

Универзитет "Св. Кирил и Методиј"

Филозофски факултет

Институт за психологија

Магистерски труд

**Поврзаност на перцепциите на самоефикасноста на учениците од
одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и со
интеракцијата во семејството**

Ментор:

доц. д-р Орхидеја Шурбановска

Кандидат:

Цветанка Петровска

Јуни, 2013

Скопје

СОДРЖИНА

Вовед	6
I. ТЕОРЕТСКА ОСНОВА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	
1. Поим за самоефикасност.....	8
1.1. Теорија на самоефикасноста.....	11
1.2. Перцепцијата на самоефикасноста.....	17
1.3. Контрола на перцепираната самоефикасност.....	19
1.4. Различни информациски извори на самоефикасноста	20
1.5. Проценка на самоефикасноста.....	24
2. Поим за психосоцијална клима во одделението.....	26
2.1. Димензии на психосоцијалната клима во одделението.....	31
2.1.1. Емоционална атмосфера.....	31
2.1.2. Социјална атмосфера.....	33
2.1.3. Натпревар и соработка во одделението.....	36
2.1.4. Интеракција наставник - ученик.....	39
2.2. Различни пристапи на мерење на психосоцијална клима во одделението..	40
2.3. Влијанието на наставникот во менувањето на психосоцијална клима во одделението.....	41

2.4.	Влијанието на психосоцијалната клима во одделението на постигнувањата на учениците.....	42
3.	Поим за семејство.....	46
3.1.	Процесот на социјализација во животот на детето.....	48
3.2.	Одгледување и воспитување на децата од страна на родителите.....	53
3.3.	Емоционални релации во интраакцијата родител-дете.....	57
3.3.1.	Емоционални релации во интеракцијата мајка-дете.....	59
3.3.2.	Емоционални релации во интеракцијата татко-дете.....	60
3.4.	Ограничување и контрола на активностите на детето од страна на родителите.....	62
3.5.	Воспитни стилови на родителство и интерперсонално однесување.....	64
3.6.	Различни пристапи на мерење на интеракцијата во семејството.....	68
3.7.	Семејството во денешното општество.....	70

II. ИСТРАЖУВАЧКИ ДЕЛ

1.	Проблем и хипотези на истражувањето.....	74
2.	Варијабли.....	77
2.1.	Операционализација на варијаблите.....	77
3.	Метод и статистички постапки во истражувањето.....	79
4.	Инструменти.....	79

5. Примерок.....	82
6. Тек на истражувањето.....	83

III. РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

1. Резултати за перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава.....	84
2. Резултати за психосоцијална клима во одделението.....	86
3. Резултати за квалитетот на интеракција во семејството.....	88
4. Поврзаноста на перцепциите на самоефикасноста на учениците со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството.....	91
4.1. Поврзаноста на димензиите на перцепциите на самоефикасноста со димензиите на психосоцијалната клима во одделението кај учениците од одделенска настава.....	91
4.2. Поврзаноста на димензиите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со димензиите на интеракција на детето во семејството.....	93
5. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството.....	96
5.1. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на самоефикасноста.....	96
5.2. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на психосоцијална клима во одделението.....	97

- 5.3. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на интеракцијата во семејството.....99

IV. ДИСКУСИЈА И ЗАКЛУЧОК

1. Дискусија и заклучок на резултатите од перцепциите на самоефикасноста на учениците.....	103
2. Дискусија и заклучок на резултатите од психосоцијалната клима во одделението.....	105
3. Дискусија и заклучок на резултатите од интеракцијата во семејството.....	107
4. Дискусија и заклучок на резултатите за поврзаноста на перцепциите на самоефикасноста со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството.....	110
5. Дискусија и заклучок на резултатите за разликите во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството меѓу учениците од женски и машки пол.....	114
6. Недостатоци на истражувањето.....	117
Литература.....	118
Резиме.....	128
Прилози.....	132

Прилог 1: Прашалник SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) за мерење на самоефикасноста на учениците

Прилог 2: Прашалник “Моето одделение” MCI (My Class Inventory)

Прилог 3: Скала за квалитетот на семејната интеракција

ВОВЕД

Поврзаноста на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството е проблематика која се уште кај нас не е доволно истражена. Тоа беше поттик да се зафатиме со истражување на оваа област од педагошката психологија.

Но, постојат и други причини за спроведување на едно вакво истражување. Имено, самиот воспитно-образовен процес во училиштето се реализира низ интеракцијата наставник-ученик, како и меѓу самите ученици, па оттука квалитетот на тие односи се смета за еден од најбитните фактори на успешно воспитно дејствување. Училиштето секако не може да се смета за единствен фактор во процесот на учењето. Семејството како примарен извор на детското искуство исто така влијае врз успешното воспитување на детето. Од тоа каква интеракција има детето во неговото семејство и во училиштето, во голема мера зависи како ќе ја перципира самоефикасноста.

Времето во кое живееме се карактеризира со брзи и значајни промени, како во областа на науката и технологијата, така и во областа на општеството во кое живееме. Исто така, новите сознанија во подрачјата на општествените науки, посебно во психологијата, поставуваат нови и сложени барања и стандарди, пред сè во поглед на односот на наставникот кон учениците и нивната меѓусебна комуникација, самоефикасноста на учениците, психосоцијалната клима во одделението како и во квалитетот на интеракцијата во семејството.

Се повеќе се укажува на фактот дека во образовниот процес се користи слободен и демократски дијалог во кој и учениците поставуваат прашања, изложуваат проблеми, даваат предлози и пронаоѓаат решенија. Се разбира таков дијалог евозможен доколку наставникот го поттикнува и насочува, создавајќи поволна психосоцијална клима во одделението и влијае во зголемувањето на

самофикасноста на учениците во наставата. Сето ова придонесува кон подобар напредок во постигањата на учениците, но помага и во развојот на пријателството на ученикот со врсниците. Наставниците кои во комуникацијата со учениците се претежно директивни и доминантни (ги критикуваат учениците и премногу ги насочуваат активностите и однесувањата на учениците) го поттикнуваат развојот на агресивност и непријателство, како кон наставникот така и кон другарите.

Целта на ова истражување е да се испита дали квалитетот на интеракцијата во семејството и квалитетот на психосоцијалната клима во одделението се поврзани со перцепцијата за самоефикасноста на учениците која е релевантен услов за оптимално остварување на воспитно-образовни цели и задачи.

Овој труд содржи теоретски и истражувачки дел. Во теоретскиот дел експлицитно се прикажани сите значајни агенси на самоефикасноста, психосоцијалната клима и интеракцијата во семејството. Истражувачкиот дел се однесува на испитување на поврзаноста на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од четвртите одделенија со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството, како и разликата помеѓу женските и машките ученици во поглед на овие варијабли.

I. ТЕОРЕТСКА ОСНОВА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Поим за самоефикасност

Самоефикасноста претставува реална компетентност, која вклучува способности, вештини, знаења и особини на личноста. Таа е многу важна во процесот на прилагодување на поединецот во животната средина. Од особен интерес за педагошката психологија е проучувањето на самоефикасноста на учениците во наставата, како и факторите кои влијаат за нејзиното појавување и развивање. Социјално-когнитивната теорија на Алберт Бандура и интерпретацијата на самоефикасноста во нејзин контекст дава значаен придонес кон одговорот на прашањето за причините на човековото однесување. Според Bandura (1977) самоефикасноста може да биде социјална, академска и емоционална.

-Социјална самоефикасност претставува лично верување колку успешно може да се изврши некоја задача или однесување поврзано со социјални ситуации. Според Коноли (Connolly 1989, според Bilgin и Akkarulu, 2007) социјалната самоефикасност вклучува вештини како што се социјална смелост, соработување во социјални групи или активности, пријателско однесување, добивање и давање помош. Социјалната самоефикасност се однесува на мислењето за себе во однос на другите луѓе (Дали сум друштвен? Знам ли лесно и брзо да воспоставам контакт? Сакаат ли другите луѓе да бидат во моето друштво?...).

Академската самоефикасност се однесува на верувањето во сопствените способности за совладување на целите и задачите, како и пореална можност за управување со своето учење и однесување и исполнување на академските очекувања. Академската самоефикасност се однесува на мислењето за себе како ученик (Колку сум способен? Колку брзо учам? Кои предмети добро ми одат?...).

Емоционалната самоефикасност се однесува на постоење на позитивни или негативни емоции кои влијаат на самоефикасноста. Немирот и негативните емоции кај учениците можат да предизвикаат намалена ефикасност, депресивно расположение, а веројатно и зголемен ризик за депресија, емоционални и други здравствени облици. Позитивните емоции влијаат позитивно на самоефикасноста и придонесуваат за нејзино зголемување. Емоционалната самоефикасност се однесува на воочување на сопствените емоции (Дали сум пречувствителен? Можам ли лесно да се налутам? Можам ли да се контролирам?).

Врз развојот на самоефикасноста влијаат семејството, училиштето и врсниците.

Се смета дека и интеракцијата на детето во семејството влијае врз развојот на неговата самоефикасност во училиштето, со оглед на тоа што семејството е примарен извор на детското искуство. Семејството го сочинува социјалниот свет на предучилишното дете (Hartup, 1979). Предмет на истражување на многу автори е односот помеѓу интеракцијата на родителите со детето и неговите особини и начинот на однесување во животната а посебно во училишната средина. Оттука, почетните влијанија се значајни за ефикасна комуникација на детето со средината а со тоа и на самоефикасноста во училиштето (Bandura, 1997; Meese, 1997). Значи, иницијалниот извор на самоефикасноста е насочен во семејството. Родителите ја развиваат самоефикасноста на детето преку моделот на нивното однесување. За возврат, децата покажуваат поголема љубопитност, промовираат истражувачки активности, учат нови информации, вештини и се мотивирани за активност. Детето кое тргнува на училиште ја дооформува својата личност врз основа на претходните искуства од семејството и предучилишната средина. Тоа има одредени очекувања во врска со тоа како ќе биде третирано во новата училишна средина.

Во обидот да се најде одговор за учениковата самоефикасност во училиштето, често се поставуваат следните прашања: Дали наставникот има значајна улога во процесот на учењето, дали и колку неговите особини, однесување и атмосферата која ја создава со своето однесување со учениците влијае на

резултатите во учењето на учениците? Повеќето образовани луѓе би одговориле потврдно на ова прашање, но мислењата се спротивставени. Едно е сигурно: наставниците и учениците значителен дел од своето време го поминуваат заедно за време на нивниот престој во училиштето каде што се учи, дружи, воспитува и сака. Структурата на ученичките групи, нивната организација, внатрешен хиерархиски систем, како и начинот на реагирање на различни облици на раководството со одделението, преставуваат елементи кои се мошне значајни за успешно остварување на воспитно-образовните задачи. Прашањата во врска со воспоставувањето и развивањето на позитивните интерперсонални односи на учениците во одделението, заземаат значајно место во упорноста да се оствари што е можно поголема самоефикасност, како во образованието, така и во воспитната сфера. Повеќето ученици имаат ниско ниво на самоефикасност бидејќи не веруваат дека имаат способност да успеат, без разлика на вложениот труд. Наставниците кои покажуваат поголем интерес кон учениците, поттикнувајќи ги кон потешки задачи, предизвикуваат зголемување на самоефикасноста.

Со самото растење на децата, врсниците влијаат на детската самоефикасност на различен начин. Еден од начините е преку моделот на сличност. Децата ги набљудуваат врсниците кои се слични на нив, веруваат дека ќе бидат успешни во извршувањето на некоја задача и на тој начин се зголемува самоефикасноста кај нив (Bandura, 1997; Schunk 1987). Учениците врз основа на секојдневните искуства ја проценуваат својата успешност. Самоефикасноста на учениците може да се зголеми преку набљудувањето на другите, ако се верува дека ќе бидат успешни. Но, набљудувањето на другите може да биде и котрапродуктивно и може да ги доведе учениците да веруваат дека имаат недостаток на компетентност оддалечувајќи ги од решавањето на задачите. Верувањето во сопствената самоефикасност влијае при изборот на задачата, вложениот труд, истрајноста, отпорноста и постигнувањето (Bandura, 1997). Оние ученици кои задачите ги извршуваат лесно, кои се чувствуваат компетентни за учење и работат, издржуваат подолго кога ќе најдат на потешкотии и постигнуваат повисоки цели.

Самоефикасноста зависи од интелигенцијата и способностите на учениците. Оние ученици кои имаат висока интелигенција и способности се чувствуваат повеќе ефикасни во споредба со учениците со пониска интелигенција и способности. Според Колинс (Colins, 1982), самоефикасноста не е директен одраз на интелигенцијата и способностите на учениците. Без разлика на нивото на способностите, учениците со висока самоефикасност се истрајни во решавање на тешки проблеми и повеќе постигнуваат. Иако самоефикасноста се разликува од резултатите што се очекуваат, тие често се поврзани. Учениците со висока самоефикасност очекуваат и обично добиваат позитивни реакции за своите активности. Но нема автоматска поврзаност. Учениците можат да очекуваат позитивен резултат, но да се сомневаат во својата ефикасност за одлично извршена работа.

Личноста на наставникот, неговите знаења, мислењата кое однесување дава добри образовни резултати и кои образовни цели сака да ги постигне со својата работа, влијаат врз создавањето одредена психосоцијална клима.

1.1. Теорија на самоефикасноста

Социјално-когнитивната теорија се развила од напорите да се разберат основните принципи на учењето, со посебен акцент на тоа како луѓето учат едни од други во согласност со сложеното психосоцијално функционирање и приспособување (Bandura, 1969; Bandura & Walters, 1963). Оригинално наречената *социјална теорија на учењето*, потекнува од бихејвиоралните пристапи (Skinner, 1953). Социјалната теорија на учењето, која ја поставил Алберт Бандура, ги прифаќа повеќето работи на бихејвиоралната теорија на учењето, но содржи и елементи на когнитивните теории. Однесувањето, внатрешната когнитивна структура и околина се во таков меѓусебен однос така што секој дел влијае на останатите делови (Bandura, 1977). Луѓето во одредена мера се производ на својата околина, но исто така и тие можат да влијаат на неа. Влијанието ни во кој случај не е еднонасочно. Бандура го нарекуваат теоретичар на социјалното учење бидејќи го

проучувал учењето кое се случува во социјалното опкружување. За време на социјалната интеракција, под влијанието на однесувањето на другите луѓе во групата, индивидуата може да научи да го модифицира своето однесување. На пример децата кои набљудуваат возрасен модел кој дава морални судови, покажуваат тенденција и самите да даваат позрели одговори, додека децата кои не набљудувале таков модел не покажувале подобрување на резултатите и ако нивните одговори биле поттикнувани секогаш кога манифистирале позрела форма на мислење. Таквото опсервациско учење се одвива во два облика: моделирање и викариско учење.

Со отцепувањето од бихејвиоризмот, социјалната теорија на учењето продолжи да биде нарекувана социјално-когнитивна (сознајна) теорија. Во покасната фаза на развојот на својата теорија Бандура се повеќе ја нагласува когницијата, а помалку поткрепувањето. Луѓето постојано учат со помош на когнитивното посредување на онаа што го воочуваат во односот помеѓу однесувањето и последицата на тоа однесување. Тоа е од особена важност за воочување на сопственото однесување и однесувањето на другите луѓе. Бандура е убеден дека во основата на нашето учење се наоѓаат пет темелни когнитивни процеси и тоа: симболизација, викариско учење, претходно размислување, саморегулација и саморефлексивност (Bandura, 1986).

Симболизација се однесува на темелите на нашите социјални искуства со кои создаваме когнитивни модели на околината во која живееме. Тие модели го насочуваат нашето размислување и донесувањето одлуки во социјална ситуација.

Викариско учење е учење со набљудување на однесувањето на другите и последиците на нивното однесување во различни социјални ситуации.

Викариско учење ни овозможува да дојдеме до идејата како да се однесуваме, да процениме дали однесувањето е применливо на ситуацијата и да ги предвидиме можните последици на таквото однесување.

Саморегулацијата се однесува на нашите реакции на моделирање и влијанието од страна на значајни луѓе во нашиот живот, создавајќи стандарди во врска со тоа што е прифатливо, а што неприфатливо однесување.

Саморефлексивноста ни овозможува да ги посматраме сопствените мисли и однесување, навраќајќи се на нив и донесувајќи заклучок за иднината. Една особено важна категорија на заклучување која се создава на овој начин е убедувањето во сопствената *самоефикасност* - проценка дали сме способни да направиме се што треба за постигнување на одредена цел. Овие убедувања влијаат на видовите на целите кои ги поставуваме и количината на напорот кој сме спремни да го вложиме во различните активности, вклучувајќи ги и тие од одделението.

Самоефикасноста се темели на теориската рамка, позната како социјална теорија, според која од интеракцијата помеѓу нечие однесување, личниот фактор (на пр. верувања, мисли) и околината зависи човековото реализирање (Bandura, 1997). Преку студиите за човековата социјално-когнитивна теорија, Бандура го развива концептот за самоефикасност. Тој истражувањата ги насочува кон извонредните способности што го симболизираат човекот. Смеслата и континуитетот во животот на луѓето им ја дава симболизирањето на своите искуства, тврди Бандура (Pajares, 2002).

Според Бандура (1997), самоефикасноста се одредува како проценка на поединецот за сопствените способности, за организирање и извршување на одредени акции потребни за остварување на посакуваниот резултат. Кога луѓето се прилагодуваат на ситуацијата во која се наоѓаат, нивното прилагодување се смета за перцепирана способност. Средишен концепт на социјално - когнитивната теорија на Алберд Бандура е самоефикасноста.

Преку промени на личните перцепции на самоефикасноста се случуваат сите процеси на психички промени во однесувањето, претпоставува теоријата на самоефикасноста (Ivanov, 2007). Најбитен дел на личноста е верувањето во личната ефикасност. Процената на самоефикасноста не се однесува на реалните вештини кои некој ги поседува, туку на проценка на она што некој може да го направи без

разлика на реалните вештини кои ги поседува (Ivanov, 2007). Верувајќи во сопствената способност за правење, создавање, постигнување, луѓето веруваат дека можат да произведуваат (сакани) ефекти со сопствени активности. Ова верување најкратко се опишува со изразот "Јас можам". Под успешно дејствување се подразбира знаење, навики и вештини кои што луѓето ги поседуваат и верувањето дека тие можат ефикасно да се употребат. Луѓето реагираат когнитивно и афективно на случувањата во околината. Со когнитивните фактори се постигнува контрола над сопственото однесување, кое не влијае само на околината туку и на когнитивната, афективната и биолошката состојба, (Bandura, 1997).

Во теоријата на самоефикасноста постојат два типа на очекувања во процесот на реализација на однесувањето насочено кон успех: очекување на лична ефикасност и очекување успех. Очекувањето на лична ефикасност се однесува на верувањето на поединецот дека е способен да реализира однесување кое ќе го доведе до таков успех, а очекувањето успех се однесува на верување на поединецот дека некое однесување ќе го доведе до посакуваниот успех (Ivanov, 2007). Потребно е да се прави разлика помеѓу овие два вида очекувања. Така некој може да верува дека одредено однесување ќе го доведе до посакуваниот успех (очекување позитивен успех), а истовремено не презема такво однесување бидејќи мисли дека не може успешно да го реализира (очекување на ниска самоефикасност). Од ова произлегува дека важно за преземање акција за однесување кое ќе доведе до остварената цел е очекувањето на самоефикасноста. Самоефикасноста ја одредува количината на напорот што поединецот ќе го вложи во одредена ситуација и го детерминира идното однесување. Самоефикасноста влијае на изборот на активности, на истрајноста при соочување со потешкотии и на конечниот резултат на однесување. Според тоа, поединците кои полесно се одлучуваат на преземање на потребната акција, вложуваат повеќе напор за остварување на целите и се поистрајни ако се појават неочекувани проблеми, се поединци кои поседуваат повисок степен на лична ефикасност.

Според Бандура, верувањата за самоефикасноста се темелат на неколку извори на информации. Најважен извор е личното искуство во лични ситуации. За силно

чувство на самоефикасност придонесува успешно доживеаното искуство, додека неуспехот го слабеє. Уште еден извор на верување за самоефикасност е набљудувањето на успешноста на другите. Овој извор има помало влијание од личните искуства и зависи од внимателната проценка на сличноста помеѓу себе и моделот, важноста на моделот. Набљудувањето на нечија изведба влијае врз верувањето за сопствената компетентност, особено кога моделот се проценува како сличен на себе. Најмалку важен извор во споредба со претходните два е уверувањето од страна на другите (на пример ти не можеш да успееш, ти си способен/способна, ти ќе го оствариш тоа), особено кога моделот се проценува како сличен на себе. Се однесува на фактот дека луѓето кои успеваат да ги уверат другите се способни за реализација на своите цели и вложуваат повеќе напор за да дојдат до целта. На нивото на очекување на личната ефикасност можат исто така да влијаат телесната и емоционалната состојба, како на пример заморот, болката или некои расположенија. Информациите не влијаат врз верувањето на непосреден начин, како и колку ќе влијаат зависи од когнитивната обработка (селекцијата, разгледувањето и интегрирањето на информации). На пример: биенето на срцето може да се протолкува на разни начини - како поврзано со стрес, бес, радост и др.

Постои разлика во значењето помеѓу поимите самоефикасност и самокомпетентност или ефикасност. *Компетентна особа* поседува адекватни способности кои и овозможуваат да делува на ефикасен начин, и може да биде ефикасна. *Ефикасна особа* поседува моќ која и овозможува да оствари некој ефект и со сигурност ќе биде компетентна.

Верувањето во самоефикасноста влијае на однесувањето преку четири медијациски процеси и тоа: одбирање на цели и истрајност, когнитивни процеси, емоции и избирање околина и активности (Bandura, 1997). Какви цели ќе одбере една личност, колку напор ќе вложи и истрае кога ќе најде на потешкотии во реализирањето на целите, зависи од перцепцијата на самоефикасност на личноста. Личностите кои сопствениот неуспех го препишуваат на недоволно вложениот напор и склони се да вложат повеќе напор во совладување на проблемот имаат високо чувство на самоефикасност. Личностите кои при соочување со потешкотии

го смалуваат вложениот напор и брзо се откажуваат се оние личности кои се сомневаат во својата самоефикасност. Како личноста емоционално ќе реагира на случките во животот, зависи од верувањето во самоефикасноста. Личноста може да падне во депресија ако не може да ја оствари целта, бидејќи се сомнева во сопствената самоефикасност. Според Иванов (Ivanov, 2007) таквиот емоционален одговор, подоцна може да делува на стратегијата при соочувањата со потешкотиите.

Мадикс (Maddyx, 1995, според Ivanov, 2007) истакнува варирање на три димензии: големина, сила и сеопфатност, кои се разликуваат едни од други во поглед на верувањата на личноста во очекувањата за сопствената самоефикасност.

Големината се однесува на бројот на “чекори” во однесувањето за кое личноста мисли дека може успешно да го оствари. На пример, поединецот верува дека ако е одморен и концентриран на изведбата, може да изврши некоја задача. Ако е заморен и ако мисли дека нема да ја има потребната концентрација за изведба, тогаш ќе верува дека нема да може да ја изврши задачата. За иста задача, поединецот може да има висока перцепција на самоефикасност, а во други услови за иста задача може да има ниска перцепција на самоефикасност.

Силата се однесува на степенот на верувањето на поединецот дека може успешно да оствари одредено однесување. Двајца ученици можат да веруваат дека ќе добијат висока оценка на тестот по математика, но тие меѓусебно ќе се разликуваат по степенот на верување, еден од нив е сигурен дека ќе добие висока оценка на тестот по математика за разлика од другиот.

Сеопфатноста се однесува на тоа колку се искусува личниот успех или неуспех, кој влијае на очекувањата за самоефикасноста во специфични ситуации, генерализирани на очекуваната самоефикасност во слични активности или сличен контекст. Во поголем број истражувања се користат еднодимензионални мерки на самоефикасноста, најчесто димензијата сила иако во темелните анализи на самоефикасноста во истражувањето треба да се вклучени сите три димензии.

Според Бандура, човековото однесување може да се предвиди преку процена на неговата перцепција на самоефикасноста на психичкото функционирање кое се испитува. Со ова Бандура го нагласува ставот дека *глобалната* перцепција на самоефикасноста не може да биде показател за *конкретните* ситуациони очекувања на личната ефикасност. Глобалните проценки обично вклучуваат тврдења од кои многу од нив не се релевантни (Bezinović, 1988). Процената на самоефикасноста варира во зависност на активностите и специфичната ситуација во која се врши процената. Во основа, теоријата на Бандура е ситуационо сфаќање на човековото однесување, но Бандура се согласува дека постојат некои услови според кои процената на самоефикасноста може да се генерализира преку различни активности. Со зголемувањето на сличностите во задачите расте и генерализацијата на процената, потврдиле некои истражувања (Bong, 1997; Holladas & Quinones, 2003; според Ivanov, 2007). Хетерогените ситуации пред поединецот поставуваат различни барања, па така перцепцијата на општата ефикасност не може непосредно да влијае на однесувањето во конкретни ситуации, и до израз доаѓаат неограничен број на специфични аспекти на ефикасноста (Bezinović, 1988). Врз основа на тоа може да се претпостави дека на општата перцепција на самоефикасноста, како стабилно обележје на личноста, делумно се темелат ситуационите очекувања на личната ефикасност, бидејќи и општата (глобалната) и ситуационата перцепција на личната ефикасност произлегува од ист ментален состав. Од ова произлегува дека сепак, општата и ситуационата перцепција на личната ефикасност не се одделни конструкти. Личноста која себе си општо се перцепира како ефикасна, највероватно ќе се перцепира ефикасно и во голем број различни ситуации, во однос на личноста која себе си глобално се перцепира како помалку ефикасна (Bezinović, 1988).

1.2. Перцепцијата на самоефикасноста

Перцепцијата на самоефикасноста игра клучна улога во одлучувањето на луѓето каде да ја насочат следната активност, и колку ефикасно ќе дејствуваат во дадениот момент (Bandura, 1977, 1986, 1997; Cervone & Williams, 1992). Луѓето за некои

активности имаат висока перцепција за самоефикасност, а ниска за други активности. Да се биде компетентен во секое подрачје на човековата работа е мошне тешко. За приспособливо функционирање се потребни релативно точни проценки за сопствените ментални и физички квалитети. Непотребното ограничување на можностите за личен развој, доведува до потценување на сопствената способност за изведување на одредени активности кои ќе имаат успешен исход. Натценувањето на сопствената способност за справување со одредени задачи доведува до активности кои ќе имаат неуспешен исход. Незначителното натценување може да биде прифатливо и тогаш кога постојат поголеми погрешни проценки на сопствената самоефикасност (Bandura, 1990; Bjorklund & Green, 1992; Taylor & Brown, 1988).

Според Бек и соработниците (Beck, Emery, & Greenberg, 1985) сомнежите да се биде способен да се направи потребното за постигнување на вредните лични цели се резултат на депресивноста и потиштеноста. Таквата неефикасност доведува луѓето да бидат преокупирани со нивните недостатоци, да се чувствуваат нерасположено поради самите себеси и да бидат депресивни. Неефикасното бихејвиорално снаоѓање со воочените закани и когнитивната неспособност, всушност од неефикасноста во контролирањето на низата застрашувачки мисли, доведува до појавата на анксиозост.

Во социјално-когнитивната теорија, оценките на самоефикасноста влијаат врз напорот на луѓето во извршувањето на одредени активности и нивната издржливост при соочувањата со тешкотиите (Bandura & Cervone, 1983, 1986; Schunk, 1984; Weinberg, Gould & Jacksons, 1979). Проценката на самоефикасноста може значајно да варира како функција на суптилните средински разлики, дури и во рамките на некој домен. Наставникот, наставната единица предвидена за тој час пред учиниците може успешно да ја предава и објаснува, но пред просветниот инспектор може да се ужаснува од помислата дека ќе треба да објаснува за истата наставна единица. Но, перцепцијата на самоефикасноста не е целосно поврзана со специфичните активности. Луѓето може да имаат општо чувство за самоефикасност за цела низа активности кои ги воочуваат како функционално поврзани, и понатака

нивните успеси можат релативно да придонесат за висока проценка на самоефикасноста (Williams et al, 1989). Луѓето кои прават поголеми напори и се поупорни при совладувањето на активностите имаат повисока самоефикасност (Brown & Inouye, 1978; Cervone, 1989; Cervone & Peake, 1986). Таквите луѓе подготвено се впуштаат во предизвикувачки ситуации (Betz & Hackett, 1986).

Според Бандура и соработниците (Bandura et al, 1977; Bandura, Cioffi, Taylor & Brouillard, 1988; Bandura, Reese, & Adams, 1982) верувањето во сопствената самоефикасност влијае врз мислењето и емоционалната будност. Од друга страна, перципирањето на опасноста е резултат од одмерувањето на односот меѓу потенцијалните опасности во средината и сопствената способност за справување со нив (Beck, Emery, & Greenberg, 1985).

1.3. Контрола на перципираната самоефикасност

Според теоретичарите на личноста (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978, Heckhausen & Schultz, 1996; Lazarus & Folkman, 1984; Miller, 1979; Mineka & Kelly, 1989; O. Leary, 1985; Skinner, 1996;) чувството на способност за лична контрола игра главна улога во психолошката и физичката добросостојба. Перципираната самоефикасност е цврсто поврзана со перципираната контрола, бидејќи да се има контрола значи да се биде ефективно способен за постигнување на таа контрола. Перцепцијата на контролата не постои без верувањето дека личноста може да го одредува и контролира своето поведение.

Според Милер и Селигман (Miller, Seligman, 1975) личноста има корист од контрола заради предвидување на настаните. Луѓето ќе бидат помалку подложни на депресија или страв ако имаат влијание врз бројот, јачината или видот на одбивните настани, за разлика од оние кои немаат такво влијание. Милер и соработниците заклучуваат дека доволна е само вербата на човекот во самоефикасноста и контролата и тогаш вознемиреноста се намалува (Miller, 1979, Mineka, 1985; Mineka & Kelly, 1989; Sanderson, Rapee, & Barlow, 1989). Контролата може да се примени и врз

физиолошките одговори. Во истражувањата на фобичните индивидуи беше поставена каузалната врска меѓу ниската самоефикасност и физиолошките реакции на стрес. Се покажало дека кога тие се соочувале со фобични стресови, имале високо ниво на автономна будност (вознемиреност, активност). Физиолошките реакции на стресот кон објектот-причинител на фобијата се намалуваат кога самоефикасноста водена од контролираните искуства при изведбата е зголемена (Bandura, 1982, 1985).

1.4. Различни информациски извори на самоефикасноста

Теоријата на самоефикасноста се употребува во едукативни и терапевтски програми, и придонесува за препознавање на причините и ефектите од самоефикасноста. Социјално-когнитивната теорија се потпира на личносните, бихејвиоралните и срединските влијанија кои создаваат чувство на самоефикасност или неефикасност на индивидуата. Перцепциите на самоефикасноста се продукти на когнитивните процеси со кои индивидуите селектираат, интерпретираат и интегрираат информации од различни извори и тоа: извршувања на изведбата, викарски искуства, имагинативни искуства, вербално убедување, физиолошка будност и субјективни емоционални состојби. Бандура (1997) наведува само четири од овие извори.

Извршување на изведбаџа

Самоефикасноста и извршувањата на изведбата се реципрочно поврзани. Успехот тежнее кон зголемување и зацврстување на проценките за самоефикасноста и обезбедување на понатамошни успеси. Порастот на самоефикасноста автоматски не овозможува успешни изведби. Понекогаш луѓето веруваат дека можат да го направат она што никогаш досега не го извеле, а понекогаш луѓето се проценуваат себеси дека не можат да го повторат тоа што тукушто го извеле (Bandura, Reese & Adams, 1982). Ако луѓето главно тежнеат кон тешките аспекти на задачите, може да се проценуваат себеси релативно неефикасно

и без да постои слаба изведба; ако го припишуваат успехот на надворешни, нестабилни фактори; или ако се во тажно расположение, што ги искривува информирачките процеси и доведува до неуспешна изведба од нивна страна (Kavanagh & Bower, 1985; Salovey & Birnbaum, 1989). Сличните активности кај другите луѓе можат да создадат различни ефекти во перцепцијата на самоефикасноста (Bandura et al, 1982).

Викарски искуства

Проценките на самоефикасноста делумно се базирани врз набљудување на активностите на другите. Кога луѓето имаат почетни мали искуства за она што го проценуваат, или кога тие искуства содржат мешани и двосмислени информации за нивните квалитети тогаш викарските информации можат да бидат особено важни. Човековото проценување на сличноста на моделот со сопствените димензии релевантни за самата изведба е еден од најважните фактори. Посматрајќи ги оние слични на себе, луѓето проценуваат дали можат да ги направат нештата кои другите ги прават (Bandura et al., 1977, 1980, 1982; Schunk, Hanson & Cox, 1987). За оние луѓе кои сметаат дека не се слични на нив, ги отфрлаат нивните успешни изведби, бидејќи сметаат дека се ирелевантни за нив. По гледањето на сопствени видео касети со нивните најдобри изведби, луѓето значително можат да ја развијат самоефикасноста, поттикнувајќи понатамошно унапредување на ефектите (Dowrick, во печат, 1983, 1989; Dowrick & Hood, 1981).

Луѓето исто така учат набљудувајќи како другите се наградени или казнети за своето однесување. Наставниците во одделението често ги користат принципите на викарското учење. Наставниците најчесто ги наградуваат оние ученици кои внимателно слушаат и работат отколку тие ученици кои несериозно се однесуваат кон училишната работа.

Имагинативни искуства

Многу истражувања откриваат дека замислувањето на успехот, за анксиозните индивидуи е корисно искуство (Bandura, 1969; Kazdin, 1984; Leitenberg,

1976). Во третманите на анксиозноста базирани врз претставувањето / замислувањето, клиентите се замислуваат себеси или другите како успеваат да се справат со одредена ситуација, како што е импловивната терапија (Stamfl & Levis, 1967), системската десензациона терапија (Wolpe, 1958) и прикриеното моделирање (Kazdin, 1984).

Бандура, во својата оргинална анализа на самоефикасноста вклучува системска десензитизација (Bandura, 1997). Бандура ова учење како и други видови учења со имагинативно искуство ги дефинира како “имагинативно самомоделирање”, и ги сместува во викарскиот начин на ефикасно учење. Потребно е да се прави разлика помеѓу викарските искуства, со кои човекот добива информации во врска со вистинскиот одговор низ сетилните органи и имагинативните искуства, со кои човекот создава информација во фантазијата без директно вклучување на сензорите.

Вербално убедување

Директните успеси на луѓето влијаат во унапредувањето на нивната самоефикасност. Луѓето веруваат во сопствените квалитети и ако се охрабрувани од другите, дека можат успешно да извршат некоја задача подобро отколку што самите очекуваат доаѓа до зголемувањето на самоефикасноста кај нив (Williams, 1990).

Физиолошка будносӣ

Уште еден извор на информации за перцепцијата на самоефикасноста се физиолошките одговори. На пример, според тоа колку се изморени, задишани или според тоа колку болно/тешко се чувствуваат, атлетичарите можат делумно да ја проценат својата способност. Од причина што луѓето незнаат точно да ја разберат својата автономна будност, нивните автономни одговори можат да бидат лажни покажувачи. Психолошката важност за физиолошката будност е повеќе во врска со објаснувањата кои што луѓето ги даваат за она што мислат дека чувствуваат, отколку со самата будност. Срцето што ”скока“ може да значи “преплашеност” или

“лутина” кај една личност, или пак “страст” или ”веселост” кај друга личност. Важно е како е интрепретирано она што е воочено (Cioffi, 1991).

Субјективни емоционални состојби

Луѓето од нивните лични состојби за чувствата и расположението делумно ја проценуваат својата самоефикасност, бидејќи истите не претставуваат функција на физиолошката будност. Бандура, (1997) во физиолошкиот модел ги вклучува личните емоции и расположенија. Врските помеѓу показателите на физиолошката будност и субјективните емоционални состојби, се типично многу слаби, иако луѓето тежнеат кон тоа обично да бидат физиолошки будни, додека субјективно чувствуваат силни емоции (Morrow & Labrum, 1978).

Многу години наназад се мислело дека главна причина за фобичните поведенија се чувствата на вознемиреност, но доказите кои покажуваат слаба поврзаност меѓу анксиозноста и поведението, ја промениле таа претпоставка (Bandura, 1969). Доказите покажуваат дека ефектите од субјективниот страв врз избегнувачкото поведение се посредувани од перцепирањето на самоефикасноста. Во ситуација кога самоефикасноста се одржува непроменета, анксиозноста нема да влијае на избегнувачкото поведение. Според Вилијамс (Williams, et al., 1984, 1985, 1989) во ситуација кога анксиозноста се одржува константна, самоефикасноста доследно го предвидува избегнувачкото поведение. Човековата самоефикасност може да се намали од неговото тажно расположение и субјективната анксиозност, и на тој начин да ја поткопа неговата ефикасност за снаоѓање (Kavanaugh & Bower, 1985). Но луѓето и покрај тоа што понекогаш се чувствуваат исплашени, знаат дека добро напредуваат, како што бранителите на магистерски труд, исплашените актери на сцена и оние со агрофобија го покажуваат тоа (Bandura, 1988). Спротивно на тоа тие знаат да бидат без страв, но некомпетентни.

1.5. Проценка на самоефикасноста

Според Аткинсон и соработниците (Atkinson, 1964; Bolles, 1975; Rotter, 1966; Seligman, 1975; Tolman, 1932) многу теории на мотивацијата и на личноста ја нагласуваат улогата на очекување на резултати, односно човековите мисли во врска со последиците или исходите кои веројатно ја следат зададената акција. Проценките на самоефикасноста се разликуваат од очекувањата, концептуално и емпириски. Проценките на самоефикасноста се однесуваат на тоа дали некој ќе може да спроведе акција во одредена насока, за разлика од очекувањата кои се однесуваат на резултатите кои можат да следат ако некоја акција се спроведе. Очекувањето на исходот, кој се разликува од проценката на самоефикасноста, силно влијае врз поведението (Williams & Cervone, 1989). Луѓето најверојатно ќе го прават она за кое очекуваат награда, отколку она за кое очекуваат дека за нив ќе биде повредувачко или казниво. Но секако, посебен извор на мотивација претставуваат проценките на самоефикасноста. Сепак, доколку луѓето длабоко не веруваат во себе дека ќе можат да извршат одредена активност, без разлика колку и да се извонредни исходите од таа активност, луѓето нема да се обидат или да бидат упорни во нејзиното извршување. Накратко, цврстата ефективна акција бара и позитивна проценка на самоефикасноста и позитивни очекувани резултати.

Самоефикасноста и очекувањата, емпириски можат да се доведат во тесна релација, иако проценките на самоефикасноста и очекувањата се разликуваат концептуално. Исходите во голема мера се функција на тоа како некој добро ги извршува предходните активности. На пример, вештиот пристап го охрабрува прифаќањето, за разлика од крајно неспособниот пристап кој го охрабрува отфрлањето. Во случај кога активностите и исходите се силно поврзани, исходите што некој ги очекува се одраз на самоефикасноста што ја има. Но проценките на ефикасноста и очекувањата можат да бидат и неповрзани. На пример, кога некој без разлика колку добро и совесно ги извршува работните задачи и обврски, не може професионално да напредува или да добие зголемување на плата ако е жртва на социјалните предрасуди. Во вакви случаи верувањата во ефикасноста и

очекувањата не само што се различни туку се и целосно некорелирани (Williams & Cervone, 1989).

Сервоне и Пик (Cervone, Peake, 1986) манипулирале со воочената самоефикасност и употребувале ”врзувачки сигнали” за создавање групи од луѓе со различни нивоа на самоефикасност. Прво се поставувале неколку задачи чија бројка била случајна. Испитаниците требало да проценат дали успешно можат да решат повеќе или помалку од поставените задачите. Тогаш испитаниците си поставувале точен број на задачи што процениле дека ќе ги решат, и потоа почнувале да ја извршуваат задачата. Испитаниците кои имале висока перцепција на самоефикасноста процениле дека можат да решат повеќе од 50 проценти задачи, од испитаниците кои имале пониска перцепција на самоефикасноста и покажале соодветна разлика во упорноста за решавање на задачите.

Децата уште од најраната возраст, доживувањето на сопственото учество во интеракцијата го стекнуваат воспоставувајќи интерперсонални односи со родителите, роднините, врсниците. Децата од предучилишниот период на интеракцијата гледаат пред се на задоволувањето на личните потреби, поради што интеракциите им се од емоционална природа. Со поаѓањето на училиште, децата постепено почнуваат да развиваат нов начин на градење на интерперсонални односи, на група како целина и на својата улога во групата. За развој на поединецот допринесува чувството дека е тој дел од групата. Се формира свест на сопствената индивидуалност, всушност свест на познавањето на сопствените потреби, вештини, способности, стекнување на знаења и излагањето на вредности и вредносни ориентации. За остварување на поголема самоефикасност во одделението допринесува воспоставувањето и развивањето на позитивните интерперсонални односи на учениците во одделението.

2. Поим за психосоцијална клима во одделението

Психологијата на ефикасна настава која најмногу се занимава со проучувањето на однесувањето на наставникот и неговото влијание на учениците почнува да се систематизира како област на истражувањето во почетокот на седумдесетите години (Andrilović и Čudina. 1985). Многубројните истражувања од педагошка психологија се повеќе му посветуваат внимание на односите помеѓу учениците и учениците и наставниците во одделението во насока на создавање на квалитетна училишна клима и подобрување на резултатите во наставата. Според Андриловиќ и Чудина (1985) психологијата на ефикасното поучување се дефинира како димензија на наставничкото однесување која, заедно со карактеристиките на учениците, доведува до ситуации во одделението кои го олеснуваат, отежнуваат или оневозможуваат процесите на учењето. Таа ситуација се опишува како психосоцијална клима или атмосфера во одделението, емоционален тон и др. Понатаму, одредува кое однесување на наставникот предизвикува одредена одделенска клима која позитивно ќе влијае на учењето, и како врз создавањето на одредена психосоцијална клима влијаат способностите, емоционалните особини и возраста на ученикот како и фронталнијата, индивидуалнијата или групната форма на наставата.

Одделенската и училишната клима се разликуваат меѓу себе. Според Фразер (Fraser, 1989) личниот развој на ученикот, интеракцијата помеѓу учениците и интеракцијата наставник-ученик, ефикасноста и случувањата во одделението ја определуваат одделенската клима. Училишната клима се определува преку односите помеѓу учениците, наставниците, раководството и другите вработени во училиштето. Училишната клима на училиштето му дава својствен начин на делување и сопствена култура по која училиштата се разликуваат едни од други. За успешноста на едно училиште влијаат училишната средина заедно со раководењето и потенцијалите кое ги има училиштето според Фишер и Фразер (Fraser, 1994). Училишната клима се однесува на целото училиште додека одделенската клима се однесува на одделението. Самоефикасноста на учениците во одделението и специфичноста на одделенската ситуација допринесуваат за создавање на поволна

психосоцијална, одделенска клима во одделението. Училишната и одделенската клима меѓусебно се зависни.

Психолозите и педагозите кои се занимаваат со оваа проблематика повеќе години, своите истражувања ги насочиле кон определување на димензиите на одделенска клима, влијанието на наставниците и учениците во создавањето на психосоцијална клима и доживувањето на истата, влијанието на психосоцијалната клима врз самоефикасноста на учениците и кој вид на метод и настава допринесува кон создавање на поволна училишна клима. Од заклучоците кои потекнуваат од резултатите на истражувањето од областа на ефикасната настава според (Brophy, 1979), однесувањето на наставникот, заедно со реакциите на учениците, може да предизвика одредена одделенска, психосоцијална клима која се состои од четири категории :

- Социјална атмосфера (односи на подредувањето, правата на одлучувањето и иницијативата).
- Интеракцијата во одделението (степенот на активностите на учениците и наставникот и иницијативата во процесот на учењето).
- Атмосфера на задоволство, напнатост, натпревар, тешкотија и поврзаност.
- Емоционална атмосфера (топлина и потпирање, спротивно на критиката или индиферентната атмосфера).

Левиновата теорија на поле (Реџак, 1984) која е насочена кон проучувањето на мотивацијата и личноста, има голем придонес во проучувањето на одделенска клима. Според Левин, доколку настаните се одвиваат само кај еден човек истите се предвидливи. На однесувањето на човекот во просторот влијае неговото сознавање на психолошката средина. Од искуството на поединецот зависи психолошкиот простор, вели Левин. Човекот го водат минати искуства и мотиви, и на тој начин реагира во полето. Од силите кои во моментот делуваат во просторот зависи однесувањето на човекот. Воспоставување состојба на рамнотежа помеѓу човекот и неговиот животен простор е цел кон која тој стреми. Напнатоста кај човекот

настанува доколку рамнотежата е нарушена. Обновување на рамнотежата ќе се постигне доколку човекот се стреми кон постигнување на целта.

Од друга страна за детето (ученикот) одделението е највлијателна средина затоа што тоа најголемиот дел од денот го поминува во училиштето. Ученикот во одделението поминува повеќе години, каде што комуницирајќи со соучениците и наставниците на часовите, на училишни одмори и во заедничките игри, се стекнува со искуства за себеси, врсниците, наставниците и училиштето. Ученикот се здобива со свој нов идентитет преку искуството за сопствената положба во формално одделенска структура и со доживување на својата улога во неформалната група на врсниците (Skalar, 1988). Според тоа психосоцијалната клима која владее во одделението влијае врз зголемувањето на самоефикасноста на учениците. Со испитување на психосоцијална клима во одделението можеме да провериме како се чувствуваат учениците и наставниците и каква е меѓусебната интеракција помеѓу нив.

Наставникот поточно, неговата личност, знаења, вештини, мислењата во врска со тоа кое однесување дава добри образовни резултати и кои образовни цели сака да постигне во својата работа, е тој кој ја формира климата во одделението. Стилот на раководење на наставникот во одделението многу ретко можеме да го претставиме како чист тип, па со тоа и климата која тој ја создава со своето однесување не е секогаш од одреден тип. Така под клима најчесто подразбираме тенденција или однесување кое преовладува. Не може секогаш со сигурност да се каже дека однесувањето на наставникот позитивно ќе влијае на резултатите во учењето, но сепак наставниците не само што мораат да ги совладаат сите образовни вештини, туку мораат и добро да научат кога и во кои ситуации треба да ги употребат (Andrilović и Ćudina 1985).

Резултатите на учењето, когнитивни и афективни, треба да се гледаат од аспект на нивната краткорочност или долгорочност. Резултатите од учењето ќе бидат краткорочни ако со психосоцијална клима во одделението преовладуваат димензиите напнатост и тешкотија, кои ќе придонесат материјалот да се повторува

повеќе пати за да се дојде до подобри резултати на сметка на голема емоционална цена. На пример, учениците кои се здобиле со најдобри знаења од областа на математиката, работејќи со тешкотија и напнатост, најмногу ја мразеле математиката. Учениците кога ќе ги постигнат краткорочните резултати, го напуштаат учењето, така што долгорочните резултати (одржување и развивање на интересот за предметот, примање и ширење на стекнатото знаење) не се постигнати (Brophy, 1979).

Одредени облици на одделенска клима не се секогаш подеднакво доживевани кај сите ученици, и различно влијаат на нив. Тоа зависи од типот на наставата, од карактеристиките на учениците, од претходните искуства на учениците и нивните навики. Некои ученици добро ќе напредуваат во демократска клима, а некои во неа ќе ја изгубат можноста за ориентација и сигурност, што секако зависи од интеракцијата во семејството, чувството на независност и самостојност (Andrilović и Čudina 1985).

Учениците комуницираат со своите врсници, поставувајќи свои сопствени правила во создавањето пријатели. Учениците од предметна настава и средношколците, училиштето го доживуваат како централно социјално поле. Ученикот изучува повеќе предмети по кои му предаваат различни наставници. Ученикот комуницира со врсниците и наставниците во училиштето а исто така и се занимава со повеќе активности вон одделението.

Системската теорија подетално ја објаснува перспективата на личните односи во училишната ситуација. Во одделението помеѓу учениците и наставникот се формираат меѓусебно условени односи. Во одделението е битна комуникацијата помеѓу наставник-ученик и комуникацијата помеѓу ученик-ученик. Во одделението се одржуваат различни психосоцијални, општествени економски и други процеси. Според системската теорија стабилноста и резистентноста се значителни карактеристики на системот во одделението.

Функционирањето и разбирањето на комуникацискиот процес во одделението е составен дел на системската теорија (Wubbels, Creton и Holvast, 1988). Одделенскиот

систем е формиран од ученици и наставници. Од интеракцијата во одделението (ученик - ученик, ученик - наставник) зависи како наставникот ќе се однесува кон учениците. Од однесувањето на наставникот заедно со реакциите на учениците зависи каква психосоцијална клима ќе се создаде во одделението. Според системската теорија на комуникација, од влијанијето на наставникот врз учениците и обратно од влијанијето на учениците врз наставникот зависи однесувањето на учениците. Според Вубелс, Кретон и Холваст моделот на интерперсонално однесување на наставникот, содржи две димензии: непосредност и влијателност. Од овие димензии произлегуваат осум различни аспекти на однесувањето на наставникот: водење, помош, пријателство, разбирање, одговорност и слобода на ученикот, неразбирливост, незадоволство, постојано опоменување и строгост. Доколку наставникот го разбира ученикот и му дава слобода и одговорност во одлучувањето и е пријателски настроен кон учениците, ќе предизвика позитивна поврзаност со афективните достигнувања на учениците, доколку наставникот е незадоволен од учениците, почесто ги опоменува, се однесува строго кон нив, предизвикувајќи несигурност, ќе допринесе кон создавање на опозиционалното однесување кое е негативно поврзано со афективните достигнувања на учениците (Wubbels, Creton и Нооумауџс 1989).

Познавањето на психолошките последици на различните одделенски клими, начините на нивното создавање, методите во поучувањето, може да му помогнат на наставникот во создавањето на поволна психосоцијална клима во одделението. Наставникот треба да ги знае аспектите, димензиите на климата, различните реакции на учениците, непосредните резултати и долгорочните образовни цели кои сака да ги постигне. Основен услов за создавање на поволна психосоцијална клима и постигнување на добри резултати во учењето е способноста на наставникот да ги поврзе во една целина тежината на градивото, методите на учењето и брзината на напредувањето со способностите и емоционалните карактеристики на учениците (Brophy, 1979).

2.1. Димензии на психосоцијалната клима во одделението

Фактори кои се од големо значење за резултатите од учењето на учениците покрај социјалната атмосфера во одделението и интеракцијата на наставникот со учениците се и задоволството, напнатоста, натпреварот, тешкотијата, поврзаноста, соработката и емоционална атмосфера во одделението.

Честопати димензиите на психосоцијална клима не се меѓусебно независни. Во демократска атмосфера има повеќе обострани интеракции и иницијативи на учениците со поголема емоционална топлина и поддршка. Во автократска атмосфера најчесто имаме еднонасочни интеракции (од наставникот кон учениците), каде емоционалната поддршка е послаба.

Мошне битни се димензиите на одделенската клима и меѓусебните односи на самите ученици во создавањето на поволна психосоцијална клима. Задоволството придонесува кон весело и пријатно расположение, напнатоста кон конфликтно поведение, натпреварот кон постигнување на успех меѓу учениците, тешкотијата ја покажува тежината на училишната работа, поврзаноста придонесува кон пријателски односи во одделението.

2.1.1. Емоционална атмосфера

Кон создавањето на емоционална атмосфера во одделението придонесуваат емоционалните карактеристики на наставникот, доминантните облици на мотивација (натпреварувањето, облиците на наградите и казните), степенот на демократизираните односи во одделението и начинот и обемот на интеракција помеѓу наставникот и ученикот. Емоционалната атмосфера во одделението влијае на емоционалната сигурност, задоволството, менталното здравје на ученикот и на резултатите во учењето.

Наставникот кој е насочен кон задачите, и е самоефикасен, релаксиран, кој со учениците воспоставува топли односи и меѓусебно почитување, постигнува најквалитетни резултати и придонесува кон создавање на поволна психосоцијална клима во одделението (Klausmeier и Goodwin, 1975).

Во одделениата каде што се нарушени емоционалните односи на учениците, позитивното влијание има само кај некои категории на ученици а резултатите во учењето се намалени, владее емоционална атмосфера исполнета со страв, досада и пасивен отпор (Andrilović и Ćudina 1985). Оваа емоционална атмосфера мошне се разликува од здрава и продуктивна емоционална атмосфера

Атмосфера на страв од неуспех кај учениците се предизвикува кога е насочена кон когнитивните аспекти, успехот во учењето, па поради тоа применува силни мотивирани методи и казни во облик на губиток на социјалниот углед и создавање на негативна слика за себе. Атмосфера на досада, пасивноста и недисциплината кај учениците се предизвикува со постојаната примена на автократската атмосфера, употребата исклучиво на надворешните поттикнувачи за учење, не создавајќи интерес за предметот кој се изучува, непрекинато соучување на ученикот со претешкиот или лесниот материјал за учење. Атмосферата на пасивниот отпор и нетрпението кај учениците се предизвикува кога во одделението се создава контра култура предизвикана од атмосферата на стравот и досадата. Се создава нова група која ги наметнува новите вредности, спротивни на основните вредности на училиштето. Работата ја сметаат за "глупава", а сите кои работат ги третираат како умилкувачи и бубалици. Се одредува норма на учење која е доволна колку да се провлекуваат низ градивото. Наставниците ги третираат како непријатели, кои се воглавно "глупави" и кои треба учениците да ги наведат користејќи се со разни трикови да даваат позитивна оцена (Andrilović, Ćudina 1985).

Оваа негативна атмосфера може да биде доминантна во одделението или карактеристична само за дел од одделението. Таа доведува до разни облици на однесување кои варираат од благи дисциплински проблеми до тешки пореметувања на односите помеѓу учениците и друштвената околина. Создавањето на таквата клима придонесува кон непродуктивност на учениците и предизвикува прерано напуштање на училиштето.

Продуктивна психосоцијална клима во одделението е облик на социјални односи во одделението, начинот на комуникација помеѓу наставник и ученик и нивните

емоционални врски со кои се доаѓа до трајни и добри резултати во учењето и одржување на здрави емоционални односи кон другите и себе си.

За создавање на поволна психосоцијална клима во одделението потребно е (Lewis, 1983) :

- наставникот добро да се знае себе си (кои се негови јаки страни, слабости, личности, специфичности, способности за остварување на ефикасна и поволна клима во одделението),

- наставникот да ги запознае учениците (наставникот климата во одделението да ја прилагоди кон зрелоста, потребите, личностите и способностите на учениците, како и кон неговите потреби),

- наставникот да определи јасни цели во одделението (за создавањето на продуктивна клима, мора да се има јасна цел),

- наставникот да изгради продуктивна клима во одделението од самиот почеток (да почне природно и постепено, да не ја премногу формализира ситуацијата и веднаш да започне со работата). Наставникот да биде искрен и сигурен во себе.

Во одделенијата со продуктивна психосоцијална клима, наставниците се разбираат себе си и своите цели, ја планираат стратегијата за постигањето на целите, испробуваат различни пристапи, додека не го пронајдат правиот и упорно ги повторуваат своите исправни постапки додека не се воспостави продуктивна клима.

2.1.2. Социјална атмосфера

Наставникот во одделението има право да донесува одлуки кои се однесуваат на учениците, заради авторитетот што го поседува. Наставникот во одделението ја има улогата на управувањето. Начинот на управување всушност е начин на употребата на авторитетот за донесување на одлуките. Начините на управувањето се разликуваат едни од други и имаат различни последици на однесувањето на членовите во групата, од што произлегуваат различни стилови на управување.

Можат да се споредат три различни стилови на управување: автократски, демократски и стил на потполна слобода според (Andrilović, Ćudina 1985).

- Автократски стил е стил на управувањето каде што за сите одлуки во врска со активностите и постапките одлучува наставникот, без претходно објаснување, образложување и без одредување на план за акција. Тој дава наредби, ги прекинува другите во активностите и иницијативата. Наставникот не ги објаснува своите критериуми кои сам ги создава, тој е над групата, а активен е само кога покажува и дава задачи.

- Демократски стил е стил на управување каде што сите одлуки во врска со активностите и постапките се донесуваат заеднички, во дискусија со учениците од една страна и помагање и стимулација на наставникот од друга страна. Наставникот ги резимира и објаснува целите, ги сугерира алтернативите за решавање на проблемите, изборот на соработник, а поделбата на одговорностите е слободен. Наставникот поставува објективен критериум на проценување. Тој е член во потполна смисла.

- Стил на потполна слобода е стил на управување каде што наставникот има пасивна улога и остава потполна слобода на групата или на поединците. Наставникот дава помош и информации само тогаш кога тоа од него се бара. Не презема никаква иницијатива, не проценува и не ги критикува членовите на групата. Пасивен е, а неговиот однос е повеќе пријателски.

Според Липит и Вајт овие три стила на управување предизвикуваат четири типови на социјална атмосфера кои влијаат врз создавањето на поволна психосоцијална клима во одделението според и тоа: Агресивна автократија (агресивно реагирање на автократски стил); Апатична автократија (апатично реагирање на автократски стил); Демократска атмосфера; Атмосфера на потполна слобода. Овие четири атмосфери меѓусебно се разликуваат во однос на меѓусебните односи на учениците и нивните емоционални состојби. Во автократската атмосфера најмногу преовладуваат реакции на зависност, незадоволството и барање на внимание. Во демократската атмосфера се застапени пријателски односи и

насоченост кон задачата, а во атмосферата на потполна слобода е несамосталноста и иницијативата. Овие атмосфери освен што се разликуваат по емоционалните и меѓусебни односи, тие се разликуваат и по работните изработки и насоченоста кон задачата.

Демократската атмосфера ќе придонесе кон одделенска, психосоцијална клима во која учениците со нивната внатрешна мотивираност ќе придонесат кон поголема активност во одделението и ќе се создаде клима која ќе овозможи самостојност и одговорност.

Наставниците меѓусебно се разликуваат по стилот на управувањето. Некои чувствуваат наклонетост кон употребата на демократските методи, некои кон автократските методи или нивните комбинации. Меѓутоа и општата организација на наставата, остава различни можности на учениците за слобода на изборот на содржините, начинот на работа, преземањето на иницијативите, активностите и самоодговорностите.

Со ефикасноста и споредбата на поедините наставни методи кои преставуваат различни степени на демократичноста (од потполната слобода во слободната индивидуализирана настава до потполна автократичност во традиционалната настава на фронтален тип), се докажало дека најдобрите резултати се постигнуваат со комбинација на демократичноста и контролата.

Најуспешен е оној систем на учење кој овозможува насочување на ученикот кон содржината (контрола на ученикот) и одржувањето на вниманието на подолг рок (активност на ученикот), кој истовремено дава голема количина на објаснување и насочување (активност на наставникот) и успева да одржи релативно забрзано темпо во совладувањето на помалите делови на градивото, прилагодени кон способностите на разбирњето на ученикот (контрола на наставникот). Таков систем придонесува кон создавање на поволна психосоцијална клима во одделението (Brophy, 1979).

2.1.3. Натпревар и соработката во одделението

Развивањето на меѓусебниот однос на соработка (кооперација) или натпреварувањето (компетиција) или на двата вида истовремено, со зголемување на активностите се одвиваат во групна ситуација. Во одделенската настава, активностите на поединецот се одвиваат спонтано или со иницијатива на наставникот, скоро секогаш во присуство на групата.

За однесувањето на членовите во групата, во атмосферата на натпреварот и соработката, карактеристични се две ориентации: персоналистичка и интеракционистичка (Deutsch, 1969).

Индивидуалната или персоналистичката теорија во центарот на своето истражување ги става диспозиционите својства на поединецот. Причините за однесувањето на ученикот во атмосферата на натпреварот и соработката се бараат во поединецот. Диспозиционите карактеристики на поединецот како што се потребите, мотивите, способностите, знаењата, вештините, физичката конституиција, снагата, издржливоста, ставовите и вредностите се посматраат како фактори на однесување на поединецот во процесот на социјална интеракција.

Интеракционистичка ориентација во центарот на своето истражување ги става процесите на взаемната соработка на учениците. Секој поединец кога стапува во интеракција со другите во групата поседува низа релевантни психосоцијални и психофизички својства, кои делуваат и го насочуваат неговото однесување.

Постојат три облици на теоретските односи во учењето (Deutsch, 1969):

- Коперативна ситуација во учењето: целите на учениците и поединецот се во меѓусебна позитивна корелација. Кога еден од учениците ќе ја постигне целта, целта на сите останати ученици ќе биде остварена.

- Компетитивна ситуација во учењето: целите на учениците и поединецот се во негативна корелација. Кога еден од учениците ќе ја постигне целта, постигнувањето на целта за сите останати ученици е отежнато или оневозможено.

- Индивидуалистичката ситуација во учењето: целта на секој поединец потполно е независна од целите на сите останати.

Во секој образовен систем во кој постои истакнат систем на оценување, каде што сите ученици треба да го совладуваат истото градиво во ист временски период, неминовно доаѓа до споредбата и прашања кој е подобар. Во некои одделенски средини таа споредба делува како силно стимулативно дејство бидејќи желбата на некои поединци да бидат подобри е силно поттикнувачко средство и наставниците го користат за постигнување на посилни залагања. Атмосферата на натпреварувањето во одделението може да се создаде како последица на преголемото нагласување на разликите во успехите и наградувањето на победникот во натпреварувањето. Натпреварот е силно стимулативно дејство кога можностите на натпреварувањето за постигнувањето на целите донекаде се подеднакви. Во групите во кои преовладува натпреварувачка атмосфера односите меѓу учениците и емоционалните доживувања се разликуваат од групите во кои преовладува атмосфера на соработката.

Кога во одделението владее атмосфера на натпреварување се забележуваат негативни карактеристики, кога желбата за постигнување успех се остварува на сметка на туѓиот неуспех и се создава психосоцијална клима на натпреварувањето до истребување.

Влијанието на психосоцијалната клима и на емоционалните доживувања на учениците ги објаснуваат ефектите на натпреварувањето на резултатите на учењето. Тие доведуваат до заклучокот дека атмосферата на натпреварувањето се доживува како ситуација на голем ризик. За сите ученици во натпреварувачката атмосфера од голема важност е доживувањето на успехот и неуспехот. За учениците со зголемена самоефикасност таквите насоки се стимулативни, но значат непосредна загрозеност на себепочитувањето на оние ученици кои поради нивните неуспеси веќе имаат изградено негативна слика за себе. Учениците кои се чувствуваат несигурни и загрозени имаат зголемена потреба за емоционална поддршка, а во ситуацијата на зголемениот ризик се зголемува значењето на

неуспехот, без потребната емоционална поддршка од околината. Во таквата психосоцијална клима во одделението се зголемува отсуството на учениците од наставата и напуштањето на училиштето, како одбрана на тие ученици од постојаното доживување на неуспехот. Атмосферата на соработката (кооперативна атмосфера), се применува за создавање на позитивен емоционален однос на учениците према училиштето и меѓусебните односи на учениците, исто така се применува и за долгорочни ефекти што е од голема важност за учениците кои се емоционално несигурни и немаат позитивна слика за себе.

Кооперацијата (атмосферата на соработката) создава позитивна психосоцијална клима која се однесува за меѓусебните односи во одделението и ставовите во однос на училиштето. Компетицијата (атмосферата на натпреварувањето) создава ризична ситуација и постојана загрозеност за сите оние кои не доживуваат успех, па од тие причини се загрозува пред се постигнување на долгорочни образовни цели. Затоа не е реално да се очекува и залага, натпреварувањето да биде потполно елиминирано од училиштето. Дури тогаш кога наставниците не ги поттикнуваат учениците на меѓусебно натпреварување, спонтаната споредба и натпреварувањето настануваат во секое традиционално училишно одделение во које постои заеднички критериум на споредбата.

Меѓутоа резултатите и истражувањата на одделенската, психосоцијална клима упатуваат на можностите како наставникот да ги искористи поттикнувањата за натпреварувањето а во исто време да ги ублажи нивните негативни ефекти.

- Комбинација на конкуренција и кооперација при групното натпреварување;
- да се избегнува заедничкиот критериум на оценување и меѓусебното споредување, со што се создава основ за натпреварување со самиот себе;
- организирање на кооперативните облици на учењето: учење по пат на поучување;
- избегнување на стимулирањето и наградувањето на натпреварувањето;

- да им се пружи заштита и емоционална поддршка на неуспешните, несигурните и на учениците со негативни самоперцепции.

2.1.4. Интеракција наставник - ученик

Интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот најчесто е вербална. Во интеракцијата наставник - ученик, најмногу зборува наставникот додека учениците имаат пасивна улога во поголемиот број на образовни системи и училишните одделенија. Во поново време се применува околу десетина различни системи на посматрањето и забележувањето на интеракцијата помеѓу наставникот и учениците. Основната цел е анализа на активностите и вклученоста на учениците во процесот на наставата. За да се постигне таа цел се применува анализата на интеракцијата во одделението според Фландерс. Овој систем на набљудување, најнапред целиот говор во одделението го дели на говорот на наставникот и говорот на ученикот. Понатаму и двата говора се анализираат во зависност од тоа дали говорот претставува директно влијание на наставникот на учениците или настанал како индиректно влијание на наставникот на ученикот. Пример на директното влијание на наставникот е давање на заповед и учениковото одговарање на прашањата, а индиректно е охрабување, пофалба или поставување на прашања од страна на учениците.

Фландерс во своите истражувања дошол до заклучок дека наставниците ги пасивизираат учениците не допуштајќи им иницијатива, наставниците многу малку ги земаат во предвид идеите и мислењата на учениците. Според него за подобри резултати во учењето треба да се употребува индиректен облик на настава, интеракција, која на учениците ќе им овозможи поголема активност и заинтересираност за настава. Индиректен облик на настава кои ги стимулираат учениците се одделенската клима, дискусијата во помалите групи и семинари.

Многубројните истражувања докажале, дека со индиректните облици на учењето се постигнуваат подобри резултати во учењето. Ако на учениците им се овозможи поголема иницијатива и слобода, ќе се зголеми нивната креативност. Во наставата учениците со индиректното влијание усвојуваат повеќе знаења отколку

во индивидуалните програми. Учениците кои поголемиот дел од знаењата ги добиваат непосредно од наставникот, научуваат повеќе ако учат потполно самостално или во мали групи. Предност на директно подучување, кои се неопходни за успешно учење се состои во тоа што го привлекува и задржува вниманието на предметот, повеќе време се поминува во вистинската работа, градивото се повторува а стекнатото знаење се употребува со цел градивото подобро да се запомни. Од тие причини директните методи на учењето се од голема корист во пониските одделенија, а индиректните методи на учењето се од голема важност во средните училишта и на факултетите.

2.2. Различни пристапи на мерење на психосоцијална клима во одделението

Со прашалниците на одделенската клима констатираме како одделенското случување го создаваат учениците а како наставниците. Со нив ги мериме случувањата во одделението. Инструментите за мерење на одделенската клима се полноважни и истите биле испробани и се сигурни за употреба. За мерењето на психосоцијална клима во одделението, Фишер и Фразер (Fraser i Fisher, 1994 според Шурбановска, 2002) наведуваат шест прашалници кои најчесто се употребуваат:

- MCI (My Class Inventory) наменет за ученици на возраст од 8 - 12 години и за наставници од основношколските одделенија.
- ICEQ (Individualised Classroom Environment Questionnaire) наменет за средношколци, содржи пет димензии. Во категоријата на односите спаѓаат персонализација и партиципација, а во категоријата на личен развој спаѓаат самостојност и истражување.
- LEI (Learning Environment Inventory) наменет за средношколци, содржи девет димензии: поврзаност, напнатост, фаворизирање, фаза на клики, задоволство, апатичност (категорија на односите); брзина, замореност, натпреварувачко расположение (категорија на личен развој); различности, формалност, материјални

услови, јасност и одреденост на цели, неорганизираност и демократичност (категорија на системски промени).

- CES (Classroom Environment Scale) наменет за средношколци, содржи девет димензии: ангажираност, социјални контакти, поддршка на учителот (категорија на односите); ефикасно насочување, натпреварувачко расположение, (категорија на личен развој); ред и организација, јасност на правила, контрола на учителот, иновативност (категорија на системски промени).

2.3. Влијанието на наставникот во менувањето на психосоцијална клима во одделението

Фразер (Fraser, 1989) тврдел дека психосоцијалната клима во одделението може да ја менува наставникот врз основа на добиените податоци од мерењето на психосоцијалната клима употребувајќи системска постапка.

Наставникот во менувањето на психосоцијална (одделенска) клима е истражувач и практичар, тој ги собира податоците, го идентификува и анализира проблемот и активно го решава, одредувајќи ја со тоа предвидливоста на однесувањето.

Одделенска клима и интеракцијата во одделението се менуваат од страна на наставникот и неговата активна улога во одделението, бидејќи одредени димензии на психосоцијална (одделенска) клима на наставникот и учениците влијаат различно, според Забуковец (Zabukovec, 1998).

Наставниците можат да го променат стилот на интеракција во одделението употребувајќи прашалници за психосоцијална (одделенска) клима, известуваат Бурден и Фразер (Fraser, 1989). Тие наведуваат дека со проучувањето и истражувањето на педагошките идеи во одделението, од голема важност за еден професионалец, системски проучувајќи ја својата работа е способноста за стручен развој.

Одделенската клима влијае на интеракцијата во одделението. Наставниците во групата за создавање на поволна психосоцијална одделенска клима и решавање на проблемите употребуваат најразлични методи и техники како што се набљудување, бележење, аудио и видео снимки и друго. Групата секогаш му дава поддршка на наставникот. Ефикасноста во одделението ќе биде помала кога наставникот има помало искуство во својата работа, и затоа е потребно наставникот да ги смени наставните вештини во својата работа, да е мотивиран за својата работа и на тој начин да има чувство на напредување. Во различните одделенија владее различна психосоцијална (одделенска) клима. Од тие причини во некои одделенија учениците и наставниците се незадоволни од наставата и од одделението. Во тие одделенија каде самоефикасноста на учениците е поголема владее поволна психосоцијална (одделенска) клима.

2.4. Влијанието на психосоцијалната клима во одделението на постигнувањата на учениците

Повеќето истражувачи го поставуваат прашањето: Како и на кој начин постигнувањата на учениците се поврзани со доживувањата на психосоцијална клима во одделението?

Според Фразер и Фишер (Fraser i Fisher, 1989) димензијата напнатост негативно е поврзана со афективните постигнувања, димензијата диференцијација негативно е поврзана со когнитивните постигнувања, а пак димензиите задоволство и партиципација позитивно се поврзани со когнитивните и афективните постигнувања. Напнатоста позитивно корелира со когнитивните постигнувања прикажани преку знаења и оценки, а поврзаноста негативно корелира со когнитивните постигнувања. Значи на когнитивните постигнувања позитивно влијаат одреден степен на конфликти во одделението и напнатоста, но когнитивните постигнувања можат да се намалат доколку во одделението има преголема поврзаност меѓу учениците. Мотивацијата и самоефикасноста како афективни постигнувања позитивно се поврзани со тешкотијата и напнатоста. На

ефикасна мотивација и на нивото на аспирација позитивно влијаат тешкотијата и напнатоста. Таму каде што единица на испитување е одделението, а не ученикот, корелациите се повисоки кај постари ученици. Варијансата на постигнување во учењето се објаснува преку доживувањето на пријатна клима во одделението. Во позитивна врска со когнитивните и афективните постигнувања се самоефикасноста и ангажираноста на учениците и нивната ориентација, дружење на поединци, јасноста на правилата како и ред и организација во одделението.

За влијанието на одделенската клима на афективните и когнитивните постигнувања Фрасер (Fraser i Fisher, 1994) наведува 45 испитувања. Фрасер во своите прашалници во одделенската клима секогаш добива поврзаност помеѓу одделенската клима и постигнувањата иако употребувал различни статистички методи.

Прашалникот “ Моето одделение “ MCI (My Class Inventory) го употребиле Фрасер и Дир (според Fraser и Fisher, 1983) на ученици од шесто одделение и на нивните наставници. Тие констатирале дека учениците посакуваат повеќе поврзаност и задоволство, а помалку посакуваат напнатост, тешкотија и натпреварување. Наставниците попозитивно ја доживуваат одделенската клима од учениците.

Во одделенијата каде што има повеќе девојчиња има помалку напнатост а повеќе задоволство, додека пак во одделенијата во кои има повеќе машки ученици има повеќе напнатост а помалку задоволство, според Ричардсон (според Fraser, 1991).

Истражувачките области на психосоцијалната клима во одделението според Фрасер (Fraser, 1992) се следниве:

Од одделенската клима и локацијата на училиштето зависат ставовите кон сознанијата за природата. Учениците во експерименталните одделенија каде се воведени иновации, го доживуваат своето одделение како индивидуализирано, позадоволно и со подобри материјални услови. Учениците во контролната група од експерименталната се разликуваат во димензиите на одделенската клима и тогаш

кога разликата помеѓу групите е значително мала. Надворешните набљудувачи кои го набљудувале одделението, вршеле интервју на наставници и ученици и доаѓале до квалитетни информации за одделението. Од полот на учениците зависи каква психосоцијална клима ќе се создаде во одделенијата. Машките ученици посакуваат повеќе натпреварување, а девојчињата посакуваат повеќе соработка од машките ученици. Кај учениците од средните училишта каде чувствувале повеќе диференцираност, анксиозноста била помала, а во одделенијата каде учениците доживувале помалку независност а повеќе ангажираност задоволството било поголемо.

Мерењето на одделенската клима е корисна информација за одделението, а податоците добиени од мерењето служат за вреднување на иновациите во наставата, а за ефикасноста во наставата се обезбедува економична, важечка и сигурна процесна мерка според истражувањата на Фразер и Фишер (Fraser i Fisher, 1994).

Власта Забуковец (Zabukovec, 1991, 1992) вршела истражување кај четврто одделенци во доживувањето на одделенската клима помеѓу машки и женски ученици. За истражувањето таа го употребила прашалникот MCI (My Class Inventory) при што констатирала дека само кај димензијата задоволство имало разлика помеѓу половите, кај останатите димензии разлики помеѓу половите не се најдени.

Кај учениците од четвртите одделенија Власта Забуковец (Zabukovec, 1998) исто така ја истражувала и потврдила поврзаноста на интеракциите на наставникот со одделенската клима. Од резултатите добиени од истражувањето Забуковец ги формирала моделите на комуникација на наставникот во одделението. Според неа натпреварувањето, конфликтноста, напнатоста во одделението ќе се намали ако наставникот содржински и организирано го води часот нагласувајќи го содржинскиот дел од часот. Задоволството на учениците во одделението ќе се зголеми ако наставникот на учениците им дава можност да учествуваат во наставата и дејностите и секој посебно од учениците да може да се истакне. Со поголема иницијатива и раководење на наставникот со учениците напнатоста и натпреварувањето во одделението ќе се намалат. Тежината во одделението ќе се

намали ако наставникот почесто ги пофалува учениците. Наставникот учениците може да ги поттикне на повеќе соработка и поврзаност помеѓу нив доколку им поставува повеќе прашања. Основните категории на интеракцијата влијаат на одделенската клима. Основните показатели на интеракција (прашањата на наставникот, индекс на индиректност и пофалбата) влијаат на поврзаноста и постоечката тежина.

Врз основа на резултатите добиени од истражувањата на Забуковец, очекувам во оваа истражување да добијам резултати кои ќе покажат дека постојат разлики меѓу ученици од машки и женски пол во доживувањето на димензиите на интеракцијата во семејството, во перцепцијата на самоефикасноста и во доживувањето на димензиите на психосоцијална клима во одделението. Учениците од женски пол повисоко ја проценуваат поврзаноста и задоволството од учениците од машки пол. Учениците од женски пол пониско ги проценуваат тежината, напнатоста и натпреварот од ученици од машки пол. Ако перцепцијата на самоефикасноста кај учениците од одделенска настава е поголема тогаш поврзаноста и задоволството во одделението ќе бидат поголеми. Ако перцепцијата на самоефикасноста кај учениците од одделенска настава е помала тогаш натпреварот, напнатоста и тешкотијата во одделението ќе бидат поголеми.

3. Поим за семејство

Темел и основа на нашето постоење е семејството. Тоа има огромно влијание во изградување на личноста на детето.

Во меѓународните документи не постои една единствена и прецизна дефиниција за семејството. Во Универзалната декларација за правата на човекот од 1984 година се вели: “Семејството е природен и основен елемент на општеството и има право на заштита од стана на државата и општеството” (член 16), но не постои дефиниција за семејството. Во сите стручни литератури семејството се опишува како примарен извор на социјализација кој го унапредува психосоцијалниот развој на детето во текот на општествениот живот. Со создавањето на новиот живот се формира семејството. Семејството во пред индустриските општества било многубројно. Родителите на децата гледаа како на работна сила и економска добивка, што и денес е случај со сиромашните семејства. Физичкиот, емотивниот и психолошкиот развој на детето зависи од семејството.

Има две основни меѓусебно поврзани функции на семејството: индивидуална промоција и социјална контрола (Carraa и Cervone, 2003). Во интеракција детеродител, родителите им наметнуваат обврски и ограничувања на своите деца ограничувајќи им ја личната слобода за сметка на подршката и грижата што ја добиваат од нив. Здобивајќи се со семејна подршка децата во општеството напредуваат и постигнуваат успеси. Семејната подршка не е заснована само врз емоционални врски туку и врз вредности и норми кои се пренесувале од една на друга генерација. Според Фројдовата теорија семејството е фактор од кој зависи развојот на детската личност. За детето да се развие во здрава личност треба да се чувствува сигурно, сакано и прифатено од своите родители кои ќе се грижат за него. Таквите родители ги “осишуваат” со љубов своите деца, која се препознава во погледот, насмевката, допирот и преграатката. Децата на овие родители имаат шанса да израснат во рамнотежени личности кои ќе бидат сигурни во себе и независни. Детето кое е сакано од своето семејство, живее во здрава семејна атмосфера. Ако

тоа не е сакано од своите родители, односно мајката несвесно го отфрла или пак се однесува премногу заштитнички кон него тоа се чувствува запоставено и осамено, станува немирно, сака да привлече внимание и тоа ги искажува со расправање и тепање. Во оние семејства во кои нема доволно љубов, грижа и почит а конфликтите се секојдневие, зголемени се шансите децата да израснат во незрели личности. Ако погрешно ги одгледуваме и воспитуваме нашите деца потфрлувајќи во семејството, а постигнуваме успеси во сите други полиња во животот, нема да бидеме среќни. Семејството го поддржува развојот на идните генерации пренесувајќи им ги општествените вредности и норми. Ние имаме огромна улога и одговорност кон семејството, како ние ќе се поставиме кон нашите деца, така тие подоцна ќе се постават кон нивните семејства и на тој начин влијаеме на наредните генерации.

Во сите развојни процеси на детето доминира улогата на семејството. Затоа е потребно да створиме пријатна атмосфера во семејството која ќе влијае на здравиот развој на детето. Според Хартап и Лесхот (Hartup и Lieshout, 1995) семејството го сочинува социјалниот свет на детето. За правилен развој на детето во семејството битна е и почитта кон себе. Децата имаат поголемо самопочитување ако се сакани од своите родители такви какви се. Но ако родителите ги сакаат децата заради остварување на некои нивни очекувања, а децата не успеат да ги остварат, ја губат поддршката од нив. Тогаш детето е во депресија, а самопочитувањето е помало. Тоа што родителите ќе го вреднуваат кај детето, и тоа ќе го вреднува кај себе. Затоа семејството и начинот на одгледување на децата во него имаат најголемо влијание врз развојот на личноста во социјалната средина. Најзначајно во раната возраст е интеракција на детето со семејството. Првите години од животот на детето во семејството се решавачки за формирање на неговата личност во општествениот живот тврдат повеќето психолози. Доколку помеѓу родителите и децата се создаде семејна атмосфера исполнета со љубов, доверба и меѓусебно разбирање, децата ќе израснат во позитивни личности и ќе бидат самостојни, одговорни, сигурни во себе, со зголемена самоефикасност и добри социјални контакти. Таквите деца немаат чувство на ниска вредност, а по природа се весели и

слободни. Семејството во периодот на средното детство влијае врз развојот на детето (Collins 1996).

Семејството како примарен извор на детското искуство влијае на интеракцијата дете-врсник во училиштето. Интеракцијата родител-детето во семејството подоцна влијае на интеракцијата на детето со врсниците во училиштето и на училишните постигнувања според (MacDonald, Parker, 1984). Семејството и училиштето се повеќе функционални групи во кои доминираат меѓугенерациски односи (Havelka 1996).

Семејството на своите членови дава единствено опкружување, функционирајќи во рамките на општествено културните граници. Од доминантниот родителски стил зависи како едно семејство ќе влијае врз развојот на сопственото детето (Caprara и Cervone, 2003). На семејството влијаат големи општествени промени како индустријализација, урбанизација и миграција. Врз социјализацијата на детето и неговиот правилен психофизички развој влијаат и непотполноста на семејството, редот на раѓање, бројот на децата, вработеноста на родителите и припадноста на одреден слој или класа (Rot, 1989).

3.1. Процесот на социјализација во животот на детето

Социјализација е процес во кој на поединецот се пренесуваат норми на однесување, вредности, мотиви, ставови кои во неговата околина се сметаат за прифатени, адекватни, исправни и морални. Процесот на социјализација делимично се одвива спонтано, без знаењето и намерата на околината и детето. Бидејќи детето расте во социјална околина и е под нејзино влијание, намерно или ненамерно ја имитира. На тој начин детето ќе се стекне со одреден вид и реакции на однесување како последица на вообичаеното однесување на својата околина. Многу психолошки истражувања се занимаваат со прашањето кој извор на социјализација има поголемо влијание врз развојот на детето: дали врз формирањето на социјална личност влијае семејството во најраното детство, врсниците во подоцнежниот

период, наградите и казните како поттик на однесување на детето или пак во поновото време пасивните извори на социјализација како филмовите, стриповите и друго. Многу истражувања упатуваат дека најголемо влијание врз развојот на децата има семејството. Тоа што децата ќе го усвојат во најраното детство е најважно за нивно идно однесување и морална ориентација во подоцнежниот период. Семејството и околината вложувајќи труд и напор, применувајќи награди и казни, објаснувајќи и покажувајќи примери, настојуваат да го променат и формираат детското однесување во склад со барањата на друштвото во процесот на социјализација кој се одвива намерно. Сите свесни постапки кои придонесуваат однесувањето на детето да се развива од егоцентрично према друштвено регулирано, се должат на начинот на кој родителите ги одгледуваат и социјалната средина.

Во најраното детство изворот на социјализација е интеракцијата во семејството, во почетокот на школувањето е училиштето и влијанието на наставникот, а подоцна најголемо улога во процесот на социјализација играат врсниците. Пасивни извори на социјализација, кои се присутни во текот на детството се телевизијата, книгите, учебниците и сликовниците. Во најраното детство од особена важност е интеракцијата на детето со мајката, посебно во првата година од животот на детето, заради создавањето на чувство на сигурност кое ќе влијае на интеракцијата на детето со своите врсници и на самоефикасноста на детето во понатамошниот училишен период (Lamb и Nasha, 1989).

Децата зависно од возраста имаат различни очекувања од своите родители. Уште со самото раѓање доенчето доживува стравови, за да ги совлада потребно е во неговата близина да има некој во кого ќе има голема доверба. Родителите на доенчето треба да му пружат сигурност, целосна нега, топли емоционални врски и почеток на чувство за самоконтрола. Љубовта на мајката е најзначајна во совладувањето на стравовите и стекнувањето на довербата кај децата. Оние деца кои се сигурни во љубовта на своите родители се многу разликуваат од оние деца кои не се сигурни во таа љубов. Детето које не е сигурно во љубовта на своите

родители кон животот гледа со страв, за разлика од децата кои се сигурни во љубовта на своите родители и кон животот гледаат исполнети со самоверба.

Во првите години од животот, детето потполно е зависно од околината, однесувањето му е асоцијално, изразено во егоцентризам. Егоцентризам признава само сопствени потреби и е природна последица на свеста за границата и разликата помеѓу сопствената личност и околината на детето. Со текот на когнитивниот развој детето постепено почнува да ја разликува сопствената личност од околината, своите потреби од потребите на другите и своите ставови од ставовите на другите. Детето се вклучува во процесот на социјализација благодарение на активната упорност на родителите, на животот во друштвената средина, посматрањето и воочувањето на односите во неа. Детето постепено егоцентричното однесување го заменува со процесот на социјализацијата.

Предучилишно дете од своите родители очекува и понатаму да го негуваат, да му помагаат во прифаќањето на половиот идентитет, да го стимулираат говорниот и интелектуалниот развој кај него и да биде независно. Родителите со висока академска ефикасност во интеракција со своите деца допринесуваат кон поголема самоефикасност на децата. Таквите деца се отпорни на притисоците на нивните врстници кои сакаат да го загрозат нивниот училишен успех, а верувањето на детето во сопствените способности, уверувањата во сопствената самоефикасност допринесуваат кон поголема истрајност и успех во училишната средина.

На одгледувањето и воспитувањето на детето освен родителите можат да влијаат и други извори на социјализација ако се комбинираат со топли емоционални врски и складни воспитни техники. Наставникот, училишната средина и подоцна врстниците служат како модел за имитација и идентификација, а различните облици на однесување се наградуваат или казнуваат. Но училиштето своето влијание на воспитување може и да не го искористи или ненамерно погрешно да го примени. Неквалитетно воспитно - образовно влијание на училиштето се однесуваат на одвоеност на училишното воспитување од вистинскиот живот, изразено преку програмирање на одгледувањето и разминувањето помеѓу вербално учење и

однесувањето на примерокот. Училиштето поради сложеноста и обемената воспитно - образовна програма е одвоена од училиштето на животот. Од тие причини училиштето со интензивно темпо и во збиена форма ги одвојува учениците од вистинскиот живот и на нив ги пренеси деловите на целокупното искуство на личноста. Таквиот облик на социјализација негативно влијае на одгледувањето и воспитувањето на децата. Можноста учениците да се стекнат со животни искуства како што се раѓањето, болестите, смртта, различните видови на човековите активности и квалитети се мошне ограничени, а можностите за проверување и проживување на нормите на однесување се еднолични и мали. Училиштето поради економичноста на времето, разновидното искуството на човекот го пренесува во главно вербално, преку внимателно испланирана и одбрана воспитно - образовна програма (Smith, 1978).

Самоефикасноста на родителите и нивните образовни аспирации се поврзани со самоефикасноста и училишниот успех на нивните деца. Родителите ги поткрепуваат своите деца во совладувањето на училишните активности давајќи им поддршка и спроведувајќи стандарди. Детето кое постигнува подобар училишен успех, допринесува кон намалување на проблематичното однесување во интеракцијата со своите врстници и поврзаноста со нив (Bandura, 1996).

Од квалитетот на наставниците како модел на социјализација, зависи позитивно воспитно образовно влијание на училиштето, примената на воспитните техники за развивање на свеста кај учениците и ангажирањето на учениците и наставниците во воспитно образовниот процес. Хуманите односи како што се другарството, пожртвуваноста, грижата за другите, прифаќањето на туѓото мислење и потреби, треба да се дел на воспитно - образовниот процес. Вложувајќи време и напор и ангажирајќи се за активностите преку акција и иницијатива се создаваат нови идеи и се одлучува кои постапки ќе се применат за реализирање на истите. Наставниците најчесто ги забораваат и изоставуваат наведените факти поради традиционалната примена на учењето со помош на книгата, обемената програма и ограниченоста на времето во реализирање на истата. Во училиштата се потребни успешно разработен

наставен план и програма, примена на креативноста во планирањето на слободното време и темелно анализирање на тоа што сакаме да постигнеме (Маринковиќ, 1981).

Во училишна возраст на детето, родителите треба да го охрабуваат во постигањето на цели, училишниот успех, стекнување на самодоверба и развивање на самоефикасноста. Наставникот може да ги зголеми образовните обврски кон детето ако неговите родители позитивно се вклучат во образовниот процес. Децата ќе имаат повисоки училишни постигнувања ако нивните родители се вклучени во нивното образование во однос на оние деца чии родители не се вклучени во образованието на својето дете и не очекуваат училишен успех од нив. До зголемување на училишниот успех кај децата ќе придонесат и економски послаби родители кои се вклучени во училишните активности на своите деца и очекуваат училишен успех од нив (Bandura, 1996). Родителите кои се активно вклучени во животот на децата (се грижат за нив, ангажирани се околу нив и времето го поминуваат играјќи се со нив), нивните деца покажуваат подобар успех во образованието, имаат повисок коефицијент на интелигенција и подобри когнитивни и лингвистички способности. Овие деца полесно се справуваат со стресот и фрустрациите и постигнуваат повисока академска спремност.

Детето да израсне во здрава и зрела личност треба постојано да се докажува пред своите родители и во средината во која живее. Позитивната слика за себе која децата ја стекнуваат, благодарение на љубовта на родителите е најважното нешто кај една младата личност. Децата во адолесцентна возраст влегуваат во светот на возрасните и затоа процесот на одвојување и осамостојување е особено важен. За време на адолесценцијата родителите треба да му помогнат на детето да се осамостои од нив и од другите авторитети, да формира сопствени морални вредности, да постигнува успеси на академско и професионално поле и на позитивен начин да ја живее својата сексуалност. Родителите кон младиот возрасен треба да се однесуваат пријателски, да го охрабуваат во водењето на независен стил на живеење и во извршувањето на различни улоги во врска со семејството и работата (Мурцева-Шкарик, 2004).

Клучот за среќата на младите луѓе се семејните односи и среќата на родителите, децата се најсреќни кога имаат позитивна интеракција со родителите и сестрите и браќата. Новонастанатите родители менувајќи ги односите помеѓу себе, најчесто се прашуваат на кој начин најдобро ќе ги воспитуваат и одгледуваат своите деца. Тие бараат емоционална поддршка и помош во одгледувањето на детето од своите родители, се дружат со други родители и со нив си ги разменуваат мислењата околу одгледувањето и воспитувањето на децата.

3.2. Одгледување и воспитување на децата од страна на родителите

Одгледување и воспитување на децата од страна на родителите како психолошки процес претставува развивање на поединецот во друштвена единка во процесот на социјализацијата. Многу психолози се занимаваат со проучувањето на односот на особините на детето од една страна и особините на родителите од друга страна. Правилниот развој на детето го стимулираат родителите. На формирањето на сликата за себе кај децата влијаат родителите со своето однесување.

За едно дете да израсне во емотивно и психолошки здрава личност, родителите помеѓу себе треба да се во добри односи и да се чувствуваат прифатени и почитувани еден од друг. Од квалитетот на односот помеѓу родителите зависи квалитетот на нивното родителство. Родителите кои конфликтите ги решаваат на зрел и соодветен начин и се однесуваат со почит, највероватно и нивните деца ќе се однесуваат со почит и ќе бидат помалку агресивни. Родителите кои помеѓу себе градат сид, однесувајќи се со гнев и презир, највероватно нивните деца ќе бидат повлечени, загрижени или ќе покажуваат антисоцијално однесување. Важен услов за успешна социјализација според многуте истражувања е топлиот и срдечниот однос на родителите кон сопствените деца.

Децата се чувствуваат смирени и безбедни во присуство на родителите а вознемирени во нивно отсуство. Потреба за сигурност кај детето е многу голема. Помеѓу родителите и детето се воспоставува синхронизација: родителите му

придаваат значење и реагираат на воочените промени во однесувањето на детето. Синхронизацијата на реагирањето на родителите и децата во почетокот е едноставна (родителите го следат однесувањето на детето и одлучуваат како и кога ќе реагираат), но со времето синхронизацијата станува се повеќе взаемна прераснувајќи во јасно структуриран меѓуличен однос. Синхронизацијата ги поврзува позитивните искуства овозможувајќи полесно учење на новите обрасци. Асинхронизација во односот родител-дете се создава од невоочувањето на промените кај детето, погрешно толкување на однесувањето на детето и доцно реагирање. Асинхронизација го зголемува учеството на незадоволените потреби на детето, создавајќи конфузија во поглед на инструменталните вредности на поедините облици на однесување и успорувајќи го нивното учење и усвојување (Havelka, 1996).

Колку успешно ќе биде одгледувањето и воспитувањето ќе зависи од успехот во постигнувањето на целите и техниките на одгледувањето. Ако се употребуваат адекватни цели и техники, во социјализацијата покрај семејството ќе бидат успешни и други облици на одгледување, ако се применуваат погрешни цели и техники, родителите можат слабо да го искористат својот одгледувачки потенцијал. Адекватните цели, техники и интеракција во семејството родител-дете можат да се посматраат преку три основни облици:

- социјално учење изразено преку награди и казни
- имитација
- идентификација

Социјално учење изразено преку награди и казни е еден од облиците на намерната социјализација и одгледувањето. Личноста доколку наидува на одобрување и награди за одредени видови на реакции и сложените видови на однесувањето, истите ќе ги повторува, научи и усвои, а ќе ги избегнува и заборави оние што предизвикуваат казни. Родителите употребувајќи го овој вид на социјално учење, свесно ќе настојуваат кај детето да изградат посакувани, квалитетни

социјални ставови, и да ги острнат од неговото однесување оние ставови кои предизвикуваат незрело, егоцентрично однесување.

Имитација е реакција и однесување на личноста која настанала како последица на имитирање на друга личност. Децата своите родители ги користат како модел за имитирање на нивното однесување. Во процесот на имитација, децата го посматраат, избираат и усвојуваат онаа однесување на личноста кое во одредена ситуација ќе доведе до наградување на таквото однесување па истото децата и возрасните ќе го применат. Децата секако дека ќе го имитираат моделот кој ќе му дава поддршка, сигурност и топлина, отколку оној кој нема да му дава. Во оние семејства во кои постои топол и искрен однос, чувството на одговорност полесно ќе се формира кај детето, а кога детето ќе ги прекрши поставените правила кај него полесно ќе се јави чувството на вина.

Идентификација е поим кој е преземен од психоаналитичкото објаснување на развојот на личноста. Детето во раната возраст се поистоветува со родителите, а потоа и со личноста од својата околина и се однесува како да е тоа таа личност и како да ги поседува нејзините мисли, чувства и карактеристики. Идентификувајќи се со друга личност, детето се чувствува сигурно и усвојува дел од способноста на возрасниот модел, здобивајќи се со неговата љубов. Длабоката емоционална врска помеѓу детето и моделот е најважен елемент во процесот на идентификација по која се и разликува од имитацијата. Детето го впира комплетното однесување на моделот и на тој начин тој станува негова сопствена морална норма. Ако детето а потоа и возрасната личност отстапуваат од таа морална норма тоа ќе го доживеат како страв дека ќе ја изгубат љубовта на првобитниот модел и од тие причини ќе се чувствуваат виновни. Детето мора да ја воочи сличноста помеѓу себе и моделот и да воспостави емоционална врска со него. Детето нема да се идентификува со родителот кој не го прифаќа и не искажува емоционална љубов кон него и ќе се создаде атмосфера на одбивање на родителите според: (Mussen, Conger, Kagan, 1979). Основен механизам на идентификација во психоаналитичката теорија е страв од губитокот на љубовта и чувство на вина (Масобу, 1980). Но поновите истражувања покажуваат дека за идентификација најбитно е цврста и взаемна емоционална

врска помеѓу детето и моделот, како и свесно прифаќање од страна на детето на норми и однесувања кои се во склад со неговиот когнитивен развој. Според Бандура детето ќе ги имитира оние личности кои со него воспоставиле цврста емоционална врска и влијаат на неговиот живот.

Сите три наведени механизми се присутни во процесот на социјализација на детето. Детето, однесувањето на родителите го воочува и применува. Ако помеѓу родителите и детето постои добра емоционална врска, детето во одредени ситуации ќе го имитира однесувањето на родителите со цел да ја задржи и зголеми нивната љубов. Родителите ќе го забележат и ќе бидат задоволни од таквото однесување на детето. Детето ќе се идентификува со родителите и ќе го повтори однесувањето кое ќе биде наградено и ќе предизвика чувство на задоволство и себепочитување.

Кога сите три механизми се во склад, наградите - казните, имитацијата и идентификацијата се одвиваат неочливо во процесот на социјализацијата. Но кога не се складни настануваат потешкотии во процесот на социјализацијата. Ако мајката од своето дете настојува тоа да се труди и вложува во својата работа, а самата ја избегнува работата, го казнува ако пуши цигари и ако и таа пуши, моделот на имитација и идентификација предизвикува однесување кое е спротивно на однесувањето кое се наградува (Andrilović i Čudina, 1985).

Вредноста на несвесните процеси како што се стравот од губитокот на љубовта (идентификација) и стравот од казните (социјално учење) се намалува во однос на новите толкувања при одгледувањето и воспитувањето на децата од страна на родителите. Според тие толкувања најголема вредност и истакнување на позитивни емоционални врски на одгледувањето и воспитувањето имаат оние постапки на социјализација кои ја нагласуваат активната улога на детето и развојот на неговата свест. Детето ќе биде послушно ако е одгледувано во страв од последиците на некоја негова постапка. Таквото дете ќе биде пасивно и ќе се однесува во согласност со реакциите на околината. Моралот ќе му биде на ниско ниво, како на пример: Нема да лаже бидејќи му е страв од тоа што ќе се случи ако го откријат дека лаже. Спротивно на тоа сите постапки кои ја нагласуваат важноста на

сопствената одлука и можноста на поединецот да управува со сопственото однесување се темелат на одгледувањето на свеста (Andrilović, Čudina, 1985).

3.3. Емоционални релации во интеракцијата родител-дете

Интерперсоналните односи на родителите спрема детето ги сочинуваат позитивните чувства спрема детето и сознанието за цврста взаемна поврзаност со детето, односно љубовта спрема децата. Родителската љубов има клучна улога во вкупниот развој на детето, а посебно во развојот на чувствата на детето и односот кон другите луѓе и кон самиот себе.

Родителите помеѓу себе се разликуваат во сфаќањата дали ќе биде корисно или штетно во воспитувањето на детето прво отворено да ги искажуваат чувствата спрема него, а потоа да ги искажуваат и сопствените чувства воопшто. Од тие причини родителите кон детето можат да се однесуваат емоционално мошне отворени или емоционално мошне затворени.

Родителите кои кон своето дете се однесуваат емоционално отворено му пружаат поддршка, наклонетост, прифаќање, охрабрување и признавање. Таквиот однос се опишува како емоционално топол однос. Емоционално топлиот однос на детето му овозможува сигурност, емоционална прифатеност, пријатна стимулација, социјален контакт, функционирање на повисоко развојно ниво. Со возраста на детето емоционалниот топол однос треба да биде поширок, разноврсен, да вклучува взаемно доверие и емоционална поддршка.

Родителите кои кон своето дете се однесуваат емоционално затворено, во односот кон него се содржани, ги одлагаат афективните реакции и во емоционалното изразување кон него се однесуваат формално. Во нормалните околности таквиот однос не е последица на недостиг на љубов спрема детето. Некои родители мислат дека на тој начин треба да го воспитуваат своето дете, а некои родители така се чувствуваат и на тој начин го искажуваат својот темперамент. Родителите кои во интеракцијата со своето дете искажуваат емоционално затворен

однос, се на мислење дека само таквиот однос е поволен за развивање на личноста на детето, неговата самостојност, поврзаност кон учењето и повисокото ниво на аспирација. Таквите родители се на мислење дека ако кон своето дете искажуваат љубов и наклонетост ќе го разгалат и тоа нема да е самостојно. Децата чии родители се воздржани и емоционално ладни не можат да си ги задоволат во целост потребите за сигурност и емоционалната врзаност. Таквите деца разделбата од своите родители макар и на кратко мошне тешко ја поднесуваат бидејќи им е страв да не ја изгубат и онаа малечка наклонетост и одобрување кои родителите им ја даваат (Havelka, 1996).

Родителството е чувство дека се создаваат нови генерации каде животот добива нова смисла. Денес младите се одлучуваат да станат родители заради задоволството и љубовта кон децата. Кога младите луѓе ќе станат родители се создаваат нови облици на однесување, родителите се соочуваат со нови ситуации, се отвараат нови можности, но се поставуваат и ограничувања (Havelka, 1996). Брачните парови за да бидат добри родители треба да се спремни за менување на личниот развој и учењето. Нема совршени родители. Родителството бара големо прилагодување во новонастанати социјални улоги, допринесува кон појавата на нови стресови и обврски. На родителите децата им се се, откажувајќи се од себичните интереси, тие им го посветуваат животот, одговорни се и се грижат за нив. Младите сами одлучуваат дали и кога да станат родители. Но има и бракови кои се без деца, поради неплодноста на еден од брачните другари или затоа што од различни причини така сакаат.

Родителите треба да ги развијат потребите за детето, да воспостават нов интерперсонален однос и да се стекнат со знаење во врска со воспитувањето на децата и практичните вештини. Колку некој ќе биде добар татко или мајка зависи од вреднувањето на себе и од другите. Секој родител ќе го одгледа детето спрема сопствената личност, позитивните и негативните особини кои ги поседува. Ако родителите се вработени и се задоволни од општеството нивните деца правилно ќе се развиваат. Детето ќе ја оформи својата личност угледувајќи се на особините на

родителите, а понатаму кога и самото ќе стане родител спрема сопствените деца ќе ги прави истите гешки што ги правеле неговите родители спрема него.

Квалитетот на односот со мајката е поврзан со целокупната слика за себе кај детето, а односот со таткото значајно е поврзан со сликата за себе и придонесува кон самовреднување на детето, (Deković, Meeus, 1997).

3.3.1. Емоционални релации во интеракцијата мајка-дете

Врз основа на заклучоците од низа истражувања кои ги проучуваа односите помеѓу паровите и односите помеѓу паровите и нивните деца, децата се најсреќни кога нивните мајки се среќни. Ако детето знае дека неговата мајка е среќна, веројатно е и тоа да биде среќно. Детето, мајката неможе да ја замени со никоја друга особа, бидејќи таа го родила, одгледала, се грижела за него кога тоа било болно, се справувала со периодите на дрскоста и мрзеливоста на детето за време на тинеџерските години и плачела додека тоа растело. Најважно во првата година од животот на детето е интеракцијата дете-мајка. Колин (Collins, 1996) тврди дека оние деца кои во раното детство имаат воспоставено позитивен однос на интеракција со својата мајка се посмирени деца, многу ретко се вознемируваат и во интеракцијата со врсниците се социјално покомпетентни. А пак оние деца кои во најраната возраст имаат воспоставено негативен однос на интеракција со својата мајка се повеќе вознемирени, често влегуваат во конфликтни ситуации, немирни се, незадоволни и социјално се некомпетентни во интеракцијата со своите врсници. За децата да созреат во зрела личност, мајката треба да го направи најдоброто за нив. Ако се случи дека децата нема да бидат такви какви што таа мислела дека треба да бидат и покрај целосното ангажирање околу нив, таа се грижи дека не го направила најдоброто за своите деца. Детето за време на деството има совршена слика за мајката. Но мајката не е совршена како никој друг што не е совршен, а тоа го дознаваат децата со тек на растењето кога стануваат позрели. Тогаш децата воочуваат дека нивните мајки, правејќи грешки работите можат да ги вршат правилно и погрешно. Но сепак таа е мајка која на своите деца ќе им пружи огромна љубов и ќе овозможи тие да имаат добар живот. Кога децата ќе созреат и

одимаат сопствени деца, ќе сватат дека нивната мајка навистина била силна личност, и се прашуваат дали тие можат да ја достигнат, да ги направат истите нешта како нивната мајка.

Мајката е таа која влијае врз емоционалниот развој на детето, а од тоа зависи како детето ќе се однесува со своите врсници. Лемб и Неша (1989) поврзаноста меѓу релациите дете-мајка и дете-врсници ги објаснуваат на следниот начин:

Основ за подоцнежните социјални односи на детето со врсниците се социјалните односи кои детето ги создава со својата мајка уште од најраната возраст. Всушност од односите кои ќе ги воспостави детето со својата мајка зависи какви односи понатаму ќе развие со своите врсници. Каква интеракција ќе воспостави детето со едно лице зависи и интеракцијата со останатите личности понатаму. Секое дете индивидуално се разликува од останатите по низа карактеристики како што се темпераментот, особините, знаењата, чувствата и друго. Овие индивидуални разлики влијаат на поврзаноста на овие две форми на интеракција. Квалитетот на врската во раната возраст со мајката не мора да влијае на врската со врсниците и нивните меѓусебни социјални односи понатаму во училиштето. Интеракцијата што ја воспоставува детето со својата мајка се разликува од интеракцијата на детето со своите врсници, социјалното однесување е различно во однос на интеракцијата дете-мајка со интеракцијата дете-врсник.

3.3.2. Емоционални релации во интеракција татко-дете

Во поновото време се повеќе се обрнува внимание на важноста и улогата на таткото во животот на детето. Врз емоционалниот и интелектуалниот живот на детето големо влиание има таткото. Врската помеѓу таткото и детето започнува уште со раѓањето на детето. Таткото играјќи се со сопственото бебе, придонесува кај бебето да се развива мозокот и интеракцијата со средината преку сопствената игра. Со растењето и развојот, детето играта ја заменува со целите кои сака да ги постигне и соочувањето и начинот на решавање на проблемите. Интеракцијата на таткото со детето повеќе е физичка отколку интимна. Затоа интеракцијата на детето со таткото се разликува од интеракцијата на детето со мајката. Детето од

родителите прима нега, љубов, утеха и голема количина на стимулации кои се битни за неговиот емотивен, интелектуален и физички раст. Според Колинс (Collins, 1996), детето е свесно дека неговите постапки ќе предизвикаат сигурна реакција кај другите, и со тоа ќе си ја зајакне самодовербата. Децата во емотивната интеракцијата со таткото справувајќи се успешно со стимулациите, учат дека можат да предизвикаат промена како внатрешно (на своите емоции), така и во надворешниот свет (акциите на нивниот татко). Развојот на одредени вештини кај детето како на пример: спремноста да истражи нови работи и способноста да се справи со фрустрациите, се должи на квалитетот на врската што ја има со својот татко. Детето преку игра со таткото се справува со емоциите, а тоа покасно му помага во интеракцијата со браќата и сестрите, а потоа и во интеракцијата со луѓето надвор од семејството. За време на училишниот период, татковците му помагаат во моралниот развој на детето, го учат детето да ги прифаќа одговорностите и го охрабуваат да превземе нови предизвици. Децата кои имаат ангажирани татковци за време на училишната возраст се подруштвени, помалку лажат, помалку пројавуваат насилно однесување и имаат помали изгледи за депресија. Децата со лоши односи со таткото покажуваат послаб успех во образованието. За време на адолесценцијата, улогата на таткото е повеќе советничка и ориентирана. Детето се уште ќе бара одобрување и охрабување од таткото за одлуките кои ќе ги донесе. Во зрелата возраст, луѓето кои имале позитивен однос со нивниот татко, најчесто формираат здрави и интимни врски. Додека оние кои имале понеквалитетни врски со таткото, имаат повеќе проблеми во формирањето на здрави и интимни врски и покажуваат значително повеќе проблеми при адаптирањето на новите социјални услови. Теоретичарите тврдат дека од интеракцијата родител-дете и дете-врсник зависи емоционалниот и социјалниот живот и самоефикасноста на детето. Детето го создава својот живот и ја зголемува самоефикасноста благодарение на интеракцијата во семејството а потоа и на интеракцијата со своите врсници (Hartup i Stevenas, 1997).

3.4. Ограничување и контрола на активностите на детето од страна на родителите

Ограничување во животот на детето се поставуваат од две причини: детето да биде безбедно и да се развие самоконтрола кај децата. Родителите треба да ги ограничуваат децата на следниот начин: Родителите треба да воспостават разумни и јасни правила кои ќе ја развијат самопочита кај детето. Правилата треба да се спроведуваат и повторуваат се додека детето не ги усвоји.

Родителите ги контролираат активностите на детето на тој начин што управуваат со нив и го насочуваат целокупното однесување на детето. Родителите се тие кои донесуваат одлуки со што и на кој начин ќе се занимаваат децата во текот на денот или во некоја одредена ситуација. Родителите поставуваат цели кои детето треба да ги исполни, стандарди кои треба да ги задоволи и правила кои треба да ги почитува. Одлуките во врска со поедините активности, правила и стандарди кои родителите ги донесуваат ако сакаат можат да ги поделат со детето, да ги задржат за себе, или да ги пропуштат на одлучувањето на детето.

Степенот во кој родителите управуваат и ги насочуваат активностите на детето се исполнува со начинот на дисциплинањето. Контролата на дисциплината во некои облици на интеракцијата родител-дете се карактеризира со соработка и заедничко донесување на одлуки додека во другите облици на интеракција се карактеризира со послушност и покорување на одлуките кои ги донесуваат родителите. Бидејќи детето поминува низ различни фази од својот развој и е активно, неговото однесување нема секогаш да е во склад со барањата и очекувањата на родителите. Од тие причини родителите се приморани да го менуваат однесувањето на детето или да спроведат некоја дисциплинска мерка како би се подобрило однесувањето на детето во нивната посакувана насока. Родителите на тој начин допринесуваат детето секогаш да се соочува со последиците од своето однесување. Родителите се тие кои одлучуваат како да го наградат или казнат своето дете како последица на однесувањето на детето. Во дисциплинањето на детето, родителите можат да инсистираат на слободата, автономијата, самостојноста, потполната независност и

на зависност на детето. За да го острнат несаканото однесување на детето родителите можат да користат репресивни мерки како што се истакнување на негативните информации во врска со однесувањето на детето, воведување на казни и загрозување на себепочитување на детето но и процедура на преговори.

Според Хавелка, (1996) димензијата контрола се дефинира со два става кон детската активност и тоа: пермисивен и рестриктивен. Постапките на родителите и начинот на воспитување на децата ретко во потполност можат да бидат доследно пермисивни или рестриктивни. На некои врсти на детската активност повеќе, а на некои помалку се применува пермисивен или рестриктивен став.

Пермисивен однос се карактеризира со тоа што родителите на своите деца им овозможуваат потполна слобода во извршувањето на активностите и однесувањето, за да според нив детето здраво се развива и успешно се воспитува. Додека детето е уште малечко родителите ги отстрануваат сите пречки во просторот за да може детето успешно и без прекин да ги извршува сите активности. Со тоа се избегнува потребата за воспоставување на забрани и честите прекини на активностите на детето. Различни работи кои родителите сметаат дека се привлечни за детето се ставаат во физичкиот простор, и на тој начин го поттикнуваат детето на корисни активности. На децата им е овозможено спонтано да се однесуваат со другите, а несаканите однесувања благо се спречуваат или на нив не им се обрнува внимание. На активностите на децата се настојува да не се опасни како детето не би се повредило. Идејата на пермисивниот однос е да се исклучат сите видови на фрустрации како последица на барањата на родителите или истакнувањето на јасните правила на однесување.

Рестриктивен однос се карактеризира со тоа што родителите во потполност ги контролираат активностите на детето, бидејќи се на мислење дека на тој начин тоа успешно и здраво ќе се развива. Потполната контрола се огледа во тоа што родителите одредуваат со што детето ќе се занимава во текот на денот и со кој и каде ќе го поминува своето време. За секоја активност на детето која не се вклопува во правилата на родителите, потребно е одобрение од нив. Секое неодобрување од

страна на родителите за определена активност на детето е прекршок. Ако детето извршува определена активност која не е одобрена од родителите, активноста ќе се прекине, ќе се напомене кое правило е прекршено и ќе се примени негативно поткрепување како што е физичка казна, закана и прекор.

Односот на релативна автономност се наоѓа на средината помеѓу овие два екстремни односи. Овој однос е истовремено умерено пермисивен и умерено рестриктивен, но по својот квалитет спаѓа во посебен тип на однос. Родителите на детето гледаат како на релативно автономен карактер кој за поедини активности и аспекти од своето однесување самостојно или со договарање одлучува. Детето прифаќа одредени правила кои се однесуваат на целото семејство и неговата улога во семејството.

3.5. Воспитни стилови на родителство и интерперсонално однесување

Врз психосоцијалниот свет на детето и неговата социјализација големо влијание имаат и родителските стилови и односите помеѓу родителите. Доколку на детето не му се дава доволно љубов и нему се псветува внимание, дозволувајќи му да прави што сака, процесот на социјализација на детето ќе биде отежнат. За правилен развој на детето придонесуваат усогласените односи на родителите, а неусогласените односи на родителите доведуваат до конфликти во самото дете кое подоцна може да предизвика агресивно и антисоцијално однесување.

Ако има цврста емоционална врска во интеракцијата родител -дете, детето ќе ги прифати и доживее како сопствени правилата и нормите на однесување и тие ќе станат дел од неговата личност во процесот на социјализација.

Сиерс, Бекер и Бронстеин (според Vizek-Vidović, 2003) тврдат дека постојат три димензии на родителско однесување: прифаќање наспроти одбивање, контрола наспроти автономија и доследно однесување наспроти недоследно однесување.

Интеракцијата во семејството, прифаќање од мајката и таткото, одбивање од мајката и таткото, влијаат на самоефикасноста на децата. Самоефикасноста, училишните постигнувања, начинот на однесување кај детето зависат од тоа дали детето е прифатено или одбиено од мајката и таткото според Рохнер и соработниците (Rohner, 1980). Таму каде што интеракцијаат во семејството е позитивна и има прифаќање од мајка и татко се претпоставува дека и самоефикасноста на децата ќе биде поголема во подоцнежниот училишен период.

Децата кои се одбиени од мајката и таткото во однос на децата кои се прифатени од мајката и таткото се разликуват според: негативна наспроти позитивна самоефикасност, смислата за самопроценка, емоционална нестабилност наспроти емоционална стабилност, негативен наспроти позитивен поглед на свет, недругарско и агресивно однесување наспроти другарско однесување и популарност во групата, зависност наспроти независност во групата (Шурбановска, 2009).

Теоријата на родителско прифаќање и одбивање, според Рохнер (Rohner, 1984) допринела кон разбирањето на димензијата родителство. Според оваа теорија се претпоставува дека интеракцијата на детето со своите врстници, неговото однесување во социјалната средина, зголемување на самоефикасноста на детето, зависат од ефектите на родителското прифаќање и одбивање. Прифаќање од мајката и таткото од една страна и одбивање од мајката и таткото од друга страна заедно ја создаваат биполарната димензија родителска топлина. Со присуство на топлина е дефинирано прифаќање од мајката и таткото, а со отсуство на топлина е дефинирано одбивање од мајката и таткото. Прифаќање од мајката и таткото се карактеризира преку физички контакт со своето дете како што се милување, бакнување и гушкање и преку вербален контакт со своето дете како што се убавите зборови, пофалбите, комплиментите и друго. Одбивање од мајката и таткото од друга страна се карактеризира со искажување на непријателство и агресија кон своето дете искажана преку физички контакт (буткање, удирање, штипање, гребене, гризање и друго) и преку вербален контакт (сарказам, упатување на непријателски зборови, пцовање и друго) и со искажување на рамнодушност и занемареност кон своето дете (не обрнување на внимание на потребите на детето и

психолошка и физичка отсутност. Според Рохнер (1984) прифаќање од мајката и таткото се типови на родители кои кон своето дете искажуваат физичка и вербална љубов, а одбивање од мајката и таткото се типови на родители кои кон своето дете искажуваат непријателство, агресија, рамнодушност и занемарување.

Според Дековиќ и Јансенс (1992) стилот на воспитување и одгледување во семејството влијае на интеракцијата на детето во семејството а потоа и на интеракцијата на детето со своите врсници. Авторитативен-демократски стил на родителите преовладува кај прифатените деца од мајката и таткото. Децата на таквите родители воспоставуваат позитивна интеракција со своите врсници и во групата на врсници се сметаат за популарни. Авторитарно-рестриктивен воспитен стил на родителите преовладува кај отфрлените деца од мајката и таткото. Децата на таквите родители воспоставуваат негативна интеракција со своите врсници и од групата на врсници се отфрлени. Отфрлените деца од својите родители, во интеракција со врсниците покажуваат поголема агресија. Кај овие деца самоефикасноста не се зголемува туку напротив се карактеризираат со негативна самоефикасност. Таквите деца во интеракцијата со спротивниот пол воспоставуваат незрел емоционален однос, а кога истите и сами ќе станат родители во интеракцијата со сопствените деца ќе употребуваат механизам на одбивање, однесувајќи се на начин на кој нивните родители се однесувале спрема нив кога и самите биле деца. Интеракцијата во семејството, во која кај родителите преовладуваат високи барања, игнорирање и грубост кон своето дете негативно се поврзани со задоволството од семејството (Шурбановска, 2009).

Родителски стилови според (Vizek Vidović, 2003) се: попустлив стил, незаинтересирани родители, демократски стил и авторитарен/диктаторски стил.

- Попустлив стил (попустливо родителство) е стил на родителство каде што до израз доаѓа посесивност на родителите. Овие родители немаат изградено јасни правила и ограничувања а во однос на своите деца се мошне чувствителни либерални и попустливи. Родителите себе си се гледаат како извор на детето, а во однос на нивното поведение и однесување не се сметаат за одговорни, од тие

причини сметаат дека треба да ги остават децата да прават што сакаат. Овие родители почесто се поставуваат во улога на пријатели на детето, отколку на родители. Децата на овие родители од нив добиваат многу љубов и малку комуникација и затоа се незрели и имплусивни. Овие деца ќе имаат проблем со недостиг на самоконтрола и со секој авторитет. Сето тоа најчесто кај овие деца ќе доведе до помало ниво на среќа и слаб училишен успех во школувањето. Димензијата контрола е ниска а димензијата топлина е висока.

- Незаинтересирани родители (рамнодушно родителство) е стил на родителство каде што до израз доаѓа незаинтересираност на родителите. Овие родители се рамнодушни, индиферентни, немарни, не искажуваат љубов и топлина, не се грижат и не го ограничуваат своето дете. Тие се насочени кон сопствени активности и конфор и не се заинтересирани за родителство. Децата на овие родители се незадоволни а во интеракцијата со другите и се однесуваат неадекватно. Димензиите контрола и топлина се ниски.

- Демократски стил (авторитативно родителство) е идеален стил на родителство во кој до израз доаѓа љубезниот однос на родителите спрема сопствените деца. Овие родители се постојани, топли и имаат изградено јасни правила и норми на однесување, поставуваат реални барања и дисциплина, но се грижат за своето дете и му помагаат во решавање на проблемите. Овие родители поставуваат ограничувања за децата, но им објаснуваат зошто се добри тие ограничувања, зошто мора да се почитуваат и се спремни да одговорат на прашањата на децата во врска со тие правила и ограничувања. Родителите користат позитивно поткрепување а на своите деца им даваат подршка. Не ги казнуваат своите деца за направените грешки туку најчесто им простуваат. На децата им се објаснува на достапен начин. Детето знае што се очекува од него и може да го предвиди однесувањето на родителите. Децата на овие родители се сакани и прифатени од нив и се однесуваат коректно и позитивно, а нивните активности се рационални и целисходни. Овие деца имаат поголемо ниво на среќа, успешни се во животот и подобро ги развиваат своите способности.

- Авторитарен/диктаторски стил (авторитарното родителство) е стил на родителство каде што до израз доаѓа ладниот и авторитативниот однос на родителите. Овие нервозни родители во семејството воспоставуваат ред и дисциплина, користат сила во однос кон своите деца. Никогаш не се задоволни од своите деца бидејќи без да ја објаснат причината, поставуваат високи барања кон нив и ги користат мерките на казнување за да ги контролираат своите деца. Таквите родители од својите деца очекуваат тие да ги почитуваат безрезервно, без никакви прашања. Родителите нема да им простат на децата за направената грешка туку ќе ги казнат за секоја непослушност. Понекогаш родителите можат да ги занемаруваат или да се однесуваат премногу заштитнички кон своите деца. Децата на овие родители добиваат малку љубов и комуникација од нив и искажуваат ниско ниво на просоцијално однесување. Најчесто овие деца се послушни но имаат помало ниво на задоволство и среќа а самодовербата и самопочитувањето им е на ниско ниво. Димензијата контрола е висока а димензијата топлина е ниска.

Според Хавелка (1996) односите во семејството се мошне битни како за самите себе така и за воспоставување на непосредните меѓулични односи во сите останати групи и ситуации. Поедини карактеристики на родителски воспитни стилови освен во почетокот може да се препознаат и во текот на школувањето во обликот и квалитетот на однесувањето на ученикот кон обврските, наставниците и кон другите ученици. Децата на кои не им биле задоволени потребите во семејството, се трудат да ги задоволат во училиштето во односот со врсниците и наставниците, но најчесто во еден деформисан вид.

3.6. Различни пристапи на мерење на интеракцијата во семејството

Различните истражувања различно ја мерат интеракцијата во семејството, прифаќање од мајката и таткото и одбивање од мајката и таткото, при што се добиваат различни резултати поврзани со испитувањата. Интеракцијата во семејството може да се мери со допир, поглед а може да се добие преку скала за квалитетот на семејната интеракција. Истражувањата на интеракцијата мајка-дете

се разгледуваат без присуство на некој трет, додека истражувањата на интеракцијата дете-дете се разгледува во присуство на мајката, што значи дека истражувањата не се спроведуваат во еднакви услови. Според некои иницијации интеракцијата дете-мајка е билатерална бидејќи на односот дете-мајка влијае односот дете-врсник. Резултатите добиени од истражувањата од оваа област се многу несигурни. Интерперсоналните односи во семејството создаваат нови можности. Родителите со своите деца воспоставуваат заеднички цели, знаења, чувства, облици на комуникација и однесување и на тој начин градат сложена врска со нив. Родителите кои се психолошки зрели и социјализирани личности во интеракцијата со детето внесуваат културни обрасци на однесување, чувствување и разбирање. Градејќи го своето однесување на основа на однесувањето на родителите детето ги активира своите развојни потенцијали (Шурбановска, 2009).

Лацковиќ-Гргин (1982) според прашалникот за постапките на родителите вршела истражување во едно основно училиште на четврто одделение и докажала дека децата од демократските семејства имале повеќе развиено натпреварувачко и соработничко однесување, покажувале подобар училишен успех и имале повисока самоефикасност, од децата од авторитарни и стихијски семејства. Кај децата од демократски (авторитативни) семејства, самоефикасноста, училишниот успех и мотивацијата за учење се мошне поголеми во однос кај децата од авторитарни и стихијски семејства.

Скала за квалитетот на семејната интеракција (Vulić-Prtorić, 1998) во својата основна верзија е наменета за адолесцентска возраст, но модифицирана е и за помлада возраст од Анита Вулиќ-Прториќ - *Моемо семејство* (1998). Прашалникот се состои од три субскали. Првата ја мери општата атмосфера во семејството преку 11 тврдења, додека втората и третата субскала ја мерат интеракцијата посебно со мајката, посебно со таткото со 22 тврдења кои по својата содржина се идентични. Интеракцијата со мајката и таткото е преставена преку две димензии *прифаќање* и *одбивање*. На оваа скала учениите треба да се определат во кој степен го проценуваат секое од наведените тврдења. Релијабилноста на скалата за општата атмосфера во семејството изнесува Cronbach alpha=0,89. Скалата на интеракцијата со

мајката и таткото покажува еднаква доследност во резултатите, релијабилноста е Cronbach alpha=0,90. Во пробното тестирање на овој инструмент е добиена Cronbach alpha=0,91 за квалитетот на семејната интеракција и Cronbach alpha=0,90 за субскалите што се однесуваат на односот на детето со мајката и со таткото. Според овие показатели инструментот ја задоволува метриската карактеристика релијабилност.

3.7. Семејството во денешното општество

Во денешното општество во кое е во тек глобалната револуција младите поинаку размислуваат за себе и воспостуваат поинакви врски и односи со другите. Промените кои се случувале во светот најмногу влијаеле на семејството. Секаде во целиот свет склучувањето на бракови значително опаѓа на сметка на бројот на разводите кој постојано се зголемува. Дури и во оние најтрадиционални држави бројот на разводите значително се зголемува. И во Република Македонија ситуацијата е слична. Според статистичките податоци децата кои живеат во потполни семејства со венчани родители подобро се развиваат од оние деца кои живеат во непотполни семејства со разведени родители. Од тие причини приоритет на секое општество во борбата помеѓу традицијата и модерноста е заштита на семејствата. Традиционалните семејства во многу држави се веќе минато.

Современите општества највеќе се ориентирани кон детето. Детството какво што е денес се разликува од минатото. Децата до 17 век беа копија на возрасните. Родителите не можеа да разберат дека децата имаат свои потреби и се разликуваа квалитативно од нив. Во уметничките творби децата беа насликани како смалени возрасни и облечени како нив. Родителите не се надевале дека сите нивни деца ќе преживеат заради големата стапка на смртност кај децата. Од тие причини децата беа многу сакани од своите родители, а во семејните слики се сликани во централниот дел на сликата. Постепено почнало поголемо внимание да им се посветува на децата и нивните потреби со цел да со одгледа здраво, јако и успешно дете. Од 17 до 19 век врз развојот на психологијата на детето влијаела теоријата на

еволуцијата и особено медицината. Се јавиле голем број на мислителите кало што се Фробел, Коменски и други кои давале препораки за воспитување на децата. Најголемо влијание врз развојот на детето при крајот на 19 и почетокот на 20 век имал психологот Стенли Хол. Неговото движење за проучувањето на детето стекнало многубројно членство, издавал психолошки списанија и отворил психолошка лабораторија. Во почетокот на 20 век психоаналитичарите Ана Фројд, Клајн и бихејвиористите Вотстон и претставниците на менталното тестирање Симон и Бине допринеле кон развојот на психологијата на детето. Индустриската револуција е причина за појавата на нуклеарно семејство. Родителите кон сопствените деца се однесувале почувствително и индивидуализирано. Се стремело во училиштата децата да добиваат подобро образование.

Некои од авторите сметаат дека враќањето на традиционалните семејства би било погрешно бидејќи историските податоци откриваат голем број на негативни факти за искористувањето на децата и насилствата во традиционалните семејства. Традиционалните семејства не биле засновани на љубов и емоции туку по договор во кој жените и децата биле поседувани од сопругот односно таткото, а бракот се склучувал на основ на роднински и економски врски.

Денес како резултат на промените на вредностите, разликата меѓу половите значително е намалена, жените се третираат исто како и мажите, се зголемува вработеноста на мајките, расте бројот на разводите, родителскиот авторитет е поголем во однос на предизвиците, природата на децата се има променета, децата имаат поголеми права, родителите економски многу вложуваат во воспитувањето и образованието на своите деца пружајќи им неизмерна љубов и разбирање (според Caprara и Cervone, 2003; Golombok, Fivush, 1994).

Социодемографските промени, кои се карактеризираат со подоцнежна стапување во брак, формирање и намалување на големината на семејството, продолженото време потребно за стекнување на образование кај жените и мажите, зголемување на годините потребни за заминување во пензија и продолжениот

животен век, се причина за создавање на модерните семејства. За разлика од порано денес жените се стекнуваат со високо образование и напредуваат во кариерата допринесувајќи за поголемо финансиско учество во семејството каде што децата се подолго време економски зависни од своите родители (според Caprara и Cervone, 2003). Сето ова придонесува кон падот на наталитетот, се зголемува бројот на жените кои не сакаат да раѓаат деца, а бројот на абортусите расте. Од тие причини се зголемува бројот на децата кои растат без браќа и сестри, а тоа битно влијае на нивниот социјален развој (Caprara и Cervone, 2003). Во денешно време таму каде вработеноста е голема се е помал бројот на парови кои се одлучуваат да формираат семејство.

Денес за демократското семејство можеме да кажеме дека е општествено интегрирано семејство и се карактеризира со полова и емоционална рамноправост, заемни права и одговорности, заедничка грижа за своите деца, авторитет, должност на децата кон родителите, ненасилство, автономија и заемна почит. Но и демократското семејство е идеал. Родителите поголемиот дел од денот го поминуваат на работа посветувајќи му се помало внимание на семејството.

Од сето погоре наведеното може да се заклучи дека структура на семејството и неговата улога се социјализирани во голем степен. Бројот на децата родени надвор од брачните заедници во иднина нема да се намали а нема да се зголеми ни бројот на лицата кои стапуваат во брак.

Интересот на педагозите и психолозите во училиштата е проучување на елементите кои се од особена важност за успешно остварување на воспитно - образовниот процес, како што се: наставниците, учениците, различните облици на раководење со одделението и наставните планови и програми на училиштето, а се со цел на стекнување на поголема самоефикасност во одделението, создавање на поволна психосоцијална клима и интеракција во семејството. Оттука и интерес на оваа истражување е да се докаже поврзаноста на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството.

Бидејќи перцепциите на самоефикасноста, психосоцијалната клима и интеракцијата во семејството се теми во врска со кои многу се истражувало и се уште се истражува, во продолжение ќе бидат претставени некои од релевантни емпириски истражувања.

Многу автори се занимавале со истражувања на самоефикасноста на учениците, тука се претставени еден мал дел од нив како истражувањата на Бандура (Bandura & co, 1977, според Hermann и Betz, 2004), Девенпорт (Devonport & co., 2003, според Vlahek, 2008) и други.

Некои истражувања во кои се мерени и претставени различните аспекти на психосоцијална клима во одделението се: Посакувана одделенска клима и пристапот кон учењето и оценувањето, Проценка на психосоцијалната клима во одделението (Watkins, 1988), Социјална клима во средните училишта (Moos, 1973). Реалната и посакуваната социјоемоционална клима во скопските гимназии, како и психосоцијалната клима во одделенијата со активна и традиционална настава се истражувања кои се спроведени во нашата земја (Шурбановска 2002, 2004).

Интеракцијата во семејството е испитувана од страна на следниве поважни автори: Hartup, (1979), Stajlberger и сор. (2006), Grotperter и Crick, (1996). Во нашата земја се извршило истражувањето: Семејството и врсниците како фактори на социјалното однесување на детето во училишната средина, во докторската дисертација на Шурбановска, 2009.

Како би се обезбедила емпириска основа за развој на успешна пракса неопходно е да се спроведе едно такво истражување во кое ќе се проучува поврзаноста на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и со квалитетот на интеракцијата во семејството.

Ц. ИСТРАЖУВАЧКИ ДЕЛ

1. Проблем и хипотези на истражувањето

Досегашните истражувања, прегледот на теоретските и емпириските податоци за перцепциите на самоефикасноста на учениците, психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството ни овозможуваат да се запознаеме со суштината на овие варијабли, но го немаме одговорот дали постои интеракција помеѓу нив. Од сето горенаведено произлегува проблемот на истражувањето кој гласи:

Дали постои поврзаност на перцепциите на самоефикасноста со психосоцијална клима во одделението и со интеракцијата во семејството кај учениците од одделенска настава.

Поврзано со тоа сакаме да испитаме :

Какви се разликите меѓу ученици од женски и машки пол во перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенската настава, психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството.

Во согласност со проблемот на истражувањето формулирана е **основна хипотеза** во оваа истражување:

Перцепциите на самоефикасноста на учениците се поврзани со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата на детето во семејството.

Со оглед на тоа што самоефикасноста на учениците, психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството се варијабли кои се сочинети од повеќе димензии, од основната хипотеза произлегуваат следните групи на **субхипотези**:

А. Димензиите на перцепциите на самоефикасноста на учениците се поврзани со димензиите на психосоцијалната клима во одделението.

А.1. Перцепцијата на *социјална самоефикасност* на учениците е поголема кога *задоволството и поврзаноста* во одделението се поголеми.

А.2. Перцепцијата на *социјална самоефикасност* на учениците е помала кога *најнајноста, најпреварој и тешкотијата* во одделението се поголеми.

А.3. Перцепцијата на *академска самоефикасност* на учениците е поголема кога *задоволството и поврзаноста* во одделението се поголеми.

А.4. Перцепцијата на *академска самоефикасност* на учениците е помала кога *најнајноста, најпреварој и тешкотијата* во одделението се поголеми.

А.5. Перцепцијата на *емоционална самоефикасност* на учениците е поголема кога *задоволството и поврзаноста* во одделението се поголеми.

А.6. Перцепцијата на *емоционална самоефикасност* на учениците е помала кога *најнајноста, најпреварој и тешкотијата* во одделението се поголеми.

Б. Димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците се поврзани со димензиите на интеракцијата во семејството.

Б.1. Перцепцијата на *социјална самоефикасност* на учениците е поголема кога *квалитетот на интеракцијата во семејството, припадност од мајката и припадност од таткото* се поголеми.

Б.2. Перцепцијата на *социјална самоефикасност* на учениците е помала кога *одбивањето од мајката и одбивањето од таткото* се поголеми.

Б.3. Перцепцијата на *академска самоефикасност* на учениците е поголема кога *квалитетот на интеракцијата во семејството, припадност од мајката и припадност од таткото* се поголеми.

Б.4. Перцепцијата на *академската самоефикасност* на учениците е помала кога одбивањето од мајката и одбивањето од таткото се поголеми.

Б.5. Перцепцијата на *емоционалната самоефикасност* на учениците е поголема кога квалитетот на интеракцијата во семејството, припадността од мајката и припадността од таткото се поголеми.

Б.6. Перцепцијата на *емоционалната самоефикасност* на учениците е помала кога одбивањето од мајката и одбивањето од таткото се поголеми.

В. Постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството, меѓу учениците од женски и машки пол.

В.1. Постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста меѓу учениците од женски и машки пол.

В.1.1. Учениците од женски пол во споредба со учениците од машки пол повисоко ја перцепираат *социјалната, академската и емоционалната самоефикасност*.

В.2. Постои разлика во перцепцијата на психосоцијалната клима во одделението меѓу учениците од женски и машки пол.

В.2.1. Учениците од женски пол во споредба со учениците од машки пол повисоко го проценуваат *задоволството од училиштето и поврзаноста на учениците во одделението*.

В.2.2. Учениците од женски пол во споредба со учениците од машки пол пониско ја проценуваат *најнајноста во настава, најпреварот во одделението и тешкотијата во настава*.

В.3. Постои разлика во перцепцијата на интеракцијата во семејството, меѓу учениците од женски и машки пол.

В.3.1. Учениците од женски пол во споредба со учениците од машки пол повисоко го проценуваат *квалитетот на интеракцијата во семејството, прифаќањето од мајката и прифаќањето од таткото.*

В.3.2. Учениците од женски пол во споредба со учениците од машки пол пониско го проценуваат *одбивањето од страна на мајката и одбивањето од страна на таткото.*

2. Варијабли

Во истражувањето се опфатени следниве групи на варијабли:

1. Перцепцијата на самоефикасноста на учениците
2. Психосоцијална клима во одделението
3. Квалитетот на интеракцијата во семејството
4. Пол на учениците

2.1. Операционализација на варијабилите

2.1.1. Варијаблата **перцепција на самоефикасноста на учениците** се операционализира преку самопроцена на самоефикасноста од страна на учениците со примена на прашалникот за самоефикасност за деца (Self-Efficacy Questionnaire for Children –SEQ-C) која ја испитува во три подрачја, односно преку три димензии:

- социјалната самоефикасност
- академската самоефикасност
- емоционалната самоефикасност

-*Социјална самоефикасност* претставива лично верување на ученикот во успешното извршување на некоја задача или однесување поврзано со социјални ситуации.

-*Академската самоефикасност* се однесува на верувањето на учениците во исполнување на академските очекувања.

-*Емоционалната самоефикасност* кај учениците ги претставува постоењето на позитивни или негативни емоции кои влијаат на перцепцијата на самоефикасноста.

2.1.2. Варијаблата **психосоцијална клима во одделението** се операционализира преку скоровите на учениците на прашалникот “Моето одделение” (*MCI-My Class Inventory*). Овој тест овозможува да се добијата податоци за пет димензии на психосоцијална клима во одделението:

-задоволство од одделението

-напнатост во одделението

-натпревар во одделението

-тешкотија во училишната работа

-поврзаност во одделението

- *Задоволството* е дефинирана како весело и пријатно расположение во одделението.

- *Најнајтоси* го означува конфликтното поведение на учениците.

- *Најипреварој* го покажува значењето на успехот и постигнувањето меѓу учениците.

- *Тешкоцијата* ја покажува тежината на училишната работа.

- *Поврзаноста* ги покажува пријателските односи во одделението.

2.1.3. Варијаблата **квалитет на семејна интеракција** се испитува преку три димензии:

- општа атмосфера во семејството

- прифаќање од мајката и од таткото

- одбивање од мајката и од таткото

За последните две димензии од интеракцијата во семејството: прифаќање од мајката и од таткото и одбивање од мајката и од таткото, детето го проценува односот посебно со двата родитела.

3. Метод и статистички постапки во истражувањето

Истражувањето е спроведено со емпириско неекспериментален метод, односно со метод *ex post facto*, во кое учениците се доведоа во улога на проценувачи на нивната самоефикасност, психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството.

Компјутерската обработка со пакетот SPSS 15 ги опфаќа следните статистички постапки:

- аритметички средини (M) и стандардни девијации, (SD)
- Пирсонов коефициент на корелација (r),
- разлика на аритметичките средини, t-тест.

4. Инструменти

Во истражувањето се користеа три инструменти кои содржат повеќе субтестови.

4.1. Прашалник SEQ-C (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*) за мерење на самоефикасноста.

Автор на овој тест е Бандура, а негова адаптација за употреба во поранешните југословенски простори е направена од Анита Вулиќ Прториќ,

Изабела Сориќ, Валерија Крумар, Ивана Мацука и Марина Некиќ (според Neќić, 2008).

Прашалникот содржи 24 тврдења групирани во 3 субскали:

-*Социјална самоефикасност* - означува верување дека индивидуата е способна за добра комуникација со другите. Социјалната самоефикасност вклучува вештини како што се социјална смелост, соработување во социјални групи или активности, пријателско однесување односно добивање и давање помош. Субскалата содржи 9 ајтеми (2, 6, 8, 11, 14, 17, 18, 20, 23). Скалата е од Ликертов тип од 1 - 5. Теоретската минимална вредност е 9, а максималната 45. Средниот теоретски скор е 27.

-*Академска самоефикасност* - верување дека индивидуата е способна да извршува одредена задача. Индикатори се одговори на 8 ајтеми (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22). Скалата е од Ликертов тип од 1 - 5. Минималниот теоретски скор изнесува 8, а максималниот 40. Средниот теоретски скор е 24.

-*Емоционална самоефикасност* - позитивни и негативни емоции што ги има индивидуата во врска со нејзината способност, мерена преку 7 ајтеми (3, 5, 9, 12, 15, 21, 24). Скалата е од Ликертов тип од 1 - 5. Минималниот теоретски скор изнесува 7, а максималниот 35. Средниот теоретски скор е 21.

4.2. Прашалник “Моејто одделение”

MCI (*My Class Inventory*)

Го конструирале Фишер и Фрасер (*Fisher, Fraser, 1981*). Превод и стандардизација во словенечка верзија направила В. Забуковец (*Zabukovec, 1998*). Наменет е за ученици од 8 - 12 години и наставници од основни училишта.

Прашалникот содржи пет димензии на психосоцијална-одделенска клима: задоволство, напнатост, натпревар, тешкотија и поврзаност. Димензијата *задоволство* ги содржи тврдењата кои ги индицираат веселото и пријатното расположени во одделението. Тврдењата кои се однесуваат на оваа димензија се под редни броеви 1, 6, 11, 16, 21. Димензија *најнајност* го означува конфликтното

поведение на учениците. Тврдењата кои се однесуваат на оваа димензија се под редни броеви 2, 7, 12, 17, 22. Димензијата *најпорекар* ја покажува значајноста на успехот и достигнувањето меѓу врстниците. Тврдењата кои се однесуваат на оваа димензија се под редни броеви 3, 8, 13, 18, 23. Димензијата *тешкотината* ја покажува тежината на училишната работа. Тврдењата кои се однесуваат на оваа димензија се под редни броеви 4, 9, 14, 19, 24. Димензијата *поврзаност* ги покажува пријателските односи во одделението. Тврдењата кои се однесуваат на оваа димензија се под редни броеви 5, 10, 15, 20, 25. Максимален резултат на секоја димензија е 15, а минималниот 5. Односно за одговорот "Така е" се даваат 3 поени, а за одговорот "Не е така" 1 поен.

Коефициентите на интерна конзистенција (алфа) кои ги добиле Фишер и Фразер (според *Zabukovec*, 1998) на примерок од 2305 ученици се: димензијата задоволство $r = -0.75$; димензијата напнатост $r = -0.67$; димензијата натпревар $r = -0.71$; димензијата тешкотината $r = -0.62$; димензијата поврзаност $r = -0.67$.

Тврдењата под реден број 6 и 16 кои се однесуваат на димензијата задоволство, потоа тврдењата под редни бројеви 9 и 24 кои се однесуваат на димензијата тешкотината и тврдењето под реден број 10 које се однесува на димензијата поврзаност, се инверзно оценети.

4.3. Скала за квалитетот на семејната интеракција (Vulić-Prtorić, 1998)

Скалата за семејната интеракција во својата основна верзија е наменета за адолесцентска возраст, но модифицирана е и за помлада возраст од Анита Вулиќ-Прториќ - *Моето семејство* (1998). Прашалникот се состои од три субскали. Првата ја мери општата атмосфера во семејството преку 11 тврдења, додека втората и третата субскала ја мерат интеракцијата посебно со мајката, посебно со таткото со 22 тврдења кои по својата содржина се идентични.

Интеракцијата со мајката и таткото е претставена преку две димензии *прифаќање* и *одбивање*.

Тврдењата кои се однесуваат на димензијата *прифаќање* се под редни броеви: 1, 3, 6, 8, 11, 13, 15, 16, 19, 21.

Тврдењата кои се однесуваат на димензијата *одбивање* се под редни броеви: 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 17, 18, 20, 22.

На скала од Ликертов тип учениците се определуваа во кој степен го проценуваат секое од наведените тврдења. Релијабилноста на скалата за општата атмосфера во семејството изнесува Cronbach alpha=0,89. Скалата на интеракцијата со мајката и таткото покажува еднаква доследност во резултатите, релијабилноста е Cronbach alpha=0,90. Во пробното тестирање на овој инструмент е добиена Cronbach alpha=0,91 за квалитетот на семејната интеракција и Cronbach alpha=0,90 за субскалите што се однесуваат на односот на детето со мајката и со таткото. Според овие показатели инструментот ја задоволува метричката карактеристика релијабилност.

Тврдењата кои се однесуваат на димензијата интеракција во семејството под редните бројеви: 2, 4, 5, 7 и 9 се инвртно оценети поради валидноста на резултатите.

5. Примерок

Со оглед на тоа што истражувањето се спроведе во едно основно училиште во Делчево, примерокот е пригоден. Во истражувањето се опфатени ученици од шест паралелки од IV одделение (со просечна возраст 9,5 години). Првичниот број на ученици што беа опфатени во истражувањето беше 120. Но податоците на 106 ученика беа прифатени за обработка во истражувањето, откако се исфрлија прашалниците со непотполните одговори добиени од 14 испитаници. Во примерокот бројот на машките и женските ученици стана идентичен (53 женски и 53 машки).

6. Тек на истражувањето

Истражувањето се спроведе во учебната 2011/2012 година. Трите прашалници беа зададени сукцесивно во шест паралелки од IV одделенија во присуство на психологот на училиштето. Упатствата за пополнување на прашалниците беа прочитани и на учениците им беше објаснето дека одговорите треба да ги даваат со заокружување, треба да одговараат брзо и не треба премногу долго да размислуваат за поставеното прашање. Прво беше пополнет прашалникот SEQ-C за мерење на самоефикасноста. На учениците им беше објаснето, дека внимателно треба да го прочитаат секое тврдење од прашалникот и да означат колку тоа тврдење се однесува на нив, така што ќе го заокружат бројот што го означува нивниот одговор. Потоа, беше пополнет прашалникот MCI (*My Class Inventory*) за мерење на психосоцијална клима, на кој учениците одговараа на тој начин што заокружуваа еден од понудените одговори: ТАКА Е или НЕ Е ТАКА. На крајот беше пополнет прашалникот Скала за квалитетот на семејната интеракција. Во овој прашалник се наоѓаа тврдења кои опишуваа како се чувствуваат учениците во своето семејство, во однос со мајката и таткото. Учениците требаа внимателно да го прочитаат секое тврдење од прашалникот и да го заокружат соодветниот број кој означува колку тоа тврдење е за нив точно. На учениците им беше објаснето дека пополнувањето на прашалниците е анонимно. Прашалниците учениците ги пополнуваа во термини на редовните часови во нивните одделенија, по редоследот кој е погоре наведен.

III. Резултати и интерпретација на резултатите

1. Резултати за перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава

Резултатите од дескриптивната статистика на перцепцијата на самоефикасноста на учениците се прикажани во табела 1. Перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава е мерена со прашалникот “SEQ-C“, така што за секој испитаник се добиени три сора.

Табела 1. Дескриптивни податоци за перцепцијата на самоефикасноста на учениците (N=106)

		M	SD	Минимален теоретски скор	Максимален теоретски скор
Димензии на самоефикасност	Социјална самоефикасност	35,96	5,45	9	45
	Академска самоефикасност	36,15	4,70	8	40
	Емоционална самоефикасност	25,19	5,62	7	35

Од табела 1, се забележува дека добиената аритметичка средина на перципираната социјална самоефикасност (M=35,96) покажува повисока вредност од теоретската аритметичка средина на таа димензија (M=27). Тоа значи дека учениците од одделенска настава (испитаниците) високо ја перцепираат социјалната самоефикасност, односно имаат високи лични верувања во успешното извршување на задачите поврзани со социјални ситуации, перцепираат повисока смелост, соработка и просоцијално однесување. Добиената аритметичка средина на перципираната академска самоефикасност (M=36,15) е повисока од теоретската аритметичка средина на истата димензија (M=24), односно учениците од одделенска настава високо ја проценуваат академската самоефикасност. Личното верување на ученикот во сопствените способности во извршување на училишните задачи е

високо. Добиената аритметичка средина на перципираната емоционална самоефикасност ($M=25,19$) е исто така поголема од теоретската аритметичка средина ($M=21$). Тоа покажува дека учениците од одделенска настава високо ја перцепираат емоционалната самоефикасност, контролирајќи ги сопствените емоции предизвикани на часот. Најголема хомогеност во одговорите учениците покажуваат на димензијата академска самоефикасност ($SD=4,70$), а хетерогеноста на одговорите на учениците е најголема на димензијата емоционална самоефикасност ($SD=5,62$).

Во табелата 2 прикажани се интеркорелациите помеѓу димензиите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава.

Табела 2. Матрица на корелации меѓу димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците ($N=106$)

Димензии на самоефикасност				
		Социјална самоефикасност	Академска самоефикасност	Емоционална самоефикасност
Димензии на самоефикасност	Социјална самоефикасност	1	0,466**	0,517**
	Академска самоефикасност		1	0,245*
	Емоционална самоефикасност			1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Критичните вредности на корелациите за $df=104$ изнесуваат: 0,195 за ниво на значајност 0,05 и 0,254 за ниво на значајност 0,01.

Од табела 2, може да се забележи дека меѓу сите три димензии на перцепцијата на самоефикасноста на учениците постојат статистички значајни позитивни корелации.

Поврзаноста на социјална самоефикасност со академска самоефикасност е статистички значајна и изнесува $r=0,466$. Исто така помеѓу социјална самоефикасност и емоционална самоефикасност корелацијата е статистички значајна и изнесува $r=0,517$. Корелацијата на академската самоефикасност и емоционалната самоефикасност е статистички значајна и изнесува $r=0,245$. Од тука може да се каже дека со зголемување на една од овие димензии се зголемуваат другите две димензии, односно учениците со високи социјални вештини имаат и високи верувања во сопствените способности и позитивни чувства во одделението.

2. Резултати за психосоцијална клима во одделението

Во табела 3 се прикажани резултатите од дескриптивната статистика на психосоцијална клима во одделението. Психосоцијалната клима на учениците од одделенска настава е мерена со прашалникот “MCI (*My Class Inventory*)” при што за секој испитаник се добиени пет сора.

Табела 3. Дескриптивни податоци за варијаблата психосоцијална клима во одделението (N=106)

		M	SD	Минимален теоретски скор	Максимален теоретски скор
Психосоцијална клима во одделението	Задоволство	13,55	1,47	5	15
	Напнатост	8,26	3,05	5	15
	Натпревар	11,36	2,48	5	15
	Тешкотија	7,08	1,79	5	15
	Поврзаност	13,55	2,13	5	15

Од табела 3, се забележува дека на три димензии од психосоцијалната клима во одделението се добиени повисоки аритметички средини во споредба со теоретските аритметички средини ($M=10$). Тоа се димензиите задоволство ($M=13,55$), натпревар ($M=11,36$) и поврзаност ($M=13,55$). На димензиите напнатост ($M=8,26$) и тешкотија ($M=7,08$) добиените средни вредности се пониски од теоретските ($M=10$). Најголема хомогеност учениците покажуваат на димензијата задоволство ($SD=1,47$), а хетерогеноста на учениците е најголема на димензијата напнатост ($SD=3,05$).

Со други зборови психосоцијалната клима во одделението учениците ја доживуваат како весело и пријатно расположение во одделението, каде владееат пријателски односи, но и високо го вреднуваат успехот во учењето, Конфликтното поведение на учениците е помалку изразено, а училишната работа не ја доживуваат како тешка.

Во табела 4 прикажани се интеркорелации меѓу димензиите на психосоцијалната клима во одделението.

Табела 4. Матрица на корелации меѓу димензиите на психосоцијалната клима во одделението ($N=106$)

Психосоцијалната клима во одделението						
		Задоволство	Напнатост	Натпревар	Тешкотија	Поврзаност
Психосоцијалната клима	Задоволство	1	-0,460**	-0,148	-0,218*	0,365**
	Напнатост		1	0,498**	0,422**	-0,471**
	Натпревар			1	0,191*	-0,189
	Тешкотија				1	-0,281**
	Поврзаност					1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Критичните вредности на корелациите за $df=104$ изнесуваат: 0,195 за ниво на значајност 0,05 и 0,254 за ниво на значајност 0,01.

Од табела 4, може да се забележи дека речиси кај сите корелации меѓу димензиите на психосоцијалната клима во одделението постои поврзаност.

Со други зборови статистички значајна позитивна поврзаност постои помеѓу задоволството и поврзаноста ($r=0,365$), а задоволството негативно е поврзано со напнатоста ($r=-0,460$) и тешкотијата ($r=-0,218$), додека помеѓу задоволството и натпреварот не постои статистички значајна поврзаност ($r=-0,148$). Во одделението во кое владее весело и пријатно расположение има пријателски односи меѓу учениците а конфликтното поведение и тежината на училишната работа се сведени на минимум. Напнатоста е статистички значајно позитивно поврзана со натпреварот ($r=0,498$) и тешкотијата ($r=0,422$). Помеѓу напнатоста и поврзаноста постои статистички значајна негативна поврзаност ($r=-0,471$). Со зголемување на конфликтното поведение на учениците се зголемува натпреварот помеѓу нив и тешкотијата на училишната работа, а се намалуваат пријателските односи во одделението. Натпреварот е статистички значајно позитивно поврзан со тешкотијата ($r=0,191$), но не постои статистички значајна поврзаност помеѓу натпреварот и поврзаноста ($r=-0,189$). Учениците, зголемувањето на училишниот успех ќе го сметаат за значаен кога училишната работа ќе ја доживуваат како тешка. Статистички значајна негативна поврзаност постои помеѓу тешкотијата и поврзаноста ($r=-0,281$). Со зголемувањето на тешкотијата од училишната работа се намалува поврзаноста меѓу учниците во одделението.

3. Резултати за квалитетот на интеракцијата во семејството

Резултатите од дескриптивната статистика на перцепцијата на самоефикасноста на учениците се прикажани во табела 5. Квалитетот на интеракцијата во семејството е мерена со прашалник “Скала за квалитетот на семејната интеракција” (Vulić-Prtorić, 1998) која се состои од три субскали. Првата ја мери

општата атмосфера во семејството, додека втората и третата субскала преку две димензии (прифаќање и одбивање) ја мерат интеракцијата на детето посебно со мајката, посебно со таткото.

Табела 5. Дескриптивни податоци на варијаблата квалитет на интеракција во семејството (N=106)

		М	SD	Минимален теоретски скор	Максимален теоретски скор
Интеракцијата во семејството	Квалитет на интеракција во семејството	51,31	3,54	11	55
	Прифаќање од мајката	47,34	3,61	10	50
	Прифаќање од таткото	46,05	3,68	10	50
	Одбивање од мајката	18,12	5,92	12	60
	Одбивање од таткото	17,30	5,49	12	60

Од Табелата 5 може да се види дека учениците високо го проценуваат квалитетот на интеракцијата во семејството ($M=51,31$) во споредба со средниот теоретски скор ($M=33$). Исто така високо го проценуваат прифаќањето од страна на мајката ($M=47,34$) и на таткото ($M=46,05$) во споредба со теоретскиот среден скор ($M=30$). Од друга страна одбивањето од мајката ($M=18,12$) и одбивањето од таткото ($M=17,30$) во споредба со средниот теоретски скор ($M=36$) е ниско проценето. Во однос на стандардната девијација најголема хетерогеност има во процената на одбивање од мајката ($SD=5,92$), додека најголема хомогеност на скоровите се покажува во процената на квалитетот на интеракцијата во семејството ($SD=3,54$).

Учениците семејната интеракција ја доживуваат како високо квалитетна. Учениците високо ги доживуваат односите на прифаќање од мајка и татко. Додека односите на одбивањето од мајка и татко се ниско доживевани од страна на учениците.

Во табела 6 се прикажани интеркорелациите помеѓу димензиите на квалитетот на интеракцијата во семејството.

Табела 6. Матрица на корелции меѓу димензиите на интеракцијата во семејството (N=106)

		Интеракцијата во семејството				
		Квалитет на интеракција во семејството	Прифаќање од мајката	Прифаќање од таткото	Одбивање од мајката	Одбивање од таткото
Интеракцијата во семејството	Квалитет на интеракција во семејството	1	0,131	0,119	-0,149	-0,032
	Прифаќање од мајката		1	0,547**	-0,398**	-0,397**
	Прифаќање од таткото			1	-0,394**	-0,370**
	Одбивање од мајката				1	0,750**
	Одбивање од таткото					1

*p < 0,05

**p < 0,01

Критичните вредности на корелациите за df=104 се: 0,195 за ниво на значајност 0,05 и 0,254 за ниво на значајност 0,01.

Од табела 6, може да се забележи дека повеќе корелации помеѓу димензиите на интеракцијата во семејството се статистички значајни. Имено, статистички значајна позитивна поврзаност постои помеѓу прифаќањето од мајката и прифаќањето од таткото ($r=0,547$) и помеѓу одбивање од мајката и одбивање од таткото ($r=0,750$). Статистички значајна негативна поврзаност добиена е на варијаблите прифаќање од мајката и одбивање од мајката ($r=-0,398$), прифаќање од

мајката и одбивање од таткото ($r=-0,397$), прифаќање од таткото и одбивање од мајката ($r=-0,394$) и прифаќање од таткото и одбивање од таткото ($r=-0,370$). Учениците кои се чувствуваат прифатени или одбиени од страна на еден од родителите ќе се чувствуваат прифатени или одбиени од страна на другиот родител. Интеракција во семејството не е статистички значајно поврзана со прифаќање од мајка ($r=0,131$), прифаќање од татко ($r=0,119$), одбивање од мајка ($r=-0,149$) и одбивање од татко ($r=-0,032$) што значи дека квалитетот на интеракцијата во семејството зависи од општата атмосфера што ја создаваат родителите и децата во семејството.

4. Поврзаност на перцепциите на самоефикасноста на учениците со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството

4.1. Поврзаноста на димензиите на перцепциите на самоефикасноста со димензиите на психосоцијалната клима во одделението кај учениците од одделенска настава

Во следните табели се прикажани резултатите со кои ја проверуваме хипотезата А која гласи: Димензиите на перцепциите на самоефикасноста на учениците се поврзани со димензиите на психосоцијалната клима во одделението.

Табела 7. Корелации на димензиите на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со димензиите на психосоцијалната клима во одделението (N=106)

Психосоцијална клима во одделението						
		Задоволство	Напнатост	Напревар	Тешкотија	Поврзаност
Самоефикасност	Социјална самоефикасност	0,045	-0,021	0,070	-0,148	0,143
	Академска самоефикасност	0,244*	-0,225*	0,129	-0,196*	0,096
	Емоционална самоефикасност	-0,084	-0,081	0,133	-0,297**	0,141

*p < 0,05

**p < 0,01

Критичните вредности на корелациите за $df=104$, изнесуваат: 0,195 за ниво на значајност 0,05 и 0,254 за ниво на значајност 0,01.

Од табела 7 заклучуваме дека кај мал дел на корелации меѓу димензиите на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со димензиите на психосоцијалната клима во одделението постои статистички значајна поврзаност.

Социјалната самоефикасност не е статистички значајно поврзана со ниту една од димензиите на психосоцијалната клима во одделението.

Академската самоефикасност е значајно статистички позитивно поврзана со задоволството ($r=0,244$), а статистички значајно негативно е поврзана со напнатоста ($r=-0,225$) и тешкотијата ($r=-0,196$).

Емоционалната самоефикасност статистички значајно негативно корелира со тешкотијата ($r=-0,297$).

Според овие резултати тестираната хипотеза А е делумно потврдена, поточно субхипотезите А 1 и А 2 не се потврдени, бидејќи не се добиени значајни

корелации помеѓу социјалната самоефикасност и сите димензии на психосоцијалната клима во одделението.

Субхипотезата А 3 е делумно потврдена бидејќи добиена е позитивна поврзаност помеѓу академската самоефикасност и задоволство, но не е добиена статистички значајна корелација помеѓу академската самоефикасност и поврзаноста.

Субхипотезата А 4 е делумно потврдена бидејќи академската самоефикасност негативно е поврзана со напнатоста и тешкотијата но не е добиена статистички значајна корелација помеѓу академската самоефикасност и натпреварот.

Субхипотезата А 5 не е потврдена бидејќи емоционалната самоефикасност не е статистички значајно поврзана со задоволството и поврзаноста.

Субхипотезата А 6 е делумно потврдена бидејќи емоционалната самоефикасност негативно е поврзана со тешкотијата, но емоционалната самоефикасност не е статистички значајно поврзана со напнатоста и натпреварот.

Хипотезата А, каде претпоставивме дека димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава се поврзани со димензиите на психосоцијалната клима во одделението, делумно се потврди.

4.2. Поврзаноста на димензиите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со димензиите на интеракција на дејствието во семејството

Во овој дел од истражувањето се прикажани резултатите со кои ја проверуваме хипотезата Б која гласи: Димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците се поврзани со димензиите на интеракцијата во семејството.

Табела 8. Корелации на димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со димензиите на интеракцијата на детето во семејството (N=106)

Интеракција во семејството						
		Квалитет на интеракција во семејството	Прифаќање од мајката	Прифаќање од таткото	Одбивање од мајката	Одбивање од таткото
Самоефикасност	Социјална самоефикасност	0,226*	0,158	0,202*	-0,329**	-0,165
	Академска самоефикасност	0,307**	0,186	0,142	-0,238*	-0,071
	Емоционална самоефикасност	0,147	0,054	0,170	-0,416**	-0,239*

*p < 0,05

**p < 0,01

Критичните вредности на корелациите за $df=104$, изнесува 0,195 за ниво на значајност 0,05 и 0,254 за ниво на значајност 0,01.

Од табела 8. може да се забележи дека меѓу одредени димензии на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со димензиите на интеракцијата во семејството постои статистички значајна поврзаност, но не помеѓу сите.

Социјалната самоефикасност е статистички значајно позитивно поврзана со квалитет на интеракција во семејството ($r=0,226$) и прифаќање од таткото ($r=0,202$) а негативно е поврзана со одбивање од мајката ($r=-0,329$). Академската самоефикасност е значајно статистички позитивно поврзана со квалитет на интеракција во семејството ($r=0,307$), а негативно е поврзана со одбивање од мајката ($r=-0,238$). Емоционалната самоефикасност статистички значајно негативно корелира со одбивање од мајката ($r=-0,416$) и одбивање од татко ($r=-0,239$).

Според овие резултати тестираната субхипотезата **Б 1** делумно е потврдена, бидејќи социјалната самоефикасност позитивно е поврзана со квалитетот на интеракцијата во семејството и прифаќањето од таткото, но не е статистички значајно поврзана со прифаќањето од мајка.

Субхипотезата **Б 2** е делумно потврдена бидејќи добиена е негативна поврзаност помеѓу социјалната самоефикасност и одбивање од мајката, но не постои статистички значајна поврзаност на социјалната самоефикасност и одбивање од татко.

Субхипотезата **Б 3** е делумно потврдена бидејќи академската самоефикасност е значајно позитивно поврзана со квалитетот на интеракција во семејството, но не е статистички значајно поврзана со прифаќање од мајка и прифаќање од таткото.

Субхипотезата **Б 4** е делумно потврдена бидејќи академската самоефикасност негативно е поврзана со одбивањето од мајката, но не е добиена статистички значајна корелација помеѓу академската самоефикасност и одбивање од татко.

Субхипотезата **Б 5** не е потврдена бидејќи емоционалната самоефикасност не е статистички значајно поврзана со квалитет на интеракција во семејството, прифаќање од мајката и прифаќање од таткото.

Субхипотезата **Б 6** е потврдена бидејќи емоционалната самоефикасност негативно е поврзана со одбивање од мајката и одбивање од татко.

Хипотезата **Б**, каде тврдеваме дека димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава се поврзани со димензиите на интеракцијата во семејството, делумно се потврдува.

5. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството

5.1. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на самоефикасноста

Во овој дел од истражувањето ќе бидат прикажани резултатите од тестирањето на субхипотезата од групата В 1 која гласи: Постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста меѓу учениците од женски и машки пол. Претпоставуваме дека кај учениците од женски пол перцепцијата на самоефикасноста е поголема од учениците од машки пол, на сите нејзини мерени димензии.

Табела 9. Разлика во димензиите на перцепцијата на самоефикасноста меѓу учениците од женски и машки пол (N=106)

		женски		машки		Df	t- тест
		M	SD	M	SD		
Самоефикасност	Социјална самоефикасност	36,74	4,34	35,19	6,32	104	1,470
	Академска самоефикасност	36,70	3,85	35,60	5,40	104	1,202
	Емоционална самоефикасност	26,43	4,63	23,94	6,26	104	2,33*

*p < 0,05

**p < 0,01

Критичните вредности на t-тест за df=104 изнесува 1,66 за ниво на значајност 0,05 и 2,36 за ниво на значајност 0,01.

Од табелата 9 може да се види дека меѓу ученици од женски и машки пол постои статистички значајна разлика само на димензијата емоционална самоефикасност.

Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците од женски и машки пол на димензиите социјална и академска самоефикасност.

На димензијата емоционална самоефикасност разликата во оценките меѓу учениците од женски и машки пол е статистички значајна и t-тестот изнесува 2,33.

Според овие резултати тестираната **субхипотезата В 1.1, делумно е потврдена само за емоционалната самоефикасност**, бидејќи кај учениците од женски пол перцепцијата на емоционална самоефикасност е поголема од учениците од машки. Но не е добиена статистички значајна разлика помеѓу социјалната и академската самоефикасност помеѓу учениците од женски и машки пол.

Хипотезата В 1, каде тврдеме дека постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста меѓу учениците од женски и машки пол **се потврдува само за димензијата емоционална самоефикасност, поточно, женските ученици повисоко ја проценуваат емоционалната самоефикасност во однос на машките ученици.**

5.2. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на психосоцијална клима во одделението

Во овој дел од истражувањето ќе бидат прикажани резултатите од тестирањето на субхипотезата групата В 2 која гласи: Постои разлика во перцепцијата на психосоцијалната клима во одделението меѓу учениците од женски и машки пол. Претпоставуваме дека учениците од женски пол повисоко ги проценуваат димензиите задоволство и поврзаност, а пониско ги проценуваат димензиите тежина, напнатост и натпревар од учениците од машки пол.

Табела 10. Разлика во доживувањето на димензиите на психосоцијалната клима во одделението меѓу учениците од женски и машки пол (N=106)

		женски		машки		Df	t –тест
		M	SD	M	SD		
Психосоцијална клима	Задоволство	13,87	1,49	13,23	1,40	104	2,284*
	Напнатост	8,58	3,22	7,94	2,87	104	1,083
	Натпревар	11,68	2,11	11,04	2,79	104	1,336
	Тешкотија	6,66	1,56	7,49	1,92	104	-2,447**
	Поврзаност	13,42	2,43	13,68	1,80	104	-0,637

*p < 0,05

**p < 0,01

Критичните вредности на t-тест за df=104, изнесува 1,66 за ниво на значајност 0,05 и 2,36 за ниво на значајност 0,01.

Од табелата 10 може да се види дека меѓу ученици од женски и машки пол постои статистички значајна разлика на димензиите задоволство и тешкотија.

На димензиите напнатост, натпревар и поврзаност не постои статистички значајна разлика меѓу ученици од женски и машки пол.

На димензијата **задоволство** добиена е разлика во оценките на учениците од женски и машки и пол и t-тестот изнесува 2,284.

На димензијата **тешкотија** разликата во оценките на учениците од женски и машки пол е негативна и статистички значајна, а t-тест изнесува -2,447.

Субхипотезата В 2.1 делумно се потврдува бидејќи добиена е статистички значајна разлика помеѓу учениците од женски и машки пол **во однос на задоволството од одделението**, каде женските ученици повисоко ја доживуваат во однос на машките ученици, но не и во димензијата поврзаност меѓу учениците од одделението.

Субхиоптезата В 2.2 е потврдена само во однос на тешкотијата во наставата, каде машките ученици повисоко ја доживуваат во однос на женските ученици, но не е потврдена во напнатоста и натпреварот каде тие не се разликуваат.

Од тука можеме да заклучиме дека **Хипотезата В 2,** каде проверивме дали постои разлика во перцепцијата на психосоцијална клима во одделението меѓу учениците од женски и машки пол **делумно се потврдува само за димензиите задоволство и тешкотија,** каде машките ученици повисоко ги проценуваат.

5.3. Разлики меѓу учениците од женски и машки пол во перцепцијата на интеракцијата во семејството

Во овој дел од истражувањето вршеме испитување на хипотезата од групата В.3. која гласи: Постои разлика во перцепцијата на интеракцијата во семејството, меѓу учениците од женски и машки пол. Претпоставуваме дека учениците од женски пол повисоко ги проценуваат димензиите квалитет на интеракцијата во семејството и прифаќањето од страна на мајката и таткото а пониско ги проценуваат димензиите одбивање од страна на мајката и таткото од учениците од машки пол.

Табела 11. Разлика во доживувањето на димензиите на интеракцијата во семејството меѓу учениците од женски и машки пол (N=106)

		женски		машки		Df	t – тест
		M	SD	M	SD		
Интеракција во семејството	Квалитет на интеракција во семејството	52,02	3,13	50,60	3,80	104	2,093*
	Прифаќање од мајката	47,43	3,43	47,25	3,81	104	0,268
	Прифаќање од таткото	45,74	3,31	46,36	4,02	104	-0,870
	Одбивање од мајката	16,66	5,52	19,58	5,99	104	-2,614**
	Одбивање од таткото	16,53	5,30	18,08	5,61	104	-1,460

*p < 0,05

**p < 0,01

Критичните вредности на t-тест за df=104, изнесува 1,66 за ниво на значајност 0,05 и 2,36 за ниво на значајност 0,01.

Од табелата 11 може да се види дека меѓу учениците од женски и машки пол постои статистички значајна разлика на димензиите квалитет на интеракција во семејството и одбивање од мајка.

Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците од женски и машки пол на димензиите прифаќање од мајка, прифаќање од татко и одбивање од татко.

На димензијата квалитет на интеракција во семејството разлика во оценките на учениците од женски и машки пол е статистички значајна и t - тест

изнесува 2,093. На димензијата одбивање од мајката разлика во проценките на учениците од женски и машки пол е негативна и статистички значајна а t - тест изнесува -2,614.

Од горенаведеното можеме да заклучиме дека **субхиоптезата В 3.1 е потврдена само на квалитетот на интеракцијата во семејството во наставата**, каде женските ученици повисоко го проценуваат во однос на машките ученици, но не е потврдена во прифаќањето од страна на мајката и таткото каде тие не се разликуваат.

Субхипотезата В 3.2 се потврдува само на одбивање од мајка бидејќи учениците од женски пол пониско ја проценуваат од учениците од машки пол, но не се потврдува во одбивањето од таткото, каде тие не се разликуваат.

Од тука можеме да заклучиме дека **хипотезата В 3.** каде провериме дали постои разлика во доживувањето на перцепцијата на интеракцијата во семејството меѓу учениците од женски и машки пол, делумно **се потврдува само на квалитетот на интеракцијата во семејството и одбивање од мајка.**

Хипотезата В каде претпоставивме дека постои разлика во димензиите на перцепцијаата на самоефикасноста, на доживувањето на психосоцијална клима во одделението и на интеракцијата во семејството, меѓу ученици од женски и машки пол **делумно се потврдува.**

Од горенаведеното можеме да заклучиме дека основната хипотеза на оваа истражување во која сакавме да провериме дали перцепциите на самоефикасноста на учениците се поврзани со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата на детето во семејството, делумно се потврди. Исто така, хипотезата со која сакавме да докажеме дека постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста, во димензиите на психосоцијална клима во одделението и во видовите на интеракцијата во семејството, меѓу учениците од женски и машки пол, делумно се потврдува. Односно главната хипотеза се потврди на одредени димензии од истражуваните варијабли кои погоре ги прикажавме.

IV. Дискусија и заклучок

Во ова истражување испитувавме дали постои поврзаност на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството. Напоредно со тоа испитувавме дали постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и во интеракцијата во семејството, меѓу учениците од женски и машки пол. Во овој труд се прикажани резултатите од спроведеното истражување во кое учествуваа учениците од шест паралелки од четвртите одделенија во основното училиште ОУ.“ Св. Климент Охридски “ од Делчево. Во примерокот се обработени податоците на 106 ученика од четврто одделение.

Дискусијата на резултатите од оваа истражување е презентирана преку пет целини: 1. Дискусија и заклучок на резултатите од перцепциите на самоефикасноста на учениците, 2. Дискусија и заклучок на резултатите од психосоцијалната клима во одделението, 3. Дискусија и заклучок на резултатите од интеракцијата во семејството, 4. Дискусија и заклучок на резултатите за поврзаноста на перцепциите на самоефикасноста со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството и 5. Дискусија и заклучок на резултатите за разликите во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството меѓу учениците од женски и машки пол.

1. Дискусија и заклучок на резултатите од перцепциите на самоефикасноста на учениците

Од особен интерес за педагошката психологија е проучувањето на самоефикасноста на учениците во наставата, како и факторите кои влијаат за нејзиното појавување и развивање. Социјално-когнитивната теорија на Алберт Бандура и нејзината интерпретација на самоефикасноста дава значаен придонес за одговорот на прашањето за причините на човековото однесување. Според теоријата на Алберт Бандура самоефикасноста се однесува на учењето или однесувањето на одредено ниво и уверувањето за своите способности за учење (Bandura, 1997). Самоефикасноста претставува реална компетентност, која вклучува способности, вештини, знаења и особини на личноста. Но прашалникот ја испитува перцепцијата на самоефикасноста на учениците, а не нивните реални компетенции, па така и нашата варијабла во истражувањето е перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава, односно како учениците ја доживуваат нивната самоефикасност односно компетентност во трите аспекти (димензии): социјална, академска и емоционална. Перцепцијата на социјалната самоефикасност означува верување на ученикот во сопствената способност за добра комуникација со другите. Перцепцијата на академската самоефикасност означува верување во способноста на ученикот за извршувањето на одредена задача. Перцепцијата на емоционалната самоефикасност ги означува доживеаните позитивни и негативни емоции кај ученикот во врска со сопствените способности.

Во нашето истражување според добиените резултати, може да се каже дека добиената аритметичка средина на перципираната социјална самоефикасност покажува повисока вредност од теоретската аритметичка средина на таа димензија, тоа значи дека учениците од одделенска настава имаат релативно висока перцепција за социјална самоефикасноста, односно учениците имаат високо лично верување во успешноста на извршувањето на некоа задача или однесување поврзано со социјални ситуации. Поточно, учениците веруваат дека се способни за соработување во социјални групи или однесување поврзано со социјални ситуации. Ако ја земеме предвид добиената аритметичка средина на перципираната академска

самоефикасност, таа е повисока од теоретската аритметичка средина на истата димензија, односно учениците од одделенска настава високо ја проценуваат академската самоефикасност. Генерално, учениците веруваат и високо ги вреднуваат сопствените способности за совладување на целите и задачите. И димензијата перцепција на емоционална самоефикасност е исто така поголема од теоретската аритметичка средина. Тоа покажува дека учениците од одделенска настава високо ја перцепираат емоционалната самоефикасност. Имено, кај учениците се застапени позитивни емоции кон учењето и наставата кои придонесуваат за зголемување на сопствената самоефикасност. Одговорите на учениците најмногу се разликуваат во проценката на димензијата емоционална самоефикасност во одделението (најхетерогени одговори), додека на димензијата академска самоефикасност учениците давале најхомогени одговори.

Од наведеното можеме да заклучиме дека учениците перцепираат релативно висока социјална, академска и емоционална самоефикасност. Во одделението учениците пријателски се однесуваат, лесно и брзо воспоставуваат контакти со другите ученици, затоа што другите сакаат да бидат во нивното друштво, даваат и добиваат помош едни од други во совладувањето на училишните активности и соработуваат во социјални групи. Учениците веруваат во сопствените способности во исполнувањето на академските очекувања и се на мислење дека повеќето училишни предмети добро им одат. Во одделението владее пријатна атмосфера, учениците се расположени, можат лесно да ги контролираат сопствените чувства кога ќе се најдат во непријатна ситуација и не се грижат за она што би можело да се случи.

Од резултатите прикажани во матрицата на корелации може да заклучиме дека меѓу димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците постојат статистички значајни позитивни корелации. Значи дека високата проценка на димензијата социјална самоефикасност е поврзана со високата проценка на димензијата академска самоефикасност и високата проценка на димензијата емоционална самоефикасност. Од тука може да се каже дека со зголемување на една од овие димензии се зголемуваат другите две димензии. Со други зборови,

доживувањето на компетентност за добра комуникација со другите е поврзано со позитивните емоции што ги имаат во врска со сопствените способности за работата на часот односно со верувањата дека се способни да извршуваат одредени задачи.

Овие резултати се во согласност со тврдењето на Безинович (1988) според кој личноста која себе си општо се перцепира како ефикасна, највероватно ќе се перцепира ефикасно и во голем број различни ситуации, за разлика од личноста која себе си глобално се перцепира како помалку ефикасна.

2. Дискусија и заклучок на резултатите од психосоцијалната клима во одделението

Истражувањата во психологијата на ефикасното подучување покажуваат кое однесување на наставникот предизвикува одредена психосоцијална одделенска клима и која одделенска клима позитивно влијае на учењето на учениците. Психосоцијалната клима според Фразер (Fraser, 1989) зависи од однесувањето на наставникот, личниот развој на ученикот и реакциите на учениците во одделението. Мошне битно е влијанието на социјалната клима што ја создава наставникот врз меѓусебните односи на самите ученици. Психосоцијалната клима во одделението ја сочинуваат пет димензии: задоволство од одделението, напнатост во одделението, натпревар во одделението, тешкотија во училишната работа и поврзаност во одделението. Задоволството придонесува кон весело и пријатно расположение, напнатоста кон конфликтното поведение, натпреварот кон постигнување на успех меѓу учениците, тешкотијата ја покажува тежината на училишната работа, поврзаноста придонесува кон пријателски односи во одделението.

Во нашето истражување се забележува дека повисоки аритметички средини во споредба со теоретските аритметички средини од психосоцијалната клима во одделението се добиени на три димензии: задоволство, натпревар и поврзаност. Учениците најмногу чувствуваат задоволство од училишната работа, атмосферата на натпревар е релативно присутна во одделението, односно учениците во одредени ситуации го доживуваат натпреварувањето во кое постигнуваат успех или неуспех и

меѓу нив владее весело и пријатно расположеније. На димензиите напнатост и тешкотија добиените средни вредности се пониски од теоретските. Што би значело дека атмосферата во одделението е помалку напната, односно конфликтите во одделението се сведени на минимум. Учениците училишната работа ја доживуваат како просечно тешка, што би значело дека повеќето ученици лесно ја совладуваат училишната работа и постигнуваат успех во извршувањето на задачите поврзани со неа. Одговорите на учениците најмногу се разликуваат во проценката на димензијата напнатост во одделението (најхетерогени одговори), додека на димензијата задоволство учениците давале најхомогени одговори.

Со други зборови учениците најмногу чувствуваат задоволство од училишната работа и меѓусебна поврзаност. Значи, во одделението се чувствува радост, полетност, пријателство, компетентност за задачите и сл. Учениците го доживуваат натпреварот во наставата оптимално (нити премногу изразено нити премалку). Најверојатно се задоволни со степенот на присуството на натпреварот во методите кои ги употребува наставникот во наставата, или пак донекаде и посакуваат натпревар бидејќи се чувствуваат способни во извршување на задачите. Просечната проценка на атмосферата во одделението како помалку напната може да се објасни со високата поврзаност меѓу учениците каде владее соработка и пријателство а помалку конфликтност и натпревар. Учениците училишната работа ја доживуваат како просечно тешка односно, задачите на часот не ги доживуваат многу тешки туку совладливи.

Од резултатите прикажани во матрицата на корелации помеѓу димензиите на психосоцијалната клима во одделението покажуваат дека речиси кај сите постои поврзаност. Позитивно поврзани се димензиите задоволство и поврзаност, што би значело дека во одделението владее весело и пријатното расположение на учениците благодарение на пријателските односи помеѓу нив. Потоа позитивно поврзани се димензиите напнатост и натпревар и напнатост и тешкотија. Тоа покажува дека конфликтот во одделението се зголемува доколку учениците се натпреваруваат помеѓу себе и кога училишната работа ја доживуваат како мошне тешка. Позитивно поврзани се и димензиите натпревар и тешкотија што покажува

дека учениците вложуваат повеќе труд и напор за да се покажат подобри од останатите ученици. Негативно поврзани се димензијата задоволство и напнатост, односно, во одделението владее весело и пријатно расположение бидејќи конфликтите помеѓу учениците се сведени на минимум. Негативно поврзани се димензиите напнатост и поврзаност, што би значело дека конфликтите помеѓу учениците се сведени на минимум и во одделението владеат пријателски односи. Негативно поврзани се димензиите тешкотија и поврзаност. Најверојатно во одделението владее соработка и помагање помеѓу учениците па така зададените задачи ги совладуваат полесно. Негативно поврзани и високо проценети од страна на учениците се корелациите помеѓу димензиите задоволство и тешкотија. Атмосферата во одделението е пријатна бидејќи учениците ги извршуваат училишните задачи и не ги доживуваат како тешки. Не постои поврзаност на димензијата задоволство со димензијата натпревар. Најверојатно натпреварот не го доживуваат толку стресно и негативно. Или пак, веселото и пријатното расположение не зависи само од успехот и постигнувањата помеѓу учениците во ситуациите на натпревар. И помеѓу димензиите натпревар и поврзаност не постои поврзаност. Натпреварот помеѓу учениците не влијае на пријателските односи во одделението.

Слични истражувања биле спроведени од страна на Фрасер и Дир (според Fraser и Fisher, 1983) на ученици од шесто одделение. Тие констатирале дека учениците посакуваат повеќе поврзаност и задоволство, а помалку посакуваат напнатост, тешкотија и натпреварување.

3. Дискусија и заклучок на резултатите од интеракцијата во семејството

Во стручната литература семејството се опишува како примарен извор на социјализација на детето и со самото тоа влијае во унапредувањето на психосоцијалниот развој на детето (Hartup и Lieshout 1995). Проучувањето на семејството како фактор на социјализација става нагласка на интеракцијата мајка-дете, иако не можеме да го прифатиме фактот дека таткото е помалку значаен или

незначаен фактор на социјализација. Од тука интеракцијата на детето со семејството се објаснува со детското доживување на прифатеност од мајката, прифатеност од таткото, одбивање од мајката, одбивање од таткото, како и доживување на задоволство од семејството (Hartup, 1979).

Во нашето истражување може да се види дека учениците високо го проценуваат квалитетот на интеракцијата во семејството во споредба со средниот теоретски скор. Учениците имаат доверба и се гордеат со својето семејство. Исто така високо го проценуваат прифаќањето од страна на мајката и на таткото во споредба со теоретскиот среден скор. Учениците можат да и се обратат на својата мајка за секаква помош и со неа да зборуваат за повеќе работи, а што не е секогаш случај и со таткото. Од друга страна одбивањето од мајката и одбивањето од таткото во споредба со средниот теоретски скор се ниско проценети. Учениците не мислат дека нивните родители бараат многу од нив и им поставуваат невозможни барања, казнувајќи ги кога не се расположени. Одговорите на учениците најмногу се разликуваат во проценката на димензијата одбивање на мајка во одделението (најхетерогени одговори), додека на димензијата интеракција во семејството учениците давале најхомогени одговори.

Од наведениот можеме да заклучиме дека семејната интеракција учениците ја доживуваат како високо квалитетна. Односите на прифаќање од мајката и таткото се високо доживевани од страна на учениците, додека односите на одбивањето од мајка и татко ниско ги доживуваат. Учениците се задоволни од своето семејство. Помеѓу членовите во семејството има почитување и меѓусебно разбирање.

Од резултатите прикажани на матрицата на корелации на димензиите на интеракцијата во семејството може да се види дека повеќето се статистички значајни. Имено, позитивна поврзаност се јавува помеѓу димензиите прифаќање од мајка и димензијата прифаќање од татко. Учениците кои се чувствуваат прифатени од мајката, се чувствуваат и прифатени од таткото. Учениците кои чувствуваат голема љубов од својата мајка, ја чувствуваат и од својот татко. Позитивно поврзани се и корелациите помеѓу димензиите одбивање од мајка и димензијата

одбивање од татко. Учениците кои се чувствуваат одбиени од мајката се чувствуваат одбиени од таткото. Ако учениците чувствуваат дека нивната мајка нема доволно време за нив, истото ќе го чувствуваат и за својот татко. Негативно поврзани се корелациите помеѓу димензијата прифаќање од мајката и димензијата одбивање од мајката, корелациите помеѓу димензиите прифаќање од мајката и димензијата одбивање од таткото. Таму каде што учениците чувствуваат голема љубов од страна на својата мајка, нема да чувствуваат дека на нивната мајка не и е важно како тие живеат. Учениците кои веруваат дека нивните мајки вложуваат голем напор за да им е подобро во животот нема да чувствуваат дека нивниот татко нема да го стори истото за нив. Корелациите помеѓу димензиите прифаќање од таткото и димензијата одбивање од мајката и корелациите помеѓу димензиите прифаќање од таткото и димензијата одбивање од таткото се негативно поврзани. Колку повеќе учениците чувствуваат дека нивниот татко би се жртвувал за нив, нема да чувствуваат дека нивната мајка нема да го направи истото за нив. Таму каде што учениците чувствуваат дека можат да му се обратат за помош на својот татко, нема да се на мислење дека со татко им нема да можат да зборуваат за многу работи. Не постои поврзаност помеѓу димензиите квалитет на интеракција во семејството и димензиите прифаќање од мајка и од татко и помеѓу димензиите интеракција во семејството и димензиите одбивање од мајка и татко. Тоа значи дека општата атмосфера во семејството независи од тоа дали учениците се прифатени или одбиени од страна на своите родители. Како учениците се чувствуваат во својето семејство не зависи од тоа дали тие се чувствуваат сакано или не од страна на своите родители.

Според истражувањата на Мусен, Конгер и Каган (Mussen, Conger, Kagan, 1979) детето нема да се идентификува со родителот кој не го прифаќа и не искажува емоционална љубов кон него и ќе се создаде атмосфера на одбивање од страна на родителите, што е согласно со овие резултати.

4. Дискусија и заклучок на резултатите за поврзаноста на перцепциите на самоефикасноста со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството

Во овој магистерски труд се испитува поврзаноста на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството.

Со оглед на тоа што самоефикасноста на учениците, психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата на детето во семејството се варијабли кои се сочинети од повеќе димензии, од основната хипотеза произлегоа неколку групи на субхипотези.

Хипотезата со која сакавме да испитаеме дали постои поврзаност на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението делумно се потврди.

Имено, резултатите добиени од истражувањето покажуваат дека перцепцијата на самоефикасност е поврзана со психосоцијалната клима во одделението само во неколку димензии. Перцепцијата на академска самоефикасност позитивно е поврзана со задоволството во одделението, односно перцепцијата на академската самоефикасност на учениците од одделенска настава е поголема кога задоволството во одделението е поголемо. Колку повеќе учениците веруваат во сопствените способности за совладување на целите и задачите и во исполнувањето на академските очекувања, расположението во одделението ќе биде повесело и попријатно. Перцепцијата на академска самоефикасност негативно е поврзана со димензиите: напнатост и тешкотија во одделението. Перцепцијата на академската самоефикасност на учениците од одделенска настава е помала кога напнатоста и тешкотијата во одделението се поголеми. Ако во одделението владее атмосфера на конфликтно поведение на учениците тогаш училишната работа ја доживуваат како тешка, затоа учениците нема да веруваат во сопствените

способности за совладување на целите и задачите во училиштето. Перцепцијата на емоционална самоефикасност негативно е поврзана со димензијата тешкотија во одделението. Перцепцијата на емоционална самоефикасност на учениците од одделенска настава е помала кога тешкотијата во одделението е поголема. Доколку на учениците им е тешко да ги совладуваат училишните задачи во одделението тие нема да се чувствуваат добро. Перцепцијата на социјалната самоефикасност не е поврзана со димензиите на психосоцијалната клима во одделението. Колку учениците од одделенска настава ќе веруваат во успешноста на извршувањето на поставените задачи, соработување во социјални групи или однесување поврзано со социјални ситуации не е поврзано со психосоцијалната клима во одделението. Перцепцијата на академска самоефикасност не е поврзана со димензиите: натпревар и поврзаност во одделението. Исполнувањето на академските очекувања на учениците не зависи од натпреварувачката атмосфера и пријателските односи во одделението. Перцепцијата на емоционална самоефикасност не е поврзана со димензиите: задоволство, напнатост, натпревар и поврзаност во одделението. Веселото и пријатното расположение во одделението, конфликтното поведение на учениците, значењето на успехот и постигнувањето меѓу учениците и пријателските односи во одделението, не зависат од постоењето на позитивни или негативни емоции кај учениците кои влијаат на нивната самоефикасност.

Според истражувањата на Фразер и Фишер (Fraser i Fisher, 1989) мотивацијата и самоефикасноста како афективни постигнувања позитивно се поврзани со тешкотијата и напнатоста. На ефикасна мотивација и на нивото на аспирација позитивно влијаат тешкотијата и напнатоста, што не е случај со нашето истражување каде некои од димензиите на самоефикасноста негативно се поврзани со тешкотијата и напнатоста. Поточно, добивме дека академската самоефикасност е негативно поврзана со тешкотијата и напнатоста во одделението, а исто така и емоционалната самоефикасност е негативно поврзана со напнатоста во одделението. Значи, може да се заклучи дека учениците од нашиот примерок не се мотивираат во учењето со тежината на задачите што треба да ги реализираат во наставата, додека конфликтното поведение не им создава пријатна атмосфера за работа на часот.

Хипотезата со која очекувавме дека постои поврзаност на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со димензиите на интеракцијата на детето во семејството делумно се потврди.

Од спроведеното истражување заклучивме дека перцепцијата на социјалната самоефикасност позитивно е поврзана со димензиите: квалитет на интеракција во семејството и прифаќање од таткото. Перцепцијата на социјалната самоефикасност на учениците од одделенска настава е поголема кога квалитетот на интеракција во семејството и прифаќање од таткото се поголеми. Учениците ќе бидат поуспешни во извршувањето на поставените задачи, соработување во социјални групи или однесување поврзано со социјални ситуации кога општата атмосфера во семејството и прифаќањето од таткото ќе бидат поголеми. Перцепцијата на социјалната самоефикасност негативно е поврзана со димензијата одбивање од мајка. Перцепцијата на социјалната самоефикасност на учениците од одделенска настава е помала кога одбивањето од мајката е поголемо. Учениците кои се чувствуваат отфрлени од својата мајка нема да веруваат во успешноста на извршувањето на задачите поврзани со социјални ситуации. Перцепцијата на социјалната самоефикасност не е поврзана со димензиите: прифаќање од мајка и одбивање од татко. Однесувањето на учениците во социјални ситуации не зависи од тоа колку учениците се чувствуваат прифатени од својата мајка или одбиени од својот татко. Перцепцијата на академска самоефикасност позитивно е поврзана со димензијата квалитет на интеракција во семејството. Перцепцијата на академска самоефикасност на учениците од одделенска настава е поголема кога квалитетот на интеракција во семејството е поголем. Исполнувањето на академските очекувања на учениците е поголемо кога општата атмосфера во семејството е поголема. Перцепцијата на академска самоефикасност негативно е поврзана со димензијата одбивање од мајка. Перцепцијата на академска самоефикасност на учениците од одделенска настава е поголема кога одбивањето од мајката е помало. Учениците ќе веруваат во сопствените способности за совладување на целите и задачите во училиштето, а можноста за управување со своето сопствено учење и однесување ќе биде пореална кога одбивањето од страна на мајката ќе биде помало. Перцепцијата

на академска самоефикасност не е поврзана со димензиите: прифаќање од мајка и татко и димензијата одбивање од татко. Исполнувањата на академските очекувања на учениците не зависат од тоа колку учениците се прифатени од страна на своите родители и колку учениците се чувствуваат одбиени од страна на својот татко. Перцепцијата на емоционална самоефикасност негативно е поврзана со димензиите: одбивање од мајка и татко. Перцепцијата на емоционална самоефикасност на учениците од одделенска настава е поголема кога одбивањето од страна на мајката и таткото е помало. Зголемената емоционална самоефикасност ќе предизвика учениците да се чувствуваат способни, храбри и расположени во совладувањето на одредени задачи на часот, доколку одбивањето од страна на мајката и таткото е помало. Немирот и депресивното расположеније кај учениците ќе предизвикаат намалена самоефикасност, ако тие се чувствуваат одбиени од страна на своите родители. Перцепцијата на емоционалната самоефикасност не е поврзана со димензијата квалитет на интеракцијата во семејството и димензиите: прифаќање од мајка и татко. Позитивните и негативните емоции што ги имаат учениците во врска со нивните способности и контрола на чувствата не зависат од тоа каква им е општата атмосфера во семејството и дали тие се прифатени од страна на своите родители.

Слични резултати се добиени во истражувањата на Рохнер (Rohner, 1980), според кои интеракцијата во семејството, прифаќањето од мајката и од таткото, но од друга страна одбивањето од мајката и од таткото, влијаат на перцепцијата на самоефикасноста на децата. Самоефикасноста, училишните постигнувања, начинот на однесување кај детето зависат од тоа дали детето е прифатено или одбиено од мајката и таткото. Таму каде што интеракцијаат во семејството е позитивна и има прифаќање од мајка и татко се претпоставува дека и самоефикасноста на децата ќе биде поголема во подоцнежниот училишен период.

Исто така и во истражувањето на Лацковиќ-Гргин (1982) во едно основно училиште на четврто одделенци, докажала дека децата од демократските семејства имале повеќе развиено натпреварувачко и соработничко однесување, покажувале подобар училишен успех и имале повисока самоефикасност, од децата од

авторитарни и стихијски семејства. Кај децата од демократски (авторитативни) семејства, самоефикасноста, училишниот успех и мотивацијата за учење се мошне поголеми во однос кај децата од авторитарни и стихијски семејства.

Нашите резултатите само кај некои димензии на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и интеракцијата во семејството покажаа поврзаност.

Хипотезата со која сакавме да испитаме дали постои поврзаност на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството делумно се потврди.

5. Дискусија и заклучок на резултатите за разликите во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството меѓу учениците од женски и машки пол

Во овој дел испитувавме дали постојат разлики меѓу ученици од женски и машки пол во димензиите на перцепцијата на самоефикасноста на учениците, во димензиите на психосоцијалната клима во одделението и во димензиите на квалитетот на интеракцијата во семејството.

Хипотезата со која тврдиме дека постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста меѓу учениците од женски и машки пол се потврди само за димензијата емоционална самоефикасност. На димензиите социјална и академска самоефикасност не постои статистички значајна разлика во проценките меѓу учениците од женски и машки пол.

Со други зборови димензиите социјална и академска самоефикасност се подеднакво високо проценети од страна на учениците од женски и машки пол. Учениците од двата пола веруваат во успешноста на извршувањето на задачите или однесувањето поврзани со социјални ситуации и исполнувањето на академските

очекувања. Но, статистички значајна разлика добивме помеѓу женските и машките ученици во перцепцијата на емоционалната самоефикасност. Односно таа е повисоко проценета од женските ученички отколку од машките. Овој податок ни укажува на тоа дека женските ученички емоционално се почувствителни од машките ученици, односно имаат повисоки позитивни емоции во работата на часот, поголема контрола на чувствата и поголема храброст за разлика од машките ученици.

Овој резултат и не не изненадува со оглед на сознанијата од развојната психологија каде женските деца се емоционално понапредни од машките, односно емоционалното созревање е побрзо кај женските до адолесценцијата.

Хипотезата во која тврдеме дека постои статистички значајна разлика во перцепцијата на психосоцијална клима во одделението меѓу учениците од женски и машки пол се потврди само за димензиите задоволство и тешкотија. Не постои статистички значајна разлика меѓу ученици од женски и машки пол на димензиите напнатост, натпревар и поврзаност.

Женските учениците повисоко ја проценуваат димензијата задоволство од машките ученици. Учениците од женски пол покажуваат повеќе задоволство од училишна работа и се порасположени од учениците од машки пол. Женските ученици пониско ја проценуваат димензијата тешкотија од машките ученици. Женските учениците полесно ја совладуваат училишната работа од машките ученици. Не постои разлика во доживувањето на димензиите напнатост, натпревар и поврзаност помеѓу ученици од женски и машки пол. И кај учениците од женски и машки пол атмосферата на напнатост е на ниско ниво. Учениците од женски и машки пол подеднакво го доживуваат успехот со кој се стекнуваат од меѓусебните натпревари.

Овие резултати се согласни со резултатите од истражувањето кое го вршела Власта Забуковец (Zabukovec, 1998) кај четврто одделенци во доживувањето на одделенската клима помеѓу женски и машки ученици и исто така го употребила прашалникот MCI (My Class Inventory). Таа констатирала дека само кај димензијата

задоволство имало разлика помеѓу половите, кај останатите димензии разлики помеѓу половите не се најдени, додека во нашето истражување разлики помеѓу половите се најдени кај димензиите задоволство и тешкотија.

Слично истражување е спроведено од страна на Ричардсон (според Fraser, 1991) според кој во одделенијата каде што има повеќе девојчиња има помалку напнатост а повеќе задоволство, додека пак во одделенијата во кои има повеќе машки ученици има повеќе напнатост а помалку задоволство.

Хипотезата со која тврдеме дека постои разлика во доживувањето на перцепцијата на интеракцијата во семејството меѓу учениците од женски и машки пол се потврди само за димензиите квалитет на интеракција во семејството и одбивање од мајката. Не постои статистички значајна разлика во оценките меѓу учениците од женски и машки пол на димензиите прифаќање од мајка и татко и димензијата одбивање од татко.

Учениците од женски пол повисоко ја проценуваат димензијата квалитет на интеракција во семејството од ученици од машки пол. Семејните односи кај учениците од женски пол се повисоко вреднувани одколку кај учениците од машки пол. Учениците од женски пол имаат поголема доверба во своето семејство од учениците од машки пол. Учениците од женски пол пониско ја проценуваат димензијата одбивање од страна на мајката од учениците од машки пол. Одбивањето од мајката е пониско доживеано кај ученици од женски пол во однос на ученици од машки пол, бидејќи тие за разлика од машките ученици најчесто со својата мајка можат да зборуваат за интимни работи. Не постои разлика во доживувањето на димензиите: прифаќање од мајка и татко и одбивање од татко. И двата пола ученици подеднакво ги доживуваат прифаќањето од мајка и татко и одбивање од татко. Учениците од двата пола подеднакво ја доживуваат љубовта од страна на двата родитела.

Нашите резултати само кај некои димензии покажаа постоење на значајни разлики меѓу перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството, меѓу учениците од женски и машки.

Хипотезата со која тврдеме дека постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста, психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството, меѓу учениците од женски и машки пол, делумно се потврди.

6. Недостатоци на истражувањето

Истражувањето беше спроведено со емпириски неекспериментален метод, односно со методот *ex post facto*. Учениците се доведоа во улога на проценувачи на нивната самоефикасност, на психосоцијална клима во одделението и со интеракцијата во семејството, така што постои можност одговорите да бидат неискрени и на тој начин да допринесат на отсликување состојба која не е вистинска.

Треба да земеме предвид дека истражувањето е спроведено во едно основно училиште во Делчево и примерокот е пригоден, затоа резултатите добиени во истото можат да се разгледуваат единствено со земање предвид на ограничувањето на примерокот кој е вклучен во оваа истражување, а тоа доведува до намалување на можноста за прецизна и широка генерализација на заклучоците.

Овој труд е обид да се согледа поврзаноста на перцепциите на самоефикасноста, психосоцијална клима во одделението и интеракцијата во семејството. Се надеваме дека овој труд ќе создаде поттик кај наставниците во создавањето на поволна психосоцијална клима во одделението, со што ќе се подобри самоефикасноста на учениците и ќе се согледа влијанието на односите во семејството врз создавањето на истата.

Литература

- Andrilović, V., Čudina, M. (1985) *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1997). *Self– Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5513-5518) Oxford: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation & Program Planning*, 13, 9-17.
- Bandura, A. (1988). Organizational Application of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13 (2), 275-302.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1985). Explorations in self-efficacy. In S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory*. Tokyo: Kaneko-shoho.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A., Cervone, D. (1986). *Differential Engagement of Self-Reactive Influences in Cognitive Motivation*. Organizational Behavior and Human Decision Processes. Stanford University.

Bandura, A., Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 45, 1017-1028.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., Brouillard, M. E. (1988); *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University.

Bandura, A., Reese, L., Adams, NE. (1982). *Perceived Self-Efficacy in Coping With Cognitive Stressors and Opioid Activation*. Stanford University.

Bandura, A., Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Beck, A. T., Emery, G., Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias – A Cognitive Perspective by at Beck and G Emery, with Greenberg*. Published bu Basic Books, Harper & Row Ltd., New York.

Betz, N. E., Hackett, G. (1986). Applications of Self-Efficacy Theory to Career Development. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.

Bezinović, P. (1988) *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Bilgin, M., Akkapulu, E. (2007). Some Variables Predicting Social Self-Efficacy Expectation. *Social Behavior and Personality*, 35, 777-788.

Bjorklund, D. F., Green, B.L. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*, 47, 46-54.

Brophy, J. (1979). Teacher Behavior and its Effects, *Journal of Educational Psychology*, vol.71, br. 6.

- Brown, I., Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Caprara, G., Cervone, D. (2003). *Personality: Determinants, Dynamics and Potentials*. Dereta.
- Cervone, D. (1989). Effects of envisioning future activities on self-efficacy judgments and motivation: An availability heuristic interpretation. *Cognitive Therapy and Research*. 13, 247-261.
- Cervone, D., Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 492-501.
- Cervone, D., Williams, S.L (1992). *Social Cognitive Theory*. New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Cioffi, J.M. (1991). *Associate Editor, IEEE JSAC (High-Speed Digital Subscriber Lines)*. Department of Electrical Engineering, Stanford University.
- Collins, N., L. (1996). Working Models of Attachment: Implications for Explanation, Emotion, and Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 71, 110-129.
- Deković, M., Janssens, J. (1992). Parents child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925-932.
- Deković, M., Meeus, W. (1997). Peer Relations in Adolescence: Effects of Parenting and Adolescents Self-Concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Deutsch, E. (1969) *Socially Relevant Science: Reflections on Some Studies of Interpersonal Conflict*, American Psychological Association.
- Docker, J. G., Fraser, B. J., Fisher, L. D. (1989). Differences in the Psychosocial Work Environment of Different Types of Schools. *Journal of research in Childhood Education*, Vol. 4, 5-17.
- Dowrick, P. W. (1983). Self-modelling in P. W. Dowrick & S. J. Biggs (Eds.), *Using video: Psychological and social applications* (pp. 105-124). Chichester, UK: Wiley.

- Dowrick, P. W., Hood, M. (1981). Comparison of Self-Modeling and Small Cash Incentives in a Sheltered Workshop. *Journal of Applied Psychology*, 66, 349-397.
- Evans , K. M. (1962). *Sociometry and Education*. London. Rutledge & Kegan Paul.
- Fisher, D., Fraser B. J. (1981). Validity and Use of the My Class Inventory. *Science Education*, Vol.65, 145-156.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gable (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning (pp 493-541)*. New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1992). Developments and changes in the study of Learning environments: looking back, sideways, and forward. V: Waksman H. C. and Ellet C. D. (ur), *The Study of Learning Environments. College of Education, University of Houston, Houston, Texas, Vol 15, No. 3, 5-10*.
- Fraser, B. J. (1991). Validity and Use of Classroom Environment Instruments. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 26, No. 2, 5-10.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty Years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 21, No. 4, 3-15.
- Fraser, B.J., Fisher, L. D. (1994). *Assessing and Researching the Classroom Environment*. V: D. L. Fisher, *The study of learning environment. Science and mathematics education center Curtin university of technology*. Vol. 8. No. 9, 152-170.
- Fraser, B.J., Fisher, L. D. (1983). *Assessment of Classroom Psychological Environment*. Pert: Western Australian Institute of Technology.
- Golombok, S., Fivush, R. (1994). *Gender Development*. New York: Cambridge University Press.
- Grgin, T. (1997). *Edukaciska psihologija*. Split: Naklada Slap.
- Hartup, W.W. (1979). The Social Worlds of Childhood, *American Psychologist*, Vol 34 (10), 944-950.
- Hartup, W.W., Lieshout, C.F.M. (1995). Personality development in social context. *Annua Review of Psychology*, 46, 655-687.

- Hartup, W.W., Stevenas, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 112, 355-370.
- Hattie, J., Watkins, D. (1988). Preferred Classroom Environment and Approach to learning. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 58. 345-9...
- Havelka, N. (1980). *Psihološke osnove grupnog rada*. Beograd: Naučna Knjiga.
- Havelka, N. (1996). *Psihologija međjuljudskih odnosa u obrazovanju*, Beograd.
- Hol, S. K., Lindzi, G. (1978). *Teorije Ličnosti*. Beograd: Nolit.
- Ivanov, L. (2007). *Значење ојче , академске и социјалне ефикасносџи ље социјалне љодршке у љрилаљодби сљудују*. Magistarski rad. Zagreb : Odsjek za psihologiju Filozofski fakultet.
- Jurić, V. (1993). *Školska I razredna nastavna klima*. Priručnik za ravnatelje odgojno obrazovnih ustanova. Zagreb.
- Kavanaugh, D. J., Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 09, 507-525.
- Kazdin, A. E. (1984). *Behavior modification in applied settings*. Front Cover. Dorsey Press.
- Kent, J. (1987). *Maximum Performance Tests of Speech Production*. University of Wisconsin-Madison.
- Klausmeier, H. J., Goodwin, W. (1975). *Learning and Human Abilities: Educational Psychology*, Harper-Row, New York.
- Koys, D., Dekotis, I. (1991). *Inductive Measures of Psychological Climate*. Human Relations. Vol. 44.
- Крстиќ, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИОР Вук Караџиќ.
- Лацковиќ-Гргин, К. (1982). Проблеми истраживања утједаја отворених облика родителјског понашања на социјализацију дјеце. *Примијенјена љсихолољија*. 3, 42-49.

- Lamb, M. E., Nasha, A. (1989). *Infant-Mother Attachment, Sociability, and Peer Competence*. In *Peer Relationships in Child Development*, ed. T. J. Berndt and G. W. Ladd. New York: Wiley.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. D., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Leitenberg, H. (1976). *Handbook of Behavior Modification and Behavior Therapy*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- Lewis, D. (1983). *New Work for a Theory of Universals in Properties*. Oxford University Press.
- Maccoby, E. E. (1980). *Developmental Psychology: Attachments in Development*. University of California.
- MacDonald, K., Parker, R (1984). Bridging the gap: Parent-Child Play Interaction and Peer Interactive Competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Маринковиќ, Ј (1981) *Уџемеленоси одгоја у филозофији*, Школска књига, Загреб.
- Медоуз, С., Кешдан, А. (2000). *Како њомоћи деци да уче*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мееце, Ј. Л. (1997). *Child and Adolescent Development for Educators*. New York: McGraw Hill Companies, inc.
- Miller, W. R., Seligman, M. E. P. (1975). Depression and Learned Helplessness in Man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 228-238.
- Mineka, S. (1985). Animal models of anxiety-based disorders: Their usefulness and limitations. (In A. Tuma & J. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 199-244). Hillsdale, NJ: Erlbaum).
- Mineka, S., Kelly, K. (1989). The relationship between anxiety, lack of control, and loss of control. In A. Steptoe & A. Apples (Eds.), *Stress, personal control and health* (pp. 163-191). New York: Wiley.

- Morrow, G. R., Labrum, A. (1978) *The Relationship Between Psychological and Physiological Measures of Anxiety*. Psychological medicine.
- Мурцева-Шкарик О. (2004) *Развојна психологија*, Филозофски факултет, Скопје.
- Mussen, P. H., Conger-J. J. Kagan, J. (1979). *Child Development and Personality (6th ed.)*. New York: Harper & Row.
- Николоски, Т. (2003). *Статистика во психологија*. Филозофски Факултет Универзитет “Св.Кирил и Методиј”- Скопје.
- Pajares, F. Schunk, D. H. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Nekić, M. (2008). Скала социјалних стратегии. во Z. Penezić, V. Čubela Adorić, A. Proroković, I. Tucak Junaković, (ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Svezak 4, (str. 35-45). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije*, Izabrane teme. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Пирјаов, Г. Д. (1962). *Педагогическа психологија*. Софија: Наука и искусство.
- Reilly, R. R., Lewis, E. L. (1983). *Educational Psychology: Application for Classroom Learning and Instruction*, McMillian Publishing Comp., New York.
- Rot, N. (1989). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udzbenike I nastavna sredstva.
- Rohner, R. P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 111-138.
- Rohner, R. P. (1980). Worldwide tests of parental acceptance-rejection theory: An overview. *Behavior Science Research*, 15, 1-21.
- Salovey, P., Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 57 (3), 539-551.

Sanderson, WC., Rapee, R. M., Barlow, D.H. (1990). Syndrome comorbidity in patients diagnosed with a DSM-III-R anxiety disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 308-312.

Sanderson, WC., Rapee, R. M., Barlow, D.H. (1989). The influence of an illusion of control on panic attacks induced via inhalation of 5.5% carbon dioxide-enriched air. *Archives of General Psychiatry*, 46, 157-162.

Schunk, D. H. (1987). Peer Models and Children Behavioral Change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.

Schunk, D. H., Hanson, A.R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.

Skalar, M. (1988). *Učna uspešnost in lastne medosebne komunikacije učencev v šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofski fakultet.

Skinner, B., F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan. 461 p.

Smith, D. K. (1978). Teacher Styles of Classroom Management, "*Journal of Educational Research*", br. 5, 286-292.

Stampfl, T.G., Levis, D.J. (1967). *Changing Character: Short-Term Anxiety-Regulating Psychotherapy*. Leigh McCullough Vaillant-Psychology.

Стојаковиќ, П. (1990). *Психолошки услови преноса учења*. Сарајево: Свјетлост.

Taylor, S. E., Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.

Tversky, A., Kahneman, D. (1974). *Judgment under Uncertainty – Division of the Humanities and Social Science*. New Series.

Валон, А. (1985). *Психички развој деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vidović, V., Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP- VERN.

Vizek-Vidović, V., Rovani, D. (2003). Service learning in the university: a case study. *Thinking classroom-international journal of reading, writing and critical reflection*, 4(1), 14-19.

Вучић, Л. (1987). *Педагошка психологија*. Београд: Савез друштва психолога - Р. Србије.

Vulić-Prtorić, A., (1998). *Skala kvaliteta obiteljske interakcije*, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Zadar.

Vulić-Prtorić, A., Sorić, I. (2006). Upitnik samoefikasnosti za djecu. u Ćubela-Adorić i sur. (ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika – Svezak 3*; Zadar: Sveučilište u Zadru.

Weinberg, R. S., Gould, D., Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.

Williams, S. L. (1990). Guided mastery treatment of agoraphobia: Beyond stimulus exposure. *Progress in Behavior Modification*, 26, 89-121.

Williams, S. L., Cervone, D., (1989). *Social Cognitive Theories of Personality*. In D. F. Barone, M. Hersen, & V. B. Van Hasselt (Eds.), *Advanced personality* (pp. 173-207). New York: Plenum.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal inhibition*. California: Stanford University.

Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Wubbels, T., Creton, H.A., Holvast, A. (1988). *Undesirable classroom situations*, *Interchange*, 19, 2, pp. 25-40.

Wubbels, T., Creton H. A., Hooyman, H.P. (1989). Review of Research on Teacher Communication Styles With Use of the Leary Model. *Journal of Classroom Interaction*, Vol.27, No. 1, 1-12

Zabukovec, V. (1998). *Merenje razredne klime*. Ljubljana: Centar za psihodijagnostična sredstva . Produktivnost.

Шурбановска, О. (2009). *Семејството и врниците како фактори на социјалното однесување на дејето во училишната средина*. Одбранета докторска дисертација на Филозофскиот факултет - Скопје.

Шурбановска, О. (2004). *Психосоцијална клима и социјална положба на учениците од активна и традиционална настава*. Одбранета магистерска теза на Филозофскиот факултет-Скопје.

Шурбановска, О. (2013). *Родителите и однесувањето на дејето во училиштето*. Филозофски факултете- Скопје.

Резиме

Од особен интерес за педагошката психологија е проучувањето на самоефикасноста на учениците во наставата, како и факторите кои влијаат за нејзиното појавување и развивање, влијанието на однесувањето на наставникот заедно со реакциите на ученикот во создавањето на психосоцијалната клима во одделението и односите во семејството. Проучувањето на самоефикасноста на учениците во наставата го толкуваме преку социјално-когнитивната теорија на Алберт Бандура (Bandura, 1997). Самоефикасноста ја испитуваме преку три димензии: социјална самоефикасност, академска самоефикасност и емоционална самоефикасност. Психосоцијалната клима во одделението ја сочинуваат повеќе димензии: задоволство од одделението, напнатост во одделението, натпревар во одделението, тешкотија во училишната работа и поврзаност во одделението. Интеракцијата на детето во семејството ја објаснуваме со детското доживување на прифатеност од мајката, прифатеност од таткото, одбивање од мајката, одбивање од таткото и доживување на задоволство од семејството (Hartup, 1979).

Овој труд содржи теоретски и истражувачки дел. Во теоретскиот дел експлицитно се прикажани сите значајни агенци на самоефикасноста, психосоцијална клима и интеракцијата во семејството. Истражувачкиот дел се однесува на емпириско проучување на истражувањето. Проблем на ова истражување е, дали постои поврзаност на перцепциите на самоефикасноста на учениците од четвртите одделенија во основното училиште со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата во семејството и разликата на овие варијабли помеѓу женски и машки ученици. Учениците кои учествуваа во истражувањето се на возраст од 10 до 11 години. Во истражувањето се користени три инструменти за мерење на варијаблите: прашалник SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) за мерење на самоефикасноста, прашалник “Моето одделение” MCI (*My Class Inventory*) и скала за квалитетот на семејната интеракција (Vulić-Prtorić, 1998).

Во согласност со основната хипотеза на ова истражување и субхипотезите кои произлегуваат од неа, резултатите се претставени во 5 поглавја. Од добиените резултати можеме да го заклучиме следното:

Во одделението учениците имаат висока социјална, академска и емоционалната самоефикасност. Учениците училишната работа ја доживуваат како просечно тешка. Атмосферата во одделението е помалку напната бидејќи поврзаноста меѓу учениците е на високо ниво. Атмосферата на натпреварот е присутна во одделението. Учениците најмногу чувствуваат задоволство од училишната работа. Учениците семејната интеракција ја доживуваат како мошне висока. Учениците високо ги доживуваат односите на прифаќање од мајка и татко. Додека односите на одбивањето од мајка и татко се ниско доживевани од страна на учениците.

Димензиите на перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенска настава делумно се поврзани со димензиите на психосоцијална клима во одделението. Димензијата социјална самоефикасност не е поврзана со димензиите на психосоцијалната клима во одделението. Димензијата академска самоефикасност е позитивно поврзана со димензијата задоволство, а негативно е поврзана со димензиите: напнатост и тешкотија. Димензијата академска самоефикасност не е поврзана со димензиите натпревар и поврзаност. Димензијата емоционална самоефикасност е негативно поврзана со димензијата тешкотија, а не е поврзана со димензиите: задоволство, напнатост, натпревар и поврзаност.

Димензијата на перцепцијата на самоефикасноста на учениците од одделенска настава значајно е поврзана со димензиите на интеракцијата во семејството. Димензијата социјална самоефикасност е позитивно поврзана со димензиите квалитет на интеракција во семејството и прифаќање од татко, а негативно е поврзана со димензијата одбивање од мајка. Но помеѓу димензијата социјална самоефикасност и димензиите прифаќање од мајка и одбивање од татко не постои поврзаност. Димензијата академска самоефикасност е позитивно поврзана со димензијата квалитет на интеракција во семејството, а негативно е

поврзана со димензијата одбивање од мајка. Димензијата академска самоефикасност не е поврзана со димензиите: прифаќање од мајка и татко и одбивање од татко. Димензијата емоционална самоефикасност е негативно поврзана со димензиите одбивање од мајка и татко, а не е поврзана со димензиите квалитет на интеракција во семејството, прифаќање од мајка и татко.

Постои разлика во перцепцијата на самоефикасноста меѓу учениците од женски и машки пол само кај димензијата емоционална самоефикасност. Кај учениците од женски пол перцепцијата на емоционална самоефикасност е поголема од учениците од машки пол. Кај димензиите социјална и академска самоефикасност не постои разлика во димензиите на перцепциите меѓу ученици од женски и машки пол.

Постои разлика во димензиите на психосоцијална клима во одделението меѓу учениците од женски и машки пол кај димензиите задоволство од одделението и тешкотија во училишната работа. Учениците од женски пол повисоко го проценуваат задоволството од одделението од учениците од машки пол. Учениците од женски пол пониско ја проценуваат тешкотијата во училишната работа од учениците од машки пол. Не постои разлика во доживувањето на димензиите: напнатост, натпревар и поврзаност меѓу ученици од женски и машки пол.

Постои разлика во доживувањето на димензиите на интеракцијата во семејството и одбивањето од страна на мајката, меѓу учениците од женски и машки пол. Учениците од женски пол повисоко го проценуваат квалитетот на интеракцијата во семејството од учениците од машки пол. Учениците од женски пол пониско го проценуваат одбивањето од страна на мајката од учениците од машки пол. Не постои разлика во доживувањето на димензиите: прифаќањето од страна на мајката и таткото и димензијата одбивањето од страна на таткото меѓу ученици од женски и машки пол.

Основната хипотеза на оваа истражување со кое сакавме да докажеме дека перцепциите на самоефикасноста на учениците од одделенската настава се поврзани

со психосоцијалната клима во одделението и со интеракцијата на детето во семејството, делумно се потврди.

Прилози

Прашалник SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) за мерење на самоефикасноста

УПАТСТВО-SEQ-C

Внимателно прочитај го секое тврдење и означи колку тоа тврдење се однесува на тебе на тој начин што ќе го заокружиш бројот што го означува твојот одговор. Одговарај брзо и не размислувај премногу долго за поставеното прашање

- 1- Воопшто НЕ
- 2- Главно НЕ
- 3- Не сум сигурен
- 4- Главно ДА
- 5- Потполно ДА

1.	Не ми е тешко да побарам помош од наставникот кога ќе <i>заглавам</i> при пишување на училишната работа.	1	2	3	4	5
2.	Лесно можам да го изразам своето мислење, дури и кога другите деца не се сложуваат со мене.	1	2	3	4	5
3.	Лесно ми е самиот да се расположам кога ќе ми се случи нешто непријатно.	1	2	3	4	5
4.	Лесно се концентрирам на учењето и тогаш кога има интересни работи околу мене.	1	2	3	4	5
5.	Лесно можам самиот да се смирам и кога сум многу исплашен.	1	2	3	4	5
6.	Лесно можам да се спријателам со други деца.	1	2	3	4	5
7.	Не ми е тешко да го научам материјалот зададен за тест.	1	2	3	4	5
8.	Не ми е тешко да <i>дрдорам</i> со непознати лица.	1	2	3	4	5
9.	Успевам да се контролирам да не станам нервозен.	1	2	3	4	5
10.	Секој ден успешно ги завршувам сите свои домашни задачи.	1	2	3	4	5
11.	Не ми е тешко да се вклопам во заедничката работа со другите ученици.	1	2	3	4	5

12.	Лесно можам да ги контролирам своите чувства.	1	2	3	4	5
13.	Лесно ми е со внимание да го следам секој училишен час.	1	2	3	4	5
14.	Кога не ми се допаѓа нешто од она што другите деца прават, лесно можам тоа да им го кажам.	1	2	3	4	5
15.	Можам самиот да си се охрабрам кога сум тажен.	1	2	3	4	5
16.	Успешен сум во сите училишни предмети.	1	2	3	4	5
17.	Лесно можам на другите деца да им раскажам некое смешно доживување.	1	2	3	4	5
18.	Не ми е тешко да му кажам на другарот дека не се чувствувам добро.	1	2	3	4	5
19.	Со мојот успех во училиштето можам да ги задоволам очекувањата на родителите.	1	2	3	4	5
20.	Успешно го одржувам другарството со другите деца.	1	2	3	4	5
21.	Лесно ми е да ги потиснам непријатните мисли.	1	2	3	4	5
22.	Успешно ги решавам тестовите во училиште.	1	2	3	4	5
23.	Лесно ми е да спречам кавга со другите деца.	1	2	3	4	5
24.	Не се грижам за она што би можело да се случи.	1	2	3	4	5

C= A= E= Вкупно:

ПРАШАЛНИК
МОЕТО ОДЕЛЕНИЕ

Упатство: Овој прашалник се однесува на опис на твоето одделение. Секое тврдење опишува состојби и случувања во одделението.

Заокружи:

ТАКА Е ако во твоето одделение е така како што е напишано,

НЕ Е ТАКА ако во твоето одделение не е така како што е напишано.

Те молам, одговори на сите прашања. Доколку мислиш дека си заокружил погрешен одговор, тоа можеш да го поправиш.

1. Во нашето одделение уживаме во училишната работа.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

2. Во нашето одделение многу се караме.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

3. Во нашето одделение често се натпреваруваме меѓу себе
за да видиме кој е најдобар.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

4. Во нашето одделение училишната работа е тешка.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

5. Во нашето одделение секој е мој пријател.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

6. Во нашето одделение некои деца не се весели.

- | ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
|--|-----------|
| 7. Некои во нашето одделение мислат само на себе (себични се). | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 8. Мнозинството во нашето одделение сакаат задачите да ги направат подобро од другите. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 9. Мнозинството во нашето одделение лесно ги извршува своите задачи без помош. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 10. Со некои од нашето одделение не сме пријатели. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 11. Сите го сакаме нашето одделение. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 12. Многумина во нашето одделение сакаат да се караат. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 13. Во нашето одделение некои се чувствуваат непријатно ако не ги извршуваат задачите толку добро како останатите. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 14. Во нашето одделение само некои се успешни. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 15. Во нашето одделение сме често заедно. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |
| 16. Некои соученици не го сакаат нашето одделение. | |
| ТАКА Е | НЕ Е ТАКА |

17. Одредени соученици секогаш прават и мислат по свое.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

18. Некои во нашето одделение своите задачи ги извршуваат подобро од преостанатите.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

19. Во нашето одделение училишната работа е изискувачка (наставникот многу бара од нас).

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

20. Во нашето одделение меѓусебно добро се познаваме.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

21. Нашето одделение е весело.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

22. На некои соученици не им се допаѓа тоа што во одделението го прават другите.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

23. Во нашето одделение некои постојано се во преден план.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

24. Мнозинството во нашето одделение се успешни.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

25. Во нашето одделение се сакаме едни со други.

ТАКА Е

НЕ Е ТАКА

СКАЛА ЗА КВАЛИТЕТОТ НА СЕМЕЈНАТА ИНТЕРАКЦИЈА

Име и презиме: _____

Одделение: _____

Дата на раѓање _____

Дата на испитување _____

Во овој прашалник се наоѓаат тврдењата кои опишуваат како се чувствувааш во своето семејство, во однос со мајката и таткото. Прочитај го внимателно секое тврдење и заокружи го соодветниот број кој означува **колку за тебе тоа тврдење е точно.**

Моето семејство....

Р. бр.	ТВРДЕЊА	воопшто на е точно	воглавно неточно	не сум сигурен	воглавно е точно	да, во потполност е точно
1.	За мене семејството е извор на утеха и задоволство.	1	2	3	4	5
2.	Моето семејство ми иде на нерви.	1	2	3	4	5
3.	Кога ќе пораснам и ќе имам мое семејство тоа многу ќе биде слично на моето сегашно семејство.	1	2	3	4	5
4.	Би сакал/а да не сум член на моето семејство.	1	2	3	4	5
5.	Се чувствувам како странец во моето семејство.	1	2	3	4	5
6.	Во споредба со други семејства мислам дека моето е многу добро.	1	2	3	4	5
7.	Во моето семејство никој не ме разбира.	1	2	3	4	5
8.	Се гордеам на своето семејство.	1	2	3	4	5
9.	Моето семејство е едно несреќно семејство.	1	2	3	4	5
10.	Членовите на моето семејство прават добро едни на други.	1	2	3	4	5
11.	Имам доверба во моето семејство.	1	2	3	4	5

Мојата мајка....

Р. бр	ТВРДЕЊА	воопшто на е точно	воглавно неточно	не сум сигурен	воглавно е точно	да, во потполност е точно
1	На мајка ми можам да и се обратам за помош секогаш кога ми е тешко.	1	2	3	4	5
2	Ми се чини дека мојата мајка би била посреќна ако ме нема.	1	2	3	4	5
3	Мислам дека мојата мајка за мене се би жртвувала.	1	2	3	4	5
4	Мојата мајка често вика на мене.	1	2	3	4	5
5	Мојата мајка премногу бара од мене.	1	2	3	4	5
6	Со мајка ми можам да зборувам за многу работи.	1	2	3	4	5
7	На мајка ми не и е важно што чувствувам.	1	2	3	4	5
8	Мојата мајка е полна со љубов кон мене.	1	2	3	4	5
9	Мојата мајка понекогаш ме казнува само затоа што е нерасположена.	1	2	3	4	5
10	Мојата мајка ми поставува невозможни барања.	1	2	3	4	5
11	На мајка ми можам секогаш да и се поверам.	1	2	3	4	5
12	Мојата мајка слабо ја интересира како јас живеам.	1	2	3	4	5
13	Мојата мајка ми дава се што ми е потребно.	1	2	3	4	5
14	Мојата мајка е понекогаш груба кон мене.	1	2	3	4	5
15	Мојата мајка бара од мене само она што можам да го направам.	1	2	3	4	5
16	Со мајка ми можам да зборувам за интимни работи.	1	2	3	4	5
17	Кога нешто ќе погрешам мојата мајка ме нарекува со погрдни зборови.	1	2	3	4	5
18	Мојата мајка пред мене поставува такви барања како да сум чудо од дете.	1	2	3	4	5
19	Мојата мајка има многу разбирање за моите проблеми.	1	2	3	4	5
20	Мојата мајка нема доволно време за мене.	1	2	3	4	5
21	Мојата мајка вложува големи напори за мене да ми е подобро.	1	2	3	4	5
22	Понекогаш не ми е јасно што и згрешив за да мора да ме казни.	1	2	3	4	5

Мојот татко....

Р. Бр	ТВРДЕЊА	воопшто не е точно	воглавноточно	не сум сигурен	воглавноточно	да, во потполност е точно
1.	На татко ми можам да му се обратам за помош секогаш кога ми е тешко.	1	2	3	4	5
2.	Ми се чини дека мојот татко би бил посрекен ако ме нема.	1	2	3	4	5
3.	Имам чувство дека мојот татко за мене се би жртвувал.	1	2	3	4	5
4.	Мојот татко често вика на мене.	1	2	3	4	5
5.	Мојот татко од мене премногу бара.	1	2	3	4	5
6.	Со татко ми можам да зборувам за многу работи.	1	2	3	4	5
7.	На мојот татко не му е важно што чувствувам.	1	2	3	4	5
8.	Мојот татко е полн со љубов кон мене.	1	2	3	4	5
9.	Мојот татко ме казнува само затоа што е нерасположен.	1	2	3	4	5
10.	Мојот татко ми поставува невозможни барања.	1	2	3	4	5
11.	На татко ми секогаш можам да му се поверам.	1	2	3	4	5
12.	Татко ми слабо го интересира како јас живеам.	1	2	3	4	5
13.	Мојот татко ми дава се што ми е потребно.	1	2	3	4	5
14.	Мојот татко е понекогаш груб кон мене.	1	2	3	4	5
15.	Мојот татко бара од мене само она што навистина можам да го направам.	1	2	3	4	5
16.	Со татко ми можам да зборувам за интимни работи.	1	2	3	4	5
17.	Кога нешто ќе погрешам мојот татко ме нарекува со погрдни имиња	1	2	3	4	5
18.	Мојот татко пред мене поставува такви барања како да сум чудо од дете.	1	2	3	4	5
19.	Мојот татко има разбирања за моите проблеми.	1	2	3	4	5
20.	Мојот татко нема доволно време за мене.	1	2	3	4	5
21.	Мојот татко вложува големи напори за мене да ми е подобро.	1	2	3	4	5
22.	Понекогаш не ми е јасно што сум направил/а за да ме казни татко ми.	1	2	3	4	5