

СПИСАНИЕ ЗА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

**просветно  
дело**

**2**

**2018**

JOURNAL FOR THEORY AND PRACTICE OF THE EDUCATION

**PROSVETNO  
DELO**



# СПИСАНИЕ ЗА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

год. LXXI

**просветно  
дело**

СКОПЈЕ, 2018

Издава: Здружение за теорија и практика на образованието "ОБРАЗОВНИ РЕФЛЕКСИИ" - Скопје

Списанието започна да излегува како весник од 1945 година под име „Просветно дело“, а како списание започна да излегува од 1947 година со истото име.

Прв уредник на списанието беше Блаже Конески.

\* \* \*

Претплатата се испраќа на:  
Здружение за теорија и практика  
на образованието  
„ОБРАЗОВНИ РЕФЛЕКСИИ“,  
ж-сметка: 300 0000035805 97  
Комерцијална банка АД Скопје  
со ознака ЗА СПИСАНИЕТО

\* \* \*

**Списанието излегува во пет  
броја годишно.  
Ракописите не се враќаат.  
Претплатата трае се додека не  
се откаже и тоа најдоцна во  
декември тековната година.**

\* \* \*

## ИЗДАВАЧ

Здружение за теорија и практика  
на образованието  
“ОБРАЗОВНИ РЕФЛЕКСИИ“  
Скопје, Македонија

e-mail: obrazovni\_refleksii@hotmail.com

## ГЛАВЕН УРЕДНИК

*Проф. д-р Никола Петров*

## РЕДАКЦИЈА

проф. д-р **Зорица Станисављевиќ-Петровиќ**,  
Србија

проф. д-р **Иван Фербержер**,  
Словенија

проф. д-р **Наталија Сафонова**,  
Русија

проф. д-р **Садета Зекиќ**,  
БИХ

проф. д-р **Фатбарда Ѓини**,  
Албанија

проф. д-р **Раденко Круљ**,  
Косово

проф. д-р **Анжела Николовска**,  
Македонија

проф. д-р **Васил Дрвошанов**,  
Македонија

проф. д-р **Томислав Таневски**,  
Македонија

**Ѓорѓи Илиевски**,

## ЛЕКТОР

д-р Васил Дрвошанов

## ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

д-р Томислав Таневски

<b>Д-р Васил ДРВОШАНОВ</b>	<b>5</b>	ВИДУВАЊА НА ЈАЗИКОТ ВО ПРАКТИКАТА
<b>Д-р Ванчо ЃОРЃИЕВ</b>	<b>16</b>	ЗАБРАНЕТОТО ИМЕ
<b>Д-р Соња ПЕТРОВСКА М-р Ана СТАНКОВСКА</b>	<b>37</b>	УЧЕНИЧКИОТ КОЛЕКТИВ КАКО ИНТЕРАКЦИСКА СРЕДИНА
<b>М-р Петар ИЛИЈЕВСКИ</b>	<b>51</b>	АНАТОМСКО-ФИЗИОЛОШКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА СТАПАЛАТО
<b>Д-р Ана ЛАЗАРОВА – НИКОВСКА</b>	<b>67</b>	ПРИНЦИПИ НА НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИК НА РАНА ВОЗРАСТ
<b>М-р Валентина ВЕЛКОВСКА-ТРАЈАНОВСКА</b>	<b>83</b>	МАЛИ МУЗИЧКО-ФОРМАЛНИ ГРАДБЕНИ ЕЛЕМЕНТИ НА МУЗИЧКОТО ДЕЛО
<b>Д-р Стефанија ЛЕШКОВА – ЗЕЛЕНКОВСКА</b>		
<b>Д-р Александар ТРАЈКОВСКИ</b>	<b>100</b>	МУЗИЧКИОТ ДИКТАТ ВО ОПШТООБРАЗОВНИТЕ УЧИЛИШТА
<b>Д-р Ѓорѓина КИМОВА М-р Даниела КОСТОВСКА</b>	<b>111</b>	АНКСИОЗНОСТ ВО ПЕРИОД НА АДОЛЕСЦЕНЦИЈАТА
<b>Д-р Валдета ЗЕНУНИ – ИДРИЗИ</b>	<b>118</b>	РЕДОВНОТО ПРОВЕРУВАЊЕ НА ДОМАШНИТЕ ЗАДАЧИ НА УЧЕНИЦИТЕ
<b>Д-р Мишо НЕТКОВ</b>	<b>131</b>	КОМПЈУТЕРСКА КУЛТУРА



## Содержание

# ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЕ ДЕЛО 2 2018

Журнал по теории и практике образования

UDK- 37 ISSN 0350-6711

год. LXXI стр.1- 140

<b>Д-р Василь ДРВОШАНОВ</b>	<b>5</b>	<b>ПРОСМОТР ЯЗЫКА В ПРАКТИКЕ</b>
<b>Д-р Ванчо ГЕОРГИЕВ</b>	<b>16</b>	<b>ЗАПРЕТНОЕ ИМЯ</b>
<b>Д-р Соня ПЕТРОВСКА</b> <b>М-р Ана СТАНКОВСКАЯ</b>	<b>37</b>	<b>УЧЕНИЧЕСКИЕ ЗДРУЖЕНИЯ КАК ИНТЕРАКЦИСКАЯ СРЕДА</b>
<b>М- р Петрь ИЛЪЕВСКИЙ</b>	<b>51</b>	<b>АНАТОМИЧНО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАПЕЛЬ</b>
<b>Д-р Анна ЛАЗАРОВА – НИКОВСКАЯ</b>	<b>67</b>	<b>ПРИНЦИПЫ УЧЕБЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАНОМ ВОЗРАСТЕ</b>
<b>М-р Валентина ВЕЛКОВСКАЯ- ТРАЯНОВСКАЯ</b>	<b>83</b>	<b>МАЛЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ - ФОРМАЛЬНЫЕ СТРОИТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ</b>
<b>Д-р Стефания ЛЕСКОВА- ЗЕЛЕНКОВСКАЯ</b>		
<b>Д-р Александрь ТРАЙКОВСКИЙ</b>	<b>100</b>	<b>МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИКТУМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНИЕ УЧИЛИЩА</b>
<b>Д-р ГЕОРГИНА КИМОВА</b> <b>М-р Даниэла КОСТОВСКА</b>	<b>111</b>	<b>АННКСИОЗНОСТ В ПЕРИОДЕ АДОЛЕСЦЕНЦИИ</b>
<b>Д-р Валдета ЗЕНУНИ-ИДРИЗИ</b>	<b>118</b>	<b>РЕГУЛЯРНАЯ ПРОВЕРКА ДОМАШНИЕ УРОКИ УЧЕНИКОВ</b>
<b>Д-р Мишо НЕТКОВ</b>	<b>131</b>	<b>КОМПЬЮТЕРНАЯ КУЛЬТУРА</b>

ПЕДАГОГИЈА

**Д-р Соња ПЕТРОВСКА**

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
Факултет за образовни науки

**М-р Ана СТАНКОВСКА**

Стручен труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“

LXXI,2,2018

UDK:

37.018.5:37.064.2

---

## УЧЕНИЧКИОТ КОЛЕКТИВ КАКО ИНТЕРАКЦИСКА СРЕДИНА

---

**Апстракт.** Ученичкиот колектив претставува социјална група, која се карактеризира со свои норми, атмосфера /клима/, култура и очекувања. Одделенскиот раководител е дел од истиот и како референтна и легитимно одговорна возрасна личност има одговорност да работи на развивање на кохезивноста на ученичкиот колектив. Овој процес налага потреба од развој на систем од форми, методи и постапки за управување со ученичкиот колектив, а тоа, пак, подразбира рационална организација на животот преку осмислување на меѓусебната интеракција на учениците. Поконкретно, ученичкиот колектив мора да претставува средина, во која лидерот/водачот ќе предлага, ќе избира, ќе осмислува разновидни активности, кои ќе ги доведат учениците не само во позиција на меѓузависност туку и во позиција на благонаклонетост и другарство.

Трудот претставува преглед и анализа на теориски и на емпириски сознанија, кои ги разоткриваат суштинските карактеристики на ученичкиот колектив (паралелка) како интеракциска средина и неговата моќ врз развојот на социјалните капацитети на децата и на младите.

**Клучни зборови:** структурален функционализам, социјална структура, интеракција, норми, социјални компетенции.

## **1. Моќта на ученичкиот колектив во развојот на учениковата личност**

Кога се зборува за ученичкиот колектив како интеракциска средина треба секогаш да се има предвид дека интеракцијата во него се карактеризира со високо ниво на сложеност и суптилност. Сложеноста и суптилноста произлегуваат од мноштвото на инволвирани субјекти во истиот, како и од разликите кои произлегуваат од карактеристиките на самите субјекти (ученици, наставници), по однос на полот, возраста, компетентноста, на социокултурното потекло и др.

Научниците не само што укажуваат на значењето на ученичкиот колектив за успешно воспитно дејствување туку се обидуваат научно да ги објаснат механизмите низ кои истиот влијае врз формирање на личноста на учениците.

Во пазувите на структурално-функционалната теорија Талкот Парсонс (Talcot Parsons 1902–1980) придонесот на училиштето во процесот на социјализацијата го наоѓа во моќта и во позицијата на ученичкиот колектив, на учителката и на курикулумот.

Ученичкиот колектив е средина, која обезбедува: почетна еднаквост на учениците; еднакви задачи за сите; поларизација помеѓу возрасните и групата ученици; систематско оценување на вредностите; емоционална и инструментална одвоеност на децата од родителите – поголем дел од денот; работа во група од иста возраст како поле за развивање на самостојноста; конфронтација со повисока статусна скала и повеќе наставници – за учениците од погорните одделенија; диференцијација на учениците не само според општиот успех туку и диференцијација според успехот во различни подрачја преку вклучување на учениците во воннаставните активности и поизразено групирање во неформални групи. Овие детерминанти го обликуваат милјето, во кое се случува постепено потиснување на емоционалната поврзаност на децата со родителите и семејството, каде што преовладува партикуларна ориентација (родителот гради однос кон детето според критериуми важечки само во семејството), и влез во училишната средина, во која важат уни-

верзални критериуми за вредности, норми и постигнувања (според Петровска 2010: 19).

По „напуштањето“ на своето семејство, детето од помала заедница се приклучува на поголема училишна средина, чија основна клетка е ученичкиот колектив. Ова проширување во социјалната сфера и шаренилото на ликовите, со кои детето стапува во интеракција, претставува нов контекст, во кој се стекнуваат нови искуства, нов вид на социјална поддршка и се развиваат чувства за права, обврски и одговорности. Истовремено, соочувањето со врсниците, кои, во основа, се групирани според принципот на почетна еднаквост (иста возраст, приближно исто ниво на психофизичка развиеност, исти намери – стекнување на знаења, вештини, способности) се случува и континуиран процес на вреднување (значаен аспект на интеракцијата), според утврдени норми, правила, критериуми и вредности, кои училиштето обврзано со државните планови и програми, законските задолженија, како и културните норми, вредности, традиција (на секое поединечно училиште) ги промовира и ги развива. Вреднувањето се случува на ниво на односи: ученик–ученик, група–ученик, наставник–ученик. Мислиме не само на вреднување на стекнатите знаења туку и на вреднување на постигнатите цели во однос на воспитанието, сфатено во потесна смисла, а се однесуваат на: ставови, вредности, навики посебно поврзани со општествено прифатливи морални норми, кои училиштето мора задолжително да ги промовира, да ги развива и да инсистира на нивно почитување. Во овој контекст протекува и континуиран процес на вреднување на целокупното однесување на инволвираните субјекти од што, пак, зависи видот и квалитетот на социјалната интеракција.

Иако функционалистите биле критикувани<sup>1</sup> за некои свои теориски поставки, нивните ставови и денес се оживотворуваат во воспитно-образовното дејствување на училиштето. Мошне актуелни се ставовите на Дрибен (Dreeben) во врска со придонесот на училиштето и ученичкиот колектив во учењето на нормите, од чие, пак, почитување зависи интеракцијата во истите.

---

<sup>1</sup>Посебно заради маргинализирање на улогата на семејството во процесот на социјализација.



Според него детето/ младата личност во процесот на училишната социјализација треба да научи да: дејствува самостојно и за тоа да носи одговорност, да презема по сопствена волја задачи по мерка на вредности, кои сам си ги поставил, да се третира како рамноправен на другите согласно определени негови обележја, во работата на некои јавни ситуации да ги внесува само обележјата соодветни на ситуацијата, а само делумно да внимава на мноштвото на обележја, кои ги имаат другите личности. Дрибен мошне високо ја цени социјализаторската и воспитно-образовната моќ на училиштето. Според него, тоа нуди парадигматични ситуации, во кои можат да се научат сите стандарди на однесувањето. Всушност, основната поставка на овој претставник на структуралниот функционализам е дека нормите за независност, успешност, универзалност и специфичност не мора да се научат во семејството. Учениците мора да стекнат искуство во училиштето, а тоа искуство е различно во одделни паралелки/ученички колективи (Dreeben 1967).

Ученичкиот колектив како поле на социјална интеракција може исклучително позитивно да влијае врз севкупните воспитно-образовни исходи и воопшто врз целокупниот развој на личноста на децата и на младите. Структурата на воспитно-образовните активности во основното училиште (настава: задолжителна, изборна, факултативна; воннаставни активности: спортски, културни, општествено корисни, активности на одделенската заедница; екскурзии, натпревари) нуди можност за развој на богата и позитивна социјална интеракција. Репертоарот, пак, на современи методичко-дидактички приоди (тимска работа, кооперативно учење, работа во групи и парови) за педагошка организација на споменатите училишни активности неоспорно се ставаат во функција не само на стекнување на знаења од определена област туку и во функција на развивање на способности и вештини за позитивна социјална интеракција<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Поопширно види во: *Наставен план и наставни програми за деветгодишно основно образование*. Р Македонија.

Низ оваа широка лепеза од активности учениците учат како соодветно да се однесуваат, а, истовремено, се стекнуваат со елементарни социјални правила на однесување: делење на работите, кооперативност, колаборативност и почитување на сопствената и личноста на другите.

Феин (Fine 1987) емпириски потврдува дека учениците во врсничките групи, а согласно тоа и во ученичкиот колектив, стекнуваат широк репертоар на социјални вештини:

- учат како да се вклучат во кооперативните активности, кои се насочени повеќе кон остварување на колективни отколку на индивидуални цели;

- научуваат за функционирањето на социјалната структура;

- стекнуваат вештини поврзани со лидерството и како да се следат другите;

- се оспособуваат да си ги самоконтролираат непријателските чувства кон другите;

- се оспособуваат за трансформирање на агресивноста во лојалност на групата (според O'Neil et al. 2009).

Со оглед на временскиот период, што децата и младите го поминуваат со своите врсници во училиштето, логично е да се очекува и некаква афективна поврзаност. Како што заклучува Киндерман (Kinderman 1993) честите контакти, заедничките активности и афективната поврзаност внатре во групата имаат силно социјализаторско влијание. Исто така, социјалните мрежи и емоционалните врски, кои децата ги воспоставуваат и ги одржуваат со други членови, се главните извори на социјална поддршка на децата да се справат со стресот и со проблемите за прилагодување (Hartup 1992, според Pulvers, Diekhoff 1999: 492). Пулверс и Дајкхоф одделенската средина ја посочуваат како сигнификантна ситуациона варијабла за академската нечесност, за мамењето како и за ставовите кон истото, кои биле поврзани со перцепциите за ученичкиот колектив. (Pulvers, Diekhoff 1999: 488).

Организираното работење во рамките на врсничките групи (по примерот на ученичките колективи) денес претставува светски тренд во социјалната педагогија.

Во современата литература сè повеќе врничките групи се посочуваат како агенција за социјализација во раното и во средното детство. Развојот на децата преку учење во групи станува сè поважно во однос на развојот на детето во семејството. Попрецизно, при оформувањето на својот идентитет, се чини најбитно за детето е да се постави соодветно во својата врничка група (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, Buskirk 2006: 419). Токму заради тоа, педагошката теорија и практика сè повеќе го нагласува значењето на кохезивноста на ученичкиот колектив и потребата од засилено воспитно дејствување на училиштата, а особено на наставниците во насока на развивање и на промовирање на воспитни вредности (праведност, солидарност, соработка, помош, вклученост, почитување), кои, всушност, го чинат темелот на позитивната социјална интеракција. Всушност, социјализаторските процеси, кои протекуваат во училиштето, односно во училницата претставуваат скриен курикулум (Kentli 2009), кој не е помалку значаен од курикулумот што ја детерминира наставната работа.

Во практиката кај нас, особено актуелен станува концептот на целодневен престој на учениците во училиштето, како и проширената програма на училиштата што уште повеќе го зајакнува значењето на ученичкиот колектив за развојот на социјалната димензија на личноста на децата и на младите, а со тоа и одговорноста на наставникот за развој на социјалните компетенции на своите ученици. За наставникот е многу значајно да ја следи и да ја проценува мрежата на социјалните односи, кои се градат во неговото одделение, бидејќи „однесувањето и ставовите на секој ученик ретко се индивидуализирани. Ученикот не е издвоен субјект во одделението. Тој има природна потреба да стапи во интеракција со другите деца, но, според некои посебни афинитети, секогаш го носи обележјето на некоја неформална група на која ѝ припаѓа“ (Avramović 2010: 110). Заради ова, наставникот мора добро да ја познава социјалната структура на својата паралелка и своето дејствување да го димензионира, според потребите на учениците како на индивидуално така и на групно и одделенско ниво.

## 2. Карактеристики на ученичкиот колектив

Кога се определуваат суштинските карактеристики на ученичкиот колектив треба секогаш да се има предвид дека во основата на секоја социјална интеракција лежи задоволување на некакви потреби и интереси на учесниците во истата. Социјалната интеракција во ученичкиот колектив има своја специфика, која произлегува од разноличноста на потребите и на интересите на наставниците и на учениците како носители на истата. Согласно направената теориска анализа и согласно истражувачките наоди А. Станковска (Станковска 2013) посочува неколку специфични карактеристики на ученичкиот колектив, кои ја детерминираат социјалната интеракција. Тие, всушност, можат да претставуваат критериум за нејзино разликување од социјалната интеракција што се одвива во други општествени средини:

1) асиметричност во односите меѓу наставниците и учениците од аспект на „моќта“;

2) различни очекувања и невозможност да се воспостави рутина;

3) ученичкиот колектив има своевидна индивидуалност во поглед на културата во одделението изразена низ релативно стабилни симболички обележја;

4) учениците се приклучуваат во ученичкиот колектив со различно ниво на адаптивност кое го носат од семејството;

5) хетерогеност по однос на социокултурната заднина на учениците;

6) неформалното групирање на учениците во ученичкиот колектив (Станковска 2013).

Колку и да се сака социјалната интеракција во ученичкиот колектив да се одбележи како партнерски однос меѓу наставниците и учениците тоа е невозможно, поради тоа што таа секогаш во себе вклучува доза на принуда за учениците и доброволност за наставниците од аспект на нивната супериорност во поглед на можноста/правото за избор на активности. Ова укажува на асиметричност во социјалната интеракција, која протекнува на линијата ученик–наставник–ученик.

Секогаш моќта на влијаније врз видот и квалитетот на социјалната интеракција е на страната на наставникот. Впрочем, тој повеќе знае, повеќе умее и повеќе може.

Друга карактеристика, која ја одбележува социјалната интеракција во ученичкиот колектив (ученик–наставник–ученик) може да биде тоа што и наставниците и учениците имаат специфични меѓусебни очекувања, како на пример: почитување, помош, успех, соработка. Секако, не секогаш истите се исполнуваат. Иако задачите и однесувањето на учениците и на наставниците во добар дел се нормативно регулирани, меѓусебната интеракција не секогаш протекнува според нормираното и не секогаш може точно да се предвиди. Во тој контекст, тешко е да се воспостави рутинирана социјална интеракција (ученик–наставник–ученик), иако во училищата егзистираат некои односи со долготраен карактер.

Неоспорно е дека секој ученички колектив има своевидна индивидуалност во поглед на културата во одделението изразена низ релативно стабилни симболички обележја (како, на пример: облекувањето на наставникот и на учениците, уредноста на училищата, симболит, артефактите, ритуалите, јазикот, специјалните интереси и на учениците и на наставниците), а тоа може да влијае врз карактерот на социјалната интеракција во него.

Сликата на социјалната интеракција во ученичкиот колектив се дополнува и со различното ниво на адаптивност, која ја носат со себе учениците од семејството. При преминот од семејната во училишната средина децата често, во некои ситуации, можат да покажуваат отпор од аспект на тоа дека се редуцира толеранцијата, компромисите и жртвите, кои ги поднесуваат родителите, задоволувајќи ги нивните желби, секако, пред сè, заради безусловната љубов и силната на емоционалната поврзаност (Петровска 2009). Оттука, адаптирањето на новите услови во рамките на ученичкиот колектив е клучен сегмент за развојот на детето и значајна димензија на социјалната интеракција, а со тоа и на климата во одделението. Во овој контекст, Woods (1983) детектирал неколку позитивни и негативни облици на адаптација на учениците:

1) позитивни облици на ученичка адаптација (вклучување, послушност, опортунизам, ритуализам);

2) негативни облици на ученичка адаптација / неадаптација (рамнодушност, отстапување од училишните цели, незаинтересираност за успех и побуна) (според Pere-Klermon 2004).

Значи, наставниците кога се посветени на запознавањето на социјалната структура на својот ученички колектив и кога ги дизајнираат дидактичко-методичките пристапи за воспитно-образовното дејствување мора да ги следат и да ги земаат предвид овие манифестации на учениците. Училишниот период претставува многу значајна фаза од психосоцијалниот развој на децата. Но, регулирањето на социјалните односи во училищата не подразбира само прилагодување туку тоа значи и соочување со неочекувани и невообичаени случувања како и создавање на ситуации, кои ќе продуцираат позитивна социјална интеракција. По тој однос многубројни се проблемите, кои можат да влијаат на квалитетот на социјалната интеракција. Непочитување на основните воспитно-образовни принципи: алтруизам, емпатија, соработка, индивидуализација, диференцијација, правда, инклузивност... може да биде извор на проблеми од интеракциска природа, кои, пак, подоцна се рефлектираат и на севкупните воспитно-образовни исходи. Како што ќе рече Аврамовиќ „во социјалните односи со противречни вредности (соработка, алтруизам, емпатија, нарцизам, егоизам, волја за власт) учествуваат и учениците и наставниците. Таа противречност се исполува во секој социјален однос и претставува еден од основните причини за проблемите до кои доаѓа меѓу поединецот и групата“ (Avramović 2010: 110).

Клучна карактеристика на ученичкиот колектив претставува и неговата хетерогеност по однос на социо-културната заднина на учениците. Иако во иста училишница учат ученици со приближно иста возраст, со приближно исто ниво на психо-физичака развиеност, сепак, тие потекнуваат од семејства со различен социоекономски и културен идентитет. Истражувањата, кои се занимаваат со проучување на влијанието на семејните фактори врз развојот на личноста и врз училишната успешност на децата како и врз нивните социјални компетенции,

покажуваат значајна поврзаност меѓу овие варијабли. Всушност, образовното ниво на родителите, материјално-техничката и просторната ситуираност на семејствата, честотата на педагошките постапки на родителите во секојдневната интеракција со децата и видот и честотата на педагошките постапки на родителите во процесот на поттикнување на учење и работа се покажале како значајни варијабли, кои го определуваат позитивното и негативното милје во однос на различни димензии на училишна успешност: формален успех, нивото на детската кооперативност, вклученоста на децата во воннаставните активности, степенот на залагање во наставата (според Петровска 2009: 204–216).

Теоријата на културниот хендикеп објаснува дека културнохендикепираното дете нема доволно развиени способности, вештини и вредности, кои го потпомагаат училишниот напредок, а во тој контекст и напредокот на социјален план. Како што ќе рече Шарлота Брукс „тоа е дете кое е лишено од богатите искуства што треба да бидат негови. Овој хендикеп може да биде присутен поради сиромаштво, поради недоволните интелектуални ресурси во неговиот дом и опкружувањето, поради неспособноста и неписменоста на неговите родители или, пак, на целата заедница“ (Георгиевски 1999: 90). Децата од различни семејстава можат да имаат различни ставови по однос на правдата, солидарноста, потребата од меѓусебна поддршка, кооперативноста. Тие можат да имаат изградено различни убедувања, да бидат оптоварени со предрасуди и стереотипи од етнички, од полов или од економски аспект. Овие фактори можат да бидат извор на многубројни непосакувани интеракциски ситуации со кои наставникот треба да се справи.

Неформалното групирање на учениците во ученичкиот колектив е уште една карактеристика на оваа интеракциска средина. Познавањето на истата од овој аспект за наставникот може да претставува насока за полесно да ги разбере учениковите ставови, неговите чувствата и однесувања. Така наставникот треба да ги воочи групирањата, кои реално се случуваат по однос на полот, на успехот, на позитивните или на негативните начини на однесување, на социокономскиот статус и сл.

Вообичаено, ваквите групи дејствуваат спонтано и непредвидливо. Однесувањето на членовите на групите може да се движи од точка на високо позитивни манифестации, па сè до точка на високо негативни манифестации, при што тие го добиваат епитетот на негативни или на позитивни неформални групи. Аврамовиќ (Avramović 2010) овие неформални групи ги идентификува како негативни и позитивни. Негативните групи често ги кршат училишните правила, изостануваат од настава, ги исмејуваат наставниците, озборуваат, започнуваат да крадат, демонстрираат различни облици на моќ, шират невистини, предизвикуваат конфликти. Позитивните неформални групи, пак, учествуваат на натпревари, постигнуваат добар успех, посетуваат културни манифестации надвор од училиштето. Помеѓу членовите на овие неформални групи може да постои висок степен на вистинска, но и на лажна солидарност. Овие групи можат да се препознаат и по начинот на комуникација, по стилот на облекување, по јазикот, по музиката, по храната. Тоа, всушност, е богат репертоар на социјални и на културни обележја (Avramović 2010: 111).

Познавањето на структурата и на карактеристиките на ученичкиот колектив е можеби најзначајниот услов за воспоставување на позитивна социјална интеракција.

### **Заклучок**

Ако го земеме предвид фактот дека социјализацијата подразбира учење и менување на индивидуата со посредство на различни социјални фактори, кои се карактеристични за определена социјална средина, тогаш социјалната интеракција треба да ја третираме како клучна алатка, со чија помош се остваруваат индивидуалните и општествените цели на секој поединец. Училиштето ја носи одговорноста и привилегијата да може компетентно да го обликува процесот на социјалната интеракција, земајќи ги во вид елаборираните карактеристики на ученичкиот колектив како микросоцијална интеракциска средина.



Наставниците како клучен фактор во креирањето на социјалното милје во училницата мора да бидат свесни дека ученичкиот колектив може да биде извор на многубројни социјализаторски проблеми, но и дека тој нуди можности за суспендирање на појдовните разлики на учениците по однос на нивната социјална компетентност. Училиштата, впрочем, имаат и обврска да создадат еднакви шанси за сите.

**Sonja Petrovska, PhD**  
**Ana Stankovska, MSc**

### **PUPILS' COLLECTIVE AS INTERACTIIONAL ENVIRONMENT**

The pupils' collective is a social group characterized by its own norms, atmosphere / climate / culture and expectations. The head of the class is part of it and as a reference and legitimately responsible adult has the responsibility to work on developing the cohesiveness of the pupils' collective. This process requires a need to develop a system of forms, methods and procedures for managing the student collective, which in turn implies a rational organization of life by figuring out a mutual interaction of pupils. More specifically, the pupils' collective must be an environment in which the leader will propose, select, make up a variety of activities that will bring the students, not only in a position of interdependence, but also in a position of benevolence and friendship.

The paper presents an overview and analysis of theoretical and empirical findings that reveal the essential characteristics of the pupils' collective (class) as an interactive environment and its power on the development of the social capacities of children and youth.

**Keywords:** structural functionalism, social structure, interaction, norms, social competencies

## Литература

- Георгиевски 1999. П. Георгиевски. *Социологија на образованието*. Скопје: Филозофски факултет. Институт по социологија.
- Петровска 2009. Соња Петровска. *Семејството и воспитанието на децата*. Скопје: Алфа МА.
- Петровска 2010. Соња Петровск. *Училишна педагогија и училишна организација: Одбрани поглавја*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.
- Станковска 2013. Ана Станковска. *Социјалната интеракција во ученичкиот колектив и социо-економскиот статус на учениците*. (Магистерски труд во ракопис). Универзитет „Гоце Делчев“, Факултет за образовни науки, Штип.
- Avramović 2010. Zoran Avramović. „Problemi stvaranja socijalne klime u odeljenju“. *Pedagogija* LXV, 1, 2010.
- Dreeben 1967. R. Dreeben. *On What is Learned in School*. London: Addison-Wesley.
- Kentli 2009. Fulya Damla Kentli. „Comparison Of Hidden Curriculum Theories“. *European Journal of Education Studies* 1(2), Ozean Publication.
- Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, Buskirk 2006. JG Parker, KH Rubin, SA Erath, JC Wojslawowicz, AA Buskirk. „Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective“. In: Cicchetti D, Cohen DJ, editors. *Developmental psychopathology* Vol. 3. Theory and method. 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2006. pp. 419–493.
- Parsons 1978. T. Parsons. *Action Theory and the Human Condition*. New York: Free Press.
- Pere-Klermon 2004. A. Pere-Klermon. *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Pulvers, Diekhoff 1999. K. Pulvers & G. M. Diekhoff. „The relationship between academic dishonesty and college classroom environment“. *Research in Higher Education*, 40, 4, 1999, 487–498.
- O’Neil, Welsh, Parke, Wang, Strand 2009. Robin O’Neil, Mara Welsh, Ross D. Parke, Shirley Wang & Christine Strand. „A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection“. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 3, 290–303. DOI: [10.1207/s15374424jccp2603\\_8](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2603_8)

**КИНЕЗИОЛОГИЈА**

**М-р Петар ИЛИЈЕВСКИ**

Стручен труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“

LXXI,2,2018

UDK:

572.087.1:611.718

---

**АНАТОМСКО-ФИЗИОЛОШКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА  
СТАПАЛАТО**

---

**Апстракт.** Цел на истражувањето е утврдување на разликите во некои антропометриски мерки за проценување на телесниот состав и манифестирање на експлозивната сила на нозете и карличниот појас, во однос на степенот на спуштеност на стапалото. Истражувањето е реализирано на 92 испитаника од машки пол, поделени во две групи, и тоа: 50 испитаници со нормален физиолошки свод на стапалото и 42 испитаника со спуштен свод на стапалото. Возраста на испитаниците изнесуваше  $14 \pm 0.5$  години. Испитаниците се извлечени од повеќе основни училишта лоцирани во централното градско подрачје од Скопје. Статусот на стапалото е утврден со соматометриска метода, а експлозивната сила е проценета преку четири моторички теста, а, исто така, се применети и три антропометриски мерки и две мерки за проценување на телесниот состав. За утврдување на разликите е користена мултиваријатна и униваријатна анализа на варијансата, како и каноничка дискриминативна анализа. Коркорелациите меѓу антропометриските мерки и мерките за проценување на телесниот состав, од една страна, и моторните тестови за проценување на експлозивната сила, од друга страна, за секоја група поединечно се утврдени со Пирсонова корелациона анализа. Врз основа на добиените резултати е констатирано дека испитаниците со спуштени стапала имаат помала телесна височина, поголема телесна тежина, поголеми вредности на