поделеност на играчките по штандови на кои е обележано “играчки за девојчиња” и “играчки за момчиња”, а играчките оружје се наоѓаат само на штандовите за момчиња.

2.4. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ ВОЈНА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

(6б) Како ќе му го објасниш зборот војна на твојот другар?

Кога првачињата би требало да му го објаснат зборот војна на својот другар, тие би му го објаснале како појава поврзана со **воени дејствија** (пукање, убивање, палење и слично) во најголем број случаи 49 деца од вкупно 100 деца (49%). Пет деца од вкупно сто деца ги нагласуваат конкретни воени активности, а исто така наведуваат војници и полицајци (5%).

Следуваат неколку одговори. Девојче од Битола одговори: “Јас ќе му го објаснам зборот војна, кога се тепаат војниците”. Ученик од Битола напиша: “Зборот војна ќе му го објаснам на својот другар дека се борат”. Ученик од Берово размислува на следниот начин: “Јас ќе му го објаснам зборот војна, дека кога ќе го чуе дека има војска”. Девојче од Гостивар одговори: “Ќе му го објаснам како да се борат војници”. Момче од Гостивар напиша: “Јас ќе му го објаснам зборот војна на мојот другар како борба”. Прваче од Гостивар одговори: “На мојот другар ќе му објаснам дека во војна се гине”. Размислувањето на едно прваче од Гостивар содржи негативни емоции и воени активности: “Јас ќе му го објаснам како лош збор, збор што ги убива децата”.

Војна е нешто што предизвикува **негативни емоции** како страв, уплашеност мислат 10 деца од вкупно 100 деца (10%). Ученик од Берово напиша: “Дека ќе е страшно, дека ќе се плаши”. Ученичка од Гостивар одговори: “На мојот другар ќе му го објаснам зборот војна, како од зборот што се плашам”.

Од вкупно 100 првачиња, 22 првачиња (22%) не знаат како да му го објаснат зборот војна на својот другар.

Добиените резултати од ова истражување ја потврдуваат теоријата на Селман (Selman, R. 1980), каде што децата на возраст од 6 години до 8 години (субјективно ниво) мирот и војната ги објаснуваат со активности во кои се нагласуваат персоналните врски. Исто така, добиените резултати се слични со сознанијата од истражувањата со деца на оваа возраст во Англија (Cooper, P.

1965), во Германија (Jacob, Von A. & Schmidt, H. D. 1988) и во Австралија (Hall, R. 1993) каде што војната се сфаќа на индивидуално ниво и со конкретни активности (според Hakvoort, I. 1996).

Помеѓу асоцијациите на поимот војна и дефинирањето на поимот војна кај учениците од прво одделение не постојат разлики во сите категории. Како децата ја сфаќаат војната така тие и ја објаснуваат на својот другар.

2.5. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ ВОЈНА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ

(6б) Како ќе му го објасниш зборот војна на твојот другар?

Во анализата што следува ќе дознаеме како по пат на објаснување на поимот војна на својот другар, учениците од четврто одделение го дефинираат поимот војна. Војната како нешто што предизвикува **негативни емоции** (да се биде исплашен, многу болка, страв, тажно е), ја објаснуваат 23 ученици од вкупно 100 (23%). Ваквото објаснување на поимот војна е најприсутно кај учениците од Берово (39%), а потоа кај учениците од Битола (35%).

Објаснувањето на поимот војна по пат на **воени дејствија** (пукање, убивање, насилство, борби) се среќава кај 20 ученици од вкупно 100 (20%).

Војната како расправија на глобално ниво, **конфликт**, проблем помеѓу државите ја сфаќаат 15 ученици од вкупно 100 ученици (15%). Ќе наведеме еден пример. Ученик од Берово одговори: “Војна е борба во која се борат повеќе држави”.

Војната како **расправија на индивидуално ниво** се среќава во објаснувањата кај 4% од децата. Девојче од Гостивар напиша: “Зборот војна ќе го објаснам како кавга меѓу деца и возрасни”. Исто толку ученици (4%) на својот другар ќе му ја објаснат војната со помош на војска и оружје.

Кај учениците се присутни **квалитативни евауации** за војната, односно тие прават обиди за објаснување на војната како би се сфатила подобро. Следуваат дел од одговорите на учениците. Девојче од Битола објаснува: “Дека ако има војни ние ќе бидеме мачени и малтретирани”. Ученичка од Гостивар напиша: “Дека тоа е многу тешко нешто, бидејќи во војната се убиваат многу луѓе”. Ученик од Берово мисли дека зборот војна ќе му го објасни на својот другар на следниот начин: “Тоа е лошо. Бидејќи се уриваат градови и села, се палат куќи и се убиваат луѓе”.

Кај пет ученици војната се поврзува со мирот и слободата. Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “На мојот другар ќе му објаснам дека по пат на војна се добива слобода”.

Без одговор на ова прашање останаа 11 деца од вкупно сто деца (11%).

Помеѓу асоцијациите на поимот војна и дефинирањето на поимот војна кај учениците од четврто одделение постојат значајни разлики само во две категории и тоа: негативни емоции (CR=5.17) и конфликти (CR=3.81). При асоцијациите на поимот војна поприсутни се негативните емоции, додека при дефинирањето на поимот војна (објаснување на војната на својот другар), учениците почесто ги користат конфликтите во државата и конфликтите помеѓу државите. Додека во другите категории не постојат значајни разлики.

(6в) Како ќе му ја објасниш војната на 5-годишно дете?

Кога учениците од четврто одделение би требало да му го објаснат зборот војна на петгодишно дете, тие тоа би го направиле на многу различен начин во 74%, додека 26% од учениците не би знаеле како да го направат тоа.

Дваесет ученици од вкупно сто (20%) на петгодишно дете би му ја објаснале војната со **негативни емоции**, како нешто страшно, тажно, болно и слично.

Со помош на **воени дејствија** (пукање, палење, убивање, борби, битки), војната ќе ја објаснат 15% од учениците, а војната како **расправија на индивидуално ниво** би ја објаснале 12% од учениците. Следуваат дел од

одговорите на учениците. Ученичка од Гостивар напиша: “Дека војната е борба против непријателите”. Ученичка од Битола одговори: “Ќе му ја објаснам така што кога ќе се поделат тие на улица и кога ќе почнат да се тепаат”. Ученик од Гостивар ќе се обиде војната да му ја објасни на петгодишно дете на следниот начин: “Како што ти се караш со твојот другар, така и возрасните војуваат”.

Десет ученици од вкупно сто (10%) би се обиделе да направат **квалитативна евалуација** на војната. Ученик од Битола одговори: “Ќе му кажам дека таму се борат за слобода и за ослободување на луѓето”.

Војната ја споредуваат со армија, војска, пушки, пиштоли, тенкови, бомби и друг вид на оружје шест ученици од вкупно сто (6%). Ученик од Берово одговори: “Ќе му покажам играчка оружје и ќе му кажам да не се занимава со такви работи”. При објаснувањето на војната на петгодишно дете пет ученици од вкупно сто (5%) војната ја поврзуваат со мирот, а четири ученици од вкупно сто (4%) со конфликтот помеѓу државите.

Кога учениците од четврто одделение би требало да му ја објаснат војната на својот другар и на петгодишно дете, тие тоа би го направиле на различен начин. Најголеми разлики постојат во тоа што на својот другар војната би му ја објаснале како расправија, конфликт помеѓу две или повеќе држави, додека 26% од нив не би знаеле како да му ја објаснат војната на петгодишно дете. Ваквите разлики се значајни на ниво на значајност 0.05 ($DF=9$; $\chi^2=19.50$; $C=0.298$; $p<0.05$).

2.6. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ ВОЈНА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

(6б) Како ќе му/и го објасниш зборот војна на твојот другар/другарка?

Во анализата што следува ќе биде прикажано како учениците од осмо одделение му го објаснуваат поимот војна на својот другар. Процентите се пресметувани од вкупниот број на ученици, 100 ученици. Најчесто учениците се обидуваат да го објаснат поимот војна со **негативни емоции** (24%). Со **квалитативна евалуација на војната**, ќе се обидат тоа да го направат 17% од учениците. Шеснаесет ученици (16%) ја објаснуваат војната со **воени дејствија**, а петнаесет ученици (15%) со објаснување на настанатите **последници од војната**. Ученик од Берово размислува на следниот начин: “Зборот војна на мојот другар ќе му го објаснам, така што има убивање на мали деца, луѓе, запалени градови и села”.

Конфликтите помеѓу две и повеќе држави, како и конфликтите во една држава помеѓу различни групи на граѓани, се среќаваат во објаснувањето на војната кај 14% од учениците. Ученичка од Битола ќе се обиде на следниот начин да му ја објасни војната на својот другар: “Земја која има проблеми со друга земја. Земја која нема мир”. Додека објаснувањето на војната, поврзувајќи ја со мирот, се наведува кај четири ученици. Пет ученици не одговорија на ова прашање (5%).

Според Иваноска, Н. (2010) повеќето учениците од седмо одделение од Скопје не одговорија на ова прашање (27%), што не беше случај со учениците од другите градови во Република Македонија. Другите ученици од Скопје војната ја објаснуваат со воени дејствија (17%) и активности поврзани со мирот (16%).

Помеѓу асоцијациите на поимот војна и дефинирањето на поимот војна кај учениците од осмо одделение постојат значајни разлики во три категории и тоа: негативни емоции (CR=6.42), воени дејствија (CR=5.66) и конфликти (CR=4.15). При асоцијациите на поимот војна поприсутни се негативните емоции и воените дејствија, додека при дефинирањето на поимот војна (објаснување на војната на

својот другар), учениците почесто ги користат конфликтите во државата и конфликтите помеѓу државите.

(6в) Како ќе му ја објасниш војната на 5-годишно дете?

Кога учениците од осмо одделение би требало да му го објаснат поимот војна на петгодишно дете, 76 ученици од вкупно 100 ученици тоа би го направиле на повеќе различни начини (76%), но останатите 24 ученици од вкупно 100 ученици (24%), не би знаеле како на петгодишно дете да му се објасне зборот војна.

Деветнаесет ученици од вкупно сто ученици (19%) ќе му ја објаснат војната на петгодишно дете како **расправија-кавга на индивидуално ниво**. Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученик од Битола одговори: “Војна е кога има карање”. Ученичка од Битола се надева дека детето ќе ја сфати војната на следниот начин: “Како две деца кои се караат, но не престануваат, сè додека едно од нив не попусти”.

Со помош на **негативни емоции**, 16 ученици од вкупно 100 учениците (16%) ќе се обидат да му ја објаснат војната. Опишувајќи ги **воените дејствија** (пукање, палење, борење, фрлање бомби, палење куќи и слично), 15 ученици од вкупно 100 ученици (15%), се надеваат дека детето од пет години ќе сфати што е тоа војна. Војната како отсуство на мир, односно поврзувањето на војната со мирот е присутно во објаснувањето на војната кај девет ученици од вкупно сто (9%).

Пет ученици од вкупно сто ученици (5%) би ја објаснале војната како кавга-расправија помеѓу државите (**конфликт помеѓу држави**). На пример ученичка од Битола одговори: “Ќе му кажам дека војната претставува тепање со пушки на две држави”. Три ученици од вкупно сто (3%) на петгодишно дете ќе му ја објаснат војната како постоење на многу војници (војска) и оружје (пушки, пиштоли, бомби), а исто толку ученици (3%) ќе ги опишат последиците од војната (запалени и разрушени куќи и згради, убиени невини деца и возрасни).

Ученик од Гостивар одговори: “Дека војната остава трајни последици и дека секогаш треба да ги цениме слободата и мирот”.

Двајца ученици од Гостивар, мислат дека не треба да му се објаснува војната на петгодишно дете, следуваат нивните одговори:

- Нема да му објаснам, затоа што петгодишно дете не треба да знае за тој збор;
- Не би му објаснувала, бидејќи тоа дете треба да ужива во детството.

Учениците од Скопје (вкупно 63 ученици од седмо одделение), војната на петгодишно дете ќе му ја објаснат со воени дејствија (19%) и негативни емоции (19%), додека 32% од нив не одговорија на ова прашање (Иваноска, Н. 2010).

Добиените податоци од анализата на мислењето на учениците од осмо одделение, за тоа како би му ја објаснале војната на својот другар и на петгодишно дете, покажуваат дека постојат значајни разлики ($DF=9$; $\chi^2=53.34$; $p<0,01$; $C=0.458$). Разликите се однесуваат во следното:

- 19% од учениците од осмо одделение ќе му ја објаснат војната на петгодишно дете како расправија на индивидуално ниво, додека само 2% од осмоодделенците на тој начин би му ја објаснале војната на својот другар;
- Само 5% од учениците не знаат како би му ја објаснале војната на својот другар, додека 24% од учениците не знаат како на петгодишно дете би му ја објаснале војната, додека неколку од нив не би се ни обидувале, затоа што петгодишно дете не треба да знае ништо во врска со војната и треба среќно да го живее своето детство.

2.7. МИСЛЕЊЕТО ЗА ВОЈНИ И ПРИЧИНИ ЗА ВОЈНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ

(5в) Во светот има многу земји во меѓусебни војни. Дали знаеш кои?

Од вкупно 100 учениците од четврто одделение, 48 ученици (48%) не знаат кои земји во светот се во меѓусебни војни. Ученик од Гостивар одговори: “Јас не знам кои се земјите кои што водат војна, но ги има многу”.

Војни помеѓу држави (Ирак-Иран, Ирак-Америка, Србија-Косово), се нагласуваат во одговорите на 47 ученици од вкупно 100 ученици (47%) на оваа возраст. Додека пет ученици од сто ученици (5%) наведуваат војни во Косово и Казакстан.

Општествено-политичките случувања во светот во периодот пред истражувањето и за време на истражувањето целосно се прикажани во делот IV од овај труд. Одговорите на учениците на ова прашање се под влијание на тие случувања, кои ги дознаваат преку медиумите, а тоа се: самоубиствени напади и воени насилства во Ирак, немирите на Косово и започнувањето на преговорите помеѓу Приштина и Белград, демонстрациите низ целиот свет за карикатурата на пророкот Мухамед која предизвика навреда и понижување на верските чувства на народите припадници на исламската религија.

(5г) Кој треба да ја запре војната во тие земји?

Во однос на тоа кој треба да ја запре војната во тие земји, 37 ученици од вкупно 100 ученици (37%) мислат дека тоа треба да го направи **претседателот на државата**. Сите луѓе треба да се договорат и да ја запрат војната мислат 31% од учениците (31 ученик од вкупно 100 ученици). Ќе наведеме дел од одговорите на учениците. Ученичка од Битола одговори: “Војната во тие земји треба да ја запре оној што е паметен”. Ученичка од Гостивар мисли дека: “Војната треба да ја прекине онај што ја започнал”.

Девет ученици од вкупно сто ученици (9%) за главен иницијатор на прекин на војната ја сметаат армијата-војската во земјата во која владее војна. Додека пет ученици од вкупно сто ученици (5%) мислат дека некој друг што не е замешан во војната, треба да помогне да се прекини војната во тие земји. Мислењето на овие ученици ја нагласува преговарачката стратегија и улогата на медијаторот за запирање на војната помеѓу завојуваните земји. Не знаат кој би можел да ја запре војната во тие земји 14 ученици од вкупно 100 ученици (14%).

(6г) Ние веќе зборувавме за земјите кои што се во меѓусебна војна.

Заради што се во војна?

Според одговорите на учениците на горе поставеното прашање можеме да заклучиме дека постојат повеќе причини за војни помеѓу земјите. **Емоционалните мотиви** (омраза, бес, лутина, незадоволство, мир, слобода и слично), се главна причина за војна мислат 39 ученици од вкупно 100 ученици (39%). Ученик од Гостивар одговори: “Тие се борат за мир”. Причина за војна меѓу државите е **територијата** мислат 19% од учениците, додека 13% мислат дека причина е **материјалната добивка** на државите (нафта, пари, збогатување и слично). Само една ученичка од Битола ја наведува верата-религијата како причина за војна. **Не знаат** кои се причините за војни помеѓу државите 22 ученици од вкупно 100 ученици (22%).

Постојат значајни разлики во размислувањата за причините за војна помеѓу земјите-државите кај учениците кои живеат во различна градови ($DF=8$; $\chi^2=16.60$; $C=0.377$; $p<0.01$). Учениците од Берово за најчеста причина за меѓусебна војна помеѓу земјите ја споменуваат територијата, додека учениците од Гостивар и од Битола мислат дека емоционалните мотиви се главниот фактор за војната помеѓу државите. Само три ученици од Берово останаа без одговор на ова прашање, додека кај учениците од Гостивар и од Битола тој број е двапати поголем (6 ученици од Гостивар и 6 ученици од Битола).

(6d) Кој војува во овие земји? Зошто тие луѓе се вклучиле во војната?

Добиените податоци се пресметувани во проценти од вкупниот број на ученици, кој е 100 ученици. Повеќето ученици од четврто одделение (38%), не знаат кој и зошто војува во земјите кои се во војна. Луѓето војуваат за **одбрана на својата земја** мислат 15% од учениците, додека 13% мислат дека луѓето војуваат затоа што се загрижени за мирот во својата земја. Ученик од Берово размислува на следниот начин: “Во овие земји војуваат војниците, за да ја бранат честа на својата земја”.

Емоционалните мотиви (бес, лутина, омраза, незадоволство и слично) се нагласуваат во одговорите на 11% од учениците. Супериорноста на авторитетот (државата), ги принудува луѓето да се вклучат во војна мислат 6% од учениците. Пет ученици (5%) сметаат дека конфликтот-недоразбирањето меѓу земјите е главен фактор што ги принудува луѓето да се вклучат во војна, а исто толку ученици (5%) мислат дека мотивот за збогатување е главниот фактор за војување. Во одговорите на четири ученици (4%) се наведува чувството на индивидуална одговорност на луѓето кои се вклучиле во војна, односно тие се чувствуваат одговорни за својот народ и својата држава.

Можеме да заклучиме дека кај 32% од учениците вклучувањето на луѓето во војна е заради грижата за мирот, одбраната на својата земја и чувството на одговорност кон својата држава. Со ваквото размислување на учениците, може да се каже дека луѓето што се вклучиле во војна, тоа го направиле со позитивна намера без агресивни мотиви. Додека останатите ученици за вклучувањето на луѓето во војна ги наведуваат моќта на авторитетот, емоционалните мотиви како и мотивот за збогатување и недоразбирањето меѓу земјите. Мислењето на учениците значајно не се разликува во однос на местото на живеење, етничката припадност и полот на учениците.

2.8. МИСЛЕЊЕТО ЗА ВОЈНИ И ПРИЧИНИ ЗА ВОЈНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

(5в) Во светот има многу земји во меѓусебни војни. Дали знаеш кои?

Од вкупно 100 ученици, 61 ученик (61%) наведуваат држави кои се во меѓусебни војни. А тоа се: Ирак-Иран; Ирак-Америка; Србија-Косово. Додека три ученици од вкупно сто ученици (3%) ги нагласуваат воените немири во Косово, кои се случувале “заради нивното залагање за независност и создавање на самостојна држава”. Останатиот дел од учениците (39%), не знаат кои земји се во војни.

Повеќето ученици од Скопје не одговорија на ова прашање (76%), во споредба со учениците од другите градови (39%), разликата е значајна на ниво на значајност 0.01 (CR=8.64). Војни помеѓу држави наведоа 22% од учениците од Скопје, а само еден ученик ги наведе воените немири во Косово (Иваноска, Н. 2010).

(5г) Кој треба да ја запре војната во тие земји?

На прашањето (5г) одговорија 95 ученици од вкупно 100 ученици (95%) од осмо одделение додека само 5 ученици останаа без одговор на ова прашање (5%). Скоро половина од учениците (52%) мислат дека **сите луѓе** што живеат во земјата, треба да се договорат и сите да ја запрат војната. Тоа значи дека одговорноста за мир во државата им припаѓа на сите луѓе што живеат во неа. **Претседателот на државата** е тој што треба да ја запре војната со преговори, за доброто на сите што живеат во таа држава, мислат 27 ученици од вкупно 100 (27%). Трета неутрална страна, а најчесто **ООН**, треба да помогне за да прекине војната во тие земји, мислат 10 ученици од вкупно 100 (10%). Пет ученици од

вкупно сто (5%) мислат дека за прекин на војната треба да одлучи водачот на армијата, додека само еден ученик нагласува религиозен лидер (1%).

Скоро половина од учениците од седмо одделение од Скопје (51%) останала без одговор на ова прашање. Во споредба со учениците од другите градови каде процентот е 5, разликите се значајни на ниво 0.01 ($CR=7.26$; $p<0.01$). Другите ученици од Скопје мислат дека војната треба да ја запре претседателот на државата (21%), оние кои ја започнале (13%) и било кој само војната да запре (11%) (Иваноска, Н. 2010).

(6џ) Ние веќе зборувавме за земјите кои што се во меѓусебна војна.

Заради што се во војна?

Причините за тоа зошто земјите војуваат, односно зошто постојат војни во светот, според мислењето на учениците се:

- **емоционалните мотиви** се нагласуваат кај 30 ученици од вкупно 100 ученици (30%) и тоа негативните емоционални мотиви (омраза, бес, лутина, алчност, агресија, сила и моќ) и позитивни емоционални мотиви (за мир, за слобода, подобри услови за живеење, за правда и почит);
- кај 42 ученици од вкупно 100 (42%) се наведуваат **материјалните причини** (од кои 16% од учениците ги нагласуваат територијалните претензии на земјите, а 26% мислат дека војните се водат за нафта, пари и збогатување);
- војните постојат заради различни **конфликти** што постојат помеѓу државите, мислат 12 ученици од вкупно 100 ученици (12%);
- 16 ученици од вкупно 100 (16%) не знаат зошто земјите војуваат.

Анализата на мислењето на учениците со различна етничка припадност за причините за војна помеѓу државите, укажуваат на тоа дека постојат значајни разлики на ниво на значајност 0.01 ($DF=8$; $\chi^2=33.97$; $C=0.503$). Разликите се однесуваат на следното:

- учениците Македонци (вкупно 69 ученици) ги нагласуваат материјалните мотиви (33%), а потоа емоционалните мотиви (16%) и конфликтите помеѓу земјите (16%);
- учениците од албанската етничка заедница (вкупно 25 ученици) во 72%, мислат дека државите војуваат заради емоционални причини;
- три ученици од вкупно шест ученици од другите етнички заедници не знаат зошто земјите војуваат, додека останатите три ученици наведуваат различни причини за војување.

Учениците од седмо одделение од Скопје (Иваноска, Н. 2010) мислат дека државите војуваат заради нерешени конфликти (43%). Додека 33% од учениците не одговорија на ова прашање што значајно се разликува со учениците од другите градови: Битола, Гостивар и Берово ($CR=7.24$; $p<0.01$).

(6d) Кој војува во овие земји? Зошто тие луѓе се вклучиле во војна?

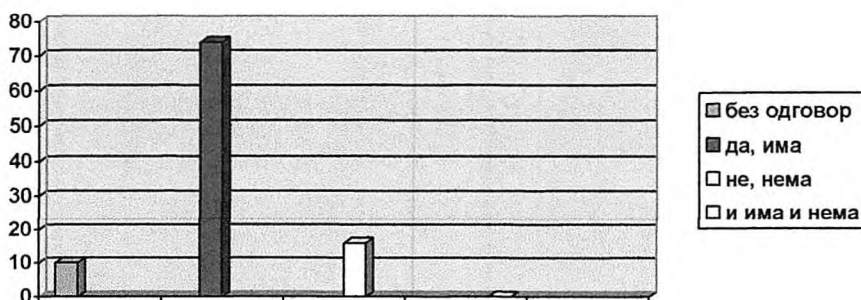
Анализата на добиените одговори на учениците од осмо одделение за тоа зошто луѓето се вклучуваат во војна, односно кои се мотивите за тие да војуваат, покажува дека постојат различни причини. **Заштитата и одбраната** како мотив за војување и вклучување во војна се среќава во мислењето кај 26 ученици од вкупно 100 ученици (26%). Заштитата на сопствениот живот, заштитата на своето семејство, својот народ и државата како и заштита на својата вера се најчести причини за војување. Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “Се бори народот со цел да ја одбрани својата татковина, своите семејства”.

Грижата за мирот и суверенитетот на својата земја како причини за војување е наведена кај 10 ученици од вкупно 100 (10%). **Одлуките на авторитетот** на својата земја се наведени кај 10% од учениците. Девојче од Гостивар одговори: “Фактички се борат претседателите, но тие се заштитени, губи само народот, невини луѓе кои се збогуваат со светот”.

Кај девет ученици од вкупно сто (9%) како причини за војување се наведува **збогатувањето** (со пари, оружје, територија, нафта и друго).

Табела 74: Мислењето на учениците од прво одделение за мирот во Република Македонија

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	10	10.00
1	Да, има	74	74.00
2	Не, нема	16	16.00
3	И има и нема (некаде и некогаш)	0	0.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 16: Мислењето на учениците од прво одделение за мирот во Република Македонија

За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).¹⁰⁵

¹⁰⁵ Николоски, Т. (2001). Статистика во психологијата. Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, 376.

Дискриминацијата и отсуството на универзалните човекови права се нагласени како причини заради кои луѓето војуваат кај 9% од учениците. Девојче од Берово одговори: “Затоа што не се задоволни и ги бараат своите права, но со војна не се добива многу, најмногу се добиваат жртви”. Не знаат кој и зошто војува 22 ученици од вкупно 100 (22%).

Учениците од седмо одделение од Скопје (Иваноска, Н. 2010) мислат дека луѓето се вклучиле во војна заради нерешени конфликти (17%), заштита и одбрана на својата држава (9%). Додека 54% од учениците од Скопје не одговорија на ова прашање во споредба со учениците од другите градови (22%), разликата е значајна на ниво 0.01 (CR=8.23).

Во размислувањето на учениците со различна **етничка припадност** постојат статистички значајни разлики (DF=8; $\chi^2=29.97$; C=0.480; $p<0.01$). Разликите се однесуваат на следните податоци:

- учениците Македонци (вкупно 69 ученици) ја нагласуваат грижата за мирот во земјата, како и одбраната и заштитата на својата држава (33%), додека кај 13% се наведуваат материјалните мотиви;
- кај учениците со албанската етничка припадност (вкупно 25 ученици) исто така се нагласени грижата за мирот, одбраната и заштитата на својата држава (48%), кај 28% се наведени емоционални мотиви, а воопшто не се наведени материјалните мотиви за војување (0%);
- три ученици од вкупно шест ученици од другите етнички заедници не знаат зошто луѓето се вклучуваат во војна, а другите три ученици ги наведуваат материјалните причини.

2.9. ЗАКЛУЧОЦИ ЗА КОНЦЕПТИТЕ ЗА ВОЈНАТА И ПРИЧИНИТЕ ЗА ВОЈНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Според добиените податоци од компаративната анализа на слободните асоцијации на поимот војна, кај учениците од трите возрасни групи (ПКВ: 7г 6м; ПКВ: 10г 7м; ПКВ: 14г 7м) можеме да донесеме неколку заклучоци и тоа:

- концептите за војна кај трите возрасни групи на ученици значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.01 ($DF=18$; $\chi^2=101.35$; $C=0.502$; $p<0.01$);
- 43 ученици од прво одделение, од вкупно 100 ученици (43%), војната ја сфаќаат со конкретни активности (воени дејствија), 16 ученици (16%) со негативни емоции, додека 19 првачиња (19%) не знаат што е тоа војна;
- 44 ученици од вкупно 100 ученици од четврто одделение (44%) асоцијацијата на поимот војна ја поврзуваат со негативни емоции, 16% со воени дејствија, а 12% не дадоа одговор на ова прашање;
- 34 ученици од осмо одделение, од вкупно 100 ученици (34%), војната ја поврзуваат со негативни емоции, 24 ученици (24%) со воени дејствија, 20 ученици (20%) ги наведуваат последиците од војната, 12 ученици (12%) прават квалитативна евакуација на војната, а само 3 ученици од вкупно 100 ученици останаа без одговор (3%) (Слика 15, страна 217).

Добиените сознанија од пилот истражувањето во 2005 година потврдуваат дека децата на возраст од 6 години до 8 години војната ја сфаќаат со конкретни активности (воени дејствија) и со воени субјекти. Пилот истражувањето ги докажа разликите во сфаќањето на војната кај учениците од трето одделение (ПКВ: 9г 8м) и од седмо одделение (ПКВ: 13г 7м).

Добиените податоци од нашето истражување ги потврдуваат теориите на Пијаже и Виготски за когнитивен развој кај децата, кои ги наведуваат квалитативните промени во процесот на мислење кај децата од различна возраст. Исто така, се потврдува теоријата на Селман (Selman, R. 1980) за хипотетичките релации помеѓу социјално-когнитивните развојни нивоа на децата и нивните концепти за војна. Истражувањата извршени во други држави исто така го потврдуваат развојното сфаќање за војната кај децата и

адолесцентите: Cooper, P. (1965, Англија), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Nakvoort, I. (1993, Холандија) и други (според Nakvoort, I. 1996).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Б1** (страна 67) која гласи:

“Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од возрастните групи во кои се наоѓаат учениците”, **ја прифаќаме.**

Според добиените податоци и анализата за сфаќањето за војната кај децата од различен пол на различна возраст, можеме да заклучиме дека не постојат полови разлики (Табела 72, страна 218). Исто така, не постојат полови разлики во сфаќањето за војната кај учениците од трите возрастни групи во пилот истражувањето во 2005 година. Кај други истражувања (според Nakvoort, I. 1996) извршени во други држави докажани се полови разлики во сфаќањето за војната кај децата и адолесцентите: Cooper, P. (1965, Англија), Rosell, L. (1965, Шведска), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Nakvoort, I. (1993, Холандија).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Б2** (страна 67) која гласи:

“Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од половата припадност на учениците”, **ја отфрламе.**

Добиените податоци за сфаќањето за војната кај децата од трите возрастни групи и со различно ниво на ментална зрелост, укажуваат на тоа дека не постојат значајни разлики (Табела 72, страна 218). Мислиме дека резултат на ова е тоа што повеќето деца се со просечна ментална зрелост. Според добиените резултати од пилот истражувањето за сфаќањето за војната и нивото на ментална зрелост на учениците, добиени се значајни разлики кај првата возрастна група ученици (ПКВ: 6г 7м) и втората возрастна група ученици (ПКВ: 9г 8м), додека кај третата возрастна група (ПКВ: 13г 7м) не се добиени значајни разлики. Во истражувањето на Rosell, L. (1968, Шведска) утврдено е дека когнитивните

способности на децата и адолесцентите влијаат врз сфаќањето за војната (според Nakvoort, I. 1996).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Б3** (страна 67) која гласи:

“Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците”, **делумно ја прифаќаме.**

Сфаќањето за војната кај децата од различни етнички заедници и различно место на живеење, значајно се разликува кај децата од втората возрастна група (ПКВ: 10г 7м), додека не постојат значајни разлики кај децата од првата возрастна група (ПКВ: 7г 6м) и децата од третата возрастна група (ПКВ: 14г 7м). Разликите се состојат во тоа што повеќето ученици Македонци од четврто одделение, војната ја објаснуваат со негативни емоции и последици предизвикани од неа, учениците од другите етнички заедници војната ја објаснуваат со воени дејствија, кавги и негативни емоции, додека учениците од албанската етничка заедница војната ја објаснуваат најчесто со негативни емоции (Табела 72, страна 218). За ваквите разлики мислиме дека имаат влијание различните воспитни стратегии во семејствата, различната воспитна клима во училиштата, случувањата во градовите каде што живеат децата и други влијанија. Истражувањата извршени во други држави (според Nakvoort, I. 1996) го потврдуваат влијанието на социјалната и политичка средина, припадноста на одредена социо-економска класа и влијанието на медиумите во сфаќањето за војната кај децата и адолесцентите: Havelsrud, M. (1970, Западен Берлин), Rosell, L. (1968, Шведска), Torney, J. & Hess, R. (1971, САД).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Б4** (страна 67) која гласи:

“Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од етничката припадност на учениците”, **делумно ја прифаќаме.**

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Б5** (страна 67) која гласи:

“Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од местото на живеење на учениците”, **делумно ја прифаќаме.**

Добиените сознанија од нашето истражување, укажуваат дека во однос на вработеноста и невработеноста на татковците и сфаќањето за војната кај децата од трите возрасни групи не постојат значајни разлики. Според добиените показатели од истражувањето можеме да кажеме дека не постојат значајни разлики во сфаќањето за војната во однос на вработеноста и невработеноста на мајките кај децата од првата и втората возрасна група, додека кај учениците од третата возрасна група разликите се значајни на ниво 0.05 ($DF=3$; $\chi^2=8.71$; $C=0.283$), Учениците од третата возрасна група чии мајки се невработени, во поголем број ја поврзуваат војната со негативни емоции, додека учениците чии мајки се вработени во поголем број ја поврзуваат војната со воени дејствија и оружје (Табела 73, страна 218).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Б6** (страна 67) која гласи:

“Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото”, **ја отфрламе.**

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Б7** (страна 67) која гласи:

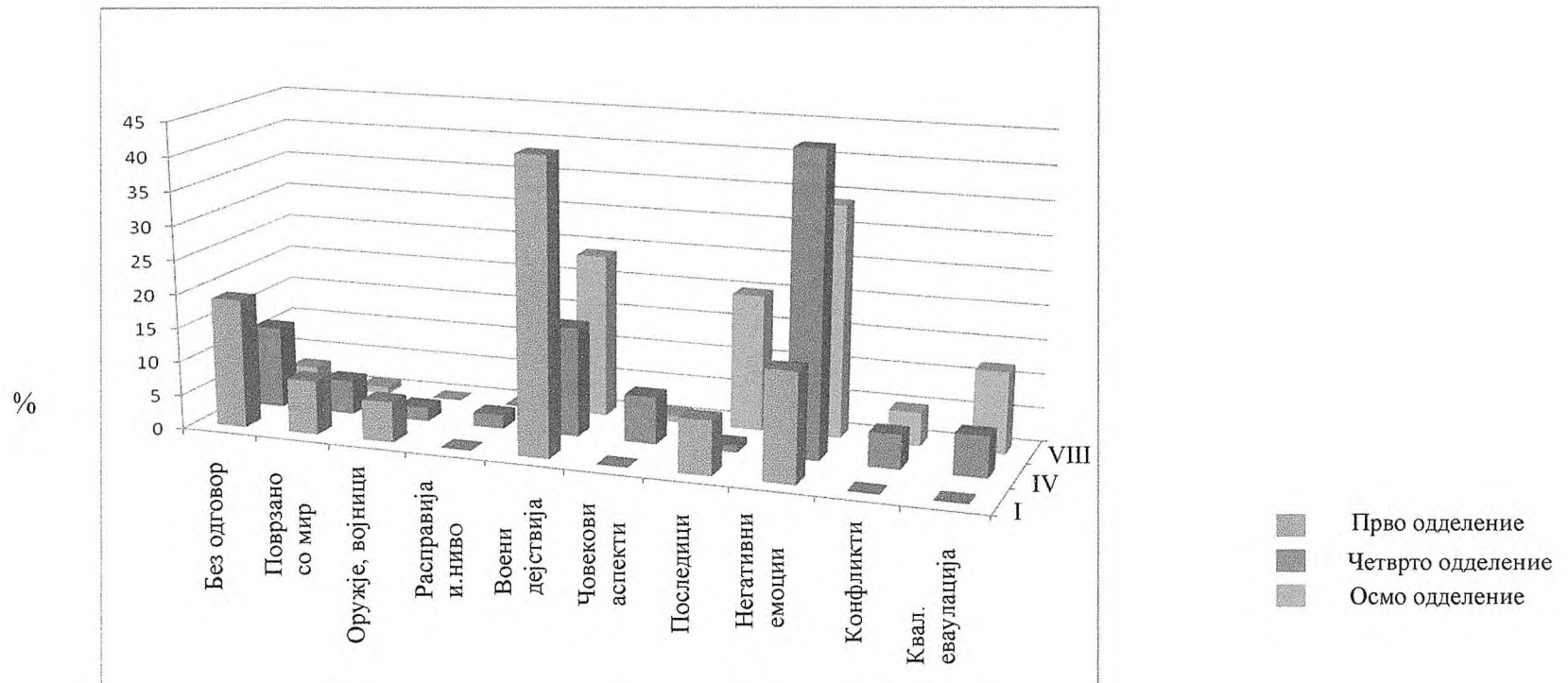
“Концептите за војна кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката”, **делумно ја прифаќаме.**

Помеѓу мислењето на учениците од четврто и од осмо одделение за тоа кои земји се во војна, постојат значајни разлики ($CR=7.011$; $p<0.01$). Учениците од осмо одделение имаат повеќе сознанија за тоа кои земји се во војна во споредба со учениците од четврто одделение. Значајно влијание врз добиените сознанија кај учениците имаат електронските медиуми, интернетот, социјалните мрежи и слично, преку кои се споделуваат информациите за воените настани во светот. Исто така, за добиените сознанија за случувањата во светот и во државата,

многу е важно колку децата се заинтересирани да ги дознаваат случувањата во светот и во државата во која што живеат. Во нашето истражување, момчињата имаат повеќе сознанија за војните во светот во споредба со девојчињата кај двете групи на ученици (четврто одделение: $CR=4.72$; $p<0.01$; осмо одделение: $CR=5.21$; $p<0.01$).

Во однос на прашањето за одговорноста за запирање на војната добиени се следните показатели: сите луѓе се одговорни за запирање на војната мислат 52 ученици од вкупно 100 ученици од осмо одделение (52%), додека 37 ученици од вкупно 100 ученици од четврто одделение (37%) мислат дека претседателот на државата треба да ја запре војната (37%), а 31 ученик од вкупно 100 (31%) мислат дека сите луѓе се одговорни за запирање на војната. Разликите помеѓу мислењето на двете групи ученици статистички се значајни на ниво 0.05 ($DF=6$; $\chi^2=15.94$; $C=0.271$).

Причините заради кои државите војуваат според мислењето на учениците од четврто и од осмо одделение се: емоционални мотиви (чувство на неправда, дискриминација, навреда, непочитување, понижување и слично), материјални добивки (пари, нафта и слично), освојување на територии, конфликти и религиозни разлики. Помеѓу мислењето на учениците од четврто и од осмо одделение за причините поради кои луѓето војуваат постојат значајни разлики ($DF=7$; $\chi^2=15.27$; $C=0.266$; $p<0.05$). Од вкупно 100 ученици од четврто одделение 38 ученици не знаат зошто луѓето војуваат (38%), за одбрана и за заштита на својот народ мислат 15 ученици од вкупно 100 (15%), додека грижата за мирот е нагласена кај 13 ученици (13%). Од вкупно 100 ученици од осмо одделение, 26 ученици (26%) мислат дека одбраната и заштитата на народот и државата се мотиви за вклучување на луѓето во војна, потоа грижата за мирот (10%) и супериорноста на авторитетот во државата (10%). Кај учениците од осмо одделение се наведени и следните мотиви за вклучување на луѓето во војна: чувство на дискриминација, чувство на неправда и понижување, непочитување на основните човекови права и борба за остварување на истите, збогатување по разни основи (пари, нафта, територија и слично).



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Поврзано со мир	Оружје, Војници	Расправија и. ниво	Воени дејствија	Човекови аспекти	Последици	Негативни емоции	Конфликти	Квал. евакуација
I N=100	19.00	8.00	6.00	0.00	43.00	0.00	8.00	16.00	0.00	0.00
IV N=100	12.00	5.00	2.00	2.00	16.00	7.00	1.00	44.00	5.00	6.00
VIII N=100	3.00	1.00	0.00	0.00	24.00	1.00	20.00	34.00	5.00	12.00

Слика 15: Концептите за војна кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование

Табела 72: Концептите за војна кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од полот, од менталната зрелост, од етничката припадност и од местото на живеење

Одделение	Пол				Ментална зрелост				Етничка припадност				Место на живеење			
	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	5	4.82	0.214	/	8	12.38	0.575	/	10	16.56	0.376	/	10	14.11	0.351	/
Четврто	9	15.74	0.368	/	12	17.06	0.636	/	18	31.22	0.487	0.05	18	34.34	0.505	0.05
Осмо	7	5.90	0.236	/	8	7.45	0.479	/	14	17.68	0.387	/	14	21.73	0.422	/

Табела 73: Концептите за војна кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото и на мајката

Одделение	Татко				Мајка			
	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	3	2.97	0.169	/	3	0.17	0.042	/
Четврто	3	7.50	0.264	/	3	2.91	0.168	/
Осмо	3	1.82	0.134	/	3	8.71	0.283	0.05

3. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО НА МИСЛЕЊЕТО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ЗА МИРОТ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И НЕПРИЈАТЕЛИТЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

3.1. МИСЛЕЊЕТО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА МИРОТ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И НЕПРИЈАТЕЛИТЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

(5a) Дали во Република Македонија има мир?

Во анализата што следува ќе биде прикажано мислењето на учениците од прво одделение (ПКВ: 7г 6м) за мирот во Република Македонија.

Повеќето ученици од прво одделение, 74 ученици од вкупно 100 ученици (74%) мислат дека во Република Македонија има мир, 16 ученици (16%) мислат дека мирот не постои, додека 10 ученици (10%) не одговорија на ова прашање. Учениците од Гостивар од паралелката на македонски наставен јазик во најголем број (22 ученици од вкупно 25 ученици) мислат дека во Република Македонија има мир, за разлика од учениците од Битола каде што само 16 ученици од вкупно 25 ученици мислат така. Од вкупно десет ученици кои не дадоа одговор на ова прашање шест ученици се од Гостивар (од паралелката на албански наставен јазик), а по двајца ученици од Берово и од Битола. Учениците од прво одделение мирот го сфаќаат како негација на војна на индивидуално ниво и позитивни емоции на индивидуално ниво, затоа и постоењето односно не постоењето на мирот во државата го сфаќаат на таков начин.

Мислењето на учениците за мирот во државата не се разликува во зависност од:

- полот на учениците (DF=2; $\chi^2=5.76$; C=0.233);
- нивото на менталната зрелост (DF=4; $\chi^2=6.05$; C=0.441);
- етничката припадност (DF=4; $\chi^2=6.06$; C=0.239);
- местото на живеење (DF=4; $\chi^2=5.49$; C=0.228);
- вработеноста и невработеноста на таткото (DF=2; $\chi^2=1.08$; C=0.103);
- вработеноста и невработеноста на мајката (DF=2; $\chi^2=0.53$; C=0.073).

*(5б) Дали ние во Република Македонија имаме непријатели,
ако имаме кои се ?*

Од вкупно 100 ученици од прво одделение 25 ученици (25%), не знаат дали во Република Македонија имаме непријатели. Немаме непријатели мислат 39 ученици од вкупно 100 ученици (39%). Имиња на конкретни личности како непријатели на Република Македонија се споменати кај пет ученици од вкупно сто ученици (5%). Имињата на конкретните личности се од опкружувањето на децата (имиња на другарчиња или имиња на возрасни). Само еден ученик од Битола мисли дека непријатели на Република Македонија се Албанците. Република Македонија има непријатели, но не се споменати кои се тие кај 30 ученици од вкупно 100 ученици од прво одделение (30%). Добиените податоци укажуваат на тоа дека мислењето на учениците од прво одделение е на конкретно ниво и со индивидуални перцепции, во согласност со нивната возраст.

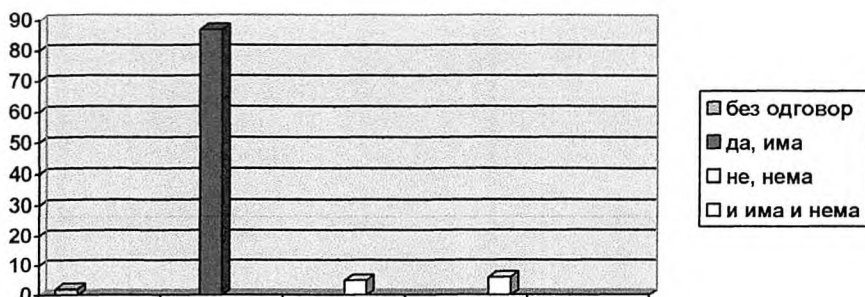
3.2. МИСЛЕЊЕТО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА МИРОТ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И НЕПРИЈАТЕЛИТЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

(5a) Дали во Република Македонија има мир?

Во Република Македонија има мир мислат 87 ученици од вкупно 100 ученици од четврто одделение (87%), додека само 5 ученици од вкупно 100 ученици мислат дека нема мир (5%). Шест ученици од вкупно сто (6%) мислат дека во нашата земја и има и нема мир, а некои ученици наведуваат “некогаш и некаде има и нема мир”. Тоа значи дека во некои делови од државата некогаш има мир, а некогаш нема мир, а исто така и во одредени временски периоди мирот е нарушен. Две деца од вкупно сто (2%) не одговорија на ова прашање. Ученик од Берово одговори: “Во Република Македонија баш скрос нема мир”. Добиените податоци покажуваат дека децата на ова возраст во поголем процент (87%) ја доживуваат својата земја како место во кое владее мирот, но останатиот дел од децата (13%) мислат дека во Република Македонија не владее целосен мир. Постојат значајни разлики во однос на ова прашање кај учениците од различни градови ($DF=6$; $\chi^2=17.19$; $C=0.382$; $p<0.05$). Разликите се во тоа што учениците од Берово во најголем процент (96%) мислат дека во Република Македонија има мир, потоа учениците од Гостивар (86%), додека кај учениците од Битола тој процент изнесува 80.

Табела 75: Мислењето на учениците од четврто одделение за мирот
во Република Македонија

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	2	2.00
1	Да, има	87	87.00
2	Не, нема	5	5.00
3	И има и нема (некаде и некогаш)	6	6.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 17: Мислењето на учениците од четврто одделение за мирот во Република Македонија

Вработеноста и невработеноста на таткото влијае врз мислењето на учениците за мирот во државата ($DF=2$; $\chi^2=14.36$; $C=0.354$; $p<0.01$). Учениците чии татковци се невработени мислат дека мирот во Република Македонија е нарушен, за разлика од учениците чии татковци се вработени кои мислат спротивно.

Мислењето на учениците за мирот во нашата држава не се разликува во зависност од:

- полот на учениците ($DF=3$; $\chi^2=4.08$; $C=0.198$);
- нивото на ментална зрелост ($DF=4$; $\chi^2=9.31$; $C=0.521$);
- етничката припадност ($DF=6$; $\chi^2=4.98$; $C=0.218$);
- вработеноста и невработеноста на мајката ($DF=2$; $\chi^2=0.33$; $C=0.057$).

Во периодот пред истражувањето и за време на истражувањето во Република Македонија се случија повеќе убиства и насилства. Во месец мај со пароли на македонски и албански јазик во Скопје се одржа мировен протестен марш “Кажи не на оружјето”. Ваквите настани влијаат врз одговорите на учениците за кои мирот во Република Македонија е нарушен.

**Дали во Република Македонија има мир? (2005)*

Од вкупно 100 ученици од трето одделение, 78 ученици (78%) мислат дека во Република Македонија има мир. Не знаат дали има или нема мир 18 ученици од вкупно 100 ученици (18%), додека само четири ученици (4%) одговорија дека во Република Македонија мирот не постои. Во однос на половата припадност на учениците не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=1.72$; $C=0.130$). Општествено-политичките случувања во Република Македонија се прикажани во делот IV од овај труд. Според нив можеме да заклучиме дека во тој период во државата се случија повеќе немили настани (убивства во Куманово, насилства во Скопје, Гостивар, Дебар, Битола). Децата добиваат сознанија за општествено-политичките случувања во државата преку моќта на електронските медиуми и социјалните мрежи, а таквите информации влијаат врз добиените одговори на децата.

*(5б) Дали ние во Република Македонија имаме непријатели,
ако имаме кои се?*

Во Република Македонија немаме непријатели мислат 60 ученици од вкупно 100 учениците (60%). Учениците од Берово (вкупно 25 ученици) во најголем процент мислат дека немаме непријатели (76%), потоа учениците од Гостивар од паралелката на македонски наставен јазик (64%), учениците од Битола (52%), додека учениците од Гостивар од паралелката на албански наставен јазик (вкупно 25 ученици) во најмал процент (48%) одговорија дека во Република Македонија немаме непријатели. Ученик од Битола одговори: “Немаме непријатели бидејќи сме мирна држава и не се караме”.

На ова прашање не одговорија 12 ученици од вкупно 100 ученици (12%). Да, одговорија 15 ученици од вкупно 100 (15%), без да нагласат кои се тие непријатели. Само три ученици од Берово мислат дека непријатели се Албанците, а едно девојче од Битола мисли дека непријатели на Република

Македонија се Грците. Во одговорите на шест деца (6%) се споменуваат повеќе непријатели истовремено (Грците, Албанците, Србите), а во одговорите на три деца (3%) за непријатели се споменати имиња на конкретни личности (Али Ахмети и Јован Вранишковски).

Мислењето на учениците е под влијание на целокупната општествено-политичка ситуација во нашата држава во периодот пред истражувањето и за време на истражувањето. Продолжува спорот околу името на Република Македонија со Република Грција и проблемите за членство на Република Македонија во Европската Унија и НАТО. Исто така, продолжуваат недоразбирањата помеѓу Македонската Православна Црква и Српската Православна Црква, во кои влијае и настанатиот проблем со Јован Вранишковски.

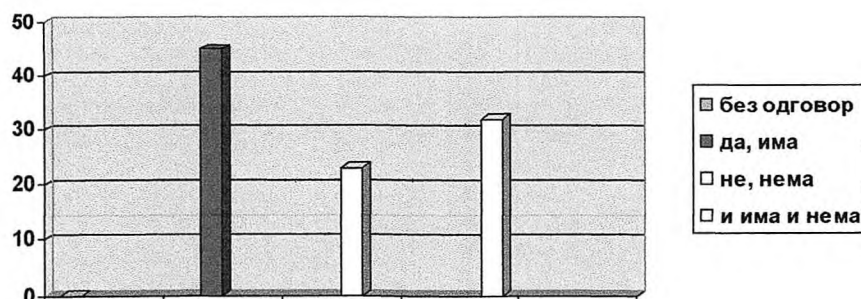
3.3. МИСЛЕЊЕТО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА МИРОТ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И НЕПРИЈАТЕЛИТЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

(5a) Дали во Република Македонија има мир?

На прашањето дали во Република Македонија има мир, 45 ученици од вкупно 100 ученици од осмо одделение (45%) мислат дека има мир. Тоа е податок кој покажува дека помалку од половината ученици од осмо одделение мислат дека во Република Македонија мирот не е нарушен. Во Република Македонија нема мир мислат 23 ученици од вкупно 100 учениците (23%), а 32 ученици (32%) мислат дека повремено има мир, а повремено нема мир и дека тоа се однесува на одделни територии во државата. Сите ученици одговорија на ова прашање.

Табела 76: Мислењето на учениците од осмо одделение за мирот
во Република Македонија

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	0	0.00
1	Да, има	45	45.00
2	Не, нема	23	23.00
3	И има и нема (некаде и некогаш)	32	32.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 18: Мислењето на учениците од осмо одделение за мирот
во Република Македонија

Општествено-политичките случувања во Република Македонија и повеќето насилни случувања пред истражувањето и за време на истражувањето влијаат врз одговорите на учениците од осмо одделение на ова прашање. Во тој временски период (од јануари 2006 година до мај 2006 година) во државата се случија неколку убиства, насилства, извршен е масакр во интернет кафе во Чаир заради што се организираше мировен протестен марш “Кажете не на оружјето”.

Сеуште продолжува спорот за името на Република Македонија со Република Грција, а со тоа и политичките тензии помеѓу двете држави (ваквата општествено-политичката состојба ја чувствуваат како возрасните така и децата во државата). Исто така, на конфликтот во 2001 година се сеќаваат и децата и го наведуваат во своите одговори.

Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “Сега за сега има, ама во 2001 немаше, поготово во мојот град каде што живеам”. Ученик исто така од Гостивар има различно мислење: “Не! Бидејќи постои корупција, мито и друго”. Ученичка од Гостивар одговори: “Сметам дека мирот во Република Македонија не е на потребното ниво”.

Помеѓу мислењето на учениците од различно **место на живеење** постојат значајни разлики на ниво на значајност 0.01 ($DF=6$; $\chi^2=18.24$; $C=0.393$). Разликите се состојат во тоа што учениците од Битола (вкупно 25) во најмал број (12%) мислат дека во Република Македонија има мир. Вкупниот број на ученици од Берово е 25, од кои 60% мислат дека во нашата држава има мир, а 40% дека мирот е нарушен. Додека кај учениците од Гостивар (вкупно 50 ученици) постои поделено мислење за тоа дали има или нема мир во Република Македонија и тоа: 54% од учениците мислат дека има мир; 18% мислат дека воопшто нема мир; 24% мислат дека некаде и некогаш има а некаде и некогаш нема; а 4% од учениците останаа без одговор на ова прашање.

Учениците од седмо одделение од Скопје (вкупно 63 ученици) имаат различно мислење за тоа дали во Република Македонија има мир и тоа: 49% од учениците мислат дека нема мир; 25% мислат дека има мир; додека 19% од

учениците мислат дека некаде и некогаш има а некаде и некогаш нема мир во Република Македонија (Иваноска, Н. 2010).

Помеѓу мислењето за мирот во државата кај учениците од различни **етнички заедници** постојат значајни разлики ($DF=6$; $\chi^2=18.10$; $C=0.391$; $p<0.01$). Бројот на ученици од албанската етничка заедница е 25 ученици од кои 68% мислат дека во Република Македонија има мир, додека само 38% од учениците Македонци (од вкупно 69 ученици) и 33% од учениците од другите етнички заедници (вкупно 6 ученици) мислат дека во Република Македонија има мир.

Помеѓу мислењето на учениците за мирот во државата постојат значајни разлики во однос на вработеноста и невработеноста на мајката ($DF=2$; $\chi^2=7.59$; $C=0.266$). Повеќето ученици чии мајки се невработени мислат дека во Република Македонија има мир, додека учениците чии мајки се вработени имаат различно мислење и тоа: 18 ученици мислат има мир, 17 ученици мислат нема мир, а 19 ученици мислат дека и има и нема мир.

Помеѓу мислењето на учениците за мирот во државата не постојат значајни разлики во однос на:

- полот на учениците ($DF=3$; $\chi^2=6.86$; $C=0.213$);
- нивото на ментална зрелост ($DF=4$; $\chi^2=6.93$; $C=0.466$);
- вработеноста и невработеноста на таткото ($DF=2$; $\chi^2=1.23$; $C=0.110$).

Значајно влијание врз сознанијата што ги имаат децата за општествено-политичките случувања во државата имаат електронските и печатените медиуми, како и развојот на електронската писменост кај учениците за користење на интернетот, социјалните мрежи и слично.

****Дали во Република Македонија има мир? (2005)***

Следуваат одговорите на учениците од седмо одделение, процентите се добиени со пресметување од вкупниот број ученици 125. Во нашата држава има мир мислат скоро половина од учениците во седмо одделение (53%). Додека другите ученици имаат различно размислување и тоа: 27% од учениците мислат

дека мирот во нашата држава е нарушен и не постои, а 20% од учениците не знаат дали има или нема мир во Република Македонија. Во однос на половата припадност на учениците не постојат значајни разлики.

*(5б) Дали ние во Република Македонија имаме непријатели,
ако имаме кои се?*

Во Република Македонија немаме непријатели мислат 24 ученици од вкупно 100 ученици од осмо одделение. Не знаат дали имаме или немаме непријатели 9 ученици (9%), додека 25 ученици (25%) мислат дека имаме, но не наведуваат кои се тие непријатели. Грците се непријатели на Република Македонија мислат три ученици од вкупно сто ученици (3%), 24 ученици (24%) мислат дека тоа се Албанците, додека 15% од учениците наведуваат повеќе непријатели истовремено и тоа: Грците, Албанците и Србите.

Ученик Македонец од Гостивар одговори: “Да, имаме! А, тие се сите оние кои го загрозуваат мирот во неа, а особено Албанците”.

Мислењето на учениците од осмо одделение за тоа дали ние во Република Македонија имаме непријатели и кои се тие, значајно се разликува во однос на **етничката припадност** на учениците. Половина од учениците со албанска етничка припадност мислат дека ние во Република Македонија немаме непријатели, додека другата половина мислат дека имаме, но не наведуваат кои се тие. Додека само 16% од учениците Македонци мислат дека Република Македонија нема непријатели, 19% мислат дека има, но не нагласуваат кои се тие, а најголемиот дел (56%) мислат дека постојат повеќе непријатели и тоа Грците, Албанците и Србите. Ученици од другите етнички заедници мислат дека Република Македонија има непријатели, но не наведуваат кои се тие.

Според мислењето на учениците од седмо одделение од Скопје (Иваноска, Н. 2010) непријатели на Република Македонија се Грците (32%), Албанците (14%), додека 16% од учениците наведуваат имиња на конкретни личности и тоа: Дора Бакојани, Барак Обама, Али Ахмети, Никола Груевски и Бранко

Црвенковски. Само 6% од вкупно 63 ученици, мислат дека Република Македонија нема непријатели.

Мислењето на учениците од различно место на живеење за тоа дали Република Македонија има непријатели и кои се тие значајно се разликува на ниво на значајност 0.01 (DF=18; $\chi^2=69.37$; C=0.546). Разликите се однесуваат на следното:

- повеќето ученици од Скопје (според Иваноска, 2010) мислат дека непријатели на Република Македонија се Грците, Албанците, Американците и наведуваат имиња на конкретни политички личности (Дора Бакојани, Филип Рикер, Бранко Црвенковски, Никола Груевски, Али Ахмети);
- за учениците од Берово непријатели на Република Македонија се криминалците, мафијашите и убијците;
- кај учениците од Битола се наведуваат Албанците и Грците;
- кај учениците од Гостивар постојат разлики во мислењето во зависност од етничката припадност на учениците (учениците Македонци ги наведуваат за непријатели Грците и Албанците, додека учениците од албанската етничка заедница ги наведуваат Грците, криминалците и лошите луѓе).

Општествено-политичките случувања во Република Македонија пред истражувањето и за време на истражувањето во 2006 година и во 2010 година влијаат врз одговорите на учениците на прашањето (5б). Во 2006 година продолжи спорот околу името на Република Македонија со Република Грција, за заштита на националниот, јазичниот и културниот идентитет. Во април 2008 година на самитот на НАТО во Букурешт, Република Грција со вето ја блокира поканата на Република Македонија за членство во НАТО. Во март 2010 година за време на парадата по повод националниот празник на Грција, грчките војници упатија закани и навреди кон Република Македонија. Во април 2010 година американскиот амбасадор Филип Рикер изјави: “Прашањето за името мора да се реши со Грција, затоа што од тоа зависи иднината на Македонија”.¹⁰⁶ Во мај 2010 година Хашкиот трибунал ја потврди пресудата 12 години затвор за Јохан Тарчуловски за убиство на 7 цивили во Љуботен на 12 август 2001 година.

¹⁰⁶ Рикер: Од името ви зависи иднината. 29 април 2010 година. www.vest.com.mk.

Според предходно прикажаните податоци, можеме да заклучиме дека мислењето на учениците за тоа кои се непријатели на Република Македонија зависи од општествено-политичките случувања во државата, спорот за името со Република Грција како значаен проблем за членството на Република Македонија во НАТО и во Европската Унија. Македонската Православна Црква има несогласување со Српската Православна Црква, која ја призна црквата на Јован Бранишковски т.н. Охридска Архиепископија.

Значајно влијание врз сознанијата што ги имаат децата за општествено-политичките случувања во државата имаат печатените и електронските медиуми, како и развојот на електронската писменост кај учениците (интернет, социјални мрежи и слично).

3.4. ЗАКЛУЧОЦИ ЗА МИСЛЕЊЕТО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ЗА МИРОТ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И НЕПРИЈАТЕЛИТЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Помеѓу мислењето на учениците од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение за мирот во Република Македонија постојат значајни разлики ($DF=6$; $\chi^2=33.82$; $C=0.318$; $p<0.01$). Од вкупно 100 ученици од прво одделение 74 ученици (74%) и од вкупно 100 ученици од четврто одделение 87 ученици (87%) мислат дека во Република Македонија мирот владее. Додека мислењето на учениците од осмо одделение (вкупно 100 ученици) е различно, 45% од нив мислат дека во Република Македонија има мир, 23% мислат дека мирот во Република Македонија е нарушен, додека 32% мислат дека некогаш има мир-некогаш нема мир, или некаде има мир-некаде нема мир. Мислењето за мирот во Република Македонија значајно се разликува и кај учениците од втората возрастна група (трето одделение) и третата возрастна група (седмо одделение) во пилот истражувањето во 2005 година.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза В1** (страна 68) која гласи:

“Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од возрастните групи во кои се наоѓаат учениците”, **ја прифаќаме.**

Помеѓу мислењето за мирот во Република Македонија кај учениците од различен пол, од трите возрастни групи, не постојат значајни разлики (Табела 79, страна 240). Според добиените податоци од пилот истражувањето во 2005 година, не постојат значајни разлики помеѓу учениците од различен пол од двете возрастни групи (трето одделение и седмо одделение) и нивното мислење за мирот во државата.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза В2** (страна 68) која гласи:

“Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од половата припадност на учениците”, **ја отфрламе.**

Според анализата на добиените резултати помеѓу мислењето за мирот во Република Македонија, кај учениците со различно ниво на ментална зрелост, од трите возрасни групи, не постојат значајни разлики (Табела 79, страна 240).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза В3** (страна 68) која гласи:

“Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците”, **ја отфрламе.**

Учениците од осмо одделение, припадници на различни етнички заедници, различно го доживуваат мирот во Република Македонија (Табела 79, страна 240). Учениците од албанската етничка заедница во поголем број мислат дека во државата има мир за разлика од учениците Македонци и учениците од другите етнички заедници (влашка, српска, ромска, турска). Кај учениците од прво и од четврто одделение не постојат значајни разлики во однос на ова прашање.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза В4** (страна 68) која гласи:

“Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од етничката припадност на учениците”, **делумно ја прифаќаеме.**

Учениците од осмо одделение, од различно место на живеење, различно размислуваат за тоа дали во нашата држава мирот е загрозен или не (Табела 79, страна 240). Повеќето ученици од Берово мислат дека во Република Македонија има мир, за разлика од учениците од Гостивар и од Битола кои мислат дека во Република Македонија нема мир и дека во одредени делови од државата некогаш има а некогаш нема мир. Кај учениците од различно место на живеење, од прво одделение и од четврто одделение не постојат значајни разлики во однос на ова прашање.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза В5** (страна 68) која гласи:

“Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од местото на живеење на учениците”, **делумно ја прифаќаме.**

Вработеноста и невработеноста на таткото влијае врз мислењето за мирот во државата кај учениците од четврто одделение ($DF=2$; $\chi^2=14.36$; $C=0.354$; $p<0.01$). Учениците чии татковци се невработени мислат дека мирот во Република Македонија е нарушен, за разлика од учениците чии татковци се вработени кои мислат спротивно. Додека во однос на вработеноста и невработеноста на таткото и мислењето на учениците за мирот во државата не постојат разлики кај учениците од прво одделение и од осмо одделение (Табела 79, страна 240).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза В6** (страна 68) која гласи:

“Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото”, **делумно ја прифаќаме.**

Во однос на вработеноста и невработеноста на мајката и мислењето на учениците од првата и втората возрасна група за мирот во државата не постојат значајни разлики. Кај учениците од третата возрасна група постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=7.59$; $C=0.266$; $p<0.05$). Повеќето ученици чии мајки се невработени мислат дека во Република Македонија има мир, додека учениците чии мајки се вработени имаат различни мислења за мирот во државата.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза В7** (страна 68) која гласи:

“Мислењето кај учениците во текот на основното образование за мирот во Република Македонија се разликува во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката”, **делумно ја прифаќаме.**

Според добиените податоци од компаративната анализа на мислењето за мирот во Република Македонија кај учениците од третата возрасна група (седмо одделение и осмо одделение) во 2005 година, во 2006 година и во 2010 година (Иваноска, Н. 2010) можеме да заклучиме дека мислењето на учениците се разликува на ниво на статистичка значајност 0.01 (DF=6; $\chi^2=70.37$; C=0.443). Разликите се однесуваат на: од 125 ученици, 53% во 2005 година мислат дека во Република Македонија има мир; од 100 ученици, 45% во 2006 година; додека од 63 ученици, 25% во 2010 година мислат дека во Република Македонија има мир (Табела 77).

Табела 77: Мислењето на учениците од седмо и од осмо одделение за мирот во Република Македонија во три различни временски периоди

Година	Мир во Република Македонија				Вкупно
	Има	Нема	Делумно	Без одговор	
2005	66	34	0	25	125
2006	45	23	30	2	100
2010	16	31	12	4	63
Вкупно	127	88	42	31	288

DF=6 $\chi^2=70.37$ C=0.443 $p<0.01$

Ќе наведеме неколку причини за кои што мислиме дека влијаат врз добиените разлики во мислењето на децата за мирот во државата. Општествено-политичките случувања во Република Македонија, во трите различни временски периоди кои предходно ги наведовме влијаат врз мислењето на децата за мирот во државата. Мислењето на децата кои живеат во различни градови во Република Македонија во однос на ова прашање значајно се разликува на ниво 0.01 (DF=9; $\chi^2=34.38$; C=0.420). Во истражувањето во 2005 година сите деца-испитаници се од Битола, во истражувањето во 2010 година сите деца-испитаници се од Скопје (Иваноска, Н. 2010), додека во истражувањето во 2006 година децата-испитаници се од Битола, Гостивар и Берово. Општествено-

политичките случувања во државата како и местото на живеење на децата, влијаат врз начинот на кој што тие ја чувствуваат безбедноста во државата и мирот во неа. Некои ученици прават разлики за мирот во државата во однос на одредени територии и во однос на различни временски периоди. Така што некои ученици мислат дека само во одредени територии во Република Македонија мирот е нарушен, додека во другите територии има мир. Теоријата на политичката социјализација, покрај когнитивното созревање го истакнува влијанието на социјалната и политичката средина врз сфаќањето за мирот во државата кај децата (Rosell, P. 1968; Torney, J. & Hess, R. 1971; Haavelsrud, M. 1979; Dinklage, R.I. & Ziller, R. C. 1989), според Хакворт (Hakvoort, I. 1996).

Учениците од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение, различно размислуваат за тоа дали Република Македонија има непријатели и доколку има кои се тие ($DF=4$; $\chi^2=49.80$; $C=0.377$; $p<0.01$). Од вкупно 100 ученици од прво одделение, 39% од нив и од вкупно 100 ученици од четврто одделение, 60% од нив мислат дека Република Македонија нема непријатели. Додека од вкупно 100 ученици од осмо одделение, 67% од нив мислат дека нашата држава има повеќе непријатели и тоа: Грците, Србите, Албанците, криминалците и други. Сликата за непријателите на Република Македонија кај учениците од третата возрасна група е под влијание на општествено-политичките случувања во државата, спорот за името со Грција, како и од политичките односи на Република Македонија со соседните држави.

Според добиените податоци (Иваноска, Н. 2010), повеќето ученици од седмо одделение од Скопје во 2010 година мислат дека Република Македонија има непријатели (93.65%), во споредба со мислењето на учениците во 2006 година (76.00%), разликите се значајни на ниво 0.01 (Табела 78). Мислењето на учениците за тоа кои се непријатели на Република Македонија во 2006 година и во 2010 година значајно се разликува на ниво 0.01 ($DF=6$; $\chi^2=52.17$; $C=0.870$). Во 2006 година учениците мислат дека непријатели на Република Македонија се Албанците, Грците, Србите, и луѓето кои мислат и прават лошо за државата. Додека учениците од Скопје во 2010 година (Иваноска, Н. 2010) мислат дека непријатели на Република Македонија се Грците, потоа Србите, Албанците,

Американците, наведени се имиња на конкретни личности (лидери на држави и лидери на политички партии во Република Македонија), што не беше случај во истражувањето 2006 година, во Битола, Гостивар и Берово.

Табела 78: Мислењето на учениците во 2006 година и во 2010 година за непријателите на Република Македонија

Година	Непријатели на Република Македонија							Вкупно
	Има без наведување кои	Албанци	Грци	Повеќе Грци Албанци Срби	Имиња на личности	Нема	БО	
2006	25	24	3	15	0	24	9	100
2010	7	9	20	6	10	4	7	63
Вкупно	32	33	23	21	10	28	16	163

DF=6 $\chi^2=52.17$ C=0.870 p<0.01

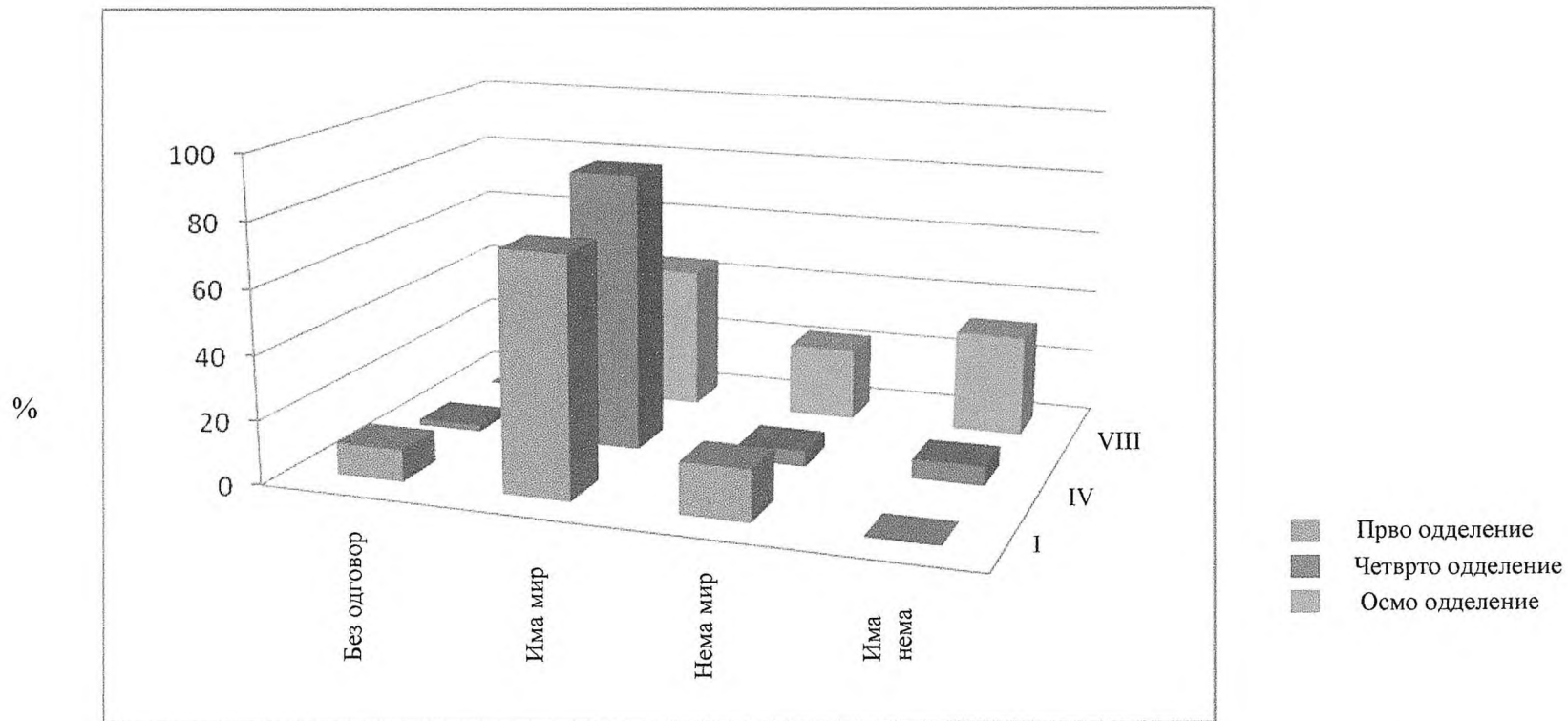
Постојат разлики во мислењето помеѓу учениците според етничката припадност за тоа кои се непријатели на Република Македонија. Учениците Македонци мислат дека непријатели на Република Македонија се Грците, Албанците и Србите, додека учениците од албанската етничка заедница мислат дека непријатели на Република Македонија се Србите, Грците и луѓето што мислат и прават лошо за Република Македонија.

Во Република Македонија беа спроведени серија на истражувања поврзани со сликата за непријателот на деца од пет до седум години (во Скопје во 1986, 1991 и 1992 година од Мурцева-Шкарик, О.).¹⁰⁷ Во 1986 година децата изјавиле дека непријатели се Турците и Германците против кои се бореле партизаните. Во испитувањето во 1991 година (кога се водеа војни во Хрватска)

¹⁰⁷ Мурцева-Шкарик, О. (1993). Национален идентитет и патриотизам: апсурдност во современата едукација на децата за мир. Деца погодени од војна. Скопје: Генерален детски конзулат на Република Македонија, 72-102.

децата ги споменувале Турците и Германците како непријатели, но споменувале и усташа и четници. Кај децата постоела временска и просторна конфузија за тоа кој, каде, кога и зошто се тепа. Во 1992 кога започнале војните во Босна и Херцеговина (во Хрватска сеуште траела војната) децата воопшто не ги споменувале Турците и Германците за непријатели, тие ги именувале тогашните национални лидери во тогашните југословенски републики.

Според горенаведеното можеме да заклучиме дека општествено-политичките случувања и настани во државата, влијаат врз тоа како децата го доживуваат и чувствуваат мирот во државата, но исто така влијаат и врз нивното мислење за непријателите на државата. Конфликтот во 2001 година и постконфликтните случувања, исто така имаат влијанија врз мислењето на учениците со различна етничка припадност од повозрасните групи за мирот во Република Македонија и непријателите на Република Македонија. Значајно влијание во информираноста на децата и нивното мислење имаат електронските медиуми, интернетот и социјалните мржи преку кои децата ги добиваат информациите за општествено-политичките случувања и настани во државата, како и случувањата во светот. Од голема важност е какви пораки им пренесуваме на децата во секојдневното живеење, колку се почитуваат граѓаните од другите етнички заедници, колку се почитуваат нивните традиционални празници, духовни храмови, народни обичаи, нивниот мајчин јазик и слично. Исто така, многу е важно каква е нашата секојдневна култура на однесување и толеранција, духовно простување и помирување, кои се најмоќен пример при воспитувањето на нашите деца.



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Има мир	Нема мир	Има-нема
I N=100	10.00	74.00	16.00	0.00
IV N=100	2.00	87.00	5.00	6.00
VIII N=100	0.00	45.00	23.00	32.00

Слика 19: Мислењето за мирот во Република Македонија кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование

Табела 79: Мислењето за мирот во Република Македонија кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од полот, од менталната зрелост, од етничката припадност и од местото на живеење

Одделение	Пол				Ментална зрелост				Етничка припадност				Место на живеење			
	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	2	5.76	0.233	/	4	6.05	0.441	/	4	6.05	0.239	/	4	5.49	0.228	/
Четврто	3	4.08	0.198	/	4	9.31	0.521	/	6	4.98	0.218	/	6	11.24	0.318	/
Осмо	3	6.86	0.213	/	4	6.93	0.466	/	6	18.10	0.391	0.01	6	18.24	0.393	0.01

Табела 80: Мислењето за мирот во Република Македонија кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото и на мајката

Одделение	Татко				Мајка			
	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	2	1.08	0.103	/	2	0.53	0.073	/
Четврто	2	14.36	0.354	0.01	2	0.33	0.057	/
Осмо	2	1.23	0.110	/	2	7.59	0.266	0.05

4. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО НА ИНТЕРПЕРСОНАЛНИТЕ ПРЕГОВАРАЧКИ СТРАТЕГИИ ПРИ ХИПОТЕТИЧКИ КОНФЛИКТНИ ДИЛЕМИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

4.1. ИНТЕРПЕРСОНАЛНИ ПРЕГОВАРАЧКИ СТРАТЕГИИ ПРИ ХИПОТЕТИЧКИ КОНФЛИКТНИ ДИЛЕМИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

Во анализата што следува ќе бидат прикажани интерперсонални преговарачки стратегии кај учениците од прво одделение во четири хипотетички конфликтни дилеми во истражувањето во 2006 година. Конфликтните дилеми се спред Илсе Хакворт (Hakvoort, I. 1996). Обработката на податоците беше според кодната листа од истата авторка прикажана во Прилог број 9.

(4a) Земање (Hakvoort, I. 1996)

Што би направил кога ќе откриеш дека твојот најдобар другар зема нешто твое?

Што би направиле децата на оваа возраст кога ќе откријат дека нивниот најдобар другар зема нешто нивно, ќе дознаеме од анализата на добиените одговори на хипотетички конфликтната дилема (4a) Земање. Процентите се пресметувани од вкупниот број на ученици, кој е 100 ученици. Од вкупно 100 ученици, 20 ученици (20%), ќе си го побараат она што им припаѓа, односно она што е нивно а им било земено.

Доколку се најдат во ваква ситуација 15% од учениците ќе им кажат на своите наставници, а 8% на своите родители. Децата на оваа возраст бараат помош од некој авторитет за да се справат со проблемот на кој што наишле. Девојче од Гостивар одговори: “Ќе ѝ кажам на наставничката”.

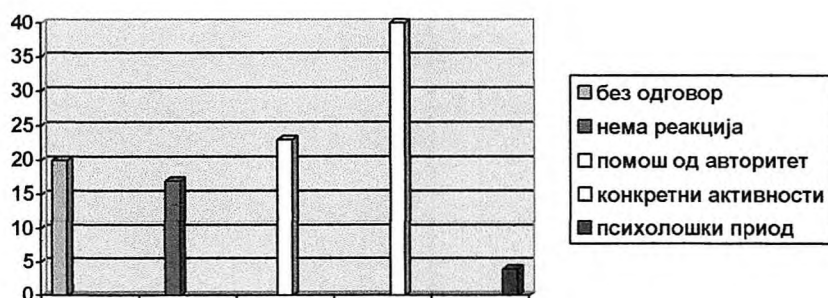
Ученик од Гостивар би ја решил дилемата на следниот начин: “Ќе му го земам”. Слично така би изреагирале 12 ученици од вкупно 100 ученици (12%).

Осум ученици од вкупно сто (8%) ќе го прашаат својот другар зошто тоа го направил, а четири ученици (4%) ќе почекаат неколку дена, затоа што можеби ќе му биде вратно она што му било земено.

Нема ништо да направат 13 ученици од вкупно 100 (13%). Дваесет ученици од вкупно сто останаа без одговор на ова прашање (20%) (Табела 81; Слика 20).

Табела 81: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање кај учениците од прво одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	30	30.00
1	Нема реакција	13	13.00
2	Помош од авторитет	23	23.00
3	Конкретни активности	40	40.00
4	Психолошки приод	4	4.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 20: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање кај учениците од прво одделение

За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше

оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).¹⁰⁸ Статистичката обработка на податоците се одвиваше според прикажаните категории во кодната листа “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” од Ilse Nakvoort (1996).¹⁰⁹

Анализата на добиените одговори на децата во зависност од нивниот **пол**, покажува дека не постојат значајни разлики помеѓу одговорите на девојчињата и момчињата ($DF=4$; $\chi^2=0.84$; $C=0.091$).

Помеѓу учениците со различна **етничката припадност** постојат значајни разлики при нивните интерперсонални преговарачки стратегии во хипотетичко конфликтната дилема-4а. Разликите се состојат во тоа што децата од албанската етничка заедница во најголем процент се повикуваат на авторитет, децата Македонци преземаат конкретни активности, додека кај децата од други етнички заедници присутни се скоро подеднакво сите стратегии ($DF=8$; $\chi^2=25.44$; $C=0.450$; $p<0,01$).

Анализата на добиените одговори на учениците во однос на **местото на живеење**, кажува дека постојат значајни разлики во стратегиите на децата во зависност од нивното место на живеење ($DF=8$; $\chi^2=17.41$; $C=0.385$; $p<0,05$). Учениците од Гостивар во најголем број бараат помош од некој авторитет (наставник, родител), учениците од Берово најчесто преземаат конкретни активности, додека учениците од Битола применуваат повеќе различни стратегии.

Учениците од прво одделение во битолската паралелка беа тестирани со ЛБ-Р тестот, со што беше утврдено нивото на **ментална зрелост**. Потоа е направена анализа за влијанието на менталната зрелост и одговорите на конфликтната дилема-4а. Добиените податоци кажуваат дека не постои значајна разлика во одговорите на учениците во зависност од нивото на менталната зрелост ($DF=8$; $\chi^2=6.00$; $C=0.439$).

¹⁰⁸ Николоски, Т. (2001). Статистика во психологијата. Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, 376.

¹⁰⁹ Прилог број 9.

Вработеноста и невработеноста на таткото и на мајката не влијаат врз начинот на однесување кај учениците во ова конфликтна дилема (татко: DF=2; $\chi^2=2.95$; C=0.169; мајка: DF=2; $\chi^2=4.92$; C=0.216).

(46)Кавџа (Hakvoort, I. 1996)

Твојоѝ најдобар другар се кара (џеѝа) со друго момче/девојче.

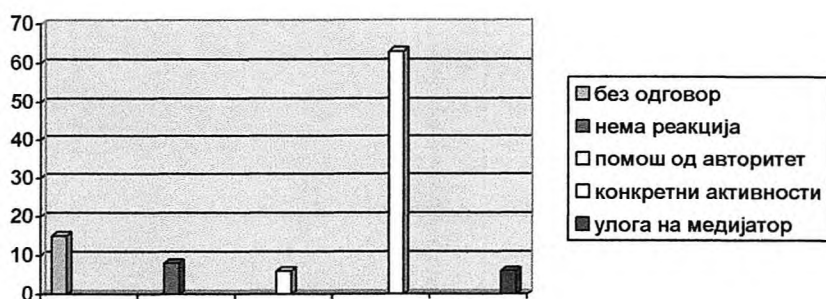
Што би најправил џи?

Кога децата ќе видат како нивниот најдобар другар се кара и тепа со друго момче/девојче, 63% од нив (63 ученици од вкупно 100 ученици) ќе ги разделат децата што се тепаат и караат. Ученик од Гостивар одговори: “Ќе ги разделам”. Стратегијата на разделување на децата во тепачката е најприсутна кај учениците од паралелката на албански наставен јазик во Гостивар (дваесет ученици од вкупно дваесет и пет ученици).

Нема ништо да направат, нема да се вмешаат во таквата ситуација одговорија 8 ученици од вкупно 100 ученици (8%). Шест деца ќе побараат помош од некој наставник или родител (6%). А исто толку деца (6%) ќе се приближат да ги разделат децата во кавгата, но и да ги прашаат зошто се караат и тепаат. Петнаесет ученици од вкупно сто ученици (15%) не знаат што ќе направат и не одговорија на ова прашање (Табела 82; Слика 21).

Табела 82: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (46) Кавга кај учениците од прво одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	15	15.00
1	Нема реакција	8	8.00
2	Помош од авторитет	6	6.00
3	Конкретни активности	63	63.00
4	Улога на медијатор	6	6.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 21: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (46) Кавга кај учениците од прво одделение

Од анализата на добиените одговори на учениците, на хипотетички конфликтната дилема (46) Кавга, во однос на влијанието на неколку фактори, добиени се следните податоци:

- **половата припадност** на учениците не влијае врз интерперсонални преговарачки стратегии во хипотетички конфликтната дилема 46 (DF=4; $\chi^2=3.40$; C=0.181);
- во зависност од **етничката припадност** на учениците не постојат статистички значајни разлики (DF=8; $\chi^2=10.55$; C=0.308);
- **место на живеење** значајно влијае при интерперсоналните преговарачки стратегии на учениците во хипотетички конфликтната дилема 46 (DF=8; $\chi^2=16.39$; C=0.375; $p<0.05$). Разликите се состојат во тоа што учениците од Битола покрај конкретните активности, најповеќе остануваат без реакција, додека учениците од Гостивар во најголем број случаи ќе побараат помош од некој авторитет (родител, наставник);
- **менталната зрелост** на учениците (битолската паралелка), значајно не влијае врз нивните стратегии при хипотетички конфликтната дилема 46 (DF=6; $\chi^2=8.50$; C=0.503);
- **вработеноста и невработеноста на таткото** не влијае врз начинот на однесување во ова конфликтна дилема (DF=2; $\chi^2=2.37$; C=0.152);

- **вработеноста и невработеноста на мајката** значајно влијае врз начинот како децата реагираат во ова конфликтна дилема ($DF=2$; $\chi^2=6.69$; $C=0.250$; $p<0.05$), повеќето деца чии мајки се вработени бараат помош од авторитет (родител, наставник), во однос на децата чии мајки се невработени.

(4в)Момче (Наквоорт, I. 1996)

Момчето Маршин/Аџим живее во земја која е во војна. Тој има 15 години и треба да оди во војска. Тој не сака да оди бидејќи не сака да учествува во војна. Но, ако го присилаат да оди, што би требало Маршин/Аџим да направи?

Конфликтната дилема со момчето Мартин/Агим кај учениците од прво одделение предизвика различни реакции. Најприсутна реакција кај 39 ученици од вкупно 100 ученици (39%) е дека **тој мора да оди** штом му велат. На пример: ученичка од Гостивар одговори: “Ќе оди”.

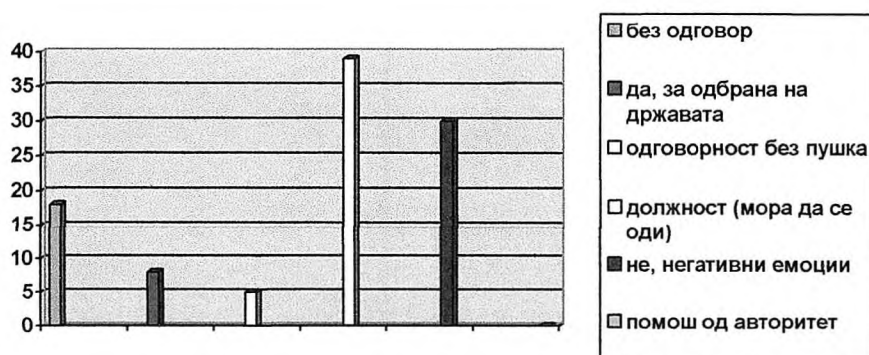
Осум деца од вкупно сто деца (8%) мислат дека тој треба да оди да ја брани татковината. Следуваат дел од одговорите на учениците. Девојче од Битола: “Ако некој се тепа Мартин ќе го одбрани”. Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “Јас би му рекол те молам Мартин оди во војна”.

Кај 30 ученици од вкупно 100 (30%) се нагласени негативни емоции и **неодобрување** момчето Мартин/Агим да оди во војна. Следуваат одговорите на двајца ученици. Ученик од Берово мисли дека: “Мартин не треба да оди на војна да го убијат”. Ученичка од Гостивар размислува на следниот начин: “Децата не треба да одат во војна, па и момчето Мартин”.

Без одговор на ова прашање останаа 18 ученици од вкупно 100 ученици (18%) (Табела 83; Слика 22).

Табела 83: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4в) Момче кај учениците од прво одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	18	18.00
1	Да, за одбрана на државата	8	8.00
2	Одговорност без пушка	5	5.00
3	Должност (мора да се оди)	39	39.00
4	Не, негативни емоции	30	30.00
5	Помош од авторитет	0	0.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 22: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4в) Момче кај учениците од прво одделение

Анализата на одговорите на учениците во однос на нивната **полова припадност**, покажува дека не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=4.00$; $C=0.196$).

Статистички значајни разлики постојат во однос на **етничката припадност** на учениците и нивното мислење дали момчето Мартин/Агим, треба или не треба да оди во војна ($DF=4$; $\chi^2=34.14$; $C=0.504$; $p<0,01$). Учениците припадници на албанската етничка заедница во најголем број (56%), останаа без одговор на ова хипотетички конфликтна дилема, додека останатите ученици се согласуваат Агим да оди во војна. Повеќето ученици Македонци (63%), мислат дека Мартин треба да оди во војна поради различни причини, а само двајца ученици не

одговорија. Учениците припадници на другите етнички заедници имаат различни размислувања во однос на ова прашање.

Анализата на добиените податоци според мислењето на учениците за хипотетички конфликтната дилема 4в и **средината** во која што тие живеат, покажува дека постојат статистички значајни разлики на ниво на значајност 0.01 ($DF=4$; $\chi^2=17.44$; $C=0.385$; $p<0.01$). Од вкупно 25 ученици од Битола, 20 ученици мислат дека момчето Мартин треба да оди во војна заради различни причини (одбрана, почитување на авторитет, послушност и слично). Од вкупно 25 ученици од Берово, 13 ученици мислат дека Мартин не треба да оди во војна наведувајќи неколку причини за тоа (ќе го отепаат, тој е мал и слично). Од вкупно 50 првачиња од Гостивар, 22 првачиња мислат дека момчето кое има 15 години треба да оди во војна (да се бори, да брани, да ги слуша постарите и слично). Додека 14 првачиња од вкупно 50 (28%) мислат дека тој не треба да оди во војна, 14 првачиња останаа без одговор на оваа конфликтна дилема.

Нивото на **менталната зрелост** на учениците (од битолската паралелка), не влијае врз стратегиите на учениците при хипотетички конфликтната дилема Момче ($DF=4$; $\chi^2=1.85$; $C=0.262$).

Во однос на **вработеноста и невработеноста на таткото** и мислењето на учениците за ова конфликтна дилема не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=4.62$; $C=0.210$). Постојат значајни разлики во однос на **вработеноста и невработеноста на мајките** ($DF=2$; $\chi^2=14.25$; $C=0.353$; $p<0.01$). Повеќето ученици чии мајки се вработени мислат дека момчето не треба да оди во војска, за разлика од учениците чии мајки се невработени кои во поголем број мислат дека момчето треба да оди во војска.

(4џ) Војник (Hakvoort, I. 1996)

Кога ќе пораснеш дали сакаш да бидеш војник? Зошто?

Кога ќе пораснат не сакаат да бидат војници 56 ученици од вкупно 100 ученици од прво одделение (56%), а најчеста причина за тоа е чувството на страв. Следуваат дел од одговорите. Девојче од Битола одговори: “Не. Зошто не

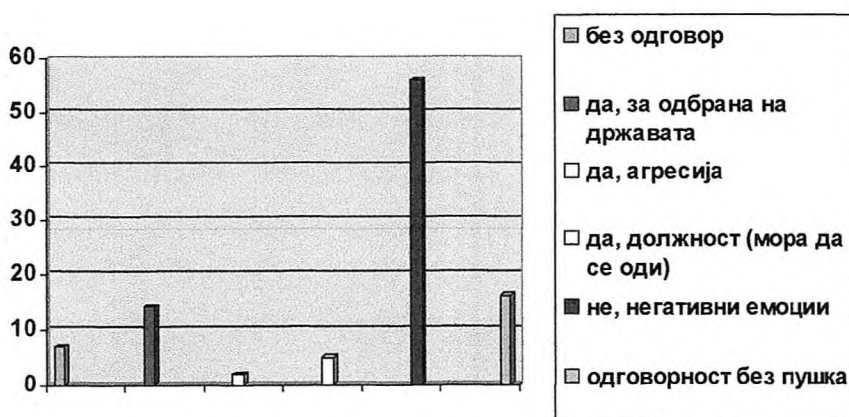
сакам да ме отепаат”. Ученик од Берово размислува на следниот начин: “Јас не сакам да сум војник. Затоа што таму ќе ме убијат”. Девојче од Гостивар одговори: “Не. Ми е страв да не ме утепаат”.

Од вкупно 100 ученици, 37 ученици (37%) сакаат да бидат војници кога ќе пораснат, а за тоа наведуваат различни причини (да ја бранам татковината, мора да одам и слично). На пример: ученик од Берово: “Кога ќе пораснам ќе одам војник, затоа што треба да се оди”.

Седум ученици од вкупно сто ученици (7%) останаа без одговор на ова конфликтната дилема (Табела 84; Слика 23).

Табела 84: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4г) Војник кај учениците од прво одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	7	7.00
1	Да, за одбрана на државата	14	14.00
2	Да, агресија	2	2.00
3	Должност (мора да се оди)	5	5.00
4	Не, негативни емоции	56	56.00
5	Одговорност без пушка	16	16.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 23: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4г) Војник кај учениците од прво одделение

Анализата на добиените одговори на учениците, во однос на нивниот **пол** за тоа дали кога ќе пораснат сакаат да бидат војници, покажува дека постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=36.08$; $C=0.514$; $p<0,01$). Разликите се во тоа што учениците од машки пол во 66% сакаат да бидат војници кога ќе пораснат, за разлика од девојчињата кои само 8% сакаат да бидат војници. Добиените разлики се под влијание на различниот начин на воспитување на децата од различен пол. Со самото тоа што едно дете при раѓањето се означува како машко или женско, му се даваат и насоки за неговите однесувања и особини на личноста што треба да ги усвои (sex typing).¹¹⁰

Помеѓу учениците со различна **етничката припадност** и нивните ставови за тоа дали кога ќе пораснат сакаат да бидат војници, не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=6.86$; $C=0.253$).

Не постојат значајни разлики помеѓу мислењето на учениците во зависност од **местото на живеење** ($DF=6$; $\chi^2=12.04$; $C=0.327$).

Испитувањето на **менталната зрелост** на учениците од Битола беше со ЛБ-Р тестот. Добиените резултати кажуваат дека не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=7.13$; $C=0.471$) помеѓу стратегиите на учениците со различна ментална зрелост.

Во однос на **вработеноста и невработеноста на родителите** и мислењето на учениците за тоа дали кога ќе пораснат сакаат да бидат војници не постојат значајни разлики (татко: $DF=2$; $\chi^2=5.93$; $C=0.237$; мајка: $DF=2$; $\chi^2=4.98$; $C=0.218$).

¹¹⁰ Половото типизирање е процес преку кој детето се доведува во состојба да верува, да мисли и да дејствува на начини кои во неговата култура се сметаат типично машки или типично женски. Мурцева-Шкарик, О. (2002). Психологија на родот. Скопје: Сојуз на организација на жени на Република Македонија (СОЖМ), Женски центар на РМ, Центар за женски студии, 103-104.

4.2. ИНТЕРПЕРСОНАЛНИ ПРЕГОВАРАЧКИ СТРАТЕГИИ ПРИ ХИПОТЕТИЧКИ КОНФЛИКТНИ ДИЛЕМИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ

Во анализата што следува ќе бидат прикажани интерперсонални преговарачки стратегии кај учениците од четврто одделение во пет хипотетички конфликтни дилеми во истражувањето во 2006 година. Конфликтните дилеми се според Илсе Хакворт (Hakvoort, I. 1996). Обработката на податоците беше според кодната листа од истата авторка прикажана во Прилог број 9.

Исто така, ќе бидат прикажани интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од трето одделение во две хипотетички конфликтни дилеми во истражувањето во 2005 година (Златевска, А.).

(4a)Земање (Hakvoort, I. 1996)

Што би најправил кога ќе откриеш дека твојот најдобар другар зема нешто твоје?

Учениците се наоѓаат во хипотетичка конфликтна ситуација каде што откриваат дека најдобриот другар им зема нешто нивно. Процентите се пресметувани од вкупниот број на ученици, кој е 100 ученици. Најчеста реакција кај децата е конкретна активност, да го побараат она што им припаѓа, односно тие од својот другар го бараат своето (34%).

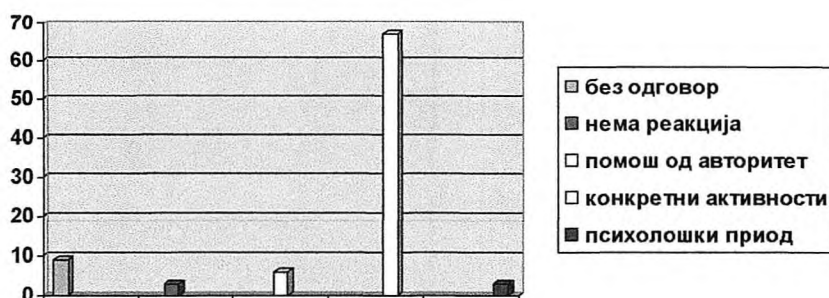
Конкретна активност со преземање акција за **преговарање** со својот најдобар другар и откривање на причината за таквата реакција е присутна кај 28% од учениците. Тие сакаат да откријат зошто нивниот другар им зема нешто, без предходно да бидат прашани, односно да добијат одобрение за тоа.

Агресивно однесување е присутно кај пет деца од вкупно сто деца (5%). Ваквата ситуација би му ја кажале на некој **авторитет** (родител или наставник) од кого би побарале помош шест деца (6%). Психолошки природ кон ова хипотетичката дилема имаат три деца (3%). Девојче од Гостивар одговори: “Ќе му го оставев, но ќе ја прашам зошто така постапи”.

Како би изреагирале во ваква хипотетичка ситуација не би знаеле 9% од децата, додека 15% не би изреагирале никако но, затоа повеќе нема да се дружат со другарот што го сторил тоа (Табела 85; Слика 24).

Табела 85: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање кај учениците од четврто одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	9	9.00
1	Нема реакција	15	15.00
2	Помош од авторитет	6	6.00
3	Конкретни активности	67	67.00
4	Психолошки приод	3	3.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 24: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање кај учениците од четврто одделение

Интерперсоналните преговарачки стратегии на учениците при хипотетички конфликтната дилема 4а (Земање) беа анализирани и во однос на нивниот пол, етничка припадност, место на живеење, нивото на ментална зрелост, вработеноста и невработеноста на родителите.

Во зависност од **полот** на учениците и реакцијата при хипотетички конфликтната ситуација 4а, не постојат значајни статистички разлики ($DF=4$; $\chi^2=6.52$; $C=0.247$).

Стратегиите на учениците при хипотетички конфликтната дилема 4а, статистички значајно не се разликува во зависност од нивната **етничка припадност** (DF=8; $\chi^2=6.36$; C=0.244).

Реакциите на учениците од различно **место на живеење** се разликуваат на ниво на значајност 0.05 (DF=8; $\chi^2=16.14$; C=0.372). Разликите се состојат во тоа што учениците од Берово покрај конкретните реакции најповеќе се повикуваат на авторитет. Битолските ученици би останале без реакција на ваквата постапка на нивниот другар. Додека учениците од Гостивар покрај конкретните реакции во најголем процент останаа без одговор.

Учениците од паралелката од Битола беа тестирани со Равенови прогресивни матрици, со што за секој ученик беше утврдено нивото на ментална зрелост. Анализата на интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема 4а и **нивото на менталната зрелост** на учениците покажува дека не постојат значајни разлики (DF=6; $\chi^2=9.34$; C=0.521).

Вработеноста и невработеноста на таткото не влијае врз начинот на преговарање кај учениците (DF=2; $\chi^2=4.94$; C=0.217). Додека постојат значајни разлики во однос на **вработеноста и невработеноста на мајката** (DF=2; $\chi^2=11.17$; C=0.317; $p<0.01$). Повеќето деца чии мајки се вработени бараат помош од авторитет, во споредба со децата чии мајки се невработени.

(46)Кавџа (Наквоорт, I. 1996)

Твојоѝ најдобар друѓар се кара (џеѝа) со друѓо момче/девојче.

Шѝо би најравил ѝи?

Во хипотетички конфликтната дилема (46), детето-испитаник е во ситуација да види како неговиот најдобар другар се кара-тепа со друго момче или девојче. Од вкупно 100 ученици, 47 ученици (47%) **би ги поделиле децата** што се караат-тепаат без разлика на тоа што едното дете е нивни другар. Потоа,

38% од децата би изреагирале како во улога на медијатор, би ги поделиле децата што се караат-тепаат, би ги откриле причините за кавгата и без да заземат една страна би се обиделе да го решат конфликтот. Ученик од Гостивар одговори: “Ќе зборував со двете страни, ќе преговарав и ќе ги смирев”. Ученичка од Гостивар размислува на следниот начин: “Јас би ги одбранила, би ги прашала зошто се караат и тепаат, би ги смирила и би им рекла повеќе да не се караат и тепаат”.

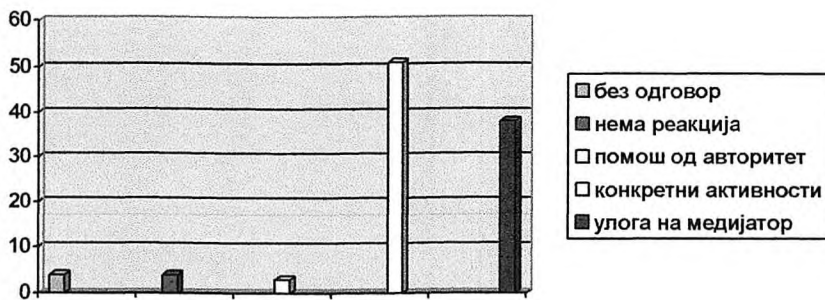
Од вкупно 100 ученици, 4 ученици (4%) не би изреагирале никако, затоа што “тоа бил нивни проблем и не сакаат да се мешат во туѓи работи” (ученик од Берово).

Три деца (3%) би побарале помош од повозрасен (родител, постар другар), а само две деца (2%) би му помогнале на својот другар (Табела 86; Слика 25).

Не знаат како би реагирале во ваква ситуација 4% од децата.

Табела 86: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (46) Кавга кај учениците од четврто одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	4	4.00
1	Нема реакција	4	4.00
2	Помош од авторитет	3	3.00
3	Конкретни активности	51	51.00
4	Улога на медијатор	38	38.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 25: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (46) Кавга кај учениците од четврто одделение

Направена е анализа на **полот на учениците** и нивните реакции на оваа конфликтна дилема, при што можеме да заклучиме дека не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=3.76$; $C=0.190$).

Реакциите на учениците при хипотетички конфликтната дилема 46-Кавга, значајно не се разликуваат во зависност од нивната **етничка припадност** ($DF=8$; $\chi^2=4.22$; $C=0.201$). Кај учениците од сите етнички заедници најзастапена е реакцијата на конкретни активности, а потоа откривање на причините за настанатата кавга.

Помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од различно **место на живеење** постојат значајни разлики ($DF=8$; $\chi^2=18.33$; $C=0.393$; $p<0.05$). Разликите се состојат во тоа што учениците од Битола во најголем процент ја користат стратегијата на разделување на децата во кавгата и откривање на причините зошто дошло до тоа. Учениците од Берово би ги користеле четирите стратегии за да ја разрешат конфликтната дилема. Учениците од Гостивар од албанската етничка заедница, почесто би изреагирале со разделување на децата кои се караат/тепаат. Учениците од Битола беа тестирани со тестот Равенови прогресивни матрици. Анализата на нивото на менталната зрелост на учениците и нивните интерперсонални преговарачки стратегии, покажува дека не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=5.07$; $C=0.410$).

Вработеноста и невработеноста на родителите (таткото и мајката) не влијае врз начинот на преговарање кај учениците (татко: $DF=3$; $\chi^2=2.32$; $C=0.150$; мајка: $DF=3$; $\chi^2=5.02$; $C=0.219$).

(4в)Момче (Наквоорт, I. 1996)

Момчето Марџин/Аџим живее во земја која е во војна. Тој има 15 години и треба да оди во војска. Тој не сака да оди бидејќи не сака да учествува во војна. Но, ако го присилаат да оди, што би требало Марџин/Аџим да направи?

Во хипотетичката конфликтна дилема (4в) Момче, учениците се наоѓаат во ситуација каде што треба да донесат одлука за дете пет години повозрасно од нив. Од вкупно 100 ученици, 33 ученици (33%) **не одобруваат момчето да оди во војна** наведувајќи различни причини за тоа. Ќе прикажеме дел од одговорите на учениците. Ученик од Битола одговори: “Ако го присилат Мартин да оди војска тој не треба да оди, бидејќи тој има право да избира”. Ученичка од Берово размислува на следниот начин: “Јас мислам дека Мартин треба да рече дека има само 15 години и дека не е доволно возрасен за да учествува во војна и дека најдобро би било ни тие да не прават војна за да има мир”. Ученик од Гостивар напиша: “Мартин ќе направи, ќе им рече нео дам, не сакам да ме убијат”.

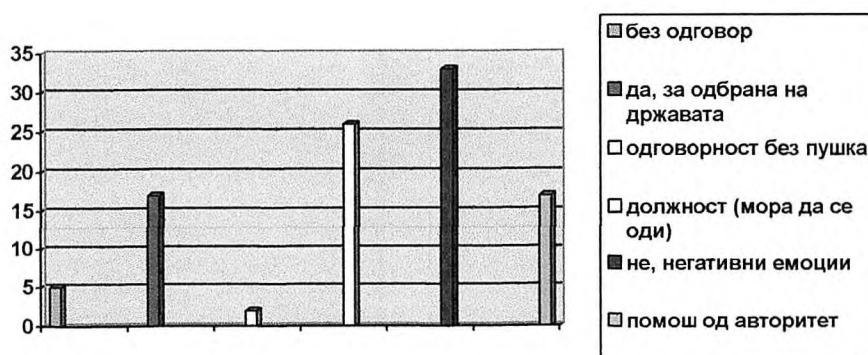
Седумнаесет ученици (17%) не го одобруваат одењето во војна на Мартин/Аџим, па затоа тие предлагаат да се побара **помош** од некој друг (авторитет) или бегане во друга држава. Ученичка од Битола одговори: “Мартин треба да си замине од државата или да се преправа дека е болен”. Ученик од Гостивар изјави: “Треба да му помогнат на Аџим да се исели од земјата и да оди во земја каде има мир”.

Од вкупно 100 ученици, 45 ученици (45%) **одобруваат момчето да оди во војна** заради различни причини и тоа: 17% за одбрана на својата земја, 26% како должност (мора да оди), додека 2% мислат дека Мартин/Аџим треба да оди но не да се бори (одговорност без оружје). Ученик од Гостивар одговори: “Аџим треба

да оди во војна, ако е принуден да го направи тоа”. Ученичка од Гостивар изјави: “Треба да оди за да се добие слобода”. Ученичка од Гостивар размислува на следниот начин: “Доколку верува во себе, е широкограден, Агим треба и својот живот да го даде, значи да се бори”. Пет ученици од вкупно сто ученици (5%) не одговорија. Целосните податоци се прикажани во Табела 87 и Слика 26.

Табела 87: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4в) Момче кај учениците од четврто одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	5	5.00
1	Да, за одбрана на државата	17	17.00
2	Одговорност без пушка	2	2.00
3	Должност (мора да се оди)	26	26.00
4	Не, негативни емоции	33	33.00
5	Помош од авторитет	17	17.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 26: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4в) Момче кај учениците од четврто одделение

Во зависност од **полот** на учениците и нивното размислување за конфликтната дилема 4в-Момче, не постојат значајни разлики во однос на нивните одговори ($DF=1$; $\chi^2=0.36$; $C=0.059$).

Помеѓу одговорите на учениците од различните градови (**место на живеење**), можеме да заклучиме дека постојат значајни разлики на ниво на значајност 0.05 ($DF=3$; $\chi^2=9.53$; $C=0.294$). Децата од Берово во најголем процент (72%) не се согласуваат со тоа Мартин да се вклучи во воените активности. Учениците од Гостивар од македонската паралелка во најголем процент (64%), се согласуваат Мартин да се вклучи во војската како должност кон својата земја и одбрана на својата држава. Половина од учениците од Гостивар од албанската паралелка мислат дека Агим треба да оди во војна, 40% не се согласуваат тој да оди заради различни причини, додека три деца не дадоа одговор. Повеќето битолски ученици (60%) не се согласуваат Мартин да оди во војска, додека 40% мислат дека тој треба и мора да оди наведувајќи различни причини.

Анализата на **етничката припадност** на учениците од четврто одделение и нивната хипотетичка реакција при конфликтната дилема 4в-Момче, кажува дека не постои значајна разлика ($DF=2$; $\chi^2=1.33$; $C=0.114$).

Нивото на ментална зрелост на учениците од четврто одделение (битолската паралелка) не влијае врз нивните хипотетички реакции при конфликтната дилема Момче, ($DF=2$; $\chi^2=1.01$; $C=0.197$). Повеќето ученици мислат дека момчето не треба да оди во војска, без разлика на нивната ментална зрелост.

Помеѓу мислењето кај учениците во однос на **вработеноста и невработеноста на таткото и на мајката** не се добиени значајни разлики:

- татко ($DF=1$; $\chi^2=0.67$; $C=0.082$);
- мајка ($DF=1$; $\chi^2=1.00$; $C=0.099$).

(4г) Војник (Hakvoort, I. 1996)

Кога ќе пораснеш дали сакаш да бидеш војник? Зошто?

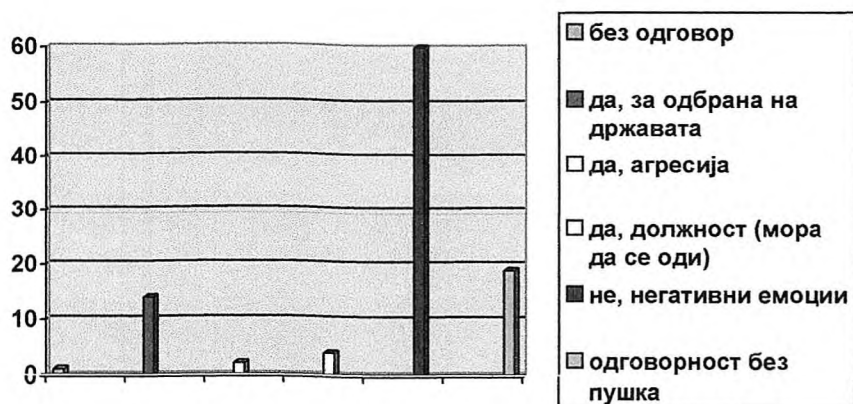
Во хипотетичката дилема (4г) Војник, учениците требаше да донесат одлука за тоа дали кога ќе пораснат сакаат да бидат војници. Од вкупно 100 ученици, 60 ученици (60%), **не сакаат да бидат војници**, а своите одговори ги поврзуваат со негативни емоции како страв, несигурност, опасност и слично. Девојче од Битола одговори: “Јас не би сакала да бидам војник. Затоа што во војна можам да загинам и не сакам да пукам и допирам муниција”. Ученик од Гостивар изјави: “Не. Не сакам да убивам луѓе”. Ученичка од Битола размислува на следниот начин: “Не, во срцето ќе бидам исполнета со страв”.

Од вкупно 100 ученици, 39 ученици (39%), кога ќе пораснат сакаат да бидат војници наведувајќи различни причини за тоа (14% за одбрана на земјата; 19% како одговорност кон својата земја; 4% како должност; додека кај 2% од учениците се нагласени мотивите за војување). Ученик од Битола одговри: “Да, сакам да ја бранам мојата земја”.

Само еден ученик не одговори на оваа прашање. Целосните податоци се прикажани во Табела 88 и Слика 27.

Табела 88: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4г) Војник кај учениците од четврто одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	1	1.00
1	Да, за одбрана на државата	14	14.00
2	Да, агресија	2	2.00
3	Должност (мора да се оди)	4	4.00
4	Не, негативни емоции	60	60.00
5	Одговорност без пушка	19	19.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 27: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4г) Војник кај учениците од четврто одделение

Помеѓу мислењето на учениците од различен **пол** во однос на ова прашање постојат значајни разлики на ниво 0.01 ($DF=1$; $\chi^2=12.14$; $C=0.329$). Момчињата повеќе сакаат да бидат војници кога ќе пораснат, за разлика од девојчињата. Од вкупно 39 ученици кои сакаат да бидат војници, 72% се од машки пол, а 28% се од женски пол. Ваквите разлики покрај другото, се под влијание на различниот начин на воспитување на децата од различен пол. Половото типизирање (sex typing),¹¹¹ е социјално учење на половите улоги и дел од процесот на социјализација и формирањето на личноста на детето. Со самото тоа што едно дете при раѓањето се означува како машко или женско, му се даваат и насоки за неговите однесувања и особините на личноста што треба да ги усвои.

Според анализата на **етничката припадност** на учениците и нивното мислење за ова конфликтна дилема не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=2.67$; $C=0.161$). Исто така не постојат значајни разлики помеѓу мислењето на децата од

¹¹¹ Половото типизирање е процес преку кој детето се доведува во состојба да верува, да мисли и да дејствува на начини, кои во неговата култура се сметаат типично машки или типично женски. Мурцева-Шкарик, О. (2002). Психологија на родот. Скопје: СОЖМ; Женски центар на РМ; Центар за женски студии, 103-104.

различно место на живеење (DF=3; $\chi^2=3.49$; C=0.183). Одговорите на учениците од Битола за хипотетички конфликтната дилема 4г-Војник се анализирани и во однос на нивото на менталната зрелост на учениците. Анализата кажува дека не постојат значајни разлики помеѓу мислењето кај учениците со различно ниво на ментална зрелост (DF=2; $\chi^2=0.95$; C=0.191).

Во однос на вработеноста и невработеноста на родителите не се добиени значајни разлики помеѓу мислењето кај учениците:

- татко (DF=1; $\chi^2=3.66$; C=0.161);
- мајка (DF=1; $\chi^2=0.17$; C=0.041).

(4d) Договор (Nakvoort, I. 1996)

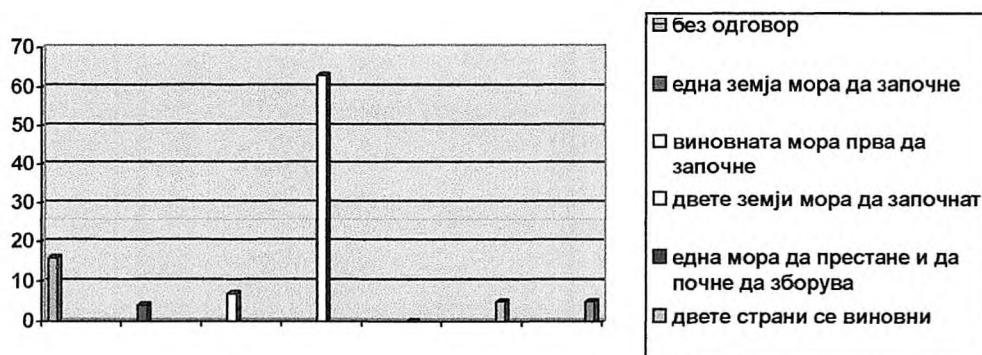
Две земји се во војна. И двете сакаат да ја прекинат војната, но бидејќи секоја од земјите мисли дека онаа друга е виновна за почетоците на војната, не сакаат да започнат мировни преговори. Секоја земја сака друга да ги започне овие преговори. Што мислиш за ова?

Од вкупно 100 ученици, 63 ученици (63%) мислат дека **двете земји кои се во војна мора да ги започнат мировните преговори** и да ја прекинат војната. Учениците ја нагласуваат одговорноста на двете страни во конфликтот и започнувањето на мировните преговори.

Седум ученици од вкупно сто ученици (7%) мислат дека виновната земја мора прва да ги започне преговорите, додека пет ученици (5%) мислат дека двете земји се виновни за тоа што сè уште се во војна. Една земја мора прва да ги започне преговорите без разлика на тоа дали е виновна или не мислат 4% од учениците, додека 5% мислат дека некој друг треба да ги започне преговорите помеѓу двете земји кои се во војна (вклучување на независна неутрална страна). Ученичка од Берово одговори: “Ќе дојде друга земја и ќе им каже дека и двете се виновни”.

Табела 89: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4д) Договор кај учениците од четврто одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	16	16.00
1	Една земја мора да започне	4	4.00
2	Онаа која што е виновна мора прва да започне	7	7.00
3	Двете земји мора да започнат	63	63.00
4	Една од нив мора прва да престане и да почне да зборува	0	0.00
5	Двете страни се виновни	5	5.00
6	Независна неутрална страна	5	5.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 28: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4д) Договор кај учениците од четврто одделение

Според анализата на добиените податоци не постојат значајни разлики во мислењето на учениците:

- од различен **пол** ($DF=3$; $\chi^2=3.04$; $C=0.171$);
- од различна **етничка припадност** ($DF=6$; $\chi^2=9.04$; $C=0.287$);
- различно **место на живеење** ($DF=6$; $\chi^2=6.87$; $C=0.253$);

- од различна **етничка припадност** (DF=6; $\chi^2=9.04$; C=0.287);
- различно **место на живеење** (DF=6; $\chi^2=6.87$; C=0.253);
- **вработеноста и невработеноста на мајката** (DF=3; $\chi^2=2.76$; C=0.164);
- **вработеноста и невработеноста на таткото** (DF=3; $\chi^2=7.93$; C=0.271; $p<0.05$).

Кај учениците од четврто одделение од Битола беше утврдено **нивото на менталната зрелост** со примена на тестот Равенови прогресивни матрици. Помеѓу мислењето на учениците, во однос на започнувањето на мировните преговори помеѓу двете завојувани земји и нивото на ментална зрелост не постојат значајни разлики (DF=4; $\chi^2=3.92$; C=0.368).

**Хипотетички конфликтна дилема “Разговор” (Злашевска, А. 2005)*

Ти и твојот најверен другар (другарка) разговараше за “нешто”, но имаше различно размислување. Вашиот разговор преминува во расправија-кавга. Твојот другар (другарка) изнервирано ти удира шамар. Што ќе направим?

Хипотетички конфликтната дилема “Разговор” имаше за цел да ги испита интерперсоналните преговарачки стратегии кај децата на оваа возраст, во случај кога би се нашле во ваква ситуација. Добиени се различни одговори кои се групирани во пет групи на реакции, а процентите се пресметани од вкупниот број ученици, 100 ученици. Од вкупно 100 ученици, 29 ученици (29%) би продолжиле да разговараат со својот другар (другарка) и би сакале да дојде до меѓусебно извинување, како од нивна страна така и од страна на другарот (другарката). Едно момче го даде следниот одговор: “Јас ќе му дам совет дека кавгата може да доведе до смрт”.

Агресивно би изреагирале, со што би го возвратиле ударот 22 ученици од вкупно 100 ученици (22%). Ученик од машки пол одговори: “И јас ќе му удрам шамар со лева рака по вилица”. Ќе се скараат и повеќе нема да другаруваат 17%

од децата. Едно девојче одговори: “Ќе му се скарам и повеќе нема да му се смирам”.

Од вкупно сто ученици, пет ученици (5%) само би се одбраниле за да се заштитат од понатамошно удирање, а не би го возвратиле ударот. Би заминале без никаква реакција 27% од учениците. Од вкупно 100 ученици, 27 ученици (27%) би го кажале настанот на “некого” со што би побарале помош (татко, мајка, наставник или некој друг авторитет).

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема “Разговор”, се анализирани според половата припадност на учениците. За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).¹¹² Статистичката обработка на податоците се одвиваше според прикажаните категории во кодната листа за пилот истражувањето во 2005 година.¹¹³ Добиените податоци кажуваат дека не постојат значајни разлики, во однос на начинот на реагирање на конфликтната дилема “Разговор” ($DF=4$; $\chi^2=0.73$; $C=0.085$).

**Хипотетички конфликтна дилема “Летен одмор” (Злајевска, А. 2005)*

Ти и твојот брат-сестра се подготвуваат за летен одмор (10 дена на море) организирано со други ученици и наставници. Треба да тргнеш за пет дена. Вашите родители доаѓаат дома загрижени и татко ти само тебе ти вели: ти нема да одиш на одмор ова лето затоа што татко ти ни требаат за друга намена. Што ќе направим? Зошто?

Хипотетички конфликтната дилема “Летен одмор” имаше за цел да испита дали децата на оваа возраст кога би се нашле во ситуација на загрозување

¹¹² Николоски, Т. (2001), 376.

¹¹³ Прилог број 8.

само на нивните права, а без загрозување на правата на другото дете во семејството би реагирале:

- агресивно, со остварување на своите права, а занемарување на правата на другите;
- асертивно, со остварување на своите права, но и остварување на правата на другите;
- неасертивно, со занемарување на своите права без реакција за нивно остварување, а прифаќање за остварување на правата на другите.¹¹⁴

Од вкупно 100 ученици, 81 ученик (81%), кога би се нашле во ситуација како во дилемата “Летен одмор”, тие би постапиле неасертивно, односно би ги занемариле своите права, а би се согласиле со одлуката на родителите за остварување на правата на нивниот брат или сестра. Асертивно би изреагирале 18 ученици, од вкупно 100 (18%), односно тие би се залагале за своите права на летен одмор, но без да го занемарат правото на нивниот брат или сестра. Само едно дете остана без одговор на ова дилема, незнаејќи како да постапи во ваква ситуација. Додека ни едно дете не манифестира агресивна реакција, при ситуација на загрозување на неговите права.

Следуваат дел од одговорите на учениците:

- Јас ќе го послушам мојот татко и нема да одам на одмор. Затоа мислењето на моите родители е секогаш добро за мене (девојче);
- Ќе си одам во детската и ќе му дозволам да оди сестра ми. Зошто, бидејќи се попушта на возрасен човек (момче);
- Ќе ги послушам моите родители. Затоа што ќе ме караат (девојче);
- Јас нема да одам на одмор. Зошто го почитувам татко ми (момче).

Хипотетички конфликтната дилема “Летен одмор” имаше за цел да испита дали децата од различен пол реагираат на различен начин. За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше оценувано според

¹¹⁴ Miljković, D. Rijavec, M. (1996). Razgovori sa zrcalom (Psihologija samopouzdanja). Zagreb: IEP, 61-81.

таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).¹¹⁵ Статистичката обработка на податоците се одвиваше според прикажаните категории во кодната листа за пилот истражувањето во 2005 година.¹¹⁶ Анализата на начинот на реагирање на учениците од различен пол покажува дека постојат разлики на ниво на значајност 0.05 ($DF=2$; $\chi^2=7.51$; $C=0.264$). Асертивното однесување е поприсутно кај девојчињата (27.45%), за разлика од момчињата кои само во 8.16% би изреагирале асертивно. Останатиот дел од децата би се однесувале неасертивно, односно нивните реакции би значеле не залагање за остварување на нивните права, додека правата на другото дете во семејството не се занемаруваат (момчиња-91.84%; девојчиња-70.59%).

¹¹⁵ Николоски, Т. (2001), 376.

¹¹⁶ Прилог број 8.

4.3. ИНТЕРПЕРСОНАЛНИ ПРЕГОВАРАЧКИ СТРАТЕГИИ ПРИ ХИПОТЕТИЧКИ КОНФЛИКТНИ ДИЛЕМИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

Во анализата што следува ќе бидат прикажани интерперсонални преговарачки стратегии кај учениците од осмо одделение во пет хипотетички конфликтни дилеми во истражувањето во 2006 година. Конфликтните дилеми се според Илсе Хакворт (Hakvoort, I. 1996). Обработката на податоците беше според кодната листа од истата авторка прикажана во Прилог број 9.

Исто така, ќе бидат прикажани интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од седмо одделение во четири хипотетички конфликтни дилеми во истражувањето во 2005 година (Златевска, А.).

(4a) Земање (Hakvoort, I. 1996)

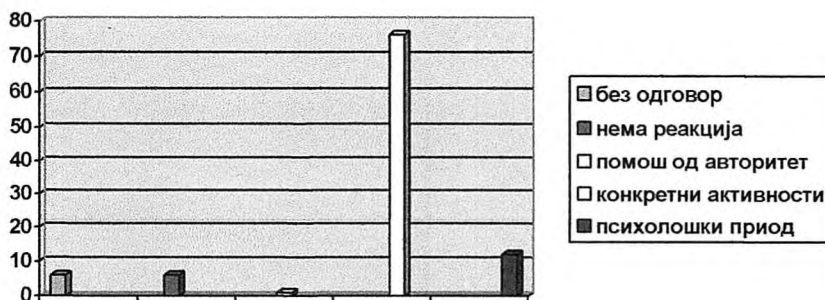
Што би направил кога ќе откриеш дека твојот најдобар другар зема нешто твое?

Во анализата што следува ќе добиеме сознанија за тоа како учениците од осмо одделение би изреагирале, кога некој нивни другар ќе им земе нешто. Од вкупно 100 ученици, 76 ученици (76%) ќе пристапат на **конкретни активности** со започнување на преговарачки стратегии со својот другар со цел откривање на причината зошто го направил тоа. **Без никаква реакција** би останале шест ученици од вкупно сто (6%), со објаснување: нема ништо да направам, го зеде-го зеде и слично. **Агресивно** би изреагирале 15% од учениците, затоа што така мислат дека е најдобро да му укажат на другарот дека тоа што го направил не е во ред. Дванаесет ученици од вкупно сто (12%) ќе си го побараат само тоа што им припаѓа без никакви разговори, објаснувања или било какви агресивни реакции. Повикувањето на авторитет е присутно само кај еден ученик од вкупно

ученици од вкупно сто (5%). Целосните податоци се прикажани во Табела 90 и Слика 29.

Табела 90: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање кај учениците од осмо одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	5	5.00
1	Нема реакција	6	6.00
2	Помош од авторитет	1	1.00
3	Конкретни активности	76	76.00
4	Психолошки приод	12	12.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 29: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање кај учениците од осмо одделение

Според Иваноска, Н. (2010) учениците од седмо одделение од Скопје, доколку откријат дека нивниот најдобар другар или другарка зема нешто нивно одговараат дека единствено што ќе направат е да прашаат за причините (32%). Она што им е одземено а им припаѓа нив, ќе си го земат со употреба на агресија 27% од учениците, додека 23% ќе останат без никаква реакција.

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање, анализирани се во однос на полот на учениците, етничката припадност, местото на живеење, нивото на менталната

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) Земање, анализирани се во однос на полот на учениците, етничката припадност, местото на живеење, нивото на менталната зрелост, вработеноста и невработеноста на родителите. Помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии, кај учениците од осмо одделение со различно ниво на ментална зрелост не постојат значајни разлики (DF=6; $\chi^2=2.17$; C=0.282). Исто така, не постојат значајни разлики помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од различен пол (DF=4; $\chi^2=4.20$; C=0.201). Не постојат разлики во интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од различно место на живеење (DF=8; $\chi^2=8.11$; C=0.273).

Во однос на **етничката припадност** на учениците и нивните стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4а) постојат одредени разлики и тоа: учениците припадници на албанската етничка заедница (вкупно 25 ученици) во поголем број би останале без никаква реакција за разлика од учениците со македонска (вкупно 69 ученици) и друга етничка припадност (вкупно 6 ученици) кои ќе започнат со откривање на причините (DF=4; $\chi^2=10.32$; C=0.305; $p<0.01$).

Според добиените податоци не постојат значајни разлики во одговорите на учениците во зависност од **вработеноста и невработеноста на родителите:**

- татко (DF=2; $\chi^2=0.29$; C=0.054);
- мајка (DF=2; $\chi^2=3.63$; C=0.187).

(4б) Кавџа (Nakvoort, I. 1996)

Твојот најдобар другар се кара (шџа) со друго момче/девојче.

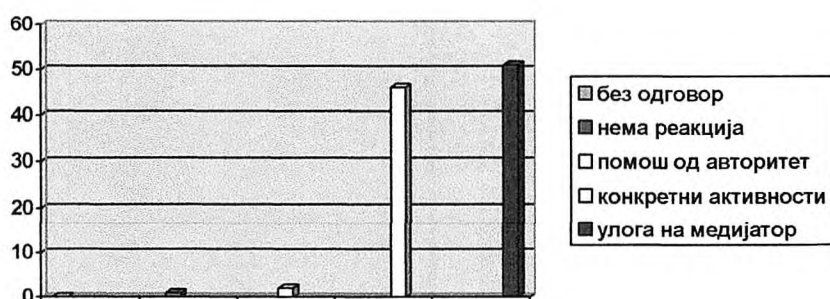
Што би направил ти?

Кога учениците од осмо одделение би се нашле во хипотетичка ситуација каде нивниот другар се кара и тепа со друго момче/девојче, 51 ученик од вкупно 100 ученици (51%) би изреагирале како во **улога на медијатор**. Тие би ги

ги **разделиле** децата, со намера да ја прекинат кавгата и тепачката. Учениците не завземаат ниту една страна, но тие не ги откриваат причините за настанатиот конфликт. Двајца ученици ќе побараат помош од авторитет (2%). Девојче од Берово одговори: ”Нема да се мешам, бидејќи тоа е нивна работа, но ќе викнам постар родител”. Еден ученик (1%) нема воопшто ништо да направи во дадената ситуација (Табела 91; Слика 30).

Табела 91: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4б) Кавга кај учениците од осмо одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	0	0.00
1	Нема реакција	1	1.00
2	Помош од авторитет	2	2.00
3	Конкретни активности	46	46.00
4	Улога на медијатор	51	51.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 30: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4б) Кавга кај учениците од осмо одделение

Според Иваноска, Н. (2010) повеќето ученици (43%) од седмо одделение од Скопје¹¹⁷ во ваква ситуација би ги поделиле децата со што ќе завземат неутрална страна, додека 24% од учениците би го поддржале пријателот.

¹¹⁷ Вкупниот број на испитани ученици е 63.

Според Иваноска, Н. (2010) повеќето ученици (43%) од седмо одделение од Скопје¹¹⁷ во ваква ситуација би ги поделиле децата со што ќе завземат неутрална страна, додека 24% од учениците би го поддржале пријателот.

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4б) Кавга, се анализирани во зависност од полот на учениците, нивото на менталната зрелост, етничката припадност, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на родителите.

Помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од различен **пол** не постојат значајни разлики во однос на ова конфликтна дилема (DF=3; $\chi^2=6.36$; C=0.264). Исто така, интерперсоналните преговарачки стратегии врз основа на **нивото на менталната зрелост** на учениците, укажува на тоа дека не постојат значајни разлики (DF=4; $\chi^2=6.62$; C=0.457).

Според добиените статистички показатели, не постојат разлики помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од **различни градови** (DF=6; $\chi^2=5.31$; C=0.224). Помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците припадници на различни етнички заедници не постојат значајни разлики (DF=6; $\chi^2=10.95$; C=0.314).

Во однос на **вработеноста и невработеноста на родителите** и начинот на преговарање кај учениците, ги наведуваме следните податоци:

- не постојат значајни разлики во начинот на преговарање кај учениците според вработеноста и невработеноста на мајката (DF=2; $\chi^2=1.06$; C=0.102);
- начинот на преговарање кај учениците значајно не се разликува во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото (DF=2; $\chi^2=1.17$; C=0.108).

¹¹⁷ Вкупниот број на испитани ученици е 63.

(4в) *Момче (Наквоорт, I. 1996)*

Момчето Маршин/Агим живее во земја која е во војна. Тој има 15 години и треба да оди во војска. Тој не сака да оди бидејќи не сака да учествува во војна. Но, ако го присилаат да оди, што би требало Маршин/Агим да направи?

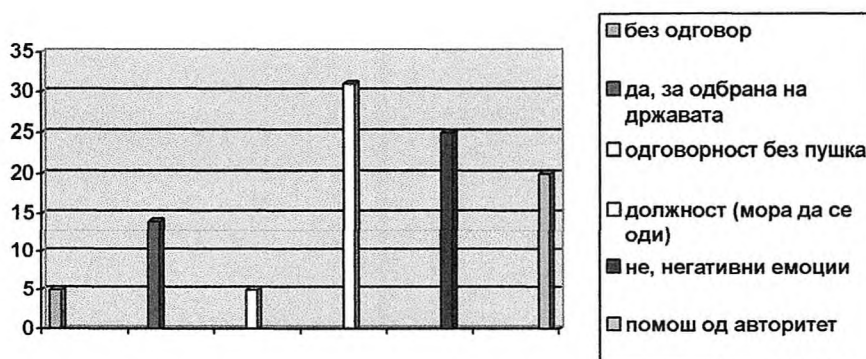
Во ова хипотетичка конфликтна дилема учениците се наоѓаат во ситуација каде што треба да донесат некаква одлука, што не се однесува за нив, но се однесува за момче на нивна возраст. Од вкупно 100 ученици, 50 (50%) мислат дека Мартин/Агим треба да оди во војска и за тоа наведуваат различни причини. Најчеста причина е **должноста** кон својот народ и својата држава (31%). Ученичка од Берово мисли дека: "Мартин би требало да оди бидејќи тоа е негова должност и обврска кон државата". Пет ученици од вкупно сто ученици (5%) мислат дека тој треба да оди, но без да употребува оружје, туку да биде ангажиран во други активности. **Одбраната** на својот народ е најважна и затоа Мартин/Агим треба да оди и покрај тоа што има само 15 години, мислат 14% од учениците. Девојче од Гостивар одговори: "Сметам дека Агим треба да биде подготвен да го даде и својот живот за својата татковина".

Момчето **не трба да оди во војска** мислат 45 ученици од вкупно 100 (45%) и наведуваат повеќе причини за тоа: сеуште е мал, можат да го убијат, деца не одат во војска и слично. Девојче од Гостивар одговори: "Штом не сака да оди во војна најдобро би било да замине во друга земја, каде што нема да можат да го најдат". Ученичка од Битола размислува на следниот начин: "Сепак државата (законот) треба да знае дека 15 годишно дете не е способно да биде во војна".

Пет ученици (5%) не одговорија на ова хипотетички конфликтна дилема.

Табела 92: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4в) Момче кај учениците од осмо одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	5	5.00
1	Да, за одбрана на државата	14	14.00
2	Одговорност без пушка	5	5.00
3	Должност (мора да се оди)	31	31.00
4	Не, негативни емоции	25	25.00
5	Помош од авторитет	20	20.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 31: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4в) Момче кај учениците од осмо одделение

Не постојат значајни разлики помеѓу учениците од различен **пол** во однос на конфликтната дилема Момче ($DF=2$; $\chi^2=1.08$; $C=0.103$).

Помеѓу мислењето на учениците кои што живеат во **различни градови** во Република Македонија не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=7.84$; $C=0.269$). Погolem дел од учениците во Берово (68%) мислат дека момчето треба да оди во војна, наведувајќи различни причини, меѓу кои се најзастапени одбраната на својата земја и должноста кон неа. Мислењето на учениците од Битола е поделено, половина од нив мислат дека момчето не треба да оди барајќи различни начини за тоа, а другата половина мислат дека мора да оди во војска заради својата држава. Додека поголемиот дел од учениците од Гостивар (54%)

својата земја и должноста кон неа. Мислењето на учениците од Битола е поделено, половина од нив мислат дека момчето не треба да оди барајќи различни начини за тоа, а другата половина мислат дека мора да оди во војска заради својата држава. Додека поголемиот дел од учениците од Гостивар (54%) мислат дека момчето не треба да оди во војна, затоа што с# уште е дете и може да биде убиено. Според Иваноска, Н. (2010) од 63 ученици од Скопје, 13 ученици не одговорија на ова прашање (21%) што е висок процент во споредба со учениците од другите градови. Не го одобруваат одењето на момчето во војна 60% од учениците, како причина за тоа ја наведуваат неговата возраст и негативните емоции. Додека само 19% од учениците од Скопје, мислат дека момчето треба да оди во војна и да ја брани својата земја.

Помеѓу мислењето на учениците со различна **етничка припадност** за конфликтната дилема (4в) Момче, не постојат значајни разлики ($DF=4$; $\chi^2=6.29$; $C=0.243$). Учениците Македонци во поголем процент (56%) мислат дека момчето Мартин треба да оди во војска. Половина ученици од албанската етничка заедница (52%) мислат дека Агим не треба да оди во војна, а 40% мислат дека треба да оди за својот народ и за својата држава. Од шестте деца од други етнички заедници, четири мислат дека момчето не треба да оди во војна, еден мисли дека треба да оди, а еден ученик остана без одговор.

Во зависност од нивото на **менталната зрелост** на учениците од Битола и нивното мислење за хипотетички конфликтната дилема Момче не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=3.44$; $C=0.347$). Според анализата на добиените податоци во однос на **вработеноста и невработеноста на родителите** и мислењето на учениците за конфликтната дилема Момче, не постојат значајни разлики:

- татко ($DF=1$; $\chi^2=0.70$; $C=0.084$);
- мајка ($DF=1$; $\chi^2=0.16$; $C=0.040$).

(4г) Војник (Hakvoort, I. 1996)

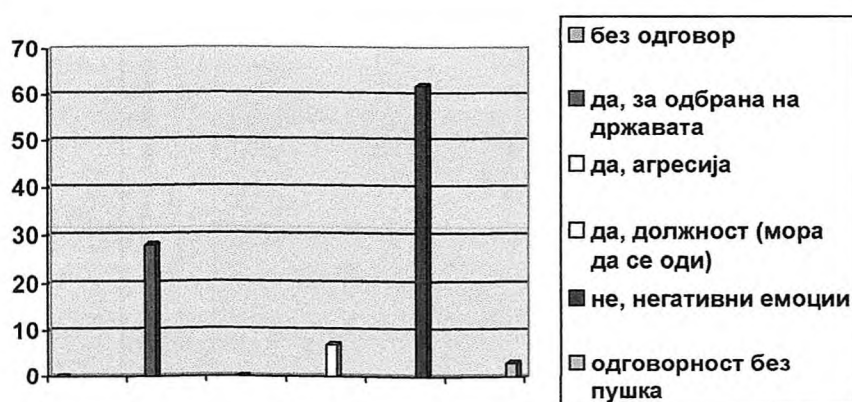
Кога ќе ѝораснеш дали сакаш да бидеш војник? Зошто?

причини за тоа како страв, несигурност, опасност. Сакаат да бидат војници за одбрана на земјата 28% од учениците, без да наведат некакви агресивни чувства и тенденции за убивање и насилство. Три ученици од вкупно сто ученици (3%) сакаат да одам во војска затоа што е одговорност кон државата, но не сакаат да користат оружје (Табела 93; Слика 32).

Следуваат дел од одговорите на учениците. Ученик од Гостивар одговори: “Да, за да ја бранам својата земја”. Ученик од Гостивар размислува на следниот начин: “Да, сакам од сè срце, готов сум за својата татковина да го жртвувам животот”. Ученичка од Гостивар размислува на следниот начин: “Не. Ако бидам војник, односно ако одам во војна ќе станам убиец, а тоа не сакам да се случи”.

Табела 93: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4г) Војник кај учениците од осмо одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	0	0.00
1	Да, за одбрана на државата	28	28.00
2	Да, агресија	0	0.00
3	Должност (мора да се оди)	7	7.00
4	Не, негативни емоции	62	62.00
5	Одговорност без пушка	3	3.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 32: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4г) Војник кај учениците од осмо одделение

Слика 32: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4г) Војник кај учениците од осмо одделение

Од вкупно 63 ученици од седмо одделение од Скопје, 75% не сакаат да бидат војници кога ќе бидат доволно возрасни за тоа, додека 21% од нив сакаат да бидат војници (Иваноска, Н. (2010).

Одговорите на учениците во однос на нивниот **пол** значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.01 ($DF=1$; $\chi^2=16.96$; $C=0.381$). Учениците од машки пол во 58% сакаат да бидат војници кога ќе пораснат, додека само 18% од девојчињата го сакаат тоа. Ваквите разлики се под влијание од начинот на воспитување на децата, нивното чувство за полова припадност, односно овде е најизразено половото типизирање.

Мислењето на учениците во однос на ова дилема, статистички значајно не се разликува во однос на другите фактори, а тоа го кажуваат добиените податоци:

- место на живеење ($DF=2$; $\chi^2=0.51$; $C=0.071$);
- етничка припадност на учениците ($DF=2$; $\chi^2=3.31$; $C=0.178$);
- нивото на менталната зрелост на учениците од Битола ($DF=2$; $\chi^2=4.05$; $C=0.373$);
- вработеноста и невработеноста на таткото ($DF=1$; $\chi^2=1.23$; $C=0.110$);
- вработеноста и невработеноста на мајката ($DF=1$; $\chi^2=0.04$; $C=0.020$).

(4d) Договор (Hakvoort, I. 1996)

Две земји се во војна. И двете сакаат да ја прекинат војната, но бидејќи секоја од земјите мисли дека онаа друга е виновна за почетокој на војната, не сакаат да започнат мировни преговори. Што мислиш за ова?

Од вкупно 100 ученици од осмо одделение, 37 ученици (37%), мислат дека **двете држави** треба да ги започнат преговорите. Ученичка од Битола одговори:

“Јас мислам дека ако двете земји навистина сакаат мир, тогаш тие не треба да гледаат која прва треба да ги започне преговорите, туку двете треба да се обидат”. Значењето за започнувањето на мировните преговори и донесувањето на мировен договор по пат на заемно разбирање е нагласено во мислењето на еден ученик од Битола: “Мислам дека ако не се сложат, војната нема никогаш да прекине”.

Една од државите во воениот конфликт мора прва да започне со преговорите, за да се прекине војната без разлика на тоа која држава била или не била виновна за започнувањето на војната, размислуваат 22 ученици од вкупно 100 (22%). Ученичка од Берово изјави: “Мора едната да попусти, иако е тешко, една од земјите мора да почне прва”.

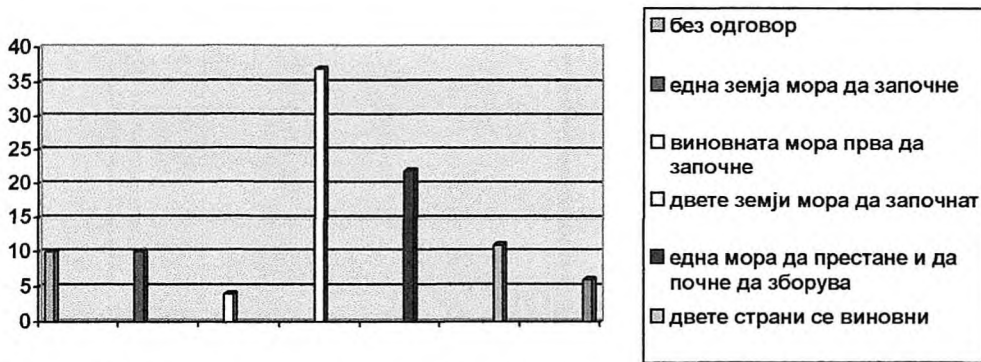
Двете страни се виновни за војната, затоа двете страни се виновни што не започнуваат мировни преговори мислат 11 ученици од вкупно 100 (11%). Четири ученици од вкупно сто (4%) мислат дека постои виновна држава за започнување на војната и таа држава мора прва да ги започне мировните преговори. Ученик од Берово одговори: “Јас мислам дека земјата што е прва замешана во војната треба прва да започне со преговори”.

Една држава мора да започне прва мислат 10 ученици од вкупно 100 (10%), без да објаснат која држава и зошто мора прва да започне со преговорите.

Шест ученици од вкупно сто ученици (6%) за започнување на мировните преговорите предлагаат вклучување на независна, неутрална страна, посредник и ја нагласуваат **ООН**. Ученик од Битола размислува на следниот начин: “Јас мислам дека некоја друга земја треба да помогне во тоа, така што на неутрален терен ќе се договорат”. Десет ученици од вкупно сто (10%) не одговорија на конфликтната дилема (4д) Договор (Табела 94; Слика 33).

Табела 94: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4д) Договор кај учениците од осмо одделение

Код	Категории	Вкупно	Проценти
0	Без одговор	10	10.00
1	Една земја мора да започне	10	10.00
2	Онаа која што е виновна мора прва да започне	4	4.00
3	Двете земји мора да започнат	37	37.00
4	Една од нив мора прва да престане и да почне да зборува	22	22.00
5	Двете страни се виновни	11	11.00
6	Независна неутрална страна	6	6.00
	Вкупно	100	100.00



Слика 33: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема (4д) Договор кај учениците од осмо одделение.

Анализата на добиените одговори на конфликтната дилема 4д-Договор, во зависност од **полот** на учениците укажува на тоа дека не постојат значајни разлики ($DF=3$; $\chi^2=2.86$; $C=0.166$).

Во однос на **етничката припадност** на учениците не се добиени значајни разлики ($DF=6$; $\chi^2=10.82$; $C=0.312$). Половина од учениците од сите етнички заедници мислат дека двете земји заедно треба да ги започнат преговорите. Добиените податоци ($DF=9$; $\chi^2=28.88$; $C=0.388$), од анализата на мислењето на учениците за започнување на мировни преговори и **местото на живеење** укажуваат на тоа дека не постојат значајни разлики.

учениците за започнување на мировни преговори и местото на живеење укажуваат на тоа дека не постојат значајни разлики.

Според нивото на **менталната зрелост** на учениците од Битола и нивните стратегии за постигнување на мировен договор помеѓу двете завојувани држави, не постојат значајни разлики ($DF=6$; $\chi^2=7.51$; $C=0.480$).

Во однос на **вработеноста и невработеноста на родителите** и мислењето кај учениците за конфликтната дилема Договор, ги наведуваме следните податоци:

- постојат значајни разлики помеѓу мислењето на учениците според вработеноста и невработеноста на мајката ($DF=3$; $\chi^2=12.04$; $C=0.328$; $p<0.01$), повеќето ученици чии мајки се вработени мислат дека една држава мора прва да започне со мировни преговори, за разлика од повеќето ученици чии мајки се невработени кои мислат дека двете страни се виновни и мораат двете држави да ги започнат преговорите;
- мислењето помеѓу учениците значајно не се разликува во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото ($DF=3$; $\chi^2=4.63$; $C=0.210$).

**Хипотетички конфликтна дилема “Разговор” (Злајевска, А. 2005)*

Ти и твојот најверен другар (другарка) разговараше за “нешто”, но имаше различно размислување. Вашиот разговор преминува во расправа-кава. Твојот другар (другарка) изнервирано ти удира шамар. Што ќе направиш?

Како би реагирале учениците од седмо одделение кога би се нашле во непријатна конфликтна ситуација со својот другар/другарка, само заради тоа што имаат различно размислување, ќе согледаме од нивните одговори на хипотетички конфликтната дилема “Разговор”. Од 125 учениците, 50 ученици (40%) би разговарале со својот другар/другарка и би се обиделе да се дојде до меѓусебно извинување. Ученичка размислува на следниот начин: “Ќе ја замолам да поразговараме за проблемот и нашите мислења без тепачка”.

Во одговорите на некои ученици се укажува на извинување од нивна страна, затоа што мислат дека тие со своето размислување го навредиле својот

другар и затоа тој изреагирал агресивно. Девојче би ѝ простило на својата другарка: “Јас ќе ѝ простам затоа што во расправијата може с# да се случи, можеби јас сум ја навредила без да сакам”. Децата од најрана возраст треба да се воспитуваат дека секој има право на сопствено мислење, но и почитување на мислењето на другите, а исто така и за толерантно однесување во такви ситуации.

Од вкупно 125 ученици, 39 ученици (31%) би изреагирале агресивно, со возвраќање на ударот, затоа што тие мислат дека на агресивната реакција на својот другар следи исто таква реакција. Ученичка одговори: “Ќе и го возвратам шамарот. Затоа што таа нема право да ме удира и затоа што секој човек има различно мислење, а не само таа и јас”. Ученик одговори: “Ќе го смачкам од ќотек”.

Прекинувањето на другарството (т.н. скарвање), како интерперсонална преговарачка стратегија би примениле 14% од учениците. Шеснаесет ученици од вкупно 125 (13%) би заминале без ништо да направат, а дел од нив само би му кажале на некој нивни близок. Само еден ученик би се одбранил од нападите на својот другар и ништо повеќе. Двајца ученици останаа без одговор.

Анализата на интерперсоналните преговарачки стратегии при конфликтната дилема “Разговор” во однос на полот на учениците, покажува дека не постојат значајни разлики ($DF=5$; $\chi^2=9.00$; $C=0.259$).

**Хипотетички конфликтна дилема “Пукање” (Злајќевска, А. 2005)*

Денес е фајен човек К.М. (39 години) кој пред три дена пукаше со пиштол во лицето М.П. (37 години), кој почина на самојо место. Што треба да се направи со лицето К.М. (39 години)?

Хипотетички конфликтната дилема “Пукање” имаше за цел да го открие мислењето на учениците од седмо одделение, за случај кога човек пука во друг човек, без да се знаат причините зошто, но смртно го ранува. Од вкупно 125 ученици, 90 ученици (72%), мислат дека лицето К.М. (39 години) што пукаше

веднаш треба да се затвори и да лежи во затвор. Мислењето на еден ученик е следно: “Треба да се осуди на доживотна казна затвор, затоа што одзел нечиј живот”. Ученичка одговори: “Да биде строго осуден затоа што Господ го дава животот и тој само го зема”.

Случајот треба да се испита и според добиените сознанија треба да му се суди на лицето К.М. мислат 28 ученици од вкупно 125 (22%). Ваквите размислувања на учениците укажуваат на тоа дека учениците случајот го согледуваат покомплексно, односно тие размислуваат не само за последиците туку и за причините кои што довеле до тоа. Ученик одговори: “Прво да се дознае причината поради која пукал, а потоа да се казни според тоа”. Размислувањето на друг ученик е следно: “Треба да се приведе и праведно да му се суди. Затоа што тој можеби го убил во самоодбрана”.

Смртната казна како решение на случајот ја нагласуваат двајца ученици.

Хипотетички конфликтната дилема “Пукање” имаше за цел и да го испита мислењето на учениците од различен пол, во однос на нивната одлука што треба да се направи со лицето К.М. (39 години). За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).¹¹⁸ Статистичката обработка на податоците се одвиваше според прикажаните категории во кодната листа за пилот истражувањето во 2005 година.¹¹⁹ Анализата на добиените одговори на учениците од различен пол, покажува дека не постојат статистички значајни разлики ($DF=3$; $\chi^2=2.11$; $C=0.128$). Најчесто решение за конфликтната дилема “Пукање” е затворска казна за лицето К.М. и тоа кај 71% од учениците од машки пол и 73% кај учениците од женски пол. Да се испита случајот и причините зошто дошло до тоа лицето К.М. да пука и да го убие лицето М.П. мислат 23% од момчињата и 22% од девојчињата. Смртната казна како решение за случајот “Пукање” го нагласуваат двајца ученици од машки пол. Сите ученици одговорија на ова прашање.

¹¹⁸ Николоски, Т. (2001), 376.

¹¹⁹ Прилог број 8.

**Хиџоџеџички конфликтна дилема “Деџе на мироџ” (Peace Child International. 17 April 2005. www.peacechild.org). (2005)*

Во Паџуа-Нова Гвинеџа, завоџуваниџе џлемиња џри склучување мир си давале едни на друџи новородено деџе. Тие деџа расџеле во новиџе џлемиња и доколку во иднина се џојавел џроблем, џлемињаџа џи џраќале овие деџа да џо решат џроблемоџ. Таквоџо деџе било наречено “Деџе на мироџ”. Со вакваџа џосџаџка на џлемињаџа во Паџуа-Нова Гвинеџа се соџласуваш или не се соџласуваш и зоџџо?

Со обичаџот на племињата во Папуа-Нова Гвинеџа насловено како “Дете на мирот” се согласуваат 42 ученици од вкупно 125 ученици (30.40%), додека 87 ученици од вкупно 125 ученици (69.60%) ваквиот обичаџ не го одобруваат. Деџата што го прифаќаат оваџ обичаџ, всушност тие го прифаќаат начинот на живот и размислување на луѓето што живеат на другиот дел од светот. А, можеби тука е значајно и залагањето за мирот што треба да завладее по склучувањето на мировниот договор и размената на деџата како симболи на мирот. Но, мировната улога на разменетите деџа тука не завршува, по неколку години доколку повторно племињата од Папуа би имале воен конфликт, тие би се нашле во улога на преговарачи или медијатори за склучување на нови мировни договори. Следуваат дел од одговорите на учениците:

- Да, се согласувам затоа што ако немало такво дете на мирот, немало кој да се договори и постојано ќе имало војни;
- Да, затоа што сите луѓе имаат право на мир;
- Да, затоа што таму така ги решаваат проблемите;
- Да, тоа си се нивни обичаи и не можеме да се мешаме;
- Да, се согласувам, затоа што не само што склучувале мир, на тој начин се приближувале едни кон други.

Деџата што не се согласуваат со ваквата традиџија се поборници за правото на секое дете да живее со своето семејство, во средината во која се

родило и на која \$ припаѓа. Но, исто така тие се против користење на децата како средство за решавање на конфликти и војни помеѓу возрасните и нивно користење како средство за мировни договори и владеење на мирот.

Следуваат дел од размислувањата на учениците за конфликтната дилема “Дете на мирот”:

- Не, секое дете треба да остане кај својата мајка;
- Детето, што е “Дете на мирот” не треба да се игра со него и да се предава на некој друг како да е некој предмет;
- Не се согласувам, затоа што не е убаво мајката да се оддели од детето, но не е убаво и децата да го решаваат проблемот на возрасните;
- Не се согласувам, затоа што тие можат да го решат проблемот и со друго нешто, а не да ги жртвуваат децата, односно да си ги даваат своите деца.

Мислењето на учениците за традиционалниот обичај на племињата од Папуа-Нова Гвинеја, насловен како “Дете на мирот” е анализирано врз основа на половата припадност на учениците. За статистичка обработка на податоците беа користени χ^2 тест и коефициентот на контингенција (C). Нивото на значајност на χ^2 тест беше оценувано според таблиците на граничните вредности на χ^2 тест, со веројатност (ниво на доверба) од $p=0.05$ (95%) и $p=0.01$ (99%).¹²⁰ Статистичката обработка на податоците се одвиваше според прикажаните категории во кодната листа за пилот истражувањето во 2005 година.¹²¹ Податоците што се добиени укажуваат на тоа дека не постојат значајни разлики во мислењето на учениците од различен пол ($DF=1$; $\chi^2=0.57$; $C=0.067$).

¹²⁰ Николоски, Т. (2001), 376.

¹²¹ Прилог број 8.

**Хипотетички конфликтна дилема “Летен одмор” (Злајевска, А. 2005)*

Ти и твојот брат-сестра се подготвуваат за летен одмор (10 дена на море) организирано со други ученици и наставници. Треба да преглеаш за пет дена. Вашите родители доаѓаат дома загрижени и така ти само теба ти вели: ти нема да одиш на одмор ова лето затоа што тие ни требаат за друга намена. Што ќе направиш? Зошто?

Хипотетички конфликтната дилема “Летен одмор”, имаше за цел да го поттикне размислувањето на учениците за тоа што тие би направиле кога би се нашле во ваква ситуација. Дали тие би изреагирале агресивно, дали би ги занемариле своите права и би се сложиле со одлуката на родителите или пак би се бореле за своето право да одат на летен одмор без да го загрозат правото на својот брат или својата сестра (асертивно однесување).

Од вкупно 125 ученици, 95 ученици (76%) би се согласиле и би ја прифатиле одлуката на нивните родители. Тие би се согласиле нивниот брат или нивната сестра да оди на летен одмор со своите другари, а тие не. Ова укажува на тоа дека децата ги почитуваат одлуките на нивните родители без разлика на тоа што ги негираат нивните права, а ги почитуваат правата на нивниот брат или нивната сестра. Децата се воспитувани на начин да ги почитуваат мислењата и одлуките на своите родители како авторитети во семејството.

Асертивно би изреагирале 20 ученици од вкупно 125 ученици (20%), тие би постапиле така што би инсистирале да одат и тие и нивниот брат или нивната сестра на летен одмор, би разговарале со нивните родители за да изнајдат решенија што најмногу би биле прифатливи.

Агресивно би изреагирале само двајца ученици, односно тие би постапиле така што тие да одат на одмор, а нивниот брат или нивната сестра да не оди. Само три ученици останаа без одговор на ова дилема.

Сакајќи да дознаеме дали постојат одредени разлики во интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема “Летен одмор” кај учениците од различен пол направена е **компаративна родова анализа**. Врз

основа на добиените податоци, можеме да кажеме дека не постојат значајни разлики ($DF=3$; $\chi^2=0.49$; $C=0.062$).

Следуваат дел од одговорите на учениците:

- Ќе го разберам. Затоа што парите не се заработуваат лесно;
- Јас ќе се обидам да го убедам за да одам и јас. Затоа што не е убаво само мојот брат да го пушта, а мене не;
- Ќе се помирам со тоа и ќе и дозволам на сестра ми да оди. Затоа што парите му се потребни за други намени;
- Ќе разговарам со родителите. Затоа што ако ја пуштат сестра ми, ќе ме пуштат и мене, а ако не, нема ни мене;
- Ако рече тато така, така ќе биде. Затоа што тато управува со мојот живот до 18 години и мислам дека ако не ме пушта тоа го прави за мое добро;
- Ќе го почитувам зборот на мојот татко и ќе ја оставам сестра ми да оди сама. Затоа што го почитувам и знам дека сака само најдобро за нас.

4.4. ЗАКЛУЧОЦИ ЗА ИНТЕРПЕРСОНАЛНИТЕ ПРЕГОВАРАЧКИ СТРАТЕГИИ ПРИ ХИПОТЕТИЧКИ КОНФЛИКТНИ ДИЛЕМИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

За испитување на интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение во 2006 година беа зададени четири хипотетички конфликтни дилеми (4а-Земање, 4б-Кавга, 4в-Момче, 4г-Војник). Додека хипотетички конфликтната дилема 4д-Договор беше зададена само кај учениците од четврто одделение и од осмо одделение. Помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од различните возрасни групи постојат статистички значајни разлики. Учениците од прво одделение најчесто се повикуваат на авторитет или не знаат како да постапат во конфликтната дилема. Учениците од четврто одделение превземаат конкретни активности и се обидуваат да го дознаат виновникот за настанатиот проблем. Додека кај учениците од осмо одделение, интерперсоналните преговарачки стратегии покрај конкретните активности содржат и психолошки приод на преговарање и медијаторство (Табела 95, Слика 34, Слика 35, Слика 36, Слика 37, Слика 38).

Табела 95: Значајност на разлики на интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми помеѓу три возрасни групи¹²²

Одделение	Хипотетички конфликтни Дилеми	Значајност на разлики помеѓу трите возрасни групи			
		DF	χ^2	C	P
Прво Четврто Осмо	4а-Земање	12	94.75	0.489	0.01
	4б-Кавга	12	69.56	0.433	0.01
	4в-Момче	4	17.82	0.236	0.01
	4г-Војник	4	11.10	0.188	0.05
	4д-Договор	6	35.86	0.389	0.01

¹²² Само хипотетички конфликтната дилема 4д-Договор е зададена на две возрасни групи ученици (ученици од четврто одделение и ученици од осмо одделение).

Добиените податоци од пилот истражувањето во 2005 година, укажуваат на тоа дека постојат значајни разлики помеѓу учениците од трето одделение и седмо одделение во однос на нивните интерперсонални преговарачки стратегии во двете хипотетички конфликтни дилеми “Разговор” ($DF=5$; $\chi^2=15.19$; $C=0.251$; $p<0.01$) и “Летен одмор” ($DF=3$; $\chi^2=7.92$; $C=0.184$; $p<0.05$).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Г1** (страна 69) која гласи:

“Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од возрастните групи во кои се наоѓаат учениците”, **ја прифаќаме.**

Според анализата на добиените податоци во однос на полот на учениците и интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетичките конфликтни дилеми, можеме да заклучиме дека постојат значајни разлики само кај конфликтната дилема 4г-Војник, додека кај другите конфликтни дилеми нема значајни разлики (Табела 96, страна 295). Во однос на половата припадност на учениците и интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетичките конфликтни дилеми “Разговор” и “Летен одмор” (2005), постојат значајни разлики само кај учениците од трето одделение при хипотетички конфликтната дилема “Летен одмор”.

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Г2** (страна 69) која гласи:

“Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од половата припадност на учениците”, **делумно ја прифаќаме.**

Во однос на нивото на менталната зрелост на учениците од трите возрастни групи од Битола и стратегиите на интерперсонално преговарање не постојат значајни разлики (Табела 96, страна 295).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Г3** (страна 69) која гласи:

“Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од нивото на ментална зрелост на учениците”, **ја отфрламе.**

Припадноста на учениците на одредена етничка заедница влијае врз начинот на интерперсонално преговарање само кај учениците од прво одделение (Табела 96, страна 295).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Г4** (страна 69) која гласи:

“Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од етничката припадност на учениците”, **делумно ја прифаќаме.**

Помеѓу интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од различно место на живеење, кај сите хипотетички конфликтни дилеми со исклучок на 4г-Војник постојат значајни разлики (Табела 96, страна 295).

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Г5** (страна 70) која гласи:

“Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од местото на живеење на учениците”, **делумно ја прифаќаме.**

Според добиените податоци за поврзаноста помеѓу вработеноста и невработеноста на таткото и на мајката и начинот на интерперсонално преговарање кај учениците (Табела 97, страна 296), можеме да заклучиме дека поврзаноста е различна во зависност од возраста на децата и видот на конфликтната дилема:

- кај учениците од прво одделение постои поврзаност помеѓу вработеноста и невработеноста на мајката во две хипотетички конфликтни дилеми (4б-Кавга и 4в-Момче);

- кај учениците од четврто одделение постои поврзаност помеѓу вработеноста и невработеноста на мајката во хипотетички конфликтната дилема 4а-Земање);
- кај учениците од осмо одделение поврзаноста помеѓу вработеноста и невработеноста на мајката е значајна во конфликтната дилема 4д-Договор).

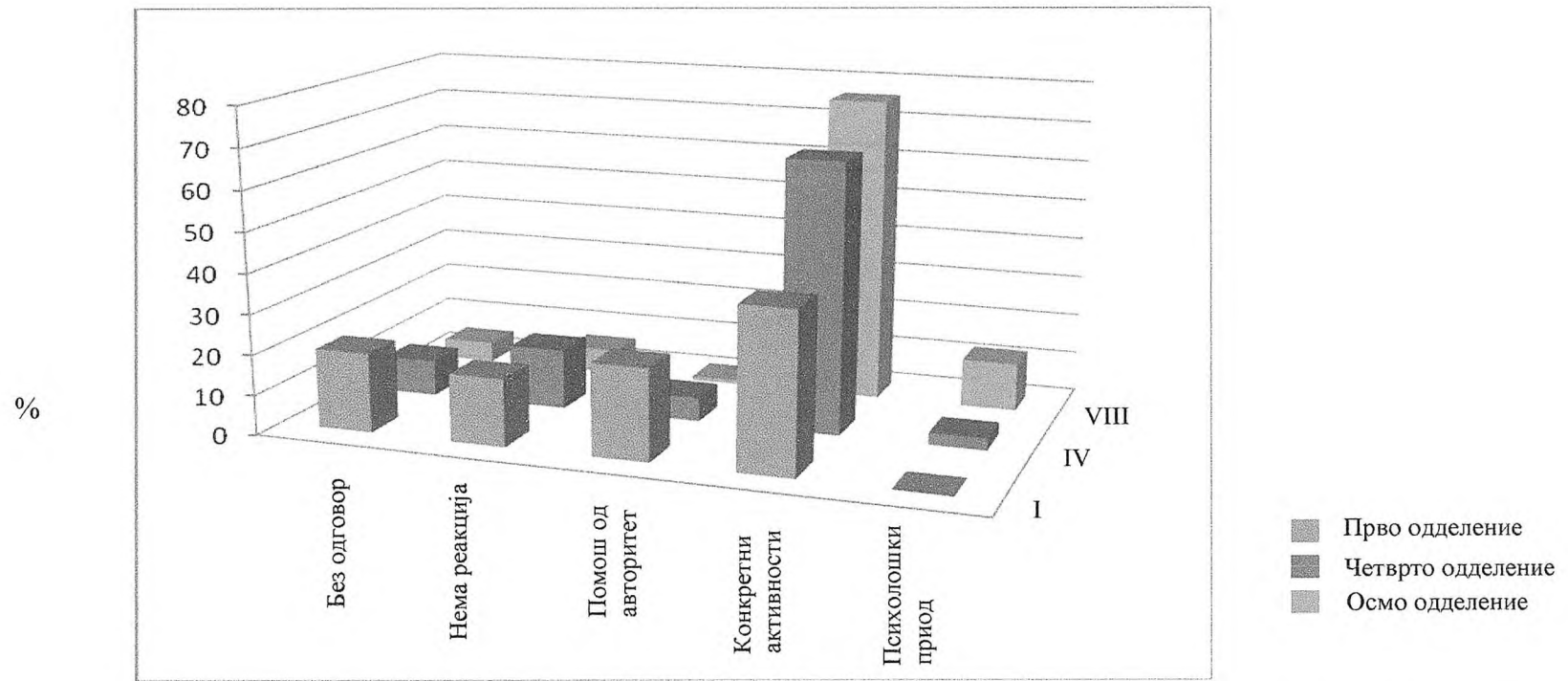
Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Г6** (страна 70) која гласи:

“Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото”, **ја отфрламе.**

Затоа, врз основа на добиените резултати, поставената **Хипотеза Г7** (страна 70) која гласи:

“Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците во текот на основното образование се разликуваат во зависност од вработеноста и невработеноста на мајката”, **делумно ја прифаќаме.**

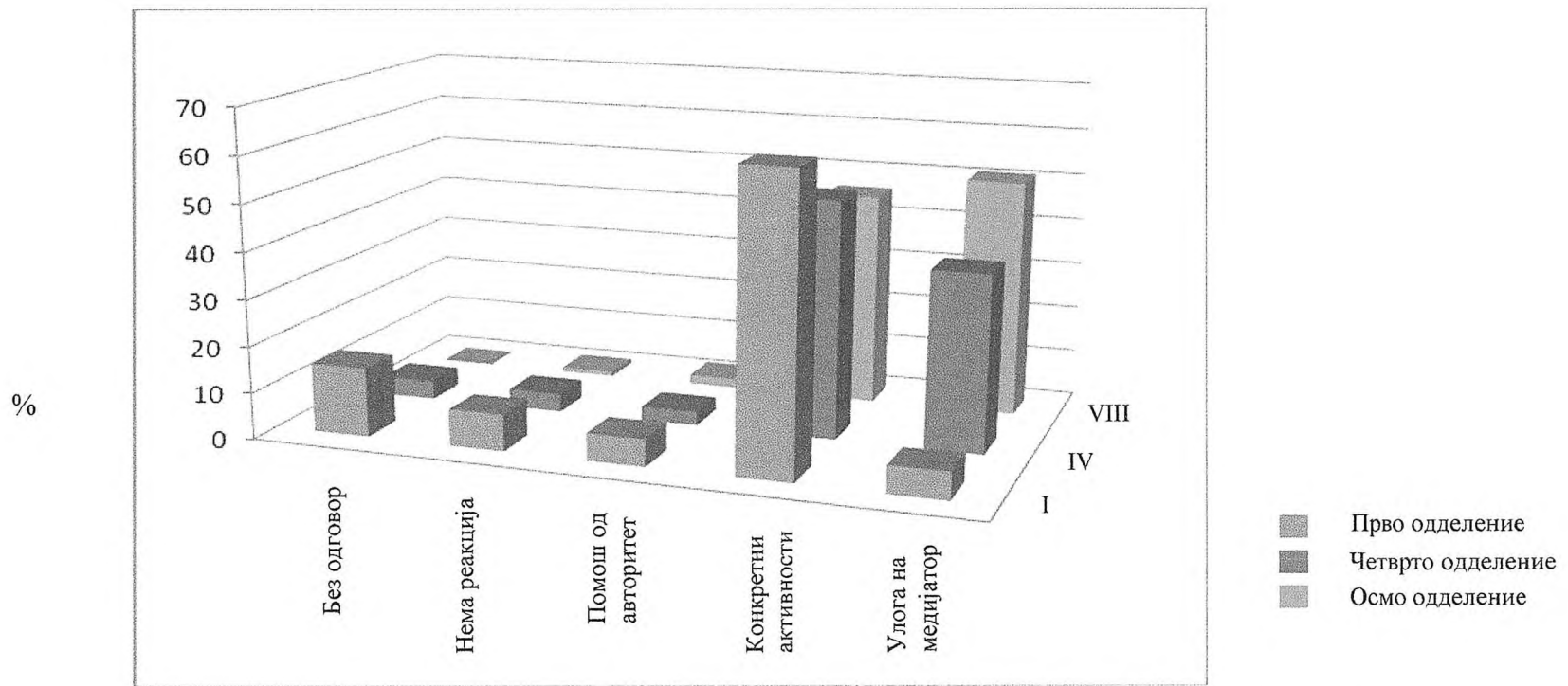
Според горенаведените резултати и анализи, можеме да заклучиме дека интерперсоналните преговарачки стратегии кај децата зависат од видот на конфликтната дилема, возраста на децата, вработеноста и невработеноста на мајката, етничката припадност на децата, како и од местото каде што живеат децата. Тоа значи дека покрај когнитивното созревање кај децата, срединските фактори како и припадноста на одредена етничка група влијаат врз начинот како децата реагираат во различни конфликтни дилеми со кои се среќаваат. И покрај тоа што во нашето истражување, станува збор за хипотетички конфликтни дилеми и интерперсонални преговарачки стратегии, децата секојдневно се среќаваат со конфликтни дилеми и многу е важно како тие реагираат во такви ситуации.



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Нема реакција	Помош од авторитет	Конкретни активности	Психолошки приод
I N=100	20	17	23	40	0
IV N=100	9	15	6	67	3
VIII N=100	5	6	1	76	12

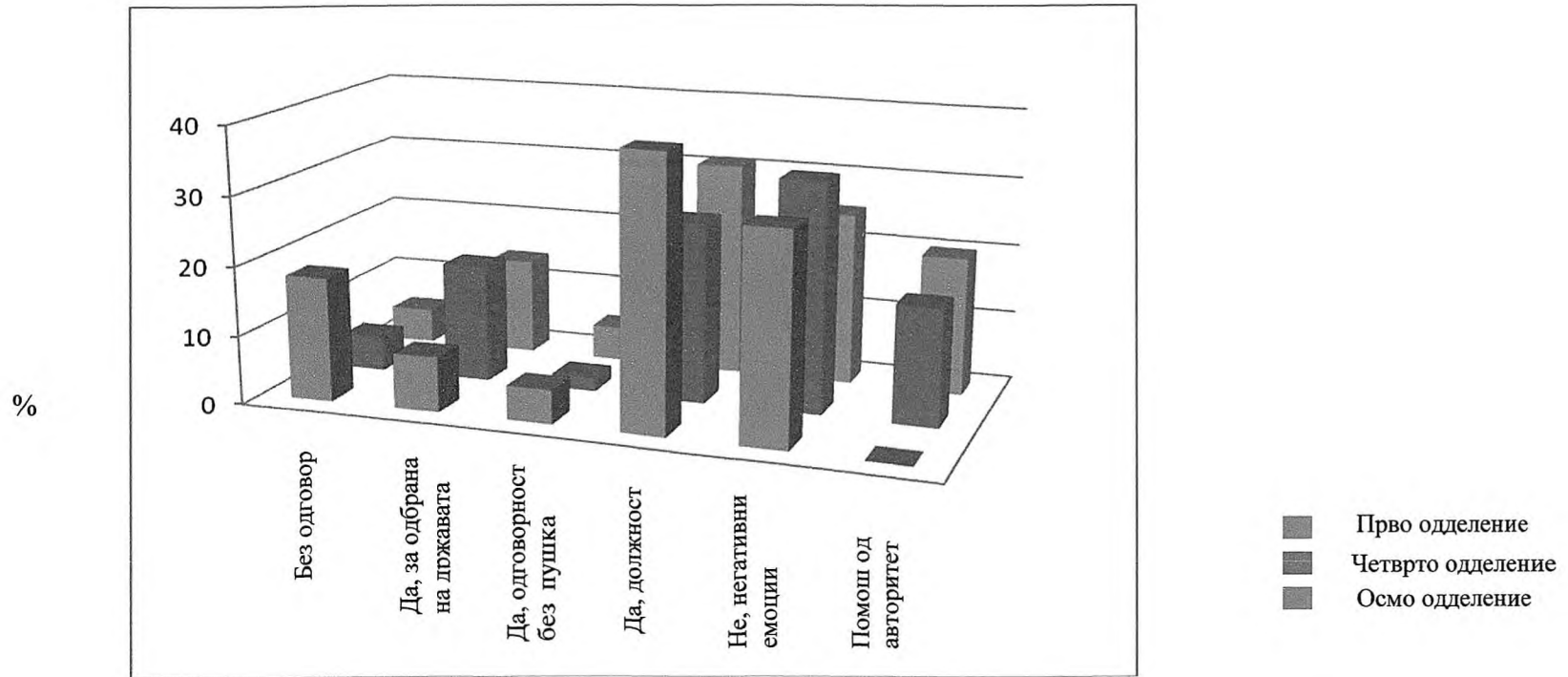
Слика 34: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема 4а-Земање кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Нема реакција	Помош од авторитет	Конкретни активности	Улога на медијатор
I N=100	15	8	6	63	6
IV N=100	4	4	3	51	38
VIII N=100	0	1	2	46	51

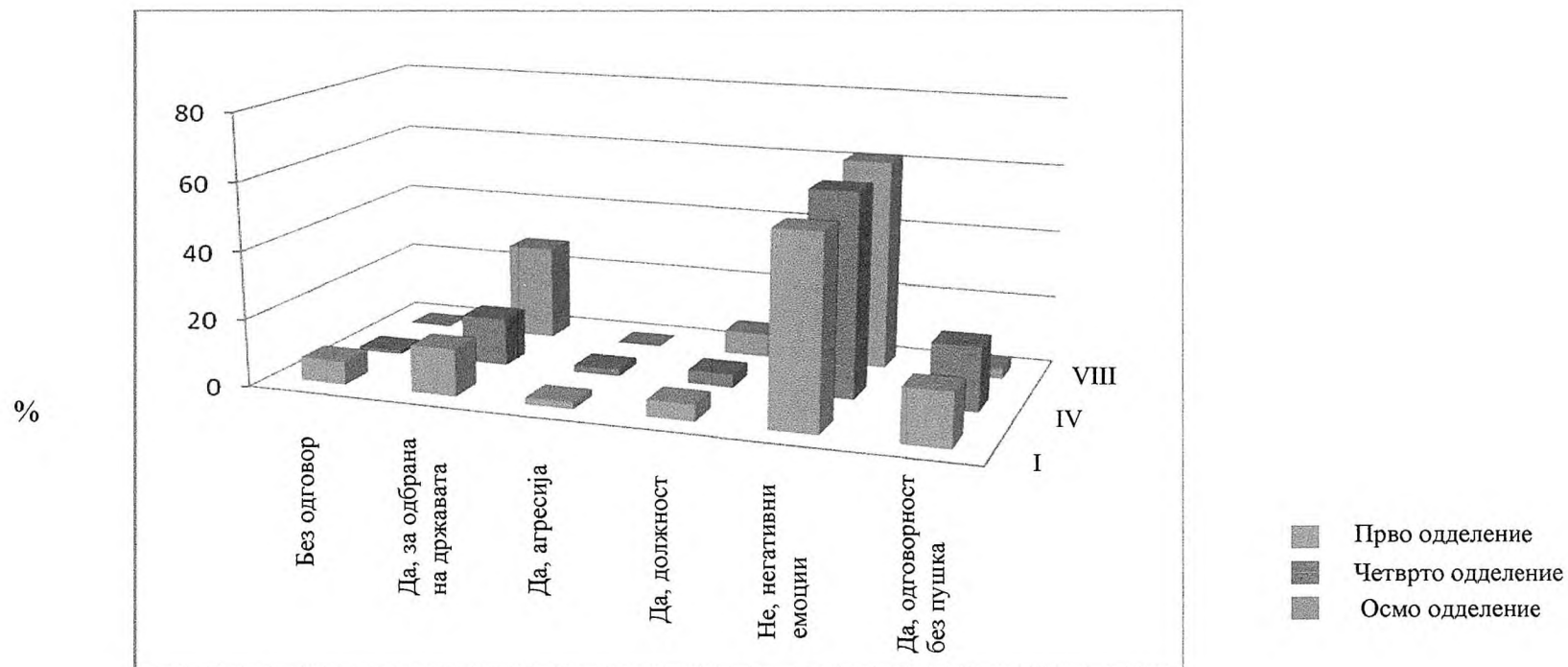
Слика 35: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема 4б-Кавга кај учениците од три возрастни групи во текот на основното образование



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Да, за одбрана на државата	Да, одговорност без пушка	Да, должност	Не, негативни емоции	Помош од авторитет
I N=100	18	8	5	39	30	0
IV N=100	5	17	2	26	33	17
VIII N=100	5	14	5	31	25	20

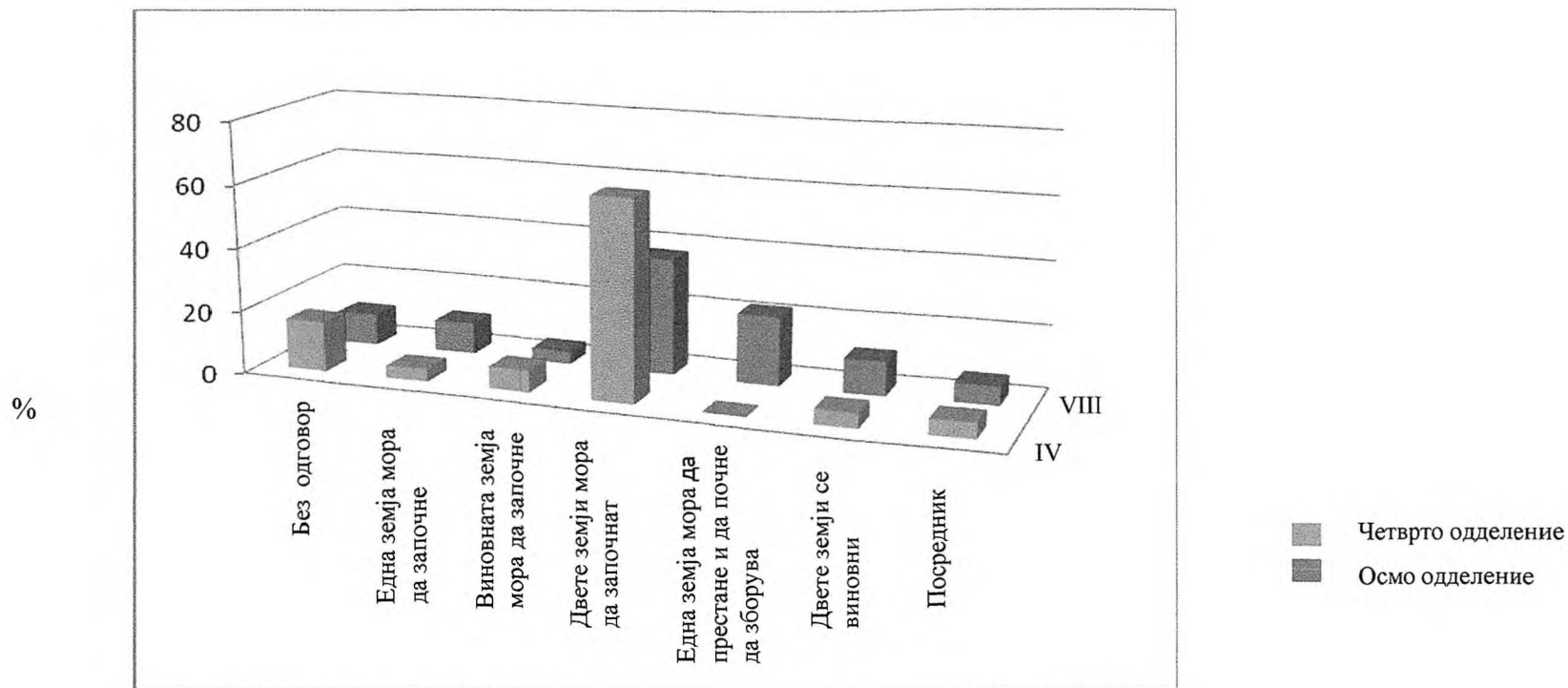
Слика 36: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема 4в-Момче кај учениците од три возрасни групи во текот на основното образование



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Да, за одбрана на државата	Да, агресија	Да, должност	Не, негативни емоции	Да, одговорност без пушка
I N=100	7	14	2	5	56	16
IV N=100	1	14	2	4	60	19
VIII N=100	0	28	0	7	62	3

Слика 37: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема 4г-Војник кај учениците од три возрастни групи во текот на основното образование



Мај 2006 година

Одделение	Без одговор	Една земја мора да започне	Виновната земја мора да започне	Двете земји мора да започнат	Една земја мора да престане и да почне да зборува	Двете земји се виновни	Посредник
IV N=100	16	4	7	63	0	5	5
VIII N=100	10	10	4	37	22	11	6

Слика 38: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема 4д-Договор кај учениците од две возрасни групи во текот на основното образование

Табела 96: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од полот, од менталната зрелост, од етничката припадност и од местото на живеење

Одделение	ХКД	Пол				Ментална зрелост				Етничка припадност				Место на живеење			
		DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	4а	4	0.84	0.091	/	8	6.00	0.439	/	8	25.44	0.450	0.01	8	17.41	0.385	0.05
	4б	4	3.40	0.181	/	6	8.50	0.503	/	8	10.55	0.308	/	8	16.39	0.375	0.05
	4в	2	4.00	0.196	/	4	1.85	0.262	/	4	34.14	0.504	0.01	4	17.44	0.385	0.01
	4г	2	36.08	0.514	0.01	4	7.13	0.471	/	8	6.83	0.253	/	6	12.04	0.327	/

Одделение	ХКД	Пол				Ментална зрелост				Етничка припадност				Место на живеење			
		DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Четврто	4а	4	6.52	0.247	/	6	9.34	0.521	/	8	6.36	0.244	/	8	16.14	0.372	0.05
	4б	4	3.76	0.190	/	2	5.07	0.410	/	8	4.22	0.201	/	8	18.33	0.393	0.05
	4в	1	0.36	0.059	/	2	1.01	0.197	/	3	9.53	0.294	/	2	1.33	0.114	0.05
	4г	1	12.14	0.329	0.01	2	0.95	0.191	/	3	3.49	0.183	/	4	2.67	0.161	/
	4д	3	3.04	0.171	/	4	3.92	0.368	/	6	6.87	0.253	/	6	9.04	0.287	/

Одделение	ХКД	Пол				Ментална зрелост				Етничка припадност				Место на живеење			
		DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Осмо	4а	4	4.20	0.201	/	6	2.17	0.282	/	8	10.32	0.305	/	8	8.11	0.273	/
	4б	3	6.36	0.264	/	4	6.62	0.417	/	6	10.95	0.314	/	6	5.31	0.224	/
	4в	2	1.08	0.103	/	2	3.44	0.347	/	4	6.29	0.243	/	6	27.34	0.379	0.01
	4г	1	16.96	0.381	0.01	2	4.05	0.373	/	2	3.31	0.178	/	6	10.28	0.244	/
	4д	3	2.86	0.166	/	6	7.51	0.480	/	6	10.82	0.312	/	9	28.88	0.388	0.01

Табела 97: Интерперсонални преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми кај учениците од прво, од четврто и од осмо одделение во зависност од вработеноста и невработеноста на таткото и на мајката

Одделение	ХКД	Татко				Мајка			
		DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Прво	4а	2	2.92	0.169	/	2	4.92	0.216	/
	4б	2	2.37	0.152	/	2	6.69	0.250	0.05
	4в	2	4.62	0.210	/	2	14.25	0.353	0.01
	4г	2	5.93	0.237	/	2	4.98	0.218	/

Одделение	ХКД	Татко				Мајка			
		DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Четврто	4а	2	4.94	0.217	/	2	11.17	0.317	0.01
	4б	3	2.32	0.150	/	3	5.02	0.219	/
	4в	1	0.67	0.082	/	1	1.00	0.099	/
	4г	1	2.66	0.161	/	1	0.17	0.041	/
	4д	3	7.93	0.271	/	3	2.76	0.164	/

Одделение	ХКД	Татко				Мајка			
		DF	χ^2	C	P	DF	χ^2	C	P
Осмо	4а	2	0.29	0.054	/	2	3.63	0.187	/
	4б	2	1.17	0.108	/	2	1.06	0.102	/
	4в	1	0.70	0.084	/	1	0.16	0.040	/
	4г	1	1.23	0.110	/	1	0.04	0.020	/
	4д	3	4.63	0.210	/	3	12.04	0.328	0.01

5. СФАКАЊЕТО ЗА МИРОТ И ЗА ВОЈНАТА КАЈ ДЕЦАТА ОД ХОЛАНДИЈА И ОД МАКЕДОНИЈА

Вовед

Во анализата што следува ќе биде прикажана споредбата на сфаќањето за мирот, стратегиите за создавање и за сочувување на мирот, како и сфаќањето за војната кај децата од Холандија и од Македонија. Анализата беше направена врз основа на добиените емпириски резултати од истражувањата во двете држави.¹²³ Двете држави се различни во однос на својата местоположба во Европа, Холандија се наоѓа во северо-западна Европа, додека Македонија се наоѓа во југо-источна Европа. Холандија е независна држава од 1648 година. Во текот на Првата Светска Војна Холандија останала неутрална, а во Втората Светска Војна била окупирана од Германија. По војната Холандија станала членка на БЕНЕЛУКС, додека во 1949 година станала членка на НАТО. Во 1957 година Холандија станала членка на Европската економска заедница, која е предходник на Европската Унија. Холандија е кралство со парламентарно уставна монархија, од 1980 година на престолот е кралицата Беатрис Армгард. Република Македонија е самостојна и независна држава од 1991 година. Сегашните граници на Република Македонија се од 1946 година, кога НРМ станува дел од ФНРЈ. Во 1993 година Република Македонија станува членка на ООН, но заради спорот за името со Република Грција примена е под името Поранешна Југословенска Република Македонија (FYROM). На 17 декември 2005 година Претседателството на Европскиот Совет во Брисел на Република Македонија и додели статус на кандидат за член во Европската Унија. Но, сеуште Република Македонија не е членка на Европската Унија и НАТО.

¹²³ За компаративната анализа користени се добиените емпириски резултати од истражувањето на Ilse Nakvoort во Холандија во 1991/1992 година и емпириските резултати од истражувањето во 2006 година во Македонија за потребите на овај труд. Nakvoort, I. (1996). Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence/A Social-Cognitive Developmental Approach. Amsterdam: Univerziteit van Amsterdam, Fakulteit der Psychologie.

Методолошки иприсај

Испитувањето за сфаќањето за мирот и за војната кај децата од Холандија и од Македонија беше спроведено со идентичен инструмент прилагоден за секоја држава, тоа е прашалникот на Илсе Хакворт “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир “ (Накvoort, I. 1996). Исто така, беше користена идентична кодна листа прилагодена за секоја држава (Накvoort, I. 1996). Направена е компаративна анализа на добиените податоци од првото истражување во Холандија во 1991/1992 година со возрастните групи 1 (ПКВ: 6г 10м), 3 (ПКВ: 10г 8м) и 5 (ПКВ: 14г 11м) и истражувањето во 2006 година во Македонија со возрастните групи 1 (ПКВ: 7г 6м), 2 (ПКВ: 10г 7м) и 3 (ПКВ: 14г 7м) (Табела 98).

Табела 98: Примерокот на децата од Холандија и од Македонија

Холандија					Македонија				
Воз. Група	М	Ж	Вк.	ПКВ	Воз. група	М	Ж	Вк.	ПКВ
1 група	23	21	44	6г 10м	1 група	50	50	100	7г 6м
3 група	26	25	51	10г 8м	2 група	50	50	100	10г 7м
5 група	19	22	41	14г 11м	3 група	50	50	100	14г 7м

Сфаќањето за мирот и стратегиите за создавање и за сочуввање на мирот

Според добиените сознанија од компаративната анализа на сфаќањето за мирот кај децата од трите возрастни групи од Холандија и од Македонија можеме да кажеме дека:

- концептите за мир кај децата од двете држави се развојни категории и зависат од социо-когнитивните развојни нивоа во кои се наоѓаат децата;
- сфаќањето за мирот кај децата од двете држави започнува од конкретно ниво (наведуваат: да бидеш мирен, тишина, нема пукање и слично),

а со зголемување на возраста на децата преминува кон апстрактно ниво (наведуваат: почитување на човекови права, демократија, правда, слога, помагање, споделување, толеранција, слобода и слично);

- концептите за мир кај децата од индивидуално ниво (позитивни емоции на индивидуално ниво; негација на војна на индивидуално ниво), со зголемување на возраста на децата преминуваат кон глобално ниво (позитивни емоции на глобално ниво; негација на војна на глобално ниво);

- децата од Холандија и од Македонија, користат идентични теми во нивните слободни асоцијации и дефиниции за мирот, како децата од другите држави, но постои разлика во тоа која тема колку често ја користат.

Децата од Холандија мирот го сфаќаат почесто како негација на војна на индивидуално ниво (да нема кавги помеѓу луѓето, да нема омраза помеѓу луѓето и слично) и негација на војна на глобално ниво (отсуство на војни, отсуство на насилство и омраза, отсуство на непријателство и слично). Додека децата од Македонија мирот го сфаќаат почесто со позитивни емоции на индивидуално ниво (да се биде добар, да се биде среќен, да се негува пријателството и љубовта и слично) и позитивни емоции на глобално ниво (пријателски односи со други нации, соработка со другите држави од светот, помагање на луѓето на кои им треба помош и слично). Мислам дека добиените разлики се резултат на различните воспитни стратегии во семејството, различната училишна клима, општествено-политичките случувања во државата и други влијанија.

Помеѓу сфаќањето на мирот кај децата од Холандија и децата од Македонија со различна етничка припадност (во однос на категоријата негација на војна на глобално ниво), добиени се поголеми разлики помеѓу децата од албанската етничка заедница и децата од Холандија (CR=7.21; CR=8.96; CR=9.48). Разликите се однесуваат на тоа што децата од Холандија почесто го сфаќаат мирот како негација на војна на глобално ниво во споредба со децата од албанската етничка заедница.

Помеѓу мислењето за мирот кај децата од Холандија и од Македонија, од трите возрасни групи, во однос на категоријата негација на војна на глобално ниво постојат значајни разлики на ниво 0.01 (CR=5.72; CR=7.92; CR=8.44).

Кај децата од Холандија добиени се значајни полови разлики во сфаќањето за мирот во одредени категории, додека кај децата од Македонија добиени се мали разлики кои не се статистички значајни.

Постојат значајни разлики во сфаќањето за мирот помеѓу момчињата од Холандија и момчињата од Македонија: прва возрасна група CR=10.57; втора возрасна група CR=10.95; трета возрасна група CR=12.71. Исто така разликите се значајни помеѓу девојчињата од Холандија и девојчињата од Македонија: прва возрасна група CR=12.96; втора возрасна група CR=10.10; трета возрасна група CR=10.16. Кај момчињата најголеми се разликите во третата возрасна група, а кај девојчињата во првата возрасна група. Разликите се однесуваат на тоа што кај момчињата од Холандија поприсутни се негативните концепти за мир во споредба со момчињата од Македонија. Кај девојчињата од Холандија почести се негативните концепти за мир во споредба со девојчињата од Македонија кај кои почести се позитивните концепти за мир.

Табела 99: Сфаќањето за мирот како негација на војна на глобално ниво кај децата од трите возрасни групи

Холандија					Македонија					CR	P
Воз. Група	ПКВ	Вк.	f	%	Воз. група	ПКВ	Вк.	F	%		
1	6г 10м	44	8	18	1	7г 6м	100	10	10	5.72	0.01
3	10г 8м	51	30	59	2	10г 7м	100	15	15	7.92	0.01
5	14г 11м	41	35	85	3	14г 7м	100	20	20	8.44	0.01

Помеѓу мислењето на децата од различни возрасни групи од Холандија, за мирот во државата и кој е одговорен за тоа постојат разлики. Повеќето деца мислат дека Холандија е држава во мир затоа што: нема војна и немири, општествено-политичкиот систем во државата е демократски и слично. Мал број од децата (просечно 6%), кои мислат дека Холандија е држава во која е нарушен мирот ги наведуваат следните причини за тоа: постојат кавги помеѓу луѓето, постои дискриминација и не почитување на човековите права. Холандските деца над 14 годишна возраст ги нагласуваат структуралните и социјалните услови за мирот во државата. Во нивните сфаќања за мирот се појавува идејата дека најважно за мирот е да се води грижа за сопственото

општество. Тоа значи дека мир не е само држава без војна. Одговорноста за мирот во државата, децата помеѓу 6 години и 14 години мислат дека ја има кралицата Беатрис (од 39% до 61%). Додека повозрасните деца (над 14 години), мислат дека за мирот во државата одговорни се: кралицата Беатрис 39%, граѓаните 33% и владата на Холандија 29%.

Децата од различни возрасни групи од Република Македонија, различно размислуваат за мирот во Република Македонија. Повеќето деца од првата возрасна група (74%) и втората возрасна група (87%) мислат дека во државата има мир, за разлика од децата од третата возрасна група кои нагласуваат дека мирот во државата не е на задоволително ниво (65%), односно општествено-политичките случувања во државата и насилните инциденти го нарушуваат мирот во државата. Според нивното мислење, одговорноста за мирот во државата е на сите луѓе што живеат во неа, а потоа на претседателот и премиерот на државата. Децата од третата возрасна група нагласуваат дека Република Македонија има многу непријатели (67%), затоа што не е доволно почитувана и призната на меѓународно ниво.

Децата од Холандија почесто користат негативни стратегии за создавање на мир (негација на војна на индивидуално ниво и негација на војна на глобално ниво, разоружување и слично), во споредба со децата од Македонија кои почесто користат позитивни стратегии (позитивни емоции на индивидуално ниво и позитивни емоции на глобално ниво, почитување на универзалните човекови права и слично). Во однос на категоријата негација на војна на глобално ниво, разликите се значајни на ниво 0.01, кај трите возрасни групи на деца од Холандија и од Македонија (Табела 100).

Стратегиите за создавање мир од национална позиција кај децата од Холандија, се разликуваат со стратегиите кај децата од Македонија, исто така на ниво на значајност 0.01 кај двете возрасни групи, во однос на категоријата негација на војна на глобално ниво ($CR=6.99$; $CR=7.59$). Децата од Холандија од национална позиција за создавање мир повеќе ја користат стратегијата негација на војна на глобално ниво, во споредба со децата од Македонија кои почесто ја користат стратегијата позитивни емоции на глобално ниво.

Создавањето на мир од меѓународна позиција исто така се разликува помеѓу децата (од исти возрасни групи) од двете држави: најприсутни стратегии

кај децата од Холандија се стратегиите поврзани со негација на војна на глобално ниво (отсуство на војни, отсуство на насилство и омраза, отсуство на непријателство и слично), додека кај децата од Македонија најчести стратегии се стратегиите поврзани со позитивни емоции на глобално ниво (пријателски односи со други нации, соработка со другите држави од светот, донесување на закон против војната и слично).

Холандските деца кога би биле водачи на држава во војна, тие би се грижеле за мирот најчесто со запирање на војната на глобално ниво, разоружување, почитување на човековите права и споделување. Македонските деца кога би биле водачи на држава во војна, најчесто би се грижеле за мирот со потпишување на мировни договори и запирање на војната, додека помалку од нив (13%) би користеле негативни стратегии како војување до победа и војување до создавање мир.

Табела 100: Стратегии за создавање мир со негација на војна на глобално ниво кај децата од трите возрасни групи

Холандија					Македонија					CR	P
Воз. Група	ПКВ	Вк.	f	%	Воз. Група	ПКВ	Вк.	F	%		
1	6г 10м	26	8	31	1	7г 6м	100	2	2	6.06	0.01
3	10г 8м	51	28	55	2	10г 7м	100	10	10	7.52	0.01
5	14г 11м	41	24	59	3	14г 7м	100	9	9	7.35	0.01

Сфаќањето за војната

Децата од Холандија во зависност од нивната возраст, најчесто војната ја сфаќаат како воени дејствија (пукање, војување, палење, убивање, насилство), воени објекти и субјекти, како и негативни последици од воените дејствија (луѓето умираат, многу гробови, многу крв и солзи, ранети и повредени, болести и слично). Додека децата од Македонија војната ја сфаќаат како воени дејствија кои доведуваат до негативни емоции (тага, болка, страв, паника и слично) и трагични последици (смрт, гробови, болести и слично). Кај децата од Македонија од втората возрасна група (ПКВ: 10г 7м) и од третата возрасна група (ПКВ: 14г 7м) се нагласени негативните емоции, значително повеќе во

споредба со децата од Холандија од третата возрасна група (ПКВ: 10г 8м) и од петтата возрасна група (ПКВ: 14г 11м).

Помеѓу сфаќањето за војната, кај децата од трите возрасни групи од Холандија и од Македонија, во однос на категоријата воени активности (пукање, убивање, палење, насилство и слично) постојат значајни разлики на ниво 0.01 (Табела 101).

Кај децата од Холандија добиени се значајни полови разлики во сфаќањето за војната во одредени категории (момчињата почесто користат воени објекти и воени активности, додека девојчињата користат повеќе кавги и негативни емоции). Додека кај децата од Македонија добиени се мали полови разлики кои не се статистички значајни. Постојат значајни разлики во сфаќањето за војната помеѓу момчињата од Холандија и од Македонија: прва возрасна група CR=7.68; втора возрасна група CR=10.19; трета возрасна група CR=9.69. Исто така разликите се значајни помеѓу девојчињата од Холандија и од Македонија: прва возрасна група CR=6.83; втора возрасна група CR=9.79; трета возрасна група CR=9.16. Разликите се поголеми помеѓу момчињата во трите возрасни групи, во споредба со разликите кај девојчињата.

Табела 101: Сфаќањето за војната како воени активности кај децата од трите возрасни групи

Холандија					Македонија					CR	P
Воз. група	ПКВ	Вк.	f	%	Воз. Група	ПКВ	Вк.	F	%		
1	6г 10м	44	31	72	1	7г 6м	100	43	43	8.65	0.01
3	10г 8м	51	36	70	2	10г 7м	100	16	16	8.22	0.01
5	14г 11м	41	29	71	3	14г 7м	100	24	24	8.39	0.01

Според резултатите од компаративната анализа, можеме да заклучиме дека постојат разлики во концептите за мир, мирот во државата, стратегиите за создавање и стратегиите за сочувување на мирот и концептите за војна кај децата од Холандија и од Македонија. За постоењето на ваквите разлики покрај другите фактори имаат влијание: социо-историските разлики на двете држави, социо-културните разлики, воспитно-образовните системи на двете

држави, општествено-политичките системи, меѓународната позиција на државите и почитувањето на меѓународен план, мирот и стабилноста на двете држави, економската моќ и економската стабилност и слично. Затоа програмите за мировна едукација во секоја држава, мора да бидат адаптирани на различните сфаќања и ориентации за мирот. Како што укажал и Пијаже (Piaget, J. 1989) дека едукацијата за мир е возможна, кога глобалната перспектива е прифатена од наставниците и родителите, вклучувајќи ги локалните разлики на сфаќањата на културите и субкултурите. Но, заедничко за културата на мирот за сите општества и држави е позитивен мир, дијалог, позитивно трансформирање на конфликти, помагање, хуманост, правда, високо ниво на толеранција и недискриминација.

ОПШТИ ЗАКЛУЧОЦИ

Ова теза е заснована врз добиените сознанија од истражувањето во 2006 година со примена на прашалникот од Ilse Nakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир”.¹²⁴ Но, исто така (во одредени делови од овај труд) користени се добиените сознанија од пилот истражувањето во 2005 година, заради нивната научна и практично-општествена значајност.

Во мај 2005 година во ОУ “Коле Канински” во Битола беше спроведено пилот истражување со ученици од три возрасни групи и тоа: 80 ученици од подготвителна година (ПКВ: 6г 7м), 100 ученици од трето одделение (ПКВ: 9г 8м) и 125 ученици од седмо одделение (ПКВ: 13г 7м). За потребите на пилот истражувањето беа направени: протокол за интервју и два вида на прашалници. Од пилот истражувањето ги добивме првите сознанија за сфаќањето за мирот и за војната кај учениците од различни возрасни групи. Пилот истражувањето беше поттик за спроведување на истражувањето во мај 2006 година во три градови во Република Македонија (Битола, Гостивар и Берово). Во истражувањето во мај 2006 година беа опфатени три возрасни групи на ученици и тоа: 100 ученици од прво одделение (ПКВ: 7г 6м), 100 ученици од четврто одделение (ПКВ: 10г 7м) и 100 ученици од осмо одделение (ПКВ: 14г 7м). Во ова истражување беше применет прашалникот од Ilse Nakvoort “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” преведен на македонски јазик од Аница Златевска и преведен на албански јазик од Џаниш Кокалари.¹²⁵ Користени беа и добиените сознанија од истражувањето во 2010 година од Николина Иваноска, со ученици од седмо одделение од Скопје (вкупно 63 ученици, со ПКВ: 13г 2м).¹²⁶

Во двете истражувања (мај 2005 година и мај 2006 година) беа користени податоци за испитаниците од педагошката евиденција и документација на училиштата. Исто така, во двете истражувања беа користени тестови за

¹²⁴ Nakvoort, I. (1996). Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence/A social-Cognitive Developmental Approach. Amsterdam: Univerziteit van Amsterdam, Fakulteit der Psychologie, 156-157.

¹²⁵ Џаниш Кокалари, наставник (филолог: англиски јазик, албански јазик и македонски јазик), исто така го направи преводот од албански јазик на македонски јазик на сите одговори од прашалникот на учениците од албанската етничка заедница кои наставата ја следат на албански наставен јазик во Гостивар (вкупно 75 ученици).

¹²⁶ Иваноска, Н. (2010). Сфаќања за мирот и војната кај учениците од седмо одделение и трета година средно образование. Дипломски труд. Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски Факултет, Институт за психологија. Скопје.

утврдување на менталната зрелост на испитаниците и тоа: Ликовен тест-Бендеров развоен систем на оценување, Равенови прогресивни матрица и Калифорнија тест за ментална зрелост.¹²⁷

Концепти за мир

Во пилот истражувањето во 2005 година беа испитани сфаќањата за мирот кај учениците од подготвителна година. Од вкупно 80 ученици, 49 ученици (61%) мирот го сфаќаат како состојба на тишина и да седиш мирен, 8 ученици (10%) мислат дека мир е кога спиеш, 4 ученици (5%) мислат мир е кога нема пукање, додека 19 ученици (24%) не знаат што е тоа мир.

Учениците од трето одделение (вкупно 100 ученици) и од седмо одделение (вкупно 125 ученици) во истражувањето во 2005 година, направија избор на еден **концепт за мир** од понудените три концепти кои го објаснуваат мирот на одреден начин и тоа:

- мирот е бел гулаб со маслиново гранче;
- мирот е крај на секоја војна;
- мирот е право на секој човек.

Учениците од трето одделение приближно подеднакво ги избираат трите понудени концепти за мир. Додека 73 ученици од вкупно 125 ученици седмо одделение (58%), мислат дека мирот е право на секој човек. Постојат значајни разлики помеѓу сфаќањето за мирот кај учениците од трето и од седмо одделение ($DF=2$; $\chi^2=19.40$; $C=0.281$; $p<0.01$). Сфаќањето за мир не се разликува во зависност од половата припадност, нивото на ментална зрелост, училишниот успех и типот на семејството кај учениците од трето одделение и кај учениците од седмо одделение.

Според анализата на добиените податоци (2006), можеме да заклучиме дека **концептите за мир** кај учениците од трите возрасни групи значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.01 ($DF=4$; $\chi^2=40.13$; $C=0.343$). Кај учениците од прво одделение мирот значи да бидеш мирен, да спиеш, да не викаш и слично. Концептите за мир кај децата во овај период се на конкретно ниво и на индивидуално ниво. За учениците од четврто одделение мир е да бидеш среќен, да не се караш и расправаш, да живееш во слобода, да нема војна и слично.

¹²⁷ Тестовите се прикажани од страна 74 до страна 77 во овај труд.

Концептите за мир кај децата во овај период се засновани на позитивни емоции на индивидуално ниво и на глобално ниво, негација на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво, заштита на човековите права и слобода. Додека учениците од осмо одделение мирот го сфаќаат како почитување и помагање помеѓу луѓето, зборување на својот мајчин јазик, недискриминација, толеранција, почитување на универзалните човекови права, правда и демократија, запирање на сите војни, отсуство на вооружени конфликти, соработка со целиот свет и слично. Концептите за мир кај децата во овај период се на апстрактно ниво и на глобално ниво, тие го објаснуваат мирот со позитивни емоции на глобално ниво, негација на војна на глобално ниво и наведуваат причинско-последични врски.

Добиените податоци ги потврдуваат **теориите за когнитивен развој** кај децата и промените на мислењето што настануваат во различни стадиуми од развојот (Jean Piaget; Лев Семеонович Вьиготский).

Учениците од прво одделение (ПКВ: 7г 6м) се наоѓаат во првиот предоперационален подпериод од стадиумот на репрезентациона интелигенција, кој ги опфаќа децата од втората до седмата-осмата година според Пијаже (Пијаже, Ж. 1988). Кај децата настануваат промени во сознајниот и социјалниот развој, како и промени во вниманието и поведението. Според добиените одговори од вкупно 100 децата: 7 деца (7%) се наоѓаат во првиот предоперационален подпериод од стадиумот на репрезентациона интелигенција, 80 деца (80%) се наоѓаат во вториот подпериод на конкретни операции, додека 13 деца (13%) одговорија не знам. Според Виготски (Vigotski, L. 1997) децата после шестата година ги откриваат вистинските врски со предметите и социјалната средина и во овај период од развојот на поимите се јавуваат комплексите. Според добиените одговори од вкупно 100 деца: кај 87 деца (87%) се присутни комплексите, додека 13 деца (13%) одговорија не знам.

Учениците од четврто одделение (ПКВ: 10г 7м), се наоѓаат во вториот подпериод на конкретни операции од стадиумот на репрезентациона интелигенција, кој ги опфаќа децата од седмата-осмата до дванаесеттата година според Пијаже (Пијаже, Ж. 1988). Во овај период мислењето кај децата се одвива преку конкретни операции кои се дел од логичниот мисловен систем. И покрај тоа што децата според својата календарска возраст се наоѓаат во овај подпериод, според добиените одговори од вкупно 100 деца, 22 деца (22%) се наоѓаат во

стадиумот на формални операции, 72 деца (72%) се на ниво на конкретни операции, додека 6 деца (6%) останаа без одговор.

Според Виготски (Vigotski, L. 1997) во овај период децата сеуште се на ниво на комплекси, тие ги употребуваат поимите во практиката уште пред вистински да ги спознаат нив. Употребата на овие поими Виготски ги нарекува псевдопоими. Затоа комплексното мислење е премин кон поимното мислење. Според резултатите на нашите 100 испитаници, 72 (72%) се наоѓаат на ниво на комплекси, 22 испитаници (22%) се на ниво на поими, а 6 (6%) испитаници не дадоа одговор.

Учениците од осмо одделени (ПКВ: 14г 7м) се наоѓаат во стадиумот на формални операции, кој започнува од дванаесеттата година и трае до крајот на животот според Пијаже (Пијаже, Ж. 1988). Во стадиумот на формалните операции децата користат апстрактни идеи и симболи, кај нив се развива логичкото мислење, основниот пристап кон решавање на проблемите е хипотетичко-дедуктивниот без кој нема научно докажување за причините на некоја појава. Нашето истражување ги доби следните резултати: од вкупно 100 ученици 98 ученици (98%) се наоѓаат во стадиумот на формални операции, додека само двајца ученици (2%) се наоѓаат на нивото на конкретни операции.

Според Виготски (Vigotski, L. 1997) во овај период се појавува поимното мислење, поимите се формираат по пат на мисловни операции (анализа, синтеза, апстракција, генерализација, споредување, размислување). Но, децата не реагираат само на стимулусите од средината, туку и создаваат стимулуси и претставуваат сами за себе стимулуси. Од вкупно 100 ученици кај 98 ученици (98%) е присутно поимното мислење, а двајца ученици (2%) се на ниво на комплексно мислење.

Истражувањата извршени во други држави според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) исто така го потврдуваат развојното сфаќање за мирот кај децата: Cooper, P. (1965, Англија), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Hakvoort, I. (1991-1994, Холандија).

Нашето истражување го докажа влијанието на местото на живеење и етничката припадност врз сфаќањето за мирот кај децата, додека не се докажаа разлики во однос на половата припадност, нивото на ментална зрелост и вработеноста и невработеноста на родителите. Добиените податоци ја потврдуваат **теоријата за политичка социјализација**, која укажува дека покрај

когнитивното созревање врз сфаќањето за мир кај децата имаат влијание социјалната и политичка средина, припадноста на одредена социјална група, како и влијанието на медиумите. Истражувањата извршени во други држави според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) го потврдуваат влијанието на социјалната и политичка средина, припадноста на одредена социо-економска класа и медиумите во сфаќањето за мирот кај децата и адолесцентите: Havelrud, M. (1970, Западен Берлин), Rosell, L. (1968, Шведска), Torney, J. & Hess, R. (1971, САД) и други. Во 1968 година во Шведска Rosell вршел истражувања користејќи го прашалникот на Cooper, по добиените резултати за концептите за мир, тој нагласил дека различните прашалници апелираат на различни аспекти на овај концепт (Hakvoort, I. 1996).

Причините за добиените разлики во концептите за мир кај децата во моите истражувања и во другите истражувања мислам дека се: различните социјални средини, различните општествено-политички случувања во местото на живеење, различните воспитни стратегии во семејството, различната училишна клима, предходните животни искуства на децата, како и од други влијанија.

Стратегии за создавање мир

Стратегиите за создавање мир кај учениците од трите возрасни групи (2006) се разликуваат на ниво на значајност 0.05 ($DF=4$; $\chi^2=11.23$; $C=0.189$). Најприсутна стратегија кај учениците од прво одделение (вкупно 100 ученици) е создавање мир по пат на позитивни емоции на индивидуално ниво (42%), кај учениците од четврто одделение (вкупно 100 ученици) е негација на војна на индивидуално ниво (42%) и на глобално ниво (10%). Додека кај учениците од осмо одделение (вкупно 100 ученици) постојат повеќе различни стратегии за создавање мир и тоа: негација на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво (34%), почитување на односите помеѓу луѓето и универзалните човекови права (22%), како и позитивни емоции на индивидуално ниво и на глобално ниво (16%).

Според теоријата на Пијаже (Пијаже, Ж. 1988), а во однос на добиените одговори за стратегиите, од вкупно 100 деца од прво одделение: 7 деца (7%) се наоѓаат во првиот предоперационален подпериод од стадиумот на репрезентациона интелигенција, 71 дете (71%) се наоѓаат во вториот подпериод на конкретни операции, додека 22 деца (22%) одговорија не знам. Според Виготски

(Vigotski, L. 1997) од вкупно 100 деца: кај 78 деца (78%) се присутни комплексите, додека 22 деца (22%) одговорија не знам.

Кај учениците од четврто одделение според Пијаже (Пијаже, Ж. 1988) стратегиите се: од вкупно 100 деца, 10 деца (10%) се наоѓаат во стадиумот на формални операции, 81 дете (81%) се на ниво на конкретни операции, додека 9 деца (9%) останаа без одговор. Според Виготски (Vigotski, L. 1997) стратегиите на децата од четврто одделение се: од вкупно 100 испитаници, 81 (81%) се наоѓаат на ниво на комплекси, 10 испитаници (10%) се на ниво на поими, а 9 (9%) испитаници не дадоа одговор.

Нашето истражување ги доби следните резултати во однос на стратегиите кај учениците од осмо одделение според Пијаже (Пијаже, Ж. 1988): од вкупно 100 ученици 80 ученици (80%) се наоѓаат во стадиумот на формални операции, додека дваесет ученици (20%) останаа без одговор. Според Виготски (Vigotski, L. 1997) и стратегиите кај учениците од осмо одделение се добија следните резултати: од вкупно 100 ученици кај 80 ученици (80%) е присутно поимното мислење, а дваесет ученици (20%) не одговорија на ова прашање.

Стратегиите за создавање мир од меѓународна позиција (во улога на претседател на светот), кај учениците од трите возрасни групи (2006), се разликуваат на ниво на значајност 0.01 ($DF=4$; $\chi^2=60.00$; $C=0.408$). Од вкупно 100 ученици од прво одделение 42% останаа без одговор на ова прашање, додека 25% од првачињата би создале мир со негација на војна на индивидуално ниво. Кај учениците од четврто одделение (вкупно 100 ученици) наведени се повеќе стратегии и тоа: позитивни емоции на глобално ниво (24%), негација на војна на глобално ниво (21%), позитивни емоции на индивидуално ниво (16%), разоружување (13%) и слично. Од вкупно 100 учениците од осмо одделение доколку се претседатели на светот, би создале мир со позитивни емоции на глобално ниво (30%), негација на војна на глобално ниво (12%), подобрување на односите помеѓу луѓето (10%) и разоружување (8%). Додека 15% од осмоодделенците одговорија дека никогаш нема да бидат претседатели на светот и затоа не можат да создадат мир во светот и дека не сакаат да размислуваат за работи кои никогаш нема да им се случат.

Концепции за војна

Во пилот истражувањето во 2005 година беа испитани сфаќањата за војната кај учениците од подготвителна година. Од вкупно 80 ученици, 53 ученици (66%) војната ја сфаќаат како воени дејствија (пукање, тепање, палење), 12 ученици (15%) мислат дека војна се војници и полицајци (воени субјекти), додека 15 ученици (19%) не знаат што е тоа војна.

Учениците од трето одделение (вкупно 100 ученици) и од седмо одделение (вкупно 125 ученици) во истражувањето во 2005 година, направија избор на еден **концепт за војна** од понудените три концепти кои ја објаснуваат војната на одреден начин и тоа:

- војната е оружје и смрт;
- војната е решавање на дотогаш нерешлив проблем;
- војната е нарушување на правото на секој човек.

Од вкупно 100 ученици од трето одделение, 62 ученици (62%) мислат дека војната е оружје и смрт, 22 ученици (22%) мислат војната е нарушување на правото на секој човек, а 16 ученици (16%) мислат дека војната е решавање на дотогаш нерешлив проблем. Од вкупно 125 ученици од седмо одделение, 73 ученици (58%) мислат дека војната е оружје и смрт, потоа нарушување на правото на секој човек (32%) и решавање на дотогаш нерешлив проблем (10%). Помеѓу сфаќањето за војната кај учениците од трето и од седмо одделение не постојат значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=3.55$; $C=0.124$).

Сфаќањето за војна кај учениците од трето одделение (2005) не се разликува во зависност од половата припадност и типот на семејството, додека постојат значајни разлики во однос на нивото на ментална зрелост и училишниот успех. Сфаќањето за војна кај учениците од седмо одделение (2005), не се разликува во зависност од половата припадност, нивото на ментална зрелост, училишниот успех и типот на семејството.

Концептите за војна кај учениците од трите возрасни групи (2006) значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.01 ($DF=18$; $\chi^2=101.35$; $C=0.502$). Учениците од прво одделение војната ја сфаќаат како воени дејствија, оружје и војници, учениците од четврто одделение со воени дејствија и негативни емоции, додека за учениците од осмо одделение војна е: воени дејствија и последиците од нив, негативни емоции, конфликти, како и вршат квалитативна евалуација на војната.

Според теоријата на Пијаже (Пијаже, Ж. 1988), а во однос на добиените одговори за војната, од вкупно 100 деца од прво одделение: 6 деца (6%) се наоѓаат во првиот предоперационален подпериод од стадиумот на репрезентациона интелигенција, 75 деца (75%) се наоѓаат во вториот подпериод на конкретни операции, додека 19 деца (19%) одговорија не знам. Според Виготски (Vigotski, L. 1997) од вкупно 100 деца: кај 81 дете (81%) се присутни комплексите, додека 19 деца (19%) одговорија не знам.

Сфаќањата за војната кај учениците од четврто одделение според Пијаже (Пијаже, Ж. 1988) се: од вкупно 100 деца, 11 деца (11%) се наоѓаат во стадиумот на формални операции, 77 деца (77%) се на ниво на конкретни операции, додека 12 деца (12%) останаа без одговор. Според Виготски (Vigotski, L. 1997) сфаќањата за војна кај децата од четврто одделение се: од вкупно 100 испитаници, 77 (77%) се наоѓаат на ниво на комплекси, 11 испитаници (11%) се на ниво на поими, а 12 (12%) испитаници не дадоа одговор.

Нашето истражување ги доби следните резултати во однос на концептите за војна кај учениците од осмо одделение според Пијаже (Пијаже, Ж. 1988): од вкупно 100 ученици 97 ученици (97%) се наоѓаат во стадиумот на формални операции, додека три ученици (3%) останаа без одговор. Според Виготски (Vigotski, L. 1997) и концептите за војна кај учениците од осмо одделение се добија следните резултати: од вкупно 100 ученици кај 97 ученици (97%) е присутно поимното мислење, а три ученици (3%) не одговорија на ова прашање.

Добиените податоци од нашето истражување ја потврдуваат социјално-когнитивната теорија на Селман (Selman, R. 1980), според која постојат хипотетички релации помеѓу социо-когнитивните развојни нивоа на децата и сфаќањата за мирот, за војната и стратегиите за создавање мир. Учениците од прво одделение (ПКВ: 7г 6м) се наоѓаат во стадиум 1: субјективно социјално-когнитивно ниво кое ги опфаќа децата од шест до осум години, според Селман. Во овај стадиум децата ги сфаќаат мирот и војната со активности со кои се објаснуваат персоналните врски (пр. позитивни емоции на индивидуално ниво, негација на војна на индивидуално ниво, кавги, воени активности), а нивните стратегии се со конкретни активности. Учениците од четврто одделение (ПКВ: 10г 7м) се наоѓаат во стадиум 3: меѓусебно социјално-когнитивно ниво кое ги опфаќа децата од десет до дванаесет години, според Селман. Тие ги сфаќаат мирот

и војната како почитување, рамноправност, воени дејствија поврзани со негативни емоции, а нивните стратегии се координација на различни меѓунационални погледи и сфаќања. Учениците од осмо одделение (ПКВ: 14г 7м) се наоѓаат во стадиум 4: независно социјално-когнитивно ниво кое ги опфаќа децата над дванаесет години, според Селман. Децата во овај стадиум ги сфаќаат мирот и војната како универзални човекови права и вредности, конфликти, последици и негативни емоции, а нивните стратегии се политички решенија поврзани со различни погледи во општествата.

Според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) истражувањата извршени во други држави исто така го потврдуваат развојното сфаќање за војната кај децата: Cooper, P. (1965, Англија), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Hakvoort, I. (1991-1994, Холандија).

Нашето истражување го докажа влијанието на местото на живеење и етничката припадност врз сфаќањето за војна кај децата, додека не се докажаа разлики во однос на половата припадност, нивото на ментална зрелост, вработеноста и невработеноста на родителите. Добиените податоци ја потврдуваат **теоријата за политичка социјализација**, која укажува дека покрај когнитивното созревање врз сфаќањето за војна кај децата имаат влијание социјалната и политичка средина, припадноста на одредена социјална група, како и влијанието на медиумите. Истражувањата извршени во други држави според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) го потврдуваат влијанието на социјалната и политичка средина, припадноста на одредена социо-економска класа и медиумите во сфаќањето за војната кај децата и адолесцентите: Havelrud, M. (1970, Западен Берлин), Rosell, L. (1968, Шведска), Torney, J. & Hess, R. (1971, САД) и други.

Причини за војна

Од вкупно 100 ученици од четврто одделение, 39 ученици (39%) како најчести **причини за војна** ги наведуваат емоционалните мотиви, додека освојувањето на нови територии и материјалните мотиви се наведени кај 32 ученици (32%). Од вкупно 100 ученици од осмо одделение, 42 ученици (42%) како причини за војна ги нагласуваат материјалните мотиви и освојувањето на нови територии, 28 ученици (28%) ги наведуваат емоционалните мотиви, додека 12 ученици (12%) мислат дека конфликтите помеѓу државите се причини за војна.

Зошто луѓето се вклучиле во војна, кои се **индивидуалните причини на луѓето кои војуваат**? Учениците од четврто одделение мислат дека одбраната и заштитата на својот народ, како и грижата за мирот се главните причини заради кои луѓето војуваат, а 38 ученици од вкупно 100 (38%) не знаат зошто луѓето се вклучуваат во војна. Учениците од осмо одделение мислат дека луѓето се вклучени во војна заради одбрана и заштита на својот народ и својата држава, грижата за мирот во државата, почитувањето на авторитетот во државата кој донесува одлука за војување, материјалните мотиви (пари, нафта, територија), чувството на дискриминација и непочитување на универзалните човекови права, а 22 ученици од вкупно 100 (22%) не знаат зошто луѓето војуваат. Мислењето на учениците од четврто и од осмо одделение во однос на ова прашање значајно се разликува на ниво 0.05 ($DF=6$; $\chi^2=13.03$; $C=0.247$).

Според мислењето на учениците **држави во војна се**: Америка, Иран, Ирак, Косово. Учениците од осмо одделение имаат повеќе сознанија за државите кои се во војна во споредба со учениците од четврто одделение ($CR=7.011$; $p<0.01$). Мислењето на учениците од четврто и од осмо одделение, за тоа кој треба да ја запре војната во тие земји, значајно се разликува на ниво 0.05 ($DF=6$; $\chi^2=15.94$; $C=0.271$). Учениците од осмо одделение мислат дека војната треба да ја запрат сите луѓе (52%), претседателот на државата (27%), како и трета неутрална страна (10%). Додека учениците од четврто одделение мислат дека претседателот на државата треба да ја запре војната (37%), а потоа одговорноста за запирање на војната е на сите луѓе (31%) и на армијата-војската во државата (9%).

Помеѓу мислењето на учениците од трето и од седмо одделение (2005) за оправданоста децата да играат со **играчки што ги симболизираат оружјето и војната** постојат статистички значајни разлики ($DF=2$; $\chi^2=8.91$; $C=0.195$; $p<0.05$). Повеќе ученици од трето одделение (29%) во однос на учениците од седмо одделение (13%), мислат дека децата треба да играат со играчки што ги симболизираат оружјето и војната. Мислењето на учениците од трето одделение и од седмо одделение (2005) за тоа дали државите во светот треба да имаат **армија-војска** се разликува на ниво на значајност 0.01 ($DF=1$; $\chi^2=17.27$; $C=0.266$). Разликите се однесуваат на тоа што повеќето ученици од седмо одделение (87%), го одобруваат постоењето на армијата во државите во светот, во однос на учениците од трето одделение (68%).

Мислењето на децата за мирот во Република Македонија

Во однос на прашањето дали во **Република Македонија има мир**, мислењето на учениците од трите возрастни групи (2006) се разликува на ниво на значајност 0.01 (DF=6; $\chi^2=33.82$; C=0.318). И покрај тоа што истражувањето со учениците е извршено во ист временски период и во иста општествено-политичка состојба, учениците од различни возрасти различно го сфаќаат мирот во државата. Од вкупно 100 учениците од прво одделение, 74 ученици (74%) мислат дека во Република Македонија има мир, додека од вкупно 100 ученици од четврто одделение 87 ученици (87%) мислат дека во Република Македонија има мир. Само 45 ученици од вкупно 100 ученици од осмо одделение (45%) мислат дека мирот во Република Македонија постои. Мислењето на другите ученици од осмо одделение е: 23 ученици (23%), мислат дека мирот во Република Македонија не постои, а 30 ученици (30%) мислат дека мирот во Република Македонија понекогаш постои, а повремено во некои делови од државата не постои. Постојат значајни разлики во мислењето на учениците од осмо одделение во зависност од местото на живеење и етничката припадност. Повеќето ученици од Берово и ученици од албанската етничка заедница од Гостивар, мислат дека во Република Македонија има мир во споредба со учениците од Битола и учениците Македонци од Гостивар.

Според добиените податоци од компаративната анализа на мислењето за мирот во Република Македонија кај учениците од третата возрастна група во 2005 година, во 2006 година и во 2010 година (Иваноска, Н. 2010) можеме да заклучиме дека мислењето на учениците се разликува на ниво на статистичка значајност 0.01 (DF=6; $\chi^2=70.37$; C=0.443). Разликите се однесуваат во тоа што 66 ученици од вкупно 125 ученици (53%) во 2005 година мислат дека во Република Македонија има мир, 45 ученици од вкупно 100 ученици (45%) во 2006 година, додека само 16 ученици од вкупно 63 ученици (25%) во 2010 година мислат дека во Република Македонија има мир. Добиените податоци го потврдуваат влијанието на општествено-политичките случувања во државата во различни временски периоди, но исто така, како што предходно наведовме има влијание и различно место на живеење на децата. Во истражувањето во 2005 година сите деца се од Битола, во истражувањето во 2010 година сите деца се од Скопје (Иваноска, Н. 2010), додека во истражувањето во 2006 година децата се од Битола, од Гостивар и од Берово.

Непријателите на Република Македонија

Учениците од прво, од четврто и од осмо одделение (2006), различно размислуваат за тоа дали Република Македонија има непријатели и доколку има кои се тие ($DF=4$; $\chi^2=49.80$; $C=0.377$; $p<0.01$). Од вкупно 100 ученици од прво одделение 39 ученици (39%), мислат дека Република Македонија нема непријатели, 36 ученици (36%) одговорија дека непријатели се “лошите луѓе” и наведуваат имиња на конкретни личности од нивното опкружување. Од вкупно 100 ученици од четврто одделение 60 ученици (60%), мислат дека Република Македонија нема непријатели, додека 28% ги наведуваат “лошите и зловни луѓе” и повеќе непријатели истовремено (Грците, Албанците, Србите). Непријатели на Република Македонија според мислењето на вкупно 100 ученици од осмо одделение се: Грците, Србите, Албанците, криминалците и луѓето што вршат мито и корупција во државата (67%), додека 24% мислат дека Република Македонија нема непријатели. Помеѓу мислењето на учениците од осмо одделение од различни етнички заедници постојат разлики во однос на тоа кои се непријатели на Република Македонија ($DF=6$; $\chi^2=14.27$; $C=0.353$; $p<0.05$). Учениците Македонци мислат дека непријатели на Република Македонија се Грците, Албанците, Србите, додека учениците од албанска етничка заедница мислат дека непријатели се Грците, Србите и луѓето што прават лошо и вршат криминал. Само 6% од учениците од Скопје (Иваноска, Н. 2010) мислат дека Република Македонија нема непријатели, додека другите 94% од учениците покрај Грците и Албанците ги нагласуваат Американците и имиња на конкретни политички личности (Дора Бакојани, Бранко Црвенковски, Филип Рикер и Али Ахмети). Сликата за непријателите на Република Македонија кај учениците е под влијание на општествено-политичките случувања во државата, спорот за името на Република Македонија со Република Грција, спорот на Македонската Православна Црква со Српската Православна Црква, конфликтот во 2001 година и други влијанија.

Интерперсоналните преговарачки стратегии

при хипотетички конфликтни дилеми

Интерперсоналните преговарачки стратегии (2005) кај учениците од трето одделение беа анализирани врз основа на две хипотетички конфликтни дилеми “Разговор” и “Летен одмор”. Интерперсоналните преговарачки стратегии кај

учениците од седмо одделение беа анализирани врз основа на четири хипотетички конфликтни дилеми “Разговор”, “Пукање”, “Дете на мирот” и “Летен одмор”. Од анализата на мислењето на учениците можеме да заклучиме дека постојат повеќе видови на интерперсонални преговарачки стратегии (разговор, помош од авторитет, агресивно однесување, извинување, асертивно однесување, почитување и слично) кои што зависат од видот на конфликтната дилема и возраста на децата.

Интерперсоналните преговарачки стратегии (2006) кај учениците од прво одделение беа анализирани врз зададени четири хипотетички конфликтни дилеми и тоа: “Земање”, “Кавга”, “Момче” и “Војник”. Додека кај учениците од четврто одделение и од осмо одделение врз зададени пет хипотетички конфликтни дилеми: “Земање”, “Кавга”, “Момче”, “Војник” и “Договор”. Интерперсоналните преговарачки стратегии помеѓу учениците од трите возрасни групи, значајно се разликуваат кај сите хипотетички конфликтни дилеми. Учениците од прво одделение најчесто се повикуваат на авторитет или не знаат како да постапат во конфликтната дилема. Учениците од четврто одделение превземаат конкретни активности и се обидуваат да го дознаат виновникот за настанатиот проблем. Кај учениците од осмо одделение, интерперсоналните преговарачки стратегии покрај конкретни активности содржат психолошки приод на преговарање и медијаторство.

Покрај когнитивното созревање, етничката припадност и средината на живеење влијаат врз начинот на интерперсонално преговарање, кај учениците од трите возрасни групи. Децата од албанската етничка заедница, почесто се повикуваат на авторитет и превземаат конкретни неагресивни активности. Децата Македонци, наведуваат конкретни неагресивни и агресивни активности и почесто остануваат без никаква реакција. Кај децата од Холандија почести се конкретните агресивни реакции во споредба со децата од Македонија (Албанци, Македонци и од други етнички заедници).

Исто така, ова истражување го докажа влијанието на вработеноста и невработеноста на родителите кај некои конфликтни дилеми во одредена возраст на децата.

Анализата на интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтната дилема “Војник”, покажува дека половата припадност на учениците значајно влијае кај трите возрасни групи. Разликите помеѓу момчињата и

девојчињата на ниво на значајност 0.01, се однесуваат на тоа што поголемиот дел од момчињата сакаат да бидат војници кога ќе пораснат, за разлика од девојчињата. Ваквите разлики значат полово типизирање (sex typing), односно социјално учење на половите улоги. Со самото тоа што едно дете при раѓањето се означува како машко или женско, му се даваат и насоки за неговото однесување и особините на личноста што треба да ги усвои (Мурџева-Шкарик, О. 2002).

Во однос на одговорите на децата позрели одговори се добија на конфликтните дилеми “Момче” и “Договор”. Подобри одговори се оние каде децата наведуваат позитивни стратегии, толерантност, медијаторство, помагање и слично. Додека лоши одговори се оние каде што децата наведуваат конкретни агресивни реакции, негативни стратегии, одмаздување и слично.

Сфаќањето за мирот и за војната кај децата од Холандија и од Македонија

Според добиените податоци од истражувањата во Холандија (Наквоорт, I. 1991/1992) и во Македонија (Златевска, А. 2006) и направената компаративна анализа на добиените податоци, можеме да заклучиме дека постојат разлики во концептите за мир, стратегиите за создавање и за сочувување на мирот, концептите за војна и сфаќањето за мирот во државата кај децата од Холандија и од Македонија, и покрај тоа што децата се од исти возрастни групи.

Кај децата од Македонија поприсутни се позитивните концепти за мир и позитивните стратегии за создавање и сочувување на мирот, додека кај децата од Холандија поприсутни се негативните концепти за мир и негативните стратегии за создавање и сочувување на мирот. Кај децата од Македонија почести се концептите за војна во кои се нагласени негативните емоции, во споредба со децата од Холандија. Просечно само 6% од децата од Холандија мислат дека нема мир во државата, за разлика од децата од Македонија каде што просечно 35% мислат дека нема мир во државата.

За постоењето на ваквите разлики помеѓу мислењето кај децата од двете држави мислиме дека имаат влијание: социо-културните разлики, општествено-политичките системи, различните временски периоди на истражувањата, воспитно-образовните системи, мирот и стабилноста на двете држави.

ПРЕПОРАКИ

Според добиените сознанија од моите истражувања ги наведувам следните препораки кои се важни за психо-социјалниот развој на децата, развојот на воспитно-образовниот процес, како и негувањето и развојот на мирот:

1. Нашето истражување докажа дека концептите за мирот и за војната кај децата се развојни категории. Затоа, во наставните програми според воспитно-образовните периоди, односно според возраста на децата, треба да бидат интегрирани повеќе наставни содржини што ги промовираат толеранцијата, мирот, хуманоста, човековите права, ненасилството, конструктивно решавање на конфликти, почитувањето на разликите и недискриминацијата, правдата и граѓанската одговорност. За учениците од првиот воспитно-образовен период (прво, второ и трето одделение) да се внесат содржини за културата на мирот, да се разгледуваат конкретни конфликтни дилеми и позитивни стратегии за нивно решавање, преку методи и техники прилагодени на нивната возраст (игра, демонстрација, драматизација и слично). За учениците од вториот воспитно-образовен период (четврто, петто и шесто одделение) да бидат внесени содржини кои ги промовираат ненасилството, толеранцијата, хуманоста. Да бидат разгледувани конкретни конфликтни дилеми, хипотетички конфликтни дилеми и позитивни стратегии за нивно решавање, преку различни методи и техники (драматизација, тест метода, демонстрација, работилници и слично). За учениците од третиот воспитно-образовен период (седмо, осмо и деветто одделение) да бидат организирани трибини, дебати и работилници за мирот, почитување на човековите права, демократијата, антидискриминацијата, правдата, ненасилството, хуманоста, толеранцијата и емпатијата. Затоа што учениците од седмо одделение го изучуваат наставниот предмет Етика, а учениците од осмо одделение и деветто одделение го изучуваат наставниот предмет Граѓанско образование, во кои наставни предмети најдобро може да се изучува културата на мирот. Да бидат разгледувани конкретни и хипотетички конфликтни дилеми и позитивни стратегии за нивно решавање.
2. Воспитувањето на децата треба да биде фокусирано за конструктивен приод кон културните разлики, а не културните разлики како потенцијална

закана за конфликти, омраза, насилство и војни. Воведување на мултикултурно образование и развој на мултикултурна сензитивност според возраста на децата и стадиумот на когнитивен развој, според нашата културна, општествена и воспитно-образовна реалност.

3. Воспитувањето на децата од најрана возраст треба да биде насочено кон тоа дека Република Македонија е мултиетничка држава, дека сите што живеат во неа имаат подеднакви права и одговорности, и сите меѓусебно треба да се почитуваат како граѓани на една иста држава без разлика на која етничка заедница им припаѓаат. Добиените сознанија од нашето истражување, укажуваат на тоа дека припадниците од другите етнички заедници децата мислат дека се непријатели на Република Македонија (тоа е присутно кај 24% од учениците во осмо одделение). Од голема важност е какви пораки им праќаме на децата во секојдневното живеење и до каде е нашата секојдневна култура на толеранција и мир, кои се најмоќни средства при воспитувањето на децата.
4. Советување на родителите за совесно родителство, како да се однесуваат со своите деца и како да ги воспитуваат со позитивни воспитни стратегии. Да им се укаже на родителите дека тие се најмоќниот модел за идентификација на нивните деца.
5. Секој ученик во училиштето треба да има подеднаква можност да го постигне својот индивидуален максимум без разлика на полот, возраста, физичките и менталните способности, мајчиниот јазик, етничката припадност, социо-економскиот статус и други социјални и културни особености. Училиштето треба да биде средина во која се негува мирот и правдата, затоа што со помош на училиштето децата влегуваат во општественото живеење. За тоа да се постигне важно е јакнењето на улогите на: Детската Организација, Училишната Заедница и Детскиот Парламент.
6. Во периодот на основното образование учениците наидуваат на различни конфликтни дилеми, затоа треба да бидат воспитувани за примена на позитивни интерперсонални преговарачки стратегии (прегу организирање обуки, работилници, трибини, советувања, телевизиски емисии и слично). Нашето истражување докажа дека постојат повеќе интерперсонални

преговарачки стратегии кај децата кои зависат од: видот на конфликтната дилема, возраста на децата, полот на децата, етничката припадност, местото на живеење, вработеноста и невработеноста на мајката.

7. Општествено-политичките случувања во државата преку моќта на медиумите и семејната комуникација, влијаат врз чувството на сигурност кај децата и нивното сфаќање за мирот во државата. Добиените податоци на нашето истражување покажуваат дека просечно 35% од децата мислат дека мирот во Република Македонија е нарушен. Препорака е негување на мирот и стабилноста во Република Македонија, решавање на конфликтите на ненасилен и толерантен начин, владеење на правдата и демократијата.
8. Политичките настани на Република Македонија на меѓународен план влијаат врз создавањето слика за непријателите на Република Македонија. Децата од нашето истражување мислат дека непријатели на Република Македонија се Грците, Србите, Албанците, Американците и сите други “што и прават лошо” на државата.
9. Воспитувањето на децата да го насочиме во духот на културата на мирот. А тоа значи да ги стимулираме позитивните стратегии, да ги промовираме позитивните примери, да ги одбележуваме настаните за мир и толеранција, да им обезбедиме на децата услови за квалитетно живеење, децата да живеат во средина без насилство и омраза. Покрај тоа што им припаѓаме на различни култури, држави, различни верски и етнички групи, сите му припаѓаме на човештвото и споделуваме една иста планета, затоа сите треба да помогнеме да ја создадеме културата на мирот.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ БРОЈ 1

ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СО УЧЕНИЦИ

ОД ПОДГОТВИТЕЛНА ГОДИНА (Златевска, А. 2005)

ИНТЕРВЈУ

Протокол за спроведување на интервју со ученици од подготвителна година

1. Како се викаш?

2. Колку години имаш?

3. Дали ти е пријатно во нашето училиште?

4. Кажете ми со какви играчки си играш?

5. Од што се плашиш најмногу? Од што имаш најмногу страв?

6. Дали знаеш што е тоа војна?

7. Дали знаеш што е тоа мир?

8. Дали дома кога си немирно некој те тепа?

9. Кога се радуваш најмногу? Кога си најсреќен?

Ти благодарам за твоето мислење

ОУ-Коле Канински

Битола мај 2005 година

ПРИЛОГ БРОЈ 2

ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИ ОД ТРЕТО ОДДЕЛЕНИЕ

(Златевска, А. 2005)

ПРАШАЛНИК

Почитуван ученику, пред тебе се наоѓа прашалник што е подготвен во нашето училиште од страна на училишниот психолог. Те молам да одговориш искрено на поставените прашања, а на прашањата со понудени одговори да одбереш она што најмногу се однесува на твоето мислење. Нема точни и неточни одговори, твоето мислење е најважно и нема да биде оценувано.

Ти благодарам
мај 2005 год.

м-р Аница Златевска-психолог

Име и презиме _____ III ___ одд.

1. Пол а-машки б-женски

2. Твојот училишен успех во второ одделение _____.

3. Во твоето семејство како одлучувате што да правите во слободното време
а-секој прави она што сака
б-одлучуваат родителите
в-сите заедно се договараме

4. Во рок од пет минути треба да ја напуштиш својата држава. Со тебе треба да понесеш само пет "нешта" од понудените десет, што мислиш дека ќе ти бидат најважни (заокружи само пет):

а-образование	б-почитување
в-правда	г-мир
д-здравје	ѓ-љубов
е-документи	ж-другарство
з-богатство	с-среќа

5. Дали со старата народна изрека "Ќотекот излегол од рајот" (ќотек-тепање, а се мисли на тоа дека тепањето е добро и треба да се користи)

а-се согласуваш, затоа што _____

б-не се согласуваш, затоа што _____

6. Војната е (заокружи еден понуден одговор):

а-оружје и смрт
б-решавање на дотогаш нерешлив проблем
в-нарушување на правото на секој човек

7. Мирот е (заокружи еден понуден одговор):

а-бел гулаб со маслиново гранче

б-крај на секоја војна

в-право на секој човек

8. Што мислиш дали сите држави во светот треба да имаат војска-армија?

а-да, затоа што _____

б-не, затоа што _____

9. Дали постојат повеќе видови на војни? а-да б-не знам в-не

10. Дали постојат повеќе видови на мир? а-да б-не знам в-не

11. Дали треба децата да играат со играчки: пушки, пиштоли, тенкови, бомби и други слични играчки? а-да б-не знам в-не

12. Ако во нашето училиште се воведо изучување на странски јазик на една соседна држава на Р. Македонија со еден час неделно и бесплатно, кој јазик ќе го одбереш:

а-бугарски

б-грчки

в-албански

г-српски

13. Дали во нашата држава има мир?

а-да

б-не знам

в-не

14. Ти и твојот најверен другар (другарка) разговарате за "нешто" но имате различно размислување. Вашиот разговор преминува во расправија-кавга. Твојот другар (другарка) изнервирано ти удира шамар. Што ќе направиш?

15. Дали додека си на училиште се чувствуваш сигурно и безбедно?

а-да секогаш

б-да понекогаш

в-не

16. Како се решаваат проблемите во твоето семејство?

17. Кој има најмногу права во твоето семејство?

18. Кој има најмногу обврски во твоето семејство?

19. Кој има најмногу права во твоето училиште?

20. Кој има најмногу обврски во твоето училиште?

21. Напиши три права што ти се најважни

а _____

б _____

в _____

22. Напиши три обврски што ти се најважни

а _____

б _____

в _____

23. Дали си среќен-среќна?

а-да секогаш

б-да понекогаш

в-никогаш

24. Што те прави среќен-среќна?

25. Ти и твојот брат-сестра се подготвувате за летен одмор (10 дена на море) организирано со други ученици и наставници. Треба да тргнете за пет дена. Вашите родители доаѓаат дома загрижени и татко ти само тебе ти вели: ти нема да одиш на одмор ова лето затоа што парите ни требаат за друга намена. Што ќе направиш _____

Зошто _____

26. Една жена се разболела од некоја тешка болест. Постоел еден лек кој можел да и помогне. Лекот го произведувал некој фармацевт во местото. Но тој го продавал за 2000 долари една доза од лекот. Мажот на жената барал од познати да му позајмат пари. Но, тој собрал само 1000 долари. Отишол кај фармацевтот и го молел: или лекот да му го продаде поефтино или да му го отплатува на рати. Фармацевтот одговорил: не, јас лекот го открив и сакам на него да заработам. Човекот очаен провалил во работилницата на фармацевтот и го украде лекот за својата жена. Треба да оцените дали мажот на болната жена тоа смеел да го направи.

а-Ако требало да го направи кажи зошто

б-Ако не требало да го направи кажи зошто

Ти благодарам за твоето мислење

ПРОЛОГ БРОЈ 3

ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИ ОД СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

(Златевска, А. 2005)

ПРАШАЛНИК

Почитуван ученику, пред тебе се наоѓа прашалник, те молам да одговориш искрено на поставените прашања, а на прашањата со понудени одговори да одбереш она што најмногу се однесува на твоето мислење. Нема точни и неточни одговори, твоето мислење е најважно, и нема да биде оценувано, ќе се користи само за психолошка анализа и научно истражување.

Ти благодарам

м-р Аница Златевска-психолог

Име и презиме _____ VII __ одд

1. Пол а-машки б-женски
2. Твојот училишен успех во шесто одделение _____.
3. Како ја оценуваш материјалната состојба на твоето семејство?
а-незадоволителна б-среднозадоволителна в-задоволителна
4. Во твоето семејство како одлучувате што да правите во слободното време
а-секој прави она што сака
б-одлучуваат родителите
в-сите заедно се договараме
5. Напиши го првиот збор што те асоцира на зборот толеранција
_____.

6. Во рок од пет минути треба да ја напуштиш својата држава. Со тебе треба да понесеш само пет "нешта" од понудените десет, што мислиш дека ќе ти бидат најважни (заокружи само пет):

- | | |
|---------------|--------------|
| а-образование | б-почитување |
| в-правда | г-мир |
| д-здравје | ѓ-љубов |
| е-документи | ж-другарство |
| з-богатство | с-среќа |

7. Дали со старата народна изрека "Ќотекот излегол од рајот" (ќотек-тепање, а се мисли на тоа дека тепањето е добро и треба да се користи)

а-се согласуваш, затоа што _____

б-не се согласуваш, затоа што _____

8. Дали со старата римска изрека "Ако сакаш мир подготвувај се за војна-Si vis pacem, para bellum"

а-се согласуваш, затоа што _____

б-не се согласуваш, затоа што _____

9. Војната е (заокружи еден понуден одговор):

а-оружје и смрт

б-решавање на дотогаш нерешлив проблем

в-нарушување на правото на секој човек

10. Мирот е (заокружи еден понуден одговор):

а-бел гулаб со маслиново гранче

б-крај на секоја војна

в-право на секој човек

11. Што мислиш дали сите држави во светот треба да имаат војска-армија?

а-да, затоа што _____

б-не, затоа што _____

12. Дали постојат повеќе видови на војни? а-да б-не знам в-не

13. Дали постојат повеќе видови на мир? а-да б-не знам в-не

14. Дали треба децата да играат со играчки: пушки, пиштоли, тенкови, бомби и други слични играчки? а-да б-не знам в-не

15. Ако во нашето училиште се воведо изучување на странски јазик на една соседна држава на Р. Македонија со еден час неделно и бесплатно, кој јазик ќе го одбереш:

а-бугарски

б-грчки

в-албански

г-српски

16. Дали во нашата држава има мир?

а-да

б-не знам

в-не

17. Денес е фатен човек К.М. (39 години) кој пред три дена пукаше со пиштол во лицето М.П. (37 години), кој почина на самото место. Што треба да се направи со лицето К.М. (39 години)?

18. Во Папуа-Нова Гвинеја, завојуваните племиња при склучување мир си давале едни на други новородено дете. Тие деца растеле во новите племиња и доколку во иднина се појавел проблем, племињата ги праќале овие деца да го решат проблемот. Таквото дете било наречено "Дете на мирот". Со ваквата постапка на племињата во Папуа-Нова Гвинеја

а-се согласуваш, затоа што _____

б-не се согласуваш, затоа што _____

19. Пет позитивни човекови особини се наведени во долните редови. Размисли и подреди ги според важноста, така што под I да биде особината што мислиш дека е најважна па се до V каде што треба да ја напишеш особината што е најмалку важна.

а-праведен
б-чесен
в-хуман
г-ненасилен
д-да почитува

I- _____
II- _____
III- _____
IV- _____
V- _____

20. Ти и твојот најверен другар (другарка) разговарате за "нешто" но имате различно размислување. Вашиот разговор преминува во расправија-кавга. Твојот другар (другарка) изнервирано ти удира шамар. Што ќе направиш?

21. Дали додека си на училиште се чувствуваш сигурно и безбедно?
а-да секогаш б-да понекогаш в- не

22. Како се решаваат проблемите во твоето семејство?

23. Кој има најмногу права во твоето семејство?

24. Кој има најмногу обврски во твоето семејство?

25. Кој има најмногу права во твоето училиште?

26. Кој има најмногу обврски во твоето училиште?

27. Напиши три права што ти се најважни

а _____
б _____
в _____

28. Напиши три обврски што ти се најважни

а _____
б _____
в _____

29. Во долните редови се наоѓаат 5 мислења-реченици напишани во прво лице еднина, што се однесуваат на тебе. Сите тие мислења се позитивни и важни, но сепак ти треба да се определиш кое мислење според тебе е најважно да го напишеш бројот 5, па се така до бројот 1 кој ќе го напишеш мислењето што според тебе е најмалку важно. Оцените 1,2,3,4,5 треба да бидат еднаш напишани.

-Сакам во мојот град секој да си ги остварува своите права и обврски. _____

-Сакам татковина праведна и среќна. _____

-Сакам свет без насилство и војна. _____

-Сакам семејство со љубов и разбирање. _____

-Сакам училиште со почитување и знаење. _____

30. Според твоето мислење кој е најголемиот срам во историјата на човештвото?

31. Дали си среќен-среќна?

а-да секогаш б-да понекогаш в-никогаш

32. Што те прави среќен-среќна?

33. Ти и твојот брат-сестра се подготвувате за летен одмор (10 дена на море) организирано со други ученици и наставници. Треба да тргнете за пет дена. Вашите родители доаѓаат дома загрижени и татко ти само тебе ти вели: ти нема да одиш на одмор ова лето затоа што парите ни требаат за друга намена. Што ќе направиш _____

Зошто _____

34. Една жена се разболела од некоја тешка болест. Постоел еден лек кој можел да и помогне. Лекот го произведувал некој фармацевт во местото. Но тој го продавал за 2000 долари една доза од лекот. Мажот на жената барал од познати да му позајмат пари. Но, тој собрал само 1000 долари. Отишол кај фармацевтот и го молел: или лекот да му го продаде поефтино или да му го отплатува на рати. Фармацевтот одговорил: не, јас лекот го открив и сакам на него да заработам. Човекот очаен провалил во работилницата на фармацевтот и го украде лекот за својата жена. Треба да оцените дали мажот на болната жена тоа смеел да го направи.

а-Ако требало да го направи кажи зошто

б-Ако не требало да го направи кажи зошто

Ти благодарам за твоето мислење

мај 2005 година

ПРИЛОГ БРОЈ 4

ПРАШАЛНИК “КОНЦЕПТИ ЗА МИР, ЗА ВОЈНА И СТРАТЕГИИ ЗА СОЗДАВАЊЕ МИР” ОД ILSE NAKVOORT ПРЕВЕДЕН НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ (2006)

ПРАШАЛНИК

Почитуван ученику, пред тебе се наоѓа прашалник, те молам да одговориш искрено на поставените прашања. Нема точни и неточни одговори, твоето мислење е најважно, и нема да биде оценувано, ќе се користи само за психолошка анализа и научно истражување.

Ти благодарам

м-р Аница Златевска (психолог)

Град _____ Основно Училиште _____
Одделение _____ Пол а-машки б-женски
Возраст _____ години _____ месеци Етничка припадност _____

Дали имаш брат/браќа а-да помал б- да поголем в-не

Дали имаш сестра/сестри а-да помала б- да поголема в-не

Професија на таткото _____

Професија на мајката _____

(1а) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот мир?

(2а) Како ќе му го објасниш зборот мир на твојот другар?

(3а) Како ти можеш да создадеш мир?

(3в) Да беше претседател на светот што би направил да создадеш мир?

(4а) Што би направил кога ќе откриеш дека твојот најдобар другар зема нешто твое?

(4б) Твојот најдобар другар се кара (тепа) со друго момче/девојче. Што би направил ти?

(4в) Момчето Мартин/Агим живее во земја која е во војна. Тој има 15 години и треба да оди во војска. Тој не сака да оди бидејќи не сака да учествува во војна. Но, ако го присилат да оди, што би требало Мартин/Агим да направи?

(4г) Кога ќе пораснеш дали сакаш да бидеш војник? Зошто?

(5а) Дали во Република Македонија има мир?

(5б) Дали ние во Република Македонија имаме непријател/и, ако имаме кои се?

(6а) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот војна?

(6б) Како ќе му/и го објасниш зборот војна на твојот другар/другарка?

Ти благодарам за твоето мислење
мај 2006 година

ПРИЛОГ БРОЈ 5

ПРАШАЛНИК “КОНЦЕПТИ ЗА МИР, ЗА ВОЈНА И СТРАТЕГИИ ЗА СОЗДАВАЊЕ МИР” ОД ILSE НАКVOORT ПРЕВЕДЕН НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ И ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ (2006)

ПРАШАЛНИК

Почитуван ученику, пред тебе се наоѓа прашалник, те молам да одговориш искрено на поставените прашања. Нема точни и неточни одговори, твоето мислење е најважно, и нема да биде оценувано, ќе се користи само за психолошка анализа и научно истражување.

Ти благодарам

м-р Аница Златевска (психолог)

Град _____ Основно Училиште _____

Одделение _____ Пол а-машки б-женски

Возраст _____ години _____ месеци Етничка припадност _____

Дали имаш брат/браќа а-да помал б- да поголем в-не

Дали имаш сестра/сестри а-да помала б- да поголема в-не

Професија на таткото _____

Професија на мајката _____

(1а) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот мир?

(2а) Како ќе му го објасниш зборот мир на твојот другар?

(2б) Како ќе му го објасниш мирот на 5-годишно дете?

(3а) Како ти можеш да создадеш мир?

(3б) Да беше претседател на Република Македонија што би направил да создадеш мир?

(3в) Да беше претседател на светот што би направил да создадеш мир?

(3г) Сега си водач на држава во војна. Што би направил за мирот во оваа земја?

(4а) Што би направил кога ќе откриеш дека твојот најдобар другар зема нешто твое?

(4б) Твојот најдобар другар се кара (тепа) со друго момче/девојче. Што би направил ти? _____

(4в) Момчето Мартин/Агим живее во земја која е во војна. Тој има 15 години и треба да оди во војска. Тој не сака да оди бидејќи не сака да учествува во војна. Но, ако го присилат да оди, што би требало Мартин/Агим да направи?

(4г) Кога ќе пораснеш дали сакаш да бидеш војник? Зошто?

(4д) Две земји се во војна. И двете сакаат да ја прекинат војната, но бидејќи секоја од земјите мисли дека онаа другата е виновна за почетокот на војната, не сакаат да започнат мировни преговори. Што мислиш за ова?

(5а) Дали во Република Македонија има мир?

(5б) Дали ние во Република Македонија имаме непријател/и, ако имаме кои се?

(5в) Во светот има многу земји во меѓусебни војни. Дали знаеш кои?

(5г) Кој треба да ја запре војната во тие земји?

(6а) Би сакала да знам што помислуваш кога ќе го слушнеш зборот војна?

(6б) Како ќе му/и го објасниш зборот војна на твојот другар/другарка?

(6в) Како ќе му ја објасниш војната на 5-годишно дете?

(6г) Ние веќе зборувавме за земјите кои што се во меѓусебна војна. Заради што се во војна?

(6д) Кој војува во овие земји? Зошто тие луѓе се вклучиле во војна?

Ти благодарам за твоето мислење
мај 2006 година

ПРИЛОГ БРОЈ 6

ПРАШАЛНИК “КОНЦЕПТИ ЗА МИР, ЗА ВОЈНА И СТРАТЕГИИ ЗА СОЗДАВАЊЕ МИР” ОД ILSE NAKVOORT ПРЕВЕДЕН НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ (2006)

Anketë

I nderuar nxënës, para teje gëndron fletë anketë. Të lutem përgjigju sinqerisht pyetjeve te parashtruëra. S’ ka përgjigje të sakta ose jo korrekte, mendimi juaj është më i rëndësishëm, por nuk do të notohet, do të përdoret vetëm për analizë psikologjike dhe hulumtum shkencor.

Ju falendoroj
maj 2006

m-r Anica Zlatevska (psikolog)

Qyteti _____ Sh. F. _____ klasa e _____

Mosha _____ vite _____ muaj _____

Gjinia a. mashkullore b. femërore Përkatësi etnike _____

A ke vëlla/vëllezër a. më të vogël b. me te madh

A ke motër/motra a. më të vogël b. më të madhe

Profesioni i babait _____

Profesioni i nënës _____

1a. Do të doja ta di se çfarë mendon kur ta dëgjosh fjalën paqë?

2a. Si do t’ia sqarosh fjalën paqë shokut tënd?

3a. Si mund ti personalisht të krijosh paqë?

3c. Sikur të kishe qënë kryetar i botës çfare do të kishe bërë për të krijuar paqë?

4a. Çfarë do të kishe bërë nëse zbuloje se shoku yt më i ngushtë merr diçka që të takon ty? _____

4b. Shoku yt ngacmohet/rrihet me ndonjë vajzë ose djalosh tjetër. Çfarë do të kishe bërë ti? _____

4c. Djaloshi me emër Agim jeton në vend që është i përfshirë në luftë. Ai është pesëmbëdhjetë vjeçar dhe duhet të shkojë në luftë. Ai refuzon pasi nuk do të marrë pjesë në luftë. Por nëse e detyrojnë ta bëjnë këtë çfarë duhet bërë Agimi?

4d. Kur të rritesh, a dëshiron të bëhesh ushtar? _____

5a. A ka paqë në R. e Magedonisë?

5b. A ka armiq në R. e Magedonisë, nëse ka cilit janë ata?

6a. Doja ta di çfarë mendon ti kur ta ndëgjosh fjalën luftë?

6b. Si do t'ia sqarosh fjalën luftë shokut tënd?

Të falenderoj për mendimin e dhënë

ПРИЛОГ БРОЈ 7

ПРАШАЛНИК “КОНЦЕПТИ ЗА МИР, ЗА ВОЈНА И СТРАТЕГИИ ЗА СОЗДАВАЊЕ МИР” ОД ILSE НАКVOORT ПРЕВЕДЕН НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ЧЕТВРТО И ОД ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ (2006)

Anketë

I nderuar nxënës, para teje gëndron fletë anketë. Të lutem përgjigju sinqerisht pyetjeve te parashtruëra. S' ka përgjigje të sakta ose jo korrekte, mendimi juaj është më i rëndësishëm, por nuk do të notohet, do të përdoret vetëm për analizë psikologjike dhe hulumtum shkencor.

Ju falënderoj
maj 2006

m-r Anica Zlatevska (psikolog)

Qyteti _____ Sh. F. _____ klasa e _____
Moshë _____ vite _____ muaj _____
Gjinia a. mashkullore b. femërore Përkatësi etnike _____
A ke vëlla/vëllezër a. më të vogël b. më të madh
A ke motër/motra a. më të vogël b. më të madhe
Profesioni i babait _____
Profesioni i nënës _____

1a. Do të doja ta di se çfarë mendon kur ta dëgjosh fjalën paqë?

2a. Si do t'ia sqarosh fjalën paqë shokut tënd?

2b. Si do t'ia sqarosh fjalën paqë një fëmije pesëvjeçare?

3a. Si mund ti personalisht të krijosh paqë?

3b. Sikur të kishe qënë kryetar i Republikës së Magedonisë çforë do të kishe bërë për të krijuar paqë? _____

3c. Sikur të kishe qënë kryetar i botës çfare do të kishe bërë për të krijuar paqë?

3d. Tani je lider i një shteti në luftë. Çfarë do të kishe bërë për të arritur paqë në këtë vend? _____

- 4a. Çfarë do të kishe bërë nëse zbuloje se shoku yt më i ngushtë merr diçka që të takon ty? _____
- 4b. Shoku yt ngacmohet/rrihet me ndonjë vajzë ose djalosh tjetër. Çfarë do të kishe bërë ti? _____
- 4c. Djaloshi me emër Agim jeton në vend që është i përfshirë në luftë. Ai është pesëmbëdhjetë vjeçar dhe duhet të shkojë në luftë. Ai refuzon pasi nuk do të marrë pjesë në luftë. Por nëse e detyrojnë ta bëjë këtë çfarë duhet bërë Agimi?

- 4d. Kur të rritesh, a dëshiron të bëhesh ushtar? _____
- 4e. Dy shtete janë në luftë. Ata dëshirojnë ta ndërpresin luftën, por secili mendon se tjetri është fajtor (shkaktar) për nisjen e luftës dhe nuk duan t'i fillojnë negociatat paqësore. Secili nga to do që tjetri t'i fillojë negociatat. Çfarë mendon ti për këtë?

- 5a. A ka paqë në R. e Magedonisë?

- 5b. A ka armiq në R. e Magedonisë, nëse ka cilit janë ata?

- 5c. Në botë ka shumë vende që luftojnë. A di cilët janë ato?

- 5d. Kush duhet ta ndalojë luftën në këto vende?

- 6a. Doja ta di çfarë mendon ti kur ta ndëgjosh fjalën luftë?

- 6b. Si do t'ia sqarosh fjalën luftë shokut tënd?

- 6c. Si do t'ia sqarosh fjalën luftë një fëmije pesëvjeçar?

- 6d. Ne biseduam për vendet që tani janë në luftë. Pse janë luftojnë ata?

- 6e. Kush lufton në këto vende? Pse këto njerëz janë të kyçur në luftë?

- Të falenderoj për mendimin e dhënë

ПРИЛОГ БРОЈ 8

КОДНА ЛИСТА ЗА ПИЛОТ ИСТРАЖУВАЊЕТО ВО 2005 ГОДИНА

(Златевска, А.)

ОБЈАСНУВАЊЕ НА КАТЕГОРИИТЕ

Пилот истражување во мај 2005 година со ученици од подготвителна година

1. Пол

1.1. машки

1.2. женски

2. Возраст

од 6 години до 6 години и 6 месеци;

од 6 години и 7 месеци до 7 години;

над 7 години.

3. Чувство на пријатност во училиштето

да, секогаш;

да, понекогаш;

не.

4. Видови играчки

кукли, барбики, мечиња и слично;

камиони, мотори, количиња, авиони и слично;

коцки и други конструктивни играчки;

играчки што го симболизираат оружјето (пушки, пиштоил, бомби и слично);

други играчки.

5. Видови на страв

страв од животни;

страв од имагинарни суштества (вештерки, ѓаволи и слично);
страв од темница, гром, оган;
друго (страшен филм, инекција и слично);
од ништо.

6. Војна е

воени дејствија (борење, тепање, убивање и слично);
воени дејствија и оружје;
воени субјекти (војници, полиција);
не знам.

7. Мир е

да седиш мирен;
да спиеш, да одмараш;
кога нема војна;
не знам.

8. Физичко насилство

да, двајцата родители;
да, таткото;
да, мајката;
да, други (дедо, баба, брат, сестра и слично);
не, никој.

9. Чувство на среќа

за роденден;
за празници (Нова Година, Божик, Велигден и слично);
купување (играчки, велосипед и слично);
играње, летовање, шетање;
не знам.

ОБЈАСНУВАЊЕ НА КАТЕГОРИИТЕ

Пилот истражување во мај 2005 година со ученици од III одделение и од VII одделение

1. Пол

- 1.1. машки
- 1.2. женски

2. Училишен успех

- 2.1. Одличен;
- 2.2. Многу добар;
- 2.3. Добар;
- 2.4. Доволен.

3. Материјална состојба во семејството

- 3.1. Незадоволителна;
- 3.2. Среднозадоволителна;
- 3.3. Задоволителна.

4. Тип на семејство-Одлучување во семејството

- 4.1. Секој прави она што сака;
- 4.2. Одлучуваат родителите;
- 4.3. Сите заедно се договараат.

5. Асоцијација на толеранција

- 5.1. Трпење, поднесување, издржување;
- 5.2. Позитивни хумани особини (добар, паметен, послушен и слично);
- 5.3. Негативна конотација (мачење, малтретирање, недисциплина и слично);
- 5.4. Почитување, разбирање, внимание;
- 5.5. Мир, правда, култура, среќа и слично;
- 5.6. Без одговор.

6. Избор на пет од понудени десет *нешта*

- 6.1. Образование;
- 6.2. Правда;
- 6.3. Здравје;
- 6.4. Документи;
- 6.5. Богатство;
- 6.6. Почитување;
- 6.7. Мир;
- 6.8. Љубов;
- 6.9. Другарство;
- 6.10. Среќа.

7. Со народната изрека “Котекот излегол од рајот”

- 7.1. Се согласувам;
- 7.2. Не се согласувам.

8. Римска изрека “Ако сакаш мир-подготвувај се за војна”, “Si vis pacem-para bellum”

- 8.1. Се согласувам, затоа што _____;
- 8.2. Не се согласувам, затоа што _____.

9. Војната е

- 9.1. Оружје и смрт;
- 9.2. Решавање на дотогаш нерешлив проблем;
- 9.3. Нарушување на правото на секој човек.

10. Мирот е

- 10.1. Бел гулаб со маслиново гранче;
- 10.2. Крај на секоја војна;
- 10.3. Право на секој човек.

11. Што мислиш дали сите држави во светот треба да имаат војска-армија

11.1. Да, затоа што ___;

11.2. Не, затоа што ___;

12. Дали постојат повеќе видови на војни

12.1. Да;

12.2. Не знам;

12.3. Не.

13. Дали постојат повеќе видови на мир

13.1. Да;

13.2. Не знам;

13.3. Не.

14. Дали треба децата да играат со играчки: пушки, пиштоли, тенкови, бомби и други слични играчки

14.1. Да;

14.2. Не знам;

14.3. Не.

15. Ако во нашето училиште се воведо изучување на странски јазик на една соседна држава на Р. Македонија со еден час неделно и бесплатно, кој јазик ќе го одбереш

15.1. Бугарски;

15.2. Грчки;

15.3. Албански;

15.4. Српски.

16. Дали во нашата држава има мир

16.1. Да;

16.2. Не знам;

16.3. Не.

17. Хипотетичка конфликтна дилема Пукање К.М. (39 години)

- 17.1. Да се испита случајот и да се донесе судска одлука;
- 17.2. Затвор;
- 17.3. Смртна казна;
- 17.4. Друго.

18. Хипотетичка конфликтна дилема- Дете на мирот

- 18.1. Се согласуваш;
- 18.2. Не се согласуваш.

19. Хиерархија на позитивни човекови особини

- 19.1. Праведен;
- 19.2. Чесен;
- 19.3. Хуман;
- 19.4. Ненасилен;
- 19.5. Да почитува.

20. Хипотетичка конфликтна дилема- Разговор

- 20.1. Возвраќање на ударот;
- 20.2. Одбрана;
- 20.3. Скарвање;
- 20.4. Разговор со извинување;
- 20.5. Друго;
- 20.6. Без одговор.

21. Училишна сигурност и безбедност

- 21.1. Да, секогаш;
- 21.2. Да, понекогаш,
- 21.3. Не.

22. Решавање на проблеми во семејството

- 22.1. Со разговор;
- 22.2. Родителите ги решаваат;
- 22.3. Друго;
- 22.4. Без одговор.

23. Најмногу права во семејството

- 23.1. Сите;
- 23.2. Родителите;
- 23.3. Децата;
- 23.4. Мајката;
- 23.5. Таткото;
- 23.6. Друго.

24. Најмногу обврски во семејството

- 24.1. Сите;
- 24.2. Родителите;
- 24.3. Децата;
- 24.4. Мајката;
- 24.5. Таткото;
- 24.6. Друго.

25. Најмногу права во училиштето

- 25.1. Директорот;
- 25.2. Психолог-Педагог;
- 25.3. Наставниците;
- 25.4. Учениците;
- 25.5. Помошниот персонал;
- 25.6. Сите;
- 25.7. Родителите;

26. Најмногу обврски во училиштето

- 26.1. Директорот;
- 26.2. Психолог-Педагог;
- 26.3. Наставниците;
- 26.4. Учениците;
- 26.5. Помошниот персонал;
- 26.6. Сите;
- 26.7. Родителите.

27. Три најважни права

- 27.1. Опстанок;
- 27.2. Заштита;
- 27.3. Развој;
- 27.4. Учество;
- 27.5. Лични;
- 27.6. Други;
- 27.7. Без одговор.

28. Три најважни обврски

- 28.1. Училишни;
- 28.2. Домашни;
- 28.3. Други;
- 28.4. Без одговор.

29. Хиерархија на пет понудени мислења

- 29.1. Сакам во мојот град секој да си ги остварува своите права и обврски;
- 29.2. Сакам татковина праведна и среќна;
- 29.3. Сакам свет без насилство и војна;
- 29.4. Сакам семејство со љубов и разбирање;
- 29.5. Сакам училиште со почитување и знаење.

30. Најголемиот срам во историјата на човештвото

- 30.1. Војните и нивните лидери (Хитлер и други);
- 30.2. Проституцијата;
- 30.3. Неправдите кон Македонија (македонската историја);
- 30.4. Непочитувањето, ропството, насилството и слично;
- 30.5. Без одговор;

31. Дали си среќен

- 31.1. Да, секогаш;
- 31.2. Да, понекогаш;
- 31.3. Не.

32. Што те прави среќен

- 32.1. Семејството;
- 32.2. Училишниот успех;
- 32.3. Мир, љубов, здравје и слично;
- 32.4. Друго;
- 32.5. Повеќе истовремено;
- 32.6. Без одговор.

33. Хипотетичка конфликтна дилема-Летен одмор

- 33.1. Асертивност;
- 33.2. Неасертивност;
- 33.3. Агресивност;
- 33.4. Без одговор.

34. Хипотетичка конфликтна дилема-Болна жена

- 34.1. Требало;
- 34.2. Не требало.

ПРИЛОГ БРОЈ 9

КОДНА ЛИСТА ОД ILSE HAKVOORT ЗА ПРАШАЛНИКОТ “КОНЦЕПТИТЕ ЗА МИР, ЗА ВОЈНА И СТРАТЕГИИТЕ ЗА СОЗДАВАЊЕ МИР” ПРИМЕНЕТ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО ВО 2006 ГОДИНА

ОБЈАСНУВАЊЕ НА КАТЕГОРИИТЕ

Истражување во мај 2006 година со ученици од I одделение,
од IV одделение и од VIII одделение

**Објаснување на категориите за слободни асоцијации со поимот мир,
дефинирање на мирот и стратегии за создавање и за сочувување на мирот**

Прашања: 1а, 2а, 2б, 3а, 3б, 3в и 3г

Категорија 0 Без одговор: Учениците немаат концепт за мирот, не даваат јасен одговор, несоодветен одговор.

Категорија 1 Поврзано со војна: Размислување кое што е поврзано со војна, воени активности (нема одговори кои што се однесуваат на негација на војната).

Категорија 2а Религија/Црква/Џамија: Божик, Бајрам, Рамазан, Господ, мислење поврзано со смрт.

Категорија 2б Материјално поврзано: Давање подароци на луѓето, организирање на фестивали, изградба на куќи, фабрики.

Категорија 3и Позитивни емоции на индивидуално ниво: Да се биде добар, заеднички игри, пријателства, секој е твој пријател, да се биде среќен, љубов, среќа.

Категорија 3г Позитивни емоции на глобално ниво: Претседателот на владата воспоставува пријателски односи со други нации, конференции, сите војници се пријатели; Соработка со целиот свет, економските и

комерцијалните односи се важни затоа што меѓународната трговија е еден вид на зависност помеѓу државите и луѓето нема така лесно да започнат војна; Се воспоставуваат мировни преговори и договори, донесување на закон против војната.

Категорија 4и Негација на војна на индивидуално ниво: Да нема кавги помеѓу луѓето и пријателите; Да нема кавги помеѓу врсниците; Отсуство на караници, да постојат само активности кои би ги разрешиле кавгите.

Категорија 4г Негација на војна на глобално ниво: Отсуство на војна, воени активности или непријателства; Без борби (при што овде не се споменуваат поединци); Да нема пукање; Мир, тишина; Важно за оваа категорија е што целта на активностите што децата ги опишуваат е да се решат глобалните конфликти, но да се посочат индивидуални активности за да се стигне до глобалната цел.

Категорија 5а Разоружување: Да се престане со производството на секаков вид на оружје (пушки, бомби, нуклеарно оружје); Да се уништи секаков вид на оружје; Детето треба да посочи на редуција на вооруженоста.

Категорија 5б Споделување: Да се достават пари и храна за луѓето во сиромашните земји (како на пример во Африка); Загриженост за луѓето; Овде не се категоризира одговор каде што детето става акцент на еднаквост помеѓу луѓето (таквиот одговор спаѓа во категорија б).

Категорија 6 Човекови односи: Непостоење на дискриминација; Почитување; Прифаќање на луѓето какви што се; Отсуство на расна сегрегација; Толеранција; Да не постои омраза помеѓу луѓето; Ставање акцент на принципите за еднаквост помеѓу луѓето.

Категорија 7 Универзални права: Слобода; Слобода на говор и известување; Право на демонстрирање; Да не постојат диктатори; Грижа за демократијата; Да постојат фер избори; Правда.

Објаснување на категориите за хипотетички конфликтни дилеми

Прашања-Дилеми: 4а-Земање и 4б-Кавга

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Нема реакција: Ќе го оставам, не е важно.

Категорија 2 Авторитет:

а-нивни наставник;

б-родител или некој друг наставник;

в-друг другар или некој познат.

Категорија 3 Конкретни активности

1. **Дилема 4а-Агресија:** тепање, да украдеш нешто од некого;
Дилема 4б-Да го поддржиш пријателот;
2. **Дилема 4а-Да го побараш она што ти припаѓа**
Дилема 4б-Да му помогнеш на пријателот со одредени ограничувања;
3. **Дилема 4а-Преговори:** Размена (не повторно да украде она што му е земено, туку да се замени со нешто друго), да се праша за причината;
Дилема 4б-Да ги подели, да застане помеѓу нив, да му се каже на другото дете да престане (но тоа не значи да го фаворизира својот другар).

Категорија 4

Дилема 4а-Психолошки приод: да се почека некој ден или да се игнорира таа личност, тогаш тој или таа ќе го врати она што го зел/зела, затоа што не е интересно доколку не реагираш, тие очекуваат твоја реакција.

Дилема 4б-Улога на медијатор: Двете гледишта се земаат во предвид за да се дојде до решение за конкретниот проблем, во повеќето случаи медијаторот не одбира страна.

Објаснување на категориите за хипотетички конфликтни дилеми

Прашање-Дилема: 4в-Момче/Агим

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 За одбрана на земјата.

Категорија 2 Одговорност без пушка.

Категорија 3 Должност (мора да се оди).

Категорија 4 Негативни емоции (Не).

Категорија 5 Помош од авторитет, бегање од државата.

Објаснување на категориите за хипотетички конфликтни дилеми

Прашање-Дилема: 4г-Војник

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Да, за одбрана на земјата.

Категорија 2 Да, агресија.

Категорија 3 Да, должност (мора да се оди).

Категорија 4 Негативни емоции (Не).

Категорија 5 Одговорност без пушка.

Објаснување на категориите за хипотетички конфликтни дилеми

Прашање-Дилема: 4д-Договор

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Една земја мора да започне.

Категорија 2 Онаа која што е виновна мора прва да започне.

Категорија 3 Двете земји мора да започнат.

Категорија 4 Една од нив мора прва да престане и да почне да зборува.

Категорија 5 Двете страни се виновни.

Категорија 6 Независна неутрална страна, посредник.

Објаснување на категориите за сознанијата на децата за мир, војна, непријатели

Прашање: 5а

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Да, има.

Категорија 2 Не, нема.

Категорија 3 И има-И нема (во некои делови).

Прашање: 5б

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Да (лошите, тие што се тешаат, без именување и нагласување).

Категорија 2 Да, Албанците.

Категорија 3 Да, Грците.

Категорија 4 Не, немаме.

Категорија 5а Повеќе истовремено (Грција, Албанија, Србија, Америка).

Категорија 5б Имиња на конкретни личности (именување на луѓе).

Прашање 5в

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Војни помеѓу држави (Америка-Ирак, САД-Ирак, Србија-Црна Гора, Русија, Балканските држави).

Категорија 2 Војни за независност (Казакстан, Косово).

Категорија 3 Земји во војна повеќе од пет години (Ирак-Иран, Израел-Палестина).

Прашање 5г

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Непосредната околина (било кој).

Категорија 2 Религиозни лидери (Исус, Господ, Алах и други).

Категорија 3 Сите луѓе (двете земји, сите што ја започнале).

Категорија 4 Неутрален авторитет

- а. Полиција;**
- б. Европска заедница;**
- в. Неутрални соседни земји;**
- г. Обединетите нации.**

Категорија 5 Извршна власт

- а. Генерал, лидер на армија;**
- б. Армијата, војниците.**

Категорија 6 Државен врв

- а. Претседателот на државата;**
- б. Крал/Кралица;**
- в. Министри;**
- г. Премиер на државата;**
- д. Владата, кабинетот, политичарите.**

Објаснување на категориите за слободните асоцијации за поимот војна и дефинирање на војната

Прашања: ба, бб, и бв

Категорија 0 Без одговор: Испитаникот не го знае одговорот, не дава јасен одговор.

Категорија 1 Поврзано со мир: Кога има војна мирот не постои; Размислува за мирот, дека војната ќе престане, а потоа следува мир.

Категорија 2 Оружје/војници: Армија, бомби, пушки, гранати, пиштоли, тенкови, нуклеарно оружје, истрели и слично.

Категорија 3 Расправија/кавга: Запаѓање во расправи на индивидуално ниво.

Категорија 4 Воени дејствија: Пукање, убивање, вооружување, борби, насилства, тепање и слично.

Категорија 5 Човекови аспекти за војната: Луѓето повеќе не си веруваат едни на други, не прават заеднички работи, не се пријатели, луѓето мислат само за себе а не и за другите.

Категорија 6 Последици: Куќите се уништени, луѓето умираат, многу крв, многу гробови, недостаток на храна, состојбата е опасна за луѓето.

Категорија 7 Негативни емоции: Страв, болка, тажно е, чувство на исплашеност и паника.

Категорија 8 Конфликти:

8.1. Конфликти помеѓу две држави или водачи;

8.2. Нагласен е меѓусебниот конфликт.

Категорија 9 Квалитативна евакуација за војната: Невини луѓе се казнети или убиени; Се обидуваат да убијат луѓе за да ја спроведат правдата; и слично.

Објаснување на категориите за причините за војна

Прашање бг

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Територија.

Категорија 2 Верска војна.

Категорија 3 Материјална добивка (збогатување, пари, нафта).

Категорија 4 Емоционални мотиви: позитивни и негативни (за мир, за слобода, омраза, бес, лутина, незадоволство, алчност).

Категорија 5 Конфликт (конфликт помеѓу држави; конфликт во една држава).

Објаснување на категориите за мотивите и причините на луѓето што се вклучиле во војна

Прашање бд

Категорија 0 Не знам, без одговор или несоодветен одговор.

Категорија 1 Супериорност на авторитет.

Категорија 2 Конформирање со правилата.

Категорија 3 Грижа за мирот.

Категорија 4 Емоционални мотиви (позитивни и негативни).

Категорија 5 Збогатување (пари, нафта, оружје, земја и слично).

Категорија 6 Одбрана/Заштита (на сопствениот живот, на своето семејство, својот народ и држава, својата вера и слично).

Категорија 7 Конфликт (помеѓу држави, во една држава).

Категорија 8 Одговорност (чувство на индивидуална одговорност и чувство на национално-глобална одговорност).

Категорија 9 Дискриминација и отсутност на универзални права.

ДЕКЛАРАЦИЈА ЗА ПРАВОТО НА НАРОДИТЕ НА МИР

Одобрена од Генералното собрание со резолуција 39/11 од 12 ноември 1984

година. Наслов на оригиналот:

“Declaration on the Right of Peoples to Peace”

Генерално собрание,

Повторно потврдувајќи дека највисока цел на Обединетите нации е одржувањето на меѓународниот мир и безбедност,

Имајќи ги предвид основните принципи на меѓународното право изложени во Повелбата на Обединетите нации,

Изразувајќи ја волјата и стремежот на сите народи да се искорени војната од животот на човештвото и над сè, да се спречи светски широка нуклеарна катастрофа,

Уверени дека животот без војна служи како основен предуслов за благосостојба, развој и прогрес на земјите, и за целосно остварување на правата и основните слободи прокламирани од Обединетите нации,

Свесни дека во нуклеарната ера изградувањето на траен мир на Земјата претставува основен услов за заштита на човековата цивилизација и за опстанокот на човечкиот род,

Признавајќи дека одржувањето на мирен живот за народите е света должност на секоја држава,

1. Свечано прокламираат дека народите на нашата планета имаат свето право на мир;
2. Свечано прокламираат дека заштитата на правото на народите на мир и унапредувањето на неговото остварување е основна обврска за секоја држава;
3. Нагласува дека обезбедувањето на правото на народите на мир зависи од тоа дали политиките на државите се директно насочени кон укинување на заканата со војна, посебно нуклеарната, одрекувањето на употреба во сила во меѓународните спорови на основите на Повелбата на Обединетите нации;
4. Ги молат сите држави и меѓународни организации да преземат што е во нивна моќ да помогнат во остварување на правото на народите на мир со усвојување на погодни мерки на национален и меѓународен план.

UNESCO

ДЕКЛАРАЦИЈА ЗА ПРИНЦИПИТЕ НА ТОЛЕРАНЦИЈА

(усвоена и потпишана од страна на државите

членки на УНЕСКО на 16 ноември 1995)

Државите членки на Организацијата на Обединетите нации за образование, наука и култура, на состанокот во Париз на 28-мото заседание на Генералната конференција, од 25 октомври до 16 ноември 1995,

Предговор

Имајќи во предвид дека во Повелбата на ОН се кажува “Ние, народите на Обединетите нации, одлучни да ги спасиме идните зголемувања на ужасите на војната,... повторно да ја потврдиме довербата во основните права на човекот, во достоинството и вредноста на човекот,... па за таа цел да бидеме толерантни и да живееме заедно во мир како добри соседи”,

Потсетувајќи се дека во Предговорот на Уставот на УНЕСКО, усвоен на 16 ноември 1945 се кажува дека “доколку се сака мирот да не пропадне, тој мора да се заснова на интелектуална и морална солидарност на целото човештво”,

Потсетувајќи се исто така дека Општа декларација за човечките правила потврдува дека “секој човек има право на слобода на мислење, совест и верско определување” (член 18), “на став и негово изјаснување” (член 19), и дека образованието би “требало да ги унапредува разбирањето, толеранцијата и пријателството меѓу народите, различните расни или верски групи” (член 26).

Наведувајќи важни меѓународни инструменти:

- Меѓународен договор за граѓански и политички права,
- Меѓународен договор за економски, социјални и културни права,
- Конвенција за отстранување на сите облици на расна дискриминација,
- Конвенција за спречување и казнување на злочинот на геноцидот,
- Конвенција за правата на детето,
- Конвенцијата од 1951 година за статусот на бегалците и Протокол и регионални инструменти од 1967 година,
- Конвенција за отстранување на сите облици на дискриминација на жената,
- Конвенција против мачењето и другите сурови, нехумани и понижувачки постапки или облици на казнување,
- Декларација за отстранување на сите облици на нетолеранција засновани на верско или лично определување,
- Декларација за правата на луѓето, припадници на национални, етнички, верски и јазични малцински групи,
- Декларација за мерките за отстранување на меѓународниот тероризам,
- Виенската Декларација и акциона програма на Светката конференција за човекови права,
- Декларација и акциона програма усвоени на Светскиот самит за општествен развој во Копенхаген,
- Декларацијата на УНЕСКО за расите и расните предрасуди,
- Конвенцијата на УНЕСКО и препораката против дискриминацијата во сферата на образованието,

Имајќи ги предвид целите на третата декада во борбата против расизмот и расната дискриминација, Светската декада за образование за човековите права и Меѓународната декада за домородното население во светот,

Земајќи ги предвид препораките на регионалните конференции, организирани во склоп на Годишната на ОН за толеранција, а во согласност

со Резолуцијата 27С 5.14 Генералната конференција на УНЕСКО, како и заклучоците и препораките на другите конференции и состаноци организирани од страна на државите членки, а во склоп на програмата Година на ОН за толеранција,

Вознемирени од моменталниот пораст на постапките на нетолеранција, насилство, тероризам, ксенофобија, агресивниот национализам, расизмот, антисемитизмот, исклучувањата, маргинализација и дискриминација, насочени кон националните, етничките, верските или јазичните малцинства, бегалци, работници мигранти, емигрантни загрозувани групи внатре во државата, како и постапките на насилство и застрашување против поединецот, со кои се загрозува слободата на мислење и изразување-што му се заканува на зацврстувањето на мирот и демократијата, како на национален така и на меѓународен план, и претставува препрека на развојот,

Нагласувајќи ја одговорноста на државите членки да го развиваат и охрабруваат почитувањето на човековите права и основните слободи за сите, без поделба на раси, пол, јазик, националното потекло, верско определување или инвалидитет и борејќи се против нетолеранцијата,

ЈА УСВОЈУВААТ И СВЕЧАНО ЈА ПРОГЛАСУВААТ ДЕКЛАРАЦИЈАТА ЗА ПРИНЦИПИТЕ НА ТОЛЕРАНЦИЈАТА

Одлучувајќи се да ги преземат сите потребни позитивни мерки на унапредувањето на толеранцијата во нашите општества, затоа што таа не е само принцип во развојот, туку и потреба за мир, економски и општествен напредок на сите народи.

Го прогласуваме следното:

член 1

ЗНАЧЕЊЕТО НА ТОЛЕРАНЦИЈАТА

1.1. Толеранцијата е почитување, прифаќање и уважување на големите разноврсности на културата во светот, облиците на изразување и облиците на хуманост. Поттикнува се со знаење, отвореност, комуникација и слобода на мислењето, совеста и уверувањето. Толеранцијата е рамнотежа во различностите. Таа не е само морална обврска, туку и политичка, односно правна потреба. Толеранцијата е вредност која го прави миротвозможен, и придонесува кон заменување на културата на војна во култура на мирот.

1.2. Толеранцијата не е отстапување, прилагодување или попуштање. Над сè, таа е активен став поттикнат со признавањето на универзалните човекови права и основните слободи на другите. Ни во еден случај не може да се употреби за оправдување на кршењето на тие основни вредности. Толеранцијата постои кај поединецот, групата, државата.

1.3. Толеранцијата е одговорност која ги допира човековите права, плурализмот (вклучувајќи го и културниот), демократијата и владеењето на законот. Таа го опфаќа и отфрлањето на догматизмот и апсолутизмот и ги потврдува стандардите воспоставени во меѓународните инструменти за човекови права.

1.4. Доследна во почитувањето на човековите права, толеранцијата не значи толерирање на општествените неправди или напуштањето, односно ублажувањето на сопствените уверувања. Тоа значи дека е некој слободен да се придржува на своите убедувања и прифаќа да и другите се придржуваат на нивните. Тоа значи прифаќање на фактот дека човечките суштества, природно разноврсни по изгледот, положбата, говорот, однесувањето и вредностите, имаат право да живеат во мир и да бидат тоа што се. Тоа исто така значи дека нечиј ставови не можат да се наметнуваат на другите.

член 2

НА НИВО НА ДРЖАВИ

2.1. Толеранцијата на ниво на држави бара праведно и непристрасно законодавство, спроведување на законите и судска и административна постапка. Исто така бара да на секој поединец му се овозможи економски и општествени можности, еднакво ниво на достапност, без никаква дискриминација. Исклучувањето и маргинализацијата можат да доведат до фрустрации, непријателства и фанатизми.

2.2. Државите мораат да ги ратификуваат постоечките меѓународни конвенции за човековите права како би се создало потолерантно општество. Тие исто така би требало да ги ратификуваат предлозите за нови закони, таму каде што е тоа потребно, а заради обезбедување на еднаков третман и можности за сите групи и поединци во државата.

2.3. Од суштинска е важност за рамнотежа на меѓународен план да поединецот, заедницата и нацијата го прифатат и почитуваат повеќекултурниот карактер на човековото семејство. Без толеранција не може да биди мир, а без него ни развој, односно демократија.

2.4. Нетолеранцијата може да поприми облик на маргинализација на најзагрозените групи во општеството и нивно исклучување од општествените и политичките ангажирања, како и облик на насилство и дискриминација против нив. Како што е потврдено во Декларацијата за расите и расната дискриминација “Сите поединци и групи имаат право на разноликост”. (член 1.2)

член 3

СОЦИЈАЛНИ АСПЕКТИ

3.1. Во модерниот свет толеранцијата е поважна од секогаш порано. Тоа е време кое го карактеризира економската глобализација и брз раст на движењето, комуникацијата, интеграцијата и меѓузависноста, големите миграции и преселбите на населението, урбанизацијата и менувањето на општествените обрасци. Бидејќи секој дел на светот го карактеризира различност, брзо зголемување на нетолеранцијата и споровите потенцијално го загрозува секој регион. Тоа е глобална закана и не е ограничена ни на една земја.

3.2. Толеранцијата е потребна помеѓу поединците, но и на ниво на семејството и заедницата. Нејзиното унапредување и обликување на ставовите на отвореност, меѓусебно почитување и солидарност би требало да се одвиваат во училиштата и на универзитетите, низ формите на неформално образование, дома и на работното место. Мас медиумите имаат прилика да одиграат конструктивна улога во овозможувањето на слободен и отворен дијалог и расправа, ширејќи ја вредноста на толеранцијата, и нагласувајќи ја опасноста од равнодушност кон с# поголемиот број на нетолерантни групи и идеологии.

3.3. Како што е тоа афирмирано во Декларацијата за расите и расните предрасуди, мораат да се превземат мерки поради осигурување на еднаквоста и достоинство и правата за поединецот и групата, каде што е тоа потребно. Во таа смисла, особено внимание би требало да се посвети на загрозените групи кои се во социјален или економски поглед во понеповолна положба од другите, а како би им се овозможила законска заштита и општествени мерки, кои се на сила, особено во поглед на сместување, вработување и здравје. Вниманието би се насочило и на почитувањето на нивните автентични култури и вредности, и овозможувањето на нивниот општествен напредок, онај во поглед на кариера, и нивната интеграција, особено низ образованието.

3.4. Би требало да се спроведат соодветни научни студии и создавање мрежа како би се координирал одговорот на меѓународната заедница на овај светски предизвик. Тоа би вклучило и општествено научна анализа за суштинските причини и ефикасните противмерки, како и истражување и надгледување како поддршка на креирање политика и активности за воспоставување на стандарди од страна на државите членки.

член 4

ОБРАЗОВАНИЕ

4.1. Образованието е најефикасно средство за спречување на нетолеранцијата. Првиот чекор во образованието за толеранција е луѓето да ги научат правата и слободите кои ги делат со другите, како би можеле да се почитуваат и зголемување на спремноста да се заштитат од другите.

4.2. Образованието за толеранција би требало да се смета преку потребниот императив; затоа е неопходно да се унапредуваат систематски и рационално методите за учење на толеранцијата, кои би се однесувале на културните, општествените, економските, политичките и верските извори на нетолеранција, главните причини на насилството и исклучувањето. Образовните политики и програми би требало да допринесуваат за развојот на разбирањето, солидарноста и толеранцијата меѓу единките, како и меѓу етничките, социјалните, културните, верските и јазичните групи и нации.

4.3. Ние се залагаме за поддршка и спроведување на програмите за истражување на општествените науки и образованието за толеранција, човекови права и ненасилство. Тоа значи посветување особено внимание на подобра обука на наставниците, наставните планови, содржината на учебниците и часовите, и

другите образовни материјали вклучувајќи нови технологии во образованието, образование за самосвесни и одговорни граѓани, отворени кон другите култури, способни да ја ценат вредноста на слободата, полни со почитување кон човечкото достоинство и разлики, и кадри да ги спречат споровите или да ги решат со ненасилни средства.

член 5

ОПРЕДЕЛЕНОСТ ЗА АКЦИЈА

Одлучни сме да работиме на унапредувањето на толеранцијата и ненасилството низ програми и институции на полето на образованието, науката, културата и комуникацијата.

член 6

МЕЃУНАРОДЕН ДЕН НА ТОЛЕРАНЦИЈАТА

За да се прошири јавната свест, за да се апострофираат опасностите од нетолеранцијата, за да се реагира со обновена решеност и акција во поддршка на унапредувањето на толеранцијата и образованието, свечано го прогласуваме 16-ти ноември за Меѓународен ден на толеранцијата, кој ќе се одбележува секоја година.

ЛИТЕРАТУРА

- А,Б,В. Предавање за човековите права (практични активности за основно и средно училиште). (1989). Њујорк: Обединети нации. Женева: Центар за човекови права; Скопје: БРО.
- Bender, L. (1970). Use of the Visual Motor Gestalt test in the diagnosis of learning disabilities. *J. Special Educ.* 4, 29-39.
- COPOJ-Culture of Peace Online Journal (2006). April 17, 2006. www.copoj.ca.
- Cretu, T. (1988). Peace and its most obvious meanings in preschool children's drawings. *Revue Roumaine des Sciences Sociales. Serie de Psychologie*, 32, 97-99.
- Declaration of Principles on Tolerance, 1995. The Right to Human Rights Education. (1999). New York and Geneva: United Nations.
- Declaration on the Right of Peoples to Peace, 1984. The Right to Human Rights Education.(1999). New York and Geneva: United Nations.
- Детски омбудсман (2003). Октомври 23, 2003. ([www.medzasi.org.mk./detski_ombudsman.htm-101k-Cached-Similar pages](http://www.medzasi.org.mk./detski_ombudsman.htm-101k-Cached-Similar%20pages)).
- Децата пред с# . (1996). Светска Декларација и план на акции од Светскиот Самит за децата, Конвенција за правата на детето. Скопје: УНИЦЕФ Канцеларија.
- Донели, Ц. (2004). Меѓународни човекови права. Скопје: МИ-АН.
- Duerr, K. Spajic-Vrkas, V. Ferreira-Martins, I. (2000). *Образование за демократско граѓанство и мировно образование. Стратегије за учење демократског граѓанства*. Strazbur; Savet Europe; Savet za kulturnu saradnju (CDCC).
- Education for peace (2007). October 29, 2007. www.global-ed.org .
- Факултативен Протокол кон Конвенцијата за правата на детето, кој се однесува на вклучување на децата во вооружени конфликти. (2003). Службен весник на Република Македонија. Скопје: Јавно претпријатие Службен весник на Република Македонија, 44.

- Факултативен Протокол кон Конвенцијата за правата на детето, кој се однесува на продажба на децата, детска проституција и детска порнографија. (2003). Службен весник на Република Македонија. Скопје: Јавно претпријатие Службен весник на Република Македонија, 44.
- Frieden fuer Europa. (2006). April 24, 2006. www.Frieden-fuer-Europa.de.
- Fiamengo, A. (1985). Osnove opce sociologije. Zagreb: Narodne novine.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. Journal of Peace Research, 22, 142-158.
- Галтунг, Ј. (2000). Трансформација на конфликти со мировни средства-Трансценд метод. Скопје: Балкански центар за мир.
- Galtung, J. (2006). Cultural Peace: Some characteristics. May 28, 2006. www.transcend.org.
- Galtung, J. (2007). Methods of conflict termination from court processes to mediation. September 22, 2007. www.transcend.org.
- Gandhi, M. (1977). Vorba nenasiljem. Beograd: Komunist.
- Гоцевски, Т. (1997). Современи тенденции во одбраната. Куманово: Македонска ризница.
- Gorski, C. P. (2009). Multikultural Pavilion. October 12, 2009. www.edchange.org/multikultural.
- Георгиева, Ј. (2007). Творење на мирот: мирот, безбедноста и конфликтите по студената војна. Скопје: Филозофски факултет.
- Георгиевски, П. (1999). Методологија на истражување на општествените појави (введен текст и избор на текстови за интерна употреба). Скопје: Универзитет "Св.Кирил и Методиј" Филозофски факултет, Балкански центар за проучување на мирот.
- Георгиевски, П. (1999). Методот на акциското истражување. Дефектолошка теорија и практика. Скопје: Филозофски факултет-Институт за Дефектологија, Сојуз на дефектолозите на Република Македонија, Педагошки Завод на Македонија, 1-2, 18-40.
- Група автори. (1993). Кодекс деца и медији. Београд: UNICEF, Пријатели деце Србије, Одбор за заштиту права детета.
- Grej, D. (2001). Deca su iz raja. Beograd: IP Esotheria.

- Hakvoort, I. (1989). Children and adolescents about peace. Unpublished MA thesis. Amsterdam, NL: Universiteit van Amsterdam, Department of Developmental Psychology.
- Hakvoort, I. (1996). Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence, A Social-Cognitive Developmental Approach. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Fakulteit der Psychologie.
- Иваноска, Н. (2010). Сфаќања за мирот и војната кај учениците од седмо одделение основно образование и трета година средно образование. Дипломски труд. Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, Институт за психологија. Скопје.
- Имам право. (2000). Проект за имплементација на Конвенцијата за правата на детето во 4 одделение од основното образование. Прирачник за наставници. Скопје: Институт за социолошки и политичко правни истражувања, УНИЦЕФ.
- Ишеј, М. (2002). Човекови права-Зборник на основни политички есеи, говори и документи од Библијата до денес. Скопје: МИ-АН.
- Јанкулоски, З. (1993). Човекови права (Збирка меѓународни документи за правата на човекот). Скопје: Фонд Отворено општество на Македонија.
- Kapor-Stanulovic, N. (1993). Rat, stradaja, smrt...i kako pomoci deci. Beograd: UNICEF.
- Кан, З. (1993). Правата на децата. Скопје: Детска радост.
- Кант, И. (1995). Вечни мир. Београд: Гутенбергова галаксија.
- Книга за оружје. (2003). Март 23, 2003. www.childrensembassy.org.mk.
- Koren, I., Mijic, V. (1976). Kaliforniski test mentalne zrelosti. Zagreb: Republicka samoupravna zajednica za zaposljavanje.
- Костова, М. (1999). Основни претпоставки за правилно воспитание во семејството. Зборник на трудови од Светски детски самит. Скопје: Детски парламент на Македонија, 123-127.
- Кон подобро разбирање. (1999). Справување со лутина, разрешување на конфликти и превенција на насилство (програмски прирачник). Скопје: Balkan Children & Youth Foundation; Lions-Quest.
- Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието на Република Македонија.
- Marks, K., Engels, F. (1982). Manifest komunisticke partije. Beograd: BIGZ.

- Крстиќ, Д. (1988). Психолошки речник. Београд: ИРО Вук Караџиќ.
- Крушаровска, Н. (2000). Запознајте ги своите права. Скопје: Народен правобранител, Одделение за заштита на правата на децата.
- Максуд, М. (1999). Како да им се помогне на децата да ги совладаат стресовите од војната. Скопје: Институт за Психологија.
- Меѓународен ден на срската. (2013). Март 20, 2013. www.time.mk.
- Меѓународна студија за однесувањето поврзано со здравјето кај децата од училишна возраст во Македонија. (2009). Октомври 29, 2009. www.cpsa.org.mk.
- Milić, V. (1978). Socioloski metod. Beograd: Nolit.
- Miljković, D., Rijavec, M., (1996). Razgovori sa zrcalom-Psihologija samopouzdanja. Zagreb: IEP.
- Milosavljević, S., Radosavljević, J. (1981). Repetitorijum iz metodologije drustvenih istrazivanja. Beograd: Institut za politicke studije fakulteta politickih nauka.
- Младеновски, Ѓ., Петковска, А., Саркањац, Б., Трајковски, И. (1999). Теории на ненасилство. Скопје: Балкански центар за мир.
- Мурџева - Шкариќ, О. (1982). Потекло на машката доминација. Скопје: Годишен зборник на Филозофскиот факултет на Универзитетот во Скопје, 227-249.
- Мурџева-Шкариќ, О. (1987). Децата и мирот. Просветно дело. Скопје: Орган на сојузот на педагошките друштва на СРМ, 5/6, 1-25.
- Мурџева-Шкариќ, О. (1993). Националниот идентитет и патриотизмот: апсурдност во современата едукација на децата за мир. Деца погодени од војна. Скопје: Генерален детски конзулат на РМ-Едиција слободно дете, 72-102.
- Мурџева-Шкариќ, О. (1994). Академско проучување на мирот. Годишен зборник на Филозофскиот факултет на Универзитетот “Св. Кирил и Методиј”.
- Мурџева-Шкариќ, О. (2002). Психологија на родот. Скопје: Сојуз на организација на жени на Република Македонија (СОЖМ); Женски центар на Република Македонија; Центар за женски студии.
- Мурџева-Шкариќ, О. (2004). Развојна психологија. Скопје: Филозофски факултет.
- Мурџева-Шкариќ, О. (2007). Ненасилна трансформација на конфликти. Скопје: Филозофски факултет.

- Мурцева-Шкарик, О. (2009). Психологија на детството и адолесценцијата (Развојна психологија I). Скопје: Филозофски факултет.
- Наставна програма: Образование за животни вештини. (2008). Биро за развој на образованието на Република Македонија. Февруари 27, 2008. www.bro.gov.mk.
- Николоски, Т. (1982). Основи на статистиката во психологијата. Скопје: Студенски збор.
- Николоски, Т. (2001). Статистика во психологијата. Скопје: Универзитет Св. Кирил и Методиј-Филозофски факултет.
- Nobel Peace Winners. (2006). The Nobel Prize Internet Archive. January 12, 2006. www.amazon.com.
- Новиот Завет на нашиот Господ Исус Христос. (1995). Скопје: Библиско Здружение на Република Македонија.
- Образование за мир. (2009). Прва детска амбасада во светот Меѓаши-Република. Македонија. Мај 9, 2009. www.childrensembassy.org.mk.
- Oppenheimer, L. (1989). The international centre for peace in the Middle East: An impact study. Report for the Dutch Organization for International Developmental Cooperation (NOVIB). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Ортаковски, В. (1999). Правата на детето според меѓународната регулатива, посебно во Конвенцијата за правата на детето. Зборник на трудови од симпозиумот за правата на детето. Скопје: Здружение за заштита на правата на детето, 11-20.
- Основно образование. Наставен план. (2004). Септември 12, 2004. www.bro.gov.mk.
- Панев, Т., Гоцевски, Т., Даскаловски, С. (2003). Основи на дефендологијата. Штип: 2-ри Август С..
- Панева, М. (2004). Заштита на децата во Република Македонија. Скопје: Прва детска амбасада во светот Меѓаши-Република Македонија.
- Панзова, В. (2003). Науката како занает. Скопје: Филозофски факултет.
- Перушоска, Р., Ајрулаи, А., Панева, Б., Костова-Трајкова, Г. (2007). Истражување на хуманитарното право (прирачник за професори). Скопје: Биро за развој на образованието.
- Peace Child International. (2005). April 17, 2005. www.peacechild.org.

- Петроска - Бешка, В. (1994). Методологија на експерименталните истражувања во психологијата. Скопје: Малинска.
- Петроска - Бешка, В. (1996). Како се пишува извештај за спроведено емпириско истражување. Скопје: Малинска.
- Петроска-Бешка, В. (1999). Анкетирање: што, зошто, кој, како. Скопје: Филозофски факултет.
- Петроска-Бешка, В. (2001). Абра-мир-добра. Образование за мир. Скопје: УНИЦЕФ; Центар за човекови права и разрешување на конфликти.
- Piaget, J., Weil, A.M. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3, 561-578.
- Pijaze, Z. (1975). Učenje i razvoj. *Predskolsko dete*, br.3 Beograd: Savez pedagoskih drustava Jugoslavije.
- Pijaze Z., Inhelder, B. (1982). *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Пијаже, Ж. (1988). Развој на интелигенцијата. Скопје: Просветно дело.
 - Piaget, J. (1989). Is an education for peace possible. *The genetic Epistemologist*, 17, 5-9. (Original work published 1934).
 - Попоски, К. (1997). Психолошки основи на современата настава. Скопје: Просветно дело.
- Прентон, К., Јанкуловска, С. (2009). Настава и учење на 21-от век. Скопје: УСАИД-Проект за основно образование.
- Прирачник за социјална правда. (2009). Скопје: Фондација-Институт отворено општество Македонија.
- Програма за советување родители на ученици во основни училишта. (2012). Службен весник на Република Македонија 4.
- Проект за меѓуетничка интеграција во образованието. (2013). Април 23, 2013. www.pmio.mk.
- Психолози за социјална одговорност (1988). Да се расклопи маската на непријателството. Скопје: Балкански центар за мир.
- Ravenove progresivne matrice. (1965). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela.
- Рикер: Од името ви зависи иднината. (2010). Април 29, 2010. www.vest.com.mk.

- Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed. & eds.), *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Simić, D. (1993). *Pozitivan mir (Shvatanja Johana Galtunga)*. Beograd: Akademija Nova.
 - Социолошки термиолошки речник. (1995). Скопје: Институт за социологија – Филозофски Факултет и МАНУ.
- Свето писмо-Библија. (1998). Скопје: Британско и Инострано библиско друштво-Свиндон во соработка со Македонска книга.
 - Спасески, Ј., Аслимоски, П. (2002). *Дефендологија*. Битола: Универзитет “Св. Климент Охридски”, Педагошки Факултет.
 - Spielmann, M. (1986). If peace comes... future expectations of Israeli children and youth. *Journal of Peace Research*, 28, 231-235.
 - Студија за иницијалната состојба со насилството во основните училишта во Македонија. (2009). Скопје: УНИЦЕФ; БРО; Алгоритам центар.
 - Стратегии за учење за демократско општество. (2000). Стразбур. Скопје: Совет за културна соработка.
 - Трајкова-Костова, Г., Угриноски, К., Василески-Подгорски, К. (2003). *Граѓанска култура-учебник за VIII одделение*. Скопје: Македонска искра.
 - Tusevljak, M., Bele-Potocnik, Z. (1982). *Prirucnik LB-R, Likovni test Benderove razvojni system ocenjivanja po E.M.Koppitz*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela Ljubljana, Centar za psihodijagnosticka sredstva.
 - Walsh, B., Киранциска, К., Лазаревски, С., Ѓорѓиева, Т. (2009). *Создавање средина за учење на 21-от век*. Скопје: УСАИД-Проект за основно образование.
 - Угриноски, К. (2003). *Граѓанска култура-учебник за VII одделение*. Скопје: Македонска искра.
 - УНЕСКО Толеранција и чувство на припадност. (1995). Скопје: Филозофски Факултет, Балкански центар за мир.
 - UNESCO: Manifesto 2000. October 22, 2008. www.unesco.org/manifesto2000
 - Universal Declaration of Human Rights, 1948. *The Right to Human Rights Education*. New York and Geneva: United Nations, 1999.

- Valon, A. (1986). Psiholosko i sociolosko proucavanje deteta. Proces socijalizacije kod dece. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. Mislenje i govor. Beograd: Nolit, 1997.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Stefic, V., Miljković, D. (2003). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-VERN.
- Брањешевић, Ј., Трикић, З., Росандић, Р. (2006). Живеејќи заедно, Прирачник за интеркултурна обука за млади. Скопје: Детска Фондација Песталоци (Pestalozzi Children's Foundation PCF).
- Закон за основно образование (2008). Скопје: Јавно претпријатие Службен весник на Република Македонија, 103.
- Запирање на насилството во училиштата-прирачник за наставници. (2009). Скопје: УНИЦЕФ; БРО; Алгоритам центар.
- Zlatevska, A. (1999). Comprehension of the rights and obligations of the children in the primary education. Collection of papers of the World Child's Summit. Skopje: Children's Parliament of Macedonia, 124-129.
- Златевска, А. (2000). Детето и неговите права. Просветен работник 872/2000. Скопје: Министерство за образование, 14.
- Златевска, А. (2001). Психолошката страна на детските права. Воспитни крстопати 60/2001. Скопје: Свезда, 19-20.
- Златевска, А. (2008). Употреба на ЛБ-Р протокол. Просветно дело 1/2008. Скопје: АД Просветно дело, 45-52.
- Златевска, А. (2009). Концептот на толеранција кај надарените деца. Зборник од Првата меѓународна научна конференција-Надарените и талентираните креатори на прогресот, Прв дел. Битола: Педагошки Факултет, 268-273.
- Zlatevska, B. A. Petreska, A. V. (2012). Student's self-esteem of special and regular primary school. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb. Scienific series, Book No.22, 177.
- Шушњиќ, Ђ. (1994). Дијалог и толеранција. Нови Сад: Издавачка књижарница З. Стојановића, Ср. Карловци.

РЕЗИМЕ

КОНЦЕПТИТЕ ЗА МИРОТ И ЗА ВОЈНАТА КАЈ ДЕЦАТА ВО ПЕРИОДОТ НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Ова теза е заснована врз добиените сознанија од истражувањето во 2006 година со примена на прашалникот од Илсе Хакворт “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” (Hakvoort, I. 1996). Но, исто така (во одредени делови од овај труд) се користат добиените сознанија од пилот истражувањето во 2005 година, заради нивната научна и практично-општествена значајност. Основниот предмет на истражувањето на овај труд е да се испитаат концептите за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование во Република Македонија.

Од **научен аспект** концептите за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование во Република Македонија не се доволно истражувани. За да се докаже дали и колку концептите за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование зависат од општествено-политичките случувања во државата, од средината каде што живеат децата, нивниот стадиум на когнитивен развој, нивото на ментална зрелост, етничката и родовата припадност на децата, вработеноста и невработеноста на родителите, како и од други фактори е неопходно да се истражува и научно да се докажува.

Од **практично-општествен аспект** е значајно да се испитаат концептите за мирот и за војната кај децата во текот на основното образование заради поуспешно воспитување и едукација на децата за културата на мирот во зависност од возраста на децата, стадиумите на когнитивниот развој, нивото на менталната зрелост, вработеноста и невработеноста на родителите, семејната средина во која што живеат децата, а исто така и од општествено-политичките случувања во државата и во средината на живеење.

Предметот на истражувањето е елабориран во **теоретскиот дел** на истражувањето во темите: Когнитивен развој на детето; Концепти за мирот и за војната кај децата; Мирот во различни култури и историски периоди; Современи теории за мирот; Војната во различни култури и историски периоди; Основно образование во Република Македонија; Образование за мир и за демократско општество.

За поуспешно испитување на **предметот** на истражување беа употребени квантитативниот и квалитативниот пристап, а беа извршени следните истражувања и анализи:

- Пилот истражување во мај 2005 година, со примена на интервју беа испитани сите 80 ученици од подготвителна година (ПКВ: 6г 7м), со примена на прашалник беа анкетирани сите 100 ученици од трето одделение (ПКВ: 9г 8м) и сите 125 ученици од седмо одделение (ПКВ: 13г 7м) во ОУ”Коле Канински” Битола;
- Истражување во мај 2006 година, со примена на инструментот “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” на Илсе Хакворт (Hakvoort, I. 1996) беа испитани 100 ученици од прво одделение (ПКВ: 7г 6м), 100 ученици од четврто одделение (ПКВ: 10г 7м) и 100 ученици од осмо одделение (ПКВ: 14г 7м), во три градови во Република Македонија (Битола, Гостивар, Берово). Изборот на примерокот на истражување е примерок на купови (clusters) и тоа по една паралелка од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение во ОУ”Коле Канински” Битола, по една паралелка од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение на македонски наставен јазик и на албански наставен јазик во ОУ”Гоце Делчев” Гостивар и по една паралелка од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение во ОУ”Дедо Иљо Малешевски” Берово;
- Користени се добиените сознанија од истражувањето за дипломска работа на Николина Иваноска (Иваноска, Н. 2010), со примена на инструментот “Концептите за мир, за војна и стратегиите за создавање мир” на Илсе Хакворт (Hakvoort, I. 1996) беа испитани 63 ученици од седмо одделение (ПКВ: 13г 2м) во ОУ”Блаже Конески” и ОУ”Димо Хаџи Димов” во Скопје;
- Направена е компаративна анализа на сфаќањето за мирот и за војната кај децата од Холандија (Hakvoort, I. 1991/1992) и од Македонија (Златевска, А. 2006).

Концепции за мир

Според анализата на добиените податоци и резултати од извршените истражувања, можеме да заклучиме дека концептите за мир кај децата во периодот на основното образование се развојни и комплексни категории.

Концептите за мир кај учениците од трите возрасни групи (2006) значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.01 ($DF=4$; $\chi^2=40.13$; $C=0.343$). Кај учениците од прво одделение мирот значи да бидеш мирен, да спиеш, да не викаш, да нема пукање, да нема војна и слично. За учениците од четврто одделение мир е да бидеш среќен, да живееш во слобода, да не се караш и расправаш, да нема војни и слично. Додека учениците од осмо одделение мислат дека мирот е почитување и помагање на луѓето помеѓу себе, зборување на својот мајчин јазик, правда и демократија, толеранција, соработка со целиот свет, отсуство на вооружени конфликти и слично. Сфаќањето за мирот кај децата во почетокот на основното образование (6-8 години) е на конкретно ниво и на индивидуално ниво, а со развојот на децата (кон крајот на основното образование, < 12 години) преминува кон апстрактно ниво и глобално ниво. Се претпоставува дека децата според својата возраст се наоѓаат во одреден стадиум од когнитивниот развој и според тоа имаат различно мислење за мирот. Добиените податоци ги потврдуваат теориите за когнитивен развој кај децата и промените на мислењето што настануваат во различни стадиуми на развојот (Jean Piaget; Лев Семеонович Вьинготский). Добиените сознанија од нашето истражување ја потврдуваат социјално-когнитивната теорија на Селман (Selman, R. 1980), за хипотетичките релации помеѓу социјално-когнитивните развојни нивоа на децата и нивните концепти за мир. Истражувањата извршени во други држави според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) исто така го потврдуваат развојното сфаќање за мирот кај децата и адолесцентите: Cooper, P. (1965, Англија), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Hakvoort, I. (1991-1994, Холандија) и други.

Според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) покрај когнитивното созревање Haavelsrud, M. (1970) и Rosell, L. (1968) го истакнале влијанието на социјалната и политичката средина, социо-економската класа, како и влијанието на медиумите врз начинот на кој што децата го сфаќаат мирот. Нашето истражување го докажа влијанието на местото на живеење и етничката припадност врз сфаќањето за мир кај децата. Кај учениците од албанската етничка заедница од Гостивар почести се позитивните концепти за мир во однос на учениците Македонци и учениците од другите етнички заедници. Додека не постојат разлики во сфаќањето за мирот во

однос на половата припадност, нивото на ментална зрелост, вработеноста и невработеноста на родителите.

Ученици од подготвителна година (2005), мирот го сфаќаат на конкретно ниво и на индивидуално ниво (мирот е состојба на тишина и да бидеш мирен, мир е кога спиеш, мир е кога нема пукање). Сфаќањето за мир не се разликува во зависност од полот и нивото на ментална зрелост на учениците.

Учениците од трето одделение и од седмо одделение (2005) направија избор на еден концепт за мир, од понудените три концепти: “мирот е бел гулаб со маслиново гранче”, “мирот е крај на секоја војна” и “мирот е право на секој човек”. Учениците од трето одделение приближно подеднакво ги избраа трите концепти за мир, додека 58% од учениците од седмо одделение мислат дека “мирот е право на секој човек”. Изборот на еден концепт за мир, од понудените три концепти, значајно се разликува кај учениците од трето одделение и од седмо одделение на ниво 0.01 ($DF=2$; $\chi^2=19.40$; $C=0.281$), и тоа повеќето ученици од седмо одделение мирот го сфаќаат како право на секој човек (58%) во однос на учениците од трето одделение (29%). Сфаќањето за мир не се разликува во зависност од половата припадност, нивото на ментална зрелост, училишниот успех и типот на семејството кај учениците од трето одделение и кај учениците од седмо одделение.

Стратегии за создавање мир

Стратегиите за создавање мир кај учениците од трите возрастни групи (2006) значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.05 ($DF=4$; $\chi^2=11.23$; $C=0.189$). Учениците од прво одделение би создавале мир по пат на позитивни емоции на индивидуално ниво и негација на војна на индивидуално ниво. Учениците од четврто одделение би создале мир со негација на војна на индивидуално ниво, позитивни емоции на индивидуално ниво и негација на војна на глобално ниво. Учениците од осмо одделение наведуваат повеќе стратегии за создавање мир и тоа: негација на војна на индивидуално ниво и на глобално ниво, борба за правда, разоружување, почитување на односите помеѓу луѓето и универзалните човекови права, како и позитивни емоции на индивидуално ниво и на глобално ниво.

Истражувањата извршени во други држави според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) исто така го потврдуваат развојното сфаќање на стратегиите за создавање

мир кај децата и адолесцентите: Cooper, P. (1965, Англија), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Hakvoort, I. (1991-1994, Холандија) и други.

Концепции за војна

Концептите за војна кај учениците од трите возрасни групи (2006) значајно се разликуваат на ниво на значајност 0.01 (DF=18; $\chi^2=101.35$; C=0.502). Учениците од прво одделение војната најчесто ја сфаќаат како воени дејствија, војници и полиција, учениците од четврто одделение како воени дејствија и негативни емоции, додека учениците од осмо одделение војната ја објаснуваат со негативни емоции, воени дејствија и последиците од нив, воени конфликти, како и вршат кавалитативна евакуација на војната. Сфаќањето за војната кај децата на почетокот од основното образование (6-8 години) е на конкретно ниво и на индивидуално ниво, а со развојот на децата (кон крајот на основното образование, < 12 години) преминува кон апстрактно ниво и глобално ниво. Добиените сознанија од нашето истражување ја потврдуваат социјално-когнитивната теорија на Селман (Selman, R. 1980), за хипотетичките релации помеѓу социјално-когнитивните развојни нивоа на децата и нивните концепти за војна. Истражувањата извршени во други држави според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) исто така го потврдуваат развојното сфаќање за војната кај децата и адолесцентите: Cooper, P. (1965, Англија), Falk, A. & Selg, H. (1982, Германија), Spielman, M. (1986, Израел), Hakvoort, I. (1991-1994, Холандија) и други.

Според Хакворт (Hakvoort, I. 1996) покрај когнитивното созревање Haavelrud, M. (1970) и Rosell, L. (1968) го истакнале влијанието на социјалната и политичката средина, социо-економската класа, како и влијанието на медиумите врз начинот на кој што децата ја сфаќаат војната. Нашето истражување го докажа влијанието на местото на живеење и етничката припадност врз сфаќањето за војна кај децата од втората возрасна група (ПКВ: 10г 7м). Повеќето ученици Македонци од четврто одделение војната ја сфаќаат со негативни емоции и последици предизвикани од неа, учениците од другите етнички заедници војната ја објаснуваат со воени дејствија и кавги, а учениците од албанската етничка заедница војната најчесто ја објаснуваат со негативни емоции. Додека не постојат

разлики во однос на половата припадност, нивото на ментална зрелост, вработеноста и невработеноста на родителите кај децата од трите возрастни групи.

Учениците од подготвителна година (2005) војната ја сфаќаат како: воени дејствија, постоење на воени субјекти и воени објекти. Помеѓу сфаќањето за војната кај учениците од различен пол не постојат значајни разлики, додека разликите се значајни кај учениците со различно ниво на ментална зрелост и тоа учениците со надпросечно ниво на ментална зрелост покрај воени дејствија наведуваат воени субјекти и воени објекти.

Учениците од трето одделение и од седмо одделение (2005), направија избор на еден концепт за војна од понудените три концепти: “војната е оружје и смрт”, “војната е решавање на дотогаш нерешлив проблем” и “војната е нарушување на правото на секој човек”. Кај двете групи на ученици најприсутен е концептот “војната е оружје и смрт”, потоа “војната е нарушување на правото на секој човек” и “војната е решавање на дотогаш нерешлив проблем”. Не постојат значајни разлики во сфаќањето за војната помеѓу двете групи ученици ($DF=2$; $\chi^2=3.55$; $C=0.124$). Сфаќањето за војна кај учениците од трето одделение не се разликува во зависност од половата припадност и типот на семејството, додека постојат значајни разлики во однос на нивото на ментална зрелост и училишниот успех. Учениците со повисоко ниво на ментална зрелост и повисок училишен успех мислат дека “војната е нарушување на правото на секој човек”, во однос на учениците со пониско ниво на ментална зрелост и понизок училишен успех кои мислат дека “војната е решавање на дотогаш нерешлив проблем”. Кај учениците од седмо одделение сфаќањето за војната не се разликува во зависност од половата припадност, нивото на ментална зрелост, училишниот успех и типот на семејството.

Учениците од осмо одделение (2006) имаат повеќе сознанија за тоа **кои држави се во војна** во споредба со учениците од четврто одделение ($CR=7.11$; $p<0.01$). Како причини за војна учениците ги наведуваат конфликти помеѓу државите, материјални мотиви, освојување нови територии и емоционалните мотиви (неправда, дискриминација, понижување).

Мислењето на учениците од трето одделение и од седмо одделение (2005) за тоа дали државите во светот треба да имаат **армија-војска**, е различно на ниво на значајност 0.01 ($DF=1$; $\chi^2=17.27$; $C=0.266$), повеќето ученици од седмо одделение

(87%) го одобруваат постоењето на армијата, во споредба со учениците од трето одделение (67%). Играњето на децата со **играчки што ги симболизираат оружјето и војната** е неоправдано според мислењето на 81% од учениците од седмо одделение и 60% од учениците од трето одделение, разликите се значајни на ниво 0.05 (DF=2; $\chi^2=8.91$; C=0.195).

Мислењето на децата за мирот во Република Македонија

Децата од различна возраст имаат различно мислење за мирот во Република Македонија (DF=6; $\chi^2=33.82$; C=0.318; $p<0.01$) во ист временски период и во исти општествено-политичките случувања (2006). Повеќето ученици од прво одделение (74%) и од четврто одделение (87%) мислат дека во Република Македонија има мир, за разлика од повеќето ученици од осмо одделение (55%) кои мислат дека мирот во државата е нарушен. Исто така, постојат разлики во мислењето за мирот во Република Македонија кај децата од различно место на живеење и со различна етничка припадност, како и од вработеноста и невработеноста на таткото. Повеќето ученици од осмо одделение од Берово мислат дека во Република Македонија има мир за разлика од учениците од Битола и од Гостивар. Учениците од осмо одделение од албанската етничка заедница во поголем број мислат дека во Република Македонија има мир за разлика од учениците Македонци. Повеќето ученици од четврто одделение чии татковци се невработени мислат дека мирот во Република Македонија е нарушен, во споредба со учениците чии татковци се вработени.

Интерперсоналните преговарачки стратегии при хипотетички конфликтни дилеми

Интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од прво одделение (2006) беа анализирани врз основа на четири хипотетички конфликтни дилеми: “Земање”, “Кавга”, “Момче” и “Војник”. Додека кај учениците од четврто одделение и од осмо одделение (2006) врз основа на пет хипотетички конфликтни дилеми и тоа: “Земање”, “Кавга”, “Момче”, “Војник”, и “Договор”. Компаративната анализа на интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од прво одделение, од четврто одделение и од осмо одделение покажува дека постојат статистички значајни разлики кај сите хипотетички конфликтни

дилеми. Учениците од прво одделение најчесто се повикуваат на авторитет или не знаат како да постапат во конфликтната дилема. Учениците од четврто одделение, превземаат конкретни активности и се обидуваат да го дознаат виновникот за настанатиот проблем. Кај учениците од осмо одделение интерперсоналните преговарачки стратегии покрај конкретните активности, содржат психолошки приод на преговарање и медијаторство. Кај некои конфликтни дилеми во одредена возраст на децата се докажа влијанието на вработеноста и невработеноста на родителите. Најголеми се влијанијата кај втората возрасна група при конфликтните дилеми “Земање” и “Кавга”. Половата припадност на учениците значајно влијае кај трите возрасни групи испитаници во конфликтната дилема “Војник”, односно повеќето момчиња сакаат да бидат војници кога ќе пораснат во споредба со девојчињата. Ваквите разлики значат полово типизирање (sex typing), односно социјално учење на половите улоги. Со самото тоа што едно дете при раѓањето се означува како машко или женско, му се даваат и насоки за неговото однесување и особините на личноста што треба да ги усвои (Мурцева-Шкарик, О. 2002).

Интерперсоналните преговарачки стратегии кај учениците од трето одделение (2005) беа анализирани врз основа на две хипотетички конфликтни дилеми “Разговор” и “Летен одмор”, додека кај учениците од седмо одделение (2005) врз основа на четири хипотетички конфликтни дилеми “Разговор”, “Пукање”, “Дете на мирот” и “Летен одмор”. Можеме да заклучиме дека постојат повеќе видови интерперсонални преговарачки стратегии кај децата (разговор, помагање, извинување, барање помош од авторитет, агресивно однесување, асертивно однесување), кои што зависат од видот на конфликтната дилема, возраста на децата и половата припадност.

Сфаќањата за мирот и за војната кај децата од Холандија и од Македонија

Според резултатите од компаративната анализа, можеме да заклучиме дека постојат разлики во концептите за мир, мислењето на децата за мирот во државата, стратегиите за создавање и стратегиите за сочувување на мирот и концептите за војна кај децата од **Холандија** (Nakvoort, I. 1991/1992) и од **Македонија** (Златевска, А. 2006). За постоењето на различното мислење кај децата од двете држави имаат влијание: социо-културните разлики, општествено-

политичките системи, различните временски периоди на истражувањата, воспитно-образовните системи, мирот и стабилноста на двете држави.

Ова истражување даде одговор на некои прашања за концептите за мирот и за војната кај децата во периодот на основното образование, но се наметнаа голем број на прашања, кои се предизвик за нови истражувања и сознанија од практично-општествен интерес.

SUMMARY

CHILDREN'S CONCEPTS OF PEACE AND WAR DURING THE PERIOD OF PRIMARY EDUCATION

This thesis is based on the findings of the survey in 2006 using Ilse Hakvoort's instrument "Concepts about Peace, War and Strategies to attain Peace" (Hakvoort, I. 1996). But also (in certain parts of this paper) used findings from the pilot survey in 2005, for their scientific and social-practical significance. The basic subject of this labor is to evaluate the children's concepts of peace and war during the period of primary education in Republic of Macedonia.

From the **scientific point** of view the concepts of peace and war among the children of primary education in Republic of Macedonia are not sufficiently investigated. To prove whether and how the concepts of peace and war among children in the period of primary education depend on the socio-political events in the country, environment where children live, their stage of cognitive development, the level of mental maturity, ethnicity and gender identity, parents' employment and unemployment, the other factors should be explored and scientifically proved.

The **practical and social aspect** is important to examine the concepts of peace and war among the children of primary education, in order to improve better education and teaching children about the culture of peace, depending on their age groups, the stage of cognitive development, the level of mental maturity, parents' employment and unemployment, family environment where a child lives, as well as from socio-political events in the country and their living environment.

The subject of the research is elaborated in the **theoretical part** of research in topics: Cognitive development of the child; Concepts of peace and war among children; Peace in different cultures and historical periods; Contemporary theories of peace; War in different cultures and historical periods; Primary education in the Republic of Macedonia; Education for peace and democratic society.

For more successful investigation on the **subject** of this labor quantitative and qualitative approaches had been used and completed the following surveys and analysis:

- Pilot survey in May 2005, all 80 students in a preparatory year (ACA: 6y 7m) were interviewed, all 100 third grade students (ACA: 9y 8m) and all 125 seventh grade students (ACA: 13y 7m) in PS “Kole Kaninski” Bitola were questioned by questionnaire;
- May 2006 investigation a 100 first grade students (ACA: 7y 6m), 100 fourth grade students (ACA: 10y 7m) and 100 eighth grade students (ACA: 14y 7m) had been tested by Ilse Hakvoort's instrument “Concepts about Peace, War and Strategies to attain Peace” (Hakvoort, I. 1996), in three cities in Republic of Macedonia (Bitola, Gostivar, Berovo). The selection on the research sample is a sample of piles (clusters) and that one class in the first, fourth and eighth grade in PS “Kole Kaninski” Bitola, one class in the first, fourth and eighth grade in Macedonian language teaching and Albanian language teaching in PS “Goce Delcev” Gostivar and a one first grade class, fourth and eighth grade in PS “Dedo Iljo Malesevski” Berovo;
- The final results achieved on this survey were used in Nikolina Ivanoska's graduation work (Ivanoska, N. 2010) using the test of Ilse Hakvoort “Concepts about Peace, War and Strategies to attain Peace” (Hakvoort, I. 1996), 63 seventh grade students (ACA: 13y 2m) in PS “Blaze Koneski” and PS “Dimo Haxi Dimov” Skopje were surveyed;
- Comparative analysis of the notion of peace and war has been realized among children from the Netherlands (Hakvoort, I. 1991/1992) and from Macedonia (Zlatevska, A. 2006).

Concepts of peace

According to the analysis of the data and results of laboratory tests, we can conclude that the concepts of peace and war between the children of primary education period are developmental and complex categories. **The concepts of peace** among students from the three age groups (2006) significantly differ in level of significance 0.01 (DF=4; $\chi^2=40.13$; C=0.343). For the first grade students peace means to be peaceful, to sleep, not to cry, without shooting, without war and similar. For fourth grade students peace means to be happy, to live in freedom, not to be annoyed and quarrel, when there is no war and similar. Among students from eighth grade peace means to respectful and helpful people, speaking their native languages, justice and democracy, tolerance, worldwide cooperation, absence of armed conflicts and other similar concepts for peace. Understanding of peace among children in early primary education (6-8 years) is in a concrete level and individual level, and the development of children (by the end of primary education, < 12 years) turning to abstract level and global level. It's assumed that the children according their age are in a certain stage of cognitive development, and

consequently have a different opinion of peace. The obtained data confirm theories of cognitive development in children and the changes of opinion that occur at different stages of development (Jean Piaget; Лев Семеонович Вьиготский). Findings of our survey confirm the Selman's social-cognitive theory (Selman, R.1980), the hypothetical relationship between social-cognitive developmental levels of children and their concepts of peace. Studies conducted in other countries according Hakvoort (Hakvoort, I. 1996) also confirmed developmental conception of peace in children and adolescents: Cooper, P. (1965, England), Falk, A. & Selg, H. (1982, Germany), Spielman, M. (1986, Israel), Hakvoort, I. (1991-1994, Netherlands) and other.

According Hakvoort (Hakvoort, I. 1996) besides cognitive maturation Havelrud, M. (1970) and Rosell, L. (1968) emphasized the influence of social and political environment, socio-economic class, and the influence of media on the children's concepts of peace. Our research has demonstrated the impact of place of living and ethnicity for understanding peace by children. The students of Albanian ethnic community from Gostivar honors positive concepts of peace are more frequent, compared with Macedonian students and students of other ethnic communities. While there are no differences in terms of gender, level of mental maturity and the parents' employment and unemployment.

Students in the preparatory year think that peace is state of silence, peace is when you sleep, peace is without shooting. The concept of peace is different depending on the gender and level of mental maturity of students.

Third grade and seventh grade students (2005) had to make choice of three offered concepts of peace: "peace is a white dove with olive branch", "peace is the end of any war" and "peace is everybody's right". Third grade students made approximately equally choice of concepts of peace while 58% of students from seventh grade think that "peace is everybody's right". The choice of a concept of peace, offered three concepts significantly which among students in third and seventh grade level 0.01 (DF=2; $\chi^2=19.40$; C=0.281), most of seven grade students (58%) think "peace is everybody's right", than third grade students (29%). The concept of peace is different depending on gender, level of mental maturity, school success and family type in the third grade students and seventh grade students.

Strategies to attain peace

The strategies to attain peace among students from the three age groups (2006) significantly differ in level of significance 0.05 (DF=4; $\chi^2=11.23$; C=0.189). First grade

students could make peace by positive emotions at the individual level and negation of war at the individual level. Fourth grade students could make peace by negation of war at the individual level, positive emotions at the individual level and by negation of war on a global level. For students in eighth grade there are different strategies to attain peace and means: negation of war in the individual and global level, struggle for justice, disarmament, respecting the relations humans and universal human rights, as well as positive emotions at the individual and global level.

Studies conducted in other countries according Hakvoort (Hakvoort, I. 1996) also confirmed developmental peace-building strategies in children and adolescents: Cooper, P. (1965, England), Falk, A. & Selg, H. (1982, Germany), Spielman, M. (1986, Israel), Hakvoort, I. (1991-1994, Netherlands) and other.

Concepts of war

The concepts of war among students from the three age groups (2006) significantly different level of significance 0.01 (DF=18; $\chi^2=101.35$; C=0.502). Students from first grade frequently have understood the war as military actions, soldiers and police, while fourth grade students as negative emotions and military actions, while the eighth grade students explain the war with negative emotions, military actions and consequences of it, as well as qualitative evaluation. Understanding of war among children in early primary education (6-8 years) is in a concrete level and individual level, and the development of children (by the end of primary education, < 12 years) turning to abstract level and global level. Findings of our survey confirm the Selman's social-cognitive theory (Selman, R.1980), the hypothetical relationship between social-cognitive developmental levels of children and their concepts of war. Studies conducted in other countries according Hakvoort (Hakvoort, I. 1996) also confirmed developmental conception of war in children and adolescents: Cooper, P. (1965, England), Falk, A. & Selg, H. (1982, Germany), Spielman, M. (1986, Israel), Hakvoort, I. (1991-1994, Netherlands) and other.

According Hakvoort (Hakvoort, I. 1996) besides cognitive maturation Havelsrud, M. (1970) and Rosell, L. (1968) emphasized the influence of social and political environment, socio-economic class, and the influence of media on the children's concepts of war. Our research has demonstrated the impact of place of living and ethnicity for understanding war in children, among students of second age group. Most of fourth grade Macedonian students understand the war with negative emotions and consequences caused by the war, students from

other ethnic communities explain the war with military actions and quarrels, while students from Albanian ethnic community frequently understand the war with negative emotions. While there are no differences in terms of gender, level of mental maturity and the parents' employment and unemployment by all three age groups.

Students in the preparatory year (2005), have understood war as: military actions, existence of military subjects and military facilities. The understanding of war among students of different gender don't exist significant differences, but differences are significant among students with different levels of mental maturity, students with higher level of mental maturity despite the military actions listed military subjects and military objects.

Students from third grade and seventh grade (2005), also made a choice of a concept of war offered by three concepts: "war is weapons and death", "war is resolving the hitherto unsolvable problem" and "war is a violation of every person's right". In both groups of students concept "war is weapons and death" is the most present, then "war is a violation of every person's right", and "war is resolving the hitherto unsolvable problem". The choice of a concept of war offered three concepts approximately the same among students in third grade and seventh grade ($DF=2$; $\chi^2=3.55$; $C=0.124$). The understanding of war among students from third grade does not differ depending on their gender and family type, while there are significant differences in the level of mental maturity and school success. Students with higher level of mental maturity and higher school success think "war is a violation of every person's right", than students with lower level of mental maturity and lower school success who think that "war is resolving the hitherto unsolvable problem". The understanding of war among students from seventh grade does not differ depending on their gender, level of mental maturity, school success and family type.

Eight grade students (2006) have more knowledge about **which countries are at war**, compared with fourth grade students ($CR=7.11$; $p<0.01$). As reasons for war students cite conflicts between states, material motives, conquer new territories and emotional motives (injustice, diskrimination, humiliation).

The views of third grade and seventh grade students (2005) about the issue if countries in the world should have an **army-a military** different is in level of significant 0.01 ($DF=1$; $\chi^2=17.27$; $C=0.266$), compared to what most students from seventh grade (87%) approve the existence of the army, and 67% of students in third grade. Playing with kids **toys that symbolize weapons and war** is justified in according to the opinion of 81% of students from

seventh grade and 60% of third grade students, the differences are significant at 0.05 (DF=2; $\chi^2=8.91$; C=0.195).

Children's opinions for the peace in Republic of Macedonia

Children of different ages have different views on peace in Republic of Macedonia (DF=6; $\chi^2=33.82$; C=0.318; $p<0.01$) in the same period and in the same socio-political events (2006). Most students in first grade (74%) and fourth grade (87%) think there is peace in Republic of Macedonia, unlike most of eighth grade students (55%) who think that peace in Republic of Macedonia is disturbed. However, there are differences in personal taking the peace in Republic of Macedonia among the children of different living places and different ethnic groups, as well as their father's employment and unemployment. Most of eighth grade students from Berovo think that in Republic of Macedonia peace exists, unlike the students from Bitola and Gostivar. Most of eighth grade students from Albanian ethnic community think that Republic of Macedonia peace exists, unlike the Macedonian students. Most of fourth grade students whose fathers are unemployed think that peace in Republic of Macedonia is disturbed, compared with students whose fathers are employed.

Interpersonal negotiation strategies related to hypothetical conflict dilemmas

Interpersonal negotiation strategies among students in first grade (2006) were analyzed based on four hypothetical conflict dilemmas "Taking", "Quarrel", "Boy" and "Soldier", while among students in fourth and eighth grade (2006) based on five hypothetical conflict dilemmas such as: "Taking", "Quarrel", "Boy", "Soldier" and "Agreement". The comparative analysis of interpersonal negotiation strategies among students in first, fourth and eighth grade indicates that there are statistically significant differences. Students in first grade often refer to the authority or do not know how to act in conflict situations. Fourth grade students undertake specific activities and are trying to find out the culprit for problem occurred. In eighth grade students in interpersonal negotiation strategies despite the specific activities, contain and psychological approach of negotiation and mediation. Some conflicting dilemmas in a certain age children proved the influence of parent's employment and unemployment. The most common impact are in the second age group in conflict dilemmas "Taking" and "Quarrel". Gender has significant influence on students in three age groups of respondents in conflict dilemma "Soldier", most of male students want to be soldiers when they grow up. These differences mean gender typified (sex typing), ie social learning gender roles. Given that

a child at birth is referred to as male or female, he also guides his behavior and personality traits that should be adopted (Murdzeva-Skarik, O. 2002).

Interpersonal negotiation strategies among students in third grade (2005) were analyzed based on two hypothetical conflict dilemmas “Talk” and “Summer holiday”, while seventh grade students (2005) based on four hypothetical conflict dilemmas “Talk”, “Shooting”, “Peace Child” and “Summer holiday”. We can conclude that there are many kinds of interpersonal negotiation strategies (conversation, helping, apology, request assistance from the authority, aggression, assertive), which depend on kind of conflict dilemma, age of children and their gender.

Dutch and Macedonia children's understanding of peace and war

According to the results of the comparative analysis, we can conclude that there are differences in the peace concepts, children's opinions for the peace in the state, strategies to attain peace, strategies to maintain peace and war concepts among children from the **Netherlands** (Hakvoort, I. 1991/1992) and **Macedonia** (Zlatevska, A. 2006). The existence of different opinions among children from both countries have influenced: socio-cultural differences, socio-political systems, teaching-education systems, peace and stability in both countries.

This study answered some questions about the children's concepts of peace and war during the period of primary education, but imposed a number of questions, which are a challenge for new research and knowledge in this area of practical-social interest.