

УНИВЕРЗИТЕТ „КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

М-р МАРИЈА ТОФОВИЌ

ПОЗИТИВНА ЕМОЦИОНАЛНА АТМОСФЕРА ВО НАСТАВАТА  
И ФАКТОРИТЕ НА НЕЈЗИНОТО ФОРМИРАЊЕ, СО ПОСЕБЕН  
ОСВРТ ВРЗ ВЛИЈАНИЕТО НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА

(ДОКТОРСКА ТЕЗА)

МЕНТОР:

Проф. АНАТОЛИ ДАМЈАНОВСКИ

Скопје, 1989 година

## В О В Е Д

Современото живеење со своите многубројни барања и предизвици, условува чести и дури радикални промени во сферата на воспитанието и образованието. Се разбира, промените најдиректно се одразуваат и изразуваат во наставата, како нивна најорганизирана форма. Сите тие промени и педагошката наука треба постојано да ги преиспитува и вреднува нивниот квалитет.

Тоа го следи и развивање на критичката свест за сето она што се случува во современиот воспитно-образовен и наставен процес. Имено, денес повеќе од кога и да е порано, сме соочени со потребата од преиспитување на многу нешта во наставата, пред сè, - на изборот и структурираноста на наставните содржини, на доминантноста на одделните цели и задачи што треба да се реализираат во неа, на изборот на зачестеноста на користењето на одделни наставни форми и методи, на сè уште, присутната традиционална улога на наставникот, на ограничената иницијатива и слобода на дејствувањето на учениците во наставата, односно гужењето на нивната креативност, на ниската ефикасност на наставното работење и многу други.

Критичкото преиспитување кон многубројните проблеми на современата настава добива во своето значење и интензитет со предизвикот што го создаваат научно-техничката револуција и преобразбите во општествените односи. Тие се цврст фундамент за градење на една нова реалност и перспектива, во кои со своите напори активно треба да биде вклучена секоја поединка и општеството во целост.

Заради тоа, во периодот кога се прават големи усилби за осовременување на воспитно-образовниот процес посебно,



и на речиси сите компоненти на наставата, оваа денес се наоѓа во една радикално изменета состојба. Тоа пред сè, се однесува на натамошното интензивирање на користењето на многубројни образовни иновации, на интензивирањето на истражувачката дејност и на проширувањето на домените на истражувачките области, за неа, односно на стремежите за научно засновување на секој иновативен зафат и за користење на истражувачките резултати од педагошките и сродните научни дисциплини со цел да се усоврши содржинската, организациската и методската страна на наставата.

Во рамките на овие усилби, сè повеќе се инсистира на единството и когнитивниот, емоционалниот и конативниот ангажирање на учениците во наставата и образованието. Наспроти на присутната практика односно на традиционалното запоставување на емоционалните аспекти на наставата, што во крајна линија резултира со запаѓање во рационализам, тоа подразбира секој наставен проблем да се решава од интелектуален и од емоционален аспект.

Аналогно на ова се јавува потребата од надминување на едностраната свртеност на научно-истражувачката дејност на наставата и образованието главно кон проучување на когнитивните, а значително помалку на емоционалните аспекти и фактори, како и од користење на истражувачките резултати на сродните научни дисциплини. Од своја страна, сето тоа ќе придонесе за отстранување на последиците што традиционалниот и рационалистички начин на наставната работа го има во однос на нејзината целина, а особено врз третманот и положбата на учениците во наставниот процес, т.е. ќе создаде услови наставата содржински, организационо и методски постојано да се усовршува. Ваквата ориентација кон

осознавање, афирмирање, проучување, применување и вреднување на емоционалните основи и аспекти на наставата ќе фрли нова и воопшто, повеќе светлина врз односите меѓу мислењето и чувствата и врз нивниот однос наспрема атмосферата во наставата и одделните наставни системи, врз односите меѓу наставниците и учениците, меѓу самите ученици, врз нивното место и улога во наставата, врз влијанието што нивната емоционална ангажираност го има во однос на можноста за реализирање на одделни видови наставни задачи. Тоа, пред сè, се однесува на формирањето на погледи, ставови, идеи, систем на вредности.

Во овој контекст можеме да констатираме дека постојат повеќе отворени прашања, отколку научно засновани одговори. Тоа, од своја страна, зборува за сè уште недоволната проученост на суштината на емоционалната атмосфера во наставата и на карактеристиките на емоционалната ангажираност на учениците. Предмет на овој труд е – од широката лепеза на проблеми од оваа сложена и суптилна проблематика – да се концентрира врз основите на потребата од емоционално ангажирање на учениците во наставата и на карактеристиките на позитивната емоционална атмосфера во наставата, при што поопстојно ќе се проучат некои суштествени обележја на наставата со позитивен емоционален предзнак и индикаторите врз основа на кои може да се заклучи дека наставата е позитивно емоционално обоена, како и факторите кои влијаат врз формирањето на позитивната емоционална атмосфера, а при тоа, како и зошто уметничката литература може да се користи како значаен фактор за емоционалното ангажирање на учениците во наставата и нејзиното позитивно емоционално насочување и слично. Со тоа, всушност, ќе се обидеме да ги определиме и дадеме теоретските

рамки за подобро осветлување и проучување на овој проблем,  
а непосредното испитување на користењето на уметничката литература во наставата во функција на формирање на позитивна емоционална атмосфера, со кое трудот добива и емпириски карактер, има за цел да ја испита ефикасноста на таквото користење и да ја прикаже состојбата на овој план денес кај нас, со предлози за тоа на кој начин позитивната емоционална атмосфера во наставата постојано да се унапредува.

Во Скопје

на 30 април 1988 година

1.

ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО НА  
ПОЗИТИВНАТА ЕМОЦИОНАЛНА АТМОСФЕРА ВО  
НАСТАВАТА

## КРАТОК ПРЕГЛЕД НА РАЗВИТОКОТ НА ИДЕИТЕ ЗА ПОТРЕБИТЕ И НАЧИНИТЕ НА ПОТТИКНУВАЊЕ НА ЕМОЦИИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО НАСТАВАТА

Историското проследување на развитокот на идеите за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата има огромно методолошко значење за изградбата на потребниот пристап кон овој проблем. Тоа ќе овозможи да се согледа како постепено се јавува, развива и афирмира идејата за овие потреби и начини, да се објаснат условите (општествени и други) кои овозможиле да се обрне внимание на емоционалните аспекти од развитокот на личноста, да се идентификуваат психолошките и педагошко-дидактичките сознанија и сфаќања кои имаат особено значење за менувањето на третманот на емоционалниот фактор во наставата и др.

Од своја страна, ова пред нас поставува повеќе барања. Пред сè, потребата и начините на користењето на емоциите во наставата треба да се третираат во контекст на некои прашања со кои тие, со оглед на својата природа, се надвојво сврзани; при тоа, поради нивната бројност и разновидност, како поради разликите во степенот на значењето во однос на испитуваниот проблем, поопстојно ќе се задржиме само на оние прашања кои се во најдиректна врска со испитуваниот проблем и тоа, во прв ред, на прашањето за тоа како одделените степени на развојната психологија и педагошката теорија и практика влијаеле врз оформувањето и развитокот на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата

та, како и на прашањето кое е во врска со проследувањето на досегашните истражувачки ориентации во проучувањето на овој проблем.

Со оглед на тоа дека во овој труд посебно внимание ќе и биде посветено на уметничката литература, која во овој контекст ќе се третира како можен фактор за поттикнување на емоциите на учениците во наставата и за формирање на позитивна емоционална атмосфера, на претходното се надоврзува и прашањето за развитокот на идејата за користење на уметничката литература во наставата.

Поради тоа, земајќи ја предвид заемната поврзаност и обусловеност на сиве овие прашања, значајни за развитокот на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата и на формирање на позитивна емоционална атмосфера во неа, ќе се обидеме нив да ги согледаме и од аспектот на нивната историска поврзаност, при што особено внимание ќе му посветиме на значењето што во тој поглед го имаат емоциите на учениците.

Од друга страна, поради бројноста на проблемите со кои тоа директно е поврзано, проследувањето на генезата на идејата и начините на поттикнување на емоциите во наставата дури и доколку биде направено во рамките на некој покус но целосен историски преглед далеку би ги надминал обемот и рамките на нашиот труд. Поради тоа пристапувајќи кон разгледувањето на генезата на оваа идеја, ќе мораме да се задржиме само на оние пунктови, кои според нашето мислење, најрелјефно ќе можат да покажат дека оваа идеја низ историјата минала определен развоен пат и дека како таква била условена од многубројни фактори.

Проследувањето на потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата е доста усложнето и отежано со оглед на фактот што веќе глобалниот преглед на учењата на големите

педагози покажува оти тие директно и непосредно не се занимавале со овој проблем. Но со оглед на тоа дека најголемиот број од педагозите сепак ги третираат прашањата чија содржина директно се однесува на емоционалната компонента на наставата, односно на потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата (како што се, на пример, прашањата за односот на наставникот и учениците, на училишната дисциплина, за потребата од доброто познавање на психичките и емоционалните својства на учениците, за мотивираноста за наставна работа и т.н.), ова проследување ќе мора да биде направено на еден индиректен начин, преку осврт на оние педагошки идеи од историјата кои повеќе или помалку се однесуваат на проблемот на користењето на емоциите во наставата.

Во контекстот на овие проблеми, а особено поради содржината на овој труд, во кој уметничката литература ќе се третира како поттикнувач на емоциите на учениците во наставата, заедно со проследувањето на генезата на потребата и начините на поттикнување на емоциите во наставата треба да ја проследиме и генезата на идејата за користење на уметничката литература<sup>и</sup> воопшто на уметноста во наставата. Ова дотолку повеќе што, иако до денес не е напишана целосна историја на мислите и идеите за воспитно-образовните можности на уметноста, во многу студии и монографии се презентирани многу мислења (и нешто помалку емпириски истражувања) за користењето на уметноста во наставата.

Проследувајќи ги и етапите на развитокот на развојната психологија, во сето значење што тие го имаат за формирањето и развитокот на идејата за поттикнување на емоциите на учениците во наставата, поопстојно ќе се задржиме и на прашањето за тоа како различниот третман и значењето што им е придавано на емоциите низ ис-

торијата, односно одделните степени во развитокот на развојната психологија и педагошката теорија и практика се рефлектирале и врз развитокот на идејата што е главен предмет на нашево истражување.

Оправданоста на ваквиот пристап во проследувањето на развитокот на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите во наставата и на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во неа се потврдува со тоа што и развитокот на теориите за емоционалниот живот на човекот и развитокот на развојната психологија, влијаејќи врз педагошката теорија и практика, влијаат врз сфаќањата за потребата од користењето на емоциите во наставата воопшто, а посебно врз потребата за формирање на позитивна емоционална атмосфера во неа. Дури може да се констатира мошне сложена, но директна меѓусебна теоретска интеракција.

Од друга страна, зборувајќи за значењето што развитокот на развојната психологија како релативно млада психолошка дисциплина го има во однос на оформувањето на идејата за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, може, врз основа на одделни извори, да се констатира дека уште најстарите филозофи, во рамките на своите филозофски системи, во поголема или помала мера своето внимание го свртувале кон природата и емоциите и нивната функција во воспитувањето и прилагодувањето на младите.

Така уште Платон во својата "Држава" ги поставува темелите на интересот за воспитување на младите, а Аристотел ја нагласува потребата од воспитување во сообразност со природните потреби на детето. Аналогно на ова, атинското воспитание, кое се карактеризира со силна етичка нота, користи многу поблаги вопистни мерки во однос на оние што беа вообичаени во Спарта, со што е даден значаен придонес во зачнувањето на идејата за формирање на позитивна емоци-



онална атмосфера во наставата и за почитување на детските емоционални особености. И покрај тоа што Аристотел е првиот голем аналитичар и систематичар во проучувањето на емоциите, и пред него егзистираат различни филозовски искажувања за овој феномен. Во таа смисла, посебно интересни и значајни се учењата на Демокрит и Емпедокле за единството на душата (во која спаѓаат и емоциите) и телото, потоа питагорејското издвојување на емоционалните доживувања како посебен квалитет, различен од органските својства, како и Платоновото учење за афектите, кои едновременно им припаѓаат и на душата и на телото, со што се поставени темелите на сфаќањето за поврзаноста на емоционалните и органските својства. Подлабоко проучување на феноменот на емоциите, сепак, се сретнува дури кај Аристотел, кој постојано се задржува на проучувањето на различните аспекти на емоциите. Своите психолошки сфаќања овој голем филозоф ги изложува во делото "За душата", во кое за прв пат се отвараат некои фундаментални прашања за емоциите, како што се: односот на емоционалното искуство и физичките промени кои настануваат при доживувањето и сл. (Дури многу векови подоцна, кон крајот на 19-от и почетокот 20-от век, во барањето одговор на овие прашања се јафи физиолошката теорија на емоциите). Укажувајќи на сложеноста на овој проблем, Аристотел пишува: "Се чини дека сите промени на душата го вклучуваат и телото ...". Телото заедно со нив е ангажирано до извесен степен".<sup>1</sup> Развивајќи ја натаму својата теорија за емоциите, Аристотел нив ги дефинира не само низ опишувањето на физичките промени што тие ги предизвикуваат, туку и преку непосредното доведување во врска со предметите од кои тие се предизвикани. Според него, вистинското познавање на природата на емоциите е можно само доколку добро се познаваат двете компоненти.

И покрај тоа што во подоцнежното време се развива поинак- во толкување на емоциите, особено поради се поголемото значење што филозофијата му го придава на моралот (кај Стоичарите и особено кај Сенека), при што најголемо внимание им се посветува на страстите како посебен вид на емоции, сепак учењето на Аристотел долго време по своето настанување врши силно влијание врз третирањето и проучувањето на емоциите, односно се прифаќа без поголеми промени.

Поради насоченоста на ова испитување на можноста уметничката литература да се користи како поттикнувач на емоциите на учениците во наставата, за нас од посебно значење е што токму во Атина (општо педагошки идеи се пројавуваат во воспитните системи на Платон и Аристотел), се јавила и идејата за таквото користење на уметноста во процесот на воспитувањето на младите. Уште во тоа време се сметало на емоционалните потенцијали на уметноста. Тоа најдобро се гледа од учењето на Аристотел, според кој "занимавањето со музиката доведува не до една, туку до повеќекратна корист. Тоа, во прв ред, се образованието и прочистувањето на чувствата."<sup>2</sup> Со тоа овој филозоф за прв пат на уметноста и дава психолошко значење. Слично нешто наоѓаме и кај Платон, според кој "постојат многу древни, но убави музички дела и песни на старите поети, а исто така и игри за раздвигување на телото, од кои државата која се создава може (за воспитание - М.Т.) без страв да го одбере она што и доликува и ѝ треба".

Во средниот век сето европско воспитание е под силно влијание на христијанската религија, според која детето се раѓа со прародителскиот грев, па улогата на воспитанието, пред сè, е во функцијата на спасување од грешните побуди и подготвување за вечниот живот. Од друга страна од широко прифатеното сфаќање дека де-

тето е "човек во мало" може да се види дека не постои интерес за детскиот развoтoк и дека тоа не се почитува во текот на изведувањето на наставата и воопшто во пошироки рамки. Сето што, според строгите црковни канони, се оценува како грешно е строго казнувано. Кон природата на детето се приоѓа со голем степен на недоверба. Се бара слепа послушност, а како главна воспитна мерка се користи крутата дисциплина и честото и строго физичко казнување на децата. Сето тоа директно се рефлектира врз емоционалната атмосфера во средновековните училишта. Карактеристично е, сепак, што при остварувањето на своите воспитни цели, без разлика на нивната природа, средновековното воспитание во голема мера смета и на детските емоции, особено при побудувањето на такви чувства кои ќе доведат до блаженство и соединување со бога. При тоа не ретко како поттикнувачи на таквите емоции да се користат и одделни видови на уметност. Во средновековната настава често се користат музиката и поезијата, пред сè со цел кај детето да се предизвикаат емоции со кои полесно ќе се дојде до соединување со бога, ќе се откријат религиозните вистини, ќе се развие христијанска побожност, или ќе се развие строга христијанска моралност. Користењето на уметноста само за вакви цели е особено карактеристично за воспитанието и образованието на децата од пошироките народни слоеви. При воспитувањето на феудалците, во рицарското воспитување, уметноста се користи за развивање на чувствата на благородничка чест, припаѓање на еден посебен слој и сој, за развивање на емоционална и морална цврстина потребна за успешно војување и владеење. Во "седумте слободни вештини", пак, значајно место зазема развивањето на способноста за поетско творење, со сето значење што таа го има не само како своевремен и своевиден помоден каприц, или како потреба од што

пошироко воспитување, туку, пред сè, како можност и пат преку него да се доживее своевидна емоционална катареза, значајна во градењето на поголема емоционална стабилност и цврстина.

Епохата на Хуманизмот и Ренесансата, која е свртена кон овоземскиот живот, ја истакнува потребата за уживање во животните радости, а активноста и работата како извори на животната радост. Сето тоа резултира и со појава на похумани односи кон детето, кое во ренесанското воспитување добива сосема поинаков третман отколку во средниот век. За нас е посебно интересно тоа што методите и начините на постигнување на таа цел создаваат реални услови за позитивно емоционално насочување на наставата и поттикнување на позитивните емоции на учениците. Имено, наспроти крутата, студена и емоционално отугена атмосфера во средновековните училишта, со ре-афирмирањето на идејата за вредноста, специфичност и значењето на детето како посебна личност во развојот, почнуваат да се користат воспитни постапки кои соодветствуваат со детската природа. Детето се сака и почитува, а низ сиот воспитен процес на оваа епоха проекува силен педагошки оптимизам, кој од своја страна позитивно го обојува воспитувањето и образованието на младите. Мишел Монтењ еден од најзначајните претставници на Хуманизмот во Франција, преку својата беспощедна силна критика на схоластичките еднострани-сти во воспитувањето и образованието на младите, а пред сè на оние во однос на методите и содржините на средновековната настава, кои според него, резултираат со "лажна ученост", инсистира на користењето на таквите форми на воспитни влијанија врз младите кои ќе овозможат слободен развојот на позитивните природни сили на воспитаниците, односно такви воспитни методи кои ќе овозможат "ученикот да оди пред наставникот за овој да може да го оцени неговото

одење, за да може да пронајде колку тој самиот треба да се спушти, за да се прилагоди на неговата моќ на сфаќање. Ако тука не пронајдеме вистинска мерка, вели Монтењ, тогаш ќе упропаستиме сè, а да ја најдеме и постојано се држиме до неа, тоа е, колку што знам, една од најтешките работи, а и знак на голем и силен дух доколку успееме да се приладиме на детското одење и да го водиме".<sup>4</sup>

Педагозите од времето на Хуманизмот и Ренесансата, времето на процут и реафирмација на уметноста и на нејзиното големо присуство во секојдневниот живот на луѓето, при остварувањето на своите вопситни идеали, постојано користат и одделни видови на уметност. Ова особено се однесува на италијанскиот педагог Виторино де Фелтре, кој во својата воспитна институција "Дом на радоста" литературата и класичните јазици ги издвојува како посебни наставни предмети, а во наставата посебно место им дава на проучувањето на делата на Виргилиј, Цицерон, Хомер и Демостен. Правилно оценувајќи го значењето на пријатната училишна средина за развивањето на чувството на радост и на желбата за учење, Виторино де Фелтре "Домот на радоста" го сместува во еден дворец на езерски брег, опкружен со паркови и полиња. Училниците се пространи и светли, ѕидовите се украсени со слики.<sup>5</sup> Овој голем италијански педагог ја воспитувал младината со вистинска човечка нежност, но во дух на строгиот морал, кој особено го ценел.

Нов подем на интересот за емоционалниот живот на човекот е забележан во 17-от и 18-от век, кога некои од најзначајните мислителци на тоа време на проучувањето на емоциите му приобаат на еден сосема поинаков начин. Тоа е особено изразено во третманот на емоциите кај Декарт, кој ослободен од сите авторитети и сосема во сообразност со својот смел дух, уште на почетокот на книгата

"Страстите на душата", во која е концентрирано неговото учење за емоциите, најавува еден сосема нов пристап кон ова прашање. Според него, страстите на душата се поткласа на нештата што ги доживуваме во себе, но тие едновременно постојат и во организмите без душа. Страстите не можат да се одвојат од нашето искуство. Тие се "Емоции на душата кои се однесуваат на самата душа и кои се предизвикани и зацврснати со некое движење на духот".<sup>6</sup> Што се однесува до емоциите, тие секогаш се насочени така да обезбедуваат соодветни одговори на организмот на дадените услови. И покрај тоа што дел од овие ставови претставуваат чекор назад во однос на учењата на Аристотел, Декарт во своето учење, сепак, изнел некои сосема оригинални и интересни сфаќања, особено за страстите. Некои негови идеи подоцна стануваат основа за првите посовремени психолошки проучувања на емоциите. Од друга страна, Декартовото учење за емоциите ја поттикнува појавата на два филозофски правци, чии представници се Спиноза и Лајбниц, односно Лок, Беркли и Хјум, кои, исто така, од своја страна дале значаен придонес во проучувањето на емоциите.

Така, на пример, емпирилот Хјум емоциите ги разбира многу слично како и Декарт, особено во смисла што и тој, во сопствените напори да ги открие причините за јавување на емоциите, ја користи асоцијацијата на представите. Навлегувајќи доста длабоко во објаснувањето на природата на емоциите и на механизмите на нивното јавување, Хјум тргнува од ставот дека елементите на човековото сознавање се единствени идеи, кои можат да бидат перцепции и импресии. Импресиите тој натаму ги дели на примарни и секундарни, при што примарните во себе ги вклучуваат импресиите на сетилата и на сите телесни задоволства, а секундарните импресии, кои, според

Хјум, се тивките и бурните страсти, произлегуваат од оригиналните идеи. На тој начин Хјум успева да ги одвои оние импресии во кои спаѓаат чувствата, страстите и емоциите од идеите кои настануваат како нивен одраз во свеста. Тој, исто така, изработил и една доста усовершена и развиена шема на афектите, во која изнесува едно оригинално сфаќање за симпатијата и нејзиното значење за човекот. Според Хјум "чувствата на некоја личност ќе се поврзат со сликата што ја имаме самите за себе и со тоа и се дава живот на инаку неутралната концепција на тугата жалост или радост".<sup>7</sup>

Градејќи го својот педагошки систем во време на ваков жив и плоден интерес за емоциите на човекот, големиот педагог Коменски го дава својот придонес кон оформувањето на идејата за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата и за потребата од поттикнување на емоциите на учениците во наставата. Тој бара практични решенија за спроведување на идејата за воспитување во сообразност со детската природа, сметајќи дека "децата треба да се подучуваат со полесни методи, кои нема да ги одбиваат од науката, туку ќе ги привлекуваат како мамка, при што децата при учењето ќе почувствуваат иста радост како и кога го минуваат денот играјќи се".<sup>8</sup> Неговиот придонес кон позитивното емоционално насочување на наставата се очитува и низ неговите заложби за прифаќање на некои решенија во врска со изведувањето и организирање на наставата. Тука, пред сè, спаѓа неговото барање наставникот да ги сака децата, да биде педагог по вокација и кон нив да се однесува со вистинска човечка нежност. "Луѓе, пишува Коменски, бидете човечни, тоа е ваша прва должност, бидете човечни спрема сите ста- лежи, спрема сите возрасти, спрема се што не му е страно на човечката природа. Дали познаваме некоја друга мудрост надвор од човеч-

носта? Сакајте го детството, бидете наклонети кон детските игри, нивните задоволства, симпатична љубопитност и инстинкт. Кој од вас понекогаш не зажалил за онаа среќна возраст во која насмевката секогаш лебди на усните. Зошто сакате да им го одземете на овие мали и невини суштества задоволството на така кусото време кое брзо минува и така скапоцените добра кои тие не можат да ги злоупотребат".<sup>9</sup> Од друга страна, овој педагог сосема точно ги забележува психолошките фактори на наставниот процес и успева наставните принципи за кои се залага да ги сообрази со природните законitosti на детскиот развоток, со што не само што широко ги отворил можностите за натамошно самостојно развивање на педагошката теорија и практика, туку и за нивно втемелување врз психолошки основи. Тоа, од своја страна, позитивно се рефлектира и врз натамошното развивање на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата и за формирање на позитивна емоционална атмосфера во неа.

Учењето на Францускиот мислител од 18-от век Жан-Жак Русо претставува чекор напред во натамошното развивање на идејата за потребата од поттикнување на позитивните емоции на учениците во наставата. Во својот "Емил" тој истакнува дека воспитачите недоволно ја познаваат детската природа, која во основа е добра и нерасипана, и доколку детето не успее да ги експонира овие својства што природата му ги подарила, во прв ред е виновна средината во која тоа се воспитува. Критикувајќи го начинот на воспитувањето на младината, тој пишува: "Како би можеле, дури и тогаш кога ова воспитание би било разумно во однос на својата цел, без негодување да гледаме како овие јадни и несреќни суштества се ставени во несносен јарем и осудени како затвореници на непреки-



нато работеше... Гдините на радоста им минуваат во закани, казни и ропство",<sup>10</sup> Вака интонираните идеи на Русо претставуваат квалитативен скок во проучувањето на детската природа и емоции. Тргнувајќи од констатацијата дека "најголеми научници ... секогаш во детето бараат возрасен човек без да размислат за тоа што било детето пред да стане возрасен човек"<sup>11</sup>, во своите педагошки погледи Русо бескомпромисно и се противставува на сколастичката настава, на нејзините методи, и решително се залага за восптниот демократизам, за развивање на пријателски односи меѓу наставникот и учениците, за развивање на љубопитноста и активноста во наставата и за такви содржини во наставата кои ќе овозможат исполнување на нејзината психолошко-развојна улога.

Што се однесува до натамошниот развиток на психолошките истражувања на емоциите, како и педагошките теории, кои позитивно се рефлектираат врз натамошниот развиток на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата, треба да истакне дека во сообразност со сè повисокиот степен на развиеноста на психолошката и педагошката наука и нивните методи, идеите за воспитување сè помалку се резултат на спекулативниот пристап, а сè повеќе се потпираат и произлегуваат од практичното проучување на личноста на детето. Така, на пример, големиот педагог Песталоци во својот "Дневник на забелешки за развитокот на детето" презентира резултати од практичните проучувања на детската личност, со што отвара широки можности за натамошни педагошки истражувања од ваков карактер. Ова дотолку повеќе што, разбирајќи ја својата работа како пионерска, во својата книга "Песните на лебедот" тој ги повикува и другите педагози да ги проверат неговите обиди и да го довршат она што тој само го почнал.

Во општата сила на човекот Песталоци забележал постоење на три страни, компоненти, што ги нарекол физичка, духовна и мануелна сила, односно ги означил со зборовите: глава, рака и срце. Заложувајќи се за рамномерно и хармонично развивање на секоја од нив, Песталоци предлага користење на различни средства. Можноста за развиток на сите тие сили на човековата природа тој ја гледа, пред сè, во користењето на такви воспитни методи и постапки кои ќе се темелат врз воспоставувањето на блиски чувства меѓу детето и воспитувачот, врз можноста учениците во наставата да се здоби-ваат со позитивни емоционални искуства, врз хуманите односи во наставата и.т.н. Во едно од своите писма до еден пријател, во кое зборува за работата во Штанц, тој пишува: "Бев од утро до мрак во нивната средина (со децата М.Т.). Сè што беше направено добро на нивното тело и на нивната душа доаѓаше од мојата рака ... Мојата рака лежеше во нивната рака. Моето око беше во нивното око. Моите солзи течеа со нивните, а мојата насмевка ја следеше нивната насмевка". 12

Што се однесува до натамошниот развиток на психолошкото истражување на емоциите, во 19-от век проучувањата на Џемс и Ланг осветлуваат голем дел од физиолошката основа на јавувањето на емоциите. Имено, според овие двајца психолози, емоциите не се предизвикани само од физичките промени во организмот, што впрочем, подоцна е проучувано и докажано во истражувањата на многу психолози на чело со Вунт, туку тие се резултат и на физиолошките промени на периферијата на организмот. Свесниот дел на емоциите, кои овие двајца психолози, сепак, морале да го признаат, претставува само свест за таквото реагирање на организмот.

Со тоа, оваа теорија, која <sup>Биле</sup> долго и често оспорувана, по-

зитивно влијаела врз поттикнувањето на интересот за натамошни истражувања на емоциите, при што како посебно значајни ќе ги издвоиме истражувањата на Голц (1829) како и истражувањата во 20-от век на Кенон и Бард (1930), Линдсли (1950) и Меруџи и Меклин (1965)<sup>13</sup>; кои, дополнувајќи се и надоврзувајќи се едни на други, успеале да навлезат доста длабоко во осветлувањето на физиолошките механизми на јавувањето на емоциите. Од сите нив, за нас е посебно интересна теоријата на Вунт, кој, во сообразност со својата интроспективна психолошка ориентација, се обидел факторите на јавувањето на емоциите да ги открие тргнувајќи, пред сè, од сопственото искуство. Во својата теорија за емоциите Вунт смета дека нивниот афективен дел се состои од паровите пријатност-непријатност, напнатост-опуштеност, возбуденост-смиреност, при што, во зависност од тоа кое чувство преовладува, се јавуваат и различни мускулни реакции на организмот (што е констатација со која се сложува и современата наука). Но, не само тоа. Вунт сметал дека "постои квалитативна разлика меѓу емоциите и афектите и дека едните не можат да се сведат на другите".<sup>14</sup>

Од останатите психолошки истражувања на емоциите во 19-от век, особено поради својата биолошка втемеленост, посебно внимание заслужува Дарвиновиот еволуционистички пристап. Најголемиот дел од работата на Дарвин е посветен на испитувањето и интерпретацијата на одделни човекови емоции, како што се жалоста, очајот, љубовта, омразата, гневот, гордоста и др. Карактеристично е што во книгата посветена на анализата на изразувањето на тие емоции<sup>15</sup>, животните и човекот се третираат заедно и во сообразност со општите принципи на еволуциониот развиток.

Давајќи ѝ, покрај етиката, и на психологијата значење

на фундамент на педагогијата, од што ги изведува и методите на својата воспитно-образовна теорија, а сосема во сообразност со своите идеалистички погледи, Хербарт психичките процеси на детето ги третира само како состојби на сознанието, како продукт на збогатувањето со претстави. Неговата психологија, во која духовниот свет на човекот е изведен од претставите и во која душевните појави настапуваат од претставите врз основа на соодветни математички закони, е силно рационалистички и интелектуалистички обоена.

Според Хербарт, учењето треба да се состои само од градењето и збогатување на претставите, односно учениците постојано треба да ги меморираат знаењата што им ги предаваат наставниците. И покрај тоа што е несомнена заслугата на Хербарт во однос на насочувањето на педагошкото внимание кон психолошката страна на наставата и разграничувањето на одделните степени на наставната работа со оглед на нивната природа, наставата во оваа концепција е екстремно шаблонизирана, што води кон формализам.

Проучувајќи ја и воспитната компонента на наставата и залагајќи се за "воспитна настава", Хербарт смета дека "наставата секогаш мора да има и воспитни задачи ... Нема воспитание без образование. Ние го имаме воспитанието под своја власт само тогаш ако умееме во младата душа да внесеме еден голем мисловен круг составен од силно поврзани претстави, таков круг кој ќе надвлее над негативните влијанија на средината".<sup>16</sup> Но, дури и во овој дел од своето учење, во кој воспитанието го доведува во непосредна врска со образовната страна на наставата, Хербарт ефектите на воспитанието ги гледа, пред сè, во на ширењето на кругот на претставите, т.е. силата и ефектите на воспитанието зависат во прв ред од можноста за што поголемо и поцелосно збогатување со знаења. Во таа смисла,

тој воспитната настава ја третира како "стремез за духовна активност која таа и ја подразбира, како облагородувач кој ќе ги умножи нејзините (образовните-М.Т.) ефекти".<sup>17</sup>

Воспитанието во потесна смисла, онака како што го сфаќа Хербарт, треба да води кон градење на морално стабилен и силен карактер. Вака разбрано воспитанието се сведува на морално воспитание, при кое ученикот сосема мора да му биде подреден на авторитетот на наставникот. Тргувајќи од позициите на буржуаскиот индивидуализам, Хербарт го запоставува значењето што за правилното морално воспитание го имаат моралната средина и ученичкиот колектив. "Хербартовата психологија целосно е интелектуалистичка. Тој знае само за претставите и здружувањето на претставите. И затоа Хербарт воспитноста на наставата ја разбрал сосема интелектуалистички. Тоа се гледа и преку тоа што тој го запоставувал значењето што како воспитни средства ги имаат моралната средина, училишната заедница, одделенскиот колектив. Во сèзкупната Хербартова психологија, етика и педагогија се истакнува интелектуализмот и недостигот на смисла за значењето на емотивната вредност на човековото доживување, човековата волја и решение, која извира од топлината на личните склоности. Поради тоа, од неговиот педагошки систем провејува студенило".<sup>18</sup>

Во педагошката теорија на Хербарт користењето на уметноста во наставата најтесно е поврзано со развитокот на моралниот карактер и развивањето на многустраниот интерес, значи во сообразност со општиот етички идеал на неговото време.

Од друга страна, потребно е да се истакне дека идеите и учењата на Хербарт имале силно влијание врз натамошниот развиток на педагошката теорија и практика ширум Европа, така што наставата

во "Хербартовската школа" или тн. "стара школа" од 19-от век била рационално-интелектуалистичка втемелена. "Старата школа" била интелектуалистичка. Нејзините настојувања биле насочени кон учениковиот интелект, а сосема малку се грижела за збогатувањето на емоциите на учениците и за развитокот на нивната волја. Се тргнувало од претпоставката дека задачата на училиштето е во збогатувањето на свеста на учениците со интелектуални содржини, т.е. со перцепции, претстави и поими".<sup>19</sup> Тргувајќи од погрешната психолошка претпоставка дека децата според своите психички својства не се разликуваат од возрасните, "старата школа" не води грижа за детските интереси и нивната природна потреба за активност. Во неа ученикот е ставен во улога на објект, се почитува строгиот авторитет на наставникот, се одржува строга дисциплина итн. Со оглед на сето тоа, во овој период од развитокот на педагошката теорија и практика и не може да се зборува за разбирањето на значењето и за создавањето на реални услови за поттикнување на позитивните емоции во наставата.

Борбата на руските револуционери-демократи за ново воспитание, изразена во учењата на Белински, Херцен, Чернишевски и Доброљубов, значајно придонесува за натамошното развивање на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата. Критикувајќи ја наставата во царска Русија, овие педагози посебно го истакнуваат значењето на активноста на учениците во наставата, својот негативен однос кон физичкото казнување и др. Во овој контекст, разработувајќи го прашањето за значењето на авторитетот на наставникот, Доброљубов остро ги критикува постојните начини на воспитување. Тој е против грубото однесување кон учениците и го критикува непочитувањето на детската природа.

Потребно е да се нагласи дека Белински изворедно многу го ценел воспитното значење на детската литература, сметајќи го детскиот писател за рамноправен воспитувач со наставникот. "Детските книги - пишува тој - се пишувани за да воспитуваат, а воспитанието има огромно значење за животот на човекот".<sup>20</sup> Воедно, тој остро ја критикува тогашната литература за деца, бидејќи според неговото мислење таа не им дава на децата она што може и треба да им го даде. Во таа смисла тој пишува: "Погледнете ги богатите книжевности на Французите, Англичаните, па дури и на самите Германци. Сите тие имаат многу книги за деца, а (нашите-М.Т.) децата немаат што да читаат, или во најмала рака имаат нешто многу малку".<sup>21</sup> Сврзувајќи го значењето на детската литература и за влијанието врз правилното емоционално развивање на децата, тој смета дека основен недостаток на сите тие книги пишувани за деца е што тие се пишувани без да се води сметка за возрастните карактеристики на децата.

Во плејадата на педагози кои на овој или на оној начин го дале својот придонес во оформувањето на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата и за формирањето на позитивна емоционална атмосфера во неа, и кои со својата педагошка работа создале реални услови за позитивно емоционално насочување на наставата, како посебно значаен се истакнува педагогот и писател Лав Толстој. Воспитувајќи со сиот свој педагошки жар со љубов, со својата педагошка работа тој се бори за целосно ослободување на детето. И покрај тоа што појдовната основа на неговата педагошка работа била желбата за слободно воспитание и што често ја идеализирал природата на децата, сметајќи ги за идеални суштества, неговите напори предизвикале позитивни последици во однос на формирањето на идејата за поттикнување на позитивните

емоции на учениците во наставата. Ова дотолку повеќе што неговата педагошка работа се одликувала со "индивидуално пристапување кон учениците, љубов, почитување на децата, запознавање на децата и развивање на детската личност. Сето тоа овозможило да се развишат застарените методски погледи на старата школа, што, всушност, е и основа на историски напредното значење на сфаќањата на Толстој".<sup>22</sup>

Во развитокот и оформувањето на идејата за поттикнување на емоциите на учениците во наставата, а особено од аспектот на можноста од користење на уметноста во сето значење што таа го има во однос на позитивното емоционално насочување на наставната работа, новите педагошки движења, меѓу кои и движењето за уметничкото воспитание, ја изразуваат "загриженоста од опасностите на забрзаниот индустриски развиток ... Ова движење ја истакнува потребата уметноста да се вклучи во животот и да се поврзе со практичните барања на индустриското производство. Се сметало дека единствено внесувањето на мали убавини во секојдневниот живот и воспоставувањето на блиски односи со природата и уметничката убавина може да внесе убавина и среќа во индустрискиот свет".<sup>23</sup> Во овој контекст, како посебно значајно и интересно се издвојува и учењето на нашиот педагог Ракиќ, кој, во својата книга "Воспитување со играта и уметноста", уметноста, покрај играта, ги смета за едни од ретките животни појави кои ја ослободуваат човековата дејност од стереотипности и овозможуваат "единката да го зачува слободниот поглед на сето што се случува околу неа".<sup>24</sup> Според него, уметноста ги развива креативните способности, желбата за промени, т.е. оние сили на човекот кои се недоволно развиени во оние животни услови во кои владеат утврдени форми на активност, како што е индустриското општество, а како последица од што човекот не ги развива сите свои



креативни способности и 20 животот нив не може да ги вклучи. Поради тоа, вели тој, воспитувањето со играта и уметноста е неопходно, особено во детството, во периодот на активно развивање на способностите. Како особено значајни во однос на воспитните можности Ракиќ ги издвојува цртањето, сликањето, музиката, танцот, поезијата и книжевноста.

Ваквите афирмирања на идејата за воспитните и емоционални потенцијали на уметноста, што од своја страна дава силен импулс за натамошното развивање на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата, добиваат многу пошироко значење, на преминот од 19-от во 20-от век, како и во текот на нашиот век, што се должи на повеќе причини, во прв ред на конечното оформување на развојната психологија како самостојна научна дисциплина, на развитокот на експерименталната психологија и се пошироката примена на експериментот во испитувањето на суптилната детска природа, а посебно на детските емоции, а особено на високиот степен на развиеност на педагошката теорија и практика и на појавата на движењето познато под името "Нова школа".

Без претензии за подлабоко навлегување во посебностите на сите одделни педагошки правци кои се јавуваат во рамките на ова движење, пред сè со цел да се надминат недостатоците на дотогашната педагошка теорија и практика, како и со оглед на задачите на овој труд, ќе истакнеме дека без оглед на разликите во методите и средствата што се користат во одделните правци на ова движење, представниците на "Новата школа" направила голем чекор напред во однос на поставување на воспитанието и образованието врз поинакви присхолошки основи, преку спроведување на одделни принципи со кои се надминува исклучивиот интелектуалистички пристап во наставата,

учениците активно се вклучуваат во наставата, се почитува и развива детската личност и детскиот интерес, се хуманизираат односите меѓу наставникот и учениците, се воспоставуваат блиски односи помеѓу учениците во одделанието итн.

Секое од одделните движења во рамките на "Новата школа" настана како реакција на некоја од одделните карактеристики на "Старата школа". Така на пример, работната школа е реакција на "училиштето на зборовите"; активната школа е реакција на "училиштето на учењето"; училиштето на животната близина е реакција на училиштето што си е цел самото на себе. Против училиштето на стручните предмети станува училиштето на збирната настава, против "рационалистичкото училиште", училиштето на доживувањето, против "индивидуализираното училиште, "училиштето на единката".<sup>25</sup>

И покрај тоа што поради едностраниот пристап во барањето на решенија за надминување на недостатоците на "Старата школа", претставниците на "Новата школа" одат во крајности, изразени, пред сè, низ педоцентристичките гледања, појавата на дидактичкиот формализам, инсистирањето на природното учење и градење на еднаква "волитивна" педагогија, непобитен е фактот дека тие, прокламирајќи ги своите реформаторски идеи и спроведувајќи ги нив во практичната наставна работа, успеале да пронајдат решенија и модели наставата и училиштето да ги направат поприфатливи за децата, да ги исполнат со радост и животна топлина, а процесот на учење да го направат поинтересен и полесен. Со оглед на тоа, "Новата школа" отвара широки можности за натамошно развивање на идејата за потребата од поттикнување на емоциите во наставата и за формирање на позитивна емоционална атмосфера во неа.

Како посебно значајна и во надиректна врска со своето влијание врз формирањето на идејата за поттикнување на емоциите на уче-

ниците во наставата и за формирањето на позитивната емоционална атмосфера во неа се издвојува доживувачката настава. Застапниците на оваа идеја бараат во наставата да се користат силни доживувања на учениците, кои треба да бидат предизвикани од настаните и појавите во секојдневниот живот. При тоа некои од застапниците на оваа концепција му даваат преголемо значење, на емоционалното доживување во наставата, еднострано сметајќи дека наставата секогаш и задолжително мора да тргнува од доживувањето на учениците. На ова се надоврзуваат и сите оние педагошки струи на "Новата школа" во кои особено е изразена тенденцијата за максимално зголемување на степенот на активноста на учениците во наставниот процес, што е особено изразено кај "L'école activ", "Arbeitsschule" и "Tatschule", "La pédagogie fonctionnelle" и др.

Така на пример, според Френе, еден од најпознатите претставници на новото воспитание, "принципот на слободното изразување е особено значаен за сите училишни возрасти, при што методите на поттикнување на слободното изразување треба да бидат во сообразност со возрастните особености на децата".<sup>26</sup> Со таква намена тој организирал работа на детска печатница, како премин од нивото на слободното изразување во предучилишната возраст кон едно повисоко ниво.

Што се однесува до прашањето за влијанието на поновите сознанија на психолошката наука во однос на формирањето и развитокот на идејата за поттикнување на емоциите на учениците во наставата, како посебно значајни во овој поглед треба да ги издвоиме теориите на Фројд и Мекдугал кои се јавуваат во почетокот на 20-от век, како и теоријата на Сартр, која претставува директна критика на Фројдовото толкување на природата и јавувањето на емоциите.

Според Мекдугал емоциите на човекот се секогаш и длабоко поврзани со инстинктите, бидејќи "објектот кој предизвикува инстинкт секогаш предизвикува и емоција и со секој инстинкт "оди" барем една емоција".<sup>27</sup>

Интересирајќи се за личноста во целост, и за нејзиниот свесен, и за нејзиниот несвесен дел, Фројд констатира дека емоционалното пореметување битно влијае врз однесувањето на човекот, дека емоциите настануваат, пред сè, под влијание на инстинктите, при што сексуалните инстинкти имаат примарно значење.

Ваквата концепција за емоциите на Фројд била доста критикувана. Особено е значајна критиката на Сартр, во чијашто (феноменолошка) основа е втемелена идејата дека свеста не е предмет како што се објектите од надворешната стварност, туку дека таа секогаш е насочена кон нешто. Во таа смисла Сартр смета дека "емоцијата е специфичен начин на сознавање на светот и, во сообразност со феноменолошките сфаќања, овој начин на сознавање на светот може да се опише издвоен од објектот на кој се однесува".<sup>28</sup>

Посебен белег на проучувањето на емоциите во 20-от век е даден со проучувањата и толкувањата на емоциите од страна на бихевиористите. Имено, во бихевиористичкото толкување на емоциите тие се толкуваат како реакција на организмот на некои надворешни дразби. Во тој контекст, Скинер смета дека "емоциите се одлични примери на измислени причини кои ние обично му ги припишуваме на однесувањето"<sup>29</sup>, т.е. доколку нив ги објаснуваме само како внатрешни состојби на организмот нема да бидеме во можност да објасниме како тие навистина настануваат.

Зголемениот интерес за емоциите во последниве децении, како и сознанијата до кои е дојдено преку нивното повеќестрано

испитување, сè повеќе покажуваат дека во проучувањето на многубројните прашања во врска со овој феномен, од кои многу и денес остануваат сосема отворени, е потребна соработка на физиолошкиот и другите пристапи. Поради тоа, оформувањето на една навистина сеопфатна теорија за емоциите, кое се уште трае, ќе мора да содржи не само когнитивни, туку и физиолошки компоненти. Ова дојлку повеќе што денес веќе со сигурност се знае дека "емоционалната состојба може да се смета за функција на состојбата на физиолошката возбуденост, но и како функција на когницијата која му соодветствува на тоа возбудување. Когницијата е таа што определува дали состојбата на физиолошката возбуда ќе ја наречеме гнев, веселба, страв, или на некој друг начин".<sup>30</sup>

Големиот број на научниците чиј интерес бил свртен кон проучувањето на емоциите, континуитетот на таквиот интерес и бројноста на психолошките истражувања на емоциите несомнено покажуваат дека, и покрај тоа што во одделните историски периоди емоциите биле третирали на различен начин, тие секогаш се сметани за суштествени компоненти на човековиот психички живот.

Резимирајќи се што е кажано во однос на развитокот на идејата за потребата и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата, можеме да заклучиме дека оваа идеја минала определен развоен пат, од чисто спекулативни третирања до педагошки истражувања со емприски карактер, кои овозможиле нејзино практично евалуирање, односно дека за неа на помалку или повеќе директен начин се интересирале голем број филозофи, психолози и педагози. При тоа, развитокот на развојната психологија и на психолошката мисла воопшто, заедно со степените на развиеноста на педагошката теорија и практика, во сета нивна заемна

поврзаност и обусловеност, најдиректно влијаеле и врз формирањето и еволуцијата на оваа идеја. Развотокот на идејата за потребата начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата се движел од чисто спекулативни пристапи, преку емприски истражувања кон сè поголемо нејзино применување во наставната практика.

Од друга страна, иако за оваа идеја на некој начин се заложуваат големите педагози, во нивните педагошки учења таа ретко била третирана како посебен педагошки проблем, а многу почесто во контекстот на други педагошки прашања, што од своја страна создава потреба од поцелосно и поопстојно истражување на овој проблем.

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА:

1. B. M. ARNOLD: Emotion and Personality, New York, 1960, vol. I, p. 93
2. RISTOTEL: Politika, Beograd, 1960, str.269
3. Збирка текстова педагошких класика, Београд, 1960, стр.19
4. M. MONTENJ: Ogledi i vaspitanju, Beograd, 1953, str.50
5. Според Н.ЧАКРОВ - Н.АТАНАСОВ: Историја на педагогиката, Софија, 1973, стр.32
6. R. DESCART: Ouvers et lettre, Paris, 1952, p. 709
7. R. BRETT: History of Psychology, The Mit Press, Cambridge, Mass, 1965, p.45
8. J.A. КОМЕНСКИ: Велика дидактика, Београд, 1954, стр. 31
9. Ibid. str.52
10. Ж.Ж. РУСО: Емил или о васпитању, Београд, 1952, стр.21
11. Ibid, str.39
12. Според Н.ЧАКРОВ - Н.АТАНАСОВ: Историја на педагогиката, Софија, цит.дело, стр.47
13. B. BRETT: History of Psychology, op.cit., p.82
14. B.M. ARNOLD: Emotion and Personality, op.cit., vol I, p.204
15. Ch.DARWIN: The Exspression of the Emotions in Man and Animals, Chicago, 1969, p.23
16. Според Н.ЧАКРОВ - Н.АТАНАСОВ: Историја на педагогиката, Софија, ците.дело, стр.87
17. L. ŽLEBNIK: Opšta istorija školstva i pedagoških ideja, Beograd, 1970, str.117
18. P. ŠIMLEŠA: Suvremena nastava, Zagreb, 1965, str.17
19. В.Г. БЕЛИНСКИ: Избрана педагошка дела, Београд, 1957, стр.56

20. Ibid, str.57
21. L. ŽLEBNIK: Opšta istorija školstva i pedagoških ideja, op.cit., str.166
22. Д. МИТРОВИЌ: Савремени проблеми естетског васпитања, Београд, 1969, стр.17
23. В. РАКИЌ: Васпитање играм и уметношчу, Београд, 1946, стр. 27
24. П. ŠIMLEŠA: Suvremena nastava, op.cit., str.8
25. С. FEINET: Les méthodes naturelles dans la pedagogie moderne, Paris, 1956, p. 85
26. W. McDUGALL: Psihological Psychology, London, 1968, p.253
27. J. P. SARTRE: Sketch for Theory of the Emotions, London, 1979, p. 9
28. F.B. SKINER: Nauka i ljudsko ponašanje, Cetinje, 1969, str.188
30. S. SCACTER - J.T. SINGER: Cognitive Social and Physiological Determinant of Emtional state, Psychological Review", 1962, N° 69, p.379



## КАРАКТЕРИСТИКИТЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА АТМОСФЕРА ВО НАСТАВАТА

Пристапувајќи кон барањето на позначајните компоненти на емоционалната атмосфера во наставата, пред се е потребно да се укаже на досегашната недоволна испитаност на овој проблем. Имено, и покрај тоа што има бројни истражувања на позитивната емоционална атмосфера во наставата, сепак е евидентно дека тие најчесто се сконцентрирани врз проучувањето на само некои аспекти од оваа сложена и слоевита проблематика. При тоа, се уште остануваат отворени уште многу прашања кои имаат витално значење во однос на можноста за позитивно емоционално насочување на наставата. Ова дотолку повеќе што во досегашните пристапи многу почесто се укажува на значењето на позитивната емоционална атмосфера, а далеку помалку се испитуваат нејзините компоненти и карактеристики.

Така, на пример, во некои истражувања посебно значење во однос на можноста за позитивно емоционално насочување на наставата им се дава на односите меѓу наставникот и учениците, или користењето на одделни стилови на наставното работење, со посебно акцентирање на значењето на демократскиот стил.

Меѓутоа, и покрај тоа што добрите односи на реализијата наставник-ученик, како и користењето на демократскиот стил на наставната работа, особено со оглед на неговиот квалитет за емоционалната комуникација, значително влијаат врз емоционалната атмосфера во наставата, нив можеме да ги сметаме само за една од карактеристиките на емоционално позитивно насочената настава.

На проучувањето на позитивната емоционална атмосфера исто така, многу често се приоѓа само од аспектот на односите на учениците, односно, од аспект на односот на учениците кон училишните задачи, т.е. од аспектот на нивната готовност да се зафатат со решавање на тешкотиите со кои можат да се судрат во текот на изведувањето на наставата, или од аспектот на нивната желба да учествуваат во наставната работа итн. И покрај тоа што сиве овие карактеристики имаат силна емоционална компонента, односно покажуваат дека наставата успеала емоциите на учениците, да ги врзе" кон себе, со сето значење што тоа ги има во однос на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, тие отсликуваат само една димензија на наставата со позитивен емоционален предзнак.

Бидејќи во наставата често се сретнуваат ситуации кои кај учениците предизвикуваат страв, несигурност и други негативни емоции, голем дел од истражувањата на позитивната емоционална атмосфера нејзе и пристапуваат само од аспектот на тоа како учениците се чувствуваат во наставата. Меѓутоа, и покрај тоа што во ваквите пристапи точно се оценува значењето на потребата наставата да представува извор на позитивни емоции кај учениците, а посебно со оглед на нивното значење во однос на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, само позитивните емоции на учениците, надвор од контекстот на сите останати компоненти на позитивната емоционална атмосфера, не можат да бидат основа за нејзино формирање во наставата.

Во контекстот на сиве овие пристапи, карактеристичен е и оној кој го фаворизира значењето што во однос на позитивното емоционално насочување во наставата го имаат меѓусебните односи на учениците во одделвањето, кои со тоа се здобиваат со дигнитет на

основа за градење на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

За сите овие пристапи во проучувањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата е карактеристично акцентирањето само на еден аспект на емоционалната атмосфера, при што не се согледуваат врските меѓу нејзините одделни компоненти. Всушност, на емоционалната атмосфера во наставата треба да и се пристапува како на сложена и мошне суптилна појава, при што е потребно да се идентификуваат нејзините позначајни белези.

Една од значајните компоненти на позитивната емоционална атмосфера во наставата е готовноста на учениците да се зафатат со задачите што пред нив ги поставува наставата. Поради тоа, наставата која сака да се здобие со позитивен емоционален предзнак треба да ги искористи природните човечки мотиви кои стимулираат на учење и готовност за зафаќање со училишните задачи, како што се, на пример, потребата за задоволување на љубопитноста, барање на начини за самопотврдување итн. Ова дотолку повеќе што, лишена од оваа своја компонента, наставата станува принуда, а учењето напор. Сето тоа условува кај учениците да се јават низа негативни емоции, што неповолно се рефлектира врз можноста наставата да добие позитивен емоционален предзнак. Од друга страна, готовноста на учениците да се зафатат со наставните задачи во голема мера е условена и од правилното одмерување на тежината на задачите, бидејќи секој "наставен успех" кај голем дел од учениците го намалува степенот на готовноста за зафаќање со нови наставни предизвици.

Доколку позитивната емоционална атмосфера ја оквалификуваме како атмосфера во која учениците се чувствуваат прифатени и сакани од страна на наставникот, како атмосфера во која учениците во своите наставни напори често се поттикнувани и пофалувани, тогаш

и отсуството на страв, како една од емоциите кои можат да се јават во наставата, можеме да го сметаме како значајна компонента на позитивната емоционална атмосфера во неа. Наставата со позитивен емоционален предзнак треба, пред се, да создаде оптимални услови за правилен емоционален развиток на учениците, односно да ги избегнува казнувањето, поттикнувањето на чувството на вина и загриженост и слично, бидејќи "одбраната од нив (за учениците - М.Т.) мора да биде премногу круга, напорна, или патолошка".<sup>1</sup> Траа треба да придонесе за изградување на позитивни ставови кај учениците кон наставата и училиштето, дотолку повеќе, што, според некои истражувања, "учениците често бегаат од оние часови на кои наставниците ги казнуваат поради некои нивни постапки, на кои ги испрашуваат и покрај претходните извинувања".<sup>2</sup>

Оваа карактеристика на позитивната емоционална атмосфера во наставата се очитува низ постоењето на таков вид на емоционални односи во неа кои резултираат со позитивно емоционално двонасочно комуницирање во хоризонтална и вертикална смисла, што овозможува секој ученик да може да забележи што наставникот и неговите другари чувствуваат за него, а во условите на таква емоционална атмосфера тоа се чувството на прифатеност, разбирање, саканост и поддршка.

Од друга страна, зборувајќи за отсуството на страв како за една од значајните компоненти на позитивната емоционална атмосфера во наставата треба да истакнеме дека "од неповолните фактори кои во училиштето засилено дејствуваат врз појавата на анксиозност, особено големо влијание има автократскиот стил на наставната работа".<sup>3</sup> Имено, автократскиот стил на наставната работа, со оглед на некои свои обележја, како што се, на пример, недоволното или

погрешното поттикнување на учениците во совладувањето на наставните задачи, лошото и реткото комуницирање меѓу наставникот и учениците, сведувањето на можноста за јавно афирмирање на учениците на минимум, строгата дисциплина итн., доведуваат до тоа кај учениците да се јават негативни емоции, страв, фрустрираност, несигурност. Доколку е хронична, ваквата атмосфера може да доведе до појава на анксиозност како "состојба која се врзува за секоја ситуација и активност. Во тие ситуации стравот на учениците се однесува на нешто што е лошо, што би требало да се случи, а не се засновува врз разумска проценка на ситуацијата".<sup>4</sup>

Како една од позначајните компоненти на позитивната емоционална атмосфера во наставата, а која е во најтесна врска со претходната, се издвојува и слободата во пројавувањето и потврдувањето, односно можноста учениците слободно да ги изнесуваат своите идеи и ставови. Тоа подразбира анулирање на сите авторитарни доминантни обележја на однесувањето на наставникот, при чие постоење "комуникацијата меѓу учениците и наставникот, како и меѓу учениците во одделението, е неискрена и слаба, се јавува поткажување, се градат разни стратегии на конформистично однесување, се полтронисува и се лаже".<sup>5</sup> Во таа смисла, тргнувајќи од резултатите на некои истражувања,<sup>6</sup> најефикасен во однос на можноста за слободно пројавување и изнесување на сопствените ставови и идеи е демократскиот стил на наставното работење, и тоа како поради зачестеноста и квалитетот на вертикалната и хоризонталната комуникација, така и поради тоа што наставникот станува рамноправен член на ученичкиот колектив, планира заедно со учениците и со нив ги дели одговорностите.

Меѓусебното почитување и толерантност меѓу учениците, како и воспоставувањето на кооперативни односи во одделението, се,

исто така, една од компонентите на позитивната емоционална атмосфера во наставата. Таа стои наспроти на натпреварувачката и емоционално агресивна атмосфера, во која наставата се доживува како голем ризик, а другите ученици како конкуренти, и "на тој начин голем дел од емоционалната енергија се троши на намалување на успехот на другите ученици, често се јавува сомничавоста и готовноста да се искористат тугите слабости, се градат непријателски односи, се намалува чувството на заеднички интерес, а комуникацијата во одделението е слаба и неискрена".<sup>7</sup> Во кооперативните услови секој од учениците ја добива својата шанса за јавна афирмација во одделението, што посебно добро се одразува врз самоперцепцијата на послабите и интровертните ученици. "До својот напор да им помогнат на другите (и да го дадат својот придонес за остварување на "заедничката цел" - М.Т.), овие ученици максимално се заинтересуваат за предметот на учењето, а нивната самоперцепција, која страда поради долгиот неуспех, рапидно се подобрува".<sup>8</sup>

Една од значајните карактеристики на емоционалната атмосфера во наставата со позитивен предзнак е секако и доживувањето на радост и задоволство во сите етапи од наставната работа, и тоа како од начинот на изведувањето на наставата, така и од резултатите кои се постигнуваат во неа. Имено, и покрај тоа што отсуството на радост во наставата не мора да предизвикува силни негативни емоционални тензии кај учениците, тоа значително придонесува за емоционалното отуѓување од наставата и намалувањето на степенот на готовноста за совладување на наставните задачи, што е контраиндицирано со можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Недостигот на животна радост во наставата најчесто се должи на низа нејзини слабости, а во прв ред на тоа

што нејзе учениците ја доживуваат како тешка, здодевна и лишена од некои квалитети кои можат да ја задоволат живата детска љубопитност. Доколку кон ова прашање му пријдеме од аспектот на тежината на задачите што се поставуваат пред учениците, на трката за подобри оценки и на расчекорот со детската потреба за позитивна афирмација во колективот, како позитивно емоционално насочена и исполнета во радост можеме да ја оквалификуваме само онаа настава која води сметка и правилно ја одмерува тежината на барањата што ги поставува пред учениците, која е интересна, во која нема здодевност и апатија и во која учениците се задоволни и ги постигнуваат саканите резултати. Тоа е настава во која преку користењето и варирањето на разни модели на наставната работа, со примена на разни форми методи и средства на наставната работа и усвојување на содржини кои учениците ги перцепираат како "корисни за животот", а чии заеднички именител е способноста да го предизвикаат и задржат вниманието на учениците, се остваруваат тн. конгнитивни и емоционални изненадувања, се избегнува здодевноста, а перцепирањето на наставното време е изменето. При тоа, со оглед на фактот дека "врз основа на добиената оценка учениците ги регулираат своите активности (мотивациона улога на повратната информација) и создаваат слика за себе (суд за сопствените вредности)"<sup>9</sup>, позитивно емоционално насочената настава подраббира таков начин на оценување во кој ќе се земат предвид сите фактори што влијаат врз успехот, а пред се количеството на вложениот труд, темпото на индивидуалното напредување на секоја единка, но и на одделението во целост.

Заради сето тоа, истражувањето и објаснувањето на емоционалната атмосфера во наставата треба да се имаат предвид следните елементи:

- нејзината условеност од бројни фактори и влијанија од најразлична природа, кои понекогаш и не се во директна врска со наставата,

- нејзината динамичност и брзата менливост на нејзиниот предзнак, при што е почест и побрз преминот кон негативната емоционална атмосфера, како и

- нејзината варијабилност во рамките на еден ист наставен предмет и наставник.

Резимирајќи го сето што е кажано во врска со некои од позначајните карактеристики на позитивната емоционална атмосфера, во наставата, кои обопштено ги отсликуваат нејзините димензии, можеме да констатираме дека сите тие, всушност, се темелат врз некои природни емоционални потреби на човекот, како што е потребата од воспоставување на топли емоционални односи, што особено е изразена кај децата од училишна возраст. При тоа е потребно посебно да се напомене дека, тргнувајќи од резултатите на најновите психолошки истражувања на влијанието што интензивните емоции, без разлика на својот предзнак, врз когнитивните процеси, а тоа значи и врз процесот на усвојување на нови знаења во наставата, ни "прегреаната" позитивна емоционална атмосфера, т.е. онаа атмосфера во која доминираат силни емоции, нема да биде воспитно-образовно продуктивна, зашто во неа, истовремено, се намалуваат и можностите за нормално одвивање на наставниот процес.



## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. V. VUJIĆ: Pedagoški značaj redukcije anksioznosti, "Pedagoški rad", 1973, br.5-6, str.232
2. I. STANIĆ: Šta misle nastavnici o bježanju učenika s nastavnih sati, "Školski vjesnik", 1976, br.4, str.18
3. J. MARINKOVIĆ: Utemeljenost odgoja u filozofiji, Zagreb, 1981, str.248
4. V. RAKIĆ: Intervju u vaspitanju, Sarajevo, 1967, str.105
5. M.DEUTSH: Socially Relevant science: Reflections on some studies of interpersonal conflict, "American Psychologist", N N<sup>o</sup> 11, 1969, p.58
6. N. BAR - A. RAVIR: Underchivers as Tutors Journal of Educational Research, vol 75, 1981, N<sup>o</sup> 3, p.78
7. M. DEUTSH: Socially Relevant science, op.cit., p.61
8. N. BAR - A. RAVIR: Underachivers as Tutors, Journal of Educational, op.cit., p.79
9. V. ANDRILOVIĆ - M. ČUDINA: Psihologija učenja u nastavi, Zagreb, 1985, str.100

ОСНОВИ НА ПОТРЕБАТА ОД РАЗВИВАЊЕ И  
КОРИСТЕЊЕ НА ЕМОЦИИТЕ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ  
ВО НАСТАВАТА

Неопходноста од развивањето и користењето на емоциите кај учениците во наставата произлегува првенствено од природата на целта на нашето воспитание и образование, единството на когнитивните и емоционалните аспекти на личноста, како и од природата на процесите на учењето и наставата, кои во својата суштина не се само когнитивни, туку и емоционално-водеви процеси. Осветлувањето на овие и слични други основни причини има исклучително теоретско и практично значење.

Потребата за развивање и користење на емоциите кај учениците во наставата директно и суштествено произлегува од целта на нашето воспитание и образование која ги изразува општествените потреби и потребите на личноста во развојот и која во најопшта форма и смисла се состои од формирање на сестрано развиена личност. Во таа смисла дефинирањето на нејзиниот идеал - сестрано развиена личност има посебно значење во проблемот што го разгледуваме.

Наспроти разликите во толкувањето на општата цел на нашето воспитание и образование, таа покрај другото го опфаќа поттикнувањето и развојот на трите основни компоненти на човековата личност: когнитивната, емоционалната и психо-моторичката. Во таа смисла современата настава ќе биде во функција и ќе ги реализира сестраното развивање на личноста, доколку создаде услови и го поттикнува симултаниот развој на интелектуалните, емоционалните и когнитивните особини на учениците.

Така разбрано, користењето на емоциите на учениците во наставата не се јавува само како потреба за што поуспешно реализирање на задачите кои се однесуваат на развивањето на интелектот, градењето на ставови и развивањето на одделни форми на мислење, чие развивање не е можно без користење на емоциите на учениците во наставата, туку и како можност за надминување на едностраниот интелектуалистички пристап во формирањето на личноста. Ова дотолку повеќе зашто "современата школа, која целта на воспитанието ја гледа во хармоничното развивање на сестрана социјалистичка личност, го отфрла интелектуализмот на старата и волунтаризмот на новата школа, а смислата на воспитанието ја гледа во симултаното и меѓусебно условено развивање на емоциите, интелектот и волјата".<sup>2</sup> Во оваа смисла, грижата за правилниот психички и емоционален развој на учениците, како една од задачите на наставата ослободена од рецидивите на минатото, добива една мошне широка и значајна конотација. Ова дотолку повеќе што многубројните медицински и психолошки истражувања докажаа дека првите симптоми на некои емоционални пореметувања се јавуваат токму во училишната возраст. Имено, "тешкотиите и често несоодветните барања (во наставата - М.Т.) предизвикуваат кај учениците чувство на постојана загриженост. Учениците се загрижени за задачите што треба да ги исполнат, поради испрашувањето, оценувањето."<sup>3</sup> Поради тоа, исполнувајќи ја својата општествена функција, наставата мора да се грижи да ги развива и користи позитивните емоции на учениците во текот на наставната работа, што од своја страна ќе резултира со формирање на емоционално стабилна и богата личност, подготвена да се "фати во костец" со секојдневните животни проблеми и активно да се вклучи во општествениот живот, способна да ги разбира сопствените, но и туѓите потреби, да соработува и да раководи, да ги знае

сопствените способности, да поставува реални цели на животот и истите да ги остварува. Воедно, така формираната личност нема да страда од чувство на несигурност, нема трагично да ги доживува неуспехите во животот, лесно ќе може да "излезе на крај" со сопствените проблеми итн. Поттикнувањето на позитивните емоции кај учениците во наставата, исто така, ќе придонесе учениците да се формираат во личности кои ќе имаат топол емоционален однос како кон себе, така и кон другите, односно емоционално ќе бидат подготвени и зрели да ги прифатат сите одговорности на едно успешно општествено живеење.

Во врска со тоа, наставата која сака да го даде својот максимален придонес за правилното емоционално развивање на личноста во сето значење што тоа го има во однос на можноста за нејзино општествено експонирање, треба, пред сè, да овозможува јавување на позитивни емоции. Но, не само тоа. Доколку се стреми кон правилно емоционално развивање на учениците, наставата мора да смета не само на индивидуалните интелектуални особености на учениците и нив да ги почитува, туку да смета и на нивните возрасни и емоционални особености и нив да ги почитува. Неопходен услов за исполнување на оваа задача на наставата е знаењето, способноста и подготвеноста на наставниците да го свртат своето внимание и кон емоционалните особености на учениците. Интересирајќи се многу почесто за остварувањето на образовните задачи на наставата и сметајќи дека тие не се во најдиректна врска со емоциите на учениците, наставниците многу подобро ги познаваат индивидуалните разлики на учениците во однос на помнењето, и говорната развиеност, а далеку помалку во однос на нивните емоционални особености. Во таа смисла, можноста за што подобро запознавање на индивидуалните емоционални особености на учениците, што е во директна функција на можноста за правилно

емоционално развивање и остварување на целта на воспитанието и образованието, подразбира постоење на блиски и пријателски односи меѓу субјектите во наставата, проткаени со чувство на заедништво и заемна припадност.

Со еден збор, потребата од користење и развивање на емоциите на учениците во наставата произлегува, пред сè, од фактот што емоционалната компонента на личноста не може да се изостави од низата на компоненти кои ја сочинуваат нејзината интегрална личност, и таа како таква, а особено доколку се стремиме кон сестрано развивање, треба рамноправно да се развива и гради. Емоционалната стабилност, или нестабилност, преголемата чувствителност или емоционалната отапеност оставаат силен печат врз севкупниот развиток на личноста. Токму поради тоа, во наставата треба да се бараат начини за поттикнување на позитивните емоции на учениците тргнувајќи од конкретните емоционални состојби на учениците и почитувајќи ги индивидуалните и возрасните емоционални особености.

Развивањето на позитивните емоции на учениците во наставата има и свое психолошко оправдување, со сето значење кое тоа го има во однос на можноста за сестрано развивање на личноста и реализирање на низа круцијални задачи на наставата. За тоа сведочат и најновите психолошки сознанија, според кои во процесот на учењето постои тесна поврзаност помеѓу емоциите и когнитивните процеси. Во таа смисла, наспроти на многубројните теории и сознанија од минатото, за кои е карактеристично разликувањето и противставувањето на интелектот и емоциите, при што основната функција на човековото постоење се сведува на сознавањето, без разлика дали тоа потекнува од субјектот (рационалистите), или, пак, до него се доаѓа по сетилен пат (сензуалистите), а на емоциите им се дава сосема маргинално

значење, поновите психолошки истражувања покажуваат постоење на тесна поврзаност на интелектуалните и емоционалните компоненти на учењето. Објаснувајќи ја психолошката природа на мисловните процеси Рубинштајн истакнува дека "улогата на емоциите во мислењето може да биде различна... Емоцијата понекогаш може да ја скршне мислата од правиот пат, но во основа би било неправилно врз таа основа на емоциите да им се припише само негативна улога на дезорганизатори на мислата, а нивното мешање во мисловните процеси да се стави во областа на патологијата. Кога во единство на интелектуалното афективната емоционалност е подчинета на интелектот, присуството на емоциите му дава на мислењето поголемо напрегање, страственост и остринa. Мислата заострена со чувството проникнува подлабоко во својот предмет отколку "објективната", рамнодушна и индиферентна мисла" <sup>4</sup> и обратно. "Понекогаш кога се користат промени во когнитивната сфера тие делуваат на промените во афективното подрачје. Кога на учениците им се даваат информации, намерата е да се менуваат и нивните ставови." <sup>5</sup>

Од друга страна, денес резултатите на многубројните истражувања во областа на клиничката психологија покажуваат дека значењето што емоциите можат да го имаат во однос на когнитивните процеси, но и во однос на можноста за правилен емоционален развој на личноста, зависи во прв ред од тоа дали емоцијата има позитивен или негативен предзнак и од нејзиниот интензитет. Имено, во повеќе истражувања е докажано дека негативните емоции, како што се стравот, гневот, лутењето и др., имаат негативно влијание не само врз перцепцијата, туку и врз учењето, <sup>4</sup>понењето и мислењето. Дека емоциите можат да ги "искриват" перцепциите (и покрај тоа што нивното влијание врз неа е најмало), меѓу останатите, покажуваа и истражувањето на Меккини <sup>6</sup>, според кое прагот на препознавање на критичните збо-

рови, односно на оние зборови на кои испитаниците им даваат негативна конотација, е многу понизок, галванската реакција на кожата при тоа многу посилна, критичните зборови многу често се читаат неточно, или се прескокнуваат итн. Тоа значи дека негативните емоции предизвикани од критичните зборови значително ја намалуваат способноста за нивно правилно перцепирање. Од друга страна, со оглед на тоа што емоциите многу повеќе влијаат врз повисоките сознанијни процеси, негативните и силните емоции особено лошо се одразуваат врз можноста за успешно учење и совладување на наставните задачи. Во прилог на оваа констатација одат и резултатите на многубројни истражувања, според кои е докажано дека емоционално вознемирениот човек учи со забавено темпо, послабо го репродуцира веќе наученото градиво и потешко ги решава поставените проблеми. Ваквото дејство на негативните и силните емоции се должи, пред сè, на нивното дезорганизирачко дејство врз психичките процеси и однесувањето на човекот, односно на нарушувањето на нивната функционална поврзаност. Аналогно на ова, присуството на ваквите емоции во наставата негативно се одразува врз можноста за реализирање на образовните задачи на наставата и можноста за правилен емоционален развоток, градење на правилни ставови кон работата и кон пошироката општествена средина, определен систем на вредности итн., и врз можноста за реализирање на низа круцијални воспитни задачи. Ова дотолку повеќе што "додека осетите ни зборуваат за самите предмети, нивните својства и особености, емоциите ни зборуваат каков е нашиот однос кон тие предмети и какви состојби тие предизвикуваат во нас".<sup>7</sup> Со оглед на способноста на емоциите за трансфер, односно со оглед на емоционалната компонента на ставовите кои се сложени навики, градуирани и поларизирани афекти во врска со некој искусвен

објект<sup>8</sup>, во нивното развивање и градење, врз основа на учењето ние секогаш се стремиме кон нешта кои ни се пријатни и кои не задоволуваат. Доколку наставата најчесто е причина за јавување на негативните емоции, кај учениците таа може да доведе до градење на систем на негативни ставови не само кон наставата и исполнувањето на училишните задачи и кон училиштето, туку и кон пошироката општествена средина, чиј претставник е таа, кон постарите или поставените, кон оние кои постигнуваат подобри резултати во учењето и кои поуспешно се вклопуваат во наставните текови итн.

Укажувајќи на значењето на користењето и развивањето на емоциите на учениците во наставата, ќе истакнеме дека, проследувајќи ги во генерални рамки задачите кои се поставуваат пред одделните воспитно-образовни подрачја, можеме да констатираме дека нивно успешно реализирање, без разлика на кое воспитно-образовно подрачје му припаѓаат, претпоставува и вклучување<sup>11</sup> и развивање на емоционално-волиционите потенцијали на личноста. Ова дотолку повеќе што и кои од задачите на интелектуалното воспитание, како што се, на пример, "изградувањето на научно-марксистичкиот поглед на свет", "развијќи ја војската на стремешот за напредно оспособување и самообразование итн., подразбираат потреба знаењата стекнати во наставата да "се базираат врз силни емоции, жив духовен интерес и силна волја, затоа што такви знаења зад кои "стои" целиот човек и кои како лични ставови и уверувања го прават јадрото на неговата личност".<sup>9</sup> Аналогно на тоа, без користењето и развивањето на емоциите на учениците во наставата не може да зборуваме за целосно остварување на задачите во рамки на другите воспитни подрачја, дотолку повеќе што развивањето на моралните чувства, изградувањето на моралната свест, усвојувањето на морални норми на однесување, негувањето на социјалистичкиот мора



како некои од позначајните задачи на моралното воспитување, или развивањето на способностите за забележување и прсучување на естетските вредности, нивно вреднување и создавање на навики за нивно доживување и создавање, како задачи на естетското воспитување, итн. не е можно без длабоко разбранување на емоционалната сфера на личноста, која, ставена во функција на нивното остварување, и самата се развива и продлабочува.

Од друга страна, голем број на тешкотии кои се јавуваат при реализирањето на можностите и создавањето на оптимални услови за користење и развивање на позитивни емоции кај учениците во наставата произлегуваат од недоволната разработеност и конкретизација на наставните задачи, кои најчесто ги определуваат само крајните ефекти од користењето на позитивните емоции, а не и начините и моделите на наставното работење кои можат да се сметаат како најцелесообразни.

И покрај тоа што во одделните таксономии на целите на воспитувањето<sup>10</sup> се даваат детални описи на одделни класи и поткласи на когнитивното, но и на афективното подрачје, а потоа се наведуваат илустрации, примери и предлози наменети за евалуирање на постигнатите резултати во рамките на секоја класа на цели, а целите за афективното подрачје така се структурирани што ги содржат промените во начинот на однесувањето од едностраничната насочувања кон одделни појави сè до општото разбирање на животот. Со оглед на нивната општествена условеност и идејна ориентација, прашањата за пронаоѓање на сопствени решенија за конкретизирање на задачите на наставата кои се однесуваат на нејзината емоционална компонента се уште остануваат отворени.

Во тој контекст, како посебно значајна се издвојува и по-

требата од пошироко и посеопфатно проучување и испитување на сите фактори во наставата кои од своја страна можат да придонесат за пронаоѓање на целесообразни наставни решенија за поттикнување, развивање и користење на позитивните емоции на учениците во наставата.

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Pedagogija, urednik P. ŠIMLEŠA, Zagreb, 1971, str.47
2. P. ŠIMLEŠA: Suvremena nastava, Zagreb, 1965, str.18
3. I. FURLAN: Čovekov psihički razvoj, Zagreb, 1981, str.156
4. S. RUBINŠTAJN: Psihologija mišljenja i govora, Zagreb, 1950, str.54
5. B. RAKIĆ: Procesi i dinamizmi vaspitnog delovanja, Sarajevo, 1976, str.38
6. Според В. ПЕЧЈАК: О емоцијама, Београд, 1975, стр.92
7. Б.М. ТЈЕПЛОВ: Психологија, Београд, 1948, стр.53
8. L. THURSTONE: Attitude Can be Measured "American Jorunal of social". 1958, N<sup>o</sup> 36, p. 538
9. Pedagogija, urednik P. ŠIMLEŠA, op.cit. str.87
10. D. KRATHWOL - B. BLOOM - B. MASSA: Taxonomy of Educational Goofs, Nand book, Affective Domain, New York, 1956

ФАКТОРИ КОИ ВЛИЈААТ ВРЗ ФОРМИРАЊЕТО НА  
ПОЗИТИВНА ЕМОЦИОНАЛНА АТМОСФЕРА ВО НАСТАВАТА  
(КРАТОК ПРЕГЛЕД НА ДОСЕГАШНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА)

Глобалниот преглед на педагошката литература покажува дека сè уште нема истражувања кои даваат децидирани одговори на многубројните прашања во врска со позитивната емоционална атмосфера во наставата. Имено, овој проблем во нашата земја го проучува еден релативно мал број на педагози<sup>1</sup>, кои кон неговото проучување приобаат најчесто од теоретски аспект, третирајќи го при тоа прашањето за позитивната емоционална атмосфера во наставата во контекст на други прашања со најразлична содржина. Во светски рамки евидентно е постоењето на поголем интерес за прашањата на емоционалната атмосфера во наставата, особено во социјалнопсихолошките и педагошкопсихолошките истражувања и тоа, пред сè, кај оние автори и истражувачи кои се интересираат за емоционалната компонента на наставата. Најголем е бројот на оние истражувања чиј предмет е некој од факторите на позитивното емоционално насочување на наставата, при што и овие фактори не се третираат само во функција на позитивното емоционално насочување на наставата, туку и во функција на други, најразлични содржини.

Земајќи го предвид овој факт, а особено со оглед на повеќедимензионалноста на поимот емоционална атмосфера, изразена со бројот и разновидноста на нејзините педагошко-дидактички, психолошки и социјални индикатори, како и широката лепеза на факторите кои влијаат врз нејзиното формирање, при проследувањето на досе-

гашните истражувачки ориентации, ќе презентираме повеќе, на прв поглед според својата содржина различни истражувања. Од друга страна, несомнено е дека сите тие, без оглед на разликите во нивните појдовни основи и теоретско-методолошкиот пристап, даваат значаен придонес во решавањето на проблемите во врска со позитивната емоционална атмосфера во наставата. При тоа, со оглед на значењето што предметот на нивните истражувања го има во однос на формирањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата, како посебно значајни ќе ги издвоиме истражувањата на видот на комуникацијата во наставата, истражувањата на очекувањата и квалитетите што учениците ги респектираат кај наставниците и истражувањата на стиловите на воспитно-образовната работа.

Разгледувајќи ги досегашните истражувања на видот на комуникацијата во наставата ќе презентираме дел од оние истражувања кои се однесуваат како на хоризонталната, така и на вертикалната комуникација во наставата. Иако овие два вида на комуникација во наставата се неразделно поврзани, одделното презентирање на нивните истражувања е потребно, пред сè, поради нивната бројност и потребата од систематичност во презентирањето.

Според истражувањето на Р.Тач<sup>2</sup>, во кое се снимени 35 наставни часови кои ги одржале 30 наставници во третите и четвртите одделенија, е докажано дека, во просек, во текот на еден час наставникот поставил 56 прашања, додека истовремено учениците поставиле само 2,2 прашања, што оди во прилог на констатацијата за лошата вертикална комуникација во наставата. Проучувајќи ги различните типови на комуницирање во наставата според нивното влијание врз емоционалната атмосфера во наставата, Џ.Брофи<sup>3</sup> утврдил дека најмалку е ефикасна онаа настава во која наставниците остваруваат

еднонасочна комуникација со учениците во одделението, при што како поефикасно се покажало двонасочното комуницирање со учениците, а најефикасна е онаа комуникација во која наставникот станува интегрален дел на одделението и во која, покрај директниот, често користи и индиректни начини на подучување.

Применувајќи ја својата листа на набљудување, во која се следат десет можни интеракции во одделението, категоризирани како директно или индиректно влијание на наставникот, Н.А.Фландерс<sup>4</sup> заклучил дека наставниците го пасивизираат учениците, не им дозволуваат иницијатива, недоволно ги земаат предвид нивните мислења и идеи, при што со истото истражување е утврдено дека во учењето можат да се постигнат подобри резултати доколку се користи "индиректна" форма на интеракција.

Испитувајќи ја комуникацијата во наставата и барајќи начини за нејзино интензивирање М.Пикард<sup>5</sup>, утврдил дека пофалбите и наградите од страна на наставникот позитивно влијаат врз начинот на однесување и комуницирање на учениците, при што е намален и бројот на непожелните испади во нивното однесување.

Од друга страна, во некои истражувања<sup>6</sup> во кои е испитувано влијанието на користењето на одделните форми на наставна работа врз интензитетот и квалитетот на комуникацијата на субјектите во наставата, е утврдено дека групната форма на наставно работење особено поволно влијае врз вертикалната комуникација.

Преголемото нагласување од страна на наставникот на значењето на успехот кој учениците го постигнуваат во наставата и создавањето на натпреварувачка атмосфера во наставата особено негативно влијае врз хоризонталното комуницирање. Тоа го покажуваат резултатите од истражувањето на М.Дач<sup>7</sup>, според кои ситуацијата

на конкуренција негативно се одразува врз комуникацијата во одделението, поради тоа што кај учениците се јавуваат низа негативни однесувања, како што се поткажувањето, сомничавоста, непријателството и одбивањето да им се помогне на другите.

Тоа дека кооперативната атмосфера во наставата позитивно се одразува врз социјалните односи во одделението го покажуваат резултатите на некои истражувања <sup>8</sup>, според кои во такви услови учениците се здобиваат со позитивни ставови кон себе и кон другите.

Испитувајќи го влијанието на стилот на воспитната работа врз меѓусебните односи во одделението, Липит и Вајт <sup>9</sup> утврдиле дека во демократскиот начин на наставно работење преовладуваат пријателски односи и жива комуникација меѓу учениците во одделението.

Во овој контекст посебно внимание заслужуваат и истражувањата кои покажуваат дека познавањето на социјалната положба на учениците во одделението од страна на наставникот позитивно влијае врз хоризонталната и вертикалната комуникација. Резултатите на истражувањето на П.А.Наумов <sup>10</sup> покажуваат дека мислењата за социјалната положба на одделните ученици во одделението не соодветствуваат на реалната ситуација. Според ова истражување, наставниците имаат подобар увид во способностите на учениците за помнење, говорната култура и способноста за усвојување на нови знаења отколку за нивните лични интереси, емоционални состојби и социјален статус.

Во своето испитување врз примерок од 1167 субјекти, спроведена со цел да се испита значењето кое добрата комуникација во наставата го има во однос на емоционалната стабилност на учениците М.Хервич <sup>11</sup> утврдил дека лошата хоризонтална комуникација доведува до појава на изолираност на одделни ученици, што негативно

се одразува врз нивната емоционална стабилност.

Некои истражувања направени во нашата земја <sup>12</sup> докажаа дека односот на наставникот кон учениците влијае врз видот и интензитетот на хоризонталната комуникација во одделението. Во таа смисла, некои воспитни постапки, како што се пофалбата, добриот начин на оценување и сл., благотворно делуваат врз интровертните ученици.

Испитувањата на очекувањата и квалитетите што учениците ги респектираат кај наставниците, како една од досегашните истражувачки ориентации на позитивната емоционална атмосфера во наставата, се потребни, пред сè, со оглед на тоа дека наставникот е еден од најважните фактори за позитивното емоционално насочување на наставата, односно дека ниту еден друг фактор нема поголемо емоционално значење за учениците. Токму поради тоа, се постави прашањето за својствата кои учениците најмногу ги респектираат кај наставникот.

Испитувајќи ги очекувањата и квалитетите што учениците ги респектираат кај наставниците, П.Еванс <sup>13</sup>, во своето испитување врз примерок од повеќе стотина ученици, утврдил дека, според мислењето на учениците, личните својства на наставникот се најважен фактор на успешната настава. Според резултатите до кои дошол овој истражувач, исто така, може да се заклучи дека учениците кај наставникот го респектираат и неговиот ангажиран однос во наставата. Во таа смисла, наставникот во тек на изведувањето на наставата не смее да биде рамнодушен и незаинтересиран, туку да соработува со учениците.

Рангирајќи ги според приоритетот квалитетите на наставникот што учениците најмногу ги ценат, В.Бабиќ <sup>14</sup> утврдил дека



грижата на наставникот за учениците се наоѓа на прва позиција, односно дека тоа е квалитет што учениците најмногу го ценат кај наставникот, при што високо котираат и неговата веселост, живост, смисла за хумор, односно оние квалитети кои одат во прилог на констатацијата дека учениците чувствуваат потреба од емоционално ангажиран однос на наставникот.

Од друга страна, со оглед на тоа дека наведените квалитети на наставникот, пред сè, се однесуваат на неговите лични својства, како и со оглед на резултатите од некои други истражувања <sup>15</sup>, можеме да констатираме дека за учениците не се примарни стручните квалитети на наставникот, туку, пред сè, неговите лични својства. Слични резултати се добиени и од истражувањето на Ј.Горѓевиќ. <sup>16</sup>

Анализирајќи слободни состави на учениците за наставникот кој најмногу им помогнал во наставата, П.Вити <sup>17</sup> својствата на добриот наставник ги рангирал на следниот начин: да ги разбира учениците, да е добар соработник, мил и трпелив.

Оценувањето, пак, на квалитетот на наставникот од страна на учениците зависи и од нивната возраст. Тоа го покажуваат резултатите од истражувањата на Хурбригер и Новогроцки <sup>18</sup>, кои, испитувајќи субјекти на возраст од 17 до 20 години, независно еден од друг констатирале дека најголем дел од учениците на оваа возраст на прво место ги ставаат стручните знаења на наставникот.

Истражувањата на стиловите на воспитно-образовната работа, како една од досегашните истражувачки ориентации на позитивната емоционална атмосфера во наставата, всушност испитуваат како одделните начини на раководење со наставата влијаат врз формирањето на позитивната емоционална атмосфера во неа. Во тој контекст интересени се резултатите од истражувањата на К.Левин <sup>19</sup>, кој ут-

врдил дека автократскиот стил на наставната работа кај учениците предизвикува емоционална несигурност и лабилност.

Истражувањето на М.Пилкиевич<sup>20</sup> утврдило постоење на три вида на автократска атмосфера во наставата: ригорозна автократија, примитивна автократија и спорадична автократија. Во своите истражувања Ц.Морисон<sup>21</sup> дошол до резултати според кои автократскиот стил на наставната работа позитивно корелира со степенот на работната ангажираност на учениците, а демократскиот со добрите емоционални односи во одделението. В.Корел<sup>22</sup> утврдил дека автократскиот стил доведува до појава на психичка лабилност, дека демократскиот резултира со психичка стабилност на учениците, а дека емоционално студениот стил на наставното работење учениците ги прави рамнодушни и индиферентни кон наставата и дека при неговото користење најчесто се јавуваат многу дисциплински проблеми. За разлика од ова, според резултатите на некои истражувања<sup>23</sup>, кај децата од предучилишна возраст не се забележани поголеми разлики во однесувањето при користењето на автократскиот или демократскиот стил.

Проучувајќи ги формите и постапките што во својата работа ги применуваат наставниците кои имаат различни стилови на наставната работа Р.Драјкус<sup>24</sup> категоризирал десет постапки карактеристични за секој од наведените стилови, при што констатирал дека постапките користени при автократскиот стил, како што се казнувањето и исмејувањето на учениците, негативно се одразува врз правилниот психички развиток.

Од прикажаниот преглед на истражувањата можеме да констатираме дека кон предметот на истражувањата, како што се видот на комуникацијата во наставата, квалитетите што учениците ги очекуваат и респектираат кај наставниците и стилот на воспитно-образов-

ната работа, се приоѓа од различни аспекти, кои на прв поглед не се во директна врска со испитувањето на потребата и начините за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Од друга страна, со оглед на тоа што во рамките на овие истражувања индиректно се испитувани само некои од факторите кои помалку или повеќе влијаат врз емоционалната атмосфера, потребно е да истакнеме дека во тој однос се можни и влијанијата на некои други фактори, кои до сега воопшто или малку се испитувани, поради што и заклучоците за нивното влијание врз формирањето на позитивната емоционална атмосфера ќе имаат повеќе апроксимативен карактер.

Наставникот како живо и емоционално, сензбилно суштество, со сето значење и функцијата што ги има во наставниот процес, представува прва карика во синџирот од фактори со примарно значење за формирањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата. Токму поради тоа, современата настава, која ја разбира потребата од позитивното емоционално насочување во неа, пред наставникот поставува низа барања, кои не се сведуваат само на добра стручна (дидактичка и методска) подготвеност, туку од него бараат и добро познавање на специфичностите на детскиот психички развој (добри познавања од развојната психологија). Но, не само тоа. Тоа сето претпоставува и постоење на низа на својства на личноста, кои со оглед на местото и значењето што наставникот го има во наставниот процес можат особено многу да придонесат за формирање на блиски емоционални односи со учениците, а според тоа и за формирање на позитивната емоционална атмосфера. Ова е од посебно значење, бидејќи личните својства на наставникот влијаат и врз изборот на стилот на наставната работа, на воспитните постапки итн., со сето значење што тоа го има во однос на можноста за формирање на

позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Додека добрата стручна подготвеност на наставникот, разбрана во значење на перманентен процес, овозможува тој во текот на својата долгогодишна наставна работа да ги следи и прифаќа новациите во наставата, со што, од една страна, покажува еден емоционално ангажиран однос кон својата одговорна работа, а, од друга страна, кај учениците се здобива со углед на добро подготвен стручњак, готов секогаш да излезе и надвор од содржините предвидени со програмата, да одговара на поставените прашања или да предава на интересен начин, користејќи и современи наставни средства итн., што позитивно се одразува врз можноста за воспоставување на добри односи со учениците, врз зголемувањето на степенот на нивната заинтересираниост за наставната работа и сл., односно врз можноста наставната работа да се исполни со некои содржини кои се карактеристични за позитивната емоционална атмосфера. Но, според некои истражувања <sup>25</sup>, особено кога станува збор за ученици од основно-училишна возраст, за нив не се примарни толку стручните квалитети на наставникот, колку неговите лични својства. Ова е од особено значење, во однос на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, особено поради тоа што учениците како активни субјекти на наставниот процес рамноправно со наставникот учествуваат во процесот на формирањето на позитивна емоционална атмосфера.

Личните својства на наставникот имаат навистина големо значење во остварувањето на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Тоа го покажуваат многу истражувања, со кои е потврдено дека учениците навистина многу големо значење, а често и приоритет, му даваат токму на овој вид

на својства. Имено, постои согласување на низа студии за преферирањето на "добрите" својства на наставникот од страна на учениците. Со истражувањето на преференциите на учениците е потврдено дека личните својства на наставникот, како што се љубезноста, веселоста, природноста, доброто расположение и смислата за хумор, се наоѓаат на првата ранговна позиција, додека стручните квалитети се дури на четвртата разговна позиција, по квалитетите кои се однесуваат на наставниковиот став кон дисциплината и неговите физички квалитети. Слични резултати се добиени и во истражувањето на Ј.Горѓевиќ<sup>26</sup>. Имено и ова истражување покажало дека за учениците е примарно наставникот да биде "добар човек" и да има разбирање за учениците.

Сиве овие истражувања несомнено покажуваат дека низ гризмата на ученичките преференции и очекувања а со оглед на значењето што има во процесот на позитивното емоционално насочување на наставата, наставникот кој сака да даде свој придонес во овој поглед мора да биде, пред сè, интегративна личност, способна да соработува и да оспособува за соработка и отворено двонасочно комуницирање, кое подразбира и двонасочен проток на емоционални расположенија, и тоа како во вертикална, така и во хоризонтална насока. Тоа претпоставува демократски стил на наставната работа, кооперативни односи во одделението, како суштествени белези, но и како услови за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Резимирајќи го сето што е кажано во однос на одделните својства на наставникот и на нивното влијание врз формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, потребно е да истакнеме дека можноста за формирање на позитивна емоционална атмос-

фера во наставата во голема мера зависи од тоа дали и колку наставникот со своите својства (стручни и лични) може да одговори на очекувањата на учениците, односно дека тоа го овозможува само оној наставник кој покрај високите стручни квалитети поседува и висок степен на емоционална зрелост, која подразбира не само способност за стабилни емоционални реагирања, туку и способност за емоционално комуницирање со учениците и уважување на значењето што емоциите го имаат за успешното одвивање на наставата и постигнување на добри образовни ефекти, а посебно во однос на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Само емоционално изграден и стабилен наставник може кај учениците да создаде чувство на прифатеност и саканост, односно на тој начин да ги фундаира можностите за јавување на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Емоционалната стабилност на наставникот е потребна особено поради тоа што во текот на секојдневната наставна работа, со оглед на нејзината специфичност и тежина, тоа ќе му овозможи да реагира правилно и смирено, со полн педагошки такт.

Барајќи ги врските меѓу личните својства на наставникот и можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, потребно е да истакнеме дека тие не се исцрпуваат само низ можноста за поголемо емоционално ангажирање на учениците во наставата со која раководи наставник чии лични својства соодветствуваат на нивните очекувања и преференции. Имено, доколку наставникот процес го разбереме во една поширока смисла како процес на организирана социјализација, кој го одбележуваат три основни форми на социјалното учење, и тоа: наградувањето и казнувањето; имитацијата и идентификацијата, тогаш значењето на наставникот и на неговите лични својства во однос на можноста за формирање на позитивна емо-

ционална атмосфера добиваат едно пошироко значење.

Идентификацијата како форма на социјалното учење кон која особено се склони децата од основноучилишната возраст подразбира поистоветување со "моделот на идентификувањето", а во наставата тоа е секогаш наставникот, начинот на неговото однесување или емоционално реагирање. Во таква констелација, емоционалната стабилност и ангажираното емоционално однесување на наставникот многу лесно можат да се "пресликаат" како карактеристики на однесувањето и реагирањето на учениците.

Од друга страна, доколку идентификацијата ја подразберме како симболично преземање на емоционалните сили и способности од моделот (наставникот), бидејќи процесот на идентификацијата може да се третира и како своевидна природна детска потреба преку идентификувањето да се здобие со сила која што тоа всушност ја нема (а во овој случај станува збор за емоционалната сила, емоционалната цврстина и стабилност), што е и основен белег на овој начин на социјалното учење, тогаш е несомнено дека наставникот кој поседува емоционална стабилност и топлина директно придонесува кај учениците да се јави чувство на сигурност, емоционална стабилност и зголемена емоционална резистентност на негативните искуства, што е особено значајно и во функцијата на формирање на позитивна емоционална атмосфера. И обратно: емоционално нестабилниот и непредвидлив наставник, склон кон ексцеси со учениците, или емоционално оттуѓен од нив, не може да придонесе за вакво позитивно емоционално насочување на учениците и на наставата. Заради тоа, во однос на значењето што таа го има за позитивната емоционална атмосфера во наставата, како добра и во нејзина функција можеме да ја сметаме само онаа емоционална идентификација меѓу наставникот и учени-

ците која се темели врз топли и блиски емоционални односи, можни само доколку наставникот им е емоционално близок на учениците и топол во своите емоционални изразувања кон нив. Ова дотолку повеќе, што, според психолошките истражувања <sup>27</sup>, детето може успешно да се идентификува само со оние модели со кои има воспоставено блиски емоционални врски.

Можноста за идентификација како форма на социјалното учење, од своја страна не само што претпоставува постоење на блиски емоционални врски меѓу учениците и наставникот, туку претставува и можност за интензивирање на таквите врски, што позитивно се рефлектира врз емоционалната атмосфера во наставата. Оваа можност е дотолку поголема доколку на учениците им се овозможи да се идентификуваат со такви форми на однесување кои се директно во функција на формирање на позитивна емоционална атмосфера. Но не само тоа. Идентификувајќи се со наставникот, ученикот индиректно во текот на изведувањето на наставната работа тоа и му го покажува на наставникот, експонирајќи однесување и реагирање слично на неговото, поради што наставникот станува задоволен, го пофалува ученикот, го наградува и поттикнува на натамошни успеси. Пофалбата и наградата кај ученикот го зајакнуваат чувството на прифатеност и саканост, придонесуваат за подобрување на неговиот статус во одделението, градење на позитивна самоперцепција итн., што се рефлектира врз квалитетот на натамошната комуникација, успехот во учењето, односно врз јавувањето на емоции со позитивен предзнак.

Ваквиот синџир на емоционални реакции кој води кон постojано зголемување на степенот на позитивноста на емоционалната атмосфера во наставата може да биде наполно прекинат доколку наставникот постапува спротивно од она што го бара од учениците, односно



ако прокламира и учи на определени постапки и нив ги наградува, а самиот се однесува сосема спротивно од нив.

Јавувањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата е обусловено и од примената на одделни наставни методи, кои се интегрални фактори и несомнени дидактички компоненти на наставната работа. Ова е дотолку појасно ако се има предвид дека примената на наставните методи треба да се разбере во нивното двострано значење: како начин на наставна работа на наставникот, но и како начин на наставна работа на учениците. Со оглед на тоа што методите во наставата можеме да ги третираме не само во нивното единство и функционална поврзаност со изворите на знаењата, туку и во функционално единство со субјектите вклучени во наставата, користењето на одделните наставни методи, поради тоа, е директно поврзано и со можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера. Од друга страна, ставени во функција за формирање на позитивна емоционална атмосфера, користењето на одделни наставни методи подразбира добро познавање на нивната социјално-психолошка специфичност и можност, со сето значење што тие ги имаат во однос на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Ова дотолку повеќе што зборувајќи за користењето на одделните наставни методи, всушност, зборуваме за наставни методи со различни "емоционални потенцијали", кои во конкретниот контекст подразбираат различни можности за развивање на оние емоционални и психички својства на личноста и развивање на определени видови на комуницирање меѓу субјектите во наставата кои позитивно корелираат со можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Доколку користењето на одделни наставни методи и нивната комбинирана употреба ја подразбереме и како можност за менување

на вообичаените начини на наставното работење, со сето значење што тоа го има во однос на зголемувањето на степенот на заинтересираноста и задоволство од наставната работа, тогаш уште еднаш ќе можеме да констатираме дека наставните методи се јавуваат како значајни фактори за позитивното емоционално насочување на наставата.

Земајќи го предвид изнесеното, натаму повеќе ќе се задржиме на оние наставни методи кои, со оглед на своите социјално-психолошки потенцијали, придонесуваат не само за постигнување на оптимални дидактичко-педагошки, туку и интерперсонални и социјални услови на наставното работење, значи кои се особено значајни во процесот на формирањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата. При тоа, земајќи го предвид фактот дека методичката страна на наставата е еден изразито сложен процес, во кој наставните методи никогаш не можат да се применуваат во својата "чиста" форма, т.е. дека наставните методи во процесот на своето користење во наставата се тесно меѓусебно поврзани, како и фактот дека позитивната емоционална атмосфера со оглед на своите суштствени карактеристики не може да биде остварена во наставни услови во кои постојано се применуваат исти и малубројни наставни методи, всушност индиректно ќе зборуваме за значењето што речиси сите наставни методи го имаат во однос на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Набљудувањето на наставата низ призмата на зачестеноста на користењето на одделни наставни методи покажува дека во наставната работа најчесто се употребуваат вербалните методи, што во однос на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата има посебно значење. Имено, користењето на вербалните методи во наставата овозможува вербална интеракција и комуникација

меѓу субјектите, при што истата не е само "канал" за двонасочно пренесување на информации и знаења, туку и можност за вербално искажување и пренесување на емоции и емоционални расположенија. Во едно вакво значење користењето на вербалните методи овозможува не само поврзување на субјектите и изворите на знаењата, туку и поврзување на самите субјекти во наставата, што секако претставува своевидна можност за формирање на позитивна емоционална атмосфера.

Поради, и покрај тоа што развитокот на наставната технологија и нејзината сè поголема примена во современиот наставен процес овозможуваат воспоставување и користење на други најразлични видови на комуницирање во наставата, и тргнувајќи од фактот дека секое живо суштество, а особено личноста во развиток, длабоко во себе носи потреба од вербално комуницирање, како и со оглед на емоционалната основа на таквиот вид на комуницирање, вербалната комуникација, која се воспоставува во услови на користење на вербалните наставни методи, со право можеме да ја сметаме како основа за создавање на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Вербалните методи во емоционално позитивно насочената настава не треба да доминираат само со оглед на напред наведените карактеристики, туку и поради тоа што тие се основа за примена на сите останати наставни методи и наставни средства, со сето значење што нивната употреба го има во однос на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Имено, дури и примената на многубројни наставни средства, кои го зголемуваат степенот на заинтересираноста за наставна работа и придонесуваат учениците неа да ја перцепираат како интересна, без симултано, претходно или дополнително користење на вербалните методи не може да ги даде своите вистински образовни и емоционални ефекти, кои се особено значај-

ни за воспоставување на емоционално ангажиран однос кон наставата.

Со оглед на сето тоа се поставува прашањето за тоа кои форми и видови на вербалното комуницирање можат да дадат оптимални ефекти во позитивното емоционално насочување на наставата. Ова до толку повеќе што врз основа на својата листа на набљудување на вербалната интеракција во наставата, N.A.Flanders<sup>28</sup> заклучил дека применувајќи го во особено голем обем и зачестеност сопствениот говорен израз наставникот ја гуши говорната иницијативност на учениците, што е спротивно на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Доколку вербалниот монопол на наставникот го разбереме и како суштествена карактеристика на директното подучување и автократскиот стил на наставната работа, тогаш со оглед на говорната баријера која се создава меѓу наставникот и учениците, но и меѓу самите ученици во одделнието, претежната употреба на монолошката метода можеме да ја оквалификуваме како директно спротивна со можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. И според повеќе други истражувања<sup>29</sup> во кои е испитувана примената на вербалните методи во наставата, јасно се гледа дека говорниот монопол на наставникот често е изразен преку голем број на прашања што тој им ги поставува на учениците, со што наставата добива карактер на перманентно испрашување и во одделението се создаваат идеални услови за развивање на натпреварувачки карактер и јавување на атмосфера на страв, проследена со чувство на несигурност и силна емоционална тензија, што од своја страна лошо се одразува врз можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера.

Од друга страна, говорниот монопол на наставникот соодветствува на автократскиот стил на наставната работа, за кој, меѓу

останатото, е карактеристично и одржувањето на строга дисциплина, инсистирање на сопствениот авторитет од страна на наставникот што исто така е контраиндицирано со можноста за позитивно емоционално насочување на наставата.

Наспроти тоа, наставниот разговор како еден вид на вербален метод, кој, со оглед на својата природа, соодветствува на можноста за подобро запознавање на емоционалните карактеристики на одделните ученици и на користењето на колективните форми на наставната работа, односно со демократскиот сил на наставното работење, позитивно корелира со можноста за позитивно емоционално насочување на наставата.

Проследувајќи го значењето што одделните наставни методи го имаат во процесот на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, потребно е да го истакнеме и значењето на користењето на текстуалните методи. Ова е дотолку повеќе значајно за нас бидејќи користењето на делата од уметничката литература, во сето значење што тоа го има за формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, не е можно без примена на овој наставен метод. Од друга страна, можноста текстуалниот метод да биде во функција на формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата произлегува и од неговите суштествени белези, како што се податливоста за користење во колективните форми на наставната работа., можноста за примена во сите фази на наставната работа, речиси од самиот почеток на школувањето, податливоста за комбинирана примена со останатите наставни методи итн. Доколку текстуалниот метод на наставна работа го третираме не само како метод на работа со пишуван текст, односно и како можност за користење на пишуваниот детски израз во наставата, тогаш, со оглед на емоционалната обое-

ност и спонтаност на детскиот пишуван израз, преку користењето на овој метод во наставата наставникот може да се добие со "дополнителни податоци" за емоционалните расположенија и желбите на учениците, што, од своја страна, исто така позитивно ќе се одрази врз емоционалната атмосфера во наставата.

И наставните средства како неделиви компоненти на секој современ наставен процес претставуваат значајни фактори во процесот на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Зборувајќи за нив како за фактори кои влијаат врз емоционалното насочување на наставата, всушност одиме чекор понапред во определувањето на нивното значење, многу пошироко во однос на она што тие го имаат во наставниот процес.

Можноста наставните средства да станат важни фактори во формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, пред сè, се должи на некои нивни карактеристики, како што се, на пример, нивната комуникативност и социјабилност, чие искористување во наставата соодветствува на можноста за интензивирање на комуникацијата меѓу субјектите на наставниот процес, развивање на кооперативни односи во одделението, подобрување на социјалниот статус на одделни ученици, што позитивно влијаеле врз формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Димензијата на ваквото значење на наставните средства особено се зголемува доколку нивната примена е проследена со добра дидактичко-методска и психолошка подготвеност на наставникот која ја зголемува можноста преку наизменично и правилно избрано комбинирање на употребата на одделни наставни средства да се зголеми и степенот на заинтересираноста за наставната работа.

Зборувајќи за значењето што наставните средства го имаат

во однос на можноста за подобрување на квалитетот и интензитетот на комуникацијата во наставата особено е важно наставата која се стреми кон позитивно *емоционално* насочување, да го сфаќа значењето на живата двонасочна комуникација во хоризонтална и вертикална смисла и преку примената на наставните средства пренесувањето на значењата да го претвори во заемен, жив интеракциски однос меѓу субјектите во наставата. "Доброто комуницирање кое се темели на заемното разбирање и симпатии се остварува со помош на наставните средства, особено поради тоа што во нивната суштина постои нешто што придонесува за јавување на заемност во наставата." 30

Од друга страна, примената на наставните средства, исто така, овозможува и полесно остварување на образовните задачи на наставата, полесно совладување на новите наставни содржини, значи индиректно и остварување на подобри резултати во учењето, што придонесува за јавување на чувството на задоволство, како од начинот на изведување на наставата, кој во услови на користење на наставни средства станува поинтересен, така и од постигнатите резултати, од стручноста на наставникот и др., што најдиректно влијае и врз можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Што се однесува до специфичностите кои во овој поглед ги имаат одделните видови на наставни средства, се задржуваме поопштојно на значењето на текстуалните наставни средства (во кои, на извесен начин, спаѓаат и делата од уметничката литература, чие користење во функција на поттикнување на емоциите во наставата е во најтесниот круг на нашиот интерес). Ова дотолку повеќе што, со оглед на нивната застапеност, текстуалните наставни средства како најчесто присутни во наставниот процес имаат големо значење не само за успешното реализирање на образовните и воспитни задачи на наставата, туку

и за формирањето на позитивна емоционална атмосфера во неа. Нспроти на тоа, во условите на современото наставно работење не ретко се јавува отпор кон користењето на овој вид на наставни средства, пред сè со цел наставата што повеќе да се ослободи од стекнување на книшки знаења, што произлегува од погрешните сфаќања дека користењето на текстуалната метода е директно спротивно со барањата на современата настава.

Значењето што текстуалните наставни средства го имаат за наставата, а особено во однос на можноста за нејзино позитивно емоционално насочување, најдобро се согледува низ тоа што учебникот, дури и во своите најмодерни верзии, и во современата настава сè уште претставува примарен извор на знаењата без оглед на тоа што во денешни услови учебникот суштествено ја изменил својата функција, преаснувајќи од апсолутен извор на знаења во средство за интензивна комуникациона врска меѓу субјектите во наставата, што се очитува како низ неговиот работен карактер, така и низ неговата "отвореност" кон другите наставни средства, во кои спаѓаат и другите текстуални наставни средства. При тоа, се разбира, потребата за користење на текстуалните наставни средства, доколку неа ја ставиме во функција на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, не се исцрпува само преку користењето на учебникот, туку и на еден поинаков начин. Имено, и покрај тоа што од страна на наставниците текстуалните наставни средства често се оценуваат како неатрактивни, па, според тоа, и не особено погодни за зголемувањето на степенот на заинтересираноста за наставната работа, доколку нив ги подразбереме и како можност за користење на дела од уметничката литература, а особено со оглед на квалитетот на доживувањето и емоциите кои се јавуваат при нивното користење, тогаш со сигурност може да констатираме дека ко-



ристењето на овој вид на наставни средства дава можност за позитивно емоционално насочување на наставата.

Анализирајќи ги проблемите во врска со факторите за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата посебно внимание треба да му посветиме и на прашањето за тоа како користењето на одделните форми на наставната работа влијае врз можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера. Во таа смисла, зборувајќи за значењето на овој фактор потребно е да истакнеме дека ниту една од одделните форми на наставна работа не може да ги експонира своите емоционални потенцијали во наставата, без симултано користење на останатите форми, па, според тоа, ниту да го даде својот вистински придонес во формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Ова дотолку повеќе што наставата не е само дидактичко-педагошки, туку и социјален процес, во кој користењето на колективните форми на наставната работа може да придонесе за ослободувањето на емоционалниот потенцијал во наставата. Имено, доколку позитивната емоционална атмосфера во наставата ја подразбереме како атмосфера која кај учениците доведува до јавување на чувство на прифатеност и сигурност, односно како атмосфера кој овозможува соработка низ воспитување за соработка, односно која подразбира толерантен, другарски и демократски однос меѓу субјектите во наставата, но и вопитува за еден таков однос, тогаш како особено погодни во овој однос можеме да ги сметаме токму колективните форми на наставната работа.

Потребата од користење на колективните форми на наставната работа во функција на остварување на позитивна емоционална атмосфера во наставата произлегува и од тоа што наставата која има позитивен емоционален предзнак треба да дава широки можности за

социјалниот развиток на личноста на ученикот, што треба да се разбере, пред се, како можност за социјализирање на емоциите и емоционалните реагирања, што секако нема да биде можно доколку во наставата се користат само индивидуалните форми на наставното работење. Користењето на индивидуалните форми на наставната работа во функција на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, пред сè, е потребно со цел за што подобро запознавање на наставникот со индивидуалните емоционални својства на учениците, но и за остварување на што поблиски емоционални односи меѓу наставникот и учениците.

Резимирајќи го сето што е кажано во врска со можноста која одделните форми на наставната работа ја имаат во однос на позитивното емоционално насочување на наставата, можеме да заклучиме дека секоја од нив на посебен и специфичен начин, кој, пред сè, се должи на нивните суштествени карактеристики, се јавува како значаен фактор за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, при што нејзиното формирање е можно само низ наизменична примена на одделните форми.

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Како на пример: М. БЕЗИЋ: Наставник u uvjetima suvremene nastavne tehnologije; Наставник u suvremenim procesima obrazovanja i vaspitanja, Rijeka, 1981; I. FURLAN: Osnovi procesa učenja, Zagreb, 1969; V. ANDRILOVIĆ - M. ČUDINA: Psihologija učenja i nastave, Zagreb, 1985; M. BRATINIĆ: Didaktička sinteza spoznajnih i emocionalnih zadataka u nastavi, magistarski rad, Zagreb, 1970, (vo rukopis) i dr.
2. Според V. JURIC: Metoda razgovora u nastavi, Zagreb, 1979, str. 36
3. J. BROPHY: Teacher Behavior and its Effects "Jurnal of Educational Psychology" vol.71, N<sup>o</sup> 6, 1979
4. N.A. FLANDERS: Analyzing Teacher Behavior, Adison Wesley, Massachysett, 1970
5. Според G.L. WOODWORD - G.K. BUTCHER: A Rapid Effecttes Technique for Controlling Disruptiv Classrom Behavior, "Journal of Educational Research" vol 74, N<sup>o</sup> 6, 1981
6. L.A. FESTINGER: A Theory of Cognitive Dissonance, New York, 1957
7. M. DEUTSH: An Experimental study of the Effects of sooperation and Competition upon Group Process, "Hum. Relat", N<sup>o</sup>2, 1969
8. N. BAR - A. RAVIR: Underachievens as Toutors "Jurnal of Educational Research" vol. 75, N<sup>o</sup> 3, 1984
9. R. LIPPIT - K.WITE: Experimental study of Leadeship and Group Life, New York, 1958

10. П.А. НАУМОВ: Об изучении психологических особенностей школьников "Советская педагогика" № 1, 1976
11. M. HERWIZ: Psychological Needs Function of social Environment, in: O. WHITE (ed): The study of Social Science, Chicago Press, 1969
12. V. BABIĆ: Humanistički aspekti razvijanja motivacije u procesu rada i učenja, Sarajevo, 1977
13. D. EVANS: Motivation, Methnen, 1975
14. V. BABIĆ: Humanistički aspekti razvijanja motivacije u procesu rada i učenja, op.cit.
15. J. E. MOORE: Annoying habits of College Professors, "Soc. Psycholog." New York, 1935
16. J. ĐORĐEVIĆ: Kako ученици основношколског узраста процењују особине својих наставника, "Настава и васпитање", Београд, 1969, бр.3
17. Според J. ĐORĐEVIĆ: Savremena nastava, Beograd, 1971
18. Ibid.
19. K. LEWIN: Dynamic Theory of Personality, New York, 1935
20. M. PILKIEWICZ: The Pupies Environemen and the Educational Proces, "Psychologia a Patopsyhologia Dietata", 1980, № 5.
21. J. MORRISON: Struktuiranost nastave, količina radne aktivnosti i socijalna klima, "Primenjena psihologija", Zagreb, 1980, br.12
22. W. CORELL: Learn Psychologie, Donanworth, 1967
23. W.L. BRITTAIN: Creativiti Art and the Joung Child, London, 1979

24. R. DREIKURS: Psychologie in Klassenzimmer, E. KLETT,  
1966
25. Ц.И.МУР, В.БАБИК, Р.РИЧИ, и др.
26. Ј. ГОРЃЕВИК: Како ученици основношколског узраста процењују  
особине својих ученика, цитирано дело
27. А. BANDURA: Psychological Modeling Conflictiong Theories,  
New York, 1971
28. N.A. FLANDERS: Analizing Teacher Behavior, op.cit.
29. На пример, Р.Тач, Л.Вицерковски и други
30. Е. DALE: Audio-vizual Methodes, New York, 1955

УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА И МОЖНОСТИТЕ ЗА НЕЈЗИНО  
КОРИСТЕЊЕ ВО НАСТАВАТА ВО ФУНКЦИЈА НА ПОТТИКНУ-  
ВАЊЕ НА ЕМОТИВНОСТА НА УЧЕНИЦИТЕ, А ПОСЕБНО ВО  
СОЗДАВАЊЕТО НА ПОЗИТИВНА ЕМОЦИОНАЛНА АТМОСФЕРА  
ВО НАСТАВАТА

Прегледот на досегашните истражувања на користењето на уметничката литература во наставата покажува дека за овој проблем се интересира еден релативно тесен круг на педагози. Наспроти тоа, евидентен е изразито голем истражувачки интерес за некои други проблеми во врска со користењето на литературата воопшто, при што како најмногубројни се издвојуваат истражувањата на преференциите на учениците на одделни автори, литературни родови и слично, а значително помалубројни истражувањата кои ги испитуваат ставовите и навиките за читање кај учениците.

Од сите овие истражувања, со оглед на нивната методолошка поставеност и аналитичноста во прикажувањето на добиените резултати, што најчесто не е одлика на другите истражувања од овој вид, како најзначајни се издвојуваат истражувањата на Р. Марковиќ<sup>1</sup> и В. Драмушиќ и Р. Радуловиќ<sup>2</sup>, со кои е испитувано местото и улогата на литературата во животот на учениците, односно интересот за читање. Во овој контекст посебно интересни се некои истражувања од релативно постар датум<sup>3</sup> и истражувањето на С. Турет<sup>4</sup>, поради сугестиите во однос на методолошкиот пристап во испитувањето на овој проблем, како и поради исцрпниот приказ на инструментите што можат да се користат во истражувањата од овој вид.

Од друга страна, прегледот на досегашните истражувања по-

кажува дека кон проблемот на користењето на уметничката литература во наставата најчесто се приоѓа од теоретски-методски пристап, во кој акцентот, во прв ред, се става не врз испитувањето на реалната состојба, туку врз изнаоѓањето на нови или презентирањето на веќе познати модели на наставно работење со книжевен текст и тоа, пред сè, во наставата по мајчин јазик, а значително помалку во наставата по останатите наставни предмети. Ваков третман на проблемот на користењето на уметничката литература во наставата можеме да сретнеме кај голем број автори<sup>5</sup>.

На овие се надоврзуваат и извесен број на теоретско-методски трудови во кои се презентирани модели на наставна работа со дела од одделни литературни родови<sup>6</sup>, или на користење на уметничката литература за остварувањето на воспитни цели, кои, и покрај тоа што, како и претходните трудови, не се во директна врска со предметот на нашето истражување, даваат корисни сугестии во однос на можностите и начините на користењето на уметничката литература во наставата.

Како посебно интересни, особено поради најнепосредната поврзаност со предметот на нашето истражување, можеме да ги издвоиме оние истражувања во кои директно се испитува користењето на уметничката литература во наставата. Тука, пред сè, спаѓаат истражувањата на В.Л. Пономаренко<sup>8</sup>, кој ги испитува можностите за користење на уметничката литература во наставата по политичка економија, како и оние на М. Крсмановиќ<sup>9</sup>, кој ги испитува ставовите и навиките на учениците за читање на вонучебничка литература, степенот на користењето на вонучебничката литература во одделните наставни предмети во повисоките одделенија на основното училиште и тоа, пред сè, од аспектот на користењето на одделните видови на вонучебничка литература и тн. резултатите и искуствата од овие истражувања придонесуваат

за подобриот увид во многубројните прашања во врска со оваа проблематика и укажуваат на потребата од натамошно испитување на овој проблем.

Од сите наведени истражувања, без оглед на тоа колку се совпаѓаат со предметот на нашето истражување и без оглед на разликите во приодот кон прашањето за користење на уметничката литература во наставата, односно без оглед на нивната методолошка поставеност и степенот на аналитичност во прикажувањето на добиените резултати, може да се констатира дека, речиси, воопшто не постојат истражувања кои директно се занимавале со испитувањето на користењето на уметничката литература како поттикнувач на емоциите во наставата, односно како еден од факторите за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, поради што испитувањето на овој проблем, без оглед на методолошката сложеност и слојитост и низа други проблеми од објективен карактер, заслужува посебно внимание.

Развитокот на уметноста (и на теориите за неа) и нејзиното се подлабоко проникнување во животот отвараат сосема нови прашања во врска со нејзините воспитно-образовни можности, од кои за нас посебно е интересно прашањето за тоа како уметничката литература во своето користење во наставата може да се стави во функција на поттикнување на емотивноста на учениците, а посебно за создавањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Во тој контекст е потребно да истакнеме дека, минувајќи ги рамките на индивидуалното и сè повеќе станувајќи општествен проблем, уметничката литература денес станува интегрален дел на воспитно-образовниот процес. Сето ова е условено од повеќе фактори, пред сè од тоа што, во сообразност со менувањето на нејзината општествена положба, уметноста воопшто, а и уметничката литература, како нејзина неделива компонента, во сферата на живото, работата



и моралот успеваат да афирмира дел од сопствените вредности. Со тоа се создадени пошироки основи за подобро запознавање на многубројните и разновидни видови на уметноста, за остварување на поблизок контакт со најразновидни уметнички дела од сите епохи и простори и за согледување на широките можности што тие ги понудуваат. Аналогно на ова, денес пред педагошката јавност се поставува прашањето како вредностите на уметноста да бидат искористени во процесот на воспитанието и образованието.

Од друга страна, проучувајќи ја суптилната природа на уметничкиот израз, современата естетика со своите современи теории и погледи го покажува постоењето на широка лепеза на педагошки можности на уметноста. При тоа, таа ни објаснува како уметноста, како посебна естетска категорија, на педагогијата ѝ дава можност не само за естетско, туку и за интелектуално, морално, физичко и трудово воспитание. Ова дотолку повеќе што, исто како што психолошката основа на уметноста не ја сочинуваат само емоционалните пориви на човекот, или како што уметноста не настанува само како плод на човековиот стремеж за создавање на убавото, туку се раѓа низ севкупното дејствување на неговите способности и сили, така и педагошкото користење на уметноста се втемелува врз нејзината способност за збогатување на моралното, мултиплицирање на интелектуалното и формирање на творечки став на секоја единка. Токму заради тоа и користењето на уметноста во наставата ги надминува рамките на естетското воспитание и прераснува во однос на длабоко продирање на уметноста во сите воспитно-образовни сфери и подрачја. Со тоа се надминува и концепцијата уметноста во наставата да се користи само како средство и можност за естетско воспитание, како и концепцијата за "воспитување за уметност", кога уметноста се третира како

вредност доволна сама на себе и кога воспитувањето за доживување и вреднување на естетските уметнички вредности представува единствена цел на нејзиното користење во наставата.

Значи, исто како што естетското воспитание не се исцрпува само низ уметноста, бидејќи уметноста е само едно од средствата на естетското воспитание, така ни можноста за користење на уметноста во воспитно-образовниот процес не се сведува само на нејзиното користење во чисто естетски намени, ниту, пак, сама во функција на развивање на образовната основа на наставата. Во таа смисла, користењето на уметноста во воспитно-образовниот процес дава далеку поголеми можности и шанси за воспитување и образување во рамките на една "уметничка педагогија", во која ќе се воспитува и образува "со", но и "за" уметност.

Гледано вака, станува јасно дека користењето на уметничката литература во наставата, пред сè, го збогатува процесот на стекнување на нови знаења, што посебно е овозможено преку потенцирање на веќе постојните врски на релацијата уметничка литература - етички, сознајни и емоционални проблеми. При тоа уметничката литература не се јавува само како содржина и инструмент за градење на естетскиот однос кон стварноста, туку и како поливалентна можност за поттикнување на емоциите на учениците, а аналогно на тоа и за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Можноста уметничката литература да се искористи во функцијата на поттикнување на емоциите во наставата произлегува од самата нејзина суштина. Имено, уметноста, и уметничката литература како нејзин неделив жанр, го проникнуваат човекот во сите сфери на неговата личност и затоа представуваат и најприроден пат да се навлезе далбоко во него, во неговите најскриени делови и во неговиот

емоционален свет. При тоа, наставното користење на уметноста најчесто представува првична можност за организирано и планско интензивирање на тој однос.

Аналогно на тоа, денес е повеќе се забележува постоење на иницијатива и пронаоѓање на флексибилни начини за користење на уметноста во воспитно-образовниот процес. Тоа, пред сè, се манифестира низ сè поширокото отварање на воспитно-образовниот процес за користење на уметничката литература, и тоа не само за користење во предметите со уметнички карактер како што се мајчиниот јазик, ликовното и музичкото воспитание, туку и за користење во сите останати наставни предмети, со што се менува традиционалниот пристап кон користењето на уметничката литература во наставата.

Од друга страна, и покрај тоа што е сосема јасно дека воспитно-образовните потенцијали на уметничката литература и можностите за нејзино користење на функцијата на поттикнување на емоциите на учениците, во прв ред, зависат од степенот на "отвореноста" на наставата кон и за користење на овој вид уметност, како и тоа дека ваквиот степен на отвореност за користење на уметничката литература растел и се менувал во зависност од општествените односи, а во сообразност со општествениот карактер на воспитанието и образованието, осветлувањето на нејзините воспитно-образовни и емоционални потенцијали ќе биде можно само доколку подлабоко се навлезе во самата суштина на литературниот уметнички израз. Во таа смисла се јавуваат и проблеми при разјаснувањето на сето она што уметноста и уметничката литература можат да го сторат во однос на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во неа: "Тешкотијата не е во тоа да се разбере дека грчката уметност и епот се врзани за дадените форми на општествениот развој."

. Тешкотијата е во тоа да се разбере како тие сè уште ни даваат уметничко задоволство и што, во извесна смисла, сè уште важат како норма и недостижен пример".<sup>10</sup>

Поради тоа, иако во осветлувањето на емоционалните потенцијали на уметничката литература треба да се тргне, без сомнение, токму од нејзината општествена условеност, како и да се проследи историскиот развоток на односот меѓу уметноста и воспитно-образовниот процес, се чини дека сето тоа нема да биде доволно за да се навлезе подлабоко во суштината на емоционалното дејствување на уметничката литература. Ова дотолку повеќе што уметничката литература како одделен вид на уметноста е специфичен, своевиден вид на творештво. Токму поради тоа, во истражувањето на можноста уметничката литература да се користи како поттикнувач на емоциите во наставата, со сето значење што тоа го има во однос на можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера, пред сè е потребно да се објаснат не само нејзините општествени, туку и индивидуално-психолошки основи, изразени преку нејзината субјективно-доживувачка и субјективно-изразувачка компонента.

Значи, покрај тоа што уметничката литература треба да се посматра како интегрален дел на општествената стварност, таа заслужува и еден поинаков третман, третман на своевиден начин на сознавање на стварноста. Ваквиот пристап кон уметноста, и кон уметничката литература како нејзин интегрален дел, ја открива нивната исконска поврзаност со човековото битие и неговото потврдување како свесно суштество. Со тоа, уметничката литература се вбројува во редот на сродни, но сепак меѓусебно различни начини на остварување на чо-

вековата потреба за сознавање на стварноста. При тоа, ваквиот пристап кон осветлувањето на суштината на уметничката литература е само делумен, не кажува ништо за тоа дека овој начин на сознавање на стварноста е посебен, ниту, пак, кои се обележјата на неговата посебност. Со оглед на степенот на општоста во определувањето на суштината на уметничката литература не е можно неа да ја разбереме само како начин на сознавање на нешто што веќе постоело, туку и како начин на сознавање на нешто што не постоело ниту во таква форма ниту на таков начин, односно како специфичен и творечки начин на сознавање. Посебноста на овој начин на сознавање на стварноста е мултиплицирана и со нејзината естетско-доживувачка втемеленост, како и со едновременоста на одразувањето на внатрешно-доживувачкиот свет на истражувачот-уметник, од една страна, и на стварноста, од друга страна, прекршени низ севкупното животно искуство на оној кој истражува.

Токму поради тоа, всведувањето на уметничкото сознавање на стварноста во општиот систем на сознавање, во кој со својата посебност се истакнува наставата, може да се искористи на еден специфичен начин. Ова дотолку повеќе што уметничката литература ги сознава и најсложените објекти и односи од стварноста, оние што не можат да бидат спознаени со ни едно друго средство и на ни еден друг начин. Имено, иако уметничката литература како своевиден начин на сознавање на стварноста не може во целост да се "поклопи" (совпадне) и идентификува со неа, таа во својата најдлабока основа е неразделно поврзана со неа како со сопствен предмет. Секое уметничко сознавање, па и она на уметничката литература, предметено во литературното дело, не представува ништо друго до "обработка" на некој предмет како дел од објективната стварност. Во таа смисла,

сите видови на уметничко творење не се ништо друго до уметничко одразување и уметничко обликување на предметите и појавите од природната и општествената средина. И покрај тоа што уметничкото литературно дело во себе содржи и низа на измислени, нереални моменти, останува вистината дека "и најдокументарниот историски роман и најлиричната лирска песна се одраз на вистинскиот живот и дека објективната стварност ја сочинува нивната основа".<sup>11</sup>

Богатството на литературниот израз, кое на најразновиден начин ни го презентира она што е откриено за светот кој не опкружува, на тој начин овозможува уметничката литература да стане извор на знаење од конкретен и спекулативен карактер. Имено, обопштувајќи го и конкретизирајќи го животот и објективната стварност во сета нивна сложеност и разновидност, уметничката литература низ сите епохи представувала огледало на настаните и случките, вистински извор на податоци за стварноста. Во тек на многу векови уметничката литература, со сензибилитет на најчувствителен забележувач, ги регистрирала случките, кумулирала факти, ги "факала" на најсуптилен начин сликите од стварноста и ги преточувала во книжевни ликови, настани и ситуации. Така, на пример, средновековната уметност, независно од својата религиозна содржина и обвност, дава низа податоци за тогашниот живот, а ренесансната книжевност представува исто така, драгоцен ресурс на податоци и "слики" за времето во кое што и настанала. Како извори на податоци за конкретни историски настани и личности не помала вредност имаат и литературните дела од античкото време, делата на Хомер или трагедиите на Софокле. Во тој поглед со своето значење не се разликуваат ниту делата настанати во подоцнежните епохи, како што се делата на Шекспир, Балзак, Толстој, Шолохов..., сè до делата на современите автори.

Значи, сознајната вредност на уметничката литература се рефлектира врз можноста за поттикнување на емоциите како мултипли- кација на фактите за настаните кои историски постоеле, што, од сво- ја страна, овозможува нејзиното користење во наставата да придоне- се за зголемувањето на степенот на заинтересираноста за наставната работа, остварувањето на подобри резултати во наставата итн., што од своја страна позитивно се одразува врз можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Од друга страна, уметничката литература има способност да продира под манифестационите форми на појавите, да открива сложени и тешко забележливи вистини, да ни овозможи да откриеме нешта кои на прв поглед изгледаат невидливи. "Веќе со векови постојат луѓе кои ни овозможуваат да видме нешта кои се невидливи на прв поглед и да ни го прикажат она што ние не го забележуваме. Тоа се уметни- ците".<sup>12</sup> Можноста уметничката литература во наставата да се користи како средство кое овозможува сткривање на нови, "невидливи" висти- ни, пред сè, се должи на тоа што преку користењето на своите спе- цифичности, на пример алузијата и метафората, и преку потенцирање- то на изразувачките акценти што му се својствени, со овој вид на уметничко изразување учениците мошне спонтано се воведуваат во но- вите, ненасетени димензии на стварноста. Ова дотолку повеќе што многу често големите писатели ја откриваат човековата стварност и природа подобро и од најголемите научници. Макрс истакнува дека во делата на Шекспир и Гете наишол на толку длабоко и слоевито сфаќање на суштината на парите какво што подоцна не можел да про- најде кај ниеден од познатите теоретичари кои се занимавале со овој проблем.

Со оглед на овие свои белези, уметничката литература овоз-

можува, при откривањето на новите вистини и се подлабокото прои-  
кнување во суштината на животот и сите негови појави, учениците  
да почувствуваат определен степен на возбуденост, да се зголеми сте-  
пенот на нивната заинтересираност за откривање на се нови вистини,  
да се задоволи дел од љубопитноста и да се почувствува задоволство  
од тоа, да се почувствува желба импресијата да се подели со друг  
итн., што од своја страна, позитивни корелира со можноста за фор-  
мирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Можноста уметничката литература во наставата да се иско-  
ристи во функција на поттикнување на емоциите и формирање на пози-  
тивна емоционална атмосфера во неа се темели и врз едно друго обе-  
лежје на уметничкото литературно изразување, а имено врз тоа што  
уметничката литература не е само гол одраз на стварноста, ниту неј-  
зина верна копија, туку нешто многу повеќе од тоа. Сознавајќи ја  
стварноста на свој посебен начин, уметникот, писателот создава де-  
ла кои не се само прост одраз на стварноста, туку повторно созда-  
ден свет, во кој се мешаат реалното и иреалното, објективното и  
субјективното. Во таа смисла, литературното дело е стварност пре-  
кршена низ личноста на уметникот, посебен свет, украсен со црти  
на неговиот субјективен поглед. "Дури и кога верува дека покорно  
ја имитира стварноста или ја репродуцира природата и ѝ се потчи-  
нува нејзе, вистинскиот уметник е во заблуда, бидејќи тој не се  
ограничува само на непосредното".<sup>13</sup> Уметничкото сознавање на ствар-  
носта е неделиво сврзано со чувствата на уметникот кои на содржи-  
ните од стварноста им даваат емоционален карактер и човечко значе-  
ње. Низ субјективното доживување на уметникот реалните предмети  
стануваат нешто повеќе. Тие се доживевани и хуманизирани. Заради **тоа**  
уметничките вистини за стварноста не соодветствуваат со вистините



кои ги наоѓаме надвор од уметничкото дело, туку представуваат уметнички доживевани вистини.

Од друга страна, помеѓу уметникот и уметничкото дело како производ на создавањето на стварноста постои двонасочна повратна врска. Преобликувајќи го објектот, објективната стварност во уметничко дело, авторот го создава делото според структурата на сопствениот поглед, сопственото доживување и чувствување на светот. Значи уметничкото дело едновременно се јавува како производ и на стварноста и на личноста на авторот. Во таа смисла, додека личноста на научникот, не се пренесува<sup>14</sup> во нив, иако на извесен начин, во основа, ги овозможува резултатите на научното откритие, личноста на уметникот се отсликува во делото, едновременно него обликувајќи го на посебен начин. Но, бидејќи секој уметнички израз, па и литературниот, има и знаковно-комуникациска природа, уметникот не само што ја создава стварноста, туку посредно своето гледање и своите емоции ги наметнува на еден многу поширока публика. "Уметничкото творење произведува уметнички дела како објекти на една посебна реалност, кои имаат своја посебна оптичка суштина и чија основа се состои во тоа секогаш одново да воспоставува однос со доживувачкиот свет на уметникот".<sup>14</sup>

Поетската концепција на светот на уметникот ги ангажира мислите и чувствата на оној кому му е наменета, го формира неговиот општ став кон стварноста. Можноста за користење на уметноста во воспитно-образовниот процес, значи, се должи на тоа што секој уметнички израз, како резултат на уметниковото откривање на стварноста, веќе еднаш, во фазата на создавањето на уметничкото дело, бил проследен со силни емоции, кои, иако не можат директно да се усвојат, можат во наставата да се искористат како поттикнувачи на емоциите кај учениците.

Покрај ова уметничкото сознавање на стварноста има и своја естетска компонента. Естетското доживување ја сочинува севкупната основа на уметничкото творење како начин на сознавање на стварноста. Заради тоа на уметничкото сознавање на стварноста суштествено му е и нејзиното естетско освојување, бидејќи во неговата основа лежи естетско доживување. Уметникот го сознава светот доживувајќи го на еден специфичен естетски начин. Кон тоа треба да се истакне дека "естетска реалност имаат и природните и други сетилно-доживувачки предмети, кои, според законите на убавината, можат да бидат и се предмет на субјективното естетско доживување".<sup>15</sup> Меѓутоа, во вистинска смисла на зборот категоријата "естетско" се однесува само на појавите и процесите врзани за човечкото творештво, значи за уметничката дејност.

Уметничката дејност, како начин на естетско сознавање на стварноста, дијалектички е поврзана и условена од естетското доживување, како суштина и движечка сила на уметничкото творење. Гледано од развоен аспект, способноста за естетско доживување и развитокот на уметничката дејност на човекот се развивале едновремено и заемно. "Дури тогаш кога и ако ја развива својата уметничка дејност, човекот почнува и природните нешта да ги перцепира естетски, во полното значење на тој збор".<sup>16</sup>

Естетското доживување води кон конституирање на еден својствен, естетски предмет, кој не е идентичен со изворот на доживелица, иако токму од него потекнува импулсот за јавувањето на естетската емоција. На неа активно се надоврзува творечкиот чин на формирање на естетскиот предмет. "Секое уметничко дело, слика, статуа, песна, игра, музичко дело итн. не е ништо друго освен уметничко осликување на некое естетско доживување".<sup>17</sup>

Посебното значење на уметничкото и, во тие рамки, на литературното творење како своевиден поттикнувач на емоциите се крие во неговата способност за нагласување и зацврстување на естетскиот квалитет на доживувањата предизвикани од определени појави, предмети и случки од објективната стварност. Естетското освојување на стварноста резултира со уметничко дело, кое се карактеризира со таква естетска трансформација, која се превзема свесно, со цел да се предизвика уживање. На тој начин, "додека научникот сака да сознае, уметникот сака и да создаде... Додека страсната љубопитност на научникот, во основа е сознајно лоцирана, уметникот е пошироко доживувачки заинтересиран".<sup>18</sup>

Значи, иако естетското опфаќа *поширок* круг на појави и својства на природната и општествената стварност, уметноста е најважно средство за естетското осознавање и доживување. Суштината на естетското освојување на стварноста се состои како во емоционалното доживување на уметникот, уметничкото создавање и обликување на естетски доживеаните појави од реалната стварност, така и во желбата, намерата и дејноста на уметникот за уметничко обликување на естетското доживување. При тоа, уметничкото дело се јавува и како цел и како средство на ваквото естетско создавање на стварноста. Уметничкото дело има суштествено поинаков статус од резултатите на научното создавање на стварноста, зошто тоа веќе и само како средство, ја достигнува целта. "Со самото свое опрџметено постоење делото делува врз публиката. Меѓутоа, во тој ист комплекс на проблеми, уметничкото дело се манифестира и како цел, бидејќи естетското задоволство во делото е свртено кон егзистенцијалната структура на делото. Доживувачот се "исполнува" со уметничкото дело, тој се занесува со неговото егзистенцијално суштествување, давајќи му на делото соп-

ствено доживување и раѓајќи со делото ново доживување".<sup>19</sup>

Поради тоа, користењето на уметноста и уметничката литература во воспитно-образовниот процес е функција на поттикнување на емоциите на учениците не може да се замисли без да се "смета" на таквата суштина на естетска вредност. Таа е една од основите на можностите за емоционалното искористување на уметничките квалитети. Лишено од својата естетска компонента, делото од уметничката литература во воспитно-образовниот процес не може да биде искористено на целесообразен начин, бидејќи на тој начин и уметноста се лишува од својата суштина, од својата естетска содржина, не давајќи можности за естетски доживувања.

Значи, уметноста има значење за поттикнувањето на емоциите кај учениците со оглед на својата способност за естетско освојување на ставарноста и, аналогно на тоа, и со своите својства за давање на можност за естетско доживување. Само во таа смисла може да се зборува за користењето на уметноста како едно од средствата и изворите на едно од воспитно-образовните подрачја-естетското воспитание. Во подрачјето на естетското воспитание, преку користењето на естетскиот квалитет на уметноста, плански, систематски и организирано кај младата личност се развива смисла за оние вредности што во животот, природата и работата имаат обележје на убавото-естетското. На тој начин, преку користењето на естетското, присутно во уметничките дела, се изградува способноста за задоволување на една од најелементарните потреби на човекот-потребата за доживување на убавото.

Освен тоа, богатата педагошка пракса од минатото до денес покажува дека преку користењето на естетските вредности на уметноста истовремено се развиваат и способностите за оценување на естетските својства на предметите и појавите кои не опкружуваат, во сиот

нивен тоталитет. Тоа значи, и на самите уметнички дела. На тој начин, уметноста станува и нешто повеќе од средство за развивање на естетскиот сензибилитет и вкус. Во воспитно-образовниот процес таа се здобива со дигнитет на цел на естетското воспитание. Имено, уметноста учи на животот и светот да им се пријде на естетски начин, од естетско стајалиште да се оценуваат предметите и појавите, вистинската уметност да се разликува од квази-уметноста. Затоа е сосема очигледно дека користењето на уметноста во воспитно-образовниот процес дава свој неповторлив придонес во развивањето на естетската култура, сфатена во најширока смисла на своето значење, и во овозможувањето на изградба на способноста за вреднување и прифаќање на уметничките дела. Сето тоа има свое директно влијание врз можноста за нејзино оптимално користење во воспитно-образовниот процес воопшто.

Од друга страна, со оглед на тоа дека естетското воспитание претставува единствена воспитно-образовна целина со другите воспитно-образовни подрачја, чија заедничка цел е формирање на сестрано развиена личност, користењето на естетската компонента на уметноста во воспитанието и образованието не се рефлектира само врз способноста за доживување и оценување на убавото, туку во поширока смисла, врз целосното формирање на личноста. Значи, естетската компонента на уметноста не се користи само како средство и извор за естетско изградување на личноста во стриктното значење на тој збор, туку, влијаејќи врз интелектуалните процеси, емоциите и волевата активност, таа има широко и универзално значење. Впрочем, "уште Кант сверата на естетското искуство ја толкувал како сфера која го поврзува практичниот ум со функцијата на теорискиот разум, емоционалноста со интелектот".<sup>20</sup>

Вака софатена, естетската компонента на уметноста ја надминува границата на естетското воспитание и, благодареејќи на флуидноста на одделните воспитно образовни подрачја, нивната заедничка цел и многукратноста на своите квалитети, станува еден стратификуван процес на изградба на младата личност во целост, вклучувајќи ја особено сферата на нејзините емоции.

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. R. MARKOVIĆ: Knjiga u životu učenika osmogodišnje škole, "Pedagoška stvarnost", 1955, br.2
2. R. Dramušić - R. Radulović : Šta čitaju naša deca, "Naša škola", 1969, br.1-2
3. J. DUMAZEDIER - J. HASSENFORDER: Les jeunes et la lecture des livres, "Currier de la recherche pédagogique", 1960, N°12;  
H. SHMIDT: Die lektüre der Flegeljahre, verl. Junge Lesefreunde, Duisburg, 1964.
4. C. TOURRETTE: L'intérêt pour lecture chez les enfants, Paris, "Bulltin de psychologie", 1982, N° 8-10
5. Z. DIMITRIJEVIĆ: Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika, Beograd, 1973: Z. DILIĆ: Pejsaž u književnom delu, Sarajevo, 1974: F. VUKIĆ: Metodički pristup i interpretacija teme i osnovne misli u knjižvenom delu, Sarajevo, 1974: A. БОГДАНОВ: Методика Литературоводического анализа, Москва, 1965: М. ВЕСОВИЌ: Јединство садржине и форме у обради књижевног дела, Београд, 1973: D. ANTONIJEVIĆ: Analitičko-sintetički tretman književnog dela u nastavi književnosti i jezika, "Pedagogija". 1974, br.7: M. НИКОЛИЌ: Књижевно дело у наставној пракси, Београд, 1975: Д. СТЕФАНОВИЌ: Принципи и примери рада са књижевним текстом, Београд, 1975.

6. D. ROSANDIĆ: Pedagoški pristup poeziji, Zagreb, 1978; A. RIČARDS: Analiza pesme, Beograd, 1973;
- Pristup književno-  
umetničkom tekstu i romanu, Sarajevo, 1983, R. KAJIĆ: Roman u sustavu problemske nastave, Zagreb, 1981.
7. LJ. IVEZIĆ: Otkrivanje i negovanje kreativnosti u nastavi maternjeg jezika i slobodnih aktivnosti, Zagreb, 1979:
- Л. А. РИБАК; Образовние мишление и урок лиетаратури, Москва, 1966; M NIKOLIĆ: Idejna i etička analiza književnog dela, "Pedagoška stvarnost", 1974, br.8; Н. МИЦКОВИЌ: Литература за деца и нејзините воспитни можности (Докторска дисертација) Скопје, 1985; M. SORIANO: Književnost za omladinu i njena vaspitna primena, Novi Sad, 1980; D. OGNJENović: Lektira u funkciji vaspitanja, "Detinjstvo", 1976, br.2 i dr.
8. В.Л. ПОНОМАРЕНКО: Использование художественной литературы в преподавание, Ленинград, 1975.
9. M. KRSMANOVIĆ: Status vanudžbeničke literature u višim razredima osnovne škole, Beograd, 1979.
10. К. МАРКС - Ф. ЕНГЕЛС: О књижевности и уметности, Београд, 1967, стр.29.
11. Исто, стр.17



12. H. BERGSON: La pense et le Mouvement, Paris, PUF, 1955,  
p. 149.
13. B. RASEL: Ljudsko saznanje, Beograd, 1961, str.49
14. A. РАНКОВИЌ: Уметност и марксизам, Београд, 1975, стр.89.
15. Б.В. ШЕШИЌ: Уметничко стваралаштво и уметничко дело, Скопје,  
1952, стр.49.
16. Т. ПАВЛОВ: Основни в проси на естетиката, БАН, Совија, 1949,  
стр.48
17. Б.В. ШЕШИЌ: Уметничко стваралаштво и уметничко дело, цит.дело,  
стр.35.
18. А. РАНКОВИЌ: Уметност и марксизам, цит.дело, стр.91.
19. S. BEZDANOV: Estetski kvaliteti i estetski doživljaj u procesu nastave i učenja, "Pedagoška stvarnost", 1983, br.6, str.479.
20. Д. МИТРОВИЌ: Савремени проблеми естетског васпитања, Београд,  
1969, стр.80.

II.

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

"ЕМОЦИОНАЛНАТА АТМОСФЕРА ВО НАСТАВАТА И ФАКТОРИТЕ НА НЕЈЗИНОТО ФОРМИРАЊЕ, СО ПОСЕБЕН ОСВРТ ВРЗ ВЛИЈАНИЕТО НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА"

## ИЗБОР И ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Изборот на предметот на ова истражување повеќестрано е условен, при што примарно значење има фактот што емоционалната атмосфера во наставата е сè уште реалтивно ретко и малку испитувана педагошка појава и покрај тоа што е неделива и мошне значајна компонента на наставата. При истражувањето на овој проблем најчесто се испитувани само некои аспекти од оваа сложена и слоевита проблематика, и тоа најчесто во контекстот на испитувањето на некои други прашања. Заради тоа нивните резултати не даваат децидирани одговори на многубројните прашања чие решавање може да услови постоењето на унапредување на емоционалната атмосфера во наставата. И покрај тоа што, во светски рамки, е евидентно постоењето на зголемен интерес за емоционалната атмосфера во наставата, и тоа особено во подрачјата на социјалната и педагошката психологија и, пред сè, кај оние истражувачи кои се интересираат и ја проучуваат емоционалната компонента на наставата, сè уште се недоволно испитувани педагошко-дидактичките индикатори на оваа појава и нејзините едукативни ефекти. Со оглед на многубројните психолошки сознанија за поврзаноста на емоционалните, волиционите и когнитивните процеси, како и за значењето кое стекнувањето на позитивните емоционални искуства во животот, и во наставата како негов интегрален дел, го имаат во однос на правилниот емоционален развој на личноста, тие прашања претставуваат своевиден истражувачки предизвик и можност за испитување на еден сè уште недоволно проучуван проблем. Ова дотолку повеќе што не ретко во секојдневната наставна работа во училиштата се јавуваат појави

кои доведуваат до тоа наставата да стане извор на негативни емоции, учениците неа да ја доживуваат како принуда, кај нив да се јавува отпор и страв од наставата, постојано да се зголемува бројот на учениците кои бегаат од часовите или, пак, само формално се вклучени во наставната работа, кои не пројавуваат потребен степен на заинтересираност за она што се случува на часот итн. Сето тоа, од друга страна, негативно се рефлектира како врз успешноста во реализирањето на образовните, така и во однос на успешноста во реализирањето на воспитните и развојно-формативните задачи на наставата. Овие појави, исто така, предизвикуваат и низа негативни ефекти во однос на правилниот психички развој на учениците. Значи, разбран во вакво значење, изборот на проблемот на истражувањето произлегува, пред сè, од фактот што еден голем дел од проблемите кои се јавуваат во наставата се должи на тоа што ја нема потребната топлина и присност меѓу субјектите во неа, што во неа не се формира таква емоционална атмосфера благодареејќи на која наставата може да ги даде своите максимални образовни и воспитни ефекти. Сето тоа наметнува потреба од изнаоѓање на начини за позитивно емоционално насочување на наставата. Сето тоа ја услови потребата од испитување на состојбите на овој план кај нас денес, како фундамент на можноста за изнаоѓање на предлози за тоа на кој начин да се унапреди емоционалната атмосфера во нашите училишта.

При тоа, како посебен проблем се поставува и прашањето за факторите што влијаат врз позитивното емоционално насочување на наставата. Од нив, со оглед на сознанијата од практиката и досегашните истражувања, како посебно значајни се издвојуваат следните фактори: видот и квалитетот на комуникацијата меѓу субјектите во наставата, очекувањата и квалитетите кои учениците ги рес-

пектираат кај наставниците и стиловите на наставната работа, како и на наставните форми, методи и средства, со сето значење што овие фактори го имаат во однос на можноста за позитивно емоционално насочување на наставата.

Од друга страна, прегледот на досегашните истражувања за користењето на уметничката литература во наставата покажува дека за овој проблем се интересира извесен број педагози, при што нивното внимание главно е свртено кон испитувањето на преференциите на учениците за одделни литературни родови и содржини, на ставовите и навиките за читање, и слично. Прегледот на досегашните истражувања на користењето на уметничката литература во наставата, исто така, покажува дека на овој проблем најчесто му се приоѓа од теоретско-методски пристап во кој акцентот не е ставен толку врз испитувањето на реалната состојба, колку врз изнаоѓањето на нови или презентирањето на веќе познати модели на работа со уметничкиот текст, и тоа, пред сè, во наставата по мајчин јазик, а речиси воопшто не и во останатите наставни предмети. Заеднички именител на сите ови истражувања е тоа што во ниту едно од нив не е испитувано дали и колку користењето на уметничката литература придонесува за формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Тргнувајќи од ваквата состојба, а особено со оглед на фактот што развитокот на уметноста и на теоријата за неа, како и нејзиниот се побрз и се подлабок продир во животот, отвораат сосема нови прашања во врска со воспитно-образовните можности на уметноста и на уметничката литература како нејзин интегрален дел, сметаме дека за нас од посебно значење е прашањето за тоа како користењето на уметничката литература во наставата да се стави во функција на поттикнување на позитивни емоции кај учениците, и аналогно на тоа,

во функција на формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата. Заради тоа, во ова педагошко истражување нашето внимание го фокусиравме врз испитувањето на тоа колку и со каква ефикасност користењето на уметничката литература влијае врз формирањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата. Со оглед на тоа предметот на нашето истражување можеме да го дефинираме како: **КОРИСТЕЊЕ НА ДЕЛАТА НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА ВО ФУНКЦИЈА НА ФОРМИРАЊЕ НА ПОЗИТИВНА ЕМОЦИОНАЛНА АТМОСФЕРА ВО НАСТАВАТА.**

Сложеноста и комплексноста на вака дефинираниот предмет на истражувањето пред нас, како посебно значајна, ја постави потребата користењето на делата од уметничката литература да се испита од повеќе аспекти и тоа, пред сè, од аспектот на зачестеноста на нејзиното користење, т.е. да се идентификува степенот на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата и тоа во сите наставни предмети. Ова дотолку повеќе што, според резултатите на некои истражувања во нашата земја<sup>1</sup> вонучебничката литература воопшто, а посебно уметничката литература, многу ретко се користи во наставата од сите оние предмети што не и припаѓаат на јазичната група. Од друга страна, се наметна и потребата да се испитаат можностите за користење на делата од уметничката литература во одделните наставни предмети, што е направено преку содржинска анализа на одделни наслови од уметничката литература и наставните програми на одделните предмети.

Едновремено, тоа ќе овозможи да се дадат конкретни предлози за користење на одделни дела од уметничката литература при реализирањето на одделни содржини од некои наставни предмети. Тоа, од своја страна, треба да придонесе за почесто користење на овој вид на уметноста во наставата со цел за нејзино позитивно емоционално

можно само доколку здобиените знаења имаат определен квалитет (степен на усвоеност и тајност), односно дека позитивната емоционална атмосфера особено е продуктивна во однос на образовните ефекти.

На крајот на ова резиме за предметот на ова истражување, потребно е да се каже дека тоа не ги опфаќа влијанијата што врз можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата го имаат останатите значајни фактори, како што се, на пример, наставникот со стилот на својата наставна работа и своите лични својства, потем користењето на одделни наставни средства, методи и форми на наставната работа, како и други фактори од најразлична природа, кои повеќе или помалку, исто така, можат значително да влијаат врз емоционалниот предзнак на наставата.

насочување.

Земајќи го предвид значењето што во однос на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата го имаат ставовите на наставниците спрема ваквиот начин на наставната работа, а особено со оглед на нивниот статус во наставата, сметаме дека е од посебно значење да ги испитаме нивните ставови во однос на ова прашање. На ова се надоврзува и потребата од испитување и на ставовите на учениците за користењето на уметничката литература во наставата, дотолку повеќе што ваквото користење на уметничката литература може да ги даде своите ефекти во однос на позитивното емоционално насочување на наставата само доколку учениците имаат позитивни ставови кон ова прашање.

На крајот, користењето на делата од уметничката литература во функција на формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата е испитано и од аспектот на нивната ефикасност во однос на промените на ставовите на учениците кон учењето и училиштето, промените во однос на степенот на заинтересираноста на учениците за одделни наставни предмети и содржини секавањето на часовите на кои се користела уметничката литература, како и од аспектот на квалитетот (обемот и трајноста) на знаењата здобиени преку користењето на уметничката литература во наставата. Барајќи ја нивната поврзаност меѓу ефикасноста во стекнувањето на знаењата при користењето на уметничката литература во наставата и можноста за формирање на позитивна емоционална атмосфера во неа, потребно е да истакнеме дека еден од значајните белези на позитивната емоционална атмосфера во наставата се и позитивните емоции на учениците и тоа пред сè, оние што се однесуваат на постигнатите резултати во учењето и задоволството од начинот на наставната работа, што е



## ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМИТЕ СОДРЖАНИ ВО ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од широката лепеза на сето она што може да претставува фактор за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата, нашето внимание посебно го свртуваме кон испитувањето на влијанието на еден фактор - уметничката литература. При тоа, пред сè, тргнуваме од фактот дека уметничката литература претставува еден специфичен и значаен фактор за позитивно емоционално насочување на наставата. Ова дотолку повеќе што, благодареејќи на своите "емоционални потенцијали", овој вид на уметничко творештво дава широки можности за поттикнување на позитивните емоции на учениците и, аналогно на тоа, има своја функција во формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Во нашето истражување делата од уметничката литература се користени како независна варијабила, која влијае врз зависната варијабила - позитивната емоционална атмосфера во наставата.

Како позитивна емоционална атмосфера во наставата може да се оквалификува онаа емоционална атмосфера:

- во која учениците покажуваат висок степен на готовност да се зафатат со задачите што пред нив ги поставува наставата,
- кај учениците не се јавуваат чувства со негативен предзнак, како што се, на пример, чувството на страв, загриженост, вина и сл,
- се пројавува слобода во однос на изнесувањето на сопствените ставови, мислења и идеи,
- во која се одбегнуваат авторитарно-доминантните белези во однесувањето на наставникот,

- во одделението меѓу учениците владејат односи на соработка меѓусебно помагање и толерантност,

- во која учениците доживуваат радост и задоволство во сите етапи од наставната работа,

- во која правилно е одмерена тежината на наставните задачи, итн.

Ефикасноста на користењето на уметничката литература во однос на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата ќе биде согледана од аспектот на неколку индикатори, кои, на едно, се и суштествени белези на наставата со позитивен емоционален предзнак, и тоа: промената на ставовите на учениците кон учењето и училиштето; зголемениот степен на заинтересираноста за одделни наставни содржини и наставни предмети, и квалитетот (обемот и трајноста) на знаењата.

Од друга страна, со оглед на своите белези и значењето што тие го имаат во однос на успешното наставно работење ( во сета ширина и слоевитост на овој поим), позитивната емоционална атмосфера во наставата, исто така, може да се третира и како независна варијабла.

## ЦЕЛТА И ЗАДАЧИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Целта на ова емпириско истражување е да ги утврди и провери степенот и начините на користењето на уметничката литература и нивната ефикасност во формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата.

Реализирањето на поставената цел на ова истражување е тесно поврзано со реализирањето на поголем број задачи, и тоа:

- 1.- Да се идентификува степенот на користењето на уметничката литература во наставата;
- 2.- Да се утврдат можностите за примена на уметничката литература во наставата во функција на формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата;
- 3.- Да се утврди влијанието на уметничката литература врз:
  - односот на учениците кон училиштето и училишните задачи;
  - формирањето на интереси и ставови на учениците за одделни предмети и содржини;
  - квалитетот (степенот на усвоеноста и трајноста) на знаењата;
- 4.- Да се испитаат ставовите на наставниците за користењето на уметничката литература во наставата;
- 5.- Да се испитаат ставовите на учениците за користењето на уметничката литература во наставата.

## ХИПОТЕЗИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со оглед на предметот, целите и задачите на ова истражување се наметна потребата да се дефинираат генералната и посебните хипотези, кои уште попрецизно ќе ги определат содржините и рамките на испитуваниот проблем, како и методолошките постапки и инструменти на истражувањето. Во оваа смисла, во ова педагошко истражување е поставена генерална хипотеза, со која се изразува предметот на истражувањето.

Генерална хипотеза: Се претпоставува дека користењето на уметничката литература значително влијае врз одделните аспекти на позитивната емоционална атмосфера во наставата.

### Посебни хипотези:

1.- Се претпоставува дека користењето на уметничката литература во наставата е незначително;

2.- Се претпоставува дека во наставата постојат можности за користење на уметничката литература;

3.- Се претпоставува дека постојат разлики во користењето на уметничката литература во одделни наставни предмети;

4.- Се претпоставува дека постојат повеќе начини за користење на уметничката литература во наставата;

5.- Се претпоставува дека уметничката литература во наставата влијае врз позитивната емоционална атмосфера и емоционалното ангажирање на учениците изразено преку:

- формирање на позитивни односи на учениците кон училиштето и училишните задачи;

- формирање на интереси и ставови на учениците за одделни

наставни предмети;

- формирање на интереси и ставови на учениците за одделни наставни предмети и содржини;

- подолго секавање на часовите на кои се користела уметничката литература;

6.- Се претпоставува дека резултатите во знаењата на испитаниците од експерименталните групи, по примената на делата од уметничката литература, ќе бидат изразени со висок скор и дека високите скорови од тестот за испитување на финалната состојба ќе бидат израз на високиот степен на ефикасноста на делата од уметничката литература;

7.- Се претпоставува дека наставниците од основните училишта имаат позитивни ставови за примената на уметничката литература во наставата;

8.- Се претпоставува дека учениците од основните училишта имаат позитивни ставови за примената на уметничката литература во наставата.

## МЕТОДИТЕ, ТЕХНИКИТЕ И ИНСТРУМЕНТИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Изборот на методите користени во ова педагошко истражување е направен како со оглед на природата и карактерот на поставените хипотези, така и со оглед на комплексноста и слоевитоста на испитуваниот проблем. Земајќи ја предвид природата на истражувањето, кое е насочено кон добивање на научно валидни резултати, т.е. кон знаање на некои суштествени и заеднички карактеристики на користењето на уметничката литература во наставата воопшто, а посебно на нејзиното користење на функција на формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, до што е дојдено не само преку собирањето и средувањето на резултатите добиени при испитувањето на оваа појава, туку и преку нивно споредување, противставување и вреднување, како и преку опишување на испитуваната појава, можеме да констатираме дека во ова истражување се користени дескриптивниот и експерименталниот метод. Дескриптивниот метод е користен, пред сè при идентификувањето на степенот на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата, при анализата и интерпретацијата на резултатите добиени при испитувањето на ставовите на наставниците и учениците за користење на уметничката литература во наставата и вреднувањето на ваквиот начин на работа, при испитувањето на можностите за користење на дела од уметничката литература во реализирањето на содржините од програмите на одделни наставни предмети, како и при испитувањето на степенот на ефикасноста на користењето на уметничката литература во однос на квалитетот (степенот на усвоеноста и трајноста) на знаењата.

Во ова истражување е применет и експерименталниот метод на модел на паралелни групи со намерно внесување на експериментален фактор. Користењето на овој метод овозможува целосно согледување на ефектите од делувањето на независната варијабла во експерименталните групи, при што тие ќе се споредат со резултатите постигнати во експерименталните групи со контролен карактер и на тој начин ќе се откријат каузалните односи меѓу влијанието на независната варијабла (користењето на уметничката литература во наставата) и степенот на ефикасноста на тоа влијание изразен преку промените во ставовите на учениците кон училиштето и учењето, степенот на заинтересираноста за одделни наставни предмети и содржини и квалитетот (степенот на усвоеноста и трајноста) на знаењата.

Во таа смисла, тргнувајќи, пред сè, од поставените цели и задачи на нашето истражување, независна варијабла е користењето на уметничката литература, а зависна варијабла степенот на ефикасноста изразен преку промените во ставовите и степенот на заинтересираноста за одделни наставни предмети и содржини и квалитетот (степенот на усвоеноста и трајноста) на знаењата.

Претпоставуваме дека во текот на истражувањето ќе дојде до појава на многубројни фактори чие влијание ќе го намали степенот на објективноста на добиените резултати. Поради тоа, во прелиминарните подготвувања на експериментот е извршена неутрализација на делувањето на таквите паразитарни варијабли. На тој начин се создадени приближно еквивалентни услови за одвивање на експериментот во сите експериментални единици и во одделните експериментални групи. Неутрализирањето на паразитарните варијабли, пред сè, се однесува на субјектите вклучени во експерименталното истражување (наставници и ученици).

Изедначувањето на учениците во експерименталните групи е извршено според успехот постигнат во претходното одделение и според предзнаењата, а останатите паразитарни варијабли што можат да се јават во овој случај, како што се предзнаењата од одделните наставни предмети, интелектуалните способности, социјалното потекло, интересите за читање на дела од уметничката литература итн., не ги изедначуваме, не поради нивното помало значење, туку, пред сè, поради тоа што со тоа би го пореметиле нормалното одвивање на наставната работа (би морале да ги нарушиме одделенијата како своевидни и "уходани" колективи и групи, би морале да се повторува предавањето на наставната единица за оние ученици што не биле вклучени во експериментот, а чиј број, со оглед на параметрите за изедначување, би бил доста голем итн.). Ова дотолку повеќе што сметавме дека во текот на делувањето на експериментот, а и со оглед на природата на незаивсната варијабла, ќе дојде до нивно спонтано неутрализирање, особено и поради големината на примерокот на ученици опфатени со ова истражување.

Што се однесува до неутрализирањето на паразитарните фактори што можат да се јават во врска со наставниците-соработници кои учествуваат во изведувањето на експериментот, со оглед на бројноста на експерименталните единици (4 училишта од поширокото подрачје на Скопје), експерименталните групи (6 експериментални групи во секоја експериментална единица), како и големината на примерокот на наставни предмети опфатени во ова истражување (3 наставни предмети: историја, географија и биологија), како и со оглед на тоа дека истражувањето ќе се изведува во две одделенија (седмите и осмите одделенија), симултаното реализирање на одделните наставни единици во рамките на одделните наставни предмети и одделенија, се одлучивме



за тоа секоја експериментална единица да ја води наставникот од матичниот предмет, т.е. наставникот кој и инаку ја изведува наставата. Определувајќи се за оваа варијанта, сметаме дека сите паразитарни фактори од типот разлики во методската подготвеност на наставниците за користење на уметничката литература во наставата, разлики во нивниот афинитет кон овој вид на уметност, или, пошироко, разлики во личните својства итн., во помал степен влијаат врз објективноста на добиените резултати отколку намалувањето на спонтаноста и природноста на одвивањето на наставата по одделните наставни предмети предизвикано од присуство на друг (непознат) наставник. Ова дотолку повеќе што, иако во помал степен во нашето истражување (во неговата прелиминарна подготовка), сепак, е извршен еден вид на изедначување во однос на наставниците и тоа, пред сè, со оглед на должината на нивното работно искуство и степенот на стручната подготовка. Имено, сите наставници-соработници вклучени во експериментот имаат работно искуство од над 10 години и виша стручна подготовка.

Наставниот процес во сите експериментални единици и експериментални групи, без оглед на разликата на наставните предмети во кои е изведуван експериментот, е реализиран со примена на исти наставни методи и форми на наставната работа, на часови со идентична артикулациона структура.

Поради тоа што ефикасноста на користењето на уметничката литература во наставата во ова истражување е евалуирана и од аспектот на трајноста на знаењата, како и на промените на ставовите на учениците кон училиштето и учењето по систематското и организирано користење на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот, во завршната фаза од експериментот е извршено

ретестирање на знаењата и повторно испитување на ставовите на учениците спрема користењето на уметничката литература во наставата. Ретестирањето е извршено 20 дена по изведувањето на експериментот. На тој начин е утврдена динамиката на процесот на заборавањето, и тоа како во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, така и во експерименталните групи со контролен карактер. Повторното испитување на ставовите на учениците спрема користењето на уметничката литература е извршено со цел, по систематското и планско користење на уметничката литература, преку споредување со претходно испитаните ставови, да се утврдат евентуалните разлики во однос на ставовите спрема учењето и училиштето и заинтересираноста за одделни наставни предмети и содржини.

Во ова истражување се користени и повеќе истражувачки техники, при што нивната примена е условена, во прв ред, од многубројноста и разновидноста на изворите на информациите, субјектите и објектите опфатени со примерокот на истражувањето. Поради тоа, во ова слоевито истражување се применети следните техники:

- Техниката на систематско посматрање, користена при утврдувањето-идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература во наставата, со задача да се испита фактичката состојба и зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата по сите Наставни предмети;

- Техниката на скалирање, користење при испитувањето на ставовите на наставниците и учениците во однос на користењето на уметничката литература во наставата и вреднувањето на ваквиот начин на работа, со задача да испита дали и колку ставовите на субјектите на наставата влијаат врз степенот на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата, односно колку

систематското користење на уметничката литература во наставата (во текот на изведувањето на експериментот) влијае врз формирањето на позитивни односи на учениците спрема училиштето и училишните задачи, формирањето на интересите и ставовите за одделни наставни предмети и содржини и подолгото сеќавање на часовите на кои се користела уметничката литература;

- Техниката на анализа на содржините, користена при испитувањето на можностите за користење на дела од уметничката литература при реализирањето на содржините од одделни наставни предмети, со цел преку содржинска анализа на делата од уметничката литература и наставните програми за одделните наставни предмети да се согледаат реалните можности за користење на овој вид уметност во наставата и едновремено да се дадат конкретни предлози за тоа.

Со оглед пред сè, на слоевитоста и комплексноста на испитуваниот проблем како и на задачите што треба да се реализираат во секоја од истражувачките теми, во ова истражување се користени повеќе инструменти, различни по својот карактер и содржина, и тоа:

- Протокол за снимање, кој е користен за идентификување на степенот на користењето на уметничката литература во наставата.

Предметот на снимањето е користењето на уметничката литература во наставата по одделните наставни предмети, застапени во наставата од прво до осмо одделение во осумгодишните училиште. Имено, со протоколите се снимани начините на користењето на уметничката литература, односно степенот на нејзиното користење на одделните видови на часови и во одделните артикулациони делови од часовите.

Со оглед на тоа што во протоколот кој е користен во ова истражување регистрирањето на посматраната појава е направено низ

скалирање, податоците што се внесени во протоколите, и покрај тоа што се добиени врз егзактно систематско посматрање на степенот и начините на користењето на уметничката литература во наставата, имаат помал степен на објективност. Ова особено се однесува на проценувањето на податливоста на сниманата наставна единица за користење на уметничката литература, што во оваа истражувачка тема е направено ад хок - на самиот час, во тек на снимањето. Меѓутоа, ваквото намалување на степенот на објективноста на добиените податоци од снимањето донекаде се компензира со опстојната содржинска анализа на наставните планови и програми, направена во рамките на една друга истражувачка тема на истражувањето.

- Прашалник-скалер за испитување на ставовите на наставниците за значењето, можностите и начините на користење на уметничката литература во функција на поттикнување на емоционалната ангажираност на учениците.

Прашалникот-скалер се состои од 10 прашања, за кои како можни алтернативи се нудат најмалку три, а најмногу шест алтернативни одговори. Прашалникот се состои од такви прашања кои даваат одговор на тоа:

- какви се можностите за користење на уметничката литература во наставата воопшто;
- во кои наставни предмети уметничката литература може да се користи најчесто, во кои повремено, а во кои ретко;
- на кои видови на часови користењето на уметничката литература може да биде најцелисообразно искористено;
- во кои артикулациони делови од часот користењето на уметничката литература може да биде најцелисообразно ;

- какво е влијанието на уметничката литература за зголемувањето на степенот на мотивираноста за наставна работа, дополнувањето на предавањето на наставникот, предизвикувањето на определени емоции кај учениците и воспоставувањето на поблиски односи со учениците;

- дали користењето на уметничката литература во наставата бара дополнителен напор на наставниците во фазата на подготвување на часот;

- кој треба да го направи изборот на делата од уметничката литература кои ќе се користат на часот;

- како наставниците ги оценуваат часовите на кои се користат уметничката литература во однос со другите часови;

- што или кој најмногу ги поттикнува наставниците на користење на дела од уметничката литература во наставата, и

- како се однесуваат учениците на часовите на кои се користат уметничката литература.

Прашањата од прашалникот се од затворен и отворен тип, а за петото прашање на наставниците им е дадена можност дадените алтернативни одговори да ги рангираат.

Прашалник-скалер за испитување на ставовите на учениците за користењето на уметничката литература во наставата и прифаќањето на таквиот начин на работа

Прашалникот-скалер, се состои од 7 прашања, за кои се дадени најмалку три, а најмногу шест алтернативни одговори. Прашалникот се состои од такви прашања кои даваат одговор на тоа:

- како се произнесуваат учениците во однос на можноста за

користење на уметничката литература во наставата;

- дали според мислењето на учениците користењето на уметничката литература во наставата придонесува да се научи повеќе, да се оствари поблишок контакт со наставникот, полесно да се совлада наставното градиво, или да се внесе свежина во вообичаениот начин на наставното работење;

- како на учениците им се допаднал часот на кој е користена уметничката литература;

- дали уметничката литература влијае врз зголемувањето на емоционалната ангажираност на учениците на часот;

- како учениците ги вреднуваат часовите на кои се користи уметничката литература во однос на часовите на кои учениците биле организатори и предавачи, односно се користени некои други наставни средства, или во однос на часовите на кои наставникот работел на вообичаен начин;

- како уметничката литература влијае врз градењето на кооперативните односи во одделението.

Сите прашања во овој прашалник-скалер се од затворен тип.

### ТЕСТОВИ НА ЗНАЕЊА

#### 1. Тестови за испитување на иницијалната состојба

а) Тестовите за испитување на иницијалната состојба во наставниот предмет И с т о р и ј а (Т-0-И) се изработени специјално со намена да го испитаат степенот на усвоеноста на знаењата од овој наставен предмет. Со оваа намена, при испитувањето на иницијалната состојба се користени посебни тестови за испитување на степенот на усвоеноста на знаењата на испитаниците-учениците од седмите одделе-

нија и испитаниците-учениците од осмите одделенија. Тестовите имаат кумулативен карактер. Тест-задачите од тестот наменет за испитување на предзнаењата на испитаниците-учениците од седмите одделенија од нив бараат да имаат знаења за животот на луѓето во праисториското време, за животот и културата на народите од Стариот и Средниот век, за настанувањето на капитализмот и за југословенските народи и нивните соседи од XV до крајот на XVIII век.

Во тестот наменет за испитување на предзнаењата од историја кај испитаниците од осмите одделеније, на овие тест задачи се надоврзуваат и тест-задачи чие решавање подразбира поседување на определен степен на знаења за историското минато на нашите народи од XV-XIX век; за апсолутните монархии во Европа; за почетоците и развитокот на работничките движења во Европа и за појавата на империјализмот.

б) Тестовите за испитување на иницијалната состојба во наставниот предмет Г е о г р а ф и ј а (Т-0-Г) се изработени специјално со намена за испитување на степенот на усвоеноста на знаењата на испитаниците од овој наставен предмет, здобиени при реализацијата на овој наставен предмет во претходните одделенија. При испитувањето на иницијалната состојба од аспектот на предзнаењата на учениците се користени посебни тестови за учениците од седмите и за учениците од осмите одделенија. Тестовите имаат кумулативен карактер.

Со тестот за испитување на предзнаењата од географија наменет за испитаниците-учениците од седмите одделенија се испитуваат предзнаењата од елементите на општата географија, како што се знаењата за Земјата како вселенско тело, за нејзината форма и големина,

за движењето на Земјата, за земјините сфери, потоа знаењата потребни за ориентација во географскиот простор, како и знаењата за географијата на посебните регии и држави на европскиот континент.

Во тестот за испитување на предзнаењата на испитаниците-учениците од осмите одделенија на ова се надоврзуваат и тест-задачи со кои се испитуваат знаењата за природните и географските карактеристики на континентите Африка, Америка, Австралија, потоа на Океанија, Нов Зеланд и Поларните области.

в) Тестовите за испитување на иницијалната состојба во наставниот предмет **Б и о л о г и ј а Т-0-Б**), исто како и двата претходни теста, се изработени специјално за оваа намена. И овие тестови имаат кумулативен карактер.

Во тестот наменет за испитување на предзнаењата кај испитаниците-учениците од седмите одделенија од нив се бара да поседуваат определен степен на знаења за животот во одделните животни заедници; за влијанието на човекот врз животната средина; за клетката како основна единица на организмот; за разновидноста на живиот свет, за градбата и функцијата на органите на растенијата, на што во тестот за испитување на предзнаењата на испитаниците-учениците од осмите одделенија се надоврзуваат и тест-задачи чие решавање подразбира поседување на определен степен на знаења за животиискиот свет, и тоа од едноклеточните организми па се до 'рбетниците, потоа за основите на органската еволуција и за животот и работата на Чарлс Дарвин.

## II. Тестови на знаења за испитување на финалната состојба

Тестовите на знаења кои се користени за испитување на финал-



ната состојба, во завршниот дел од експериментот, со специјално изработени, со цел што поцелесообразно да послужат на ваквата намена, т.е. да го испитаат степенот на усвоеноста на наставното градиво во условите на користење на уметничката литература во наставата.

Во ова истражување се користени повеќе тестови на знаења, чиј број, содржина и обем се различни, и тоа од повеќе причини: бројот на наставните предмети опфатени со примерокот на истражувањето, разликите во наставните содржини опфатени со тие предмети, и тоа како поради нивната разновидна природа и разновидноста на воспитно-образовните задачи кои треба да се реализираат преку нив, така и поради разликите што во тој поглед се јавуваат и во рамките на еден ист наставен предмет, реализиран во двете одделенија опфатени со примерокот на истражувањето.

Поради тоа, во ова истражување се користени тестови на знаења од историја (за седмо и осмо одделение), географија (за седмо и осмо одделение) и биологија (за седмо и осмо одделение), со кои се испитува степенот на усвоеноста на наставното градиво од оние наставни теми што се опфатени со примерокот на истражувањето.

А) Тестот за испитување на знаењата од Историја (седмо и одделение) има за цел да ги испита знаењата на учениците од наставната тема: "Македонија и Црна Гора на преминот од XVIII во XIX век. Тој е составен од 8 прашања од отворен и затворен тип. Максималниот број на поени за овој тест изнесува 35. За решавање на овој тест учениците треба да знаат: На која територија се простирала Европска Турција во XIX-виот век; Кога и каде избувнале најголемите востанија во Македонија; На кој дел од историјата на нашиот народ се однесува текстот наведен во инструментот; Да ги наведат имињата на позначајните востанија кои се јавиле во Црна Гора кон крајот на XVIII и по-

четокот на XIX век; Кој е автор на текстот наведен во ивструментот; Кои се позначајни културни дејци кои живееле и твореле во Црна Гора на преминот од XVIII во XIX-тиот век.

Тестот за испитување на знаењата од Историја (осмо одделение) има за цел да ги испита знаењата на учениците од наставната тема: "НОВ и социјалистичката револуција на народите и народностите на Југославија". Тестот се состои од 12 прашања од отворен и затворен тип, а максималниот број на поени изнесува 35. За да одговорат на поставените прашања од овој тест учениците треба да знаат: кога е потпишано пристапувањето на Југославија кон Тројниот пакт; што послужило како директен повод за нападот врз Југославија; на кој датум хитлеровска Германија го нападнала Советскиот Сојуз; кога е донесена историската одлука за отпочнување на востанието во Југославија; какво значење имала Ужичката република за натамошниот развој на востанието; од какво значење е формирањето на АВНОЈ; во која позната битка во НОВ четниците биле уништени како војна сила; кога започнала битката на Сутјеска; каде и кога е одржано Првото заседание на АСНОМ, како и кога започнале завршните операции за ослободување на Македонија.

б) Тестот за испитување на знаењата од Биологија (седмо одделение) има за цел да ги испита знаењата на учениците од наставната тема "Рбетници". Составен е од 10 прашања од отворен и затворен тип, а максималниот број на освоени поени изнесува 35. За решавање на овој тест учениците треба да знаат: кои се сличностите и разликите меѓу животинскиот и растителниот свет; кои се основните функционални делови на клетката; кои се вегетативните органи на расението; кои растенија ги викаме еднодомни; како се викаат бактериите кои имаат својство да живеат на живите организми

и да се хранат со нив; кои материи се потребни за одвивање на процесот на фотосинтезата и што е тоа ембрионален развој.

Тестот за испитување на знаењата од биологија (осмо одделение) има за цел да испита какви се знаењата на учениците од наставната тема "Еволуција на човекот". Тестот се состои од 9 прашања од отворен и затворен тип, а максималниот број на освоени поени изнесува 35. Во тестот се поставени прашања за тоа: што докажал Чарлс Дарвин? како се вика појавата кога детето ќе се роди со некои особини кои нормално ги нема човекот, а ги имаат животните; што покажува сличноста помеѓу човекот и мајмунот; кој филозоф и социолог го дообјаснил потеклото на човекот; кои се доказите за тоа дека сите луѓе припаѓаат на еден ист вид; на кој континент е најмногубројна црната раса; кои се белезите на жолтата раса и што е тоа расизам.

в) Тестот за испитување на знаењата од Географија (Седмо одделение) ги испитува знаењата на учениците од наставната тема: "Природните и географските карактеристики на Америка". Составен е од 12 прашања од отворен и затворен тип, со максимален број на 35 поени. Во тестот се поставени прашања за тоа: Кои се релјефните области во Америка; кои климатски типови се застапени во САД; во кој дел од Америка се наоѓа државата Мексико; која земјоделска култура е најзастапена на Куба; Кои земји ги нарекуваме Андски земји; во кои области на Бразил се простира Амазонската низина; со кои рудни богатства располага Бразил; Кој е главен град на Бразил; како се викаат големите тревни површини во Аргентина.

Тестот за испитување на знаењата од географија (осмо одделение) има за цел да ги испита знаењата на учениците од

наставната тема: "Население и населби во СФР ЈУГославија". Составен е од 10 прашања од отворен и затворен тип, за чие решавање можат да се добијат максимално 35 поени. За да одговорот на поставените прашања, учениците треба да имаат знаења за тоа: Колкав е вкупниот број на населението во нашата земја; Што е тоа природен прираст на населението; во кои делови на нашата земја природниот прираст на населението е најголем; кои делови на нашата земја се најгусто населени; за кое население велите дека е активно; Какви видови на миграција постојат; Кога и каде е извршена најголемата миграција во нашата земја; како се делат населбите спрема големината, бројот на населението и стопанските функции; какви типови на населби постојат во нашата земја.

## ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со оглед на тоа што ова истражување е реализирано во повеќе истражувачки теми, примерокот на ова истражување е доста хетерогено, т.е. различен, како според својата природа, така и според својот обем. Поради тоа, изборот на примерокот е направен врз различни критериуми и принципи во неколку фази:

1.- Првин е направен - Избор на училиштата, одделенијата, наставните предмети, наставниците и учениците кои ќе бидат опфатени во оној дел од истражувањето во кое се испитуваат степенот на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата и ставовите и мислењата на наставниците и учениците за ваквиот начин на наставната работа. При тоа, што се однесува до изборот на основните училишта во кои е изведен овој дел од истражувањето, потребно е да истакнеме дека популацијата на ова педагошко истражување ја сочинуваат сите основни училишта на подрачјето на град Скопје. Бидејќи ова истражување не беше во можност (објективно и субјективно) да ја опфати целата популација, се определивме за репрезентативен примерок. Пти тоа сметаме дека резултатите од ова истражување можат да послужат како основа од која ќе можат да се извлечат заклучоци кои ќе се однесуваат на целата популација. Изборот е направен врз случаен избор. На тој начин се избрани основните училишта "Ј.А. Кѳменски"; "Кузман Шапкаров"; "Цветан Димов"; "Кочо Рацин"; "В.И. Ленин"; "Стив Наумов"; "Владо Тасевски" и "Едвард Кардељ".

Изборот на одделенија во кои ќе се врши истражувањето е направено со намерен избор. Имено, сметајќи ја како особено интересна за истражување возраста на учениците од двете заврши одделенија на основното училиште (седмото и осмото одделение), како и со

оглед на сложеноста на испитувањето на ставовите (за чие формирање тешко да може да стане збор кај учениците од пониските одделенија), сметавме дека е оптимално во овој дел од истражувањето да бидат опфатени учениците од седмите и осмите одделенија. На тој начин, од училиштата кои се опфатени со примерокот на истражувањето, во примерокот на одделенија се вклучени девет паралелки од седмите и девет паралелки од осмите одделенија.

Примерокот на учениците опфатени во овој дел од истражувањето го сочинуваат сите ученици од избраните паралелки од седмите и осмите одделенија, и тоа вкупно 506 ученици-испитаници. Сметаме дека со оглед на големината примерокот на учениците е репрезентативен.

Примерокот на наставници опфатени во овој дел од истражувањето го сочинуваат сите наставници од предметна настава во училиштата опфатени со примерокот на истражувањето, и тоа 203 наставника.

Во примерокот на наставните предмети во кои се испитува идентификува степенот на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата влегуваат сите наставни предмети кои според наставниот план и програм се предвидени за работа во седмите и осмите одделенија од основните училишта. Ваквиот избор на примерокот на наставните предмети во кои се идентификува степенот на користењето на уметничката литература произлегува, пред се, од тоа што со нашето истражување се сака да се испита реалната состојба во наставата воопшто, а тоа значи во сите наставни предмети кои според наставната програма се реализираат во нашите основни училишта.

2.- Вториот беше изборот на училиштата, одделенијата, наставните предмети, наставниците и учениците кои ќе бидат вклучени во

експерименталното испитување на ефикасноста на користењето на уметничката литература во однос на квалитетот (обемот и трајноста) на знаењата.

Изборот на училиштата кои се опфатени во овој дел од истражувањето е направен врз принципот на случаен избор: на тој начин се одбрани четири основни училишта од поширокото подрачје на Скопје, и тоа: "Кузман Шапкарев", "Цветан Димов", "Кочо Рацин" и "Ј.А.Коменски".

Изборот на одделенија е направен со намерен избор, и тоа, пред се, земајќи ги предвид сложеноста на методите и постапките на ова истражување (експериментално испитување кое бара голем степен на соработка од страна на испитаниците), поради што се одлучивме овој примерок да го сочинуваат учениците од седмите и осмите одделенија. При тоа, бројот на паралелките од одделните одделенија во секое училиште е редуциран на две паралелки, и тоа, пред се, со оглед на сложеноста на применетиот експериментален модел (експеримент со паралелни групи). Имено, во овој дел од истражувањето се опфатени вкупно 16 паралелки, и тоа 8 од осмите и 8 од седмите одделенија, т.е. по две од секое училиште.

Со оглед на бројноста на експерименталните единици, нивната дислоцираност на поширокото градско подрачје, како и тоа дека реализирањето на одделни наставни теми во рамките на одделни наставни предмети се одвива речиси симултано, при изборот на примерокот на наставници кој е вклучен во овој дел од истражувањето се одлучивме одделните експериментални групи да ги водат различни наставници, т.е. оние наставници кои ја изведуваат наставата по предметите опфатени со примерокот на истражувањето. Во таа смисла, примерокот на наставници во овој дел од истражувањето го сочинуваат

вкупно 16 наставници. Наставниците се изедначени во однос на степенот на стручната подготовка и должината на работното искуство. Сите наставници имаат виша стручна подготовка и работно искуство над 10 години.

Изборот на учениците кои се опфатени во овој дел од истражувањето е направен врз принципот на намерен избор, со цел за изедначување на експерименталните групи во однос на успехот на учениците постигнат во претходното одделение и степенот на предзнаењата од одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето. Секоја експериментална група ја сочинуваат 28 ученика, или вкупно 224 ученици.

При тоа, оние ученици кои го сочинуваат примерокот на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор се анкетирани, со цел да се испита дали и колку користењето на уметничката литература влијаела врз менувањето на ставовите кон училиштето и учењето, одделните наставни предмети и содржини.

Изборот на наставните предмети во кои се врши испитувањето на ефикасноста на користењето на делата од уметничката литература во однос на квалитетот (обемот и трајноста) на знаењата е направен врз принципот на намерен избор, при што е трнато од критериумот наставните предмети да бидат репрезентативни, да припаѓаат на одделни групи на наставни предмети. На тој начин, во примерокот на наставните предмети во овој дел од истражувањето се опфатени следните наставни предмети: Историја, Географија и Биологија.



Што се однесува до изедначувањето на групите опфатени со примерокот, потребно е да истакнеме дека резултатите за постигнатиот успех на учениците во претходното одделение ги добивме врз основа на податоците од училишната документација, а резултатите од испитувањето на предзнаењата врз основа на податоците добиени од тестовите на знаења, изработени специјално со намена да ги испитаат предзнаењата на испитаниците од наставните предмети опфатени со примерокот на истражувањето.

Еквивалентноста на групите во рамките на одделните наставни предмети и одделенија опфатени со примерокот на истражувањето е постигната со елиминирање на субјектите кои со својот успех постигнат во претходното одделение и со степенот на предзнаењата ја нарушуваат рамнотежата.

ТАБЕЛА-1

Експ. единица	Експ. група	У с п е х					Вкупно
		5	4	3	2	1	
I	7.1.	15	7		6		28
	7.1.1.	15	7		6		28
II	7.2.	15	7		6		28
	7.2.1.	15	7		6		28
III	7.3.	15	7		6		28
	7.3.1.	15	7		6		28
IV	7.4.	15	7		6		28
	7.4.1.	15	7		6		28
ВКУПНО:						224	

Според податоците добиени при испитување на успехот на учениците од седмите одделенија во наставата по Историја прикажани на Табелата-1, можеме да констатираме дека сите експериментални групи составени од испитаници-ученици од седмите одделенија се изедначени во однос на успехот на учениците постигнат во претход-

ното одделение.

ТАБЕЛА-2

Екс. един.	Експ. група	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
I	7.1.	28	28,54	4,57	1,59	2,01	2,68
	7.1.1.	28	24,32	2,34			
II	7.2.	28	27,04	3,21	1,63	2,01	2,68
	7.2.1.	28	26,54	2,02			
III	7.3.	28	27,61	4,03	1,82	2,01	2,68
	7.3.1.	28	28,14				
IV	7.4.	28	25,27	2,82	1,83	2,01	2,68
	7.4.1.	28	24,13				

Според резултатите добиени при испитувањето на предзнаењата на учениците од седмите одделенија во наставата по Историја прикажани на Табелата-2 можеме да констатираме дека, со оглед на вредноста на аритметичката средина, во сите експериментални групи е постигнат релативно висок степен на предзнаења; во сите експериментални групи е постигнат релативно висок степен на хомогеност во однос на предзнаењата на учениците; вредностите на  $t$ -односот на разликите на аритметичките средини се под граничните вредности на двата нивоа на значајност (0,05 и 0,01), поради што разликите во предзнаењата на учениците можеме да ги сметаме за статистички незначајни, односно можеме да констатираме висок степен на еквивалентност на групите.

Осмо одделение

ТАБЕЛА-3

Експер. един.	Експер. група	У с п е х			ВКУПНО
		5	4	3, 2, 1,	
	8.1.	15	7	6	28
	8.1.1.	15	7	6	18

8.2.	15	7	6	28
8.2.1.	15	7	6	28
8.3.	15	7	6	28
8.3.1.	15	7	6	28
8.4.	15	7	6	28
8.4.1.	15	7	6	28
ВКУПНО:				224

Од податоците добиени при испитувањето на успехот на учениците од осмите одделенија во наставата по Историја прикажани на Табелата-3 можеме да констатираме дека сите експериментални групи составени од испитаници-ученици од осмите одделенија се изедначени во однос на успехот на учениците постигнат во претходното одделение.

б) Резултати од испитувањето на предзнаењата

ТАБЕЛА-4

Екс. един.	Експ. група	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
I	8.1.	28	26,43	1,34	1,82	2,01	2,68
	8.1.1.	28	27,52	2,47			
II	8.2.	28	28,53	2,07	1,42	2,01	2,68
	8.2.1.	28	26,77	2,42			
III	8.3.	28	27,54	1,75	1,60	2,01	2,68
	8.3.1.	28	25,55	2,37			
IV	8.4.	28	26,52	2,77	1,72	2,01	2,68
	8.4.1.	28	26,03	1,46			

Од резултатите добиени при испитувањето на предзнаењата на учениците од осмите одделенија во наставата од Историја прикажани на Табелата-4 можеме да констатираме дека, со оглед на вредностите на аритметичката средина, во сите експериментални групи е постигнат релативно висок степен на предзнаења; испитаниците покажале релативно висок степен на хомогеност на предзнаењата, вредностите на пресметаниот t-однос на разликите на аритметичките средини во сите групи е под граничните вредности на ниво на значајност

ност (0,05 и 0,01). Со оглед на тоа можеме да констатираме дека разликите во предзнаењата на се статистички значајни, т.е. висок степен на еквивалентност на групите во однос на предзнаењата на испитаниците.

Седмо одделение

ТАБЕЛА-5

Експ. един.	Експ. група	У с п е х					Вкупно
		5	4	3	2	1	
I	7.1.	28	7		6		28
	7.1.1.	28	7		6		28
II	7.2.	28	7		6		28
	7.2.1.	28	7		6		28
III	7.3.	28	7		6		28
	7.3.1.	28	7		6		28
IV	7.4.	28	7		6		28
	7.4.1.	28	7		6		28

Според податоците прикажани на Табелата 55 можеме да констатираме дека сите експериментални групи составени од испитаници-ученици од седмите одделенија се изедначени во однос на успехот постигнат во претходното одделение.

ТАБЕЛА-6

Експ. ед.	Експ. група	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
I	7.1.	28	28,02	1,55	1,98	2,01	2,68
	7.1.2.	28	27,53	1,93			
II	7.2.	28	27,57	2,33			
	7.2.1.	28	27,05	2,97	1,59	2,01	2,68
III	7.3.	28	28,00	2,79			
	7.3.1.	28	26,97	3,51	1,82	2,01	2,68
IV	7.4.	28	27,74	1,39			
	7.4.1.	28	28,00	2,21	1,68	2,01	2,68

Според резултатите добиени од испитувањето на предзнаењата од наставниот предмет Географија (прикажани на Табелата-6) во експерименталните групи составени од ученици од седмите одделенија можеме да констатираме дека во сите експериментални групи е постигнат релативно висок степен на предзнаења, дека предзнаењата се доста хомогени. Вредностите на  $t$ -односот на разликите на аритметичките средини се секогаш под граничните вредности на ниво на значење (0,05 и 0,01), поради што можеме да констатираме висок степен на еквивалентност на групите.

Осмо одделение

ТАБЕЛА-7

Експ. ед.	Експ. група	У с п е х					Вкупно
		5	4	3	2	1	
I	8.1.	15	7		6		28
	8.1.1.	15	7		6		28
II	8.2.	15	7		6		28
	8.2.1.	15	7		6		28
III	8.3.	15	7		6		28
	8.3.1.	15	7		6		28
IV	8.4.	15	7		6		28
	8.4.1.	15	7		6		28
ВКУПНО:						224	

Според податоците прикажани на Табелата-7 можеме да констатираме дека сите експериментални групи составени од испитаници-ученици од осмите одделенија се изедначени во однос на успехот на учениците постигнат во претходното одделение.

ТАБЕЛА-8

Експ. ед.	Експ. група	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
I	8.1.	28	27,54	2,44	1,80	2,01	2,68
	8.1.1.	28	26,99	1,36			
II	8.2.	28	28,84	2,49	1,67	2,01	2,68
	8.2.1.	28	27,50	3,44			
III	8.3.	28	28,85	2,81	1,54	2,01	2,68
	8.3.1.	28	26,93	2,00			
IV	8.4.	28	27,92	2,95	1,93	2,01	2,68
	8.4.1.	28	27,55	2,07			

Според резултатите од испитувањето на предзнаењата од наставниот предмет Географија (прикажани на Табелата-8) можеме да констатираме дека во експерименталните групи составени од испитаници-ученици од осмите одделенија е постигнат релативно висок степен на предзнаења и дека предзнаењата, судејќи според вредностите на пресметаната стандардна девијација, се доста хомогени. При тоа вредностите на пресметаниот  $t$ -однос на разликите на аритметичките средини секогаш се под граничните вредности на двата нивоа на значајност (0,05 и 0,01), поради што можеме во овој поглед да констатираме постоење на висок степен на еквивалентност меѓу групите.

### Седмо одделение

ТАБЕЛА-9

Експер. ед.	Експер. групи	У с п е х				Вкупно
		5	4	3	2	
I	7.1.	15	7		6	28
	7.1.1.	15	7		6	28
II	7.2.	15	7		6	28
	7.2.1.	15	7		6	28
III	7.3.	15	7		6	28
	7.3.1.	15	7		6	28
IV	7.4.	15	7		6	28
	7.4.1.	15	7		6	28

ВКУПНО: 224 Ш

Според податоците прикажани на Табелата-9 можеме да констатираме дека сите експериментални групи составени од испитаници-ученици од седмите одделенија се изедначени во однос на успехот постигнат во предходното одделение.

ТАБЕЛА-10

Експ. ед.	Експ. групи	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
I	7.1.	28	27,88	2,03	1,87	2,01	2,68
	7.1.1.	28	26,59	2,01			
II	7.2.	28	27,98	2,12	1,94	2,01	2,68
	7.2.1.	28	26,98 <sub>M</sub>	1,31			
III	7.3.	28	27,84	1,96	1,72	2,01	2,68
	7.3.1.	28	27,49	1,53			
IV	7.4.	28	28,90	1,94	1,97	2,01	2,68
	7.4.1.	28	28,02	2,34			

Според резултатите добиени од испитувањето на предзнаења по Биологија во експерименталните групи составени од испитаници-ученици од седмите одделенија, прикажани на Табелата-10 можеме да констатираме дека и во <sup>на</sup>ставата по Биологија учениците покажале релативно висок степен на предзнаења. Со оглед на износите на пресметаната стандардна девијација нив можеме да ги оквалификуваме како доста хомогени.

Вредностите на t-односот на разликите на аритметичките средини се секогаш под граничните вредности на двата нивоа на значајност (0,05 и 0,01), поради што разликите во предзнаењата не можеме да ги сметаме за статистички значајни, т.е. можеме да констатираме постоење на висок степен на еквивалентност на групите во овој поглед.

Осмо одделение

ТАБЕЛА-11

Експ. ед.	Експ. групи	У с п е х					Вкупно
		5	4	3	2	1	
	8.1.	15	7		6		28
I	8.1.1.	15	7		6		28
	8.2.	15	7		6		28
II	8.2.1.	15	7		6		28
	8.3.	15	7		6		28
III	8.3.1.	15	7		6		28
	8.4.	15	7		6		28
IV	8.4.1.	15	7		6		28

Според податоците прикажани на Табелата-11 можеме да констатираме дека сите експериментални групи составени од испитаници-ученици од осмите одделенија се изедначени во однос на успехот на учениците постигнат во претходното одделение.

ТАБЕЛА-12

Експ. ед.	Експ. група	N	$\bar{x}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
	8.1.	28	27,42	2,91			
I	8.1.1.	28	26,98	3,00	1,62	2,01	2,68
	8.2.	28	28,78	2,58			
II	8.2.1.	28	28,83	1,42	1,47	2,01	2,68
	8.3.	28	27,71	2,59			
III	8.3.1.	28	26,89	1,45	2,00	2,01	2,68
	8.4.	28	27,92	2,72			
IV	8.4.1.	28	28,81	1,96	1,92	2,01	2,68

Според резултатите добиени од испитувањето на предзнаењата од наставниот предмет Биологија во експерименталните групи составени од испитаници-ученици од осмите одделенија (прикажани на Табелата-12) можеме да констатираме дека во сите експериментални групи е постигнат релативно доста висок степен на предзнаења и дека,



судејќи според вредностите на пресметаната стандардна девијација, тие се доста хомогени.

Вредностите на  $t$ -односот на разликите на аритметичките средини кои се секогаш под граничната вредност на двата нивоа на значајност (0,05 и 0,01) покажуваат дека разликите во предзнаењата не се статистички значајни, односно дека е постигнат висок степен на еквивалентност на групите од овој поглед.

Седмо одделение

а. I варијабла - постигнат успех во претходното одделение

ТАБЕЛА-13

Наст. пред.	Експ. ед.	Експ. група	У с п е х				Вкупно
			5	4	3,2,1		
И		7.1.	15	7	6	28	
	I	7.1.1.	15	7	6	28	
с		7.2.	15	7	6	28	
	II	7.2.1.	15	7	6	28	
т		7.3.	15	7	6	28	
	III	7.3.1.	15	7	6	28	
о		7.4.	15	7	6	28	
	IV	7.4.1.	15	7	6	28	
р		7.1.	15	7	6	28	
	I	7.1.1.	15	7	6	28	
и		7.2.	15	7	6	28	
	II	7.2.1.	15	7	6	28	
ј		7.3.	15	7	6	28	
	III	7.3.1.	15	7	6	28	
а		7.4.	15	7	6	28	
	IV	7.4.1.	15	7	6	28	
Г		7.1.	15	7	6	28	
	I	7.1.1.	15	7	6	28	
е		7.2.	15	7	6	28	
	II	7.2.1.	15	7	6	28	
о		7.3.	15	7	6	28	
	III	7.3.1.	15	7	6	28	
г		7.4.	15	7	6	28	
	IV	7.4.1.	15	7	6	28	
Ф		7.1.	15	7	6	28	
	I	7.1.1.	15	7	6	28	
и		7.2.	15	7	6	28	
	II	7.2.1.	15	7	6	28	
ја		7.3.	15	7	6	28	
	III	7.3.1.	15	7	6	28	
Б		7.4.	15	7	6	28	
	IV	7.4.1.	15	7	6	28	
и		7.1.	15	7	6	28	
	I	7.1.1.	15	7	6	28	
о		7.2.	15	7	6	28	
	II	7.2.1.	15	7	6	28	
л		7.3.	15	7	6	28	
	III	7.3.1.	15	7	6	28	
о		7.4.	15	7	6	28	
	IV	7.4.1.	15	7	6	28	
г		7.1.	15	7	6	28	
	I	7.1.1.	15	7	6	28	
и		7.2.	15	7	6	28	
	II	7.2.1.	15	7	6	28	
ј		7.3.	15	7	6	28	
	III	7.3.1.	15	7	6	28	
а		7.4.	15	7	6	28	
	IV	7.4.1.	15	7	6	28	

Компаративниот преглед на резултатите во однос на правата варијабла прикажан на Табелата-13, наведува на заклучокот дека сите експериментални групи и сите експериментални единици составени од испитаници-ученици од седмите одделенија, во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, се изедначени според бројот на застапеноста на учениците со одличен, многу добар, добар, доволен и недоволен успех, како и според вкупниот број на испитаници. Поради тоа може да се заклучи дека од тој аспект групите се наполно еквивалентни.

б) II варијабла - резултати од испитувањето на предзнаењата на учениците во наставата по Историја, Географија и Биологија

ТАБЕЛА-14

Наст. пред.	Екс. ед.	Експ. група	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
И	I	7.1.	28	28,54	4,57	1,59	2,01	2,68
		7.1.1.	28	24,32	2,34			
т	II	7.2.	28	27,04	3,21	1,63	2,01	2,68
		7.2.1.	28 <sub>м</sub>	26,54	2,02			
р	III	7.3.	28	27,61	4,03	1,82	2,01	2,68
		7.3.1.	28	18,14				
ј	IV	7.4.	28	25,27	2,82	1,83	2,01	2,68
		7.4.1.	28	24,13				
Г	I	7.1.	28	28,02	1,55	1,98	2,01	2,68
		7.1.1.	28	27,53	1,93			
о	II	7.2.	28	27,57	2,33	1,59	2,01	2,68
		7.2.1.	28	27,05				
ра	III	7.3.	28	28,00	2,79	1,82	2,01	2,68
		7.3.1.	28	26,97	3,51			
ј	IV	7.4.	28	27,74	1,39	1,68	2,01	2,68
		7.4.1.	28	28,00	2,21			
Б	I	7.1.	28	27,88	2,03	1,87	2,01	2,68
		7.1.1.	28	26,59	3,01			
о	II	7.2.	28	27,98	2,12	1,94	2,01	2,68
		7.2.1.	28	26,98	1,31			
о	III	7.3.	28	27,84	1,94	1,72	2,01	2,68
		7.3.1.	28	27,84	1,96			

j		7,4	28	28,90	1,94			
a	IV	7,41	28	28,02	2,34	1,97	2,01	2,68

Според резултатите постигнати при испитувањето на предзнаењата на учениците од седмите одделенија од сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, прикажани на табелата-14 можеме да констатираме дека средните вредности на резултатите постигнати во сите експериментални групи се доста изедначени. Ова до толку повеќе што разликите во средните вредности се незначителни се движат, во рамките на одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, од  $\bar{dX}=4,41$  во наставниот предмет историја, во кој наедно се забележани и најголеми разлики од овој вид,  $\bar{dX}=1,05$  во наставата по Географија и  $\bar{dX}=1,92$  во наставниот предмет биологија. Максималната разлика на средните вредности на резултатите постигнати во одделните наставни предмети изнесува  $\bar{dX}=2,49$ , поради што можеме да зборуваме за висок степен на изедначеност на предзнаењата од одделните наставни предмети.

Вредностите на пресметаната стандардна девијација, исто така, покажуваат дека во сите експериментални единици и во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето се постигнати предзнаења со висок степен на хомогеност. Ова до толку повеќе што максималната разлика на вредностите на стандардната девијација во рамките на одделните наставни предмети изнесува 2,5 вредносни единици на стандардната девијација (во наставниот предмет историја), а помеѓу одделните наставни предмети само 0,8 вредносни единици на стандардната девијација, поради што можеме да заклучиме постоење на висок степен на еквивалентност на групите и во овој поглед.

Вредностите на  $t$ -односот на разликите на аритметичките

средини на резултатите меѓу експерименталните групи во рамките на секој наставен предмет, како и меѓу одделните наставни предмети, се секогаш под граничните вредности на ново на значајност (0,05 и 0,01), поради што не можеме да ги сметаме за статистички значајни.

Врз основа на ова може да се заклучи дека сите експериментални групи составени од испитаници-ученици од седмите одделенија, од аспект на двете варијабли (успехот постигнат во претходното одделение и предзнаењата) се напoлно идентични, т.е. дека во експериментални групи е постигнат висок степен на еквивалентност.

### Осмо одделение

а) I варијабла - постигнат успех во претходното одделение

ТАБЕЛА-15

Наст. пред.	Експ. ед.	Експ. група	У с п е х				Вкупно
			5	4	3,2,1		
И с	I	8.1.	15	7	6	28	
		8.1.1.	15	7	6	28	
т о	II	8.2.	15	7	6	28	
		8.2.1.	15	7	6	28	
р и	III	8.3.	15	7	6	28	
		8.3.1.	15	7	6	28	
ј а	IV	8.4.	15	7	6	28	
		8.4.1.	15	7	6	28	
Г е	I	8.1.	15	7	6	28	
		8.2.1.	15	7	6	28	
о г	II	8.2.	15	7	6	28	
		8.2.1.	15	7	6	28	
р а	III	8.3.	15	7	6	28	
		8.3.1.	15	7	6	28	
фи ја	IV	8.4.	15	7	6	28	
		8.4.1.	15	7	6	28	
Б и	I	8.1.	15	7	6	28	
		8.1.1.	15	7	6	28	
о л	II	8.2.	15	7	6	28	
		8.2.1.	15	7	6	28	
Ѡ ги	III	8.3.	15	7	6	28	
		8.3.1.	15	7	6	28	
ј а	IV	8.4.	15	7	6	28	
		8.4.1.	15	7	6	28	

Според податоците прикажани на Табелата=15 можеме да констатираме дека сите експериментални групи, во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, се изедначени како според вкупниот број на ученици во одделните експериментални групи, така и според бројот на застапеноста на учениците со одличен, многу добар, добар, доволен и недоволен успех. Поради тоа можеме да заклучиме дека од тој аспект групите се наплно изедначени.

б) II варијабла - Резултати од испитување на предзнаењата на учениците во наставата по Историја, Географија и Биологија

ТАБЕЛА=16

Наст. пред.	Експ. ед.	Експ. група	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	0,05	0,01
И	I	8.1.	28	26,43	1,34	1,81	2,01	2,68
		8.1.1.	28	27,52				
Т	II	8.2.	28	28,53	2,07	1,42	2,01	2,68
		8.2.1.	28	26,77	2,42			
Р	III	8.3.	28	27,54	1,75	1,60	2,01	2,68
		8.3.1.	28	25,55	2,37			
Ј	IV	8.4.	28	26,52	2,77	1,72	2,01	2,68
		8.4.1.	28	26,03	1,46			
Г	I	8.1.	28	27,54	2,44	1,80	2,01	2,68
		8.1.1.	28	26,99	1,36			
Г	II	8.2.	28	28,84	2,49	1,67	2,01	2,68
		8.2.1.	28	27,50	3,44			
Ф	III	8.3.	28	28,55	2,81	1,54	2,01	2,68
		8.3.1.	28	26,93	3,0			
Ј	IV	8.4.	28	27,92	2,95	1,93	2,01	2,68
		8.4.1.	28	27,55	2,07			
Б	I	8.1.	28	27,42	2,91	1,62	2,01	2,68
		8.1.1.	28	26,98	3,00			
В	II	8.2.	28	28,78	2,58	1,47	2,01	2,68
		8.2.1.	28	28,83	2,72			
О	III	8.3.	28	27,71	2,59	2,00	2,01	2,68
		8.3.1.	28	26,89	1,45			
И	IV	8.4.	28	27,92	2,72	1,92	2,01	2,68
		8.4.1.	28	28,81	1,96			

Според резултатите од испитувањето на предзнаењата на учениците во експерименталните групи од осмите одделенија (прикажани на Табелата-16) можеме да забележиме дека средните вредности на резултатите постигнати во сите експериментални групи се доста високи и изедначени. Разликите на граничните вредности на средните вредности во рамките на одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето се движат од  $d\bar{x}=2,98$  во историја,  $d\bar{x}=1,85$  во географија и  $d\bar{x}=1,94$  во биологија. Разликите на граничните вредности на средните вредности на резултатите меѓу одделните наставни предмети, исто така, е незначителна ( $d\bar{x}=3,28$ ), поради што и овде можеме да констатираме висок степен на изедначеност на предзнаењата.

Од друга страна, со оглед на вредностите на пресметаната стандардна девијација, евидентно е постоењето на висок степен на хомогеност на предзнаењата, и тоа како во рамките на одделните експериментални групи, така и во рамките на одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето.

Вредностите на t-односот на разликите на аритметичките средини на резултатите меѓу одделните експериментални единици се секогаш под граничните вредности на двата нивоа на значајност, поради што разликите во предзнаењата не можеме да ги сметаме за статистички значајни.

Врз основа на ова можеме да заклучиме дека сите експериментални групи се наполно изедначени во однос на двете варијабли (успехот постигнат во претходното одделение и предзнаењата), т.е. дека меѓу нив е постигнат висок степен на еквивалентност.

## ТЕКОТ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ

Подготовката и изведувањето на експерименталниот дел од истражувањето е направен, пред се, со цел да се осздадат соодветни услови за изведување на експериментот, како во рамките на секоја експериментална единица, така и во рамките на одделните експериментални групи. Извршени се повеќе видови на подготовки, и тоа:

а) Со цел да се изврши избор на примерокот на наставните предмети и примерокот на наставните теми во рамките на кои ќе се изведува експериментот, извршен е увид во наставните програми и содржините за одделни наставни предмети за сите одделнија од предметната настава во основното училиште.

Врз основа на подготовките, т.е. по извршениот увид во наставните програми и содржини на одделните наставни предмети за сите одделнија од предметната настава во основното училиште и нивната поопстојна анализа, како и со оглед на предметот на нашето истражување, извршен е избор на следните наставни предмети и теми:

### Географија

седмо одделение - наставна тема "Посебна географија на региите и државите на Америка"

осмо одделение - наставна тема "Население и населби во СФРЈ"

### Историја

седмо одделение - наставна тема "Македонија и Црна Гора на преминот од XVIII во XIX век"

осмо одделение - наставна тема "НОВ и социјалистичката револуција на народите и народностите на

## Југославија"

Биологијаседмо одделение - наставна тема "Рбетници"осмо одделение" - наставна тема "Еволуцијата на човекот"

Потребно е да нагласиме дека изборот на наставните теми во кои е изведен експериментот не е направен само врз основа на нивната податливост за користење на делата од уметничката литература, туку и врз основа на времето на нивното реализирање. Имено, совпаѓањето на термините на реализирањето на наставните теми од одделните наставни предмети би можело да доведе до извесни пореметувања во вообичаениот тек на наставната работа и негативно да се рефлектира и врз објективноста на резултатите на експерименталното истражување. Поради тоа, при изборот на наставните теми, пред сè, се водеше сметка да се избегнат таквите совпаѓања.

б) Со цел да се изврши избор на примерокот на делата од уметничката литература кои ќе бидат користени во експериментот, извршен е увид во насловите и содржините на делата од уметничката литература. По извршениот увид во насловите и анализата на делата од уметничката литература, извршен е избор на одделни наслови кои се користат во одделните наставни предмети и одделните наставни теми, и тоа: "Ајдутски и револуционерни песни", во редакција на К. Пенушлиски; "Јуначки народни песни", во издание на "Мисла" Скопје, 1979; "Марко Крале - легенда и стварност", "Мисла"-Скопје; романите "Карпошовата буна" и "Македонска голгота" од В.Подгорец; "Осмата офанзива" од Б.Чопиќ; "Неретва" од С.Бјондиќ; "Легенда за девојката "Слобода" од Н.Марковиќ; "Дванаесетмината од Ваташа" од Р.Гогов;



"Украдената младост" од Ф.Шетинц; "За тебе, моја Долорес" од С.Божовиќ; "Патувањето во сончаните земји" од А.Библер; "Америка од сништата" од В.Колар; "Отклучен глобус" од П.Златар; "Прерија" од М.Твен, потоа "Патеписи" од М.Црњански; "Стазите и пределите" од И.Андриќ; "Скопје, град покрај мирниот Вардар" од Т.Саздов; "Приказна за очите" од И.Точко; "Рамна земја" од Т.Георгиевски; "Лисеистиот лисец" од Ч.Робертс; "Ловците на волци" од С.Кевуд; "Циновскиот лав" од Р.Сигорин; "Во дивите краишта" од Е.Маршал; "Црниот Сизиф" од Д.Микло; "Горчливи легенди" од С.Јаневски; "Реката Кон о" од В.Хауф.

в) Извршени се и прелиминарни разговори со наставниците од предметната настава од поширокото подрачје на град Скопје. По обавените консултации со наставниците кои ќе учествуваат во експериментот (наставници-соработници), образложени им се целите и задачите на ова истражување, презентирани им се насловите на делата од уметничката литература кои ќе се користат во експериментот и сугерирано им е нив целосно да ги прочитаат. Воедно, дадени им се и инструкции во врска со конкретните задачи и задолженија што требаат да ги извршат во текот на експерименталното истражување.

г) Извршен е увид во општите и посебните услови и можности за изведување на експериментот во повеќе осумгодишни училишта на поширокото подрачје на Скопје, пред сè со цел да се обезбедат оптимални и посебни услови за изведување на експериментот, и тоа како во рамките на одделните експериментални единици, така и во рамките на одделните експериментални групи.

Во сите експериментални единици и во сите експериментални групи се обезбедени (колку што е тоа можно во услови на природен експеримент) идентични услови за работа, и тоа како во однос на

субјектите (наставниците и учениците), така и во однос на просторно-техничката страна.

д) Извршено е испитување на: ставовите на учениците спрема училиштето и учењето и одделните наставни предмети и содржини и на предзнаењата на учениците-испитаници. Испитувањето на предзнаењата од одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето е извршено 20 дена пред изведувањето на експериментот по одделните наставни теми (наставни предмети).

Со оглед на бројноста на наставните предмети и наставни теми, а трудејќи се истражувањето да ја добие и потребната димензија на објективност, која не би била можна доколку се наруши вообичаениот редослед на реализирањето на одделните наставни теми, предвиден со наставните програми за соодветните наставни предмети, фазата на реализацијата на експериментот беше доста долго. Имено, експериментот се реализираше во текот на една цела учебна година (1987/88 година), што делумно се должи и на ретестирањето на знаењата (во завршната фаза од експериментот), кое е спроведено со цел да се испита динамиката на заборавањето, т.е. трајноста на знаењата здобиени при користењето на уметничката литература во наставата. Ова дотолку повеќе што кон реализацијата на завршната фаза на експериментот се пристапуваше секогаш 20 дена по реализацијата на експериментот во одделните наставни теми (наставни предмети).

ѓ) Реализација на експериментот.

При реализацијата на експериментот во сите експериментални групи беше застапен ист број на часови наменет за реализација на одделните наставни теми од наставните предмети опфатени со примерокот на истражувањето.

Во сите експериментални групи во кои беше внесуван експе-

рименталниот фактор, реализацијата на поставените содржини се одбиваше преку користењето на фронталната форма на наставното работење (со исклучок на оние експериментални групи во кои уметничката литература се користеше преку индивидуалното тивко читање на учениците на час, но со оглед на времетраењето на ваквата форма на наставната работа, на која секогаш и претходеше и ја следеше фронталниот пристап, и тоа со право можеме да го оквалификуваме како претежно фронтален) и монолошкиот, дијалошкиот и текстуалниот метод.

Ова експериментално истражување е реализирано од аспектот на комбинирањето на следните начини на користење на уметничката литература во наставата: делата од уметничката литература се читани во текот на излагањето на новата наставна материја, или на часот за повторување од страна на наставникот, преку тивкото индивидуално читање од страна на учениците и преку воннаставното читање од страна на учениците, при што наставникот ги посочува насловите на делата кои треба да се прочитаат дома и ги инструира учениците за таквото читање. Користењето на ваквите пристапи при внесувањето на експерименталниот фактор во наставата беше условено од повеќе причини, и тоа: изведувањето на експериментот да не го нарушува редовното изведуваче на наставата, чија реализација во сите наставни предмети подразбира и постоење на определен фонд на часови за повторување, поради што уметничката литература беше користена и на овој вид на часови, како и потребата да се избегне нарушувањето на вообичаената артикулациона структура на часот, што е можно особено доколку во наставата се користат уметнички дела од поголем обем, поради што уметничката литература беше користена и преку воннаставното читање на учениците, а пред сè, како можност да се испитаат степените на ефикасноста на одделните начини на користење на овој вид на уметноста во наставата.

Табелата -17 дава преглед на начинот на користењето на уметничката литература во одделните експериментални единици и во одделните експериментални групи.

ТАБЕЛА - 17

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ЕДИНИЦА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА		НАСТАВЕН ПРЕДМЕТ
	Одд. VII	VIII	
Бр. I	1 н.ч.п	2 н.ч.н.г.	историја
О.У. "Ј.А. Коменски"	1 н.ч.н.г.	2 н.ч.п	географија
	1 н.ч.п.	2 у.д.	биологија
Бр. II	1 у.д.	2 у.ч.	историја
О.У. "КУЗМАН "Шапкарев"	1 у.ч.	2 у.д.	географија
	1 н.ч.наг.	2 н.ч.п.	биологија
Бр. III	1 н.ч.н.г.	2 у.д.	историја
О.У. "Цветан Димов"	1 н.ч.п.	2 у.ч.	географија
	1 у.ч.	2 н.ч.н.г.	биологија
Бр. IV	1 у.ч.	2 н.п.	историја
О.У. "Кочо Рацин"	1 у.д.	2 н.ч.н.г.	географија
	1 у.д.	2 у.ч.	биологија

Од податоците се гледа дека користењето на уметничката литература во наставата по Историја преку гласно читање на наставникот е реализирано во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица I и во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица III; преку гласно читање на наставникот на часот за повторување во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица I и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица IV; преку тивкото читање на учениците на часот во

експерименталната група бр.2 во експерименталната единица II и во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица IV; преку воннаставното читање на учениците во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица II и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица III.

Во наставата по Г е о г р а ф и ј а уметничката литература е користена преку гласното читање на наставникот на часот за усвојување на ново градиво во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица I и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица IV; преку гласното читање на наставникот на часот за повторување во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица III и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица I; преку тивкото индивидуално читање на учениците во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица II и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица III; преку воннаставното читање на учениците во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица II и во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица IV.

Во наставата по Б и о л о г и ј а уметничката литература преку гласното читање на наставникот на часот за усвојување на ново градиво е користена во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица II и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица III; преку гласно читање на наставникот на часот за повторување на експерименталната група бр.1 во експерименталната единица I и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица II; преку индивидуалното тивко читање на учениците на часот во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица III и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица IV;

и преку воннаставното читање на учениците во експерименталната група бр.1 во експерименталната единица IV и во експерименталната група бр.2 во експерименталната единица I.

Од презентираниот приказ на користењето на наведените начини на користење на уметничката литература се гледа дека во текот на изведувањето на експериментот единечната примена на одделните начини на користење на овој вид на уметност била подеднакво застапена во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, во сите експериментални единици и експериментални групи, и тоа како во оние составени од испитаниците-учениците од седмите одделенија, така и во оние составени од испитаниците-учениците од осмите одделенија.

Во текот на изведувањето на експериментот преку користење на делата од уметничката литература се реализирани следниве содржини:

Во наставата по и с т о р и ј а:

во експерименталните групи составени од испитаниците од седмо одделение во наставната тема "Македонија и Црна Гора на преминот од XVIII во XIX век"

дела од уметничката литература:

"Ајдутски и револуционерни песни"	во редакција на К. Пенушлиски, Наша книга, Скопје 1969
"Јуначки народни песни"	Мисла, Скопје, 1979
"Марко Крале - легенда и стварност"	"Мисла", Скопје, 1983

- "Карпошовата буна" В.Подгорец, Наша книга, Скопје, 1983
- "Македонска голгота" В.Подгорец, Наша книга, Скопје, 1983

во експерименталните групи составено од испитаниците од осмо одделение во наставната тема "НОВ и социјалистичката револуција на народите и народностите на Југославија"

делата од уметничка литература:

- "Украдена младост" Ф.Шетинц, Мисла, Скопје 1985
- "Под виорното знаме" В.Николески, Наша книга, Скопје, 1979
- "Легенда о девојци Слободи" Н.Маринковиќ, Народна књига, Београд, 1979
- "Пионирска трилогија" Б.Копиќ, Просвета, Београд, 1975
- "Крвави снегови Санџака и Босне" В.Поповиќ, Наша књига, Београд, 1981
- "Козара" - избор на песни и книжевни записи Дечије новине, Горњи Милановац, 1982
- "Дванаесетмината од Ваташа" Р.Гогов, Наша книга, Скопје 1967
- "За тебе, моја Долорес" С.Божовиќ, Нолит, Београд, 1980
- "Неретва" С.Брајовиќ, Дечије новине, Горњи Милановац, 1982

Во наставата по г е о г р а ф и ј а во експерименталните

групи составени од испитаниците од седмо одделение, во наставната тема "Посебна географија на региите и државите на Америка"

дела од уметничката литература:

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| "Америка из снова"               | В. Колар, БИГЗ, Београд, 1975             |
| "Прерија"                        | Ф. Купер, Култура, Скопје, 1962           |
| "Животот крај Мисисипи"          | М. Твен, Мисла, Скопје, 1984              |
| "Пустиња и људи"                 | Г. Раденковиќ, Мат. српска, Београд, 1967 |
| "Патување низ сончаниците земји" | А. Беблер, Култура, Скопје 1969           |
| "Отклучен глобус"                | П. Златар, Култура, Скопје, 1966          |

Во експерименталните групи составени од испитаниците од осмо одделение, во наставната тема "Население и населби во СФРЈ"

дела од уметничката литература:

- |                                     |                                       |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| "Патеписи"                          | М. Црњански, Нолит, Београд, 1983     |
| "Стазе и предјели"                  | И. Андриќ, Рад, Београд, 1971         |
| "Скопје град покрај мирниот Вардар" | Т. Саздов, , Скопје                   |
| "Приказна за очите"                 | И. Точко, Мисла, Скопје, 1987         |
| "Рамна земја"                       | Т. Георгиевски, "Мисла", Скопје, 1984 |

Во наставата по биологија во експерименталните



групи составени од испитаниците од седмо одделение, при реализацијата на наставната тема "Рбетници"

дела од уметничката литература:

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| "Во дивите краишта"     | Е.Маршал, НИП "Н.Македонија",<br>Скопје, 1964 |
| "Детството во џунглата" | Д.Мухареџи, НИП Н.Македонија,<br>Скопје, 1964 |
| "Ловци вукова"          | Б.Кевуд, Просвета, Београд, 1963              |
| "Од ловечката торба"    | Р.Мориц, Детска радост, Скопје,<br>1980       |
| "Риѓи лисац"            | Ч.Робертс, Нолит, Београд,<br>1960            |

во експериментални групи составени од испитаниците од осмо одделение при реализацијата на наставната тема "Еволуција на човекот"

дела од уметничката литература:

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| "Детството во џунглата"   | Д.Мухареџи, НИП "Нова Македонија",<br>Скопје, 1964 |
| "Горчливи легенди"        | С.Јаневски, Мисла, Скопје, 1970                    |
| "Црни Сизиф"              | Д.Микло, Минерва, Нови Сад,<br>1966                |
| "Река Конго"              | П.Форбах, "О.Кершовани", Рин-<br>јека, 1979        |
| "Последниот Мохиканец"    | Ф.Купер, Нолит, Београд, 1985                      |
| "Колибата на чичо Том"    | Х.Б.Стоу, Детска радост,<br>Скопје, 1980           |
| "Ми деца с колодвора 300" | Кристина Ф., Глобус, Загреб,<br>1980               |

## СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Изборот на статистичките постапки за обработка на податоците добиени во ова педагошко истражување е условен од разновидноста на истражувачките техники и истражувачките инструменти што во него се користени.

При тоа податоците добиени во одделните истражувачки теми на ова истражување најадекватно се обработени преку следните статистички постапки:

1. Пресметување на процентуалните износи - при идентификување на степенот на користењето на уметничката литература во наставата;

2.  $\chi^2$ -тестот според формулата  $\chi^2 = \sum \left[ \frac{(f_o - f_A)^2}{f_A} \right]$  и стандардната девијација, според формулата  $\sigma = \frac{\sqrt{N \sum f x^2 - (\sum f x)^2}}{N}$  при обработка на податоците добиени од испитувањето на ставовите на наставниците и ставовите на учениците спрема користењето на уметничката литература во наставата и степенот на прифаќањето и вреднувањето на таквиот начин на работа;

3.  $t$ - односот според формулата  $t = \frac{d \bar{x}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 - 2)}{n_1 + n_2} \left[ \sum x_1^2 - \left( \frac{\sum x_1}{n_1} \right)^2 + \sum x_2^2 - \left( \frac{\sum x_2}{n_2} \right)^2 \right]}}$  при пресметувањето на податоците добиени од испитувањето на ефикасноста на користењето на уметничката литература во однос на квалитетот (степенот на усвоеноста и трајноста) на знаењата со примена на експеримент, модел со паралелни групи.

ууу

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. М. КРСМАНОВИЌ: Статус вануџбеничке литература у вишим разредима основне школе, Београд, 1979.

III

АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ ПРИ ИДЕНТИФИКУВАЊЕТО  
НА СТЕПЕНОТ КОРИСТЕЊЕТО НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА  
ВО НАСТАВАТА

Снимањето на часовите во предметната настава во основните училишта е спроведено со цел да се идентификува степенот на користењето на уметничката литература во наставата, и тоа од повеќе аспекти: користењето на уметничката литература во одделните наставни предмет, одделните видови на часови, како и од аспектот на тоа како и колку наставните содржини застапени на часовите опфатени со примерокот на истражувањето соодветствуваат на можноста за користење на уметничка литература и колку се тие податливи за такво користење.

Од сумарниот преглед на податоците добиени во овој дел од истражувањето, прикажани на Табелата-17<sup>a</sup>, се гледа дека се снимени 358 наставни часа од сите наставни предмети. При тоа, е евидентно дека одделните наставни предмети во вкупниот примерок партиципираат со различен број на часови, што се должи, пред сè, на различниот неделен фонд на часови од одделните наставни предмети, како и тоа што одделни наставни предмети не се застапени според наставниот план и програм за работа во сите одделенија. Така, на пример, додека наставниот предмет српскохрватски јазик е застапен само во петото и шестото одделение, наставните предмети физика и хемија се изучуваат во двете последни одделенија на основното училиште. Во таа смисла е карактеристично што повеќето од половината на часови опфатени со примерокот на истражувањето кои се изучуваат во предметната настава им припаѓаат на само една третина од вкупниот број на предмети. Дупри 206 часа, или 57,54% од вкупниот број на часови, се снимени во

ТАБЕЛА - 17<sup>a</sup>

Наставен предмет.		0 д е л е н и е				ВКУПНО
		5	6	7	8	
Македонски јазик	час	14	14	14	16	58
	%	24,13%	24,13%	24,13%	27,58%	100%
Српскохрватски јазик	час	2	12			14
	%	14,28%	87,21%			100%
Странски јазик	час	20	10	8	8	46
	%	43,47%	21,73%	17,39%	17,39%	100%
Историја	час	2	14	6	14	36
	%	5,55%	38,88%	16,66%	38,88%	100%
Географија	час	10	16	12	14	52
	%	19,23%	30,76%	23,07%	26,92%	100%
Биологија	час	14	6	6	2	28
	%	50,00%	21,42%	21,42%	7,14%	100%
Физика	час			14	10	24
	%			58,33%	41,66%	100%
Хемија	час			8	8	16
	%			50,00%	50,00%	100%
Математика	час	20	14	6	4	44
	%	45,45%	31,82%	13,6%	9,09%	100%
Музичко воспитување	час	6	4	2	6	18
	%	33,33%	22,22%	11,11%	33,33%	100%
Физичко воспитување	час				2	2
	%				100%	100%
Ликовно воспитување	час	4	6	4	4	18
	%	22,22%	33,33%	22,22%	22,22%	100%
ПТО	час		2			2
	%		100%			100%
ВКУПНО:	час	92	98	80	88	358
	%	25,69	27,37	22,34	24,58	100

наставата по јазичната и општествено-историската група предмети. Максималната разлика во бројот на снимените часови во рамките на одделните наставни предмети изнесува 56 часа. Најголем дел од снимените часови се од македонски јазик (58 часа или 16,66% од вкупниот примерок на часовите), а само 2 часа или 5,11% се часови од физичкото воспитание.

Гледано од аспектот на разликата во бројот на часовите во рамките на одделните одделенија, според добиените податоци можеме да констатираме постоење на релативно поголема хомогеност, при што максималната разлика изнесува само 12 часа. Збирниот процентуален износ на часовите снимени во петитите и седмите одделенија изнесува 49,01% од вкупниот примерок на снимените часови, што е за само 2,02% помалку во однос на збирниот процентуален износ на снимените часови во шестите и осмите одделенија.

Од друга страна, добиените податоци, прикажани на истата табела, покажуваат дека 118 часа, или 32,96% од вкупниот примерок на часовите, се од јазичната група на предмети; 24,58% или 88 часа се од општествено-историската група на предмети, а 11,17% од останатите предмети. Податоците, исто така, ни покажуваат дека во ова истражување биле опфатени 108 часа, или 30,18% од вкупниот примерок на часовите, од оние наставни предмети чии предмет е некој од одделните видови на уметност (македонски и српскохрватски јазик, музичко воспитание и ликовно воспитание). Предметите од природно-математичката група, во вкупниот број на снимените часови, партиципираат со 112 часа, или 31,28% од вкупниот број на часови.

Што се однесува до разликите во бројот на снимените часови во рамките на одделните групи на наставни предмети, од добиените податоци можеме да констатираме дека таквата разлика во јазичната гру-

па изнесува 44 часа, или 12,44%; во општествено-историската 16 часа, или 6,52%, и 28 часа, или 7,96% во групата на природно-математичките предмети. Во истражувањето се опфатени по 2 часа, или по 0,56% од вкупниот примерок од наставните предмети физичко воспитание и производно-техничко образование и по 18 часа од музичкото воспитание и ликовното воспитание.

Проследувајќи ги добиените податоци од аспектот на тоа колкав е процентуалниот износ на одделните видови на часови опфатени со ова истражување, од податоците прикажани на Табелата 18, може да видиме дека најголем дел од часовите опфатени со примерокот на истражувањето (287 часа или 80,16%) се часови за усвојување на ново градиво; 37 часа, или 10,33%, се часови за оценување и 34 часа, или 9,49%, се часови за повторување и увежбување. Со оглед на тоа, можеме да зборуваме за изразита нехомогеност во однос на видо-вите на часовите кои се опфатени со истражувањето. Со оглед на овие податоци можеме наставата во предметната настава да ја оквалификуваме како главно "предавачка", односно како настава која не води грижа за утврдувањето, повторувањето и продлабочувањето на знаењата на учениците. Ова дотолку повеќе што бројот од 34 часа за повторување секако би бил и помал доколку истражувањето било спроведено во некој друг период од учебната година, а не кон крајот на првото и почетокот на второто полугодие, како што е тоа случај со нашето истражување, кој на некој начин претставува период за заокружување, сумирање на здобиените знаења, и тоа најчесто во вид на повторување на повеќе наставни теми опфатени со програмата за работа во едно полугодие.

Од друга страна, малиот број на часови за оценување донекаде е компензиран со тоа што оценувањето на учениците се правело



ТАБЕЛА - 18

Тип на час		Усв. на ново град.	Повторување	Оценување	Вкупно
Македонски јазик	бр.	45	8	5	58
	%	77,58	13,79	8,62	100
Српскохрватски јазик	бр.	13	1		14
	%	92,85	7,14		100
Странски јазик	бр.	37	8	1	46
	%	80,43	17,39	2,17	100
Историја	бр.	28	3	5	36
	%	77,77	8,33	13,88	100
Географија	бр.	43	4	5	52
	%	82,69	7,69	9,61	100
Биологија	бр.	22	5	1	28
	%	78,57	17,85	3,57	100
Физика	бр.	19		5	24
	%	19,16		20,83	100
Хемија	бр.	11		5	16
	%	68,75		34,37	100
Математика"	бр.	33	4	7	44
	%	75,00	9,09	15,90	100
Музичко Вос.	бр.	15	1	2	18
	%	83,33	5,55	11,11	100
Физичко воспитание	бр.	2			2
	%	100			100
Ликовно воспитание	бр.	17		1	18
	%	94,44		5,55	100
П Т О	бр.	2			2
	%	100			100
ВКУПНО:	бр.	287	34	37	358
	%	80,16	9,49	10,33	100

и на часовите за усвојување на новото градиво, иако често на брзина, во завршниот дел од часот. За ваков вид на компензација можеме да зборуваме и кај часовите за повторување, чии мал број донекаде е компензиран на тој начин што повторувањето на наставната материја, иако најчесто само во вид на една наставна единица чија содржина е во непосредна врска со содржината која се усвојува на часот (значи, станува збор за повторување од мал обем, за парцијални повторувања, кои не овозможуваат поголем степен на систематизирање на наставните содржини од одделните наставни теми и пошироко), се изведувало и на часовите за усвојување на ново градиво, односно и на часовите за оценување, на кои, иако не систематизирано и со цел, учениците од одделението, следејќи ги одговорите на учениците кои биле испрашувани, сепак можеле на извесен начин да го повторуваат наставното градиво. Потребно е да се истакне дека голем дел од вкупниот број на часови за оценување "отпаѓа" на писмените задачи во "Јазичните" предмети и математиката, но и на писменото оценување во речиси сите други наставни предмети, кон кое, според искажувањето на наставниците, најчесто се пристапувало поради немање на доволно часови за испрашување или поради желбата на некои ученици да ги поправаат добиените оценки, што со оглед на предходното било можно само преку "писмено испрашување".

Големата застапеност на часовите за усвојување на ново градиво се должи на повеќе причини и тоа, пред сè, на обемноста на содржините кои според наставниот план и програма треба да се обработат во рамките на некои наставни предмети во одделените одделенија, како и на тоа што тие често имаат повеќекратна намена (на нив често се вршат и повторувања од помал обем, или се оценуваат знаењата на учениците).

Доколку застапеноста на одделните видови на часови ја проследиме од аспектот на тоа колку тие биле застапени во одделните одделенија, со оглед на податоците добиени во овој дел од истражувањето можеме да констатираме дека во рамките на одделните видови не се забележливи поголеми отстапувања. Имено, во рамките на одделните видови на часови, таквата разлика не изнесува повеќе од 9 часа (во категоријата на часови за оценување и во категоријата на часови за повторување). Од друга страна, евидентно е дека во тој поглед не ма поголеми отстапувања ниту во категоријата на часови за усвојување на ново градиво. Така, на пример, максималната разлика во категоријата на часови за усвојување на ново градиво изнесува само 6,35% од вкупниот број на часови од таа категорија, а разликата во категоријата на часови за оценување е незначително поголема (11,15%).

Анализата на добиените податоци, исто така, покажува дека најголем дел од часовите за усвојување на ново градиво се реализира во јазичната група предмети (48,78% од вкупниот број на часови за усвојување на ново градиво), а само 12,54% во наставата по ликовно воспитание и производно-техничкото образование, што секако се должи на разликите во партиципациите на овие наставни предмети во вкупниот примерок на часови за усвојување на ново градиво. Сето ова покажува дека процентуалната застапеност на часовите за усвојување на ново градиво не е условен, пред сè, од бројот на наставните предмети во одделните групи, колку од бројот на часовите во одделните наставни предмети. Ова дотолку повеќе што разликата во бројот на часовите за усвојување на ново градиво помеѓу наставниот предмет македонски јазик - 45 часови за усвојување на ново градиво (со најголем број на снимени часови) и наставниот предмет производно-техничко образование, со најмал број на снимени часови и само 2 часа

за повторување, изнесува дури 43 часа, или 14,98% од вкупниот примерок на часовите од овој вид.

Доколку овие податоци ги разгледаме од аспектот на заемниот однос на часовите за усвојување на ново градиво и часовите за повторување и оценување, не можеме да констатираме постоење на каква и да е закономерност меѓу бројот на часовите за усвојување на ново градиво и часовите за повторување во рамките на одделните групи на наставни предмети. Така, на пример, и покрај тоа што глобалниот преглед на податоците, прикажани на наведената табела, покажува дека најголем дел од часовите за повторување, вкупно 17 часа, или 50% од вкупниот број на часовите од тој вид, се реализирани во јазичната група на предмети, во која се реализирани и најголем дел од часовите за усвојување на ново градиво, во природно-математичката група на предмети, во која се реализирани 85 часа, или 29,61% од вкупниот број на часовите за усвојување на ново градиво, реализирани се само 5 часа или 14,70% од вкупниот примерок на часовите за повторување, а во општествено-историската група на предмети, на која "отпаѓаат" 24,73% од часовите за усвојување на ново градиво, реализирани се 7 часа за повторување (или 20,50% од вкупниот примерок на часовите за повторување). И во рамките на одделните наставни предмети бројот на часовите за повторување често не соодветствува на бројот на реализираните часови за усвојување на ново градиво. Така, на пример, во наставата по македонски јазик е реализиран најголем дел од часовите за усвојување на ново градиво (15,68% од примерокот на часовите од тој вид), евидентно присуството на релативно голем број на часови за повторување (8 часа, или 23,52% од вкупниот примерок на часовите за повторување). Истиот број на часови за повторување е реализиран и во наставата по странски јазик, која во

процентуалниот износ на часовите за усвојување на ново градиво партиципира со 12,89%. Од друга страна, потребно е да се истакне дека од вкупниот примерок на часовите од овој наставен предмет, на часовите за повторување и увежбување "отпаѓаат" само 17,83%, поради што можеме да констатираме дека вика малиот процентуален износ на часовите од овој вид не соодветствува на природата на овој предмет.

Наспроти тоа е потребно да се истакне дека во наставата по математика е реализиран речиси еднаков процент на часови за усвојување на ново градиво и часови за повторување и увежбување (11,49% од вкупниот број на часови за усвојување на ново градиво респективно 11,76% од часовите за повторување и увежбување). Ниту еден час за повторување не е реализиран во наставата по физика, хемија, физичко воспитание, ликовно воспитание и производно-техничкото образование, односно дури во скоро 40% од вкупниот примерок на предметите, во рамките на кои е реализиран дури 51 час за усвојување на ново градиво (или 17,77% од часовите од овој вид).

Од друга страна, во наставата по овие предмети се реализирани 20 часа или 54,05% од часовите за оценување, што зборува за тоа дека во значително голем број на наставни предмети наставната работа, пред сè, има предавачки и испитувачки карактер; дека процесот на здобивање со нови знаења се одвива исклучиво на часовите за усвојување на ново градиво, поради што знаењата остануваат не-систематизирани, расцепкани на помали содржински целини итн. Исто така, доколку часовите за повторување ги третираме и како можност за зголемување на степенот на трајноста на знаењата, се чини дека знаењата од овие наставни предмети нема да бидат трајни, па според тоа се поставува и прашањето за можноста од нивното применување во практиката.

Заслужува да се одбележи и податокот дека во наставата по наведените предмети на голем број на часови за оценување (преку 50%), учениците биле испрашувани и оценувани по писмен пат и преку писмено прераскажување на одделни наставни единици, или делови од наставни единици, со што, меѓу останатото (различните способности за писмено изразување; ученичкиот страв од писмени работи; можноста за препишување; создавањето на голема дистанца меѓу наставникот, учениците итн.), се намалува и можноста преку слушање на одговорите на оние ученици кои се испрашуваат, иако не со цел и систематизира-но, да се повтори дел од наставната материја, со што донекаде би се компензираło непостоењето на часови за повторување.

Во прилог на констатацијата за непостоење на законитост во овој поглед одат и податоците според кои процентуалниот износ на часовите за повторување е различен кај секој наставен предмет, при што истиот не соодветствува на процентуалниот износ на часовите за усвојување на ново градиво реализирани во неговата настава, и се движи од 6,25% во наставниот предмет музичко воспитание до 18,51% во наставата по биологија.

Што се однесува до часовите за оценување, интересно е што во приближно 40% од наставните предмети опфатени со истражувањето се реализирани еднаков број на часови за оценување (по 5 часа, или 13,51% од вкупниот број на часовите за оценување), иако тие предмети во вкупниот број на часовите за повторување и усвојување на ново градиво партиципирале со различни процентуални износи. Најголем дел од часовите за оценување се реализирани во наставата по математика (18 часа, или 48,64% од вкупниот примерок на часовите за оценување), а ниту еден од снимените часови за оценување не е реализиран во наставата по производно-техничкото образование, физичкото воспитание и српскохрватски јазик.

ТАБЕЛА - 19

- на часот се користени дела од  
уметничката литература

Наставен предмет		да	не	Вкупно	
Македонски јазик	бр. 47 % 81,03	11 18,96	58 100	16,47%	
Српскохрватски јазик	бр. 13 % 92,85	1 7,14	14 100	3,97%	
Странски јазик	бр. 6 % 13,04	40 86,95	46 100	13,06%	
Историја	бр. 1 % 2,77	35 97,22	36 100	8,52%	
Географија	бр. 2 % 3,84	50 96,15	52 100	14,77%	
Биологија	бр. %	28 100	28 100	7,95%	
Физика	бр. %	24 100	24 100	6,81%	
Хемија	бр. %	16 100	16 100	4,54%	
Математика	бр. %	44 100	44 100	12,50%	
Музичко воспитание	бр. %	18 100	18 100	5,11%	
Физичко воспитание	бр. %	2 100	2 100	0,56%	
Ликовно воспитание	бр. %	18 100	18 100	5,11%	
П Т О	бр. %	2 100	2 100	0,55	
ВКУПНО:	бр. 69 % 19,27	189 80,72	358 100	100%	

Според глобалниот преглед на податоците добиени од идентификувањето на користењето на уметничката литература, прикажани на Табелата-19, се гледа дека уметничката литература во Наставата е користена релативно ретко, како во рамките на одделните наставни предмети (со исклучок на наставата од наставните предмети од јазичната група), така и во рамките на наставата во одделните одделенија.

Во таа смисла е евидентно дека уметничката литература е користена на само 69 часа, или 19,27% од вкупниот примерок на часовите опфатени со ова истражување, и тоа најчесто во шестите одделенија (на 23 часа или 23,46% од вкупниот примерок на часовите снимени во тоа одделение). Од друга страна, зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата во другите одделенија не е значително поголема. Имено, во петите одделенија уметничката литература е користена на 12 часа, или 13,04%; во седмите одделенија на 18 часа, или 22,50%, и во осмите одделенија на 16 часа, или 18,18% од вкупниот број на часовите снимени во тоа одделение.

Исто така, глобалниот преглед на добиените податоци покажува дека уметничката литература е користена само во наставата од јазичната група на предмети (на 66 часа или 97,11% од вкупниот примерок на часовите на кои е користена уметничката литература) и наставата по општествено-историската група на предмети (на три часа, или 1,44% од вкупниот примерок на часовите на кои е користена уметничката литература). Од друга страна, најголем дел од часовите на кои е користена уметничката литература е реализиран во наставата по македонски јазик (47 часа, или 68,11% од вкупниот примерок на часовите на кои е користена уметничката литература).

На снимените часови од овој наставен предмет во наставата во петите одделенија се користени следните дела од уметничката ли-



тература: четивото "Тоа е мојот син" - извадок од романот "Мајка" на Максим горки, "Македонска крвава свадба" - извадок (I чин) од истоимената драма на Војдан чернодрински, четивото "Враќање меѓи своите", извадок од романот "Човекова судбина од Михаил Шолохов, народната песна "Марко Крале ја укинува свадбарината", четивото "Најубавиот град" од Бошко Смаковски, песната Титовата армија" од Ненад Џамбазов и "Око на смртта" од А.Синклер.

Според податоците добиени во овој дел од истражувањето се гледа дека и во наставата по овој наставен предмет во шестите одделенија се користени повеќе дела од уметничката литература од познати светски и југословенски автори, и тоа:

Четивата "Првата ластовичка" - извадок од романот "Крпен живот" од Стале Попов, "Пролетно утро" од И.Тургењев, "Ниту есен ниту зима" - извадок од романот "Травничка хроника" од Иво Андриќ, "Мечката и мравката" (народна приказна), "Лисицата што се препознала" (басна од Езон) и песните "О, класје мое" од Алекса Шантиќ и "Љубов" од А.Попов.

Речиси идентична е ситуацијата во овој однос и во други одделенија опфатени со примерокот на истражувањето, во кои, исто така, во текот на реализацијата на наставата по македонски јазик се користени дела со високи уметнички квалитети, и тоа: во седмите одделенија расказот "Виолина" од С.Јаневски, извадоци од драмата "Бегалка" од В.Иљоски, романот "Селска буна" од А.Шеноа, четивото "Не сум дојден милост да барам туку право", и романот "Рамна земја" од Т.Георгиевски, четивото "Мачни патишта", како и песните "Копачите" од К.Рацин и народната песна "Болен Дојчин", и во осмите одделенија "Македонска крвава свадба" (III чин од истоимената драма на В.Чернодрински), извадоци од романот "Дубравка" на И.Гундулиќ, изва-

доци од книгата "Дневникот на Ана Франк" и песната "Македонија" од А. Поповски.

Уметничката литература е користена значително помалку, како во рамките на јазичната група на предмети, така и во однос на останатите предмети во чија настава е користена уметничката литература, како што е наставниот предмет географија, во кој, во рамките на два часа на кои се изложуваше наставно градиво со содржина за убавините на Јадранскиот регион, беа прочитани кусиот расказ од Г. Крклец "Хвар во септември", и наставниот предмет историја, во кој е користена песната од С. Јаневски "Цветови".

Од друга страна, податоците ни покажуваат дека, гледано од аспекти на користењето на уметничката литература во рамките на одделните наставни предмети, уметничката литература во наставата по македонски јазик биле користени на 81,03% на часови од вкупниот број на часови од овој наставен предмет, што е за 11,82% помалку во однос на користењето на уметничката литература во наставата по српскохрватски јазик.

На снимените часови од овој наставен предмет, според податоците добиени во овој дел од истражувањето, користени се повеќе дела од уметничката литература, и тоа: во петтите одделенија четивото "Растажениот месец" од Р. Новак и четивото "Стрелање на крагујевачките ученици" од Љ. Манојловиќ, и во шестите одделенија песната "Крвава бајка" од Д. Максимовиќ, басната "Вожкот и песот" од Д. Обрадовиќ, расказот "Ученичка капа" од Б. В. Радичевиќ и "Се засрамил од мајка си" од И. Цанкар, како и извадок од романот "Тарас Буљба" од Н. Гогољ.

Констатирајќи висок степен на користење на уметничката литература во овие два наставни предмети, потребно е да истакнеме

дека во наставата по македонски и српскохрватски јазик речиси исклучиво се користат дела од уметничката литература кои се предвидени со наставниот план и програм, значи уметнички текстови од читанките.

Од друга страна, интересно е што во сите одделенија уметничката литература е користена на повеќе од 50% од часовите, додека процентуалниот износ на часовите од тој вид е значително помалдури и за останатите два предмети од оваа група.

Што се однесува до користењето на уметничката литература во наставата по странски јазик, кој исто така и припаѓа на јазичната група на предмети, интересно е што уметничката литература во тој наставен предмет е користена на само 6 часа, или 8,69% од вкупниот примерок на часовите од тој наставен предмет.

Во рамките на овој предмет користени се следните дела од уметничката литература: песната "The Snowflake" од Волтер Де Ламар и четивото "Marie Curie", адаптирано според нејзината биографија.

Барајќи ги причините за високиот степен на користење на уметничката литература во јазичната група на предмети, би истакнале дека тоа, пред сè, се должи на самата природа на тие предмети, кои за свој предмет ја имаат литературната уметност, па со оглед на тоа нивното реализирање најчесто не е можно без користење на уметничката литература. Извесна отстапка во овој поглед прави наставата по странски јазик, во која, со оглед на степенот на познавањето на странскиот јазик од страна на учениците, барем во пониските одделенија на предметната настава не е можно користење на уметничката литература.

Од друга страна, според добиените податоци прикажани на Табелата-20, може да се констатира дека степенот на користењето на

ТАБЕЛА - 20

Тип на час	Усв. на ново градиво		Повторување			Оденување			Вкупно		
	да	не	вк.	да	не	вк.	да	не	вк.	да	не
Корист. ум. лит.											
Наставен предмет:											
Македон. јазик	43 95,55	2 4,44	45 100	4 50	4 50	8 100	5 100	5 100	47 47,11	11 4,33	58 100 %
Српскохр. јазик	13 100		13 100	1 100	1 100				13 92,85	1 7,14	14 100 %
Странски јазик	6 16,21	31 83,73	37 100	8 100	8 100		1 100	1 100	6 13,0	40 86,95	46 100 %
Историја	1 3,57	27 96,42	28 100	3 100	3 100		5 100	5 100	1 2,7	35 97,	36 100 %
Географија	2 4,65	41 95,34	43 100	4 100	4 100		5 100	5 100	2 3,84	50 56,	52 100
Биологија		22 100	22 100	5 100	5 100		1 100	1 100		28 100 %	28 100 %
Физика		10 100	10 100				5 100	5 100		24 100	24 100 %
Математика		33 100	33 100	4 100	4 100		7 100	7 100		44 100	44 100 %
Хемија		11 100	11 100				5 100	5 100		16 100	16 100 %
Музичко, Ликовно, Физичко и ПТО		36 100	36 100	1 100	1 100		3 100	3 100		40 100	40 100
ВКУПНО:	65 22,64	222 77,35	287 100	4 11,76	30 88,23	34 100	- -	37 100	37 100	358 100 %	358 100 %

уметничката литература на одделните видови на часови бил различен. Имено, уметничката литература најчесто е користена на часовите за усвојување на ново градиво (вкупно на 65 часа, или на 22,64% од вкупниот број на часовите за усвојување на ново градиво, респективно 18,15% од вкупниот примерок на часовите, што од своја страна ооди во прилог на претходната констатација за нискиот степен на користење на уметничката литература во наставата воопшто, а посебно за изразито нискиот степен на користење на уметничката литература во останатите видови на часови. Имено, уметничката литература е користена само на 3 часа за повторување, или 8,82% од примерокот на часовите за повторување, што во вкупниот примерок партиципира само со 0,55% од часовите, или само со 5,79% од часовите на кои е користена уметничката литература.

Гледано од овој аспект, забележлива е значително голема разлика во степенот на користењето на уметничката литература на различните видови на часови.

Што се однесува до користењето на уметничката литература на часовите за усвојување на ново градиво, евидентно е дека уметничката литература најчесто (и со незначителни разлики во степенот на користење) е користена во наставата во шестите одделенија (на 26,64% од вкупниот примерок на часовите снимени во тие одделенија) и во наставата во седмите одделенија (на 25,37% од вкупниот примерок на часовите снимени во тие одделенија), што соодветствува на поголемиот степен на користење на уметничката литература во овие две одделенија. Ова дотолку повеќе што помалиот процентуален износ на часовите на кои е користена уметничката литература во останатите две одделенија (16,21% респективно 23,52% од вкупниот број на снимените часови во тие одделенија) соодветствува на понискиот

степен на користење на уметничката литература во тие одделенија воопшто. Во прилог на констатацијата дека, со оглед на тоа, не можеме да зборуваме оти користењето на уметничката литература на овие часови не резултира, пред сè, од желбата таа да се искористи како можност за полесно усвојување на новите градива, оди и податокот според кој уметничката литература воопшто не е користена во наставата по 7 наставни предмети, како и податокот дека најголем дел од часовите за усвојување на ново градиво на кои е користена уметничката литература се реализирани во наставата во јазичната група на предмети (на 62 часа или 93,93% од вкупниот примерок на часовите од овој вид на кои е користена уметничката литература), значи во наставата по оние наставни предмети чие реализирање е неделиво сврзано со користењето на уметничката литература, и тоа, пред сè, како основа за наставната работа. Ова дотолку повеќе што степенот на користењето на уметничката литература на часовите за усвојување на ново градиво е значително помал. Имено, уметничката литература на часовите за усвојување на ново градиво во наставата по историја и географија (значи, во оние наставни предмети чие реализирање е можно и без користење на уметничката литература) е користена само на вкупно 3 часа, или на 4,34% од часовите од овој вид. Од друга страна, со оглед на малиот број на часови за повторување на кои во рамките на наставата по македонски јазик е користена уметничката литература (4 часа, или 8,51% од вкупниот примерок на снимените часови од овој наставен предмет), станува јасно дека во јазичната група на предмети, на часовите за усвојување на наставното градиво, а и пошироко, речиси исклучиво се користат дела од уметничката литература кои се предвидени со наставниот план и програма за работа во тие предмети.

Со оглед на сето што е кажано, можеме да констатираме дека

високиот степен на користење на уметничката литература во јазичната група на предмети резултира, пред сè, од самата природа на тие предмети, а не од доброто познавање на нејзините поливалентни можности, значењето на нејзиното користење во реализирањето на воспитните задачи и практично-методската подготвеност на наставниците од јазичната група на предмети, што тие, со оглед на видот на својата стручна оспособеност, секако ги имаат, како и тоа дека, тргнувајќи од добиените податоци, уметничката литература во најголем степен е користена на часовите за усвојување на ново градиво, на незначително малку часови за повторување и на ниту еден час за оценување (од кои 6 часа во јазичната група, или 16,21% од вкупниот примерок на часовите од таа категорија, биле часови за писмени задачи и писмени вежби).

Сумирајќи ги податоците добиени при идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература во наставата можеме да заклучиме дека:

- Користењето на уметничката литература во наставата е незначително, со што се потврдува хипотезата 1 (се претпоставува дека користењето на уметничката литература во наставата е незначително),

- Уметничката литература во наставата е користена реалтивно доста ретко, и тоа како во рамките на одделните наставни предмети, така и во рамките на одделните одделенија опфатени со примерокот на истражувањето;

- Исклучок во тој поглед прават само наставните предмети од јазичната група, значи оние наставни предмети чија реализација е најтесно поврзана со користењето на уметничката литература;

- Уметничката литература најчесто е користена во наставата по македонски јазик, а значително помалку во наставата по останатите

предмети (српскохрватски и странски јазик), кои, исто така, припааат на оваа група;

- Во предметите од јазичната група секогаш се користени дела од уметничката литература кои се предвидени според наставната програма и кои се презентирани во читанките;

- Делата од овој вид на уметност најчесто се користени на часовите за усвојување на ново градиво, и тоа, пред сè, во функција на остварување на потесните образовни задачи;

- Уметничката литература воопшто не е користена во наставата по оние наставни предмети чии предмети е некој вид на уметност (како што се музичкото и ликовното воспитание).

Со оглед на сето тоа се наметнува и потребата за натамошно испитување на причините за незначителното користење на уметничката литература во наставата, и тоа, пред сè, за испитување на можностите за користење на дела од уметничката литература во наставата по одделни наставни предмети.



МОЖНОСТИ ЗА КОРИСТЕЊЕ НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА  
ВО НАСТАВАТА ПО ОДДЕЛНИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ (СО-  
ДРЖИНСКА АНАЛИЗА)

Анализата на програмските содржини на наставните предмети опфатени со примерокот на истражувањето, како и содржинската анализа на уметничката литература, се направени со дел да се испитаат и утврдат можностите за користење на уметничката литература во наставата.

Потребата за ваквиот пристап во испитувањето на проблемот - користење на уметничката литература во наставата - произлегува и од фактот што, според податоците добиени при идентификувањето на степенот на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата, прикажани на Табелата 21, може да се констатира дека содржините на наставните единици на 240 снимени часови, или 67,02% од вкупниот примерок на часовите, се оценети како податливи за користење на уметничката литература, при што ниту еден од снимените наставни часови, со оглед на содржината на наставната единица, не е оценет како воопшто неподатлив за користење на овој вид на уметност.

Сето тоа наметнува потреба од поцелосно, подлабоко и по-систематично испитување на можностите за користење на уметничката литература во наставата.

Од друга страна, земјаки го предвид тоа што испитувањето на можноста за користење на уметничката литература во одделните наставни предмети и во наставата воопшто не е единствен предмет на нашето истражување, како и тоа што поопстојното истражување на овој проблем ги надминува границите на нашиот труд, односно што тоа може

ТАБЕЛА -21

	+++	++	+	+-	-	Вкупно
Македонски јазик	40	15		3		58
	68,96	25,86		3,17		100
Српскохрватски јазик	12		2			14
	85,71		14,28			100
Странски јазик	12			34		46
	26,08			73,91		100
Историја	32	4				36
	88,88	22,22				100
Географија	40	2		10		52
	76,92	3,84		19,23		100
Биологија	13		1	14		28
	46,42		3,57	50,00		100
Физика	5			19		24
	11,66			79,16		100
Хемија			5	11		16
			31,25	68,75		100
Математика			35	9		44
			79,54	37,5		100
Музичко воспитание	4			14		18
	22,22			88,88		100
Физичко воспитание				2		2
				100		100
Ликовно воспитание	15		3			18
	83,33		16,66			100
П Ф О				2		2
				100		100
ВКУПНО:	173	21	46	118		358
	48,32	5,86	12,84	32,96		100

да биде предмет на некој одделен и самостоен истражувачки проект, во анализата која следи ќе се обидеме, преку илустрирање на конкретни примери од содржините само на оние наставни предмети кои се опфатени со примерокот на истражувањето, значи за наставни предмети кои им припаѓаат на различни (според својата содржина) групи, и од содржините на уметничката литература да покажеме постоење на конкретни можности за користење на уметничката литература во наставата.

Глобалната анализа на содржините од наставниот предмет историја во седмо и осмо одделение покажува дека содржините од овој наставен предмет се доста хомогени во однос на можноста за користење на уметничката литература, иако, веќе на прв поглед, се забележливи извесни разлики, и тоа, пред сè, во однос на историскиот период на кои тие се однесуваат, како и во однос на тоа што дел од нив се однесуваат на историското минато и позначајните историски настани од минатото на одделните народи, различните општествено-историски услови итн., што, од своја страна, суштествено не влијае врз можноста за користење на уметничката литература.

Високиот степен на хомогеност на програмските содржини од овој наставен предмет произлегува и од тоа што тие се распоредени во вид на одделни наставни теми, во кои се третираат прашања од одделни општествено-историски периоди, распоредени според соодветниот временски след, при што е евидентно хронолошкото редeње на настанатие од националната и светската историја. Така, на пример, иако делумно различни со оглед на содржините застапени во нив, што, во прв ред, се должи на разликите во општествено-историските услови на живеење во одделните делови на нашиот континент, наставните теми: "Југословенските народи под османлиската власт", "Југословенските народи под власта на Хабсбурговците", "Учеството на

Што се однесува до наставните теми со содржини од историјата на најновиот век - епохата на социјалистичките револуции, анализата на содржините од уметничката литература покажува постоење на голем број на наслови, и тоа како оние чии содржини се однесуваат на Првата светска војна - како, на пример, Ремарковиот роман "На Запад ништо ново" (Наша книга, Скопје, 1986) и "Српска трилогија" од С.Јаковљевиќ (В.Караџиќ, Белград, 1966), така и оние чии содржини го опфаќаат периодот на Октомвриската социјалистичка револуција и изградбата на социјализмот - како на пример: "Родени во војна" од И.Остовски ("К.Рацин", Скопје, 1954), "Пат кон океанот" од Л.Леонов, "Градот во степата" од А.Серафимовиќ, "Волга се влева во Каспиското Море" од А.Пилњак ("Кочо Рацин", Скопје, 1966).

Како посебно интересна и податлива за користење на дела од уметничката литература, со оглед на природата на содржините застапени во неа, се издвојува и наставната тема "Македонците во Егејска и Пиринска Македонија меѓу двете светски војни", во која можат да се користат уметнички дела (песни) на повеќе познати поети и револуционери од тоа време.

Исто така, при обработката на наставната единица "Развојот на науката, просветата и културата во Југославија меѓу двете светски војни", особено со оглед на тоа дека дел од неа се однесува литературното творештво во тој период од нашата историја, како посебно податливи за користење се издвојуваат делата на писателите кои твореле во тоа време. Во таа смисла, при обработката на оваа наставна единица, но и пошироко, при обработката на целата наставна тема, можат да се користат литературните дела и драми на Нушиќ, Крлежа и Андриќ, или некоја од македонските битови драми од В.Иљоски, А.Панов или Р.Крле.

можноста за користење на дела од уметничката литература.

### ГЕОГРАФИЈА - седмо одделение

#### Дела од уметничката литература

- "Патоказот за Југ" - Д. Секулиќ
- "Америка од соништата" - В. Колар
- "Отклучен глобус" - П. Златар
- "Пустината и луѓето" - Г. Раденковиќ
- "Патување по сончаните земји", А. Беблер
- "Горчливи легенди" - С. Јаневски
- "Пустини" - В. Подгорец
- "Животот крај Мисисипи" - М. Твен
- "Прерија" - Ф. Купер
- "Реката Конго" - П. Форбахт
- "Детството во џунглата" - Д. Мухерац

Користењето на уметничката литература во овој наставен предмет е можно дотолку повеќе што покрај географските особености на одделните континенти (како што се нивната географска положба, големина, граница, брегова разгранетост, рудни богатства и климатско-вегетативни карактеристики), дел од содржините од овој наставен предмет се однесува и на посебната географија на региите на одделните континенти, при што како посебни наставни единици се издвојуваат "Медитеранска Африка", "Арапска република Египет", "Атланските земји", "Тропско-екваторијална Африка", "Јужна Африка и Јужноафриканската Република", односно, во наставната тема "Посебна географија на региите и државите на Америка", наставните единици: "Канада", "САД", "Мексико", "Средна Америка", "Куба", "Андските земји", "Бразил" и "Аргентина".

Анализата на содржините од уметничката литература кои можат

да се користат во овој наставен предмет покажува дека во овој случај станува збор за содржини доста различни според својата природа (во најголем дел, тоа се патеписи и репортажи од патувањата по одделните континенти, но и уметнички романи), што од своја страна секако позитивно се одразува врз можноста за користење на различни литературни жанрови, односно врз можноста за избегнување на стереотипи во користењето на уметничката литература во наставата. Земајќи го предвид и фактот што дел од уметничките дела чии содржини можат успешно да се користат во наставата по овој наставен предмет се релативно со мал обем, тие можат интегрално да се користат во наставата (и тоа особено во наставното користење на уметничката литература, на часовите за усвојување на ново градиво, особено доколку тоа е со поголем обем), со што и наставникот се ослободува од дополнителниот напор потребен да се избере дел од некое уметничко дело кое ќе се користи во наставата, што е потребно кога се користат дела со поголем обем.

Што се однесува до содржините од патеписната проза кои можат да се користат во усвојувањето на одделните наставни теми и наставни единици за посебната географија на одделните континенти - како што се, на пример, "Патоказот кон Југ" од Д. Секулиќ (Белград, 1962), "Америка од соништата" од В. Колар (Белград, 1976), "Отклучен глобус" од Г. Златар (Скопје, 1982), "Пустината и луѓето" од Г. Раденковиќ, (Белград, 1964), "Патувањата по сончаните земји" од А. Беблер, "Горчливи легенди" од С. Јаневски (Скопје, 1962) или "Пустини од В. Подгорец (Скопје, 1971) и други, според нивната содржинска анализа може да се констатира дека во рамките на секој од наведените наслови се собрани повеќе патеписи, кои се оглед на земјите на кои се однесуваат, се доста различни според своите содржини,

Ова дотолку повеќе што во ова одделение наставната материја е распоредена во пет поголеми наставни теми, чии содржини се однесуваат на природните и географските карактеристики на Југославија, населението и населбите во Југославија, нејзините стопански карактеристики, социјалистичките републики и автономните покраини во СФРЈ и на местото и улогата на СФРЈ во меѓународната заедница, значи на географските, природните и стопанските карактеристики на одделни географски регии на Југославија. Со оглед на тоа, содржините од овој наставен предмет можеме да ги оквалификуваме како доста хомогени и податливи за користење на дела од уметничката литература.

Анализата на содржините од уметничката литература, од своја страна, покажува постоење на одреден број на наслови кои можат да се користат при усвојувањето на определени наставни теми или одделни наставни единици.

#### ГЕОГРАФИЈА - седмо одделение

##### Дела од уметничката литература

- "Патеписи" - М.Црњански
- "Стази и предели" - И.Андриќ
- "Градови и химери" - Ј.Дучиќ
- "Планино убавиво" - Г.Поповски
- "Есен на Хвар" - Г.Крклец
- "Скопје, град покрај синиот Вардар" - Т.Саздов
- "На брегот на Охридското Езеро" - Б.Нушиќ
- "Месечината над Пелагонија" - Л.Костиќ
- "Приказна за очите" - И.Точко
- "Печалбари" - А.Панов
- "Рамна земја" - Т.Георгиевски

Тука, во прв ред, спаѓаат патеписите чии автори се познати

југословенски автори, во кои се опишуваат животот на луѓето, обичаите или природните убавини на одделни (пошироки или потесни) географски регии и градови, како на пример: "Патеписите" од М.Црњански, "Стази и предели" од И.Андриќ, "Градови и химери" од Ј.Дучиќ, "Скопје, град покрај тивкиот Вардар" од Т.Саздов, "Планино убавино" од Г.Поповски и други, како и извесен број на уметнички дела од друг вид, така, на пример, при усвојувањето на некои од наставните теми застапени во ова одделение, а особено кога станува збор на наставната тема "Населението и населбите во Југославија", можат да се користат низа раскази, минијатури, новели и драми, како и метнички дела со поголем обем (романи) чии содржини директно се однесуваат на животот на нашите народи во минатото и денес. Во тој поглед, како посебно интересни кога станува збор за населението во СР Македонија, се издвојуваат расказите на И.Точко: "Приказна за очите" (Мисла, Скопје, 1987), битовите драми (на пример, "Печалбари" од А.Панов), или романот "Рамна земја" од Т.Георгиевски.

Глобалниот преглед на програмските содржини од биологија (седмо одделение), распоредени во десет тематски целини (наставни теми), чии содржини се однесуваат на потеклото и распространетоста на живиот свет во биосферата и едноклеточните односно повеќеклеточните животни, мешестите, хордовите животни и 'рбетниците, односно на природните богатства на животната средина, основите на органската еволуција, животот и работата на Чарлс Дарвин, како и на пренесувањето на наследните особини, покажува постоење на широки можности за користење на дела од уметничката литература. Ова дотолку повеќе што во програмските содржини е опфатен речиси сиот жив организми свет, од едноклеточните животни се до 'рбетниците. Поради тоа, програмските содржини од овој наставен предмет можеме да ги оква-



лификуваме како податливи за користење на дела од уметничката литература.

Анализата на содржините од уметничката литература, од своја страна, исто така укажува дека постојат голем број на наслови чии содржини, со оглед на своите уметнички квалитети и тематиката која ја третираат, позитивно корелираат со можноста за користење во наставата.

### БИОЛОГИЈА - седмо одделение

#### Дела од уметничката литература:

- "Од ловечката торба" - Р.Мориц
- "Лисестиот лисец" - Ч.Робертс
- "Џиновскиот лав" - Р.Сигорин
- "Белиот кондор" - К.Лутенген
- "Во дивите краишта" - Е.Маршал
- "Патот на бродот Бигл" - Ч.Дарвин
- "Ловците на волци" - С.Кевуд

Како посебно соодветни за користење при усвојувањето на наставната тема "Рбетници" можеме да ги издвоиме романите "Ловците на волци" од С.Кевуд, "Лисестиот лисец" од Ч.Робертс, "Џиновскиот лав" од Р.Сигорин, "Белиот кондор" од К.Лутенген, "Во дивите краишта" од Е.Маршал и низа други, во кои на висок уметнички ниво се опишува животот и особините на одделните видови на рбетници. Како посебно интересни и податливи при усвојувањето на наставната тема "Животот и работата на Чарлс Дарвин" се издвојуваат книгите "Дарвин и неговото дело" или "Патот со бродот Бигл", чии содржини надиректно се однесуваат на животот, патувањата и откритијата на овој голем научник.

Содржините од наставниот предмет биологија (осмо одделение), кои, во прв ред, се однесуваат на анатомско-физиолошките својства на човековиот организам, и тоа на исхраната и транспортот на материите, размената на гасовите и излажувањето на човековиот организам, системот на органите за движење, нервниот систем, системот на жлезди со внатрешно лажење, размножувањето и развитокот на човекот и заштитата на животната средина и изворите на загадувањето, со оглед на својата природа даваат извесни можности за користење на уметничката литература. Тоа, пред сè, се однесува на неколку наставни теми, како што се "Нервниот систем", "Размножувањето и развитокот на човекот", "Потеклото и развитокот на човекот".

Од друга страна, анализата на содржините на уметничката литература покажува дека постојат извесен број на наслови чии содржини позитивно корелираат со можноста за користење на уметничката литература.

#### БИОЛОГИЈА - осмо одделение

##### Дела од уметничката литература:

- "Детството во Џунглата" - Д. Мухараџи
- "Горчливи легенди" - С. Јаневски
- "Црниот Сизиф" - Д. Микло
- "Колибата на чичко Том" - Х. Б. Стоу
- "Ние децата од железничката станица" - Ф. Кристина

Во таа смисла, при обработката на наставната тема со содржини за потеклото и еволуцијата на човекот, особено при обработката на наставните единици "Човечки раси и расизам", како посебно податливи се издвојуваат романите "Црниот Сизиф" од Д. Микло, "Колибата на чичко Том" од Х. Б. Стоу и др., а при усвојувањето на нас-

тавната тема "Нервен систем", и тоа посебно при усвојувањето на наставната единица со содржини во врска со негата и заштитата на нервниот систем, романот "Ние децата од железничката станица" односно при усвојувањето на наставната тема "Заштита на животната средина и извори на загадувањето", а особено при усвојувањето на наставната единица "Радиоактивното загадување на животната средина и неговото влијание врз организмот на човекот" романот "Хирошима".

Резмиријаки го сето што е кажано во врска со можноста за користење на уметничката литература во наставата, гледано од аспектот на податливоста на одделните програмски содржини за најзино користење, како и од аспектот на постоењето на соодветни содржини од уметничката литература, можеме да истакнеме дека во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, значи во наставните предмети од различни групи и со различна природа, постојат евидентно големи можности за користење на ваков вид на наставна работа. Тоа, во прв ред, се однесува на наставниот предмет историја, чии содржини речиси без исклучок, при обработката на сите наставни теми, позитивно соодветствуваат на можноста за користење на овој вид на уметнички дела во наставата, како и на наставниот предмет географија (особено во седмо одделение), а во нешто помала мера и на наставниот предмет биологија, во кој постојат извесни разлики во однос на можноста за користење на уметничката литература во сите наставни теми.

Од друга страна, според анализата на содржините на уметничката литература, евидентирани се голем број на уметнички литературни дела со високи уметнички квалитети и соодветни содржини кои можат да се користат во наставата по наведените наставни предмети. Со оглед на разликите во однос на литературните видови и ро-

дови (имено, при анализата се евидентирани како податливи за користење во наставата дела од уметничката литература кои припаѓаат на одделни литературни родови, и тоа прозни дела - раскази, патеписна проза, романи, цртички, драми и поезија - и лирски и епски песни), а со оглед на програмските содржини опфатени со примерокот на истражувањето, можеме да констатираме дека во наставата постојат можности за користење на уметничката литература, со што всушност се потврдува и втората хипотеза (се претпоставува дека во наставата постојат можности за користење на уметничката литература).

Од друга страна, земајќи ги предвид резултатите од идентификувањето на степенот на користење на уметничката литература, можеме да зборуваме за постоење на евидентно голем расчекор меѓу степенот на нејзиното користење и податливоста што за ваквиот начин ја имаат на работа речиси сите наставни предмети.

АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ  
ДОБИЕНИ ОД ИСПИТУВАЊЕТО НА СТАВОВИТЕ НА  
НАСТАВНИЦИТЕ СПРЕМА КОРИСТЕЊЕТО НА УМЕТ-  
НИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА ВО НАСТАВАТА

Со цел да се испитаат ставовите на наставниците во однос на значењето, можностите и начините на користење на уметничката литература во наставата во функција на поттикнување на емоционалната ангажираност на учениците, беа анкетирани 203 наставника од предметната настава во 9 основни училишта во Скопје.

Во однос на нивната квалификациона структура (видот на стручната подготовка) можеме да констатираме дека таа е нерамномерно распределена помеѓу наставниците од јазичната група на предмети, значи оние наставници кои имаат соодветни теоретски и практични знаења за користење на уметничката литература во наставата (61 наставник, или 30,04% од вкупниот примерок на наставниците опфатени во истражувањето), наставниците од историско-општествената група на предмети (37 наставника, или 18,22% од вкупниот примерок), наставниците од природноматематичката група на предмети (53 наставници, или 26,10% од вкупниот примерок), како и наставниците од физичко воспитание и производно-техничкото обаразование (вкупно 28 наставника, или 13,79% од примерокот) и наставниците од ликовно и музичко воспитание (вкупно 24 наставника, или 11,82% од примерокот). Значи, мнозинството на наставниците опфатени со примерокот им припаѓа на наставниците од јазичната група на предмети.

Во однос на должината на работното искуство на наставниците можеме да констатираме дека бројот на наставниците во одделните категории прогресивно расте со зголемувањето на должината на работ-

ното искуство, и дека мнозинството од наставниците (59,11% од примерокот) имаат работно искуство од над 10 години. При тоа треба да напоменеме дека ниту еден наставник од српскохрватски јазик, биологија, физика, хемија, музичко и ликовно воспитание и производно-техничкото образование нема работно искуство помало од 5 години. Од друга страна, најголем дел од наставниците со работно искуство од над 10 години (42 наставника или 35% од вкупниот примерок) се наставници од предметите од природноматематичката група, а мнозинството на оние кои се со работно искуство од 0-5 години и од 5-10 години се наставници од јазичната група на предмети, (9 наставника или 60% од вкупниот примерок, респективно 19 наставника или 31,14% од вкупниот примерок на наставниците опфатени во истражувањето).

ТАБЕЛА 22

Делата од уметничката литература во наставата:	бр.	%
а. секогаш можат да се користат со подеднаква успешност	68	33,49
б. можат да се користат	38	18,71
в. треба да се користат само кога учениците ќе пројават интерес за тоа	51	25,12
г. не треба да се користат бидејќи лошо влијаат врз дисциплината на часот	34	16,74
д. немам посебно мислење за тоа дали треба да се користат во наставата	12	9,91
ВКУПНО:	203	100

Со првото прашање од прашалникот-скалер наменет за испитување на ставовите на наставниците сакавме да дознаеме какви се ставовите и мислењата во однос на можноста за користење на уметничката

литература во наставата. Од добиените одговори, прикажани на Табелата 22, можеме да констатираме дека најголем дел од наставниците (38,49%) смета дека уметничката литература во наставата може да се користи секогаш со подеднаква успешност. Само 18,71% од вкупниот примерок на наставниците, респективно 25,12%, сметаат дека уметничката литература само може да користи во наставата, односно дека треба да се користи само ако учениците пројават интерес за тоа. Од друга страна, 16,74% од наставниците сметаат дека уметничката литература не треба да се користи во наставата, бидејќи негативно влијае врз дисциплината, а само 5,91% од наставниците немаат определено мислење во врска со можноста за користење на уметничката литература во наставата.

Збирот на процентуалните износи на наставниците кои оптирале за првите две алтернативни, кои, иако различни според својот интензитет, сепак имаат јасно изразен позитивен предзнак во однос на можноста за користење на уметничка литература во наставата, е речиси седум пати поголем од бројот на оние наставници кои сметаат дека таа не треба да се користи во наставата, наводно поради негативното влијание врз дисциплината. Занемарувачки е мал процентот на наставниците кои немаат определено мислење за можноста за користење на уметничката литература во наставата, при што тоа се исклучиво само наставници по физичко воспитание и производно-техничкото образование, со работно искуство од над 5 години.

Бројноста на наставниците кои оптирале за првата алтернатива, односно за тоа дека уметничката литература во наставата секогаш може да се користи со подеднаква успешност, резултира и од фактот што за неа оптирале дури 43 наставника, или 70,49% од наставниците од јазичната група на предмети, кои го сочинуваат мнозинството од вкупниот примерок. Исто така, интересно е што за овие

две доста радикални алтернaции во однос на позитивното вреднување на можноста за користење на уметничката литература во наставата оптирале наставници од само оние наставни предмети во кои, според резултатите од идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература, таа воопшто и се користела, значи од јазичната и од историско-општествената група (73,52%, респективно 33,82% од оние наставници кои оптирале за оваа алтернација). Од друга страна, мнозинството на наставниците кои се определиле за првите две алтернации од прашалникот-скалер наменет за испитување на ставовите и мислењата од наставниците за користењето на уметничката литература во наставата (57,64) се наставници од јазичната група на предмети, значи од оние предмети кои, според напред наведените податоци, во својата наставна работа најчесто користеле уметничка литература. Помеѓу ставовите на наставниците за можноста за користење на уметничката литература и степенот на нејзиното користење во практичната наставна работа на тие наставници постои заемна поврзаност, односно доколку степенот на користењето на уметничката литература во практичната работа во рамките на одделните наставни предмети е поголем дотолку се и порадикално позитивни и ставовите на наставниците за можноста за користење на уметничката литература во наставата. Во прилог на оваа констатација оди и податокот дека 100% од наставниците по македонски јазик, значи оние наставници во чија наставна работа степенот на користењето на уметничката литература е највисок, оптирале за алтернацијата според која уметничката литература во наставата секогаш може да се користи со подеднаква успешност. Изразито позитивните ставови на наставниците од јазичната група на предмети резултираат и со висок степен на иницијативност за користење на уметничката литература во наставата,



бидејќи ниту еден наставник од оваа категорија не смета дека уметничката литература треба да се користи во наставата само кога учениците ќе пројават интерес за тоа.

Од друга страна, позитивните ставови во однос на можноста за користење на уметничката литература во наставата и високиот степен на иницијативност што во тој поглед го имаат наставниците од јазичната група на предмети најверојатно не резултира само од добрата теоретска и практична подготвеност за користење на уметничката литература, туку, пред сè, и од природата на тие предмети, чие реализирање е неделиво поврзано со користењето на уметничката литература (ова дотолку повеќе што, според податоците добиени од идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература во јазичната група на предмети не е користено ниту едно дело надвор од оние што се предвидени со наставниот план и програма: ова се потврдува и со тоа што дури 44,44% од наставниците од историско-општествената група на предмети, значи оние наставници кои немаат соодветен вид на стручна подготовка во однос на користењето на уметничката литература, а кои во својата наставна работа, за разлика од наставниците од другите наставни предмети, сепак користат уметничка литература, оптирале за алтернацијата според која уметничката литература секогаш со подеднаква успешност може да се користи во наставата. Поради тоа, со поголем степен на сигурност можеме да констатираме дека степенот на користењето на уметничката литература во наставната работа по одделните наставни предмети значително влијае врз ставовите на наставниците за можноста од нејзино користење во наставата. Процентуалните износи на опциите на наставниците од другите предмети за оваа алтернација се значително помали, освен во групата на оние наставни предмети

кои се однесуваат на некој од одделните видови на уметност, како што се ликовното и музичкото воспитание, во кои 21,62% респективно 13,20% од наставниците оптирале за наведената алтернација.

Дека степенот на користењето на уметничката литература во наставната работа и стручната оспособеност на наставниците влијаеше и врз степенот на иницијативноста за нејзино користење покажуваат податоците според кои само 13,55% од наставниците од општествената група на предмети сметаат дека уметничката литература во наставата треба да се користи само ако учениците пројават интерес за тоа.

Констатирајќи, според тоа, дека и наставниците од општествено-историската група на предмети имаат позитивни ставови во однос на користењето на уметничката литература во наставата, потребно е да истакнеме дека со оглед на тоа што мнозинството од нив оптирале за помалку радикалната алтернација, а имано дека уметничката литература "само" може да се користи во наставата, се чини дека наставниците од оваа група предмети, и покрај тоа што имаат позитивни ставови за користењето на уметничката литература во наставата, сепак не се чувствуваат доволно теоретски и практично подготвени да се фатат во костец со почестото користење на овој вид на уметност во наставата.

Од друга страна, евидентно е дека наставниците по музичко и ликовно воспитание, односно по оние наставни предмети кои се однесуваат на некој од одделните видови на уметноста, и наставниците од природноматематичката група на предмети, во најголем дел (54,16% респективно 60,37% од вкупниот примерок на наставниците од тие предмети) сметаат дека уметничката литература треба да се користи во наставата само кога учениците ќе пројават интерес за тоа, што уште

еднаш оди во прилог на тоа дека ставовите и мислењата на наставниците во врска со овој проблем во голема мера зависат не само од природата на нивниот матичен предмет (зошто, во спротивно, со оглед на "уметничката основа" на наставните предмети ликовно и музичко воспитание би можеле да очекуваме и поинакви ставови кај наставниците од овие предмети), туку и од видот на стручната подготвеност за користење на овој вид на уметност во наставата. Така, дури 26,41% од наставниците од природноматематичката група на предмети (кои според видот на својата стручна подготовка немаат доволни теоретски и практично-методски знаења за начините на користењето на уметничката литература во наставата и за постигнување ефекти од таквото користење) своите негативни ставови спрема користењето на уметничката литература во наставата ги оправдуваат со дисциплинските проблеми кои се јавуваат при користењето на уметничката литература во наставата.

На крајот, во врска со одговорите на ова прашање, можеме да заклучиме дека, покрај видот на стручната оспособеност на наставниците за користење на дела од уметничката литература во наставата, и годините на нивното работно искуство влијаат врз нивните ставови за можноста за користење на уметничката литература во наставата. Имено, евидентно е, како во јазичната група на предмети, така и во сите останати наставни предмети, процентите на наставниците кои оптирале за двете први алтернативи, значи за оние кои се најрадикални во тој однос, растат со годините на нивното работно искуство. Имено, дека уметничката литература секогаш со подеднаква успешност може да се користи во наставата, односно дека таа "само" може да се користи, сметаат дури 45,83% од наставниците со работно искуство од над 10 години. Наспроти тоа, само 29,16% од вкупниот

примерок на наставниците со работно искуство од над 10 години сметаат дека користењето на уметничката литература во наставата доведува до дисциплински проблеми и дека поради тоа таа не треба да се користи во наставата. Ова, од една страна, секако се должи на тоа што наставниците со подолг работен стаж имаат можност за решавање на дисциплинските проблеми полесно отколку наставниците со помало искуство од тој вид, но, во прв ред, и на тоа што, со оглед на своето наставно искуство, тие се подготвени полесно да ги напуштат вообичаените шаблонизирани начини на наставното работење и во својата наставна работа да користат дела од уметничката литература.

Пресметаниот Хи-квадрат  $\chi^2=195,41$   $M=16$   $\chi^2=0,01=32,00$  покажува дека разликите во ставовите и мислењата на наставниците од одделните групи на наставни предмети за можноста за користење на уметничката литература се статистички значајни. Со оглед на тоа дека пресметаниот коефициент на контингенција изнесува  $C=0,51$  можеме да зборуваме за постоење на висока позитивна корелација меѓу овие две варијабли.

### ТАБЕЛА = 23

Делата од уметничката литература можат да се користат во наставата од:	бр.	%
<b>а. ЈАЗИЧНАТА ГРУПА ПРЕДМЕТИ</b>		
-ч е с т о	203	100
- р е т к о		
- н и к о г а ш		
вкупно:	203	100
<b>б. ОПШТЕСТВЕНО-ИСТОРИСКАТА ГРУПА ПРЕДМЕТИ</b>		
- ч е с т о	159	78,32
- р е т к о	44	21,67
- н и к о г а ш		
Вкупно:	203	100

в. ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКАТА  
ГРУПА ПРЕДМЕТИ

- често	3	1,47
- ретко	153	75,36
- никогаш	47	23,15
	<hr/>	<hr/>
ВКУПНО:	203	100

г. НАСТАВНИТЕ ПРЕДМЕТИ ЧИИ ПРЕДМЕТ  
Е НЕКОЈ ВИД УМЕТНОСТ (МУЗИЧКО И  
ЛИКОВНО ВОСПИТАНИЕ)

- често		
- ретко	30	14,77
- никогаш	173	85,22
	<hr/>	<hr/>
Вкупно:	203	100

д. ФИЗИЧКО ВОСПИТАНИЕ И ПТО

- често		
- ретко		
- никогаш		
	<hr/>	<hr/>
Вкупно:		

Со второто прашање од прашалникот-скалер имавме за цел да дознаеме какви се ставовите на наставниците во однос на можноста за користење на уметничката литература во одделните наставни предмети. Глобалниот преглед на податоците прикажани на Табелата 23, покажува дека постои изразито висок степен на хомогеност на ставовите на наставниците од јазичната група на предмети во однос на можноста за користење на уметничката литература во одделните наставни предмети. Имено, сите тие оптирале за алтернација дека уметничката литература често може да се користи во наставата по предметите од јазичната група. Од друга страна, исто така е евидентно постоењето на висок степен на хомогеност и во ставовите на наставниците од останатите наставни предмети во однос на можноста за нејзино користење во јазичната група на предмети. Така, на пример, иако најголем дел (33 наставника, или 554,09% од вкупниот примерок на наставниците од јазичната група) од наставниците од јазичната група смета дека умет-

ничката литература често може да се користи и во наставата по општествено-историските предмети, ниту еден наставник од останатите предмети не смета дека користењето на уметничката литература во овие предмети е воопшто можно.

Усогласеноста на ставовите на наставниците од сите наставни предмети во однос на можноста за користење на уметничката литература во јазичната и општествено-историската група на предмети де должи на повеќе причини, и тоа, пред се, на фактот што во најголем број случаи за оваа алтернација оптирале наставниците од матичните предмети (на пример, за често користење на уметничката литература во општествено-историските предмети оптирале дури 159 наставници или 78,32% од вкупниот примерок на наставниците од тие наставни предмети), значи оние наставници кои во својата работа, според резултатите добиени од идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература во одделните наставни предмети, користат уметничка литература и кои веројатно имаат позитивно искуство од таквото користење.

Од друга страна, иако за алтернацијата според која уметничката литература во наставата по општествено-историските предмети може да се користи ретко оптирале само 21,67% од вкупниот примерок на наставните опфатени во истражувањето, индикативно е што од нив дури 63,63% се наставници од јазичната група на предмети. Барајќи причини за ваквите опции на наставниците од јазичната група на предмети, потребно е да истакнеме дека најголем дел од нив има работно искуство од над 5 години, во текот на кои веројатно можеле подобро да се запознаат со реалните можности за користење на уметничката литература во наставата воопшто, а посебно во теоретската и практичната оспособеност на своите колеги од другите наставни

предмети за користењето на уметничката литература. Во таа смисла, ваквите опции на наставниците од јазичната група на предмети, а особено со оглед на видот на нивната стручна подготовка, не резултираат од непознавањето на можностите и потребите за користење на уметничката литература во наставата воопшто, а посебно во наставата по историја и географија, туку од познавањето на степенот на стручната оспособеност на наставниците од овие предмети за користење на уметничка литература во наставата.

Од друга страна, изразито нискиот процентуален износ на наставниците од општествено-историската група на предмети кои сметаат дека уметничката литература ретко може да се користи во наставата по нивните матични наставни предмети (за оваа алтернација оптирале само 8 наставници или 21,62% од вкупниот примерок на наставниците од историја и географија опфатени со истражувањето), што донекаде, а особено со оглед на расчекорот меѓу ваквите опции кои ги одразуваат позитивните ставови на наставниците од наведените предмети за користење на уметничката литература во нивните матични предмети и податоците добиени од идентификацијата на степенот на користењето на уметничката литература во одделните наставни предмети, според кои уметничката литература во наставата по историја и географија е користена на само 3,40% од вкупниот број на снимени часови од тие наставни предмети, донекаде соодветствува со ставовите од мислењата на наставниците од јазичната група на предмети за реалните можности за користење на уметничката литература во наставата по историја и географија.

Наспроти на наставниците од јазичната група, како и на наставниците од историја и географија, кои своите матични предмети ги оквалификувале како податливи за често користење на уметничка литература, наставниците од останатите наставни предмети, како

што се, на пример, наставниците од природно-математичката група на предмети, во најголем дел сметаат дека користењето на уметничката литература воопшто не е можно во наставата по нивните матични предмети. Од друга страна, овие наставници, оценувајќи ки како често податливи оние наставни предмети чие реализирање е недоволно поврзано со користењето на уметничката литература, значи предметите од јазичната група, како и оние предмети во чија настава, според податоците добиени од идентификацијата на степенот на користење на уметничката литература во одделните предмети, таа воопшто и се користела, како и фактот дека само 32,69% од нив смета дека уметничката литература често може да се користи во некој од наставните предмети чии предмет е некој од одделните видови на уметност, се чини, особено поради тоа што во својата наставна работа тие и не користеле уметничка литература, за можноста за користење на уметничката литература судат повеќе користејќи го искуството на своите колеги кои во својата работа користеле уметничка литература, отколку според своето лично искуство, или земајќи го предвид видот на нивната стручна оспособеност за користење на уметничката литература, знаењата и потребата и значењето на користењето на овој вид на уметност во наставата по тие предмети.

Сето ова оди во прилог на констатацијата дека ставовите на наставниците во однос на користењето на уметничката литература во наставата воопшто, а посебно нејзиното користење во одделните наставни предмети, во голем степен зависат како од видот на стручната оспособеност на наставниците, така и од степенот на користењето на уметничката литература во сопствената наставна работа на наставниците. Најдобра потврда за ова се опциите на наставниците од јазичната група на предмети, значи на оние наставници кои имаат најсоод-



ветен вид на стручна подготовка за користење на уметничката литература, односно оние наставници кои во најголем степен неа и ја користеле во својата наставна практика, кои најчесто оптирале за често користење на уметничката литература речиси во сите наставни предмети, па и во наставата по производно-техничкото образование, физичкото воспитание, во кои дури 85,22% од наставниците од останатите групи на наставни предмети сметаат дека не е воопшто можно.

Големината на пресметаниот Хи-квадрат  $\chi^2=116,17$   $M=8$   
 $\chi^2=0,01 = 20,090$ , покажува дека ваквите разлики во ставовите на наставниците се статистички значајни. Според пресметаниот коефициент на контингенција  $C=0,67$  можеме да констатираме постоење на значајна позитивна корелација меѓу видот на стручната подготовка на наставниците и нивните ставови во однос на можноста за користење на уметничката литература во одделните наставни предмети.

#### ТАБЕЛА - 24

Делата од уметничката литература најцелесообразно можат да се користат на часовите за:	бр.	%
а) усвојување на ново градиво	74	36,45
б) повторување и увежбување	110	54,18
в) оценување		
г) на сите видови часови со подеднаква успешност	19	9,35
<b>В К У П Н О:</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Со цел да дознаеме какви се ставовите на наставниците во однос на можноста за користење на уметничката литература во одделните видови на часови, им поставивме прашање за тоа во кој вид на час, според нивно мислење, уметничката литература може да се искористи на најцелесообразен начин.

Од добиените одговори, прикажани на Табелата 24, се гледа дека најголем дел од наставниците (54,18% од вкупниот примерок) смета дека уметничката литература може најцелесообразно да се искористи на часовите за повторување и увежбување, при што ниту еден наставник не смета дека користењето на уметничката литература може да биде целесообразно искористена на часовите за оценување. Релативно е мал процентот на наставниците кои сметаат дека уметничката литература има универзални можности во однос на користењето на сите видови на часови. Имено, само 19 наставници, или 9,35% од вкупниот примерок, сметаат дека уметничката литература со подеднаква успешност може да се користи на сите видови на часови.

Доколку ваквите опции на наставниците ги доведеме во врска со податоците добиени од идентификувањето на степенот на користење на уметничката литература на одделните видови на часови во наставата, според кои часовите за повторување сочинуваат само 9,49% од вкупниот примерок на часовите опфатени со истражувањето, на прв поглед се чини дека нискиот степен на користењето на уметничката литература во наставата воопшто (уметничката литература е користена на само 69 часа, или 19,27% од вкупниот примерок на смените часови) се должи, во прв ред, на тоа што видот на часови (за повторување) кој наставниците го сметаат за најпогоден во однос на можноста за користење на уметничка литература е ретко застапена во наставата. Меѓутоа, ако кон ова го додадеме податокот дека според идентификуваниот степен на користењето на уметничката литература на одделните видови на часови, на часовите за повторување таа била користена на само 11,76% од вкупниот примерок на часовите од тој вид, станува јасно дека ваквиот расчекор меѓу ставовите на наставниците и реалната состојба во наставата треба да го

бараме на некое друго место. Ова дотолку повеќе што и покрај тоа што уметничката литература со најголем степен е користена во наставата по македонски јазик, значи во еден од предметите од јазичната група (на 47 часа или 68,11% од вкупниот примерок на часовите на кои е користен овој вид на уметност), процентуалните износи на опциите на наставниците од оваа група на предмети во однос на можноста за целесообразно користење на уметничката литература како на часовите за усвојување на ново градиво, така и на часовите за повторување и увежбување, односно оценување, се еднакви. Имено, за секоја од овие три алтернативи оптирале по 13,11% од вкупниот примерок на наставниците од јазичната група на предмети, значи оние наставници кои најчесто во својата наставна работа користат дела од уметничката литература. Дека степенот на користењето на уметничката литература во сопствената наставна работа влијае врз ставовите на наставниците за нејзините универзални можности во однос на користењето на одделните видови на часови најдобро покажува податокот според кој за алтернативјата дека уметничката литература со подеднаква успешност може да се користи на сите видови на часови оптирале 8,10% од наставниците по историја и географија, значи оние наставници кои, иако во мал степен (на само 5,17% од своите часови) сепак користат уметничка литература, и вкупно само 3,63% од наставниците од сите други наставни предмети, значи оние наставници кои во својата наставна работа воопшто не користеле уметничка литература.

Од друга страна, релативно високиот процент на наставниците кои сметаат дека уметничката литература најцелесообразно може да се користи на часовите за усвојување на ново градиво (74 наставници или 36,45% од вкупниот примерок) во целост соодветствува на идентификуваниот степен на нејзиното користење на часовите од овој вид.

Имено, уметничката литература е користена на 65 часа, или на 22,64% од часовите за усвојување на ново градиво. На ова соодветствува и релативно високиот процент на наставниците од јазичната група на предмети, значи на оние наставници кои уметничката литература, со оглед на природата на своите предмети, чија реализација е неделиво поврзана со користењето на уметничката литература, кои сметаат дека користењето на уметничката литература е најцелесообразно токму на часовите за усвојување на ново градиво. За оваа алтернација оптира- ле дури 42,62% од наставниците од јазичната група на предмети.

Со оглед на тоа, можеме да констатираме дека, како прво, ставовите и мислењата на наставниците за можноста за користење на уметничката литература во наставата се условени како од сопствените искуства стекнати во текот на користењето на уметничката литература во наставата и од природата и видот на нивната стручна способност за користење на уметничката литература, така и од видот на часот на кој тие најчесто ја користеле уметничката литература. Заради тоа, во глобални рамки, и покрај тоа што извесен број на наставници смета дека таа со подеднаква успешност може да се користи на сите видови на часови, се чини дека нејзиното користење во наставата, пред сè, е во функција на усвојување на знаења, и тоа преку реализирање на потесните образовни цели. Поради тоа, дури ни наставниците од јазичната група на предмети, без оглед на својата стручна подготвеност за користење на уметничката литература, можноста за нејзино користење никогаш не ја гледа во часовите за оценување, било како средство за намалување на емоционалната тензија на учениците, значи со универзално значење за сите наставни предмети во наставата, било во една потесна смисла, како можност за поинаков модел на работа на часовите по писмени вежби и задачи, на

кои не само што ќе се оценува, туку и ќе се развива писмениот израз на учениците.

Доколку добиените податоци ги проследиме од аспектот на тоа колку годините на работното искуство на наставниците влијаат врз нивните ставови во однос на ова прашање, можеме да констатираме дека, со оглед на тоа дека дури 54,16% од наставниците со работно искуство од над 10 години сметаат дека уметничката литература најцелесообразно може да се искористи на часовите за повторување и увежбување, и тие корисењето на уметничката литература го ставаат, пред се, во функција на реализирање на материјалната страна на наставата, во стекнување на знаења, односно, во крајна инстанца, во функција на зголемување на трајноста на знаењата преку нивното повторување.

Според големината на пресметаниот Хи-квадрат можеме да утврдиме постоење на статистичка значајност на разликите во ставовите на наставниците за користење на уметничката литература во одделните видови на часови -  $\chi^2=67,345$   $M=12$   $\chi^2=0,01=26,217$ . Со оглед на висината на пресметаниот коефициент на контингенција  $C=0,49$  може да се констатира постоење на висок степен на позитивна корелација меѓу видот на стручната подготовка на наставниците и нивните ставови за можноста од користење на уметничката литература на одделните видови на часови.

ТАБЕЛА 25

Делата од уметничката литература најцелесообразно можат да се користат во:	бр.	%
а. воведниот дел од часот	106	52,21
б. главниот дел од часот, при излагањето на новата наставна содржина	28	13,79

в. завршниот дел од часот, при повтору-		
вањето на наставната содржина	68	33,49
г. во тек на целиот час со подеднаква		
успешност	1	0,49
ВКУПНО:	203	100

Со четвртото прашање од прашалникот-скалер наменет на наставниците имавме за цел да ги испитаме ставовите на наставниците во однос на тоа во кој дел од наставниот час користењето на уметничката литература може да биде најцелесообразно. Од добиените податоци, прикажани на Табелата 25, може да се види дека мнозинството од анкетираниите наставници смета дека уметничката литература најцелесообразно може да биде употребена во воведниот дел од часот. Имено, за оваа алтернација оптирале 106, или 52,21% од вкупниот примерок на наставниците опфатени со истражувањето. Значително е помал процентот на оние наставници кои сметаат дека уметничката литература најцелесообразно може да се искористи во главниот дел од часот (28 наставница или 13,79% од вкупниот примерок на наставниците). За алтернацијата дека користењето на овој вид на уметност е најцелесообразен во завршниот дел од часот оптирале 33,49% од наставниците.

Доколку овие податоци ги проследиме од аспектот на резултатите добиени од испитувањето на ставовите и мислењата на наставниците за можноста на користење на уметничката литература на одделните видови на часови, според кои најголем дел од наставниците (54,18%) смета дека уметничката литература најцелесообразно може да се користи на часовите за повторување и вежбање, станува јасно дека мнозинството од анектираните наставници "смета" на уметничката литература како на најцелесообразно средство за воведување на учениците во повторувањето и вежбањето на стекнатите знаења и умешности.

Од друга страна, проследувајќи ги добиените податоци, потребно е да истакнеме дека дури 19,67% од наставниците од јазичната група на предмети, значи оние наставници кои уметничката литература најчесто и ја користеле на часовите за повторување, сметаат дека уметничката литература најцелесообразно може да се искористи на часовите за усвојување на ново градиво, а значително е поголем процентот на наставниците од оваа група на наставни предмети кои оптирале за алтернацијата според која користењето на уметничката литература може да биде најцелесообразно во воведниот дел од часот. Имено, за оваа алтернација оптирале дури 37,70% од вкупниот примерок на наставниците од јазичната група на предмети. Ваквите ставови на наставниците кои во својата наставна работа најчесто користеле дела на уметничката литература - дека таа најцелесообразно може да се искористи во воведниот дел, и тоа, пред се, на часовите за усвојување на ново градиво - секако се должи на нивното искуство од практичната работа, во прилог на што оди и податокот дека вакви ставови има и најголем дел од наставниците од општествено-историската група, во која, според идентификуваниот степен, уметничката литература (покрај јазичните предмети) воопшто и се користела. Имено, за оваа алтернација оптирале 24 наставника, или 64,86% од вкупниот примерок на наставниците од историја и географија.

Со оглед на сето тоа, а особено со оглед на тоа дека најголем дел од наставниците кои оптирале за оваа алтернација имаат работно искуство од над 10 години (дури 59 наставника или 49,16%), можеме да констатираме дека преференциите во однос на можноста уметничката литература да се користи во воведниот дел од часот се должат, од една страна, на позитивните искуства за таквото користење на оние наставници кои уметничката литература и ја користат во својата

работа, а, од друга страна, на потребата за изнаоѓање на нови, "свежи" начини за воведување на учениците во наставната работа кај оние наставници кои во својата наставна работа не користеле уметничка литература. Ова дотолку повеќе што 29 наставника (или 27,35% од вкупниот број на наставници кои оптирале за оваа алтернација), според податоците добиени од идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература во одделните наставни предмети, во текот на својата работа не користеле дела од овој вид на уметност.

Расчекорот кој на прв поглед се јавува меѓу ваквите опции на наставниците и фактот дека според податоците добиени од идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература, според кој таа најчесто е користена на часовите за усвојување на ново градиво, секако се должи на тоа што уметничката литература најчесто е користена во наставата од јазичната група на предмети, на кои, со оглед на природата на тие предмети, усвојувањето на новите знаења, речиси, е неделиво поврзано со користењето на уметничката литература, како на тоа што, со оглед на видот на својата стручна подготовка, сметаат дека таа со подеднаква успешност може да се користи во воведниот дел, како на часовите за усвојување на ново градиво, така и на часовите за повторување и вежбање. Имено, според податоците добиени од претходното прашање, 8 наставници по македонски јазик, или 42,10% од вкупниот примерок на наставниците од овој наставен предмет, оптирале за алтернацијата според која уметничката литература со подеднаква успешност може да се користи на сите видови на часови.

Од друга страна, со оглед на тоа дека само 0,83% од наставниците сметаат дека уметничката литература со подеднаква успешност може да се користи на сите артикулациони делови на часовите, се чини



дека кон користењето на уметничката литература наставниците пристапуваат доста еднострано.

Дека ваквите разлики во ставовите на наставниците се статистички значајни ни покажуваат високите вредности на предметаниот Хи-квадрат  $\chi^2=117,86$   $M=12$   $\chi^2=0,01=26,21$ . Со оглед на пресметаниот коефициент на контингенција  $C=0,60$  можеме да констатираме постоење на висока позитивна корелација меѓу видот на стручната подготвеност на наставниците и нивните ставови на користењето на уметничката литература во одделните артикулациони делови на часот.

ТАБЕЛА - 26

*68 попис.*

Делата од уметничката литература кои се користат во наставата придонесуваат да се:

----- да се: -----	бр.	%
а. зголеми степенот на мотивираност за наставна работа		
I	36	17,73
II	76	37,43
III	60	29,55
IV	22	10,83
V	9	4,43
----- ВКУПНО: -----	203	100

б. создаде добра основа за натамошна работа на наставникот

I	35	17,24
II	50	24,63
III	69	33,90
IV	40	19,70
V	9	4,33
----- ВКУПНО: -----	203	100

в. дополни предавањето на наставникот

I	32	15,76
II	47	23,15
III	34	16,74
IV	37	18,22
V	53	26,10
----- ВКУПНО: -----	203	100

## Г. предизвикаат одредени емоции кај учениците

I	37	18,22
II	17	8,37
III	30	14,77
IV	60	29,55
V	59	29,06
ВКУПНО:		203 100

## Д. воспостават поблиски односи со учениците

I	1	0,49
II	13	6,40
III	56	27,58
IV	78	38,42
V	55	27,09
ВКУПНО:		203 100

Со петото прашање од прашалникот-скалер наменет на наставниците имавме за цел да дознаеме какви се ставовите на наставниците во однос на користење на уметничката литература во функција на поттикнување на емоционалната ангажираност на учениците.

Од добиените податоци, прикажани на Табелата 26, може да се види дека најголем дел од наставниците од јазичната и општествено-историската група на предмети, значи од оние наставници кои, според податоците добиени од идентификацијата на степенот на користење на уметничката литература во наставата, во својата наставна работа воопшто и користеле дела од овој вид на уметност, смета дека уметничката литература во наставата, пред сè, може да се користи како средство за поттикнување на степенот на мотивираноста за наставна работа. Имено, оваа алтернација на прва ранговна позиција ја ставаат 30 наставници, или 30,61% од вкупниот примерок на наставниците од оние наставни предмети во чие реализирање е користена уметничката литература. Релативно е висок и процентот на оние наставници кај кои оваа алтернација се наоѓа на втората ранговна позиција (142 наставника или 42,85% од вкупниот примерок на наставниците кои во сво-

јата наставна работа користеле уметничка литература). Со оглед на тоа можеме да констатираме дека во текот на својата наставна работа во која користеле уметничка литература наставниците се здббиле со позитивни искуства за влијанието што уметничката литература го има врз зголемувањето на степенот на мотивираноста за наставна работа. Ова дотолку повеќе што во наставата од јазичната група на предмети уметничката литература, пред се, представува основа за наставната работа. Иако втората алтернација ниту еден од наставниците од предметите на јазичната група не ја ставил на првата ранговна позиција, дури 40,54% од наставниците од општествено-историската група сметаат дека уметничката литература во наставата, пред се, претставува основа за наставна работа. Наспроти тоа, можеме да констатираме дека придонесот кој уметничката литература го дава во однос на создавањето на добра основа за наставна работа се наоѓа на прва и втора ранговна позиција дури кај 46,66% од наставниците од останатите наставни предмети, од кои само 9,52% сметаат дека уметничката литература, пред се, може да се искористи како дополнување на предавањето на наставникот. При тоа, ниту еден од овие наставници не ја согледува можноста преку користењето на уметничката литература да се воспостават подобри односи со учениците. Имено, речиси сите наставници кои во својата наставна работа на користеле уметничка литература оваа алтернација ја ставаат на последната ранговна позиција. Само еден наставник од нив, или 0,49% од тој примерок, смета дека користењето на уметничката литература, пред се, е во функција на подобрувањето на односите со учениците.

Доколку овие податоци ги проследиме од аспектот на опциите за тоа дека користењето на уметничката литература најмногу придонесува за зголемувањето на степенот на емоционалната ангажираност на

учениците (алтернација која е на прва ранговна позиција кај 47,61% од наставниците од јазичната група на предмети, дури кај 87,50% од наставниците по ликовно и музичко воспитание и кај ниеден од наставниците од останатите наставни предмети), можеме да констатираме дека наставниците од наставните предмети чиј предмет е некој од одделните видови на уметност знаат за "емоционалните потенцијали" на уметничката литература. Со оглед на претходните опции на наставниците од јазичната група на предмети (најголем дел од нив смета дека користењето на уметничката литература во наставата, пред сè, е во функција на зголемувањето на степенот на мотивираноста на учениците за наставна работа, а особено со оглед на емоционалната компонента на мотивацијата), можеме да заклучиме дека најголем дел од наставниците од јазичната група на предмети во својата наставна работа ги користи можностите кои уметничката литература ги дава во однос на зголемувањето на емоционалната ангажираност на учениците во наставата.

Со оглед на пресметаниот Хи-квадрат  $\chi^2=142,53$   $M=12$   
 $\chi^2=(0,01)=26,21$  можеме да констатираме постоење на статистички значајни разлики во однос на ставовите на наставниците од одделните предмети за значењето што користењето на уметничката литература го има во однос на зголемувањето на степенот на емоционалната ангажираност на учениците, при што, со оглед на пресметаниот коефициент на контингенција  $C=0,63$ , можеме да евидентираме постоење на висока позитивна корелација меѓу видот на стручната подготвеност на наставниците и нивните ставови во врска со ова прашање.

ТАБЕЛА - 27

За часот на кој ќе се користи дело од уметничката литература, наставникот треба да се:	бр.	%
а. подготви подобро отколку за другите часови	146	70,93
б. подготви на вообичаен начин	57	26,60
в. да не се подготвува бидејќи на добриот наставник тоа не му треба	57	26,60
<b>ВКУПНО:</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Со шестото прашање од прашалникот-скалер за наставниците сакавме да дознаеме дали според нивно мислење користењето на уметничката литература подразбира и подобро подготвување на наставникот за наставниот час на кој ќе користи тој вид на уметност.

Од добиените податоци, прикажани на Табелата 27, се гледа дека според мислењето на мнозинството од наставниците користењето на уметничката литература подразбира и потреба од подобро подготвување на наставникот. За оваа алтернација оптирале 91 наставник, или 74,16% од вкупниот примерок на наставниците опфатени со истражувањето. Со оглед на тоа дека мнозинството од наставниците кои оптирале за оваа алтернација имаат работно искуство од над 10 години, станува јасно дека со зголемувањето на работното искуство расте и степенот на одговорност со кој се приоба кон користењето на уметничката литература. Се чини дека наставниците со подолго работно искуство во текот на своето наставно работење се здобиле со одредени сознанија дека само добро подготвен (правилен избор на делата од уметничката литература, добро познавање на методиката на работа со печатен текст итн.) часот на кој се користи уметничката литература, односно нејзиното користење, може да ги даде саканите ефекти. Од друга страна, доколку овие податоци ги доведеме во врска со по-

датоците добиени од испитувањето на ставовите на наставниците за можноста за користење на уметничката литература во наставата, од кои се гледа дека, речиси, еднаков процент на наставници со работно искуство од над 10 години сметаат дека уметничката литература секогаш со подеднаква успешност може да се користи во наставата, односно дека уметничката литература треба да се користи само ако учениците пројават интерес за тоа (36 наставника или 30% респективно 35 наставника или 29,16% од примерокот на наставниците со работно искуство од над 10 години), можеме да зборуваме за тоа дека мнозинство наставници не се готови да направат додатни напори потребни за подготвување на часот на кој ќе се користи уметничката литература и дека најчесто како причина се наведува недоволната заинтересираност на учениците за користење на ваков вид на уметност во наставата. Доколку кон ова се додадат и 20% од наставниците од оваа категорија кои сметаат дека уметничката литература не треба да се користи во наставата, бидејќи негативно влијае врз дисциплината, станува јасно дека ваквите опции на наставниците во однос на можноста за користење на уметничката литература служат како камуフラжа на вистинските причини за нискиот степен на нејзиното користење. Ова до толку повеќе што, според резултатите добиени од идентификувањето на степенот на користење на уметничката литература во наставата, ниту еден наставник надвор од групата на јазичните и природно-математичките предмети не користел уметничка литература, па според тоа мнозинството од наставниците опфатени со истражувањето нема лично искуство за тоа дали и колку учениците се заинтересирани за користење на уметничката литература во наставата, односно како нејзиното користење влијае врз дисциплината во одделението. Во прилог на констатацијата на наставниците дека користењето на уметничката литература

тура подразбира потреба од подобро подготвување на наставникот оди и податокот дека најголем дел од наставниците од јазичната група на предмети, значи оние наставници кои се наподготвени за користење на уметничката литература (дури 51 наставник, или 83,60% од примерокот опфатен во "јазичните" предмети), го дели истото мислење. Интересно е што за оваа алтернација оптирале само 16,21% од наставниците од останатите предмети кои според идентификувањето на степенот на користење на уметничка литература воопшто неа и ја користеле, што секако се должи, пред сè, на нискиот степен на нејзиното користење во овие наставни предмети. Евидентно е дека во овој однос не можеме да забележиме големи отстапувања во опциите на наставниците од сите останати наставни предмети.

Според резултатите добиени од пресметувањето на Хи-квадратот  $\chi^2=142,43$   $M=8$   $\chi^2(0,01)=20,090$  е евидентно дека разликите во ставовите и мислењата на наставниците во врска со ова прашање се статистички значајни. Со оглед на висината на коефициентот на контингенција  $C=0,64$  можеме да констатираме постоење на висока позитивна корелација меѓу одделните видови на стручна подготвеност на наставниците и нивните ставови во однос на подготовката за часот на кој ќе се користи уметничката литература.

ТАБЕЛА - 27

Изборот на делата од уметничката литература кои ќе се користат во наставата треба да го направи	бр.	%
а. самиот наставник	32	15,76
б. наставникот во договор со учениците	15	7,38
в. учениците		
г. предметниот наставник во договор со наставникот од македонски јазик	156	76,84
ВКУПНО:	203	100

Од одговорите добиени на седмото прашање од прашалникот-скалер, прикажани на Табелата 27, поставено со цел да се испитаат ставовите на наставниците во врска со изборот на делата од уметничката литература кои ќе се користат во наставата, се гледа дека најголем дел од наставниците (156 наставника, или 76,84% од вкупниот примерок) смета дека изборот на делата од уметничката литература кои ќе се користат во наставата треба да го направи предметниот наставник во соработка со наставникот од македонски јазик. Од друга страна, особено со оглед на претходно изнесените ставови и мислења на наставниците за потребата од посебна подготовка за часовите на кои ќе се користи уметничка литература, за тоа оптирале мнозинството од наставници кои во својата наставна работа воопшто не користеле дела од уметничката литература, односно мнозинството од наставниците кои немаат соодветна стручна подготовка за користење на дела од уметничката литература во наставата, поради што најверојатно и чувствуваат голем степен на несигурност при изборот на делата кои евентуално би ги користеле во својата наставна работа. Имено, дури 69,23% од наставниците од наведените категории, при изборот на делото од уметничката литература, би побарале помош од колегата кој предава македонски јазик, односно од оние наставници кои имаат најсоодветна стручна подготовка за користење на уметничката литература во наставата. Со оглед на тоа, се чини дека наставниците својата посебна подготовка за користење на уметничка литература ја разбираат првенствено како консултација со колегата, повеќе отколку како вложување на личен напор за самообразување во тој поглед.

За нас е посебно интересно што кон ваквите опции на наставниците кои во својата наставна работа воопшто не користеле уметничка литература, на извесен начин, се придржуваат и нивните колеги кои најчесто користат уметничка литература, наставниците од јазичната



група на предмети, од кои само 11,47% сметаат дека изборот на делото што ќе се користи во наставата треба да го направи наставникот од матичниот предмет, што зборува за тоа дека, како прво, наставниците од овие предмети имаат јасен увид во подготвеноста на своите колеги од другите наставни предмети за користење на уметничка литература во наставата и, како второ, дека наставниците од јазичните предмети се готови за соработка со останатите колеги.

Од друга страна, заслужува внимание и податокот дека ниту еден од наставниците, дури ни оние од јазичната група на предмети, не смета дека изборот на делото што ќе се користи во наставата треба да го направат учениците сами, па дури ни во соработка со наставникот (за што оптирале само 4,43% од вкупниот примерок на наставници). Што се однесува до ваквите ставови на наставниците од јазичната група на предмети тие секако се должат на повеќе причини, и тоа, пред се, на фактот што изборот на делата од уметничката литература кои се користат во нивните наставни предмети е веќе направен и даден во наставниот план и програма, односно на тоа што, познавајќи ги добро стручните оспособености на своите колеги од другите наставни предмети во овој поглед, сметаат дека тие не ќе можат да им дадат соодветна помош на учениците при изборот на делата од уметничката литература.

Според пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=52,92$   $M=8$   $\chi^2=0,01=20,09$ ) можеме да констатираме статистичка значајност на разликите во ставовите и мислењата на наставниците за изборот на делата од уметничката литература кои ќе се користат во наставата. Пресметаниот коефициент на контингенција  $C=0,45$  покажува постоење на изразита позитивна корелација меѓу видот на стручната подготовка на наставниците и нивните ставови во однос на ова прашање.

ТАБЕЛА 28

Најголем поттик и помош за користење на дело од уметничката литература во наставата Ви дал-о	бр.	%
а. примерот на некој колега	9	4,33
б. разговорот и сугестиите на советникот		
в. зголемениот интерес на учениците за користење на ваков начин на работа	104	51,23
г. она што во текот на Вашето школување сте го научиле за значењето на користењето на уметничката литература	59	29,06
д. личниот интерес за овој вид уметност	25	12,31
ѓ. немате свое мислење за тоа	4	2,90
ВКУПНО:	203	100

Со осмото прашање од прашалникот-скалер наменет за испитување на ставовите на наставниците за можноста за користење на уметничката литература во наставата имавме за цел да дознаеме што или кој најмногу ги поттикнува наставниците за користење на овој вид на уметност.

Од глобалниот преглед на податоците прикажани на Табелата 28 се гледа дека најголем дел од наставниците (104 наставници или 51,23% од вкупниот примерок на наставниците опфатени во истражувањето) смета дека зголемениот степен на заинтересираноста на учениците најмногу ги поттикнува во својата наставна работа да користат дела од уметничката литература. Од друга страна, доколку ваквите оптирања на наставниците ги доведеме во врска со податоците добиени од испитувањето на нивните ставови за можноста од користење на уметничката литература во наставата воопшто, според кои речиси 30% од вкупниот примерок на наставниците оптирале за алтернацијата според која уметничката литература треба да се користи во наставата

само ако учениците пројават интерес за тоа, се чини дека голем дел од одговорноста за нискиот степен на користење на овој вид на уметност во наставата наставниците го оправдуваат со незаинтересираноста на учениците. Наспроти тоа, ниту еден од анкетираниите наставници можност за зголемување на степенот на заинтересираноста на учениците не ја гледа во нивното вклучување" во изборот на делата од уметничката литература кои ќе се користат во наставата.

Дека зад наводно малиот интерес на учениците за користење на уметничката литература во наставата, всушност се кријат други, поесенцијални причини најдобро сведочи податокот според кој 59 наставници, или 29,06% од вкупниот примерок, оптирале за алтернацијата дека најголем поттик за користење на уметничката литература им дава она што во текот на своето школување го научиле за нејзиното воспитно-образовно значење (за што оптирале 66,10% од наставниците од јазичната група на предмети), значи оние наставници кои во својата наставна работа најчесто и ја користат уметничката литература, и дури 89,42% од наставниците од оние наставни предмети во кои, според идентификуваниот степен на користење, уметничката литература воопшто и не се користела.

Интересно е што само 22 наставника, или 10,83% од вкупниот примерок, смета дека нивниот личен интерес за овој вид на уметност е главен поттикнувач на користењето на уметничката литература во наставата. Ваквиот недостиг на афинитет кон уметничката литература е особено изразен кај наставниците од "нејазичните" наставни предмети, односно кај оние наставници кои во својата наставна работа (со исклучок на наставниците по историја и географија) воопшто не користеле уметничка литература. Со оглед на тоа, се чини дека покрај недоволната стручна оспособеност на наставниците од овие предмети, едена од причините за нискиот степен на користење на уметничката ли-

тература во наставата секако е и непостоењето на личен афинитет спрема уметничката литература воопшто.

Ниту еден наставник кој во својата наставна работа, според резултатите од идентификуваниот степен, не користел уметничка литература не смета дека примерот на некој колега може да го поттикне во својата наставна работа да користи таков вид на уметност, што е сосема разбирливо со оглед на тоа што во наставата уметничката литература воопшто и не се користи, односно што нејзиното користење во јазичната група на предмети се должи, пред се, на природата на тие предмети, чие реализирање и не е можно без користење на уметничката литература.

Доколку добиените податоци ги проследиме од аспектот на тоа колку разликите во должината на работното искуство влијаат врз ставовите и мислењата на наставниците во врска со тоа кој или што најмногу ги поттикнува во својата наставна работа да користат дела од уметничката литература, потребно е да истакнеме дека најголем дел од наставниците (60,60%) кои сметаат дека тоа е она што во текот на своето школување го научиле за воспитно-образовното значење на уметничката литература има работно искуство од 0-5 години, кои, според претходно добиените податоци во својата наставна работа, најчесто и користеле уметничка литература. Од друга страна, најголем дел од наставниците кои сметаат дека интересот на учениците е најголем поттикнувач за користење на дела од уметничката литература се наставници со работно искуство од над 10 години. Сето ова не наведува на заклучокот дека наставниците со работно искуство од 0-5 години недостигот на искуство во врска со заинтересираноста на учениците за користење на дела од уметничката литература во наставата го компензираат со знаењата здобиени во те-

кот на школувањето и дека поради тоа, во својата наставна работа најчесто и ја користат уметничката литература и, обратно, дека нивните постари колеги, пред сè, се потпираат врз искуствата од сопствената наставна практика, според кои, наспроти на некои нивни претходни ставови, сепак постои значителен степен на заинтересираност за користење на уметничката литература во наставата. Наспроти ваквите опции, ниту еден од наставниците од "нејазичните" наставни предмети со работно искуство од над 10 години во својата наставна работа не користел дела од уметничката литература. Во таа смисла, индиректно, несоодветниот вид на стручна подготовка за користење на делата од уметничката литература во наставата можеме да го третираме како една од значајните причини за "гушење" на природниот човечки интерес за уметноста воопшто, а посебно за уметничката литература.

Со оглед на резултатите добиени од пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=175,81$   $M=20$   $\chi^2=0,01=37,566$  можеме да констатираме дека разликите во ставовите и мислењата на наставниците во однос на ова прашање се статистички значајни, при што големината на пресметаниот коефициент на контингенција ( $C=0,68$ ) покажува постоење на висока позитивна корелација.

ТАБЕЛА - 29

Часовите на кои се користи уметничката литература во однос на другите часови ги оценувате како:	бр.	%
а. поуспешни во секој поглед	6	2,95
б. поуспешни во однос на остварувањето на воспитно-образовните задачи	40	19,70
г. подобри во однос на степенот на мотивираноста на учениците	103	50,73

г. исти	11	5,41
д. потешки за наставникот, но поинтересни за учениците	43	21,18
ѓ. подобри за остварување на поблиски односи со учениците		
<b>ВКУПНО:</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Со деветото прашање од прашалникот-скалер имавме за цел да испитаме дали, според мислењето на наставниците, часовите на кои се користи уметничката литература се разликуваат од часовите на кои ве се користи овој вид на уметност.

Глобалниот преглед на податоците, прикажани на Табелата 29, ни покажува дека мнозинството од наставниците (013 наставници или 50,73% од вкупниот примерок) смета дека часовите на кои се користи уметничката литература се квалитативно подобри во однос на останатите часови. Иако мнозинството на наставници кои оптирале за оваа алтернација (58 наставници, или 56,31% од наставниците кои имаат такво мислење) се од оние наставни предмети во кои, според резултатите добиени од идентификацијата на степенот на користење на уметничката литература, таа не била користена, со оглед на тоа дека дури 38 од нив, или 65,51%, се со работно искуство од над 10 години, се чини дека определувањето за оваа алтернација резултира повеќе од потребата да се изнајдат нови средства за зголемување на степенот на мотивираност на учениците, што, според мислењето на најголемиот дел од наставници од оваа категорија, беше квалификувано како една од примарните придобивки од користењето на уметничката литература во наставата, отколку на нивното непосредно искуство во врска со користењето на овој вид на уметност во наставата. Во прилог на оваа констатација одат и податоците добиени од одговорите на едно од претходните прашања, според кои дури

55% од наставниците со најдолго работно искуство сметаат дека зголемутиот интерес на учениците за користење на уметничката литература е основен поттикнувач тие во својата наставна работа да користат уметничка литература.

Дека овие наставници кои во својата наставна работа не користеле уметничка литература правилно го оценуваат значењето што таа го има во однос на зголемувањето на степенот на мотивираност за наставна работа зборуваат податоците, според кои, за истата алтернатива оптирале дури 45 наставници, или 43,68% од оние наставници кои во својата наставна работа користеле уметничка литература и имаат позитивни искуства во овој поглед. Интересно е што и во оваа категорија на наставници повеќе од една третина наставниците кои оптирале за оваа алтернатива имаат работно искуство од над 10 години.

Од друга страна, според добиените одговори на ова прашање, евидентно е дека 43 наставници, или 21,18% од наставниците, оптирале за алтернативата според која часовите на кои се користи уметничката литература се разликуваат од другите часови, пред се, според тоа што се потешки за наставниците, а поинтересни за учениците. Дури 25% од вкупниот процент на наставниците кои оптирале за оваа алтернатива имаат работно искуство од над 10 години; тоа се, значи, оние наставници, кои, според податоците добиени од едно од претходните прашања, во најголем дел сметаат дека наставникот треба да се подготви подобро доколку планира во текот на својата наставна работа да користи уметничка литература, односно дека изборот на делото од уметничката литература што ќе се користи на часот треба да се направи во договор со наставникот од македонски јазик, со што индиректно отпорот на наставниците кон вложување на додатен напор за подготвување на таков час се јавува како една од значајните причини

за нискиот степен на користење на уметничката литература во наставата. Ова дотолку повеќе што за оваа алтернација оптирале само 6,55% од наставниците од јазичната група на предмети, односно оние наставници кои, со оглед на видот на својата стручна оспособеност за користење на уметничката литература во наставата, часовите на кои се користи овој вид на уметност не ги чувствуваат како "потешки".

Само 9,83% од анкетираниите наставници, и тоа исклучиво наставниците од јазичната група на предмети, сметаат дека часовите на кои се користи уметничката литература се поуспешни во секој поглед од останатите часови, што зборува за тоа дека наставниците користењето на уметничката литература го разбираат само како една од можностите за подобрување на квалитетот на наставната работа. Од друга страна, со оглед на тоа дека само 11 наставници, или 5,41% од вкупниот примерок на наставниците опфатени во истражувањето, смета дека овие часови се исти како и сите други часови, се чини дека најголем дел од наставниците сосема правилно користењето на уметничката литература во наставата го смета не само за значајна, туку и за сосема специфична можност за подобрување на квалитетот на наставната работа.

Интересно е што ниту еден од анкетираниите наставници часовите на кои се користи уметничката литература не ги оценил како подобри во однос на можноста за остварување на поблиски односи со учениците, што во целост соодветствува на нивните ставови дека користењето на уметничката литература, од своја страна, не придонесува значајно за градење на поблиски односи со учениците.

Со оглед на големината на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2 = 149,57$   $M=25$   $\chi^2=0,01=37,566$  можеме да констатираме дека разликите во ставовите на наставниците во однос на ова прашање имаат статис-



тичка значајност. Висината на пресметаниот коефициент на контингенција  $C=0,81$  зборува за постоењето на изразито висока позитивна корелација меѓу видот на стручната подготовка на наставниците и нивните ставови во однос на тоа според часовите на кои се користи уметничката литература се разликуваат од останатите часови.

ТАБЕЛА - 30

На часовите на кои се користи уметничката литература учениците:

	бр.	%
а. внимателно го следат излагањето на наставникот	35	17,24
б. бараат дополнителни информации за наставното градиво	61	30,04
в. постојано бараат збор и сакаат да се вклучат во предавањето	68	33,49
г. разговараат со другарите	22	10,83
д. делуваат отсутно и незаинтересирани	17	8,37
<b>ВКУПНО:</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Со десетото прашање од прашалникот-скалер наменет за наставниците сакавме да ги испитаме ставовите на наставниците за тоа како користењето на уметничката литература влијае врз степенот на работната ангажираност на учениците во наставата.

Од добиените податоци, прикажани на Табелата 30, може да се види дека 68 наставници, или 33,49% од вкупниот примерок, сметаат дека часовите на кои се користи уметничката литература се одликуваат со зголемен степен на работна ангажираност на учениците. За оваа алтернатија оптирале мнозинството на наставници со работно искуство од над 10 години (44 наставници, или 36,66% од наставниците од таа категорија), при што речиси од еднаков процентуален износ за оваа алтернатија оптирале и наставниците од оние наставни

предмети кои, според идентификуваниот степен, во својата наставна работа користеле уметничка литература. Имено, за оваа алтернација се определеле 36,75% од наставниците од јазичната и општествено-историската група на наставни предмети.

Релативно високит процент на наставниците кои сметаат дека во текот на часот на кој се користи уметничката литература учениците често бараат дополнителни информации за наставното градиво (61 наставник, или 30,04% од вкупниот примерок на наставниците опфатени со истражувањето), како и високиот процент на наставниците кои оптирале за претходната алтернација, ни покажуваат дека повеќе од 60% од наставниците оптирале за оние алтернации кои зборуваат за постоењето на зголемен интерес за наставна работа кај учениците, т.е., индиректно, и за високиот степен на мотивираноста на учениците предизвикан од користењето на уметничката литература. Ваквите опции на наставниците сосема соодветствуваат на претходно идентификуваните ставови на мнозинството од примерокот, според кои наставниците сметаат дека часовите на кои се користи уметничка литература се разликуваат од останатите часови, пред сè, според степенот на мотивираноста за наставна работа, односно дека тие часови се поинтересни за учениците во споредба со часовите на кои не се користи овој вид на уметност.

Земајќи ги предвид одговорите што наставниците ги дале на претходните прашања, станува јасно дека наставниците, особено оние кои во својата наставна работа не користеле уметничка литература и кои имаат проблеми со степенот на мотивираноста на учениците, барањето на дополнителни информации го сметаат како индикатор за зголемувањето на степенот на мотивираноста. Со оглед на тоа дека ваквото однесување на учениците подразбира и висок степен на демократски

односи во одделението и жива вертикална комуникација, се чини дека оптирајќи за наведените алтернации мнозинството од наставниците индиректно оптирал и за тоа дека користењето на уметничката литература претставува можност за градење на поблиски односи со учениците.

Само 10,83% од наставниците сметаат дека на часовите на кои се користи уметничката литература учениците постојано разговараат со своите другари, а тоа се секако оние наставници кои според одговорите добиени на првото прашање од прашалникот-скалер сметаат дека користењето на уметничката литература доведува до појава на проблеми во врска со дисциплината. Со оглед на разликата во процентот на наставниците кои оптирале за наведената алтернација од првото прашање и на наставниците кои, одговарајќи на ова прашање, сметаат дека на часот на кој се користи уметничката литература учениците постојано разговараат со своите ученици (10,83% респективно 16,74%), можеме да заклучиме дека дел од наставниците кои оптирале за првите две алтернации од ова прашање, кои се доста радикални во однос тоа дека уметничката литература позитивно влијае врз мотивираноста и степенот на работната ангажираност на учениците, во својата наставна работа во која користат уметничка литература чувствуваат и дисциплински проблеми, но дека ним не им придаваат одредено значење или ги решаваат на адекватен начин. На тој начин, истакнувањето на дисциплинските проблеми како една од причините за нискиот степен на користење на уметничката литература во наставата губи во своето значење.

За двете најрадикални алтернации (првата и последната) дека учениците внимателно го следат излагањето на наставникот, односно дека делуваат отсутно и сосема незаинтересирано - оптирал релативно мал дел од анкетираниите наставници (35 наставника, или 17,24% респективно 17 наставника, или 8,37% од вкупниот примерок

на наставниците опфатени со истражувањето). Интересно е што за првата алтернација оптирале само наставници кои во својата наставна работа користеле уметничка литература, додека за последната алтернација оптирале само наставниците од оние наставни предмети во кои, според идентификуваниот степен, уметничката литература воопшто не била користена. Имено, наставниците кои во својата наставна работа најчесто користат уметничка литература сметаат дека учениците на користењето на уметничката литература, што е веќе вообичаен начин на работа во овие наставни предмети, не реагираат толку бурно. Од друга страна, тоа во никој случај не значи дека и во рамките на тие наставни предмети уметничката литература не влијае на зголемувањето на степенот на емоционалната ангажираност на учениците, туку дека манифестациите кон неа се поинакви отколку на часовите на кои уметничката литература се користи ретко или, пак, воопшти не се користи.

Пресметаниот ХИ-квадрат ( $\chi^2=131,41$   $n=16$   $\chi^2_{(0,01)}=32,00$ ) покажува дека разликите во ставовите и мислењата на наставниците во врска со ова прашање имаат статистичка значајност, при што, со оглед на висината на пресметаниот коефициент на контингенција ( $C=0,62$ ), можеме да констатираме дека видот на стручната подготовка на наставниците високо позитивно корелира со нивните ставови и мислења во врска со тоа како користењето на уметничката литература влијае врз работната и емоционалната ангажираност на учениците во наставата.

Анализирајќи ги резултатите добиени од испитувањето на ставовите и мислењата на наставниците во однос на значењето, можностите и начините на користење на уметничката литература во функција на поттикнувач на емоционалната ангажираност на учениците, мо-

жеме во генерални рамки да констатираме дека најголем дел од наставниците (63,61%) смета дека уметничката литература може секогаш со подеднаква успешност, или само дека може, да се користи во наставата. Збирот на процентот на наставниците кои оптирале за овие две алтернатии, чија формулација открива изразени позитивни ставови за користењето на уметничката литература во наставата, е седум пати поголем од процентуалниот износ на наставниците кои сметаат дека уметничката литература не треба да се користи во наставата, поради што можеме да констатираме дека мнозинството од наставниците имаат позитивни ставови за користење на овој вид на уметност во наставата. Најрадикални позитивни ставови во однос на ова прашање имаат наставниците од јазичната група на предмети, значи оние наставници кои имаат најсоодветни теоретски и практични знаења за користење на уметничката литература во наставата, односно токму оние наставници кои, според идентификуваниот степен, уметничката литература најчесто ја користеле во наставата.

Наспроти тоа, дури 60,37% од наставниците од природно-математичката група на предмети, односно оние наставници кои, со оглед на видот на својата стручна подготовка, немаат соодветни знаења за користење на уметничката литература во наставата, односно оние наставници кои, според идентификуваниот степен на користење на уметничката литература во наставата, неа воопшто и не ја користеле, сметаат дека уметничката литература треба да се користи во наставата само доколку учениците пројават интерес за тоа. Од друга страна, проследувајќи ги одговорите на наставниците на првото прашање од прашалникот-скалер од аспектот на должината на нивното работно искуство, можеме да констатираме дека мнозинството од наставници со работно искуство од над 10 години има изразито позитивни ставови

за користењето на уметничката литература во наставата и дека наставниците од оваа категорија, исто како и наставниците од јазичната група на предмети, покажуваат најголем степен на иницијативност за користење на уметничката литература. Имено, елативно мал дел од наставниците од овие две категории смета дека иницијативноста за користење на уметничката литература во наставата треба наполно да им се препушти на учениците.

Според пресметаниот Хи-квадрат е утврдено постоење на статистички значајна разлика во ставовите на наставниците од одделните наставни предмети за можноста за користење на уметничката литература во наставата.

Според одговорите добиени на прашањето за можноста за користење на уметничката литература во одделните наставни предмети, забележани се извесни разлики во ставовите, при што истите имаат статистичка значајност. Имено, најголем дел од наставниците од јазичната група на предмети смета дека уметничката литература често може да се користи во наставата по сите наставни предмети, а особено во наставата по оние наставни предмети чии предмет е некој од одделните видови на уметност, како што се ликовното и музичкото воспитание и македонски јазик. Од друга страна, со оглед на опциите на поголем дел од наставниците од општествено-историската група на наставни предмети, значи на наставниците од оние предмети во кои, според идентификуваниот степен на користење на уметничка литература, таа воопшто и била користена, покрај соодветниот вид на стручна теоретска и практична подготвеност на наставниците за користење на дела од уметничката литература, врз нивните ставови за можноста на користење на уметничката литература во наставава големо влијание имаат и личните искуства, кои се стекнати во текот на таквото

користење на овој вид на уметност во наставата.

Што се однесува до прашањето за користење на уметничката литература на одделните видови на часови, според добиените податоци евидентно е дека мнозинството на наставниците (54,18%) смета дека уметничката литература најцелесообразно може да се користи на часовите за повторување и вежбање на наставното градиво, при што ваквите ставови на наставниците од јазичната група на предмети не соодветствуваат на податоците добиени од идентификувањето на степниот на користење на уметничката литература на одделните видови на часови, според кои наставниците од јазичната група на предмети уметничката литература најчесто ја користеле на часовите за усвојување на ново градиво. Секако дека овој делумен расчекор меѓу ставовите и реалната состојба се должи на тоа што, според самата природа на "јазичните" предмети, уметничката литература, која, во нив претставува основа за наставно работење, мора, пред сè, да се користи на часовите за усвојување на ново градиво, додека со оглед на теоретските и практични знаења на наставниците од тие наставни предмети уметничката литература може да се користи, меѓу останатото, и во функција на зголемување на трајноста на знаењата, или и во функција на зголемување на нивниот обем, односно и на часовите за повторување и вежбање. Од друга страна, само 3,63% од наставниците кои во својата наставна работа не користеле дела од уметничката литература смета дека таа е подеднакво податлива за користење на сите видови на наставни часови. Малиот процент (36,45% од вкупниот примерок на наставниците опфатени со истражувањето) на наставници кои сметаат дека уметничката литература, пред сè, треба да се користи на часовите за усвојување на ново градиво покажува дека, со оглед на обемноста на наставните содржини кои треба да се совладаат во

текот на тие часови, како и поради недоволната теоретска и практична подготвеност на наставниците за користење на уметничката литература, најголем дел од анкетираните наставници на часовите за усвојување на ново градиво избегнува да користи дела од овој вид на уметност. Во прилог на констатацијата дека видот на теоретската и практично-методската подготвеност на наставниците секако влијае и врз нивните ставови за можноста за користење на уметничката литература на часовите за усвојување на ново градиво, оди и податокот според кој најголем дел од наставниците кои оптирале за оваа алтернација (42,62%) се наставниците од јазичната група на предмети. Интересно е што ниту еден од наставниците не смета дека уметничката литература најцелесообразно може да се користи на часовите за оценување, особено е значајно што за оваа алтернација не оптирал ниту еден од наставниците од јазичната група на предмети, кај кои, со оглед на тоа дека голем дел од часовите за оценување "отпаѓа" на писмените вежби и задачи, во нивните рамки, уметничката литература може да се искористи на многу целесообразен начин. Од друга страна, изненадува тоа што се чини дека наставниците воопшто а посебно наставниците од јазичните предмети, кои имаат јасен увид во "емоционалните потенцијали" на уметничката литература, и нив не ги ставаат во функција на емоционалното релаксирање на учениците, толку потребно на часовите за оценување.

И за ова прашање е утврдено постоење на статистичка значајност на разликите во ставовите на наставниците од одделните наставни предмети.

Со оглед на тоа дека, според мислењето на најголемиот дел од наставниците, уметничката литература треба да се користи во воведните делови од часовите и тоа, пред сè, во функција на зголему-



вање на степенот на мотивираноста на наставната работа на учениците, се чини дека наставниците не го познаваат доволно широкиот спектар на можностите за користење на уметничката литература во наставата. Од друга страна, земјаки го предвид податокот дека речиси 50% од наставниците кои оптирале за алтернацијата дека уметничката литература најцелесообразно може да се користи во воведниот дел од часот има работно искуство од над 10 години, можеме да претпоставиме дека уметничката литература е верифицирана како можност за воведување на учениците во наставната работа. И во однос на ова прашање е констатирана статистичка значајност на разликите во ставовите на наставниците.

Податокот дека уметничката литература, според ставовите на најголемиот број на наставници, е верифицирана како можност за воведување на учениците во наставната работа, секако се должи и на нивните ставови според кои користењето на уметничката литература во наставата, пред сè, влијае врз зголемувањето на степенот на мотивираноста за наставната работа. Имено, дури 73,46% од вкупниот примерок на наставниците од јазичната и општествено-историската група на предмети користењето на уметничката литература, пред сè, го ставаат во функција на мотивираноста за наставната работа. Од друга страна, со оглед на нивните опции за можноста уметничката литература да се искористи како средство за предизвикување на одредени емоции кај учениците (за што оптирале дури 47,61% од наставниците од јазичната група), како и со оглед на тоа дека дури 87,50% од наставниците од "уметничката" наставни предмети зголемувањето на емоционалната ангажираност на учениците го сметаат како примарен ефект од користењето на уметничката литература во наставата, евидентно е дека, за разлика од наставниците од другите наставни предмети (кај кои оваа можност најчесто се наоѓа на пониските ранговни

позиции), тие правилно ги разбрале, а дел од нив и ги користеле во својата наставна работа "емоционалните потенцијали" на уметничката литература.

Најголемиот дел од оние наставници кои во својата наставна работа не користеле дела од уметничката литература (46,66% од вкупниот примерок на наставниците од таа категорија) смета дека уметничката литература во наставата може да се искористи, пред се, како добра основа за наставна работа, при што таквата основа, веројатно, подразбира и постоење на определен степен на мотивираност на учениците за наставна работа. Но, многу ретко таквата основа, според мислењето на наставниците, се однесува на градењето на поблиски односи со учениците. Ова дотолку повеќе што можноста уметничката литература да се стави во функција на градење на поблиски односи со учениците, според добиените одговори на наставниците, речиси во најголем број случаи се наоѓа на најниската ранговна позиција. Ваквите разлики во ставовите на наставниците во врска со ова прашање се статистички значајни.

Што се однесува до ставовите на наставниците за тоа дали користењето на уметничката литература во наставата бара од нив и вложување на додатен напор околу подготвувањето на часот, според мислењето на најголем дел од наставниците (70,98%) часот на кој ќе се користи уметничка литература бара и подобро подготвување на наставникот. Тоа особено се однесува на наставниците со работно искуство од над 10 години кои во својата наставна работа, според идентификуваниот степен на користење на уметничката литература во одделните наставни предмети, воопшто не користеле уметничка литература, со оглед на што можеме да заклучиме дека една од позначајните причини за некористењето на уметничката литература секако е и отпорот на наставниците за вложување на додатен напор, потребен да се органи-

низира таков час.

Од друга страна, дека видот на стручната подготовка, исто така, влијае врз ставовите на наставниците во однос на ова прашање, сведочи податокот според кој дури 50,81% од наставниците по историја и географија, значи оние наставници кои немаат насоодветна стручна подготовка за користење на уметничка литература, а кои во својата наставна работа користеле дела од овој вид на уметност, го дели мислењето на наставниците со работно искуство од над 10 години кои во својата наставна работа не користеле уметничка литература - дека нејзиното користење во наставата подразбира и подобро подготвување на наставникот.

Дека видот на стручната подготвеност на наставниците влијае врз степенот на нејзиното користење најдобро ни покажуваат одговорите на наредното прашање, според кои, при правењето на изборот на делото од уметничката литература кое ќе се користи во наставата, дури 76,84% од наставниците би побарале помош од наставникот по македонски јазик. Ова е разбирливо доколку истакнеме дека дури 69,23% од овие наставници во својата наставна работа не користеле дела од уметничката литература (најверојатно и поради несигурноста во сопствените сили при изборот на делото што ќе се користи).

Во овој контекст, барајќи ги главните фактори кои ги поттикнуваат наставниците на користење на уметничка литература во наставата, потребно е да истакнеме дека, иако 51,23% од наставниците зголемениот степен на заинтересираност на учениците го сметаат како најголем поттик, со оглед на тоа дека само 10,83% од вкупниот примерок на наставниците за таков го сметаат својот личен афинитет кон овој вид на уметност, односно дека најголемиот дел од наставниците од јазичната група на предмети за главен поттикнувач го

сметаат се она што во текот на своето школување го научиле за значењето на уметничката литература, станува јасно дека, покрај видот на стручната подготовка, готовноста да се вложи додатен напор во фазата на подготвување на наставниот час и непостоењето на личен афинитет на наставниците кон овој вид на уметност се основните причини за нискиот степен на користење на уметничката литература во наставата.

Во заклучокот би истакнале дека со оглед на добиените податоци не можеме во целост да ја прифатиме наведената хипотеза во врска со ставовите и мислењата на наставниците, според која наставниците имаат позитивни ставови за користење на уметничката литература во наставата. Ова дотолку повеќе што, резимирајќи се што е кажано во врска со ставовите и мислењата на наставниците кои одат во прилог на констатацијата за постоење на позитивни ставови, потребно е да истакнеме следново:

Процентите на опциите за одделни прашања во врска со начините и можностите на користење на уметничката литература во функција на поттикнување на емоционалната ангажираност на учениците во наставата покажуваат забележливи варирања во ставовите на наставниците од одделните наставни предмети, кои, со оглед на пресметаниот Хи-квадрат, се сигнификантни. Имено, во однос на определбите за сите прашања од прашалникот-скалер наменет за испитување на ставовите на наставниците, утврдени се статистички значајни разлики во ставовите на наставниците од одделните наставни предмети и работно искуство од 0 - над 10 години. Со други зборови, според добиените податоци и големините на пресметаните Хи-квадрати, постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците кои имаат адекватна стручна подготвеност за користење на уметничка

литература (наставниците од јазичната група на предмети) и наставниците од останатите наставни предмети.

Во врска со тоа, се чини дека одговорот на прашањето за изнаоѓање на можности за зголемување на степенот на користење на уметничката литература во наставата треба, пред се, да се бараат во подобрувањето на квалитетот и обемот на теоретската и практично-методската подготвеност на наставниците од сите наставни предмети за користење на дела од уметничката литература во наставата.

## АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ

Податоците од експерименталното истражување се добиени преку извршеното тестирање со помош на тестови на знаења и прашалници-скалари.

Во продолжение го презентираме прегледот на податоците добиени од експерименталното истражување (кое е реализирано во две фази со цел преку ретестирањето во втората фаза од истражувањето да се испита трајноста на знаењата стекнати при користењето на уметничката литература), во сите експериментални единици и во сите експериментални групи. При тоа, во продолжение ќе бидат презентирани и резултатите од испитувањето на ставовите на учениците, со цел да се испита дали и колку користењето на уметничката литература влијае врз степенот на нивното емоционално ангажирање во наставата.

### I. ФАЗА

1. Податоци од експерименталното истражување во наставата по историја.

#### -СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА 32

експер. група	N	Поени	%	s	$\bar{x}$	d $\bar{x}$	t	ниво на знач.	
								0.05	0.01
7.1.	28	26,10	74,59	63,35	26,10				
<u>н.ч.п.</u>						4,25	3,19	2,01	2,68
7.1.1.	28	21,85	62,44	54,34	21,85				
7.2	28	30,12	86,12	73,54	30,14				
<u>у.ч.</u>						5,68	4,72	2,01	2,68
7.2.1.	28	24,03	68,67	51,43	24,46				

7.3.	28	26,71	76,32	58,26	27,64				
<u>Н.Ч.Н.Г.</u>						3,61	4,65	2,01	2,68
	28	21,40	61,14	59,84	24,03				
7.4.	28	28,16	80,47	64,42	29,32				
<u>У.Д.</u>						7,79	11,58	2,01	2,68
7.4.1.	28	22,5	64,28	39,07	21,53				

Табелата 32 - дава преглед на начините на користењето на уметничката литература во наставата по Историја, во експерименталните групи составени од испитаници - ученици од седмите одделенија. Според презентираниот преглед може да се види дека во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.) е работено според следната експериментална програма: во експерименталната група 7.1. уметничката литература е користена преку гласно читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 7.2. преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 7.3. преку гласно читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 7.4. преку воннаставно читање од страна на учениците.

Според податоците добиени од експерименталното испитување во наставниот предмет историја, презентирани на табелата - 32 можеме да констатираме дека испитаниците од експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.), составени од испитаници-ученици од седмите одделенија, имаат повисок степен на знаење во споредба со испитаниците од експерименталните групи во кои не дејствувал експерименталниот фактор - експерименталните групи од контролен вид (експерименталните групи: 7.1.1., 7.2.1., 7.3.1. и 7.4.1.). Повисокиот степен на усвоеноста на знаењата е изразен преку

повисоките средни вредности на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\bar{x}=28,30$  или  $80,85\%$  од можните поени), односно преку разликата на средните вредности на резултатите од овие експериментални групи и експерименталните групи со контролен карактер ( $d\bar{x}=5,34$ , или  $15,25\%$  од можните поени).

Највисокото степен на усвоеност на знаењата во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е постигнат во експерименталната група во која учениците самостојно во тек на часот го читале делото од уметничката литература (во експерименталната група 7.2.), каде  $\bar{x}=30,12$  или  $86,05\%$  од можните поени, при што во останатите експериментални групи во кои уметничката литература е користена на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот, или на час за повторување, односно низ воннаставното читање на учениците со оглед на тоа дека висината на освоените поени секогаш изнесува над  $75,00\%$  од вкупниот број на можни поени, може исто така да се евидентира висок степен на усвоеност на знаењата по Историја. Ова до толку повеќе што долниот лимит на средните вредности на резултатите постигнати при испитувањето на финалната состојба во овие групи се одбележани со  $\bar{x}=26,10$  или  $74,54\%$  од можните поени (во експерименталната група 7.1. каде уметничката литература е користена на час за повторување низ гласното читање од страна на наставникот), а во експерименталните групи со контролен карактер тој изнесува  $\bar{x}=21,35$  или  $61,51\%$  од можните поени.

Од друга страна, најголеми разлики во степенот на усвоеноста на знаењата се јавува кога уметничката литература се користи низ воннаставно читање на учениците (во експерименталните групи 7.4. и 7.4.1.)  $d\bar{x}=7,79$ , а најмали кога уметничката литера-



тура се користи на час за усвојување на ново градиво низ гласното читање на наставникот (во експерименталните групи 7.3. и 7.3.1.)  
 $d\bar{x}=3,61$ .

Што се однесува до хомогеноста на резултатите постигнати во експерименталните групи, со оглед на добиените податоци можеме да евидентираме релативно низок степен на хомогеност во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Просечната вредност на дисперзијата на резултатите во овие експериментални групи изнесува  $\sigma=64,89$ . Највисок степен на хомогеност е постигнат во експерименталната група (7.3.) во која делото од уметничката литература е користено на час за усвојување на наставното градиво преку гласно читање на наставникот.

Споредбената анализа на постигнатиот степен на хомогеност на резултатите покажува дека повисок степен на хомогеност е остварен во експерименталните групи со контролен карактер ( $\sigma=51,17$ ), при што разликата во степенот на хомогеноста (13,72 вредносни единици на стандардната девијација), зборува за значителни разлики во овој поглед. Најмала разлика во дисперзијата на резултатите се јавува при користењето на уметничката литература на час за усвојување на ново градиво низ гласното читање на наставникот (експерименталните групи 7.3. и 7.3.1.), каде разликата во дисперзираноста на резултатите околу средните вредности изнесува 1,58 вредносни единици на стандардната девијација.

Горниот лимит на постигнатите резултати, изразен низ средните вредности, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е означен со  $\bar{x}=30,14$  или 86,11% од можните поени во експерименталната група 7.2. во која уметничката литература е користена низ самостојно читање на учениците на час, при што разликите во горниот лимит на резултатите постигнати во

останатите три експериментални единици во кои дејствувал експерименталниот фактор е исто така релативно доста висок, со незнатни варирања на висината од ( $d\bar{x}=3,22$  или само 9,20% од можните поени).

Вредностите на  $A$ -односот на разликите на аритметичките средини помеѓу експерименталните групи од двата вида, покажуваат дека постори статистички значајна разлика во резултатите на експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, односно дека тие разлики ги надминуваат граничните вредности на двата нивоа на значајност.

$A$ - односот на разликите на аритметичките средини во контролните групи и експерименталните групи во кои уметничката литература се користела како експериментален фактор на час за повторување на наставното градиво низ гласното читање на наставникот изнесува  $A=3,19$ , преку самостојно читање на ученицитево тек на часот  $A=4,72$ , на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот  $A=3,61$  и низ воннаставното читање на учениците  $A=7,79$ .

## ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 33

е и	експер. група	Н	Поени	%	б	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач.	
									0,05	0.01
	8.1. <u>н.ч.п.</u>	28	26,71	76,32	58,31	27,96	8,66	2,79	2,01	2,68
	8.1.1.	28	25,70	73,42	39,14	19,40				
	8.2. <u>у.ч.</u>	28	28,16	80,47	73,54	30,14	7,39	2,77	2,02	2,68
	8.2.1.	28	22,11	63,17	47,77	22,75				

I	8.3.	28	26,71	76,32	62,27	25,60				
	<u>н.ч.н.г.</u>						6,09	4,81	2,01	2,68
	8.3.1.	28	18,50	52,85	73,93	19,71				
	8.4.	28	23,77	67,91	57,79	25,53				
	<u>у.д.</u>						3,82	7,18	2,01	2,68
	8.4.1.	28	22,3	63,71	47,64	21,71				

Од податоците презентирани на табела - 33 може да се види дека при експерименталното истражување во наставата по историја во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 8.1., 8.2., 8.3. и 8.4.), а кои се составени од испитаници-ученици од осмите одделенија е работено според следната експериментална програма: во експерименталната група 8.1. уметничката литература е користена преку гласно читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 8.2. преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 8.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 8.4. преку воннаставното читање на учениците.

Според податоците добиени од експерименталното испитување во наставниот предмет историја, во експерименталните групи составени од испитаници-ученици од осмите одделенија, прикажани на Табелата 33 можеме да констатираме дека и овде, повисок степен на усвоеност на знаењата покажале испитаниците од експерименталните групи во кои уметничката литература дејствувала како експериментален фактор (експерименталните групи 8.1., 8.2., 8.3. и 8.4.). Имено, додека во рамките на овие експериментални групи средната вредност на постигнатите резултати изнесува  $\bar{x}=27,03$  или 78,02% од можните поени, во експерименталните групи со контролен вид

(експерименталните групи 8.1.1., 8.2.1., 8.3.1., и 8.4.1.)  
 $\bar{x}=20,89$  или 59,69% од можните поени. Поради тоа со оглед на висината на разликата  $d\bar{x}=6,14$  или 17,54% од можните поени, можеме да констатираме постоење на значителни разлики во степенот на увоеност на занењата. Ова до толку повеќе што постојат значителни, разлики и во однос на висината на горните лимити на средните вредности на резултатите меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид. Имено, додека во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор горниот лимит на средните вредности е одбележан со  $\bar{x}=30,14$ , во експерименталните групи од контролен карактер тој е помал за  $d\bar{x}=7,39$  или 21,11% од можните поени. Наспроти тоа, според добиените податоци можеме да констатираме постоење на значително помали разлики во средните вредности на резултатите во експерименталните групи во кои уметничката литература дејствувала како експериментален фактор ( $d\bar{x}=4,01$  или 11,45% од можните поени). Во рамките на експерименталните групи во кои е користена уметничката литература низ тивкото читање на уметничкото дело од страна на учениците постигнати се највисоки средни вредности на резултатите (во експерименталната група 8.2.), при што  $\bar{x}=30,14$  или 86,11% од можните поени.

Релативно доста високи резултати во знаењата од историја кај учениците од осмите одделенија, постигнати се и во останатите експериментални групи во кои се користела уметничката литература.

Според резултатите добиени од експерименталното испитување на финалната сотојба од наставниот предмет историја во експерименталните групи составени од испитаници-ученици од седмите и осмите одделенија, можеме да констатираме дека во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор се постигнати значително подобри резултати и тоа како во експерименталните групи од седмите одделенија, така и во експерименталните групи од осмите одделенија ( $\bar{x}=28,30$  или 80,85% од вкупно можните поени, респективно  $\bar{x}=27,03$  или 78,01%).

-Во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор не постојат големи разлики во степенот на усвоеноста на знаењата ( $d\bar{x}=1,27$ ) помеѓу експерименталните групи од седмите и експерименталните групи од осмите одделенија, поради што можеме да заклучиме дека уметничката литература во овој наставен предмет може со подеднаква успешност да се користи во наставата.

- Не постојат особено големи разлики во однос на ефикасноста на одделните начини на користење на уметничка литература, бидејќи и во експерименталните групи од седмите одделенија и во експерименталните групи од осмите одделенија, средните вредности на постигнатите резултати при користењето на одделни начини на користење на уметничката литература секогаш се движат над  $\bar{x}=25,53$  или 67,91% од вкупно можните поени, респективно  $\bar{x}=26,10$  или 74,59%.

-Најефикасен начин на користење на уметничката литература во овој наставен предмет и во седмите и во осмите одделенија е тивкото читање на уметничката литература од страна на учениците на час ( $\bar{x}=30,14$  или 80,47%), а најмалку ефикасен во седмо одделение воннаставното читање ( $\bar{x}=16,10$  или 74,59%) и во осмо одделение - читање на уметничката литература од страна на наставникот на час за повторување ( $\bar{x}=25,53$  или 67,91%).

Со оглед на ова можеме да заклучиме дека користењето на уметничката литература во овој наставен предмет се покажало како ефикасно во однос на степенот на усвоеноста на знаењата и тоа во двете одделенија опфатени со примерокот на истражувањето, при што не постојат големи разлики во однос на ефикасноста на одделните начини на нејзиното користење во наставата.

2. Податоци од експерименталното истражување во наставата по Географија.

СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 34

експерим. група	Н	Поени	%	б	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	A	ниво на знач.	
								0,05	0,01
7.1. <u>ч.п.</u>	28	25,25	27,14	60,62	28,03	4,96	8,55	2,01	2,68
7.1.1.	28	22,50	64,28	42,96	23,07				
7.2. <u>у.ч.</u>	28	25,25	72,14	51,12	26,92	1,89	3,92	2,01	2,68
7.2.1.	28	22,30	63,71	48,90	25,03				
7.3. <u>н.ч.н.г.</u>	28	26,71	76,31	56,09	26,85	5,18	11,54	2,01	2,68
7.3.1.	28	23,77	67,91	46,06	21,67				
7.4. <u>у.д.</u>	28	25,25	72,14	55,20	26,32	1,65	5,89	2,01	2,69
7.4.1.	28	23,77	67,91	51,60	24,67				

Според податоците добиени од експерименталното испитување во наставниот предмет Географија, прикажани на табела - 34 може да се воочи дека испитаниците од експерименталните групи во ко дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.), составени од испитаници-ученици од седмите одделенија имаат повисок степен на усвоеност на знаењата од овој наставен предмет отколку испитаниците од експерименталните

групи во кои не дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 7.1.1., 7.2.1., 7.3.1., и 7.4.1.). Повисокиот степен на усвоеноста на знаењата е изразен преку повисоките вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор  $\bar{X}=23,61$  или 77,22% од можните поени. Разликата од  $d\bar{x}=3,69$  поени или 10,54% од можните поени оди во прилог на оваа констатација.

Од друга страна, со оглед на износите на стандардната девијација, евидентно е постоење на пивисок степен на хомогеност на резултатите во експерименталните групи од контролен вид, при што големината на разликите во степенот на хомогеноста меѓу овие и експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува 8,37 вредносни единици на стандардната девијација.

Долната граница на средните вредности на резултатите во експерименталните групи во кои како експериментален фактор е користена уметничката литература е одбележана со  $\bar{x}=26,32$  или 75,20% од можните поени (во експерименталната група 7.4. во која уметничката литература е користена низ воннаставно читање на учениците), а во експерименталните групи со контролен карактер со  $\bar{x}=21,67$  или 61,91% од можните поени (во експерименталната група 7.3.1.). Ваквите разлики во граничните вредности на резултатите постигнати во одделните видови на експериментални групи укажуваат на постоење на значителни разлики во степенот на усвоеноста на знаењата од географија кај ученици од седмите одделенија.

Особено се изразени разликите во степенот на усвоеноста на знаењата кога уметничката литература се користи на час за усвојување на ново градиво (меѓу експерименталните групи 7.3. и 7.3.1.), при што,  $d\bar{x}=5,18$ , а најниски во експерименталните групи во кои учениците самостојно го читаат уметничкото дело на час (меѓу експерименталните групи 7.2. и 7.2.1.) каде,  $d\bar{x}=1,89$ .

Во рамките на експерименталните групи во кои е користена уметничка литература максималните разлики во однос на средните вредности на резултатите се јавуваат кога уметничката литература се користи на час за повторување преку читање на наставникот и воннаставното читање на учениците (меѓу експерименталните групи 7.1. и 7.4.), при што  $d\bar{x}=1,71$ . Релативно ниската вредност на оваа разлика, како и речиси изедначените вредности на средните вредности на резултатите постигнати во останатите експериментални групи во кои уметничката литература како експериментален фактор дејствувала на различен начин, било на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот, било преку самостојното читање на делото на уметничката литература од страна на учениците на час, односно преку воннаставното читање на учениците (во кои максималната разлика на средните вредности на резултатите се занемарливи и изнесуваат само  $d\bar{x}=0,6$ ), зборуваат дека во овие експериментални групи е постигнат релативно доста висок и изедначен степен на усвоеност на знаењата по географија. Со оглед на тоа може да се констатира дека различниот начин на користењето на уметничката литература во овие експериментални групи, битно не вијае врз степенот на усвоеност на знаењат од географија.

Воочлива е помала разлика во дисперзираноста на резултатите околу средните вредности во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен карактер при користењето на уметничката литература низ воннаставното читање на учениците (во експерименталните групи 7.2. и 7.2.1.)

Вредностите на  $F$ -односот на разликите на аритметичките средини во контролните експериментални групи и експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, покажуваат постоење на статистичка значајност на истите и тоа како на ниво



на значајност 0,05, така и на ниво на значајност 0,01.

$A$  - односот на разликите на аритметичките средини во контролните групи и експерименталните групи во кои уметничката литература се користела како експериментален фактор на час за повторување преку гласното читање на наставникот, изнесува  $A=8,55$ , преку самостојно читање на учениците на час  $A=3,92$ , на час за усвојување на нов градиво преку гласно читање на наставникот  $A=11,54$  и преку воннаставно читање на учениците  $A=5,89$ .

### ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 35

експерим. група	н	Поени	%	б	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач.	
								0,05	0.01
8.1. <u>ч.п.</u>	28	25,25	71,14	62,32	27,32	3,9	2,68	2,01	2,08
8.1.1.	28	23,77	67,93	43,59	23,42				
8.2. <u>у.ч.</u>	28	28,16	80,47	61,00	29,25	5,18	15,19	2,01	2,68
8.2.1.	28	23,77	67,93	54,00	24,07				
8.3. <u>н.ч.н.г.</u>	28	26,71	76,32	23,99	26,5	2,36	2,93	2,01	2,68
8.3.1.	28	23,77	67,91	46,55	24,14				
8.4. <u>у.д.</u>	28	23,77	67,91	39,41	19,96	1,96	11,45	2,01	2,68
8.4.1.	28	26,75	76,42	50,67	18,00				

Од податоците презентирани на Табела-35 може да се види дека при експерименталното испитување во настават по географија, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 8.1., 8.2., 8.3. и 8.4.), а кои се

составени од испитаници-ученици од осмите одделенија е работено според следната експериментална програма: во експерименталната група 8.1. уметничката литература е користена преку читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 8.2. преку читање на учениците на час, во експерименталната група 8.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 8.4. преку воннаставното читање на учениците.

Според резултатите добиени од експерименталното испитување во истиот наставен предмет, во експерименталните групи составени од испитаници од осмите одделенија, прикажани на Табелата 35 може да се види дека и во овој случај, повисок степен на усвоеност на знаењата покажале испитаниците од експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 8.1. 8.2., 8.3. и 8.4.). И тука, повисокото степен на усвоеност на знаењат по наставниот предмет географија е изразен низ повисоките вредности на резултатите ( $\bar{x}=25,75$  или  $73,57\%$  од можните поени) и разликите во средните вредности на резултатите меѓу овие експериментални групи и експерименталните групи со контролен карактер ( $d\bar{x}=3,35$ ).

Од друга страна, судејќи според вредностите на пресметаната стандардна девијација, која во претходните испитувања при експерименталното испитување од наставниот предмет историја во експерименталните груписоставени од испитаници-ученици од седмите и осмите одделенија и при експерименталното испитување на финалната состојба на наставниот предмет географија, во експерименталните груп составени од испитаници-ученици од седмите одделенија беше секогаш помала во експерименталните групи со контролен карактер, при експерименталното истражување во наставниот предмет географија во осмо одделение, во овој поглед не можеме да констатираме постоење на таква закономерност.

Имено, највисок степен на хомогеност на резултатите постигнат е при користењето на уметничката литература на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот ( $\sigma=23,99$ , во експерименталната група 8.3.), а најмал при читањето на уметничката литература на час за повторување ( $\sigma=62,32$  во експерименталните групи 8.1.), при што максималната разлика во дисперзираноста на резултатите околу средните вредности во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува 38,33 вредносни единици на стандарната девијација. Со оглед на тоа можеме да констатираме дека постојат значителни разлики во степенот на хомогеност на знаењата од географија во експерименталните групи од овој вид составени од испитаници-ученици од осмите одделенија.

Долниот лимит на средните вредности на резултатите во експерименталните групи во кои е користена уметничката литература е обележан со  $\bar{x}=19,96$  или 57,02% од можните поени (во експерименталната група 8.4. во која уметничката литература е користена низ воннаставно читање на учениците), а горниот лимит на средните вредности на резултатите во овие експериментални групи изнесува  $\bar{x}=29,25$ , кога учениците самостојно го читале уметничкото дело на час (во експерименталната група 8.2.)

Најизразити разлики во степенот на усвоеноста на знаењата по географија кај испитаниците од осмите одделенија се јавуваат кога уметничката литература се користи низ самостојно читање (во експерименталните групи 8.2. и 8.2.1.), при што висината на таа разлика изнесува  $d\bar{x}=5,18$ , а најмали кога уметничката литература се користи низ воннаставно читање на учениците (експерименталните групи 8.4. и 8.4.1.), при што висината на таа разлика изнесува само  $d\bar{x}=1,96$ .

Максималната разлика на средните вредности на резултатите  $d\bar{x}=9,29$  или 26,54% од можите поени остварена во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, зборува за постоење на значителни разлики во степенот на усвоеноста на знаењата, особено изразени меѓу експерименталните групи во кои уметничката литература е користена низ тивкоточитање на учениците на час (експерименталната група 8.2.) и експерименталните групи во кои таа се користела низ воннаставното читање научениците (експерименталната група 8.4.), меѓу кои разликата на средните вредности на резултатите изнесува дури  $d\bar{x}=9,29$ , или 26,54% од можните поени. Ова до толку повеќе што разликата на износите на пресметаната стандардна девијација меѓу овие две експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува дури 21,59 вредносни единици на стандардната девијација.

Вредностите на  $A$ - односот на разликите на аритметичките средини на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид, покажува дека постојат статистички значајни разлики и тоа како на ниво на значајност 0,05, така и на ниво на значајност 0,01.

Имено, и во овој случај, како и при испитувањето на финалната состојба во истиот наставен предмет, во експерименталните групи составени од испитаници-ученици од седмите одделенија вредностите на  $A$ - односот ги надминуваат граничните вредности на двата нивоа на значајност.  $A$ - односот на разликите на аритметичките средини во експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои уметничката литература е користена на час за повторување изнесува  $A=2,68$ , преку самостојно читање на учениците на час  $A=15,19$ , на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот  $A=2,93$ , и во

експерименталните групи во ки уметничката литература се користела низ воннаставното читање на учениците  $t = 11,45$

Најизразити разлики во степенот на усвоеноста на знаењата меѓу експерименталните групи од двата вида се јавуваат кога уметничката литература е користена на час за повторување ( $d\bar{x} = 8,56$ ), а најмали кога уметничката литература се користи низ воннаставното читање на учениците  $d\bar{x} = 3,82$ .

Висината на износите на пресметаната стандардна девијација во експерименталните групи во кои е користен експерименталниот фактор и во експерименталните групи од контролен вид ( $\sigma = 62,97$  респективно  $\sigma = 52,10$ ), зборуваат за помала дисперзија на резултатите во експерименталните групи од контролен вид, при што разликата од 10,87 вредносни единици на стандардната девијација можеме да ја сметаме за особено значајна.

Најмала разлика во степенот на хомогеноста на постигнатите резултати во одделни видови на експерименталните групи се забележува кога уметничката литература како експериментален фактор се користи низ воннаставното читање на учениците.

Вредностите на  $t$ -односот на разликите на аритметичките средини на експерименталните групи укажуваат на постоење на статистички значајни разлики во постигнатите резултати. Имено, и во овој случај, како и при испитувањето на финалната состојба во експерименталните групи составени од ученици од седмите одделенија, вредностите на  $t$ -односот гинадминуваат граничните вредности на двата нивоа на значајност.

Според резултатите добиени од експерименталното испитување во наставниот предмет Географија во експерименталните единици составени од испитаници-ученици од седмите и испитаници-ученици од осмите одделенија можеме да констатираме постоење на изразито понизок степен на усвоеност на знаењата во експеримента-

лните групи од контролен вид, изразени преку средните вредности на постигнатите резултати, и понизок степен надисперзираност.

Во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор постигнати се значително повисоки степени на усвоеност на знаењата иста како во експерименталните групи од седмите одделенија, така и во експерименталните групи од осмите одделенија ( $\bar{x}=27,03$  или 77,22% од вкупно можните поени, респективно  $\bar{x}=25,75$  или 79,59%).

Со оглед на вредностите на пресметаниот  $A$ -однос кој е секогаш далеку над граничните вредности на двата нивоа на значајност (0,05 и 0,01), разликите во степените на усвоеност на знаењата кои се јавуваат помеѓу експерименталните групи од двата вида можеме да ги сметаме за статистички значајни.

И во овој наставен предмет најнизок степен на усвоеност на знаењата е постигнат во експерименталните групи во кои уметничката литература е користена преку воннаставниот читање на учениците.

### 3. Податоци од експерименталното истражување во наставата по Биологија

#### СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

#### ТАБЕЛА - 36

експери. група	Н	Поени	%	$\sigma$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач	
								0,05	0,01
7.1.	28	26,71	76,32	54,89	26,28	5,53	16,71	2,01	2,68
ч.п.									
7.1.1.	28	25,25	72,14	27,32	20,75				
7.2.	28	26,71	76,32	65,55	24,25	2,48	15,42	2,01	2,68
у.ч.									
7.2.1.	28	21,77	62,20	44,49	21,77				

II	7.3.	28	26,71	76,32	56,86	25,78				
	<u>Н.Ч.Н.Г.</u>						1,71	5,92	2,01	2,68
	7.3.1.	28	23,77	67,93	49,90	24,07				
	7.4.	28	22,25	63,57	55,81	23,82				
	<u>У.Д.</u>						0,68	3,07	2,01	2,68
	7.4.1.	28	21,39	60,95	49,31	22,96				

Од податоците прикажани на Табела-36 може да се види дека при експерименталното истражување во наставата по биологија во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.), а кои се составени од испитаници-ученици од седмите одделенија е работено според следната експериментална програма: во експерименталната група 7.1. уметничката литература е користена преку читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 7.2. преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 7.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 7.4. преку воннаставно читање на учениците.

Според податоците добиени од експерименталното испитување состојбата во наставниот предмет биологија, презентирани на табелата-36 може да се констатира дека испитаниците од експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи: 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.) од седмите одделенија, покажале висок степен на усвоеност на знаењата во споредба со испитаниците од експерименталните групи во кои не дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 7.1.1., 7.2.1., 7.3.1. и 7.4.1). Повисокиот степен на усвоеноста на знаењата е изразен преку повисоките средни вредности на резултатите ( $\bar{x}=25,03$  или 71,52% од можните поени), односно преку разликите

на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од одделните видови ( $d\bar{x}=2,65$  или  $7,57\%$  од можните поени).

Највисок степен на усвоеност на знаењата во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\bar{x}=26,28$  или  $75,08\%$  од можните поени) е постигнат при користењето на уметничката литература на час за повторување (во експерименталната група 7.1.), при што и во останатите експериментални групи од овој вид, во кои уметничката литература се користела преку самостојно читање на учениците на час, или на час за усвојување на ново градиво низ гласно читање на настаникот, односно низ воннаставното читање на учениците, со оглед на тоа дека средната вредност на постигнатите резултати изнесува речиси  $70\%$  од можните поени, можеме да констатираме постоење висок степен на усвоеност на знаењата. Ова дотолку повеќе што долниот лимит на средните вредности на резултатите постигнати во овие експериментални групи изнесува  $\bar{x}=23,82$  или  $68,05\%$  од можните поени (во експерименталната група 7.4. во која уметничката литература се користела низ воннаставното читање на учениците), додека во експерименталните групи со контролен карактер тој изнесува  $\bar{x}=20,75$  или само  $59,28\%$  од можните поени.

Најголеми разлики во степенот на усвоеноста на знаењата  $d\bar{x}=5.53$  или  $15,5\%$  од поените се јавуваат кога уметничката литература се користи на час за повторување (помеѓу експерименталните групи 7.1. и 7.1.1.), а најмали, низ воннаставното читање на учениците (помеѓу експерименталните групи 7.4. и 7.4.1.).

Што се однесува до хомогеноста на постигнатите резултати според добиените податоци, можеме да евидентираме релативно низок степен на хомогеност во оние експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Имено, просечнат вредност на дисперзира-



носта на резултатите околу средните вредности, во овие експериментални групи изнесува  $\sigma = 67,91$ . Највисок степен на хомогеност  $\sigma = 63,55$  е постигнат во експерименталната група 7.2. во која уметничката литература се користела низ самостојно читање на учениците на час.

Во експерименталните групи од контролен вид, од друга страна може да се евидентира помал степен на дисперзираност на резултатите, т.е. повисок степен на нивната хомогеност ( $\sigma = 49,54$ ), при што разликата од 18,37 вредности единици на стандардната девијација оди во прилог на констатацијата за постоење на значајни разлики во овој поглед.

Споредбената анализа на постигнатиот степен на хомогеност на резултатите, покажува дека најголема разлика во степенот на хомогеност се јавува кога уметничката литература се користи на час за повторување преку гласно читање на наставникот (во експерименталните групи 7.1. и 7.1.1.). Најмалата разлика на степенот на хомогеноста меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид, остварени се меѓу експерименталните групи 7.4. и 7.4.1., при швоннаставното читање на уметничката литература од страна на учениците, односно токму во оние експериментални групи во кои е евидентиран најнизок степен на усвоеност на знаењата.

Вредностите на  $F$ -односот на разликите на аритметичките средини помеѓу експерименталните групи од двата вида покажуваат дека постои статистички значајна разлика во резултатите на експерименталните групи во кои дејствувал и во кои не дејствувал експерименталниот фактор. Висината на тие разлики ги надминува граничните вредности на двата нивоа на значајност.

$F$ - односот на разликите на аритметичките средини во

контролните експериментални групи и експерименталните групи во кои уметничката литература е користена на час за повторување преку гласното читање на наставникот изнесуваат  $\bar{A}=16,71$ , низ самостојно читање на учениците на час  $\bar{A}=15,42$ , на час за усвојување на ново градиво низгласно читање на наставникот  $\bar{A}=5,92$  и низ воннаставно читање на учениците  $\bar{A}=3,07$ .

### ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 37

експери.							<u>ниво на знач.</u>		
група	Н	Поени	%	$\sigma$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	0,05	0,01
	8.1.	28	26,71	76,32	64,35	27,57			
	к.п.						1,71	3,98	2,01 2,68
	8.1.1.	28	24,00	68,57	58,59	25,85			
II	8.2.	28	28,16	80,47	66,66	30,30			
	у.ч.						3,61	8,51	
	8.2.1.	28	25,25	72,14	53,96	26,42			
II	8.3.	28	28,16	80,47	59,67	28,75			
	н.ч.н.г.						3,29	9,65	
	8.3.1.	28	23,77	67,93	49,60	25,46			
IV	8.4.1.	28	25,25	72,14	49,40	23,67			
	у.д.						1,54	5,37	
	8.4.1.	28	21,11	60,31	55,61	25,21			

Според податоците прикажани на Табелата -37, може да се види дека при експерименталното испитување во наставата по биологија во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (во експерименталните групи: 8.1., 8.2., 8.3., и 8.4.), а кои се составени од испитаници-ученици од осмите одделенија е работено

според следната експериментална програма: во експерименталната група 8.1. уметничката литература е користена преку читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 8.2. преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 8.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 8.4. преку воннаставното читање.

И според резултатите кои се добиени од експерименталното испитување во настават по Биологија во експерименталните групи составни од ученици од осмите одделенија може да се констатира дека и овде повисок степен на усвоеност кна знаењата покажале испитаниците од експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 8.1., 8.2., 8.3. и 8.4.).

Имено, додека во рамките на овие експериментални групи, средната вредност на постигнатите резултати изнесува  $\bar{x}=27,50$ , или 78,57% од можните поени, во експерименталните групи од контролен вид  $\bar{x}=25,73$  или 73,52% од можните поени. Со оглед на висината на износот на разликата меѓу средните вредности на резултатите постигнати во двата вида на експерименталните групи  $d\bar{x}=1,77$  или само 5,05% од можните поени, евидентно е дека при испитувањето на финалната состојба од овој наставен предмет во експерименталните групи составени од испитаници-ученици во осмите одделенија, не постојат особено големи разлики во степенот на усвоеноста на знаењата. Во таа смисла, не се забележливи ни големи разлики во висината на горните лимити на средните вредности.

Највисок степен на усвоеност на знаењата покажале испитаниците од експерименталната група (8.2.), во која уметничката литература се користела низ самостојно читање на учениците на час ( $\bar{x}=30,03$ ), а најнизок во експерименталната група во која делото од уметничката литература е користено низ воннаставно читање на учениците.

Од друга страна евидентно е дека во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, и при останатите начини на користење на уметничката литература се постигнати релативно високи средни вредности на резултатите.

Најизразени разлики во степенот на усвоеноста на знаењата ( $d\bar{x}=3,61$  или 10,31% од можните поени) меѓу експерименталните групи од двата вида, се јавуваат при самостојното читање на уметничкото дело од страна на учениците, а најмали ( $d\bar{x}=1,72$ ) во експерименталните групи во кои уметничката литература се користела низ воннаставно читање (меѓу експерименталните групи 8.4. и 8.4.1.)

Евидентни се и разликите во висината на износите на пресметната стандардна девијација во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен карактер, при што разликата меѓу истите изнесува 5,58 вредносни единици на стандардната девијација, што покажува постоење на мали разлики во степенот на хомогеноста на резултатите.

Најмала разлика во степенот на хомогеноста на постигнатите резултати во одделните видови на експериментални групи (5,76 вредносни единици на стандардната девијација) се забележува кога уметничката литература како експериментален фактор се користи на час за повторување (меѓу експерименталните групи 8.1. и 8.1.1.), а најголема (10,07 вредносни единици на стандардната девијација) кога уметничката литература се користи на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот (меѓу експерименталните групи 8.3. и 8.3.1.).

Според податоците добиени при експерименталното испитување во наставниот предмет биологија во експерименталните групи составени од испитаници-ученици од седмите и осмите одделенија

можеме да заклучиме дека:

- Во експерименталните групи со контролен карактер се постигнати пониски степени на усвоеност на знаењат во споредба со експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, при што со оглед на пресметаниот  $t$  - однос на разликите на аритметичките средини, кои се секогаш далеку над граничните вредности на ниво на значајност 0,05 и 0,01 можеме да ги сметаме за статистички значајни.

- Во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор постигнати се релативно високи степени на усвоеност на знаењата, кои се со помал степен на хомогеност во споредба со оние постигнати во контролните групи.

- Што се однесува до ефикасноста на одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, највисок степен на усвоеност на знаењата и во овој наставен предмет е постигнат при читањето на уметничката литература на час (и тоа во седмите одделенија на час за повторување преку гласно читање на наставникот и во осмо одделение преку тивкото читање на учениците на час), а најниски при воннаставното читање од страна на учениците.

#### 4. Споредбена анализа на податоците од експерименталното истражување на настават по Историја, Географија и Биологија.

Спроедбенат анализа на резултатите постигнати при испитувањето на финалната состојба во наставните предмети опфатени со примерокот на истражувањето е направена со цел преку спроведување и анализа на резултатите постигнати во одделните експериментални групи во рамките на одделните наставни предмети, во кои

експерименталниот фактор дејствувал на различен начин, полесно да согледаме: во рамките на кој наставен предмет испитаниците покажале највисок степен на усвоеност на знаењата, какви се разликите во степенот на усвоеноста на знаењата при користењето на одделните начини на применување на уметничката литература во наставата, односно каков е степенот на нивната ефикасност во стекнувањето на знаењата, како и полесно да ги определиме ранговните позиции на степенот на ефикасноста на користењето на уметничката литература во наставата.

Просечното ниво на усвоеност на знаењата ќе биде одредувано врз основа на средните вредности на резултатите, а степенот на ефикасноста на одделните начини на користењето на уметничката литература врз основа на вредностите на  $A$ -односите на разликата на аритметичките средини помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид.

## СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 38

експер. група	N	Поени	%	б	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач.	
								0,05	0,01
7.1.	28	26,10	74,59	63,35	26,10				
н.ч.п.						4,25	3,19	2,01	2,68
7.1.1.	28	21,85	62,44	54,34	21,85				
7.2.	28	30,12	86,12	73,54	30,14				
у.ч.						5,68	4,72	2,01	2,68
7.2.1.	28	24,03	68,67	51,43	24,46				



7.3.	28	26,71	76,32	56,86	25,78		
<u>н.ч.н.г.</u>						1,71	5,92
7.3.1.	28	23,77	67,93	49,90	24,07		
7.4.	28	22,25	63,58	55,81	23,82		
<u>у.д.</u>						0,68	3,07
7.4.1.	28	21,39	60,95	49,31	22,96		

Табелат - 38 ги прикажува споредбените резултати од финалниот тест во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, во сите експериментални групи, од седмите одделенија, во кои уметничката литература како експериментален фактор се кроистела на час за повторување, на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот, преку самостојното тивко читање на учениците на час и низ воннаставното читање на учениците, а во кои експерименталниот фактор е внесуван според претходно изложената експериментална програма.

Од добиените поатоци може да се види дека просечното највисоко ниво на усвоеноста на знаењата во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\bar{x}=28,30$  или 80,85% од вкупно можните поени) е остварен во наставата по историја при што разликата на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор во рамките на овој наставен предмет и наставните предмети географија и биологија изнесува  $d\bar{x}=1,27$  или 3,62% од вкупно можните поени респективно  $d\bar{x}=3,27$  или 9,34 % од можните поени.

Наспроти тоа во експерименталните групи во кои не дејствувал експерименталниот фактор, во експерименталните групи од контролен вид, постигнат е, во просек, понизок ниво на усвоеност на знаењата и тоа: во наставата по географија  $x=23,61$ .



или 67,45%, во наставниот предмет географија  $\bar{x}=22,96$  или 65,62% и во наставниот предмет биологија  $\bar{x}=22,38$  или 63,96%.

Разликата во степенот на усвоеноста на знаењата меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид во рамките на одделните настани предмети се значително поголеми и тоа: во наставниот предмет Историја  $d\bar{x}=5,34$  или 15,25%, Географија  $d\bar{x}=3,42$  или 9,77% и Биологија  $d\bar{x}=2,65$  или 7,57% од вкупно можните поени. При тоа, најголеми разлики во средните вредности на постигнатите резултати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид се остварени во наставниот предмет Историја, во кој во рамките на експерименталните групи во кои како експериментален фактор дејствувала уметничката литература е постигнат највисок степен на усвоеност на знаењата, а најмали разлики во наставниот предмет Биологија во кој се постигнати просечно најнизок степен на усвоеност на знаењата, во рамките на оние експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор.

Барајќи ги причините за ваквата состојба, потребно е да напоменеме дека со оглед на резултатите добиени од испитувањето на предзнаењата на учениците од наставниот предмет Биологија, во кој е евидентиран највисок степен на предзнаења (дури 98,74%), како и податоците добиени од идентификувањето на степенот на зачестеноста на користењето на уметничката литература во наставата, според кои користењето на уметничката литература во овој наставен предмет не е воопшто застапено, можеме да констатираме дека степенот на усвоеноста на предзнаењата не е во најдиректна врска со можноста за успешно користење на уметничката литература при

стекнување на занења, односно дека степенот на ефикасноста на овој начин на работа зависи во прв ред од тоа колку тој се применувал во дотогашната наставна пракса, при реализирањето на наставата по одделните наставни предмети.

Барајќи ги останатите причини за оваа своевидна закономерност, треба да напомниме и дека во сите три наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето висината на разликите на просечните средни вредности на резултатите во двата вида на експериментални групи е секогаш пропорционална со висината на просечните средни вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од контролен вид, што наведува на заклучок дека степенот на ефикасноста на користењето на уметничката литература не можеме да го третираме надвор и независно од сите останати параметри кои влијаат врз квалитетот (и резултатите) на наставната работа. Ова до толку повеќе што судејќи според соодносот на разликите на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од двата вида, во наставата по Географија на пример, значи во еден наставен предмет од општествено-историската група на предмети, и во наставата по Биологија, значи во еден наставен предмет од природно-математичката група на наставни предмети ( $d\bar{x}=3,42$  респективно  $d\bar{x}=2,56$ ), разликите од  $d\bar{x}=0,77$  се занемарливо мали, па според тоа не се должат на разликите и специфичностите на одделните групи на наставни предмети.

Од сето ова можеме да заклучиме дека во сите три наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето се постигнати повисоки степени на усвоеност на знаењата во споредба со експерименталните групи од контролен вид, дека нивото на усвоеност на знаењата во овие групи е релативно доста висок,

при што разликите во нивото на усвоеноста на знаењата не се должи толку на разликите и специфичностите на одделните групи на предмети, ниту е во директна врска со предзнаењата на учениците, колку на степенот на користењето на уметничката литература во дотогашната наставна работа по одделни наставни предмети и навиките на учениците за ваков вид на наставно работење.

Просечнат стандардна девијација како мерка на дисперзираноста на резултатите е изразена со вредностите кои во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува  $\sigma = 58,63$ , што е за 11,53 вредносни единици на стандардната девијација повеќе во однос на просечната вредност на дисперзираноста на резултатите во експерименталните групи со контролен карактер. Значи, резултатите постигнати во контролните групи имаат релативно повисок степен на хомогеност, што секако се должи на тоа што најголем дел од учениците се навикнати на вообичаените начини на наставна работа за разлика од наставата во која се користи уметничка литература чие користење на оние ученици кои имаат афинитет кон овој вид на уметност им овозможува да постигнат повисок степен на усвоеност на знаењата, т.е. да ја нарушат вообичаената хомогеност. Од друга страна со оглед на ефикасноста на користењето на уметничката литература во однос на степенот на усвоеноста на знаењата, како и идентификуваниот степен на зачестеноста на нејзиното користење во настават, можеме да заклучиме дека користењето на овој вид на уметност во наставата ќе резултира не само со повисок степен на знаења, туку и со повисок степен на хомогеност на истите (а тоа значи дека уметничката литература ќе може да ги даде своите максимални ефекти и за оние ученици кои не се навиканти на таквиот начин на наставна работа,

односно кои немаат предиспозиција кон оваа уметност), само доколку таа се применува посистематски и почесто.

Што се однесува до прашањето за ефикасноста на различните начини на користење на уметничката литература во наставата според добиените податоци можеме да воочиме во просек дека највисок степен на усвоеност на знаењата  $\bar{x}=26,89$  или 76,83% од можните поени, е остварен во експерименталните групи во кои уметничката литература се користела преку самостојно читање на учениците на час, што е за  $d\bar{x}=3,84$  или 10,97% од вкупно можните поени повеќе во споредба со резултатите постигнати при користењето на уметничката литература низ воннаставното читање на учениците ( $\bar{x}=23,05$  или 65,85% од вкупно можните поени). Со оглед на висината на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои уметничката литература е користена на час за повторување и час за усвојување на новото градиво преку гласно читање на наставникот ( $\bar{x}=26,80$  или 76,58 респективно  $\bar{x}=26,75$  или 76,44% од вкупно можните поени), можеме да констатираме дека без разлика на начините на делувањето на експерименталниот фактор, односно без разлика на начинот на користењето на уметничката литература, во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, во сите експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор се остварени релативно високи и изедначени степени на усвоеност на знаењата. При тоа најнизок степен на усвоеност на знаењата е постигнат во експерименталните групи во кои уметничката литература се користела низ воннаставното читање.

Ваквите ниски износи на средните вредности на резултатите постигнати при користењето на уметничката литература низ воннаставното читање, а особено со оглед на тоа што при ваквиот начин на

користење на уметничката литература не се забележливи големи разлики во рамките на одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, секако се должат на тоа што во овој случај користењето на уметничката литература е помалку контролирано, организирано, односно дека се нема јасен увид во тоа дали и колку од учениците - испитаници од експерименталните групи, во фазата на подготвување за час (како домашна задача) навистина го читале делото од уметничката литература.

Ова до толку пвоекето земајќи ги во предвид средните вредности на резултатите добиени при индивидуалното тивко читање на уметничката литература од страна на учениците на час, помалиот степен на ефикасност на воннаставното читање не можеме да го оквалификуваме како неоспособеност на учениците за самостојна работа со печатен (уметнички) текст.

Од друга страна, споредбената анализа на резултатите кои се постигнати кога уметничката литература како експериментален фактор се користела преку воннаставното читање на учениците и средните вредности на резултатите постигнати при испитувањето на финалната состојба во контролните групи ( $\bar{x}=26,48$  респективно  $\bar{x}=23,05$ ), можеме да констатираме дека земајќи ја во предвид разликата од  $d\bar{x}=3,43$  или 9,8% од вкупно можните поени и ваквиот начин на користење на уметничката литература, без разлика на понискиот степен на ефикасност во однос на другите начини на користење, а особено поради низа други позитивни ефекти (особено во однос на економизирање со времето кога станува збор за користење на уметничката литература при обработка на пообемни наставни единици и сл.)

Дека користењето на уметничката литература низ воннаставното читање на учениците покрај разликите во степенот на организираност на користењето и степенот на контролирање на условите во кои таа се чита, односно можноста да се смета на тоа дека сите ученици навистина и го читале делото од уметничката литература, се разликува и според континуираноста на процесот на доживувањето на уметничкото дело и процесот на изведувањето на наставата (кој во случај на наставно користење на овој вид на уметност во наставата е речиси едновремен), тогаш земајќи го во предвид и се она што претходно е кажано, нискиот степен на усвоеност на знаењата при воннаставното користење на уметничката литература, можеме да го сметаме пред сè за последица на специфичностите на овој начин на користење на уметничката литература, а не за последица на разликите и специфичностите на одделните наставни предмети. Ова до толку повеќе што во рамките на одделните наставни предмети, при користењето на уметничката литература на некој од останатите три начини не се забележливи особено големи разлики во степенот на усвоеноста на знаењата. Имено, максималната разлика од  $d\bar{x}=0,14$ , која се јавува при користењето на уметничката литература низ самостојаното читање на учениците ( $x=26,89$  или  $76,83\%$ ) и низ гласното читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво ( $\bar{x}=26,75$  или  $76,44\%$  од вкупниот број на можни поени) може да се биде занемарлива.

Во таа смисла, може да се констатира дека читањето на уметничката литература во тек на непосредното изведување на наставата се покажало како поефикасно во однос на воннаставното користење на уметничката литература.

Тестирањето на хипотезата на разликите на аритметичките средини помеѓу резултатите на одделните видови експериментални групи во рамките на трите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето дава податоци за значително повисоки вредности на  $A$  - односот над граничните вредности на двете нивоа на значајност, што укажува дека помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен карактер има статистички значајна разлика. Со оглед на тоа можеме да заклучиме дека користењето на уметничката литература во сите три наставни предмети опфатени со примерокот влијае врз квалитетот на знаењата на уениците.

### ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 39

Експер. група	Н	Поени	%	σ	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач.	
								0,05	0,01
8.1.	28	26,71	76,32	58,31	27,96				
н.ч.п.						8,56	2,79	2,01	2,68
8.1.1.	28	25,70	73,42	39,14	19,40				
8.2.	28	28,16	80,47	73,54	30,14				
у.ч.						7,39	2,77	2,01	2,68
8.2.1.	28	22,11	63,17	47,77	22,75				
8.3.	28	26,71	76,31	62,27	25,60				
н.ч.н.г.						6,09	4,81	2,01	2,68
8.3.1.	28	18,50	52,85	75,93	19,71				
8.4.	28	23,77	67,91	57,79	25,53				
у.д.						3,82	7,18	2,01	2,68
8.4.1.	28	22,3	63,71	47,64	21,71				

XX

8.1.	28	25,25	71,14	62,32	27,32				
<u>ч.п.</u>						3,9	2,68	2,01	2,08
8.1.1.	28	23,77	67,93	43,59	23,2				

8.2.	28	28,16	80,47	61,00	29,25				
<u>у.ч.</u>						5,18	15,19	2,01	2,68
8.2.1.	28	23,77	67,93	54,00	24,07				

8.3.	28	26,71	76,32	23,99	26,5				
<u>н.ч.н.г.</u>						2,36	2,93	2,01	2,68
8.3.1.	28	23,77	67,91	46,55	24,14				

8.4.	28	23,77	67,91	39,41	19,96				
<u>у.д.</u>						1,96	11,45	2,01	2,68
8.4.1.	28	26,75	76,42	50,67	18,00				

XX

8.1.	28	26,71	76,32	64,35	27,57				
<u>у.д.</u>						1,71	3,98	2,01	2,68
8.1.1.	28	24,00	68,57	58,59	25,85				

8.2.	28	28,16	80,47	66,66	30,03				
<u>у.ч.</u>						3,61	8,51		
8.2.1.	28	25,25	72,14	53,96	26,42				

8.3.	28	28,16	80,47	59,67	28,75				
<u>н.ч.н.г.</u>						3,29	9,65		
8.3.1.	28	23,77	67,93	49,60	25,46				

8.4.	28	25,25	72,14	49,40	23,67				
<u>у.д.</u>						1,54	5,37		
8.4.1.	28	21,11	60,31	55,61	25,21				

Табелат -39 ги презентира споредбените резултати од финалниот тест во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, во сите експериментални групи составени од



испитаници-ученици од осмите одделенија, во кои уметничката литература како експериментален фактор се користела: на час за повторување и на час за усвојување на новото градиво преку гласното читање на наставникот, низ самостојното тивко читање на учениците а во кои уметничката литература е користена според веќе презентира на експериментална програма.

Од добиените податоци може да се види дека во експерименталните групи дејствувал експерименталниот фактор остварени се повисоки степени на усвоеност на знаењат (просечното ниво на знаењата во сите три наставни предмети изнесува  $\bar{x}=26,85$  или 76,71% од вкупно можните поени, при што со оглед на износите на пресметаниот  $A$  - однос на разликите на аритметичките средини на резултатите постигнати во овие експериментални групи и експерименталните групи со контролен карактер, овие разлики можеме да ги сметаме за статистички значајни).

Во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор највисок степен на знаење е постигнат во наставниот предмет географија  $\bar{x}=27,66$  или 78,58% од вкупно можните поени, а нешто пониски во наставните предмети историја и биологија ( $\bar{x}=24,80$  или 70,87% од вкупно можните поени, респективно  $\bar{x}=27,30$  или 78,02%).

Максималната разлика на средните вредности на резултатите меѓу одделните наставни предмети изнесува  $d\bar{x}=1,75$  или само 5,00%, поради што можеме да констатираме дека користењето на уметничката литература во наставата по овие наставни предмети во однос на стекнувањето на знаењата е ефикасно речиси во подеднаков степен.

Разликата од  $d\bar{x}=1,58$  или само 4,51% од вкупно можните поени која се јавува меѓу горните и долните лимити на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $d\bar{x}=1,75$ ) и разликата на горните и долните лимити на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од контролен вид ( $d\bar{x}=3,33$ ) зборува дека постои релативно изедначен ниво на усвоеност на знаењата во рамките на одделните видови на експериментални групи.

Разликата во степенот на усвоеноста на знаењата која се јавува меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен карактер во рамките на одделните наставни предмети е значително поголема и изнесува: во наставниот предмет Историја  $d\bar{x}=6,41$  или 18,31% во наставниот предмет Географија  $d\bar{x}=3,35$  или 9,57% и во Биологија  $d\bar{x}=1,77$  или 5,05% од вкупно можните поени. Најголеми разлики во средните вредности на резултатите се постигнати при испитувањето на финалната состојба меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид остварени во наставниот предмет Истрија, во кој во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е постигнат доста висок степен на усвоеност на знаењата а најмали во наставниот предмет Биологија во кој, во рамките на истиот вид на експериментални групи се постигнати највисок степен на усвоеност на знаењата.

Барајќи ги причините за ова, можеме да констатираме дека висината на ваквите разлики на некој начин соодветствува (обратно пропорционално) со просечните вредности на резултатите остварени

во одделни наставни предмети, во рамките на експерименталните групи со контролен карактер. Имено, до колку во рамките на истите е остварен понизок степен на усвоеност на знаењата (занчи, може индиректно да се претпостави понизок општ степен на усвоеност на знаењата) и користењето на уметничката литература се покажува како помалку ефикасно во однос на зголемувањето на нивото на усвојување на знаењата. Имено, до колку од одделните наставни предмети испитаниците имаат и повисок степен на претходно усвоени знаења (предзнаења) до толку полесно ќе можат да го восприемат и доживеат уметничкото дело, што од своја страна позитивно се рефлектира врз можноста за зголемување на нивото на усвоеност на новите знаења кои се стекнуваат во тек на наставата кога се користи уметничката литература.

Ова до толку пвоеќе што судејќи според соодносот на разликите на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од двата вида, во трите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањата, кои имаат доста различна природа и припаѓаат на одделни групи на наставни предмети, како што се на пример наставниот предмет Географија, кој припаѓа на општествено-историската група и наставниот предмет Биологија, кој припаѓа на природно-математичката група помеѓу кои ваквата разлика изнесува  $d\bar{x}=3,35$  респективно  $d\bar{x}=1,58$ , со оглед на висината на разликата од  $d\bar{x}=1,58$  во нивото на усвоеност на знаењата, која е занемарливо мала, па според тоа и не се должи на специфичностите на природата на наведените предмети.

Просечната стандардна девијација како мерка на дисперзираноста на резултатите изразена со вредности кои во експерименталните

групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува  $\sigma = 56,55$ , што е за 4,76 вредносни единици на стандардната девијација повисоко од просечната вредност на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности во експерименталните групи со контролен карактер во рамките на сите три наставни предмети во кои не дејствувал експерименталниот фактор.

Со оглед на тоа можеме да констатираме дека резултатите постигнати во експерименталните групи од контролен вид имаат повисок степен на хомогеност во однос на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Во рпилог на ваквата констатација оди и податокот според кој максималните разлики на вредностите на стандардната девијација во експерименталните групи во кои како експериментален фактор е користена уметничката литература (од 16,29 вредносни единици на стандардната девијација) е поголема дури за 10,55 вредносни единици на стандардната девијација, од максималните разлики од тој вид постигнати во експерименталните групи со контролен карактер (само 5,74 вредносни единици на стандардната девијација).

Спроедбената анализа на степените на усвоеност на знаењата и степените на хомогеност на постигнатите резултати покажува постоење на извесна закономерност. Имено, земајќи ги предвид вредностите на постигнатите резултати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, односно средните вредности на резултатите во експерименталните групи од контролен вид, можеме да воочиме дека на пониските средни вредности на постигнатите резултати, речиси секогаш соодвестуваат повисоки степени на хомогеност и тоа, како во рамките на експерименталните групи од одделни видови така и во рамките на одделни наставни

предмети. Така на пример, највисок степен на распрсканост на резултатите околу средните вредности ( $\sigma=62,97$ ) е постигната во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор во наставниот предмет Историја, во рамките на кој се постигнати речиси највисоки средни вредности на резултатите ( $\bar{x}=27,30$  или 78,02% од вкупно можните поени). Од друга страна, во истиот наставен предмет евидентни се и најголеми разлики во степенот на хомогеноста на резултатите постигнати меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи со контролен карактер. Разликата изнесува 10,85 вредносни единици на стандардната девијација.

Сепак, со оглед на висината на средните вредности на резултатите добиени при испитувањето на финалната состојба во сите три наставни предмети во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор чиј горен лимит е одбележан со  $\hat{x}=27,50$ , а долното лимит со  $\bar{x}=25,75$  и во експерименталните групи од овој вид можеме да зборуваме за постоење на висок степен на хомогеност на постигнатите резултати.

Што се однесува до прашањето за ефикасноста на различните начини на користење на уметничката литература во наставата, според добиените податоци можеме да воочиме дека во просек највисок степен на усвоеност на знаењата е остварен во експерименталните групи во кои уметничката литература се користела преку самостојно читање на учениците на час ( $\bar{x}=29,80$  или 85,14% од вкупно можните поени), што е за  $d\bar{x}=3,96$  или 11,31% повеќе во споредба со средните вредности на резултатите остварени во експерименталните групи во кои уметничката литература се користела на час за усвојување на ново градиво и на час за повторување преку гласно читање на

наставникот ( $\bar{x}=26,95$  или 77,00% респективно  $\hat{x}=27,61$  или 78,88% од вкупно можните поени), можеме да констатираме дека без разлика на начините на користење на уметничката литература во наставата по стите три наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, во сите експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, се остварени релативно доста високи степени на усвоеност на знаењата. При тоа, максималните разлики на средните вредности на усвоеноста на знаењата постигнати при воннаставното читање на уметничката литература од страна на учениците (остварена во наставата по Историја и Географија, во кои  $\bar{x}=19,96$  или 52,02% респективно  $\bar{x}=25,53$  или 72,94% од вкупно можните поени) е речиси незначително помала во однос на максималните разлики на средните вредности на резултатите постигнати при користењето на одделните начини на користење на уметничката литература во наставата од трите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето. Имено, максималната разлика од овој вид, која се јавува кога уметничката литература се користи низ самостојното читање на учениците на час (во наставата по Историја  $\bar{x}=30,14$  или 86,11) и воннаставното читање на учениците (во наставата по Биологија  $\bar{x}=19,96$  или 57,02% од вкупно можните поени), изнесува  $d\bar{x}=10,18$  или 29,08% од можните поени.

Ваквите ниски износи на средните вредности на резултатите постигнати при воннаставното читање на учениците, а особено поради тоа што рпи ваквиот начин на користење на уметничката литература не се забележливи поголеми разлики во рамките на одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, во овој случај исто како и при испитувањето на финалната сотојба во експерименталните групи во седмите одделнија во прв ред се должат на

специфичноста на овој начин на користење на уметничката литература, (нискиот степен на организираност и целенасоченост, временската дистанца која се јавува помеѓу читањето и доживувањето на уметничкото дело и користење на таквите ефекти во наставата), а значително помалку, или речиси воопшто на специфичноста на одделните наставни предмети и оспособеноста на учениците за самостојна работа со печатен (уметнички) текст.

Од друга страна, зборувајќи за степенот на ефикасноста на воннаставното читање на уметничката литература од страна на учениците, можеме да констатираме, особено со оглед на разликите во степенот на усвоеност на знаењата постигнат при ваквиот начин на користење и степенот на усвоеноста на знаењата во експерименталните групи од контролен вид ( $d\bar{x}=1,41$  или  $4,02\%$  од вкупно можните поени) дека ваквиот начин на користење, без разлика на нискиот степен на ефикасност во однос на другите начини на користење на уметничката литература, поради низа позитивни ефекти, може и треба да се кроисти во наставата.

Тестирањето на хипотезата на разлики на аритметичките средини меѓу резултатите постигнати во одделните експериментални групи во трите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, дава податоци за значително повисоки вредности на

$A$ -односот над граничните вредности на двата нивоа на значајност, што укажува дека помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид има статистички значајни разлики во степенот на усвоеност на знаењата.

Со оглед на тоа, можеме да ја прифатиме хипотезата според која користењето на уметничката литература во наставата влијае

врз квалитетот на знаењата.

Највисоки вредности на  $A$ -односот на разликите на аритметичките средини постигнати се кога уметничката литература е користена преку самостојното читање на учениците на час (во наставата по Географија  $A=15,19$ ), а најмали во истиот наставен предмет, кога уметничката литература се користела на час за повторување преку гласното читање на наставникот ( $A=2,68$ ).

Од сè што е кажано во врска со резултатите од испитувањето на финалната состојба во сите експериментални групи во седмите и осмите одделенија, и во трите наставни предмети опфатени со примерокот можеме да заклучиме дека:

- Не постојат особено значајни разлики во нивото на усвоеноста на знаењата во експерименталните групи составени од испитаници од седмите и испитаници од осмите одделенија, кои се манифестираат како преку висината на горните лимити на средните вредности на резултатите, така и според просечните средни вредности постигнати во рамките на одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето. Имено, споредбената анализа на резултатите постигнати при испитувањето на финалната состојба во наведените одделенија покажува постоење на незначително поголеми износи на средните вредности ( $d\bar{x}=0,8$  поени) во експерименталните групи од седмите одделенија. Едновремено, во рамките на одделните наставни предмети постигнати се исто така незначителни разлики во степенот на усвоеноста на знаењата и тоа како во наставниот предмет Историја ( $d\bar{x}=1$ ) така и во наставниот предмет Географија и Биологија ( $d\bar{x}=1,28$  респективно  $d\bar{x}=1,77$ ). Со оглед на тоа, може да се констатира дека при испитувањето на финалната состојба е евидентиран речиси изедначен ниво на усвоеност на знаењата во сите експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор.



- При испитувањето на финалната состојба во експерименталните групи со контролен вид, во сите три наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, и во седмите и во осмите одделенија, постигнат е просечен понизок степен на усвоеност на знаењата, при што истиот, со голем износ на пресметаната разлика меѓу одделните одделенија ( $d\bar{x}=0,02$ ) е речиси сосема изедначен.

- Со оглед на висината на пресметаната разлика ( $d\bar{x}=0.46$ ) кои се јавуваат меѓу горните и долните лимити на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид ( $d\bar{x}=2,04$  респективно  $d\bar{x}=1,58$ ), во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето и во двете наведени одделенија можеме да констатираме релативно доста изедначено ниво на усвоеност на знаењата.

- При испитувањето на финалната состојба во сите три наставни предмети во наставата во седмите и осмите одделенија, може да се забележи постоење на повисок ниво на усвоеност на знаењата во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. При тоа, во овој поглед не се забележливи големи разлики во степенот на усвоеноста на знаењата во рамките на одделните наставни предмети и во седмите и во осмите одделенија.

- Нивото на усвоеноста на знаењата при користењето на уметничката литература, зависи од општиот ниво на усвоеност на знаења од одделните наставни предмети (претходно усвоените знаења) за што како индикатор индиректно можат да се сметаат и степените на усвоеност на знаењата во експерименталните групи од контролен вид.

Значи, судејќи според средните вредности на резултатите постигнати при испитувањето на финалната состојба, можеме да констатираме дека повисок степен на усвоеност на знаењата во трите наставни предмети и во седмите и во осмите одделенија, е постигнат во оние експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, дека нивото на усвоеност на знаењата во овие експериментални груп е доста висок, при што разликите во нивото на усвоеност на знаењата во рамките на овој вид на експериментални групи, во одделните наставни предмети, не се должи толку на разликите и специфичностите на одделните наставни предмети, колку на разликите во степенот на користењето на овој вид уметност во дотогашната настава по одделните наставни предмети, а со тоа и подготвеноста на учениците за ваков начин на работа.

Во експерименталните групи со контролен карактер, значи во оние експериментални групи во кои не дејствувал експерименталниот фактор и во двете одделенија во кои е извршено истражувањето, постигнат е повисок степен на хомогеност на добиените резултати во споредба со степенот на хомогеноста на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор.

Од друга страна, во експерименталните груп во кои како експериментален фактор се користела уметничката литература и во двата случаи (при испитувањето на финалната состојба во седмите и во осмите одделенија)., разликата од 2,08 вредносни единици на стандардната девијација зборува за постоење на релативно изедначени степени на дисперзираност на резултатите околу средните вредности постигнати во седмите и во осмите одделенија.

Земајќи ја во предвид разликата од 6,77 вредносни единици на стандардната девијација која се јавува помеѓу

експерименталните групи од двата вида во седмите и во осмите одделенија (11,53 вредносни единици на стандардната девијација респективно 4,75 вредносни единици на стандардната девијација), можеме да евидентираме дека не постојат многу значајни разлики во степенот на хомогеноста на резултатите постигнати во експерименталните групи од двата вида при испитувањето на финалната состојба во седмите и во осмите одделенија.

Не се забележани значајни разлики во однос на забележаната закономерност според која на пониското степен на усвоеност на знаењата соодветствуваат и пониски вредности на пресметаната стандардна девијација, односно повисоки степени на хомогеност на резултатите, и тоа како во рамките на одделните наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, така ниту во резултатите добиени при испитувањето на финалната состојба во седмите и во осмите одделенија. Споредбената анализа на резултатите постигнати во експерименталните групи во седмите и осмите одделенија, во кои дејствувал експерименталниот фактор покажува дека во рамките на наставните предмети опфатени со примерокот на истражувањето, при испитувањето на степенот на ефикасноста на одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, не се забележани значајни разлики, односно дека во сите експериментални групи од овој вид е остварен релативно висок степен на усвоеност на знаењата.

При тоа, сепак како најефикасен и во двата случаи (при испитувањето на финалната состојба во седмите и во осмите одделенија), во кои дејствувал експерименталниот фактор, се покажал начинот кога уметничката литература се користела низ самостојно читање на учениците на час, а како најмалку ефикасен, начинот

кога таа се користела низ воннаставното читање. Просечните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои уметничката литература се користела преку гласното читање на наставникот на час за повторување и на час за усвојување на ново градиво, се доста изедначени, и покажуваат исто така висок степен на усвоеност на знаењата.

Со оглед на сето ова можеме да резимираме дека користењето на уметничката литература во наставата се покажало како ефикасно во однос на зголемувањето на степенот на усвоеноста на знаењата, во сите наставни предмети, опфатени со примерокот поради што уметничката литература може да се третира како своевидно универзално средство, подеднакво податливо за користење во одделните наставни предмети.

Степенот на ефикасноста на уметничката литература во однос на усвоеноста на знаењата е најголем кога таа се користи низ самостојното читање на учениците на час, односно во самиот тек на изведувањето на наставата, а тоа значи, организирано и целенасочени и безвременска дистанца меѓу времето на читање и доживување и користењето во "наставни цели".

Дека уметничката литература е средство кое може со подеднаква успешност во однос на зголемувањето на степенот на усвоеноста на знаењата да се користи и во одделните видови на часови, при што самостојното читање на учениците на час се покажало како најефикасен начин на нејзиното користење, што од своја страна зборува како за високото степен на оспособеност на учениците за работа со печатен текст, така и за ефикасноста на процесот на индивидуалното доживување на уметничкото дело.

Од друга стран, релативно пониските износи на средните вредности на постигнатите резултати постигнати при воннаставното читање на учениците, особено поради тоа што ваквиот начин на користење пред сè е индивидуален (значи присутен е моментот на индивидуаното доживување), како и поради својата економичност (погоден е за користење при обработка или повторување на поголеми наставни единици или наставни теми), како и поради низа други воспитно-образовни ефекти со пошироко значење, (оспособување за самостојна работа со печатен текст, зголемување на степенот на заинтересираноста за читање воопшто, а посебно за читање на уметничка литература и т.н.) наметнува потреба од изнаоѓање начини за зголемување на степенот на ефикасноста и на овој начин на користење на уметничката литература во наставата.

Со глед на износите на пресметаните  $t$ -односи меѓу аритметичките средини на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид кои се секогаш над граничните вредности на иво на значење 0,05 и 0,01, можеме да констатираме дека постојат статистички значајни разлики во степенот на усвоеноста на знаењата, со што се потврдува хипотезата според која: резултатите во знаењата на испитаниците од експерименталните групи по примената на делата од уметничката литература ќе бидат изразени со висок скор и дека високите скорови од тестот за експериментално испитување ќе бидат израз на високото степен на ефикасност на делата од уметничката литература.

II. ФАЗА

1. Анализа на податоците од експерименталното истражување (ретестрирање) во наставата по Историја

СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕТАБЕЛА - 40

п.	експери.		Поени	%	$\sigma$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач.	
	група	N							0,05	0,01
I	7.1.	28	26,71	76,32	57,37	26,92				
	<u>ч.п.</u>						3,46	10,58	2,01	2,68
	7.1.1.	28	21,00	60,00	50,28	23,46				
I	7.2.	28	26,75	76,42	51,22	23,17				
	<u>у.ч.</u>						1,53	9,43	2,01	2,68
	7.2.1.	28	24,88	71,11	45,54	21,64				
I	7.3.	28	23,77	67,93	50,18	24,78				
	<u>н.ч.н.г.</u>						1,95	6,81	2,01	2,68
	7.3.1.	28	19,50	55,71	50,90	22,82				
I	7.4.	28	19,50	55,71	52,87	22,60				
	<u>у.д.</u>						2,35	6,48	2,01	2,68
	7.4.1.	28	19,50	55,71	50,38	20,25				

Според податоците прикажани на Табелата - 40, може да се види дека при експерименталното истражување (ретестрирањето) во наставата по Историја, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.), составени од испитаници-ученици од седмите одделенија, е работено според следната експериментална програма: во експерименталната група 7.1. уметничката литература е користена преку читање

на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 7.2., преку тивкото читање на учениците на час, во експерименталната група 7.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 7.4. преку воннаставното читање.

Според податоците добиени до ретестирањето во наставниот предмет Историја, прикажани на истата табела во глобални рамки може да се види дека испитаниците од експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор имаат побавен темпо на заборавање на наставната материја во споредба со испитаниците од контролните групи (експерименталните групи: 7.1.1., 7.2.1., 7.3.1., и 7.4.1.).

Побавниот темпо на заборавање изразен е преку повисоките средни вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\bar{x}=24,36$  или 69,9% од вкупно можните поени), односно преку разликите на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од двата вида ( $d\bar{x}=2,32$  или 6,62% од вкупно можните поени).

Во прилог на оваа констатација оди и податокот добиен од споредбената анализа на резултатите постигнати при експериментирањето во првата фаза и резултатите добиени при ретестирањето, постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид. Имено, додека разликите на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $d\bar{x}=3,94$  или 2,85% од вкупно можните поени), во рамките на експерименталните групи од контролен вид  $d\bar{x}=0,92$  или само 2,62% од вкупно можните поени.

Најзабавено е заборавањето во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е постигнат во експерименталната група 7.1., во која уметничката литература се користела на час за повторување преку гласно читање на наставникот ( $\bar{x}=26,92$  или 76,91% од вкупно можните поени), при што и во останатите експериментални групи во кои уметничката литература се користела на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот ( $\bar{x}=24,78$ ) преку самостојното читање на учениците на час ( $\bar{x}=23,17$ ) и воннаставното читање на учениците ( $\bar{x}=22,60$ ) се остварени високи степени на трајност на знаењата. Ова до толку повеќе што долниот лимит на резултатите постигнати при ретестирањето, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е одбележан со  $\bar{x}=22,60$  или 64,57% од вкупно можните поени (во експерименталните групи 7.4. во кои уметничката литература се користела низ воннаставното читање на учениците), а во експерименталните групи од контролен вид тој е одбележан со  $\bar{x}=20,25$  или 57,85% од вкупно можните поени (во експерименталните групи 7.1.1. во кои уметничката литература се користела на час за повторување преку гласно читање на наставникот).

Од друга страна во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, најголеми разлики во динамиката на заборавањето на наставната материја се јавуваат кога уметничката литература се користи на час за повторување преку гласното читање на наставникот и воннаставното читање на учениците ( $d\bar{x}=4,32$  или 12,34% од вкупно можните поени), а најмали кога уметничката литература се користи на час за повторување и на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот ( $d\bar{x}=2,14$  или 6,11% од вкупно можните поени).



Што се однесува до хомогеноста на постигнатите резултати добиени при ретестирањето, со оглед на добиените податоци можеме да констатираме релативно низок степен на хомогеност во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Просечната вредност на дисперзираноста на резултатите во овие експериментални групи изнесува  $\sigma = 52,91$ . Највисок степен на хомогеност е постигнат во експерименталните групи 7.3. во кои уметничката литература е користена на час за усвојување на новото градив преку гласно читање на наставникот ( $\sigma = 50,18$ ).

Споредбената анализа на постигнатите степени на хомогеност на резултатите добиени при ретестирањето, покажува дека повисок степен на хомогеност е постигнат во експерименталните групи со контролен карактер ( $\sigma = 49,77$ ), при што земајќи ја во предвид висината на разликата во степенот на дисперзираноста на резултатите во експерименталните групи од двата вида (3,14 вредносни единици на стандардната девијација), ваквите разлики не можеме да ги сметаме за особено значајни. Најмала разлика во дисперзираноста на резултатите односно најхомогени резултати се постигнати во експерименталните групи во кои уметничката литература е користена на час за усвојување на ново градиво (експерименталните групи 7.3. и 7.3.1.) меѓу кои разликите во степенот на дисперзираноста изнесуваат само 0,27 вредносни единици на стандардната девијација.

Вредностите на  $A$ -односот на разликите на аритметичките средини помеѓу експерименталните групи од двата вида покажуваат постоење на статистички значајни разлики.

$A$ -односот на разликите на аритметичките средини во контролните групи и експерименталните групи во кои како експериментален фактор уметничката литература се користела на час за повторување преку гласното читање на наставникот изнесува:

$A=10,58$ , самостојното тивко читање на учениците на час  $A=9,43$ , на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот  $A=6,81$  и воннаставното читање на учениците  $A=6,48$ . Според тоа, највисок степен на ефикасност во однос на трајноста на знаењата в наставата по историја во седмите одделенија е остварен кога уметничката литература се користи на час за повторување.

### ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 41

п. н	експери. група	Н	Поени	%	б	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	A	ниво на знач	
									0,05	0,01
	8.1.	28	23,77	67,93	46,18	23,71				
	<u>ч.п.</u>						4,11	20,66	2,01	2,68
	8.1.1.	28	18,00	51,42	44,03	19,60				
I	8.2.	28	23,77	67,93	43,15	23,17				
	<u>у.ч.</u>						4,53	33,65	2,01	2,68
	8.2.1.	28	18,00	51,42	37,43	18,64				
II	8.3.	28	24,37	69,64	43,27	21,92				
	<u>н.ч.н.г.</u>						0,17	2,17	2,01	2,68
	8.3.1.	28	19,50	55,71	39,41	21,75				
	8.4.	28	18,78	53,67	47,06	23,25				
	<u>у.д.</u>						0,29	1,02	2,01	2,68
	8.4.1.	28	22,62	64,64	49,37	22,96				

Според податоците прикажани на Табелата - 41, може да се види дека при експерименталното истражување (ретестирањето) во наставата по Историја, во експерименталните групи во кои дејствува

експерименталниот фактор (во експерименталните групи: 8.1., 8.2., 8.3. и 8.4.), кои се составени од испитаници-ученици од осмите одделенија, е работено според следната експериментална програма: во експерименталната група 8.1. уметничката литература е користена преку читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 8.2., преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 8.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 8.4. преку воннаставното читање.

Според резултатите добиени од второто испитување на финалната состојба во истиот наставен предмет во експерименталните групи од осмите одделенија прикажани на истата табела, можеме да констатираме дека и овде повисок степен на трајноста на знаењата е остварен во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Имено, во експерименталните групи 8.1., 8.2., 8.3. и 8.4., средните вредности на резултатите изнесуваат  $\bar{x}=23,01$  или 65,75% од вкупно можните поени, што е за  $d\bar{x}=2,28$  или 6,51% повеќе во споредба со средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од контролен вид (експерименталните групи 8.1.1., 8.2.1., 8.3.1. и 8.4.1.), во кои  $\bar{x}=20,73$  или 59,25% од вкупно можните поени.

Од друга страна не се забележливи особено големи разлики меѓу горните лимити на средните вредности на резултатите постигнати во одделните експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид, ( $d\bar{x}=0,75$ ). Со оглед на тоа ваквите разлики во степенот на трајноста на знаењата не можеме да ги сметаме за особено значајни.

Исто така, според добиените податоци, а со оглед на висината на разликите на средните вредности на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $d\bar{x}=1,79$ , или 5,11% од вкупно можните поени), евидентно е постоењето на незначителни разлики во однос на трајноста на знаењата, поради што специфичностите на одделните начини на користење на уметничката литература в наставата не можеме да ги сметаме како особено значајни во однос на овој или оној степен на трајност на знаењата.

Највисоки средни вредности на резултатите, односно највисок степен на трајност на знаењата во рамките на експерименталните групи од овој вид ( $\bar{x}=23,71$  или 67,74% од вкупно можните поени), постигнати се при користењето на уметничката литература на час за повторување.

Земајќи ги во предвид средните вредности на резултатите постигнати во останатите експериментални групи во кои уметничката литература како експериментален фактор е користена преку самостојно читање на учениците на час ( $\bar{x}=23,17$  или 66,20), гласното читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и воннаставното читање на учениците ( $\bar{x}=21,92$  или 62,62 респективно  $\bar{x}=23,25$  или 66,44% од вкупно можните поени), може да се воочи релативно доста висок степен на трајност на знаењата.

Најизразити разлики во степенот на трајноста на знаењата меѓу експерименталните групи од двата вида се јавуваат кога уметничката литература се користела преку самостојно тивко читање на учениците на час ( $d\bar{x}=4,53$  или 12,94% од вкупно можните поени).

Висината на износите на пресметаната стандардна девијација во експерименталните групи од контролен вид ( $\sigma=42,56$ ) и експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\sigma=44,91$ ), односно разликата во степенот на дисперзираноста на

резултатите остварени во одделните видови на експериментални групи од 2,35 вредносни единици на стандардната девијација, укажува на релативно мали разлики во овој вид.

И во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, разликата од 3,91 вредносни единици на стандардната девијација покажува постоење на доста изедначен степен на хомогеност при користењето на одделни начини на применување на уметничката литература во настават.

Вредностите на  $F$ -односот на разликите на аритметичките средини на експерименталните групи, покажуваат постоење на статистички значајна разлика на постигнатите резултати помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид. Имено, вредностите на  $F$ -односот ги надминуваат граничните вредности на двата нивоа на значајност.

$F$ - односот на разликите на аритметичките средини во експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои уметничката литература како експериментален фактор е користена на час за повторување преку гласното читање на наставникот изнесува:  $F = 20,66$ , преку самостојно тивко читање на учениците на час  $F = 33,65$ , на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот  $F = 2,17$  и воннаставното читање на учениците  $F = 1,02$ .

Со оглед на тоа можеме да констатираме дека самостојното тивко читање на учениците на час се покажало како најефикасно во однос на трајноста на знаењата.

2. Анализа на податоците од експерименталното истражување (ретестрирање) во настават по Географија

СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 48

с.	експери. група	Н	Поени	%	$\sigma$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач	
									0,05	0,01
I	7.1.	28	23,77	67,91	41,84	22,85				
	<u>ч.п.</u>						1,96	16,27	2,01	2,68
	7.1.1.	28	19,50	55,71	42,52	20,89				
II	7.2.	28	22,62	64,64	54,29	24,17				
	<u>у.ч.</u>						1,03	3,65	2,01	2,68
	7.2.1.	28	21,00	60,00	46,90	23,14				
III	7.3.	28	23,77	67,93	54,74	24,92				
	<u>н.ч.н.г.</u>						3,28	8,22	2,01	2,68
	7.3.1.	28	18,00	51,42	69,00	21,64				
	7.4.	28	21,33	60,95	76,51	28,17				
	<u>у.д.</u>						10,17	27,40	2,01	2,68
	7.4.1.	28	18,00	51,42	34,64	18,10				

Според податоците прикажани на Табелата - 42, може да се види дека во експерименталното истражување (ретестирање) во наставата по Географија, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи: 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.), составени од испитаници-ученици од седмите одделенија се работело според следната експериментална програма: во експерименталната група 7.1. уметничката литература се користела преку читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната

група 7.2. преку тивкото читање на учениците на час, во експерименталната група 7.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 7.4. преку воннаставното читање на учениците.

Според резултатите добиени од ретестирањето во наставниот предмет Географија во седмите одделенија, прикажани на истата табела може да се види дека побавен темпо на заборавање на наставната материја и во овој наставен предмет е остварен во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Имено, во експерименталните групи 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4., средната вредност на резултатите изнесува  $\bar{x}=25,03$  или 71,51% од вкупно можните поени, што е за  $d\bar{x}=4,09$  или 11,68% повеќе во споредба со средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од контролен вид (експерименталните групи 7.1.1., 7.2.1., 7.3.1. и 7.4.1.). Со оглед на тоа, можеме да констатираме дека постојат не особено значителни разлики во степенот на трајноста на знаењата во експерименталните груп во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен карактер. Ова до толку повеќе што не постојат особено значајни разлики ( $d\bar{x}=1,78$  или 5,08%) меѓу горните лимити на средните вредности на резултатите остварени во експерименталните групи од двата вида ( $x=24,92$  или 71,20% респективно  $x=23,14$  или 66,11%).

Наспроти тоа, во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор забележливи се значително поголеми разлики меѓу горните и долните лимити на средните вредности на резултатите ( $d\bar{x}=5,32$  или 15,20% од вкупно можните поени). Највисоки средни вредности на резултатите, односно највисок степен на трајност на знаењата, во рамките на овие експериментални групи е остварен кога уметничката литература како експериментален

Фактор е користена преку воннаставното читање на учениците ( $\bar{x}=28,17$  или 80,48% од вкупно можните поени.) Релативно доста високи износи на средните вредности на резултатите, се евидентни и во останатите експериментални групи во кои уметничката литература се користела на час за повторување преку гласното читање на наставникот ( $\bar{x}=22,85$  или 65,28%), преку самостојно тивко читање на учениците на час ( $\bar{x}=24,17$  или 69,05) и на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот ( $\bar{x}=24,92$  или 71,20% од вкупно можните поени).

Најизразити разлики во динамиката на заборавањето на наставната материја во овој наставен предмет, помеѓу двата вида на експериментални групи ( $d\bar{x}=10,07$  или 28,77% од вкупно можните поени) се јавува кога уметничката литература се користи низ воннаставното читање на учениците (меѓу експерименталните групи 8.4. и 8.4.1.).

Висината на износите на пресметаната стандардна девијација во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\sigma=56,84$ ) и експерименталните групи од контролен вид ( $\sigma=48,26$ ) со оглед на разликата од 8,58 вредносни единици на стандардната девијација, зборува за постоење на повисок степен на хомогеност на резултатите во експерименталните групи од контролен вид.

Најголема разлика во степенот на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности помеѓу експерименталните групи од двата вида се јавува кога уметничката литература се користи низ воннаставното читање на учениците. Имено, во експерименталните групи 8.4. и 8.4.1. разликата во степенот на



дисперзираноста изнесува дури 41,70 вредносни единици на стандардната девијација.

$A$ -односот на разликите на аритметичките средини во експерименталните групи со контролен карактер и експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор покажуваат постоење на статистички значајни разлики. Имено, и во овој случај како и при испитувањето на трајноста на знаењата во наставниот предмет Историја, во експерименталните групи до седмите одделенија, вредностите на пресметаниот  $A$ -однос ги надминуваат граничните вредности на двата нивоа на значајност.

$A$ -односот на разликите на аритметичките средини во експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои уметничката литература како експериментален фактор дејствувала на час за повторување преку гласното читање на наставникот изнесува  $A=16,27$ , преку самостојното тивко читање на учениците на час  $A=3,65$ , на час за усвојување на ново градиво  $A=8,22$  и преку воннаставното читање на учениците  $A=27,40$ .

Со оглед на овие податоци, можеме да констатираме дека користењето на уметничката литература на час за повторување преку гласното читање на наставникот се покажало како најефикасно во однос на трајноста на знаењата.

## ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА -43

експерим. група	н	Поени	%	$\bar{G}$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$	ниво на знач	
								0,05	0,01
8.1.	28	22,50	64,28	43,78	22,82				
<u>ч.п.</u>						2,57	12,24	2,01	2,68
8.1.1.	28	18,00	51,42	45,89	20,25				
8.2.	28	23,77	67,93	47,80	24,03				
<u>у.ч.</u>						2,82	1,20	2,01	2,68
8.2.1.	28	19,50	55,71	47,80	21,21				
8.3.	28	21,85	62,44	51,12	22,60				
<u>н.ч.н.г.</u>						3,21	14,78	2,01	2,68
8.3.1.	28	19,05	55,71	36,85	19,39				
8.4.	28	21,00	60,00	41,20	19,92				
<u>у.д.</u>						0,9	4,49	2,01	2,68
8.4.1.	28	18,00	51,42	37,31	19,01				

Според податоците прикажани на Табелата -43 може да се види дека во експерименталното истражување (ретестирање), во наставата по Географија, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (експерименталните групи: 8.1., 8.2., 8.3., и 8.4.) а кои се составени од испитаници-ученици од осмите одделенија, се работело според следната експериментална програма: во експерименталната група 8.1. уметничакта литература е користена преку читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 8.2. преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 8.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво

и во експерименталната група 8.4. преку воннаставното читање на учениците.

Според резултатите добиени од второто испитување на финалната состојба (ретестирањето), во истиот наставен предмет во експерименталните групи од осмите одделенија, прикажани на истата табела, може да се види дека и во овој случај, како и при ретестирањето во експерименталните групи од седмите одделенија, повисок степен на трајност на знаењата е остварен во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор.

Повисокиот степен на трајноста на знаењата е изразен преку повисоките средни вредности на резултатите остварени во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, кои изнесуваат  $\bar{x}=23,69$  или 67,89% од вкупно можните поени, што е за  $d\bar{x}=3,73$  или 10,05% од вкупно можните поени повеќе во однос на средните вредности на резултатите остварени во експерименталните групи во кои не е користена уметничката литература.

Најбрз темпо на заборавање на наставната материја е остварен при користењето на уметничката литература низ самостојното читање на учениците на час ( $\bar{x}=24,03$  или 68,65% од вкупно можните поени). Наспроти тоа, степенот на трајноста на знаењата при користењето на уметничката литература низ воннаставното читање на учениците, обележано е со  $\bar{x}=29,92$  или 56,91%. Разликата во динамиката на заборавањето на наставната материја (изразена со  $d\bar{x}=4,11$  или 11,74% од вкупно можните поени), зборува дека во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, постојат, разлики во степенот на трајноста на знаењата, кои не се особено значајни.

Максималната разлика од  $d\bar{x}=3,21$  во степенот на

трајноста на знаењата меѓу експерименталните групи од двата вида, се јавува при користењето на уметничката литература на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот, а најмали разлики во тој вид се јавуваат при воннаставното читање на уметничката литература од страна на учениците (во експерименталните групи 8.4. и 8.4.1., меѓу кои  $d\bar{x}=0,9$ ), односно токму во оние експериментални групи во кои темпото на заборавање на наставната материја било најбрзо ( $\bar{x}=19,91$  или  $56,91\%$  респективно  $\bar{x}=19,01$  или  $54,31\%$  од вкупно можните поени).

Од друга страна, земајќи ги во предвид износите на наведените средни вредности на резултатите, кои воедно го одбележуваат и долниот лимит на степенот на трајност на знаењата во експерименталните групи од двата вида, можеме да констатираме постоење на релативно споро темпо на забавување.

Што се однесува до прашањето за хомогеноста на постигнатите резултати, според добиените податоци можеме да констатираме постоење на релативно висок степен на хомогеност во двата вида на експериментални групи, при што истиот е понизок во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Имено, просечната вредност на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности во овие експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува  $\sigma=45,97$  што е за  $3,98$  вредносни единици на стандардната девијација повеќе во споредба со средните вредности на дисперзираноста на резултатите остварени во експерименталните групи од контролен вид ( $\sigma=41,96$ ).

Меѓу експерименталните групи од двата вида, најголеми разлики ( $14,27$  вредносни единици на стандардната девијација) се

остварени кога уметничката литература се користела на час за ново градиво преку гласно читање на наставникот (меѓу експерименталните групи 8.3. и 8.3.1.), а најмали кога уметничката литература се користела низ самостојното читање на учениците на час. Имено, при ваквото користење на уметничката литература износите на стандардната девијација во експерименталните групи од двата вида се сосема изедначени и во двата случаи изнесуваат 47,80.

Вредностите на  $A$  - односот на разликите на аритметичките средини помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид покажува постоење на статистички значајни разлики во резултатите. Висината на тие разлики секогаш ја надминува горната граница на граничните вредности на двете нивоа на значајност.

$A$  - односот на разликите на аритметичките средини во експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои уметничката литература како експериментален фактор е користена на час за повторување преку гласното читање на наставникот изнесува  $A = 12,24$ , низ самостојното читање на учениците на час  $A = 1,20$ , на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот  $A = 14,78$  и преку воннаставното читање на учениците  $A = 4,49$ .

4. Анализа на податоците од експерименталното истражување («ретестирање») во наставата по Биологија

СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 44

Експер. група	Н	Поени	%	s	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	A	ниво на знач	
								0,05	0,01
7.1.	28	23,77	67,93	52,13	23,82				
<u>ч.п.</u>						4,97	4,87	2,01	2,68
7.1.1.	28	19,00	54,28	43,58	18,85				
7.2.	28	23,77	67,93	53,72	25,00				
<u>у.ч.</u>						2,83	11,54	2,01	2,68
7.2.1.	28	19,50	55,71	49,24	22,17				
7.3.	28	23,77	67,93	40,94	22,25				
<u>н.ч.н.г.</u>						3,83	6,59	2,01	2,68
7.3.1.	28	22,80	65,14	41,65	18,42				
7.4.	28	22,30	63,71	47,00	22,75				
<u>у.д.</u>						1,22	7,29	2,01	2,68
7.4.1.	28	20,25	57,85	44,46	21,53				

Според податоците прикажани на Табелата - 44 може да се види дека при експерименталното истражување во наставата по Биологија во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор (во експерименталните групи: 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4.), а кои се составени од испитаници-ученици од седмите одделија се работело според следната експериментална програма:

во експерименталната група 7.1. уметничката литература е користена преку читање на наставникот на час за повторување, во

експерименталната група 7.2. преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 7.3. преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 7.4. преку воннаставното читање.

Според податоците добиени од испитувањето на степенот на трајноста на знаењата во наставниот предмет Биологија во експерименталните групи во седмите одделенија, прикажани на истата табела може да се види дека повисок степен на трајноста на знаењата е остварен во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Имено, во експерименталните групи 7.1., 7.2., 7.3. и 7.4. се остварени повисоки вредности на средните вредности на резултатите ( $\bar{x}=23,45$  или 67,01% од вкупно можните поени) во споредба со средните вредности на резултатите во експерименталните групи од контролен вид ( $\bar{x}=20,24$  или 57,83% од вкупно можните поени). Побавното темпо на заборавање на наставната материја во овие експериментални групи е изразено преку  $d\bar{x}=3,21$  или 9,17% од вкупно можните поени.

Во прилог на оваа констатација одат и податоците добиени од споредбената анализа на резултатите постигнати при ретестирањето и првата фаза од експерименталното испитување, постигнати во експерименталните групи од одделните видови. Имено, додека разликата во средните вредности на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува  $d\bar{x}=1,57$  или 2,85% од вкупно можните поени, во експерименталните групи од контролен вид  $d\bar{x}=3,75$  или 10,71% од вкупно можните поени.

Најзабавен темпо на заборавање на наставната материја во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот

фактор е постигнат при самостојно читање на уметничката литература од страна на учениците на час (во експерименталните групи 7.2. во кои средните вредности на постигнатите резултати изнесуваат  $\bar{x}=25,00$  или 71% од вкупно можните поени), при што и во останатите експериментални групи од овој вид, во кои уметничката литература е користена на час за повторување и на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот ( $\bar{x}=23,82$  или 68,05% респективно  $\bar{x}=22,25$  или 65,00% од вкупно можните поени), со оглед на износите на средните вредности на резултатите, можеме да констатираме постоење на висок степен на трајност на знаењата.

Ова дотолку пвоеќе што долниот лимит на средните вредности на резултатите постигнати при ретестирањето на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е обележан со  $\bar{x}=22,25$  или 63,57% од вкупно можните поени, а во експерименталните групи од контролен карактер тој е значително понизок ( $\bar{x}=18,42$  или 52,62% од вкупно можните поени).

Од друга страна, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, најголеми разлики во динамиката на заборавањето на наставната материја ( $d\bar{x}=2,75$  или 7,85% од вкупно можните поени) се јавува кога уметничката литература се користи низ самостојно тивко читање на учениците на час и кога таа се користи на час за усвојување на новото градиво преку гласното читање на наставникот ( $\bar{x}=25,00$  респективно  $\bar{x}=22,25$ ).

Вредностите на пресметаната стандардна девијација како мерка на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности покажува постоење на повисок степен на хомогеност на резултатите



во експерименталните групи од контролен вид ( $\sigma = 44,73$ ), што е за 3,71 вредносни единици на стандардната девијација повеќе во споредба со просечната дисперзираност во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор.

Просечната вредност на стандардната девијација во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\sigma = 48,44$ ), покажува дека и во рамките на тој вид на експериментални групи е постигнат релативно доста висок степен на хомогеност на резултатите. Најмала дисперзираност на резултатите околу средните вредности во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е постигната при користење на уметничката литература на час за усвојување на ново градиво преку гласно читање на наставникот ( $\sigma = 40,94$ ), а најмали разлики во степенот на дисперзираноста помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид (само 0,71 вредносни единици на стандардната девијација) се остварени во експерименталните групи (7.3. и 7.3.1.), во кои се користел истиот начин на применување на уметничката литература.

Вредноста на  $A$ - односот на разликите на аритметичките средини помеѓу експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор покажуваат постоење на статистички значајни разлики во степенот на трајноста на знаењата.

$A$  - односот на разликата на аритметичките средини во експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои уметничката литература како експериментален фактор е користена на час за повторување преку гласното читање на наставникот

изнесуваат  $A=4,87$ , преку самостојното тивко читање на учениците на час  $A=11,54$  на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот  $A=6,95$  и преку воннаставното читање на учениците  $A=7,29$ .

ОСМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 45

п.	Експе. група	Н	Поени	%	S	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	A	ниво на знач.	
									0,05	0,01
I	8.1.	28	22,50	64,28	48,41	23,89				
	<u>ч.п.</u>						3,32	3,77	2,01	2,68
	8.1.1.	28	19,50	55,71	43,73	20,57				
II	8.2.	28	23,77	67,93	37,70	21,38				
	<u>у.ч.</u>						0,51	4,75	2,01	2,68
	8.2.1.	28	22,30	63,71	50,82	21,89				
II	8.3.	28	24,14	68,97	52,61	24,17				
	<u>н.ч.н.г.</u>						2,50	8,16	2,01	2,68
	8.3.1.	28	19,50	55,71	40,08	26,67				
	8.4.	28	19,50	55,71	45,24	21,00				
	<u>у.д.</u>						0,86	2,79	2,01	2,68
	8.4.1.	28	16,50	47,14	45,23	20,14				

Според податоците прикажани на табелата -45, може да се види дека при експерименталното истражување (ретстирање) во експерименталниот фактор (експерименталните групи: 8.1., 8.2., 8.3. и 8.4.), а кои се составени од испитаници-ученици од осмите одделенија се работело според следната експериментална програма:

во експерименталната група 8.1. уметничката литература е користена преку читање на наставникот на час за повторување, во експерименталната група 8.2. преку тивко читање на учениците на час, во експерименталната група 8.3 преку читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво и во експерименталната група 8.4. преку воннаставното читање.

Глобалното преглед на резултатите добиени од ретестирањето во истиот наставен предмет, во експерименталните групи од осмите одделенија, прикажани на истата табела, покажува дека и во овој случај како и при испитувањето на степенот на трајноста на знаењата во експерименталните групи од седмите одделенија, повисок степен на трајност на знаењата е постигнат во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Имено, додека просечната вредност на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува  $\bar{X}=22,61$  или 64,60% во експерименталните групи од контролен вид таа е одбележана со  $\bar{x}=22,31$  или 63,76% од вкупно можните поени. Разликата во темпото на заборавање на наставната материја, која изнесува  $d\bar{x}=0,3$  или само 0,85% покажува незначителни разлики во степенот на трајноста на знаењата.

Од друга страна, врз основа на добиените податоци евидентно е постоење на значително поголеми разлики во степенот на трајноста на знаењата во експерименталните групи во кои експерименталниот фактор дејствувал на различни начини. Имено максималната разлика на средните вредности на резултатите остварени при одделните начини на користење на уметничката литература изнесува  $d\bar{x}=3,17$  или 9,05% од вкупно можните поени. Исто така, анализата на добиените податоци

покажува постоење на значителни разлики ( $d\bar{x}=2,28$  или 6.51%) меѓу горните лимити на средните вредности на резултатите помеѓу експерименталните групи од двата вида, во кои ( $\bar{x}=24,17$  или 69,05% од вкупно можните поени респективно  $\bar{x}=21,89$  или 62,54% од вкупно можните поени). Со оглед на тоа разликите во степенот на трајноста на знаењата сепак на некој начин можеме да ги сметаме за значајни. Ова до толку повеќе што долниот лимит на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е одбележан со  $\bar{x}=21,38$  или 61,08, што покажува дека во рамките на овие експериментални групи е остварен доста висок степен на трајност на знаењат.

Најизразити разлики во степенот на трајноста на знаењата меѓу експерименталните групи од двата вида се јавуваат кога уметничката литература се користи на час за повторување преку гласното читање на наставникот ( $d\bar{x}=3,32$  или 9,48%).

Што се однесува до хомогеноста на постигнатите резултати, од добиените податоци може да се види дека понизок степен на хомогеност е остварен во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\delta=45,99$ ), што е за 2,03 вредносни единици на стандардната девијација повеќе во споредба со просечната вредност на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности во експерименталните групи од контролен вид ( $\delta=44,96$ ). Со оглед на тоа можеме да констатираме дека во експерименталните групи од двата вида постојат доста изедначени степени на хомогеност на резултатите.

Од друга страна, разликата од 14,91 вредносни единици на стандардната девијација која се јавува меѓу степенот на хомогеност на резултатите постигнати при одделните начини на користење на уметничката литература, покажува дека меѓу експерименталните

групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, постојат доста значајни разлики во тој поглед.

Вредностите на  $A$ - односот на разликите на аритметичките средини кои се јавуваат помеѓу експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид покажуваат постоење на сигнификантни разлики во степенот на трајноста на знаењата. Имено, вредностите на пресметаните  $A$  односи секогаш ги надминуваат граничните вредности на двата нивоа на значајност.

$A$ - односот на разликите на аритметичките средини во експерименталните групи од контролен вид и експерименталните групи во кои уметничката литература како експериментален фактор се користела на час за повторување преку гласното читање на наставникот изнесува  $A = 3,77$ , преку самостојното тивко читање на учениците на час  $A = 4,75$ , на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот  $A = 8,16$  и преку воннаставното читање на учениците  $A = 2,79$ .

4. Споредбена анализа на податоците добиени при експерименталниот истражување (ретестирање) во настават по Историја, Географија и Биологија.

Спроед анализа на резултатите постигнати при ретестирањето спроведено со цел да се испита степенот на трајноста на знаењата во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, е направена со цел преку спроведувањето и анализата на резултатите постигнати во одделните експериментални групи во рамките на одделните

наставни предмети, во кои експерименталниот фактор дејствувал на различни начини, полесно да се согледа во рамките на кои наставни предмети и во кои од одделенијата опфатени со примерокот се покажани повисоки степени на трајност на знаењата, што од своја страна ќе послужи и како основа за споредбената анализа на резултатите добиени при првото и второто испитување на финалната состојба.

Просечното ниво на степенот на трајноста на знаењата ќе биде одредувано врз основа на средните вредности на резултатите, а степенот на ефикасноста на одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, врз основа на разликите на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид.

## СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

ТАБЕЛА - 46

експери. група	N	Поени	%	s	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	A	ниво на знач.	
								0,05	0,01
7.1.	28	26,71	76,32	57,37	26,92				
<u>к.п.</u>						3,46	10,58	2,01	2,68
7.1.1.	28	21,00	60,00	50,28	23,46				
7.2.	28	26,75	76,42	51,22	23,17				
<u>у.ч.</u>						1,53	9,43	2,01	2,68
7.2.1.	28	24,88	71,11	45,54	21,64				
7.3.	28	23,77	67,93	50,18	24,78				
<u>н.ч.н.г.</u>						1,95	6,81	2,01	2,68
7.3.1.	28	19,50	55,71	50,90	22,82				

7.4.	28	19,50	55,71	52,87	22,60				
<u>У.Д.</u>						2,35	6,48	2,01	2,68
7.4.1.	28	19,50	55,71	50,38	20,25				
XX									
7.1.	28	23,77	67,91	41,84	22,85				
<u>ч.п.</u>						1,96	16,27	2,01	2,68
7.1.1.	28	19,50	55,71	42,52	20,89				
7.2.	28	22,62	64,64	54,29	24,17				
<u>У.Ч.</u>						1,03	3,65	2,01	2,68
7.2.1.	28	21,00	60,00	46,90	23,14				
<u>7.3. Н:Ч:Н.Г.</u>	28	23,77	67,93	54,74	24,92	3,28	8,22	2,01	2,68
7.3.1.	28	18,00	51,42	69,00	21,64				
7.4.	28	21,33	60,95	76,51	28,17				
<u>У.Д.</u>						10,17	27,40	2,01	2,68
7.4.1.	28	18,00	51,43	34,64	18,10				
XX									
7.1.	28	23,77	67,91	52,13	23,82				
<u>ч.п.</u>						4,97	4,87	2,01	2,68
7.1.1.	28	19,00	54,28	43,58	18,85				
7.2.	28	23,77	67,91	53,72	25,00				
<u>У.Ч.</u>						2,83	11,54	2,01	2,68
7.2.1.	28	19,50	55,71	49,24	22,17				
7.3.	28	23,77	67,93	40,94	22,25				
<u>Н.Ч.Н.Г.</u>						3,83	6,59	2,01	2,68
7.3.1.	28	22,80	65,14	41,65	18,42				
7.4.	28	22,30	63,71	47,00	22,75				
<u>У.Д.</u>						1,22	7,29	2,01	2,68
7.4.1.	28	20,25	57,85	44,46	21,53				

Табелата - 46, ги презентира споредбените резултати од ретестирањето во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, во седмите одделенија, во кои уметничката литература според претходно презентираниот експериментална програма како експериментален фактор е користена на час за повторување и на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот, преку самостојното тивко читање на учениците на час и воннаставното читање на учениците.

Од добиените податоци, може да се види дека просечно највисок степен на трајност на знаењата во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\bar{x}=25,02$  или 71,50% од вкупно можните поени) е остварен во наставата по Географија, при што разликите на средните вредности на резултатите подигнати во експерименталните групи од овој вид во овој наставен предмет и наставните предмети Историја и Биологија се незначителни ( $x=0,66$  или 1,88% респективно  $d\bar{x}=1,57$  или 4,48% од вкупно можните поени).

Наспроти тоа, во експерименталните групи во кои не е користена уметничката литература (во експерименталните групи од контролен вид), во сите наставни предмети е постигнат понизок степен на трајност на знаењата и тоа: во наставниот предмет Географија  $\bar{x}=20,94$  или 59,83%, во наставниот предмет Историја  $\bar{x}=22,04$  или 62,97% и во наставниот предмет Биологија  $\bar{x}=20,24$  или 57,83% од вкупно можните поени.

Разликата од  $d\bar{x}=3,21$  или 9,17% која се јавува меѓу средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\bar{x}=24,28$  или 69,38%) и експерименталните групи од контролен вид ( $\bar{x}=21,07$  или 60,20%), оди во прилог на констатацијата за постоење на различни степени на трајност на знаењата постигнати во експериме-



италните групи од двата вида.

Ова до толку повеќе што споредбената анализа на резултатите добиени при испитувањето на трајноста на знаењата во одделните наставни предмети во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид зборува за постоење на доста големи разлики во тој поглед. Имено, разликите на средните вредности на резултатите постигнати во наставниот предмет Историја во експерименталните групи од двата вида изнесува  $\bar{d}x=2.32$  или 6,62%, и во наставата по Географија и Биологија  $\bar{d}x=4,08$  или 11,65 респективно  $\bar{d}x=3,21$  или 9,17% од вкупно можните поени.

При тоа најголеми разлики во степенот на трајноста на знаењата помеѓу експерименталните групи од двата вида е остварен во наставниот предмет Географија, во кој во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е постигнат и највисок степен на трајност на знаењата. Најмали разлики од тој вид се евидентирани во наставниот предмет Историја.

Просечната стандардна девијација како мерка на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности е изразена со вредности кои во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесуваат (52,73 што е за 5,31 вредносни единици на стандардната девијација повеќе во споредба со дисперзираноста на резултатите во експерименталните групи од контролен вид ( $\sigma=47,42$ ).

Со оглед на тоа, можеме да констатираме дека резултатите постигнати во експерименталните групи од контролен вид се попомогени во споредба со резултатите добиени во експерименталните групи во

кои не дејствувал експерименталниот фактор. Во прилог на оваа констатација оди и податокот според кој разликата меѓу горните и долните лимити на дисперзираноста на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесува дури 27,35 вредносни единици на стандардната девијација.

Компаративната анализа на степенот на трајноста на знаењата и степенот на нивната хомогеност покажува дека во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и во експерименталните групи од контролен вид (со исклучок на наставата по Географија), на помалите средни вредности на постигнатите резултати, односно на понискиот степен на трајност на знаења, секогаш соодветствува и помала дисперзираност, односно повисок степен на хомогеност на резултатите. Така на пример, највисок степен на распреканост на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\sigma=56,84$ ) е постигнат во наставниот предмет Географија, во кој е постигнат и највисок степен на трајност на знаењата ( $x=25,02$  или дури 71,50% од вкупно можните поени).

Што се однесува до прашањето за ефикасноста на одделните начини на користење на на уметничката литература во наставата во однос на трајноста на знаењата, од добиените податоци можеме да воочиме дека во просек највисок степен на трајноста на знаењата е остварен во експерименталните групи во кои иметничката литература е користена на час за повторување преку гласното читање на наставникот и низ воннаставното читање на уметничката литература од страна на учениците ( $\bar{x}=24,53$  или 70,00% респективно  $\bar{x}=24,50$  или 70,01% од вкупно можните поени), при што и при самостојното читање на учениците на час и гласното читање на наставникот на

час за усвојување на ново градиво, се остварени доста високи степени на трајност на знаењата ( $\bar{x}=24,11$  или 68,89% респективно  $\bar{x}=23,98$  или 68,52% од вкупно можните поени).

Со оглед на тоа, можеме да констатираме дека без разлика на начините на користењето на уметничката литература, во сите експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор се остварени високи степени на трајност на знаењата.

При тоа, особено е интересно што споредбената анализа на резултатите добиени при првата фаза од експерименталното испитување на финалната состојба и ретестирањето, во експерименталните групи во кои уметничката литература се користела низ воннаставното читање од страна на учениците ( $\bar{x}=23,05$  или 68,85% респективно  $\bar{x}=24,50$  или 70,01% од вкупно можните поени), покажува дека овој начин на користење на уметничката литература се покажува како поефикасна во однос на трајноста на знаењата, што на извесен начин ги компензира релативно послабите ефекти кои во однос на степенот на усвојувањето на знаењата кои се евидентирани при ваквото користење на уметничката литература при првото испитување на финалната состојба.

Од друга страна, со оглед на релативно големата распреканост на резултатите околу средните вредности постигнати кога уметничката литература се користела низ воннаставното читање во второто испитување на финалната состојба ( $\bar{b}=43,78$ ), индиректно се потврдува констатацијата дека ваквиот начин на користење на уметничката литература во наставата кој е со најнизок степен на организираност, целенасоченост и контролираност, поради што може да се претпостави дека дел од учениците во фазата за подготвување на час не го прочитале делото од уметничката литература, односно

дека сите ученици дел од доживувањето кое го почувствувале при читањето на делото од уметничката литература, со оглед на временската дистанца меѓу читањето и користењето, не можат да го "пренесат" во наставата.

Тестирањето на хипотезата за разликтие на аритметичките средини помеѓу резултатите постигнати при испитувањето на трајност на знаењата во одделни видови на експериментални групи покажува дека во сите три наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето и во седмите и во осмите одделенија постојат значително повисоки вредности на  $A$ -односот над граничните вредности на двата нивоа на значајност.

Највисоки вредности на  $A$ -односот на разликтие на аритметичките средини се подигнати кога уметничката литература е користена низ воннаставното читање на учениците во наставниот предмет Географија ( $A=27,40$ ), а најмали во истиот наставен предмет при самостојно читање на учениците на час ( $A=3,65$ ).

Споредбената анализа на резултатите добиени при испитувањето на трајноста на знаењата во сите експериментални групи, овозможува и определување на ранговната позиција на ефикасноста на одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, во одделните наставни предмети опфатени со примерокот. Највисок степен на трајност на знаењата е постигнат во наставниот предмет Географија, при што и во останатите два наставни предмета се евидентирани доста високи степени на трајност на знаењата.





на трајност на знаењата е постигнат во наставниот предмет Историја ( $\bar{x}=23,00$  или 65,71% од вкупно можните поени). Средните вредности на резултатите постигнати во наставните предмети Географија и Биологија се незначително помали ( $\bar{x}=22,34$  или 63,85 респективно  $\bar{x}=22,61$  или 64,60% од вкупно можните поени). Со оглед на вака високите износи на средните вредности на резултатите во експерименталните групи во сите три наставни предмети, можеме да констатираме постоење на висок степен на трајност на знаењата.

Наспроти тоа, во експерименталните групи од контролен вид постигнат е доста понизок степен на трајност на знаењата (просечно во сите три наставни предмети  $\bar{x}=21,00$  или 60,00%) и тоа: во наставниот предмет Историја  $\bar{x}=20,37$  или 59,25%, во наставниот предмет Географија  $\bar{x}=19,96$  или 57,04% и во наставниот предмет Биологија  $\bar{x}=22,31$  или 63,76% од вкупно можните поени.

Максималната разлика во степенот на трајноста на знаењата во експерименталните групи од двата вида ( $d\bar{x}=2,38$  или 6,8%) е остварена во наставниот предмет Географија, во кој во рамките на експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор е постигнат највисок степен на трајност на знаењата.

Разликата од  $d\bar{x}=0,66$  или 1,88% од вкупно можните поени респективно  $d\bar{x}=2,35$  или 6,71%, која се јавува во рамките на одделните видови на експериментални групи при испитувањето на трајноста на знаењата во трите наставни предмети, зборува за релативно доста изедначени степени на трајност на знаењата во одделните видови на експериментални групи.

И разликите кои се јавуваат во степенот на трајноста на знаењата помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид не се значително поголеми. Така на пример разликите од тој вид во наставните предмети Историја и Географија изнесуваат  $d\bar{x}=2,27$  или 6,48% респективно  $d\bar{x}=2,38$  или 6,80% од вкупно можните поени.

Најнизок степен на трајност на знаењата во експерименталните груп во кои дејствувал експерименталниот фактор е остварен во наставниот предмет Биологија ( $\bar{x}=22,61$  или 64,60% од вкупно можните поени).

Просечните вредности на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности, во експерименталните групи од контролен вид се движат од  $\sigma=41,54$  во наставниот предмет Географија до  $\sigma=44,46$  во наставниот предмет Историја и Биологија. Исто така, и во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор во сите три наставни предмети со оглед на висината на пресметната стандардна девијација можеме да зборуваме за постоење на релативно доста висок степен на хомогеност на резултатите. Ова до толку повеќе што, во овој вид на експериментални групи во сите три наставни предмети се движат од  $\bar{x}=23,00$  до  $\bar{x}=22,34$ .

Што се однесува до прашањето за ефикасноста на одделните начини на користење на уметничката литература во одделните наставни предмети во однос на степенот на трајноста на знаењата, според добиените податоци можеме да констатираме дека во просек највисок степен на трајност на знаењата ( $\bar{x}=23,47$  или 67,06% од вкупно можните поени) е остварен во експерименталните групи во кои уметничката литература е користена на час за повторување преку гласното читање на наставникот, што е за  $d\bar{x}=2,08$  или 5,94% повеќе воспоредба



со степенот на трајноста на знаењата постигнати кога уметничката литература се користи низ воннаставното читање на учениците ( $\bar{x}=21,39$  или 61,11% од вкупно можните поени). При користењето на уметничката литература низ самостојното тивко читање на учениците на час и гласното читање на наставникот на час за усвојување на ново градиво остварени се средни вредности на резултатите од  $\bar{x}=22,86$  или 65,31%

респективно  $\bar{x}=21,96$  или 62,76% од вкупно можните поени. Земајќи ја во предвид висината на просечните вредности на резултатите остварени при одделните начини на користење на уметничката литература, можеме да констатираме дека различните начини на користењето на уметничката литература на час за усвојување на ново градиво и на час за повторување преку гласното читање на наставникот, низ самостојното тивко читање на учениците на час и воннаставното читање на учениците, не влијаат особено различно врз степенот на трајноста на знаењата во одделните наставни предмети и во одделните одделенија опфатени со примерокот на истражувањето.

Износите на просечната стандардна девијација како мерка на дисперзираноста на резултатите, кои во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор изнесуваат  $s=45,62$  што е за 2,46 вредносни единици на стандардната девијација повеќе во споредба со просечната дисперзираност на резултатите во експерименталните групи од контролен вид ( $s=43,60$ ), покажуваат постоење на разлики (иако особено големи) во степенот на хомогеноста на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид.

Од друга страна може да се види дека во рамките на одделните видови на експерименталните групи се остварени доста хомогени резултати. Имено, во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, разликата меѓу горните и долните граници на дисперзираноста на резултатите изнесува 14,91 вредносни единици на стандардната девијација, а во експерименталните групи од контролен вид 13,97 вредносни единици на стандардната девијација.

Земајќи ги во предвид вредностите на стандардната девијација во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, можеме исто така да констатираме дека на пониските средни вредности на резултатите во овој вид на експериментални групи, секогаш соодветствуваат повисоки степени на хомогеност. Во овој вид на експериментални групи, најголем а распрсканост на резултатите околу средните вредности е остварена во наставниот предмет Биологија ( $\sigma = 45,99$ ), значи во оној наставен предмет во кој се постигнати најниски степени на трајност на знаењата.

Тестирањето на хипотезат на разликите на аритметичките средини меѓу резултатите од експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид, во наставните предмети опфатени со примерокот на истражувањето во седмите и во осмите одделенија, даваат податоци за значително повисоки вредности на  $A$ -односот над граничните вредности на двата нивоа на значајност., Тоа, покажува дека помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид има статистички значајни разлики во степенот на трајноста на знаењата.

Највисоки вредности на  $A$ -односот на разликите на аритметичките средини се поддигнати кога уметничката литература

е користена на час низ тивко самостојно читање на учениците ( $A=33,65$ ) во наставниот предмет Географија, а најмали ( $A=1,02$ ) в истиот наставен предмет кога уметничката литература е користена преку воннаставниот читање на учениците.

Спроедбената анализа на резултатите добиени при експерименталното испитување (ретестирањето) спроведено со цел да се види степенот на трајноста на знаењат во сите експериментални групи, во сите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето во седмите и осмите одделенија, покажува дека:

- Не постојат значителни разлики во степенот на трајноста на знаењата во експерименталните групи составени од ученици од седмите и осмите одделенија, што се манифестира како преку висината на горните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор ( $\bar{x}=24,44$  или  $69,38\%$  респективно  $22,65$  или  $64,72\%$  од вкупно можните поени),, така и преку разликите на просечните средни вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од истиот вид, во секој од наставните предмети.

- Во експерименталните групи од контролен вид, во двете одделенија и трите наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, постигнати се пониски степени на трајноста на знаењата, при што истите, со оглед на износот на пресметаната разлика помеѓу средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи од осмите одделенија ( $d\bar{x}=0,07$ ), можеме да ја сметаме за незначителна.

- Со оглед на висината на пресметаната разлика ( $d\bar{x}=1,28$ ), која се јавува помеѓу горните и долните лимити на средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи

во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид ( $d\bar{x}=2,07$ ), во сите наставни предмети опфатени со примерокот, во експерименталните групи во седмите и осмите одделенија, можеме да констатираме дека степенот на трајноста на знаењата во рамките на одделните видови на експериментални групи е доста изедначен.

. Судејќи според средните вредности на резултатите постигнати при испитувањето на трајноста на знаењата, можеме да заклучиме дека во втората фаза од експерименталното испитување (ретестирањето), повисок степен на трајност на знаењата, односно позабавен темпо на заборавање на наставната материја, во сите наставни предмети и одделенија опфатени со примерокот на истражувањето е постигнат во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и дека степенот на трајноста на знаењата во овој вид на експериментални групи е релативно доста висок.

Наспроти тоа во експерименталните групи од контролен вид значи во оние експериментални групи во кои не е користена уметничка литература постигнати се пониски степени на трајност на знаењата но едновременно и повисоки степени на хомогеност на резултатите, во споредба со степенот на дисперзираноста на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор при што разликата во степенот на дисперзираноста на резултатите изнесува 5,31 респективно 2,46 вредносни единици на стандардната девијација.

Разликата од 2,86 вредносни единици на стандардната девијација која се јавува помеѓу разликите на степенот на дисперзираноста на резултатите во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, не укажуваат на големи разлики во степенот на хомогеноста на резултатите помеѓу двете одделенија

опфатени со примерокот на истражувањето.

Споредбената анализа на резултатите постигнати во експерименталните групи во двете одделенија, во кои дејствувал експерименталниот фактор, покажува дека во рамките на одделни наставни предмети при испитувањето на степенот а ефикасноста на одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, не се забележливи значајни разлики, односно дека и во двете одделенија, во експерименталните групи од овој вид при користење на било кој од наведените начини, се постигнати релативно доста високи степени на трајност а знаењата. При тоа, сепак акко по ефикасен во однос на другите, се покажал начинот кога уметничката литература се користела на час за повторување преку гласното читање на наставникот.

Споредбена анализа на податоците од двете фази на експерименталното истражување

Интерпретацијата на збирните резултати од двете фази на експерименталното истражување направена со цел за посеопфатно согледување на можностите и ефектите на користењето на уметничката литература во наставата во однос на стекнување на знаењата и степенот на нивната трајност.

Од друга страна ваквата анализа ќе овозможи поцелосно согледување на можностите за користење на уметничката литература во одделните наставни предмети (групи на наставни предмети), при што едновремено ќе се добие и јасен увид и за ефикасноста на одделните начини на нејзиното користење.

ТАБЕЛА - 48

експ. гр.	Н	Поени	%	$\sigma$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$
7.1.	28	26,10	74,59	63,35	26,10	4,25	3,19
7.2.	28	30,12	86,12	73,54	30,14	5,68	4,72
7.3.	28	26,71	76,32	58,26	27,64	3,61	4,65
7.4.	28	28,16	80,47	64,42	29,32	7,79	11,58
7.1.p.	28	26,71	76,32	57,37	26,92	3,46	10,58
7.2.p.	28	26,75	76,42	51,22	23,17	1,53	9,43
7.3.p.	28	23,77	67,93	50,18	24,78	1,95	6,81
7.4.p.	28	19,50	55,71	52,87	22,60	2,35	6,58
8.1.	28	26,71	76,32	58,31	27,96	8,66	2,79
8.2.	28	28,16	80,47	73,54	30,14	7,39	2,77
8.3.	28	26,71	76,32	62,27	25,60	6,09	4,81
8.4.	28	23,77	67,91	57,79	25,53	3,82	7,18
8.1.p.	28	23,77	67,93	46,18	23,71	4,11	20,66
8.2.p.	28	23,77	67,93	43,15	23,17	4,53	33,65
8.3.p.	28	24,37	49,64	43,27	21,92	0,17	2,17
8.4.p.	28	18,78	53,67	47,06	23,25	0,29	1,02

Споредбената анализа на резултатите добиени при испитувањето на степенот на усвоеноста на знаењата и степенот на трајноста на знаењата прикажани на табелата -48 првото и второто експериментално испитување во наставниот предмет Историја покажува дека со оглед на разликите на просечните средни вредности на резултатите ( $d\bar{x}=3,98$  или  $11,37\%$  од вкупно можните поени), добиени при првото и второто испитување ( $x=27,66$  или  $79,04$  респективно  $x=23,68$  или  $67,67\%$  од вкупно можните поени), може да се констатира дека користењето на уметничката литература во

во наставата речиси во подеднаква мера влијае како врз степенот на усвоеноста на знаењата, така и врз трајноста на истите. Ова дотолку повеќе што просечните разлики меѓу средните вредности на резултатите постигнати во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид изнесуваат  $d\bar{x}=5,74$  или 16,40% од вкупно можните поени, а при испитувањето на трајноста на знаењата изнесува  $d\bar{x}=2,30$  или 6,57%. Од друга страна, и покрај разликите од 9,82 кои се јавуваат меѓу разликите постигнати помеѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид, добиени при испитувањето на степенот на усвоеност на знаењата и новата трајност, покажува постоење на висок степен на трајност на знаењата во овој наставен предмет во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор. Во овој вид на експериментални групи, висината на средните вредности на резултатите постигнати при испитувањето на трајноста на знаењат изнесува речиси 70% од вкупно можните поени.

Најизразени разлики во средните вредности на резултатите од испитувањето на степенот на усвоеност на знаењата и степенот на нивната трајност ( $d\bar{x}=6,97$  или 19,91%) во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор се јавуваат кога уметничката литература се користи преку самостојното тивко читање на учениците на час ( $\bar{x}=30,14$  или 80,11% респективно  $\bar{x}=23,17$  или 66,20% од вкупно можните поени).

Разликите постигнати при останатите начини на користење на уметничката литература во наставата се значително помали и тоа

кога уметничката литература е користена на час за повторување на наставното градиво  $d\bar{x}=1,72$  или 4,91% на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот  $d\bar{x}=3,27$  или 9,34% и низ воннаставното читање на учениците  $d\bar{x}=4,5$  или 12,85% од вкупно можните поени.

Со оглед на овие показатели, можеме да констатираме дека и во наставниот предмет Историја самостојното читање на уметничката литература од страна на учениците и воннаставното читање на истата не се покажале као особено ефикасни во однос на трајноста на знаењата.

Наспроти тоа, користењето на уметничката литература преку гласното читање на наставникот на двата видови на часови се покажало како поефикасно во тој поглед.

Вредностите на просечната стандардна девијација при првото испитување на финалната состојба изнесуваат  $\sigma=62,97$ , што е за 15,02 вредосни единици на стандардната девијација повеќе во однос на дисперзираноста на резултатите постигнати при ретестирањето ( $\sigma=48,91$ ), поради што е евидентен повисок степен на хомогеност на резултатите добиени при ретестирањето.

Што се однесува до хомогеноста на резултатите остварени при одделните начини на користење на уметничката литература во овој наставен предмет, можеме да констатираме дека во просек повисок степен на хомогеност на резултатите при сите четири начини на користење на уметничката литература во настават е остварен во повторното испитување на финалната состојба и тоа кога: уметничката литература е користена на час за повторување преку гласното читање на наставникот  $\sigma=51,75$ , преку самостојното тивко читање на учениците на час  $\sigma=47,18$ , на час за усвојување на ново градиво преку гласното



читае на наставникот  $\bar{G}=46,72$  и низ воннаставното читае на учениците  $\bar{G}=49,96$ .

Најголеми разлики (26,36 вредносни единици на стандардната девијација) меѓу првото и второто експериментално испитување при користењето на одделните начини на користење на уметничката литература во наставата се постигнати при самостојното читае на учениците на час (73,54 респективно 47,48), а најхомогени резултати (разликите изнесуваат само 9,08 вредносни единици на стандардната девијација) се постигнати при користењето на уметничката литература на час за повторување преку гласното читае на наставникот ( $\bar{G}=60,83$  респективно  $\bar{G}=51,57$ ).

Врз основа на овие показатели може да се заклучи дека степенот на хомогеноста на резултатите се зуголемува при второто експериментално истражување.

Тестирањето на нул-хипотезата ги дава вредностите на  $A$ - односот на аритметичките средини помеѓу одделните видови на експериментални групи, во кои уметничката литература се користела на еден од наведените начини.

Просечните вредности на  $A$ - односот при првото испитување на финалната состојба изнесуваат 2,99 а при второто 15,62, при што и двете вредности се над граничните вредности на двете нивоа на значајност. Разликата од 12,63 на  $A$ - односот меѓу првото и второто експериментално истражување покажува значајни тенденции за оддалечување од граничните вредности при испитувањето на трајноста на знаењата.

Просечната вредност на  $A$ - односот добиена при првото испитување на финалната состојба кога уметничката литература е

користена на час преку самостојното тивкок читање на учениците изнесува  $A=6,32$ , при ретестирањето  $A=21,54$ . Разликата од 21,54 добиена при ретестирањето зборува за значајно оддалечување на  $A$ - односот од граничната вредност на двата нивоа на значајност, при што и во двата случаи вредностите на  $A$ - односот се далеку над ниво на значајност 0,01.

Просечната вредност на  $A$ - односот добиена при првото експериментално испитување кога уметничката литература е користена на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот ( $A=9,46$ ) и ретестирањето ( $A=5,46$ ), исто така зборуваат за значајност на разликите на аритметичките средини на усвоеност на знаењата и степенот на трајноста на знаењата.

Просечната вредност на  $A$ - односот добиен при првото испитување на финалната сотојба меѓу аритметичките средини на резултатите од експерименталните групи од двата вида, кога уметничката литература е користена низ воннаставното читање на учениците ( $A=9,38$ ) и ретестирањето ( $A=3,75$ ), уште еднаш, како и при претходните начини на користење на уметничката литература во наставта со 95%-тна или 99%-тна веројатност покажува дека користењето на уметничката литература во наставата во овој наставен предмет влијае како врз степенот на усвоеноста на знаењата, така и врз нивната трајност, односно влијае врз квалитетот на знаењата, со оглед на што се потврдува поставената хипотеза.

ТАБЕЛА - 49

екс. гр.	Н	Поени	%	$\zeta$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$
7.1.	28	25,25	72,14	60,62	28,03	4,95	8,55
7.2.	28	25,25	72,14	51,12	26,92	1,89	3,92
7.3.	28	26,71	76,31	56,09	26,85	5,18	11,54
7.4.	28	25,25	72,14	55,20	26,32	1,65	5,89
7.1.р.	28	23,77	67,91	41,84	22,85	1,96	16,27
7.2.р.	28	22,62	64,64	54,29	24,17	1,03	3,65
7.3.р.	28	23,77	67,93	54,74	24,92	3,28	8,22
7.4.р.	28	21,33	60,95	76,51	28,17	10,17	27,40
8.1.	28	25,25	71,14	62,32	27,32	3,9	2,68
8.2.	28	28,16	80,47	61,00	29,25	5,18	15,19
8.3.	28	26,71	76,32	23,99	26,50	2,36	2,93
8.4.	28	23,77	67,91	39,41	19,96	1,96	11,45
8.1.р.	28	22,50	64,28	43,78	22,82	2,57	12,24
8.2.р.	28	23,77	57,93	47,80	24,03	2,82	1,20
8.3.р.	28	21,85	62,44	51,12	22,60	3,21	14,78
8.4.р.	28	21,00	60,00	41,21	19,92	0,91	4,49

Табелата -49 ги презентира збирните, споредбени резултати добиени од двете фази на експерименталното испитување во наставниот предмет Географија, во експерименталните групи од седмите и осмите одделенија.

Споредбенат анализа на резултатите покажува дека во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор разликување на просечните средни вредности на резултатите изнесуваат  $d\bar{x}=3,08$  или 8,80% од вкупно можните поени. Со оглед на тоа, како и со глед на висината на просечните средни вредности

на резултатите добиени при испитувањето на трајноста на знаењата ( $\bar{x}=23,68$  или 67,66% од вкупно можните поени), може да се констатира дека користењето на уметничката литература во наставата по овој наставен предмет се покажало како поефикасно во однос на степенот на усвојувањето на знаењата, при што користењето на уметничката литература позитивно влијаело и врз степенот на трајноста на знаењата.

Најизразити (иако не особено големи разлики) во средните вредности на резултатите постигнати при првото и второто испитување на финалната состојба, односно испитувањето на степенот на усвоеноста на знаењата и степенот на нивната трајност ( $d\bar{x}=4,73$  или 13,51%), се јавуваат кога уметничката литература се користи на час за повторување преку гласното читање на наставникот ( $\bar{x}=27,67$  или 79,07% респективно  $\bar{x}=22,94$  или 65,56% од вкупно можните поени). Разликите постигнати при останатите начини на користење на уметничката литература во првото и второто експериментално испитување се значително помали и тоа: при користењето на уметничката литература преку самостојното читање на учениците на час  $d\bar{x}=4,70$  или 13,42%, на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот  $d\bar{x}=1,66$  или 4,77% и воннаставното читање на учениците  $d\bar{x}=2,54$  или 2,85% од вкупно можните поени.

Со оглед на овие показатели можеме да констатираме дека не постојат големи разлики во ефикасноста на одделните начини на користење на уметничката литература во однос на трајноста на знаењата. Ова до толку повеќе што максималните разлики на резултатите постигнати при одделните начини на користење на

уметничката литература пори ретестирањето изнесуваат само  $d\bar{x}=1,1$  или 3,14% од вкупно можните поени.

Вредноста на просечната стандардна девијација на резултатите при првото испитување на финалната состојба изнесува  $\sigma=51,21$ , што е за само 0,19 вредносни единици на стандардната девијација помалку во однос на просечната вредност на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности добиени при ретестирањето ( $\sigma=51,40$ ), поради што можеме да зборуваме за постоење на речиси сосема изедначен степен на хомогеност на резултатите добиени при двете испитувања на финалната состојба.

Што се однесува до хомогеноста на резултатите остварени при користењето на одделните начини на применување на уметничката литература во наставата по Географија, можеме да констатираме дека повисок степен на хомогеност на резултатите добиени при првото испитување на финалната состојба е остварен кога уметничката литература е користена на час за повторување на ново грдиво преку гласното читање на наставникот и самостојното тивко читање на учениците на час ( $\sigma=42,81$  респективно  $\sigma=51,04$ ) што е за 18,66, односно 5,02 вредносни единици на стандардната девијација помалку од износите на просечната дисперзираност на резултатите околу средните вредности добиени при истите начини на користење на уметничката литература во првото испитување на финалната состојба.

Тестирањето на нул-хипотезата ги дава вредностите на  $A$  - односот на аритметичките средини меѓу одделните начини на користење на уметничката литература во наставата. Просечната вредност на  $A$  - односот добиена при првото експериментално испитување изнесува  $A=7,76$ , а при второто  $A=11,03$ , при што и

двете вредности се над граничните вредности на двата нивоа на значајност.

Разликата на вредностите на  $A$  - односот меѓу првото и второто испитување на финалниот состојба, укажува дека нивото на значајност на разликите на аритметичките средини при ретестирањето покажува тенденција на оддалечување од граничните вредности на двете нивоа на значајност. Имено, разликата на  $A$  - односот од 3,27, добиена при ретестирањето зборува за поголема ефикасност на користењето на уметничката литература во наставата во однос на степенот на трајноста на знаењата.

Просечните вредности на  $A$  - односот добиени при првото испитување на финалната состојба, кога уметничката литература е користена на час за повторување преку гласно читање на наставникот изнесува  $A=5,61$ , а при второто испитување  $A=14,25$ , при што разликата од 15,22 во корист на резултатите постигнати при испитувањето на трајноста на знаењата, зборува за поголемата ефикасност на овој начин на користење на уметничката литература во однос на трајноста на знаењата.

Просечната вредност на  $A$  - односот при користењето на уметничката литература низ самостојното читање на учениците на час, добиени при првото експериментално испитување на финалната состојба изнесува  $A=9,55$ , а при второто испитување  $A=2,42$ , при што разликата од 7,13, добиени при ретестирањето покажува дека овој начин на користење на уметничката литература е поефикасен во однос на зголемувањето на степенот на усвоеноста на знаењата.

Просечната вредност на  $A$  - односот на разликите на аритметичките средини добиени при првото испитување на финалната

состојба кога уметничката литература се користи на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот изнесува  $A=7,23$ , а при второто испитување  $A=11,50$ , што е за 4,27 подалеку од граничните вредности на двата нивоа на значајност поради што овој начин на користење на уметничката литература во наставата по Географија, можеме да го сметаме за поефикасен во однос на зголемување на степенот на трајноста на знаењата.

Просечната вредност на  $A$ -односот добиени при првото испитување на финалната состојба кога уметничката литература е користена низ воннаставното читање на учениците изнесува  $A=8,67$ , а при второто  $A=15,94$ , при што, со оглед на разлиакта од 7,27, која се јавува при ретестирањето, воннаставното читање на уметничката литература од страна на учениците можеме да го сметаме за поефикасно во однос на зголемување на степенот на трајноста на знаењат.

Со оглед на се што е кажано до тука, а земајќи ги предвид вредностите на пресметаниот  $A$ - однос, кој секогаш и при првото и при второто испитување на финалната состојба е далеку над граничните вредности на двете нивоа на значајност, можеме со 95% или 99% веројатност да тврдиме дека користењето на уметничката литература во овој наставен предмет позитивно влијае како врз степенот на усвоеноста на знаењата, така и врз зголемувањето на степенот на трајноста на знаењата, со шт се потврдува поставената хипотеза.

ТАБЕЛА - 50

експ. груп.	Н	Поени	%	$\sigma$	$\bar{x}$	$d\bar{x}$	$A$
7.1.	28	26,71	76,32	54,89	26,28	5,53	16,71
7.2.	28	26,71	76,32	53,55	24,25	2,48	15,42
7.3.	28	26,71	76,32	56,89	25,78	1,71	5,92
7.4.	28	22,25	63,57	55,81	23,82	0,62	3,07
7.1.р.	28	23,77	67,91	52,13	23,82	4,97	4,87
7.2.р.	28	23,77	67,91	53,72	25,00	2,83	11,51
7.3.р.	28	23,77	67,91	40,94	22,25	3,83	6,59
7.4.р.	28	22,30	63,71	47,00	22,75	1,22	7,29
8.1.	28	26,71	76,32	64,35	27,57	1,71	3,98
8.2.	28	28,16	80,47	66,66	30,03	3,61	8,51
8.3.	28	28,16	80,47	59,67	28,75	3,29	9,65
8.4.	28	25,25	72,14	49,40	23,67	1,54	5,37
8.1.р.	28	22,50	64,28	48,41	23,89	3,32	3,77
8.2.р.	28	23,77	67,93	37,70	21,38	0,54	4,75
8.3.р.	28	24,14	68,97	52,61	24,17	2,50	8,16
8.4.р.	28	19,50	55,71	45,24	21,00	0,80	2,79

Табелата -50 ги презентира збирните резултати од првото и второто експериментално испитување во наставниот предмет Биологија.

Споредбенат анализа на резултатите добиени при првото и второто експериментално испитување (ретестирањето) во овој наставен предмет, покажува дека во експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор разликување на просечните



вредности на резултатите изнесува  $d\bar{x}=3,23$  или 9,22%. Имено, при првото испитување на средните вредности на постигнатите резултати во експерименталните групи во кои дејствувала уметничката литература изнесува  $\bar{X}=26,66$  или 75,05% од вкупно можните поени, а при второто испитување  $\bar{X}=23,03$  или 65,80% од вкупно можните поени.

Со оглед на тоа, во глобални рамки можеме да констатираме дека користењето на уметничката литература во овој наставен предмет позитивно влијаело како врз степенот на усвоеноста на знаењата, така и врз степенот на трајноста на знаењата.

Ова до толку повеќе што просечните средни вредности на разликите на средните вредности на резултатите меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид изнесуваат при првото испитување  $d\bar{x}=2,2$  или 6,28% од вкупно можните поени, а при второто испитување  $d\bar{x}=1,75$ , или 5,00% од вкупно можните поени.

Поради ваквите разлики меѓу разликите на средните вредности на резултатите постигнати меѓу експерименталните групи во кои дејствувал експерименталниот фактор и експерименталните групи од контролен вид (од само  $d\bar{x}=0,45$ ), можеме уште еднаш да констатираме не само висок степен на усвоеност на знаењата, туку и висок степен на трајност на истите.

Најизразити разлики меѓу степенот на ефикасност на користењето на уметничката литература во однос на степенот на усвоеноста на знаењата и степенот на трајноста на знаењата, изразена преку разликите на средните вредности на резултатите се јавуваат кога уметничката литература се користи на час за

повторување на наставното градиво преку гласното читање на наставникот и воннаставното читање на учениците ( $\bar{x}=23,85$  или  $68,15$  респективно  $\bar{x}=21,00$  или  $62,50\%$  од вкупно можните поени). Поради тоа можеме да констатираме дека не постојат големи разлики во степенот на ефикасноста на користењето на одделните начини на делување на експерименталниот фактор во однос на трајноста и степенот на усвоеноста на знаењата.

Од друга страна, разликите на средните вредности на резултатите постигнати при првото и второто експериментално испитување при одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, чиј горен лимит е одбележан со  $d\bar{x}=4,06$  или  $11,60\%$  кога уметничката литература е користена на час за усвојување на новото градиво преку гласното читање на наставникот ( $\bar{X}=27,14$  или  $77,54\%$  од вкупно можните поени респективно  $\bar{x}=23,20$  или  $66,28\%$  од вкупно можните поени), а долниот со  $\bar{x}=1,87$  или  $5,34\%$  од вкупно можните поени кога уметничката литература е користена низ воннаставното читање на учениците ( $\bar{x}=23,74$  или  $67,82\%$  респективно  $\bar{x}=21,87$  или  $62,48\%$  од вкупно можните поени), сепак зборува за тоа дека одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, имаат различна (иако не и особено значајна) ефикасност во однос на трајноста на знаењата.

Вредноста на пресметаната стандардна девијација на резултатите постигнати во првото испитување изнесуваат  $\sigma=57,64$  што е за  $10,48$  вредносни единици стандардна девијација повеќе во однос на просечната дисперзираност на резултатите постигнати при ретестирањето ( $\sigma=47,16$ ), поради што можеме да констатираме дека повисок степен на хомогеност е постигнат при испитувањето на

трајноста на знаењата.

Што се однесува до степенот на хомогеноста на резултатите остварени при одделните начини на користење на уметничката литература во наставата, според резултатите остварени во двете фази од испитувањето, може да се констатира дека повисок степен на хомогеност на резултатите при сите четири начини на користење на уметничката литература во наставата е остварен при второто испитување на финалната состојба. Максималните разлики меѓу горните и долните лимити на степенот на дисперзираноста на резултатите околу средните вредности при второто испитување изнесуваат 4,56 вредносни единици на стандардната девијација.

Наспроти тоа, при првото експериментално испитување, разликата меѓу горните и долните лимити на дисперзираноста на резултатите изнесува 7,02 вредносни единици на стандардната девијација.

Највисок степен на хомогеност на резултатите и при двете испитувања е остварен кога уметничката литература се користела низ воннаставното читање на учениците.

Тестирањето на нул-хипотезата ги дава вредностите на  $A$ - односот на аритметичките средини меѓу одделните експериментални групи во кои дејствувал експерименталниот фактор, односно во кои уметничката литература е користена на еден од четирите наведени начини.

Просечната вредност на  $A$ - односот кога уметничката литература е користена на час за повторување преку гласно читање на наставникот, при првото испитување на финалната состојба изнесуваат  $A = 10,34$ , а при ретестирањето  $A = 4,32$ , при што и

двете вредности се над граничните вредности на двете нивоа на значајност. Со оглед на разликата која се јавува при првото испитување на финалната состојба можеме да констатираме дека овој начин на користење на уметничката литература во наставниот предмет Биологија се покажал како поефикасен во однос на зголемувањето на степенот на усвоеноста на знаењата.

Просечната вредност на  $A$ -односот кога уметничката литература е користена преку самостојното тивко читање на учениците на час при првото испитување на финалната состојба изнесува  $A=11,96$ , а при второто  $A=8,14$ , при користењето на уметничката литература на час за усвојување на ново градиво преку гласното читање на наставникот  $A=7,78$  респективно  $A=7,37$  и при воннаставното читање на учениците  $A=4,22$  респективно  $A=5,04$ .

Со оглед на овие податоци можеме да констатираме постоење на пвоисок степен на ефикасност на уметничката литература во однос на зголемување на степенот на усвоеноста на знаењата, а помала (што е и сосема очекувано со оглед на временската дистанца меѓу првото и второто испитување на финалната состојба) во однос на зголемувањето на трајноста на знаењата.

Од друга страна, исто така е евидентно дека со оглед на просечните вредности на  $A$ -односот добиени во двете фази од експерименталното испитување, можеме со 95% и 99% веројатност да тврдиме дека користењето на уметничката литература позитивно влијае, како врз степенот на усвоеноста на знаењата, така и врз степенот на нивната трајност, односно врз нивниот квалитет, со што се потврдува хипотезата .

АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИЕ  
ОД ИСПИТУВАЊЕТО НА СТАВОВИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СПРЕМА  
КОРИСТЕЊЕТО НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА ВО НАСТАВАТА

Со цел да ги испитаме ставовите на учениците спрема користењето на уметничката литература во наставата и степенот на прифаќањето и вреднувањето на ваквиот начин на работан, анкетиравме 506 ученици од седмите и осмите одделенија од четири основни училишта на подрачјето на град Скопје.

Најголем дел од учениците (183 ученици или 36,16% од вкупниот примерок на учениците опфатени во истражувањето) имаат одличен успех, при што процентот на учениците од другите категории според успехот овага со неговото намалување, така што категоријата на ученици со недоволен успех во вкупниот примерок на испитаните ученици изнесува само 1,97%.

Релативно изедначениот процентуален износ на учениците од одделните одделенија опфатени со примерокот на истражувањето (седмо и осмо одделение), 48,91% респективно 51,38% од вкупниот примерок на учениците опфатени со истражувањето, се должи како на малото отстапување во бројот на учениците во одделните паралелки (од 32-39 ученици), така и на малото отстапување во бројот на паралелките од одделните одделенија во рамките на одделните училишта опфатени во истражувањето.

ТАБЕЛА 51

Доколку се овозможи користење на уметничка литература во наставата ти ќе гласаш	бр.	%
а. одлучно за тоа	335	66,20
б. за користење	87	17,19

В. ниту "за", ниту "Против"	61	12,05
Г. веројатно "против"	23	4,54
<b>ВКУПНО:</b>	<b>506</b>	<b>100</b>

Според одговорите добиени на првото прашање од прашалникот-скалер наменет на учениците, прикажани на Табелата 51 се гледа дека најголем дел од учениците (335 ученика или 66,20% од вкупниот примерок на учениците) оптирале за алтернацијата според која се "одлучно за" користење на уметничката литература. Мнозинството на ученици кои оптирале за оваа алтернација (141 ученик, или 42,08%) имаат одличен успех. Од друга страна, збирот на процентуалните износи на одличните и многу добрите ученици кои доколку се овозможи во наставата да се користи уметничка литература ќе гласаат "одлучно за" тоа, речиси, е четири пати поголем од збирот на процентуалните износи на учениците од останатите три категории кои оптирале за оваа алтернација. Доколку кон ова го додадеме податокот според кој во процентуалниот износ на учениците кои се "веројатно против" користењето на уметничката литература (23 ученика или само 4,54% од вкупниот примерок на учениците опфатени со истражувањето), учениците од категоријата на оние со доволен и недоволен успех партиципираат со 100%, тогаш ваквите опции на учениците со послаб успех на прв поглед покажуваат дека тие немаат позитивни ставови кон користењето на уметничката литература во наставата (кое најверојатно го доживуваат како дополнително оптоварување на наставата. Ова дотолку повеќе што за алтернација "ниту за, ниту против" користењето на уметничката литература во наставата оптирале 61 ученик (или 12,05% од испитаните ученици), од кои најголем дел (43,18% од учениците кои оптирале за оваа алтернација) се ученици со добар успех, значи оние ученици кои немаат толку изразени проблеми во однос на следе-

њето на наставата како учениците од двете последни категории.

Од друга страна, интересно е што, според добиените резултати, ниту еден од учениците со недоволен успех не оптирал за алтернативите кои одат во прилог на користењето на уметничката литература во наставата, како и тоа дека ниту еден од учениците со одличен и многу добар успех не оптирал "веројатно против" користењето на уметничката литература. Доколку овие резултати ги разгледаме од аспектот на резултатите од идентификуваниот степен на користењето на уметничката литература во одделните наставни предмети и одделните видови на часови, според кои уметничката литература најчесто се користела во наставата во јазичната група на предмети, значи во оние наставни предмети чие реализирање и не е можно без користење на дела од уметничката литература, како и од аспектот на податокот според кој овој вид на уметност најчесто е користен на часовите за усвојување на ново градиво, т.е. во двата случаи, пред сè, во функцијата на остварувањето на потесните образовни задачи, и ако кон ова се додаде и податокот дека според ставовите на наставниците уметничката литература речиси воопшти не се користи во функцијата на градење на поблиски односи со учениците, станува јасно дека причините на негативните ставови на учениците со послаб успех во однос на користењето на уметничката литература во наставата треба да се бараат, пред сè, во начините на нејзиното користење во наставата.

Значи, според одговорите добиени на ова прашање, можеме да забележиме постоење на извесна законитост на влијанието на успехот на учениците во училиштето врз нивните ставови за користење на уметничката литература во наставата. Имено, со намалувањето на успехот се намалува и степенот на заинтересираност на учениците за користење на уметничката литература во наставата.

Со оглед на висината на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=133,19$   $M=9$   $\chi^2=(0,01)=21,66$ ) можеме да констатираме дека разликите во ставовите и мислењата на учениците за користењето на уметничката литература во наставата имаат статистичка значајност. Големината на пресметаниот коефициент на контингенција ( $C=0,60$ ) покажува дека постои висока позитивна корелација меѓу успехот на учениците и нивните ставови во врска со ова прашање.

ТАБЕЛА 52

Користењето на уметничката литература во наставата овозможува да се:	бр.	%
а. научи повеќе	279	55,13
б. оствари подобар контакт со наставникот	9	1,77
в. совлада полесно наставното градиво	51	10,07
г. внесе свежина во вообичаениот начин на изведување на наставата	82	18,18
д. зголеми интересот на учениците за наставна работа	70	13,83
е. подобри дисциплината на часот		
ВКУПНО:	506	100

Со второто прашање од прашалникот-скалер наменет за испитување на ставовите и мислењата на учениците имавме за цел да дознаеме за што, според мислењето на учениците, најмногу придонесува користењето на уметничката литература во наставата.

Од добиените податоци, прикажани на Табелата 52, може да се види дека најголем дел од учениците (279 ученика или 55,13% од вкупниот примерок на учениците опфатени во истражувањето) смета дека користењето на уметничката литература во наставата, пред сè, овозмо-



жува да се научи повеќе. Мнозинството на учениците кои оптирале за оваа алтернација имаат одличен и многу добар успех. Наспроти тоа, во вкупниот процент на оние ученици кои сметаат дека користењето на уметничката литература во наставата овозможува да се научи повеќе, учениците со доволен и недоволен успех партиципираат само со 15,41%. Со оглед на тоа, сега веќе поаргументирано можеме да тврдиме дека дел од негативните ставови на учениците со послаб успех во однос на користењето на уметничката литература во наставата се должи на стравот дека зголемениот обем на знаења, кој се презентира на часовите на кои се користи уметничка литература, ќе се усвои потешко и дека резултатите од усвојувањето на таквите знаења нема да бидат добри. Ова дотолку повеќе што за алтернацијата дека користењето на уметничката литература во наставата овозможува полесно усвојување на наставното градиво оптирале само 6,66% од учениците со доволен и недоволен успех. За оваа алтернација, од друга страна, оптирале дури 39% од примерокот на учениците со одличен и многу добар успех, значи оние ученици кои немаат поголеми проблеми со совладувањето на наставното градиво.

Интересно е што сите ученици, без разлика на успехот, користењето на уметничката литература во наставата не го доживуваат како можност за градење на поблиски односи со наставникот (за оваа алтернација оптирале само 1,77% од учениците), што сосема соодветствува како на ставовите на наставниците во врска со можноста за ваквото користење на уметничката литература, така и на начините на користењето на уметничката литература во наставата, евидентирани при идентификувањето на степенот на нејзиното користење во наставата.

Интересно е што од вкупниот примерок на учениците кои оптирале за алтернацијата дека користењето на уметничката литература во

наставата внесува свежина во вообичаениот начин на наставна работа (за што оптирале само 18,18% од вкупниот примерок на учениците, што не е ни невообичаено доколку се потсетиме дека уметничката литература во наставата најчесто е користена во јазичната група на предмети, во кои нејзиното користење претставува сосема вообичаен начин на наставната работа) дури 72,82% се ученици со добар, доволен и недоволен успех. Со оглед на тоа, се чини дека учениците со послаб успех чувствуваат потреба од внесување на свежина во вообичаениот начин на наставна работа, при што и покрај нивните претходни ставови во врска со можноста и намената на користењето на овој вид на уметност во наставата и во останатите наставни предмети, особено поради тоа што во нив ретко и се користи, треба да се стави, пред сè, во функција на задоволување на ваквата потреба на учениците. Ова дотолку повеќе што за оваа алтернација оптирале и голем дел од учениците со одличен и многу добар успех.

Не постојат некои позначајни разлики во опциите кои во однос на ова прашање ги дале учениците од седмите и осмите одделенија.

Со оглед на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=186,40$   $M=12$   $\chi^2=(0,01)=26,217$ ), можеме да констатираме дека постојат статистички значајни разлики во ставовите на учениците во однос на ова прашање. Големината на пресметаниот коефициент на контингенција покажува дека постои висока позитивна корелација меѓу успехот и ставовите на учениците.

### ТАБЕЛА 53

За часот на кој е користењето некое дело од уметничката литература	бр.	%
а. ти се допаднал многу	237	46,83

б. ти се допаднал	169	33,39
в. немаш одредено мислење за тоа колку ти се допаднал	44	8,69
г. е ист како и другите часови	50	9,88
д. воопшто не ти се допаднал	6	1,18
ВКУПНО:	506	100

Со наредното прашање од прашалникот-скалер имавме за дел да дознаеме какви се впечатоците од часовите на кои е користена уметничка литература. Од сумарниот преглед на одговорите, прикажани на Табелата 53, можеме да констатираме дека часовите на кои се користеле уметничка литература "многу им се допаднале" на мнозинството ученици. За оваа алтернација оптирале 46,83% од вкупниот примерок на учениците опфатени со истражувањето. При тоа е евидентно дека со намалувањето на успехот опаѓа и процентуалниот износ на учениците кои оптирале за оваа алтернација. Така, на пример, часот на кој се користела уметничка литература "многу им се допаднал" на 58,46% од одличните ученици, 50,34% од многу добрите ученици, 45,94% од добрите и само на 10,14% од доволните и недоволните ученици, што во целост соодветствува на нивните ставови за можноста за користење на овој вид на уметност во наставата.

Веќе во однос на наредните (помалку радикални алтернации) се забележливи помали разлики на опциите на учениците од одделните категории. При тоа е интересно што мнозинството на ученици со доволен и недоволен успех (46,37% од вкупниот примерок на учениците од оваа категорија) смета дека часот на кој се користи уметничката литература им "се допаднал". Доколку овие опции ги разгледаме од аспектот на опциите за претходното прашање, се чини дека на учениците со послаб успех часовите на кои се користи уметничка литература им

се допаѓаат, пред сè, поради тоа што користењето на уметничката литература внесува извесна свежина во вообичаениот начин на наставното работење.

Глобалниот преглед на добиените податоци, од друга страна, покажува драстично опаѓање на процентот на опциите на наредните алтернативи, чија формулација открива постоење на негативни искуства од часовите на кои е користена уметничката литература. Збирот на процентуалните износи на опциите за првите две алтернативи е повеќе од четири пати поголем од збирот на процентуалните износи за наредните алтернативи (80,22% респективно 19,75% од вкупниот примерок на учениците).

Со оглед на големината на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=179,54$   $M=12$   $\chi^2=(0,01)=26,217$ ) можеме да констатираме постоење на статистички значајни разлики во ставовите на учениците во врска со ова прашање. При тоа, пресметаниот коефициент на контингенција ( $C=0,51$ ) покажува висока позитивна корелација меѓу успехот на учениците и нивните ставови во однос на тоа каков впечаток им оставил часот на кој се користени дела од уметничката литература.

ТАБЕЛА - 54

На часот на кој е користено дело од уметничката литература ти почувствува:	бр.	%
а. силна возбуда	160	29,64
б. возбуда	314	62,05
в. рамнодушност	5	0,98
г. здодевност	37	7,31
вкупно:	506	100

Четвртото прашање од прашалникот-скалер беше поставено со

цел да се испита како според мислењето на учениците користењето на уметничката литература во наставата влија врз степенот на нивното емоционално ангажирање.

Според добиените одговори, прикажани на Табелата-54, може да се види дека 314 ученици, или 62,05% од вкупниот примерок, смета дека на часовите на кои е користена уметничка литература почувствувале емоционална возбуденост. При тоа, за разлика од претходните прашања, не се забележливи поголеми разлики на опциите на учениците од одделните категории.

Од друга страна, евидентно е дека со оглед на тоа дека дури 91,69% од учениците кои опирале за двете први алтернативи, според кои во текот на часот на кој е користена уметничка литература почувствувале силна емоционална возбуденост или само возбуденост, користењето на уметничката литература во наставата влијае врз степенот на емоционалната ангажираност на учениците.

Доколку ваквите опции на учениците ги разгледаме од аспектот на одговорите на претходното прашање, според кои дури 80,22% од учениците изјавиле дека часовите на кои се користи уметничка литература им оставиле убав впечаток, при што разликата во процентуалните износи на опциите на наведените алтернативи е незначително помала во вториот случај, можеме да констатираме дека користењето на уметничката литература се јавува како значајна можност за градење на позитивен однос кон наставата воопшто, а посебно како можност за позитивно насочување на емоционалната атмосфера на наставата, особено поради тоа што нејзините емоционални потенцијали, со оглед на идентификуваниот степен на користење, се уште речиси воопшто не се искористени. Од друга страна, со оглед на одговорите на наставниците во однос на искористувањето на емоционалните потенци-

јали на уметничката литература во наставата (алтернација дека уметничката литература може да се искористи во функција на зголемување на емоционалната ангажираност на учениците кај најголем дел од наставниците, со исклучок на оние од "уметничките" наставни предмети, се наоѓа на последната ранговна позиција, можеме да констатираме и значителни разлики меѓу ставовите на учениците и ставовите на наставниците во однос на проценувањето на влијанието што уметничката литература го има за зголемувањето на степенот на емоционалната ангажираност на учениците во наставата. Ова дотолку повеќе што процентот на учениците кои на часот на кој е користена уметничка литература "почувствувале здодевност" (само 7,31%) е сосема незначителен.

Со оглед на тоа што пресметаниот Хи-квадрат изнесува  $\chi^2 = 54,79$   $M=9$   $\chi^2(0,01)=21,66$  можеме да констатираме постоење на статистичка значајност на разликите во ставовите и мислењата на учениците за значањето што уметничката литература го има во однос на емоционалната ангажираност во наставата, при што, земајќи го предвид пресметаниот коефициент на контингенција ( $C=0,31$ ), можеме да заклучиме дека влијанието на успехот на учениците во учењето врз ставовите во однос на ова прашање не е особено големо.

#### ТАБЕЛА - 55

Најсилен впечаток ти оставиле и нај- долго ќе се сеќаваш на часовите на кои:	бр.	%
а. наставникот работел на вообичаен начин		
б. се користени некои наставни средства	117	23,12
в. учениците биле организатори и предавачи	183	36,16
г. се користени дела од уметничката литература	206	40,75
ВКУПНО:	506	100

Со оглед на одговорите на претходните прашања, сосема е очекувано дека на петото прашање од прашалникот-скалер наменет на учениците, со кое сакавме да дознаеме дали часовите на кои е користена уметничката литература, поради својата специфичност, на учениците им останале во подолго сеќавање часовите на кои се работело на вообичаен начин, најголем дел од учениците, според податоците прикажани на Табелата-55 (206 ученика, или 40,71% од вкупниот примерок) одговориле поврдно на ова прашање.

Интересно е дека ниту еден од анкетираниите ученици не оптирал за алтернатијата според која часот со вообичаениот начин на наставна работа ќе го паметат долго. Од друга страна, со оглед на тоа што 23,12% од учениците сметаат дека користењето на некое наставно средство влијае врз нивната позитивна перцепција на часот, се чини дека во својата наставна работа наставниците ретко користат наставни средства, или барем некои видови на наставни средства.

Заслужува внимание и податокот според кој, додека процентот на учениците за оваа алтернатија опаѓа со опаѓањето на успехот (за оваа алтернатија оптирале 31,14% од примерокот на одличните и само 14,44% од примерокот на доволните и недоволните ученици), позитивното перцепирање на часовите на кои е користена уметничката литература расте со опаѓањето на успехот, така што дури 66,66% од учениците со доволен и недоволен успех најдолго ќе се сеќаваат и имаат најсилни впечатоци токму од часовите на кои е користена уметничката литература. Со оглед на тоа, и покрај тоа што најголемиот дел од учениците со послаб успех, според одговорите на второто прашање од прашалникот-скалер, смета дека користењето на уметничката литература не им овозможува полесно да го совладаат наставното градиво, или да научат повеќе, се чини дека уметничката литература се јавува

како значаен фактор на градењето на позитивни ставови кон училиште-то и училишните задачи (иако на еден индиректен начин) токму на оние ученици кои, најверојатно, и имаат проблеми од овој вид.

Од друга страна, анализирајќи ги податоците од одговорите добиени на ова прашање, посебно е интересно што за алтернацијата според која најдолго им останале во сеќавање оние часови на кои учениците биле организатори и предавачи оптирале само 7,10% од учениците со доволен и недоволен успех и дури 33,33% од учениците со одличен успех, при што нискиот процентуален износ на послабите ученици секако се должи на нивното чувство на инфериорност и неподготвеност за рамноправно учество на таквите часови.

Со оглед на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=55,07$   $M=6$   $\chi^2=(0,01)$   $=16,812$ ), е утврден статистички значај на разликите во ставовите на учениците во врска со ова прашање, при што, поради висината на коефициентот на контингенцијата ( $C=0,31$ ), можеме да констатираме дека постои позитивна, иако не особено висока корелација меѓу успехот на учениците и нивните ставови во однос на ова прашање.

#### ТАБЕЛА - 56

Доколку би можел да бираш ти би избрал да присуствуваш на оние часови на кои:	бр.	%
а. наставникот го изнесува и објаснува наставното градиво		
б. наставникот користи некое наставно средство	216	38,57
в. се користат дела од уметничката литература	290	51,78
<b>ВКУПНО:</b>	<b>506</b>	<b>100</b>

Со шестото прашање од прашалникот-скалер наменет за испитување на ставовите и мислењата на учениците имавме за цел да испи-



таме каков е интересот на учениците за присуствување на часовите на кои се користи уметничката литература.

Од добиените одговори, прикажани на Табелата 56, може да се види дека мнозинството на учениците (290 ученика, или 51,78% од вкупниот примерок), доколку би имале можност да избираат, би избрале да присуствуваат на час на кој се користи уметничка литература. Ваквите опции на мнозинството од учениците сосема соодветствуваат на нивните одговори на претходните прашања, според кои најсилен впечаток им оставиле и најдолго ќе им останат во сеќавање, односно најмногу им се допаднале часовите на кои се користи уметничка литература (40,71% респективно 46,83% од вкупниот примерок на учениците). Со оглед на тоа дека дури 62,05% од анкетираниите ученици почувствувале возбуда (извесен степен на емоционална ангажираност) на часот на кој се користи уметничката литература, можеме да констатираме дека користењето на "емоционалните потенцијали" на уметничката литература во наставата може значително да придонесе во градењето на позитивни ставови кон наставата и учењето, во овој случај изразени, пред сè, како зголемен степен на заинтересираност за присуствување на часовите.

Од друга страна, доколку одговорите на ова прашање ги проследиме од аспектот на успехот на учениците, можеме да констатираме дека интересот за присуствување на овие часови опаѓа со успехот на учениците. Имено, и покрај тоа што дури 66,66% од учениците со доволен и недоволен успех изјавиле дека најсилен впечаток им оставиле часовите на кои се користи уметничката литература, интересно е дека само 37,68% од учениците од оваа категорија, доколку би имале можност, би избрале повторно да присуствуваат на таков час. Барајќи ги причините за ваквиот расчекор, треба да се потсетиме дека,

според мислењето на учениците со послаб успех, тоа не им овозможува полесно да го совладаат наставното градиво, или, пак, да остварат поблизок однос со наставникот, па, според тоа, ни да остварат подобри резултати во учењето. Имено, за овие алтернации од второто прашање оптирале само 28,08% од учениците со доволен и недоволен успех. Една од причините за јавувањето на ваквиот расчекор, исто така, е фактот што своите искуства во врска со користењето на уметничката литература во наставата учениците ги стекнувале, пред сè, на часовите за усвојување на ново градиво и во наставните предмети чие реализирање е неделиво сврзано со користењето на уметничката литература во наставата, на кои нејзиното користење не било ставено во функција на олеснување на усвојувањето на ново градиво (со оглед на степенот на заинтересираноста на учениците за нејзино користење, како и фактот дека процесот на усвојување на ново градиво, особено за учениците со послаб успех, продолжува и низ повеќекратните повторувања на истото, тоа може особено ефектно да се искористи доколку уметничката литература се користи и на часовите за повторување и вежбање). На тој начин, ставено во функција на олеснување на усвојувањето на наставното градиво, користењето на уметничката литература индиректно ќе придонесе и за изградување на емоционалната стабилност на тие ученици, што, во крајна инстанца, позитивно ќе се рефлектира и врз емоционалната атмосфера во наставата.

Според висината на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=13,19$   $M=3$   $\chi^2=(0,01)=11,341$ ) можеме да констатираме дека разликите во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање се статистички значајни.

Со оглед на пресметаниот коефициент на контингенција ( $C=0,15$ ), евидентно е постоење на позитивна корелација како сесема мала меѓу овие две алтернации.

ТАБЕЛА - 57

Според твое мислење користењето на делата од уметничката литература при-

донесува за:	бр.	%
а. градење на другарски односи во одделението	49	9,68
б. постигнување на подобар успех на целото одделение	173	34,18
в. истакнување на подобрите ученици	121	23,91
г. подобро напредување на послабите ученици	117	23,12
д. појава на натпреварувачки желби кај некои ученици	46	9,09
<b>ВКУПНО:</b>	<b>506</b>	<b>100</b>

Наспроти на тоа, одговорите добиени на седмото прашање, прикажани на Табелата-57 зборуваат за тоа какви се ставовите на учениците за тоа како користењето на уметничката литература се рефлектира врз меѓусебните односи на учениците во одделението. Тие покажуваат дека мнозинството од учениците (39,66%) кои оптирале за алтернација дека користењето на уметничката литература, пред сè, представува можност за истакнување на подобрите ученици - се со одличен и многу добар успех. Ваквите опции на учениците со одличен и многу добар успех напoлно соодветствуваат на нивните одговори на второто прашање, според кои мнозинството од нив (62,93% респективно 79,78%) сметаат оти користењето на уметничката литература овозможува да се научи повеќе. Во сообразност со тоа, и мнозинството на учениците со доволен и недоволен успех (39,13% од учениците од таа категорија) смета дека користењето на уметничката литература во наставата придонесува што повеќе да се истакнат добрите ученици. Се чини дека ваквите разлики во ставовите на учениците во однос на тоа за што најмногу придонесува користењето на уметничката литература

во наставата се рефлектираат и врз нивната желба за повторно присуствовање на таков час. Ова дотолку повеќе што дури 30,43% од учениците со послаб успех сметаат дека на овие часови често доаѓа до појава на желби за натпревар, во кои, со оглед на своите знаења, послабите ученици не се чувствуваат како рамноправни учесници.

Во овој контекст потребно е да истакнеме дека само 9,68% од вкупниот примерок на учениците смета дека користењето на уметничката литература во наставата, особено поради нискиот степен на нејзиното користење, суштествено не влијае врз подобрувањето на меѓусебните односи во одделението.

Со оглед на големината на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2 = 235,71$   $M=12$   $\chi^2_{(0,01)}=26,217$ ), е констатирана статистичка значајност на разликите во ставовите на учениците во врска со ова прашање. Коefициентот на контингенција ( $C=0,56$ ) покажува постоење на висока позитивна корелација меѓу успехот на учениците и нивните ставови во однос на тоа како користењето на уметничката литература се рефлектира врз меѓусебните односи во одделението.

Во заклучокот на овој дел од истражувањето во кој се испитувани ставовите на учениците за користењето на уметничката литература во наставата и степенот на прифаќањето и вреднувањето на ваквиот начин на работа, можеме да констатираме дека, според сумарниот преглед на податоците, учениците со подобар успех (одличните и многу добрите ученици) имаат изразено позитивни ставови за користењето на уметничката литература во наставата и дека со опаѓањето на успехот на учениците се намалува и степенот на нивната заинтересираност за користењето на уметничката литература во наставата. Од друга страна, со оглед на податоците добиени од идентификацијата на степенот на користењето на уметничката литература, според кои таа во најголем

степен е користена во наставата од јазичната група на предмети, односно во најголем степен на часовите за усвојување на ново градиво, се чини дека ваквите разлики во ставовите на учениците со различен успех резултираат повеќе од начинот на користењето на уметничката литература во наставата отколку од постоењето на незаинтересираност за овој вид на уметност воопшто. Ова дотолку повеќе што најголемиот дел од анкетираниите ученици смета дека користењето на уметничката литература, пред се, придонесува да се научи повеќе, при што дури 39% од учениците со одличен и многу добар успех сметаат дека тоа што на часовите на кои се користи уметничката литература се научува повеќе директно влијае врз полесното совладување на наставното градиво, а дури 93,34% од учениците со послаб успех зголемениот обем на наставното градиво на овие часови го доживува како дополнително оптоварување.

Дека разлики во ставовите на учениците со различен успех во однос на можноста за користење на уметничката литература во наставата резултираат, во најголема мера, од едностраниот и унифициран начин на нејзиното користење покажуваат и податоците до според кои само 1,77% од вкупниот примерок на учениците смета дека користењето на уметничката литература во наставата се користи како можност за градење на поблиски односи со наставникот, што во целост соодветствува на ставовите на наставниците во однос на ваквата можност.

И покрај тоа што на прв поглед се чини дека учениците со послаб успех немаат изразито позитивни ставови за користењето на уметничката литература во наставата, со оглед на одговорите на третото прашање од прашалникот-скалел, според кои мнозинството на учениците (46,83%) имаат убави впечатоци од присуството на таквите часови, односно дека дури на 46,37% од учениците со послаб успех

"им се допаѓаат" часовите на кои се користела уметничката литература, и тоа, пред се, поради тоа што внесуваат извесна новина во вообичаениот начин на наставни работења, можеме да констатираме, иако на еден индиректен начин, дека ставовите за можноста за користење на уметничката литература во наставата на одделните категории на ученици не се толку драстично различни. Ова секако се должи на "емоционалните потенцијали" на уметничката литература и на зголемувањето на степенот на емоционалната ангажираност на учениците на часовите на кои таа се користи. Имено, дури 91,69% од вкупниот примерок на учениците, без еазлика на успехот постигнат во учењето, изјавиле дека при користењето на овој вид на уметност во наставата почувствувале "силна возбуденост". Доколку ваквите опции на учениците ги проследиме од аспектот на одговорите на претходните прашања, според кои 80,22% од учениците сметаат дека часовите на кои се користи уметничка литература им оставиле убав впечаток, можеме да констатираме дека користењето на уметничката литература се јавува како значаен фактор за позитивно емоционално насочување на наставата и за градењето на позитивни ставови кон наставната работа и училиштето воопшто.

Од друга страна, земајќи ги предвид резултатите од испитувањето на ставовите на наставниците за можност користењето на уметничката литература да биде ставено во функцијата на зголемување на степенот на емоционалната ангажираност на учениците (значи, индиректно, и во функцијата на позитивно емоционално насочување на наставата воопшто), според кои најголемиот дел од наставниците, со исклучок на оние од "уметничките" наставни предмети, не ги согледуваат "емоционалните ефекти" од користењето на уметничката литература во наставата, тоа, станува јасно дека степенот на емоционалната анга-

жираност на учениците може значително да се зголеми доколку наставниците во своето наставно работење ги искористат овие потенцијали на уметничката литература.

Дека користењето на уметничката литература позитивно влијае врз степенот на емоционалното ангажирање на учениците, и тоа во поширока смисла, како позитивно перцептирање на наставата и на наставните задачи воопшто, покажуваа и одговорите кои учениците ги даале на петтото прашање од прашалникот-скалер, според кои на речиси половината од анкетираниите ученици часовите на кои се користела уметничката литература им останале во подолго секавање.

Дури и кај 66,66% од учениците со послаб успех користењето на овој вид на уметност во наставата се јавува како причина за подолго секавање на таквите часови. Поради тоа, без оглед на претходните одговори на учениците од оваа категорија, уметничката литература се јавува како значаен фактор за позитивно перцепирање и градење на позитивни ставови кон наставата, што е од особено значење со оглед на тоа дека токму учениците од оваа категорија имаат проблеми од тој вид.

Во прилог на ваквите констатации одат и податоците според кои 51,78% од вкупниот примерок учениците, доколку имаат можност, повторно би присуствувале на часовите на кои се користи уметничка литература, што сосема соодветствува на нивните ставови за тоа дека ваквите часови им се допаѓаат и дека долго ќе им останат во секавањето.

Наспроти на ваквите опции на учениците, кои се компатибилни со позитивните ставови за користењето на уметничката литература во наставата, резервите што во тој поглед ги имаат дел од учениците секако се должат и на тоа што најголемиот дел од нив (39,66%

од одличните и многу добрите ученици и 39,13% од учениците со доволен и недоволен успех) користењето на уметничката литература го вреднуваат, пред сè, како можност за истакнување на подобрите ученици. Ова дотолку повеќе што најголемиот дел од учениците со послаб успех смета дека уметничката литература им дава шанса за истакнување на оние што знаат повеќе, значи дека нејзиното користење најчесто доведува до натпревар, во кој тие не можат да бидат рамноправни натпреварувачи.

Во заклучокот би истакнале дека врз основа на добиените податоци од испитувањето на ставовите на учениците за користењето на уметничката литература во наставата и степенот на прифаќањето и вреднувањето на ваквиот начин на работа, не можеме во целост да ја прифатиме хипотезата според која се претпоставува дека учениците од основните училишта имаат позитивни ставови за примената на уметничката литература во наставата.

Ова дотолку повеќе што, резимирајќи го сето што е кажано во врска со ставовите на учениците во овој однос, потребно е да истакнеме дека процентуалните износи на опциите на одделни прашања покажуваат забележителни варирања од категорија до категорија на ученици, кои се статистички значајни според пресметаниот Хи-квадрат. Имено, според одределбите за секое од прашањата од прашалникот-скалер, утврдени се статистички значајни разлики во ставовите на учениците со различен успех, при што, земајќи го предвид пресметаниот коефициент на контингенција, можеме да констатираме поголем или помал степен на влијание на успехот врз ставовите по однос на одделни прашања.

Со цел што посеопфатно да се испитаат ставовите на учениците, односно со цел да се согледаат евентуалните нивни промени и по



спроведувањето на експериментот, во сите експериментални единици и во сите експериментални групи во кои како експериментален фактор е користена уметничката литература е спроведено и второ испитување на ставовите на учениците спрема користењето на уметничката литература.

Од друга страна, второто испитување на ставовите на учениците послужува како основа за споредбена анализа на резултатите добиени при првото и второто истражување, со што е овозможено да се согледа дали и колку систематизираното, организираното и целенасоченото користење на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот довело до измени во ставовите на учениците во однос на таквиот начин на работа.

Во овој дел од истражувањето се опфатени 224 ученици: 112 од седмите и 112 од осмите одделенија, при што најголем дел од нив (120 ученици или 53,57%) имаат одличен успех, 56 ученици или 25% се со многу добар успех и само 48 ученици или 21,42% се со добар, доволен и недоволен успех. Со оглед на моделот на спроведениот експеримент (експеримент со паралелни групи), процентуалниот износ на учениците од одделните одделенија опфатени со примерокот на истражувањето е сосема изедначен, како во вкупниот број, така и во бројот на учениците од одделните категории.

#### ТАБЕЛА -- 58

Доколку се овозможи користење на уметничката литература во наставата, ти ќе

гласаш:	бр.	%
а. одлучно за тоа	206	91,96
б. за користење	18	8,03
в. ниту "за", ниту "против"		

Г. веројатно "против" .....

ВКУПНО: 224 100 .....

Според одговорите добиени на првото прашање, прикажани на Табелата-58 може да се види дека најголемиот дел од учениците опфатени во овој дел од истражувањето (206 ученици или дури 91,96%) оптира "одлучно за користење" на уметничката литература во наставата.

Мнозинството на учениците кои оптирале за оваа алтернација (115 ученици или 95,83%) се ученици со одличен успех, при што е евидентно дека се доста високи и речиси изедначени процентуалните износи на опциите на учениците од останатите две категории. Имено, за оваа алтернација оптирале 48 ученика или 85,71% со многу добар успех и 43 ученици или 89,58% од категоријата со добар, доволен и недоволен успех.

Со оглед на тоа е забележливо дека не постојат значајни разлики во опциите кои за оваа алтернација ги дале учениците од сите три категории.

Наспроти тоа, значително е помал процентот оние ученици кои, по сопственото, непосредно искуство од користењето на уметничката литература во наставата, стекнато во текот на изведувањето на експериментот, оптирале за наредната, помалку радикална алтернација, според која се само "за користење" на уметничката литература во наставата. За оваа алтернација оптирале само 18 ученици, или 8,03% од вкупниот примерок опфатен со овој дел од истражувањето.

Ниту еден од анкетираниите ученици, во второто испитување на ставовите, не оптирал за алтернациите кои откриваат неопределени, негативни ставови во врска со можноста и потребата уметничката литература да се користи во наставата.

Со оглед на висината на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=5,91$ )

$\chi^2 = (0,01) = 12,59$ ) можеме да констатираме дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.

ТАБЕЛА - 59

Користењето на уметничката литература во наставата овозможува да се:	бр.	%
а. научи повеќе	165	73,66
б. совлада полесно наставното градиво	41	18,30
в. оствари подобар контакт со наставникот	1	0,46
г. внесе свежина во вообичаениот начин на изведување на наставата	3	1,33
д. зголеми интересот на учениците за наставната работа	14	6,25
ѓ. подобри дисциплината на часот		
<b>ВКУПНО:</b>	<b>224</b>	<b>100</b>

Според одговорите на учениците добиени на второто прашање од прашалникот-скалер, прикажани на Табелата-59, може да се види дека најголемиот дел од учениците (165 ученици или 73,66% од вкупниот примерок опфатен во овој дел од истражувањето) смета дека користењето на уметничката литература во наставата најмногу придонесува да се научи повеќе. За оваа алтернација, во најголем дел оптирале учениците од сите три категории (и тоа, со одличен и многу добар успех 77,50 респективно 73,21, и 64,58% од учениците со добар, доволен и недоволен успех). Од друга страна, со оглед на големиот процент на учениците со послаб успех кои оптирале за оваа алтернација, овие податоци ни покажуваат дека користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот резултира со јавувањето на изразити позитивни ставови во однос на тоа таа да послужи како можност да се научи повеќе, односно, инди-

ректно, и да се постигне и подобар успех во учењето, што за овие ученици секако е еден од примарните проблеми во наставата. Ова до толку повеќе што за алтернацијата според која користењето на уметничката литература во наставата овозможува полесно да се совлада наставното градиво оптирале дури 28,08% од учениците со послаб успех.

Посебно е интресно што сите ученици, без оглед на разликата на успехот, и во второто испитување на ставовите користењето на уметничката литература не го ставаат во функција на остварување на поблиски односи со наставникот. Имено, за алтернацијата според која уметничката литература овозможува остварување на поблиски односи со наставникот оптирал само 1 ученик, или 0,46% од вкупниот примерок на учениците опфатени во овој дел од истражувањето.

Исто така, незначителен е процентуалниот износ на оние ученици кои сметаат дека уметничката литература овозможува да се внесе свежина во вообичаениот тек на наставната работа, односно да се зголеми заинтересираноста за наставна работа (3 ученика или 2,67%, респективно 5 ученици или 4,46% од вкупниот примерок).

Ниту еден од анкетираниите ученици користењето на уметничката литература не го става ни во функција на подобрувањето на дисциплината.

Со оглед на овие податоци, можеме да констатираме дека, според мислењето на учениците, најголемиот дел од нив, без оглед на тоа што припаѓаат на различни категории според успехот, користењето на уметничката литература во наставата го доживува, пред сè, како можност за полесно остварување на потесните образовни цели на наставата. При тоа треба да се истакне дека во однос на ова прашање не се забележани позначајни разлики во опциите на учениците

со различен успех, како ни во опциите на учениците од двете одделенија опфатени во примерокот на истражувањето.

Со оглед на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=15,48$   $M=10$   $\chi^2=(0,01)=23,209$ ) можеме да констатираме дека и во однос на ова прашање не постојат статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории.

ТАБЕЛА - 60

За часот на кој е користено дело од уметничката литература можеш да кажеш дека:	бр.	%
а. ти се допаднал многу	203	90,62
б. ти се допаднал	21	9,37
в. немаш одредено мислење за тоа колку ти се допаднал		
г. е ист како и другите часови		
д. воопшто не ти се допаднал		
ВКУПНО:	224	100

Според одговорите добиени на третото прашање од прашалникот-скалер, прикажани на Табелата-60, поставено со цел да се открие каков впечаток на учениците им оставиле часовите на кои е користена уметничка литература, можеме да видиме дека најголемиот дел од учениците (90,62%) смета оти часот на кој е користена уметничката литература "им се допаднал многу", што е за речиси десет пати повеќе во однос на процентот на оние ученици кои оптирале за алтернацијата според која таквиот час само "им се допаднал". Имено, за оваа помалку радикална алтернација оптирале само 9,37% од вкупниот примерок на ученици опфатени со овој дел од истражувањето. Ниту еден од анкектираните ученици не оптирал за алтерна-

циите според кои таквиот час воопшто не им се допаднал, односно дека тој е ист како и сите други часови.

Од друга страна, според резултатите добиени од одговорите на ова прашање, не се забележливи позначајни разлики во процентите на учениците од одделните категории, кои, оптирајќи за првата алтернација, всушност високо го вреднуваат користењето на уметничката литература во наставата. Имено, вака изразито позитивни ставови во однос на овој начин на работа имаат 93,33% од одличните, 89,28% од многу добрите и 85,41% од ученици со добар, доволен и недоволен успех.

Висината на пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=2,70$   $M=8$   $\chi^2=(0,01)=20,09$ ) не покажуваат постоење на статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.

#### ТАБЕЛА - 61

На часот на кој е користено дело од уметничката литература ти почувствува:	бр.	%
а. силна возбуда	202	90,17
б. возбуда	22	9,82
в. рамнодушност		
г. здодевност		
<b>ВКУПНО:</b>	<b>224</b>	<b>100</b>

Според одговорите на четвртото прашање од прашалникот-скалер, добиени при второто истражување, кои се прикажани на Табелата-61, може да се види дека на часовите на кои е користена уметничката литература ниту еден од анкетираниите ученици не почувствувал рамнодушност или здодевност. Наспроти тоа, особено е висок процентот на учениците кои оптирале за алтернацијата според

која на часот на кој е користена уметничката литература почувствувале "силно возбудување". За оваа алтернација оптирале 202 ученици, или 90,17% од вкупниот примерок на учениците опфатени со примерокот на истражувањето, што е речиси за десет пати повеќе во однос на процентот на учениците кои оптирале за наредната, помалку радикална алтернација, според која на часот на кој е користена уметничката литература почувствувале само "возбуденост".

Не постојат особено големи разлики во опциите на учениците од одделните категории, поради што можеме да констатираме дека во текот на второто испитување постои висок степен на хомогеност на ставовите во врска со степенот на емоционалната ангажираност на учениците при користењето на уметничката литература во наставата.

Ова дотолку повеќе што ни според пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=2,42$   $M=9$   $\chi^2=(0,01)=21,666$ ) не постојат статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.

#### ТАБЕЛА - 62

Најсилен впечаток ти оставиле и нај долго ќе се сеќаваш на часовите на кои:	бр.	%
а. наставникот работел на вообичаен начин		
б. се користени некои наставни средства	28	
в. учениците биле организатори и предавачи	10	
г. се користени дела од уметничката литература	186	
<b>ВКУПНО:</b>	<b>224</b>	<b>100</b>

Според одговорите на учениците на петото прашање од прашалникот-скалер, прикажани на Табелата-62, може да се види дека

најголемиот дел од нив (90 ученици или 80,35% од вкупниот примерок) оптирал за алтернацијата според која најсилен впечаток им оставиле и најдолго ќе им останат во сеќавање часовите на кои е користена уметничката литература. Значително е помал процентот на учениците кои како такви ги оквалификувале часовите на кои учениците биле организатори и предавачи, односно часовите на кои се користени некои наставни средства (9 ученици или 8,03% респективно 13 ученици или 11,60% од вкупниот примерок). Ниту еден од анкетираниите ученици не оптирал за алтернацијата според која убав впечаток им оставиле часовите на кои наставникот работел на вообичаениот начин.

Од друга страна, не се забележливи големи разлики во опциите на учениците од одделните категории во однос на ниту една од наведените алтернативи. Ова особено се однесува на алтернацијата која е најафирмативна во однос на вреднувањето и прифаќањето на користењето на уметничката литература во наставата, за која оптирале 80,83% од одличните и исто толку ученици со многу добар успех и 79,16% од учениците со добар, доволен и недоволен успех.

Со тоа уште еднаш се потврдува дека користењето на уметничката литература во наставата и искуствата со кои учениците се здобиле од таквиот начин на работа влијаат врз градењето на позитивни ставови и позитивно вреднување на овој начин на работа, и тоа кај сите ученици, без оглед на разликите на нивниот успех.

Ова дотолку повеќе што пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=12,38$   $M=9$   $\chi=(0,01)=21,66$ ) не покажува постоење на статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.



ТАБЕЛА - 63

Доколку би можел да бираш ти би избрал да присуствуваш на оние часови на кои:	бр.	%
а. наставникот го изнесува и објаснува наставното градиво		
б. наставникот користи некое наставно средство	19	8,48
в. се користат дела од уметничката литература	205	91,51
ВКУПНО:	224	100

Дека по користењето на уметничката литература во наставата во текот на изведувањето на експериментот учениците имаат изразито позитивни ставови и високо го вреднуваат таквиот начин на работа покажуваат и одговорите добиени на шестото прашање од прашалникот-скалер. Според податоците, прикажани на Табелата-63, може да се види дека во второто испитување на ставовите на учениците најголемиот дел од нив (205 ученици или 91,51% од вкупниот примерок) оптирале за алтернацијата според која повторно би сакале да присуствуваат на час на кој се користи уметничката литература. Ова дотолку повеќе што во опциите за оваа алтернација не се забележуваат особено значајни разлики меѓу учениците од одделните категории. Имено, за алтернацијата според која повторно би сакале да присуствуваат на час на кој се користи уметничка литература оптирале 93,33% одлични, 92,85% многу добри и 85,41% ученици со добар, доволен и недоволен успех.

Значително е помал процентуалниот износ на учениците кои оптирале за алтернацијата според која повторно би сакале да присуствуваат на час на кој се користи некое наставно средство (19 ученици, или 8,48% од вкупниот примерок), додека ниту еден од ан-

кетираните ученици повторно не би сакал да присуствува на час на кој наставникот само го изложува наставното градиво.

Пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=3,35$   $M=4$   $X=(0,01)=13,22$ ), покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.

ТАБЕЛА - 64

Според твоето мислење користењето на делата од уметничката литература придонесува за:	бр.	%
а. градење на другарски односи во одделението	161	71,87
б. постигнување на подобар успех на целото одделение	52	23,21
в. истакнување на подобрите ученици		
г. подобро напредување на послабите ученици	11	4,91
д. појава на натпреварувачки желби кај некои ученици		
ВКУПНО:	224	100

Со оглед на тоа дека при второто испитување на ставовите на учениците, според одговорите на седмото прашање, прикажани на Табелата-64, најголемиот дел од учениците (95,08%) оптирал за алтернативата според која користењето на уметничката литература придонесува за градењето на другарски односи во одделението, односно за постигнувањето на подобар успех на целото одделение, значи за оние алтернативни кои откриваат позитивни ставови кон можноста уметничката литература да се искористи како средство за градење на кооперативни односи во одделението, можеме да констатираме дека и во овој поглед користењето на уметничката литература во наставата во текот на изведувањето на експериментот дало свој придонес за

афирмирањето на ваквиот начин на работа.

Забележливо е дека за алтернацијата според која уметничката литература се става во функцијата на градење на другарски односи во одделението оптирале само 18,75% од вкупниот примерок на учениците со послаб успех и значително поголем процентуален износ на ученици со одличен и многу добар успех (105 или 87,50% респективно 24 или 85,71%). Наспроти тоа, за наредната алтернација, која во извесна мера подразбира дека користењето на уметничката литература овозможува и полесно совладување на наставното градиво, за алтернацијата "постигнување на подобар успех на целото одделение" оптирале тури 72,91% од учениците со добар, доволен и недоволен успех.

Пресметаниот Хи-квадрат ( $\chi^2=81,01$   $m=8$   $\chi^2_{(0,01)}=18,47$ ), зборува дека постојат статистички значајни разлики меѓу ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.

СПОРЕДБЕНА АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ОД  
ПРВОТО И ВТОРОТО ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ НА  
УЧЕНИЦИТЕ СПРЕМА КОРИСТЕЊЕТО НА УМЕТНИЧКАТА  
ЛИТЕРАТУРА ВО НАСТАВАТА И СТЕПЕНОТ НА ПРИФА-  
КАЊЕТО НА ВАКВИОТ НАЧИН НА РАБОТА

Споредбената анализа на резултатите од првото и второто испитување на ставовите на учениците спрема користењето на уметничката литература и степенот на прифаќањето на ваквиот начин на работа е направена со цел поцелосно да се согледаат промените во ставовите по систематското, организирано и целенасочено користење на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот - во сите три наставни предмети опфатени со примерокот на истражувањето, значи во оние наставни предмети во кои, според идентификуваниот степен, уметничката литература речиси воопшто и не се користела.

Споредбената анализа на резултатите добиени од првото прашање покажува дека во второто испитување, за алтернациите кои се особено афирмативни во однос на користењето на уметничката литература во наставата (алтернациите "одлучно за" и "за" користење на уметничката литература во наставата) оптирале дури 99,99% од учениците, што е за 15,65% повеќе во однос на процентуалните износи на опциите за овие алтернации добиени при првото испитување на ставовите на учениците.

Дека при второто испитување учениците покажале повисок степен на прифаќање на ваквиот начин на работа зборува и податокот според кој дури 91,96% од вкупниот примерок на учениците се "одлучно за" користење на уметничката литература во наставата, што е за 25,76% повеќе во споредба со процентуалните износи на опциите за оваа најрадикална алтернација добиени при првото испитување на

ставовите на учениците.

Од друга страна, според добиените податоци може јасно да се согледа дека користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот особено позитивно влијаело врз ставовите на учениците со послаб успех. Имено, додека при првото испитување на алтернацијата "одлично за" користење на уметничката литература оптирале 65,22% од учениците со добар, доволен и недоволен успех, при второто испитување нивниот процент е зголемен на 89,58%. Доколку кон ова ги додадеме и 10,41% од примерокот на учениците опфатени во оваа категорија кои оптирале за алтернацијата "за користење" на уметничката литература, можеме да констатираме дека систематското, организирано и целенасочено користење на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот во голема мера придонесе за хомогенизирањето на ставовите на учениците во врска со користењето на уметничката литература во наставата.

Ова дотолку повеќе што и во второто испитување на ставовите - според пресметаниот Хи-квадрат, не се забележани статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.

Според одговорите на второто прашање од прашалникот-скалер, добиени при првото и второто истражување на ставовите на учениците, може да се види дека по користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот значително е зголемен процентот на учениците кои сметаат дека уметничката литература овозможува да се научи повеќе. Имено, додека за оваа алтернација при првото испитување на ставовите оптирале 279 ученици, или 55,13% од вкупниот примерок, во второто испитување нивниот процент се зголемил на 73,66% од вкупниот примерок на учениците опфатени во истражувањето. Тоа особено се однесува на учениците

од категоријата со добар, доволен и недоволен успех, од кои, во второто испитување, за ваков став оптирале повеќе дури 22,56%, а значително помалку на учениците од категориите со одличен и многу добар успех.

Од друга страна, споредбената анализа на резултатите од првото и второто испитување на ставовите на учениците не покажува никакви промени во однос на опциите за алтернацијата дека уметничката литература овозможува остварување на подобри и поблиски односи со наставникот. Имено, и во второто испитување за оваа алтернација не оптирал ниту еден од анкетираниите ученици, со оглед на што можеме да заклучиме дека во текот на изведувањето на експериментот во кој е користена уметничката литература учениците не се здобиле со позитивни искуства од овој вид.

Исто така, од добиените податоци во двете испитувања може да се види дека користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот особено позитивно влијаело врз ставовите на учениците од сите категории, со исклучок на учениците со одличен успех, во однос на тоа дека уметничката литература го олеснува совладувањето на наставната материја, т.е. го олеснува процесот на здобивање на знаења. Процентуалните износи на многу добрите и учениците со добар, доволен и недоволен успех кои оптирале за оваа алтернација, во второто испитување, е зголемен за 10,24% респективно 9,69%.

Висината на пресметаниот Хи-квадрат при второто испитување, за разлика од вредностите на Хи-квадратот при првото испитување, не покажува постоење на статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории во врска со ова прашање.

Дека користењето на уметничката литература позитивно влијае врз ставовите на учениците, и тоа особено кај учениците со подлаб успех, покажува и споредбената анализа на одговорите на третото прашање од прашалникот-скалер добиени при првото и второто испитување на ставовите на учениците. Имено, додека за алтернацијата "многу ми се допаднал часот на кој е користена уметничката литература", при првото испитување, оптирале само 46,83% од вкупниот примерок на учениците опфатени со овој дел од истражувањето, во второто испитување, значи по систематското, организирано и целенасочено користење на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот, за истата алтернација оптирале дури 90,62% ученици. При тоа, особено се драстични разликите во процентуалните износи на опциите на учениците со подлаб успех, чиј процент во овој случај се зголеми за 29,33%. За оваа алтернација во второто испитување оптирале дури 85,41% од учениците со добар, доволен и недоволен успех. Значителни се и разликите во процентуалните износи на опциите на учениците од останатите две категории, кои во второто испитување се зголемени за 59,15 респективно 38,94%.

Што се однесува до ставовите на учениците во однос на тоа дали и колку користењето на уметничката литература во наставата влијае врз степенот на нивната емоционална ангажираност, споредбената анализа на податоците добиени од првото и второто истражување покажува значителни измени во ставовите спрема ова прашање. Имено, непосредното лично искуство добиено во текот на изведувањето на експериментот резултира со значителни измени во ставовите на учениците од сите категории. Во второто испитување процентуалниот износ на учениците кои оптирале за алтернацијата според која во текот на кој се користела уметничката литература почувствувале силно

возбудување е зголемен за 70,53%.

Од друга страна, евидентно е дека, за сметка на тоа зголемување, во текот на второто испитување на ставовите на учениците ниту еден од анкетираниите ученици не изјавил дека на таквите часови почувствувал рамнодушност или здодевност, за што, при првото испитување, оптирале вкупно 7,4% од учениците.

Исто така е забележливо дека користењето на уметничката литература придонесло значително да се намали процентуалниот износ на учениците кои при првото испитување оптирале за помалку радикалната алтернација, според која на часот на кој се користела уметничката литература почувствувале само возбуда, значи понизок степен на емоционално ангажирање. Имено, додека за оваа алтернација при првото испитување оптирале дури 62,05% од вкупниот примерок на учениците, во второто испитување нивниот процент е намален на само 9,82%. Ова особено се однесува на учениците со одличен успех, чиј процент на опции за оваа алтернација, при второто испитување на финалната состојба, е зголемен за 87,58%.

Споредбената анализа на резултатите добиени од одговорите на петото прашање од прашалникот-скалер покажува дека и во овој случај, по користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот, значи во второто испитување, значително е зголемувањето на процентуалните износи на опциите за оние алтернативни кои откриваат постоење на позитивни ставови и високо вреднување на таквиот начин на работа. Имено, процентуалниот износ на учениците кои оптирале за алтернативата според која најсилен впечаток им оставиле и најдолго ќе им останат во секавање часовите на кои е користена уметничката литература, во второто испитување е зголемен за 39,64%. При тоа, ниту во овој случај не се забележливи



големи разлики во опциите на учениците од одделните категории, што, од своја страна, зборува дека користењето на уметничката литература значително придонесло за зголемувањето на степенот на хомогеноста на ставовите.

Од друга страна, забележливо е дека најголеми разлики во процентуалните износи на учениците кои оптирале за оваа алтернација во првото и во второто испитување се јавуваат во категориите со одличен и многу добар успех (53,95% респективно 50,32%), значи во оние категории кои, при првото испитување, во збирниот процентуален износ на опциите за оваа алтернација партиципирале со помалку од 50%. Ваквите промени во ставовите на учениците со одличен и многу добар успех, по изведувањето на експериментот, односно по организираното, систематско и целенасочено користење на уметничката литература, резултира со згоелемен степен на хомогеност во ставовите кои спрема ова прашање ги имаат учениците од одделните категории.

Споредбената анализа на резултатите добиени од одговорите на шестото прашање покажува зголемување на процентуалните износи на опциите за алтернацијата според која учениците повторно би сакале да присуствуваат на час на кој се користи уметничка литература. Во второто испитување на ставовите, за оваа алтернација оптирале дури 91,51% од учениците, што е за 39,78% повеќе во споредба со процентуалните износи на опциите во оваа алтернација добиени при првото испитување на ставовите.

Наспроти тоа, во второто испитување забележливо е значително опаѓање на процентуалните износи на учениците кои повторно би сакале да присуствуваат на часот на кој е користено некое наставно средство (од 38,57% на 8,84% од вкупниот примерок на учениците)

Дека систематското, организирано и целенасочвно користење на уметничката литература во наставата значително може да придонесе за зголемување на интересот за читање кај учениците најдобро ни покажува споредбената анализа на резултатите добиени од одговорите на седмото прашање од прашалникот-скалер, според која процентуалниот износ на опциите за алтернативата според која користењето на уметничката литература најчесто ги поттикнува да прочитаат некоја друга книга со слична содржина - од 55,38% при првото, во второто испитување на ставовите е зголемен на 93,30%. Ова особено се однесува на учениците со послаб успех, значи кај оние ученици кај кои интересот за читање е помалку присутен кај кои зголемувањето во овој вид изнесува дури 35,97%.

Разликите во ставовите на учениците во однос на можноста уметничката литература да се искористи во функција на градење на другарски односи во одделението, при првото и второто испитување, се изразени преку разликите во процентуалните износи на опциите за алтернативите според кои уметничката литература придонесува за градење на другарски односи во одделението, односно за постигнување на подобар успех на целото одделение. Имено, додека за овие две, доста радикални алтернативии, при првото испитување оптирале вкупно 43,86% од учениците, при второто испитување нивниот процент се зголемува дури на 94,91% од вкупниот примерок на учениците опфатени во овој дел од истражувањето.

Со оглед на тоа, можеме да констатираме дека користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот позитивно влијаело врз позитивната емоционална атмосфера и емоционалното ангажирање на учениците, изразено преку: формирање на позитивни ставови кои училиштето и училишните задачи; формирање

на интереси и ставови за одделни наставни предмети и содржини; и подолго секавање за часовите на кои е користена уметничката литература, со што се потврдува хипотезата бр.4.

Во заклучокот од овој дел од истражувањето во кој, по систематското организирано и целенасочено користење на уметничката литература во наставата, се испитувани ставовите на учениците во однос на користењето на уметничката литература и степенот на вреднувањето и прифаќањето на ваквиот начин на работа, можеме да констатираме дека користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот значително придонесува за градењето на позитивни ставови во тој пролед. Ова особено се однесува на учениците со послаб успех (учениците од категоријата со добар, доволен и недоволен успех), кои при првото истражување на ставовите на учениците, не пројавуваа особено голем интерес за користењето на уметничката литература во наставата, односно пројавуваа извесни резерви во тој однос.

Со ова донекаде се потврдува и еден од заклучоците до кои се дојде при првото испитување на ставовите на учениците, а имено дека нискиот степен на заинтересираноста за користење на уметничката литература во категоријата на ученици со послаб успех, пред се, се должи повеќе на начинот на користењето на уметничката литература во наставата - кој, според податоците добиени од идентификувањето на степенот на нејзиното користење, речиси секогаш и исклучиво бил ставен во функција на реализирањето на потесните образовни цели - отколку на природната детска незаинтересираност за овој вид на уметност. Ова дотолку повеќе што, според податоците добиени од првото испитување на ставовите на учениците, ваквиот начин на користење на уметничката литература придонел, особено во

категоријата на ученици со послаб успех, користењето на уметничката литература најчесто да се доживува како дополнително оптоварување со нови податоци, т.е. како зголемување на обемот на наставното градиво, со чие совладување тие најчесто и имаат проблеми.

Дека ваквите разлики во ставовите на учениците од одделните категории, се должат, пред се, на унифицираниот начин на нејзиното користење (и тоа најчесто во наставните предмети од јазичната група, чие реализирање не е можно без непосредно користење на овој вид на уметност), како и на нискиот степен на нејзиното користење, особено во наставните предмети кои не и припаѓаат на јазичната група, најдобро покажуваат податоците според кои, во второто истражување, значи по релативно доста континуирано, организирано и целенасочено користење на уметничката литература во оние наставни предмети во кои таа во вообичаени услови најретко се користи (во наставните предмети историја, биологија, и географија), односно по нејзиното користење на различните видови на наставни часови и преку различни начини (на часот за повторување и на часот за усвојување на наставното градиво, преку гласно читање на наставникот, преку самостојно тивко читање на учениците, или преку воннаставното читање на учениците), над 90% од учениците оптирале за алтернацијата според која се "одлучно за користење" на уметничката литература во наставата.

Интересно е што во второто испитување на ставовите на учениците, значи по користењето на уметничката литература во текот на изведувањето на експериментот, во однос на сите прашања што се однесуваат за вреднувањето и прифаќањето на ваквиот начин на работа, не се забележливи големи разлики меѓу ставовите на учениците од одделните категории, т.е. забележлив е висок степен на хо-

могеност на ставовите, со што уште еднаш се потврдува дека успехот на учениците не е одлучувачки фактор во однос на нивните ставови за користењето на уметничката литература во наставата. Ова дотолку повеќе што при второто испитување на ставовите на учениците ниту за едно прашање, со исклучок на прашањето за можноста уметничката литература да се искористи како средство за подобрување на интерперсоналните односи во одделението, не се констатирани статистички значајни разлики во ставовите на учениците од одделните категории.

З А К Л У Ч О Ц И

Резултатите од ова педагошко истражување, согледани од аспектот на генералната и на посебните хипотези, наведуваат на повеќе наоди и сознанија.

1. Сумирајќи ги податоците добиени при идентификувањето на степенот на користењето на уметничката литература во наставата можеме да заклучиме дека:

- Користењето на уметничката литература во наставата е незначително,

- Уметничката литература во наставата е користена доста ретко, и тоа како во рамките на одделните наставни предмети, така и во рамките на одделните одделенија опфатени со примерокот на истражувањето.

- Исклучок во тој поглед прават само наставните предмети од јазичната група, значи оние наставни предмети чија реализација е најтесно поврзана со користењето на уметничката литература.

- Уметничката литература е најчесто користена во наставата по македонски јазик, а значително помалку во наставата по останатите наставни предмети (српскохрватски и странски јазик) кои, исто така, припаѓаат на оваа група,

- Во предметите од јазичната група секогаш се користени дела од уметничката литература кои се предвидени според наставната програма и кои се презентирани во читанките,

- Делата од овој вид на уметност најчесто се користени на часовите за усвојување на ново градиво и тоа, пред сè, во функција на остварување на потесните образовни задачи.

- Уметничката литература воопшто не е користена во наставата по оние наставни предмети чиј предмет е некој вид на

уметност (како што се музичкото и ликовното воспитание).

Со оглед на сето тоа, а пред сè со оглед на констатираниот степен на користењето на уметничката литература во наставата, се потврдува хипотезата 1. според која се претпоставува дека користењето на уметничката литература во наставата е незначително, како и хипотезата 3, според која се претпоставува дека постојат разлики во користењето на уметничката литература во одделните наставни предмети.

2. Податоците добиени од испитувањето на можностите за користење на уметничката литература во наставата по одделни наставни предмети наведуваат н следниве заклучоци:

- Во сите наставни предмети опатени со примерокот на овој дел од истражувањето, значи во наставните предмети од различни групи, постојат евидентно големи можности за користење на уметничката литература во наставата. Тоа, во прв ред, се однесува на наставата по Историја, чии содржини, речиси без исклучок, позитивно соодветствуваат на можноста за користење во неа на дела од уметничката литература, но и на наставата по другите наставни предмети, бидејќи и при анализата на нивните програмски содржини исто така се утврдени можности за користење на овој вид на уметност,

- Евидентиран е голем број на уметнички литературни дела, со високи уметнички квалитети, кои имаат соодветни содржини за користење во наставата по наставните предмети опфатени со овој дел од истражувањето, во нив спаѓаат многубројни раскази, пртички, романи, драми и дела од патеписната проза, како и одреден број на поетски остварувања.



ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА СТЕПЕНОТ  
НА КОРИСТЕЊЕ НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА  
ВО НАСТАВАТА

ПРОТОКОЛ ЗА ПИСМЕНО СНИМАЊЕ НА КОРИСТЕЊЕТО НА  
УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА ВО НАСТАВАТА

УЧИЛИШТЕ \_\_\_\_\_  
НАСТАВЕН ПРЕДМЕТ \_\_\_\_\_  
НАСТАВНА ЕДИНИЦА \_\_\_\_\_  
ВРЕМЕ НА СНИМАЊЕ \_\_\_\_\_

ДЕЛАТА ОД УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА СЕ КОРИСТЕНИ НА ЧАС ЗА:

- а. Усвојување на ново градиво
- б. повторување на одделни наставни единици
- в. повторување на одделни наставни теми
- г. оценување

ДЕЛАТА ОД УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА СЕ КОРИСТЕНИ ВО:

- а. воведниот дел од часот
- б. главниот дел од часот при предавањето на новата наставна материја
- в. во завршниот дел од часот
- г. во тек на целиот час

СОДРЖИНАТА И ПРИРОДАТА НА НАСТАВНАТА ЕДИНИЦА КОЈА СЕ ПРЕДАВАШЕ (ПОВТОРУВАШЕ) НА ЧАСОТ Е:

- а. податлива за користење на дела од уметничката лит.
- б. податлива за користење на уметничка литература, но тешко, со оглед на подготвеноста на наставниците, дека можат да се најдат соодветни дела
- в. сосема добро изложена во учебникот и нема потреба од користење на дела од уметничката литература
- г. особено погодна за користење на некои други наставни средства и тоа: \_\_\_\_\_

ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ НА  
НАСТАВНИЦИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСНОВНИТЕ УЧИ-  
ЛИШТА СПРЕМА КОРИСТЕЊЕТО НА УМЕТНИЧКАТА  
ЛИТЕРАТУРА ВО НАСТАВАТА

ПРАШАЛНИК-СКАЛЕР ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ НА  
НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ЗНАЧЕЊЕТО, МОЖНОСТИТЕ  
И НАЧИНИТЕ НА КОРИСТЕЊЕ НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА  
ВО ФУНКЦИЈА НА ПОТТИКНУВАЊЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА  
АНГАЖИРАНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО НАСТАВАТА

1. Според Ваше мислење, делата од уметничката литература во наставата:

- а. можат да се користат секогаш со подеднаква успешност
- б. можат да се користат
- в. треба да се користат кога учениците ќе пројават интерес за тоа
- г. не треба да се користат бидејќи нивното користење негативно влијае врз дисциплината во одделението

2. Делата од уметничката литература можат да се користат најчесто во следните наставни предмети: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

повремено во наставата по следните наставни предмети: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ретко во наставата по следните наставни предмети: \_\_\_\_\_

3. Според Ваше мислење, делата од уметничката литература најцелесходно можат да се искористат на часовите за:

- а. усвојување на ново градиво
- б. повторување и увежбување
- в. оценување
- г. на сите видови часови со подеднаква успешност

4. Според Ваше мислење, делата од уметничката литература најцелиходно можат да се користат во:

- а. воведниот дел од часот
- б. при излагањето на новата наставна содржина
- в. во завршниот дел од часот, при повторувањето на наставната содржина
- г. во тек на целиот час со подеднаква успешност

5. Користењето на делата од уметничката литература во наставата, најмногу придонесува за тоа да се:

(пред секоја од наведените алтернации напишете број од 1-5 што одговара на приоритетот на дадената алтернација)

- \_\_\_\_\_ а. зголеми мотивиривноста на учениците
- \_\_\_\_\_ б. создаде добра основа за натамошна работа во наставата
- \_\_\_\_\_ в. дополни предавањето на наставникот
- \_\_\_\_\_ г. предизвикаат одредени емоции кај учениците
- \_\_\_\_\_ д. воспостават поблиски односи меѓу наставникот и учениците

6. За часот на кој ќе се користи дело од уметничката литература, според Ваше мислење, наставникот треба:

- а. да се подготви подобро отколку за другите часови
- б. да се подготви на вообичаен начин
- в. да не се подготвува бидејќи на добриот наставник тоа не му е потребно

7. Изборот на делата од уметничката литература кои ќе се користат во наставата треба да го направи:

- а. самиот наставник

- б. наставникот во договор со учениците
- в. учениците
- г. предметниот наставник во соработка со наставникот од македонски јазик

8. Најголем поттик и помош за користење на дела од уметничката литература во наставата Ви дал-о:

- а. примерот на некој колега
- б. разговорот и сугестиите на советникот
- в. зголемениот интерес на учениците за користење на овој вид на уметност во наставата
- г. она што во тек на Вашето школување сте го научиле за значењето и можностите на користењето на уметничката литература
- д. Вашиот личен афинитет кон овој вид на уметност

9. Часовите на кои се користат дела од уметничката литература во однос на другите часови, Вие ги оценувате како:

- а. поуспешни во секој поглед
- б. поуспешни во однос на остварувањето на воспитната компонента на наставата
- в. часови на кои е зголемен степенот на мотивираност за наставна работа
- г. исти како и сите други часови
- д. потешки за наставникот, но поинтересни за учениците
- ѓ. подобри во однос на можноста за воспоставување на поблиски односи со учениците

10. Според Ваше мислење, на часовите на кои се користат дела од уметничката литература, учениците:

- а. внимателно го следат излагањето на наставникот
- б. бараат дополнителни информации за наставното градиво
- в. постојано бараат збор и сакаат да се вклучат во предавањето
- г. разговараат со другите ученици
- д. делуваат отсутно и незаинтересирано



ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА ИНИЦИЈАЛНАТА  
СОСТОЈБА

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

T - 0 - 7 - И

Тест за испитување на предзнаењата на учениците од седмите одделенија од ваставниот предмет Историја

1. Старите Бловени имале \_\_\_\_\_ општествено уредување.
2. "Василиј II неможејќи да ја пробие одбраната му наредил на еден од своите војсководители да ја заобиколи планината Беласица и да ја нападне војската зад грб. На 29 јули 1014 година во подножјето на Беласица се судриле двете војски ..."  
Прочитај го текстот и одговори кој историски настан е опишан во него \_\_\_\_\_
3. Богомилското движење во Македонија се јавило во: (заокружи само еден од одговорите)
  - а. 13 век
  - б. 8 век
  - в. кон крајот на 9-тиот и почетокот на 10-тиот век
4. Сталез е \_\_\_\_\_
5. Наведи две причини кои довеле до големите географски откритија:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Најпознати уметници од времето на хуманизмот и ренесансата се: \_\_\_\_\_
7. "Кога ќе навлезат во некоја земја и ќе го покорат народот, тогаш царскиот писар оди веднаш по нив и колку и да има деца,

сите ги зема во јаничари, а за секое дава по пет златници и ги сипраќа преку море (во Анадолија, каде што ги одгледуваат)".

Прочитај го текстот и одговори за што се зборува во него

---

8. Востанието кое избувнало во есента 1689 година во Кратовско-Злетовскиот крај е наречено \_\_\_\_\_

## К Л У Ч

- |   |         |
|---|---------|
| 1. родовско   | 2 поени |
| 2. Битката кај Беласица   | 5 поени |
| 3. в. кон крајот на 9-тиот и почетокот на<br>10-тиот век                    | 3 поени |
| 4. Група на луѓе обединети со професионални<br>интереси                     | 5 поени |
| 5. Потреба од пронаоѓање на нов воден пат за<br>Индија и техничкиот прогрес | 4 поени |
| 6. Данте Алигери, Леонардо Да Винчи,<br>Микеланџело                         | 4 поени |
| 7. собирање на данок во крв   | 2 поени |
| 8. Карпошово востание   | 5 поени |

---

ВКУПНО: 30 поени

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

Т - 0 - 8 - И

Тест за испитување на предзнаењата на учениците од осмите одделенија од наставниот предмет Историја

1. Наведи ги причините кои довеле до големите географски откритија \_\_\_\_\_
2. Битката кај беласица се одиграла во: (заокружи само еден од одговорите)
  - а. 1004 година
  - б. 1014 година
  - в. 1124 година
3. Кон крајот на 9-тиот и почетокот на 10-тиот век во Македонија се јавило \_\_\_\_\_ движење.  
(дополни)
4. Група на луѓе обединети со професионални интереси се вика:
  - а. манифактура
  - б. цеховско здружение
  - в. сталез

5.



Обележи ја со шрафирање територијата на Европска Турција кон крајот на 19-тиот и почетокот на 20-тиот век

6. Најголема заслуга за културната преродба на српскиот народ има \_\_\_\_\_

7. Јоаким Крчовски и Кирил Пејчиновиќ се \_\_\_\_\_

8. Во втората половина на 19-тиот век во Македонија избувнале повеќе востанија и тоа: \_\_\_\_\_



## К Л У Ч

1. Потребата од пронаоѓање на нов воден пат кон  
Индија и техничкиот напредок. 4 поени
2. б. 1014 година 3 поени
3. Богомилското движење 4 поени
4. в. сталеж 5 поени
- 5.



6. Вук Караџиќ 2 поени
7. Првите писатели на македонски јазик, а во исто  
време и предвесници на преродбата на Македонскиот  
народ 4 поени
8. Разловечното востание, Кресенското востание и  
Брсјачката буна 3 поени

ВКУПНО: 30 поени

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Т - 0 - 7 - Г

Тест за испитување на предзнаењата на учениците  
од седмите одделенија од наставниот предмет -  
Географија

1. На северниот поларен круг денот трае 24 часа на:  
(заокружи само еден од одговорите)






- а. 23 март
- б. 21 март
- в. 22 јуни

2. Наброј ги последиците од годишното движење на земјата:

\_\_\_\_\_

3. Според висината на планините се делат на: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, а според настанокот  
на \_\_\_\_\_

4. Користејќи ги дадените знаци обележи на картата која народнос-  
на група живее во кое подрачје на Европа:

- Романи 
- Словени 
- Германи 
- Други народи 
- Угро-Финци 



5. Средна Европа ги опфаќа земјите кои се простираат помеѓу:

---

---

6. Обележи со шрафирање во кој дел од Европа се наоѓа Велика Британија



7. Нашата земја се наоѓа во: (заокружи еден од одговорите)

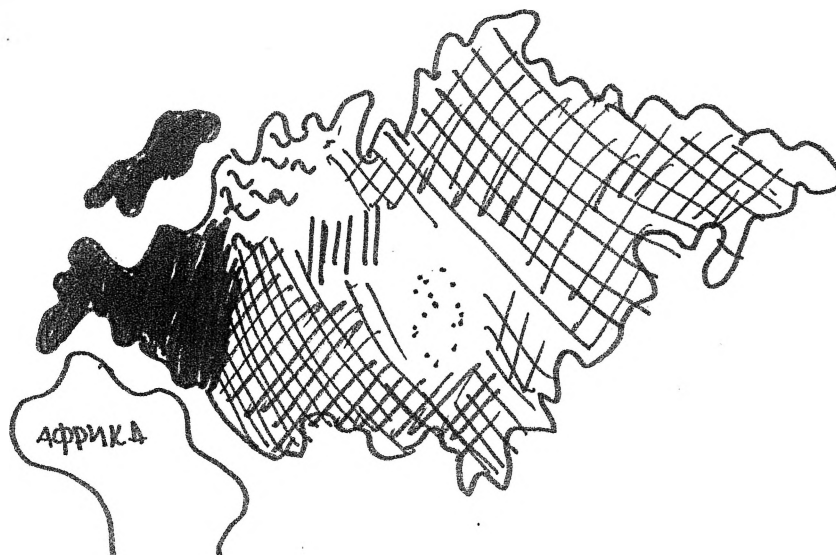
- а. Првата часовна зона
- б. Втората часовна зона
- в. Третата часовна зона

8. Основни временски единици со кои се служи човекот при ориентација во времето се: \_\_\_\_\_

## К Л У Ч

1. в. 22 јуни 4 поени
2. нееднакво траење на денот и ноќта, сменување на годишните времиња, постоење на топлински појаси 5 поени
3. ниски, средни и високи; веришни, грамадни и вулкански 2 поени

4.



8 поени

5. Јужна, Западна, Северна Европа и СССР

4 поени

6.



3 поени

7. б. втора часовна зона

2 поени

8. ден, недела, месец, година

1 поен

ВКУПНО:

---

30 поени

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Г - 0 - 8 - Г

Тест за испитување на предзнаењата на учениците од осмите одделенија од наставниот предмет Географија

1. Нашата земја се наоѓа во:
  - а. првата часовна зона
  - б. втората часовна зона
  - г. третата часовна зона
  
2. Нееднаквото траење на денот и ноќта, сменувањето на годишните времиња и постоењето на топлинските појаси се последица од:
 

---
  
3. Средна Европа ги опфаќа земјите кои се простираат помеѓу:
 

---
  
4. Заокружи ги само оние одговори со кои се изразени некои од климатско-вегетационите особини на Африка:
  - а. Во Африка постојат пет климатско-вегетациони области: екваторска, тропска, степска, пустинска и суптропска
  - б. Африка е најсушниот континент на Земјата
  - в. Тропската област го зазема северниот и североисточниот дел на Африка
  - г. Во степската област е развиено номатското сточарство
  
5. На кој речен слив му припаѓаат реките: (заокружи го бројот што одговара)
 

1. Макензи	а. Тихоокеански слив
2. Колумбија, Јукон и Колорадо	б. Северниот леден океан
3. Мисисипи и Мисури	в. Атлантскоокеански слив



1. а, б, в,

2. а, б, в,

3. а, б, в,

6. Фоките се типични животни на: (заокружи само еден одговор)

а. Антартикот

б. Арктикот

в. Поларните области

7. Старото домородачко население во Америка го сочинуваат:

\_\_\_\_\_

8. Атлантскиот и Тихиот океан се поврзани преку \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ канал.

## К Л У Ч

- |   |         |
|---|---------|
| 1. в. втората часовна зона  | 1 поен  |
| 2. годишната ротација на земјата  | 3 поени |
| 3. Јужна, Западна, Северна Европа и СССР  | 1 поен  |
| 4. а. Во Африка постојат пет климатско-вегетациони области: екваторска, тропска, степска, пустинска и суптропска: |         |
| г. Во степската област е развиено номатското сточарство   | 5 поени |
| 5. 1. б   |         |
| 2. а  |         |
| 3. в  | 5 поени |
| 6. б. Арктикот  | 5 поени |
| 7. Ескимите и Индијанците   | 5 поени |
| 8. Панамскиот канал   | 5 поени |

Име и презиме на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

T - 0 - 7 - B

Тест за испитување на предзнаењата на учениците  
од седмите одделенија од наставниот предмет -  
Биологија

1. Заокружи ги само оние одговори кои ги одразуваат сличностите помеѓу животинскиот и растителниот свет:

- а. исхрана
- б. произведување на органски материи
- в. дишење
- г. движење
- д. градба на организмот
- ѓ. размножување и развиток
- е. приспособување кон животната средина

2. Основни функционални делови на клетката се: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Вегетативни органи на растението се: \_\_\_\_\_

4. Процесот на создавање на органски од неоргански материи во зелените делови на растенијата се вика \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

5. Еднодомни растенија се оние растенија кои:

- а. ги имаат сите делови на цветот
- б. на една лисна дршка имаат собрано повеќе цветови
- в. имаат машки и женски цветови

6. Бактериите кои имаат својство да живеат на живите организми и се хранат од нив се викаат \_\_\_\_\_

7. За одвивање на процесот на фотосинтеза потребни се следните материји (заокружи ги само оние одговори кои ги сметаш за точни)

а. јагленороден диоксид

б. вода

в. кислород

г. сончева енергија

д. скроб

ѓ. ризоми

8. Ембрионален развиток е \_\_\_\_\_

---

## К Л У Ч

- |  |                |
|--|----------------|
| 1. а. : в. : г. : г.   | 3 поени        |
| 2. јадро, клеточна мембрана, пластоидите,<br>протоплазмата                 | 3 поени        |
| 3. корен, лист, цвет   | 1 поен         |
| 4. фотосинтеза   | 6 поени        |
| 5. в. имаат машки и женски цветови   | 4 поени        |
| 6. паразитски  | 3 поени        |
| 7. а. : б. : г.:   | 4 поени        |
| 8. Развивање од јајце - клетка до оформување<br>на многуклеточен организам | 6 поени        |
| ВКУПНО:  | <hr/> 30 поени |

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

Т - 0 - 8 - Б

Тест за испитување на предзнаењата на учениците од осмите одделенија од наставниот предмет Биологија

1. Нацртај ги размножувањето на амебата

2. Дополни го текстот:

\_\_\_\_\_ животни се оние на кои телото им е изградено само од една клетка. Во телото на едноклеточните организми варењето на храната се одвива во \_\_\_\_\_, а движењето се одвива со \_\_\_\_\_ . Одделни делови на телото што в вршат одредени работи се наречени \_\_\_\_\_. Едноклеточните организми се размножуваат \_\_\_\_\_.

3. Мекотелите животни имаат нервен систем кој е:

- а. цевчест
- б. изграден од ганглии
- в. сместен во рбетниот столб

4. Вишите риби се делат на повеќе групи и тоа:

(заокружи ги само оние одговори кои ги сметаш за точни)

- а. штитоносни риби
- б. шакоперки
- в. Двојнодишечки риби



г. Р'скавични риби

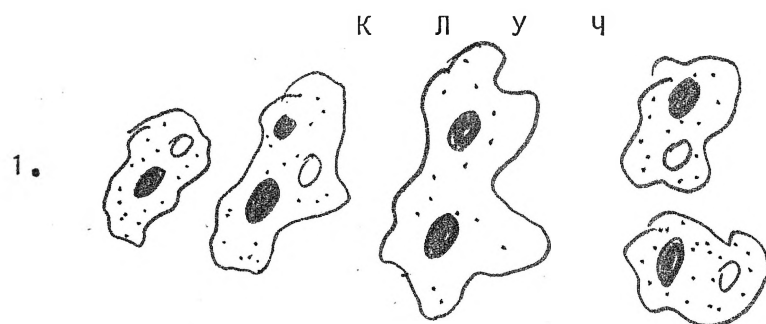
д. Коскориби

5. Клунарите и торбарите се цицачи \_\_\_\_\_.

6. Мимикрија е \_\_\_\_\_.

7. Носители на наследните особини кај растенијата се \_\_\_\_\_  
клетки, а кај животните се \_\_\_\_\_ клетки.

8. Ботаничарот и биологот Г. Мендел успеал да докаже  
дека: \_\_\_\_\_



3 поени

2. Едноклеточни животни се оние на кои телото им е изградено само од една клетка. Во телото на едноклеточните животни варењето на храната се одвива во хранливите вакуоли (меурчиња), а движењето се одвива со трепки, лажни ножиња, а некои паразити имаат и израстоци за движење. Одделните делови на телото што вршат одредена работа се наречени органи. Едноклеточните организми се размножуваат со проста делба.

5 поени

3. б.

2 поени

4. а. : б. : д.

5 поени

5. без плацента

4 поени

6. Прилагодување на некои животни да личат на опоменувачките животни

3 поени

7. вегетативните клетки: половите клетки

4 поени

8. Наследните особини од родителите на поколенијата се пренесуваат по некои одредени правила

6 поени

ВКУПНО:

30 поени

ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА  
ФИНАЛНАТА СОСТОЈБА

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

Тест за испитување на \_\_\_\_\_, знаењата на учениците од осмите одделенија од наставниот предмет Историја - наставна тема - НОВ и социјалистичката револуција на народите и народностите на Југославија

1. Хитлеровска Германија го нападнала Советскиот сојуз на:  
(заокружи само еден од одговорите кој го сметаш за точен)
  - а. 6 април 1941 година
  - б. 4 јули 1941 година
  - в. 22 јуни 1941 година
  
2. Историската одлука за отпочнување на востанието во Југославија е донесена на \_\_\_\_\_
  
3. Што значела Ужичката република за натамошниот развој на НОВ? \_\_\_\_\_
  
4. \_\_\_\_\_
  
4. На 15 мај 1943 година започнала големата борба на НОВ и ПОЈ за пробивање на непријателскиот обрач. По цели денови и ноќи, без почивка и сон, под неколку бомбардирања од стотици германски авиони и многубројната артилерија, со нечуен хероизам, единиците на НОВ и ПОЈ ГО пробија обрачот на непријателот. Прочитај го текстот и одговори за која голема битка се зборува во него: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
5. На 22 декември 1941 година во Рудо е формирана \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Со шрафирање обележи ги на картата ослободените територии во Македонија во 1943 година



7. Дополни го текстот: "На 2 август \_\_\_\_\_ на денот на Илинденското востаните во манастирот \_\_\_\_\_ во присуство на 116 делегати, представници на Врховниот штаб на НОВ и ПОЈ започна \_\_\_\_\_."
8. Лазо Трповски е \_\_\_\_\_
9. Операциите за конечното ослободување на нашата земја започнаа во месец \_\_\_\_\_ година.
10. Меѓу писателите и поетите партизани кои се истакнуваа со својата дарба особено се значајни: \_\_\_\_\_

## К Л У Ч

- |   |         |
|---|---------|
| 1. в.   | 3 поени |
| 2. 4-ти јули 1941   | 3 поени |
| 3. Можност за натамошно ширење на вооружената борба на нашите народи  | 4 поени |
| 4. Битката на Сутјеска  | 4 поени |
| 5. Првата пролетерска бригада   | 4 поени |
| 6.  | 6 поени |
| 7. На 2-ри август 1944 година на денот на Илинденското востание, во присуство на 116 делегати, преставници на Врховниот штаб на НОВ и ПОЈ започна Првото заседание на АСНОМ | 5 поени |
| 8. еден од организаторите на народноослободителното двишење во Егејска Македонија   | 3 поени |
| 9. Април, 1945 година   | 1 поен  |
| 10. Владимир Назор, Бранко Копиќ, Иван Горан Ковачиќ  | 3 поени |

---

ВКУПНО: 35 поени

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_



Т - Ф - 7 - Г

Тест за испитување на предзнаењата на учениците од седмите одделенија од наставниот предмет-Географија  
Наставна тема: Природно-географски карактеристики на Америка

1. Наброј ги рељефните области на Америка: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. На Американскиот континент постојат повеќе климатски типови и тоа: (заокружи ги одговорите кои ги сметаш за точни)
  - а. приморско-океанска
  - б. средоземно-морска
  - в. екваторска
  - г. умерено-континентална
  - д. пустинска
  - ѓ. степско-пустинска
3. Со шрафирање обележи ја територијата на Мексико!



4. Мексико е \_\_\_\_\_ република.

5. На Куба е најзастапена земјоделската култура:

- а. тутунот
- б. шеќерната трска
- в. памук

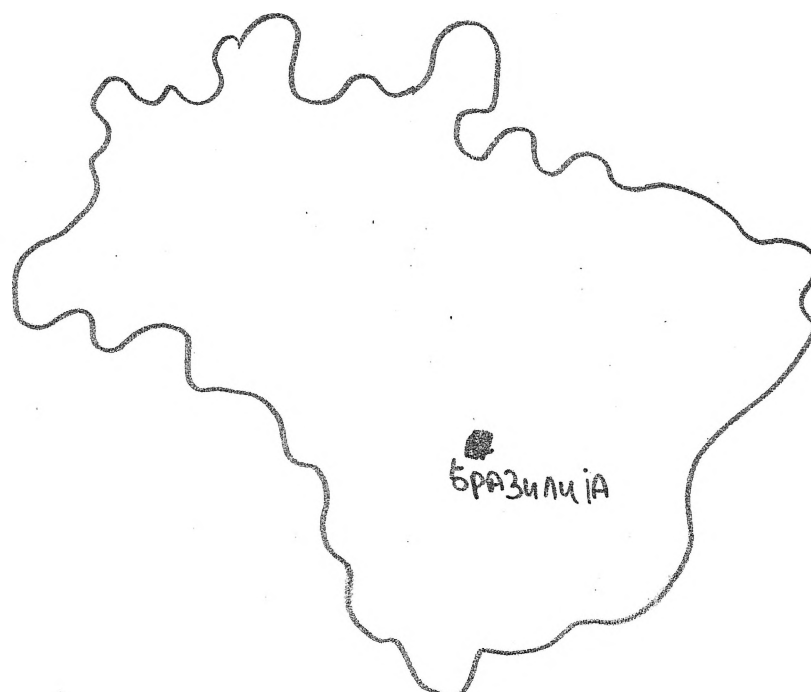
6. Реката Мисури е притока на:

- а. Рио Гранде
- б. Мисисипи
- в. Колорадо

7. Колумбија, Екватор, Перу, Боливија и Чиле, со едно име се  
викаат \_\_\_\_\_

8. Во Андиските земји живеат народите: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Обележи со шрафирање во која област на Бразил се наоѓа  
Амазонската низина



10. Најзастапени рудни богатства во Бразил се: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Главен град на Бразил е: (заокружи го одговорот кој го сметаш за точен)

а. Рио Де Жанеиро

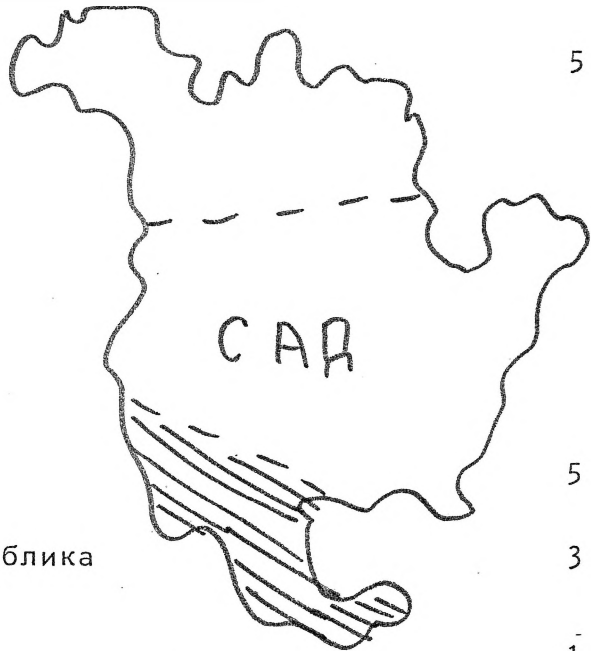
б. Бразилија

в. Сао Паоло

12. Големите тревни површини во Аргентина се викаат:  
\_\_\_\_\_

## К Л У Ч

1. Нивината крај Атлантскиот брег, Апалачките планини, Мисисипската низина, Кордиљерите 5 поени
2. а. : б. : г. : д. 5 поени
- 3.
4. буржуаска сојузна република 3 поени
5. б. 1 поен
6. б. 2 поени
7. Екваторски земји 2 поени
8. Индијанци и Креоли 2 поени
- 9.



10. жлезна, манганова и алуминиумска руда 5 поени

11. б. 2 поени

12. пампаси 1 поен

---

ВКУПНО: 35 поени

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

Т - Ф - 8 - Г

Тест за испитување на \_\_\_\_\_, знаењата на учениците од  
осмите одделенија од наставниот предмет географија  
- наставна тема - Население и населби во СФР Југославија

1. Вкупниот број на населението во нашата земја изнесува:

(заокружи го само одговорот кој го сметаш за точен)

а. 25.734.000 жители

б. 19.428.000 жители

в. 23.123.000 жители

2. Разликата меѓу наталитетот и морталитетот се нарекува:

\_\_\_\_\_

3. Природниот прираст на населението во нашата земја е најголем  
во \_\_\_\_\_, а најмал во \_\_\_\_\_

4. Најгусто населени области во нашата земја се \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Она население кое е вработено во општествениот или приватниот  
сектор и со својот личен труд обезбедува средства за живот за  
себе и за своето семејство се нарекува:

а. активно население

б. вработено население

в. општествено ангажирано население

6. Меѓу југословенските народи, најбројни се:

- а. Србите и Хрватите
- б. Словенците
- в. Македонците

7. Постојат повеќе видови на миграција и тоа:

---

8. По Втората светска војна околу 60.000 домаќинства од планинските краеве на \_\_\_\_\_ се преселени во \_\_\_\_\_

9. Според големината, бројот на населението и стопанските функции населбите се делат на:

- а. индустриски и културни
- б. градски и селски
- в. повеќе разни видови

10. Во нашата земја постојат повеќе типови на градски населби и тоа: \_\_\_\_\_



## К Л У К

- |   |                |
|---|----------------|
| 1. в.   | 2 поени        |
| 2. природен прираст на населението  | 4 поени        |
| 3. САП Косово, САП Војводина  | 3 поени        |
| 4. Панонската низина, речните долини, плодните котлини и индустриските подрачја | 4 поени        |
| 5. а.   | 6 поени        |
| 6. а.   | 2 поени        |
| 7. дневна, внатрешна и надворешна миграција                                     | 5 поени        |
| 8. плодните краеве на Војводина и Славонија                                     | 4 поени        |
| 9. б.   | 2 поени        |
| 10. Медитерански, средноевропски, турско-источни и современи                    | <u>3 поени</u> |

ВКУПНО: 35 поени

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

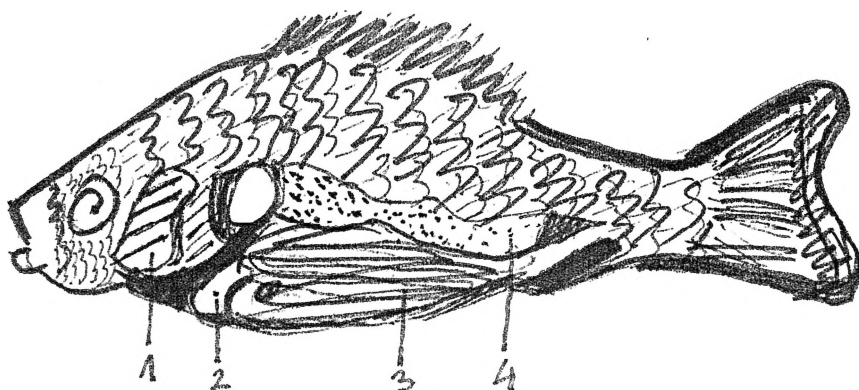
Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

Т - Ф - 7 - Б

Тест за испитување на предзнаењата на учениците од седмите одделенија од наставниот предмет Биологија - наставна тема - Р'бетници

1. Во групата на р'бетниците спаѓаат: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Дополни го текстот: "Р'бетниците се \_\_\_\_\_ животни. Имаат добро развиен \_\_\_\_\_. Централно (оскино место) завзема \_\_\_\_\_. Нервниот систем е во вид на \_\_\_\_\_. Системот за крвоток е \_\_\_\_\_.
- 3.



Одговори кои органи се прикажани во точките:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

4. Ајкулите и двојнодишечките риби спаѓаат во родот на \_\_\_\_\_ риби.

5. Наведи имиња на некои слатководни риби:

\_\_\_\_\_

6. Прикажи го преку цртеж процесот на метаморфозата кај жабите

7. Дополни го текстот: "Првите сувоземни р'бетници-влечуги наста-  
нале пред \_\_\_\_\_ . Влечугите водат потекло од \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ .

8. Групата на цицачи опфаќа разновидни животни поделени во две  
големи групи и тоа: \_\_\_\_\_

9. Најголем цицач е:

а. синиот кит

б. слонот

в. кенгурот

10. Меѓу цицачите најпримитивни се \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ .

## К Л У Ч

1. Рибите, водоземците, влечугите, птиците и  
циџачите 3 поени
2. Р'бетниците се најразвиени животни. Имаат добро  
развиен коскен систем. Централното (оскино) мес-  
то го завзема р'бетниот столб. Нервниот систем е  
во вид на цевка. Системот за крвоток е затворен 6 поени
3. 1-жабри; 2-срце; 3-органи за варење:  
4-рибен меур 5 поени
4. рскавични риби 2 поени
5. пастрмка, клен, сом, 4 поени
- 6.
7. Првите сувоземни р'бетници-влечугите настанале  
пред 300 милиони години. Влечугите водат поте-  
кло од изумрените првобитни животни-стегоцефалите 3 поени
8. Плацентни и без плацентни циџачи 3 поени
9. а. 1 поен
10. Торбарите и клунарите 2 поени
- ВКУПНО: 35 поени

Презиме и име на ученикот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Основно училиште \_\_\_\_\_

T - φ - 8 - 6

Тест за испитување на \_\_\_\_\_ знаењата на учениците од осмите одделенија од наставниот предмет биологија наставна тема - Потекло и еволуција на човекот

1. Чарлс Дарвин докажал дека и за човекот \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Иако, многу ретко, сепак се случува да се роди дете со некои особини кои нормално ги нема кај човекот, а ги има само кај животните. Појава на ваквите особини кај човекот е означена како \_\_\_\_\_
3. Сличностите меѓу човекот и мајмуот покажуваат дека:  
\_\_\_\_\_
4. Потеклото и развитокот на човекот го дообјаснил големиот филозоф и социолог:
  - а. Томас Мор
  - б. Фридрих Енгелс
  - в. Карл Маркс
5. Најкарактеристични особини на современиот човек се: (заокружи ги само одговорите кои ги сметаш за точни)
  - а. исправениот од
  - б. начинот на одгледување на подмладокот
  - в. говорот
  - г. способноста за прилагодување кон средината
  - д. способноста за работа и изработка на орудија
  - ѓ. способноста за општествен живот

6. Дека сите луѓе припаѓаат на еден ист вид се потврдува со:

---

---

7. Црната раса е негроидна група на луѓе која ги опфаќа жителите на: (заокружи го одговорот кој го сметаш за точен)

а. Америка, Африка и делумно Австралија

б. Африка, Австралија, Нова Гвинеја и голем број на острови во Индискиот Океан.

8. Жолтата раса се одликува со \_\_\_\_\_

---

9. Расизмот е: \_\_\_\_\_

10.



## К Л У Ч

1. Важат природните закони на историскиот развој на живите суштества 5 поени
2. Атавизми 5 поени
3. Тие потекнуваат од заеднички предок, а не како што тврдат некои луѓе дека човекот потекнува од човеколикиот мајмун 6 поени
4. б. 6 поени
5. а.:б.: д.: г. 3 поени
6. Истата градба на нивното тело, истата градба и големина на черепот и мозокот, говорот, умствената работа и можноста за оплодување и давање на плодно потомство. 5 поени
7. б. 2 поени
8. Светло-жолта до бакарна боја на кожата, крупно лице, косо поставени очи 3 поени
9. Идеологија на капиталистичкото општество создадена со цел да се оправдаат експлоататорските цели и назадното учење за нееднаквоста на човечките раси 2 поени

ВКУПНО: 35 поени

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ајдутски револуционерни песни, Скопје, 1969
2. ANDRILOVIĆ V. - ČUDINA M.: Psihologija učenja i nastave, Zagreb, 1985
3. ANDRIĆ I. : Staze i predjeli, Beograd, 1971
4. АНДРИЌ И. : Травничка хроника, Скопје, 1984
5. ANTONIJEVIĆ D.: Analitičko-sintetički tretman književnog dela u nastavi književnosti jezika, "Pedagogija", 1974, br.7
6. ARISTOTEL: Politika, Beograd, 1960
7. ARNOLD B.M. : Emotion and Personality, New York, 1960
8. АТАНАСОВ Ж. : Социјалистическата с знателиост и естетическото воспитание, Соби , 1978
9. BABIĆ V. : Medjuljudski odnosi u školi, Sarajevo, 1983
10. BABIĆ V. : Humanistički aspekti razvijanja motivacije u procesu rada i učenja, Sarajevo, 1981
11. BAKOVLJEV M.: O procesu sticanja znanja u nastavi i misaonoj aktivizaciji učenika u njemu, Beograd, 1980
12. BAKOVLJEV M.: Osavremenjavanje nastave, Beograd, 1973
13. BAKOVLJEV M.: Problem odnosa nastave i intelektualnog razvoja u savremenoj Sovjetkoj psihologiji, "Pedagoška stvarnost", br.8, Novi Sad, 1977
14. BAKOVLJEV M.: Suština misaone aktivizacije učenika, Beograd, 1983
15. BANDURA A.: Psychological Modeling Conflicting Teories, New York, 1971

16. BAR N. - RAVIR A.: Underachievers as Tutors, "Journal of Educational Research", vol 75, N<sup>o</sup> 3, 1984
17. БЕБЛЕР А.: Патувања низ сончаните земји, Скопје, 1969
18. БЕЉАЕВ А.: Амфибија, Београд, 1979
19. BEZDANOV S.: Estetski kvalitet i estetski doživljaj u proces nastave i učenja, "Pedagoška stvarnost", br.6, Novi Sad, 198
20. BELINSKI V. G. : Izbrana pedagoška dela, Beograd, 1957
21. BENČIĆ Š. : Nekoliko činilaca presudnih za socijalni status položaj u razrednom kolektivu, "Pedagoški rad", br.7-8, 1977
22. BERGSON H.: La pense et le Mouvement, Paris, PUF, 1955
23. Bitka na Neretvi, Zagreb, 1969
24. BOŽOVIĆ S. : Za tebe moja Dolores, Beograd, 1980
25. BRETT R. : History of Psychology, Cambridge, 1965
26. BRITTAIN W. L. : Creativiti Art and the Joung Child, London, 1979
27. BROPHY J. : Teacher Behavior and its Effects, "Jurnal of Educational Psychology" vol.71, N<sup>o</sup> 6, 1979
28. BRUNER DŽ.: Tok kognitivnog razvoja, "Psihologija" br.1-2, Beograd, 1972
29. ВАСИЌ С. : Могучности развијања и увежбавања интереса за читање, "Настава и васпитање", бр.4, Београд, 1969
30. VELKE R. + VOREN O.: Teorija književnosti, Beograd, 1973
31. ВЕСОВИЌ М.: Јединство садржине и форме у обради књижевног дела, Београд, 1973
32. ВИГОТСКИ Л. : Психологија на уметноста, Скопје, 1980
33. WOODWORD G. E. - BUTCHER G. K.: A Rapid Effecttes Technique for Controlling Disruptiv Classrom Behavior, "Jurnal of Educational Research" vol 74, N<sup>o</sup> 6, 1981

34. VRANICKI P.: Marksizam i odgoj, Osijek, 1973
35. ВУЈАЧИЌ М. : Под покривот на небото, Скопје, 1965
36. ВУЈИЌ В. : Pedagoški značaj redukcije anksioznosti, "Pedagoški rad", 1973, br.5-6, str. 232
37. ВУКИЌ Ф. : Metodički pristup interpretacije teme i osnovne misli u književnom delu, Sarajevo, 1974
38. GAVRILOVIĆ I.: Motivi u učenju, Beograd, 1965
39. ГЕОРГИЕВСКИ Т.: Зимски ветер, Црно семе, Време на молчење, Скопје, 1984
40. ГЕОРГИЕВСКИ Т.: Рамна земја, Скопје, 1984
41. ГЕРАЗЕИ Н. М. - КАПИЦА Е.: Виекласное чтение, Ленинград, 1961
42. ГОГОВ Р.: Дванаесетмината од Ваташа, Скопје, 1974
43. GOJKOVIĆ N.: Ispitivanje medjusebnih odnosa u djačkim kolektivima nekih naših škola, "Pedagoška stvarnost", br.7, , 1955
44. GRLIĆ D.: Umjetnost i filozofija, Zagreb, 1965
45. DALE E.: Audio-vizal Methodes, New York, 1955
46. DARWIN CH.: The Exspression of the Emotion in Man and Animals, Chicago, 1969
47. DELIBAŠIĆ R.: Lenjin o estetskom vaspitanju i proleterskoj kulturi, "Pedagogija", br.3, Beograd, 1970
48. DESCART R.: Ouvers et lettre, Paris, 1952
49. DEUTSH M.: Socially Relevant seience: Reflections on somme stidies of interpersonal conflict, "Americen psycholgist", 1969, N<sup>o</sup> 11, p.58
50. DEUTSH M.: An Exspèrimental study of the Effects of sooperation and Competition upon Group Process, "Hum. Relat",

N<sup>o</sup> 2, New York, 1969

51. ДИКЕНС Ч. : Оливер Твист, Скопје, 1980
52. DIKLIĆ Z. : Pejsaž u književnom delu, Sarajevo, 1974
53. ДИМИТРИЈЕВИЌ З. : Проблеми наставе књижевности и магерњег језика, Београд, 1973
54. ДОСТОЕВСКИ Ф. М.: Идиот, Скопје, 1971
55. DREIKURS R.: Psychologie in Klacsenzimmer, Berlin, 1966
56. DUMAZEDIER M. - HASSENFORDER L.: Les jeunes et la lecture des livres, "Currier de la recherche pédagogique", 1960, N<sup>o</sup>12
57. DJAMONJA S.: Emotivni činilac u nastavno-odgojnom procesu, "Pedagoški rad", br.5-6, , 1952
58. DJORDJEVIĆ J.: Savremena nastava, Beograd, 1981
59. DJUKIĆ B.: Nastavna sredstva, Zagreb, 1970
60. EJHENBAUM B.: Književnost, Beograd, 1972
61. Estetstva vzgoja za osnovno šolo, Ljubljana, 1975
62. ЖИВКОВИЌ Д.: Књижевни радови, Београд, 1962
63. Za umjetnost, Zagreb, 1983
64. Збирка текстова педагошких класика, Београд, 1960
65. ЗНАТАР П.: Отклучен глобус, Скопје, 1982
66. IVEZIĆ LJ.: Otkrivanje i njegovanje kreativnosti učenika u nastavi maternjeg jezika i slobodnih aktivnosti, Zagreb, 1979
67. IVELJIĆ N.: Govoreči danas o našoj književnosti za djecu, "Umjetnost i dijete", br.18, Zagreb, 1981
68. ИГО В.: Клетници, Скопје, 1972
69. ИГО В.: Козета, Скопје, 1970
70. IGNJATOVIĆ R.: Vaspitno obrazovni rad u osnovnoj školi, Sarajevo, 1973

71. ILIEV A.: Priroda i estetično vospitanie, Сови , 1930
72. ILIĆ P.: Učenik, književno delo, nastava, Zagreb, 1983
73. ЈАНЕВСКИ С.: Песни, Скопје, 1948
74. ЈАНЕВСКИ С.: Горчливи легенди, Скопје, 1970
75. JOVANOVIĆ-ILIĆ M.: Razvoj sposobnosti učenja, Beograd, 1978
76. Јуначки народни песни, Скопје, 1979
77. JURIĆ V.: Metoda razgovora u nastavi, Zagreb, 1979
78. JURKOVIĆ V.: Omladinska literatura-značajan faktor društvenog i moralnog odgoja učenika, "Pedagoški rad", br.1-2, Zagreb, 1956
79. КАЈЗЕР В.: Језично уметничко дело, Сарајево, 1970
80. КАЈИЋ Р.: Роман u sustavu problemske nastave, Zagreb, 1981
81. КАЈИЋ Р.: Роман u ustavu problemske nastave, Zagreb, 1981
82. КАЛЕБ В.: Чудесноста на правот, Скопје, 1963
83. KARLAVARIS B.: Likovno vaspitanje, Beograd, 1969
84. CARSLEY I.: The interest of children, Brit. J. educ. Psihol. N° 27, 1957
85. КАТАЕВ В.: Син на пелкот, Скопје, 1978
86. KVAŠČEV R.: Psihologija stvaralaštva, Beograd, 1976
87. KVAŠČEV R.: Razvijanje stvaralaških sposobnosti kod učenika, Beograd, 1979
88. KVAŠČEV R.: Ogledi iz metodike estetskog vaspitanja, Pedagogija", br.5-6, Beograd
89. KEVUD S.: Lovci vukova, Beograd, 1963
90. КИПЛИНГ Р.: Книга за џунглата, Скопје, 1977
91. CLOT R. J.: L'education artistique, Paris, 1958
92. Književnost za decu i rad u dečjim bibliotekama, Beograd, 1958

93. КОВАЛЕВ А. Г.: Психологи личности, Москва, 1970
94. Kozara (izbor sjećanja, književnih zapisa i pjesama), Gornji Milanovac, 1982
95. KOLAR V.: Amerika iz snova, Beograd, 1976
96. КОМЕНСКИ Ј. А.: Велика дидактика, Београд, 1968
97. КОНСТАТИНОВИЋ З.: Феноменолошки приступ књижевном делу, Београд, 1969
98. Kontinuitet u nastavi i medjusebna povezanost nastavnih predmeta od V - VIII razreda, Sarajevo, 1966
99. КОСИЋ LJ.: Pedagoški eksperiment: karakteristike i mogućnosti, Novi Sad, 1981
100. CORELL W. : Learn Psychologie, Donanworth, 1967
101. KRISTINA F. : Mi deca s kolodvora ZOO, Zagreb, 1980
102. KRSMANOVIĆ M.: Status vanudžbeničke literature u višim razredima osnovne škole, Beograd, 1979
103. KRATHWOL D. - BLOOM B. - MASIA B.: Taxonomy of Educational Goofs, New Jork, 1956
104. KROKET D. : Dejvi Krokot, Beograd, 1964
105. KRSMANOVIĆ M.: Status vanudžbeničke literature u višim razredima osnovne škole, Beograd, 1970
106. KULENOVIĆ H.: Umetnost i vaspitanje, Sarajevo, 1974
107. KUN G.: Istorija estetike, Beograd, 1969
108. КУПЕР Ф.: Последњи Мохиканац, Београд, 1965
109. КУПЕР Ф.: Прерија, Скопје, 1962
110. LAVRNJA I.: Položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu (grupi), Rijeka, 1983
111. LEWIN K.: Dynamic Theory of Personality, New York, 1935
112. ЛЕКИЋ Г.: Активност у настави, Београд, 1970

113. LENJIN V. I.: O književnosti, Beograd, 1970
114. LIPPIT R. - WHITE K.: Eksperimental study of Leadership and Group Life, New Jork, 1958
115. Literature, Film, Press, Radio, Art in the Education Youth, Beograd, 1959
116. ЛОТМАН И. М.: Структура уметничког текста, Београд, 1967
117. ЛОНДОН Џ.: Жед за животот, Скопје, 1958
118. ЛУКАЧ ДЈ.: Estetičke ideje, Beograd, 1979
119. ЛУКИЌ С.: Уметност и критеријуми, Београд, 1964
120. Македонската драма меѓу двете светски војни, Скопје, 1976
121. МАЛВИЛ Х.: Моби Дик, Скопје, 1982
122. МАМУЗИЌ И.: Prilozi savremenoj nastavi maternjeg jezika, Beograd, 1959
123. MAREK J. : Književnost i jezik u školi, Sarajevo 1963
124. Марко Крале - легенда и стварност, Скопје, 1983
125. MARINKOVIĆ J. : Utemeljenost odgoja u filozofiji, Zagreb, 1981, str.248
126. MARKOVIĆ D. : Otpisani, Beograd, 1977
127. МАРШАЛ Е. : Во дивите краишта, Скопје, 1964
128. MARKS K. - ENGELS F. - O književnosti i umetnoci, Beograd 1961
129. MARINKOVIĆ J.: Utjecaj umetničkog izraza na oblikova we pogleda na svijet, Pedagoški žа, br.5-6, zagreb, 1976
130. MARINKOVIĆ N.: Legenda o devojci Slobodi, Titograd, 1970
131. MARINKOVIĆ R.: KNjiga u životu učenika osmogidišnje škole "Pedagoška stvarnost", 1955, br.2
132. МАРШАЛ Е.: Во дивите краишта, Скопје, 1964



133. МЕЛВИЛ Х.: Моби Дик, Скопје, 1982
134. МИКЛО Д.: Crni Sizif, Novi Sad, 1966
135. МИЛЕНКОВИЌ Р.: Развијање смисла за лепо, Приштина, 1957
136. МИЛОШЕВИЌ Н.: Ideologija, psihologija i stvaralaštvo, Beograd, 1972
137. МИТРОВИЌ Д.: Umetnost u socijalističkom vaspitanju, "Pedagogija", br.1-2, Beograd, 1965
138. МИТРОВИЌ Д.: Савремени проблеми естетског васпитања, Београд, 1969
139. МИТРОВИЌ Д.: Problem moralnog dejstva umetnosti, "Pedagoška stvarnost", br.10, Novi Sad, 1977
140. МИТРОВИЌ М.: Воено патување, Скопје, 1963
141. МИСКОВИЌ Н.: Literaturata za deca i nejzinite vospitni možnosti, (doktorska disertacija), Skopje, 1985
142. Modernizaciona vospitno-obrazovnog rada (materijal sa IV medjunarodnog savetovanja održanog u Beogradu od 25 do 27 Oktobra 1977), Beograd, 1977
143. МОЖИ Ф.: Ispitivanje motivacije učenika za učenje, "Pedagoška stvarnost", br.6, Novi Sad, 1977
144. MOORE J. E.: Annoying habits of College Professors, "Soc. Psycholog.", New York, 1935
145. Morrison J.: Struktuiranost nastave, količina radne aktivnosti i socijalna klima, "Primenjena psihologija", br.1-2, Zagreb, 1980
146. МОРИЦ Р.: Од ловечката торба, Скопје, 1980
147. МОНТЕНЈ М.: Ogledi o vaspitanju, Beograd, 1953
148. МУЖИЌ В.: Granice i područja primene eksperimenta u pedagoškom istraživanju, Beograd, 1962

149. MUNN N.: Psychology, Dallas, 1966
150. МУХАРЕЦИ Д. Г.: Детството во џунглата, Скопје, 1964
151. НАУМОВ П. А.: Об изучении психологических особенностей школников, "Советска педагогика", N° 1, 1976
152. Neretva, (izbor zapisa, pesama i likovnih priloga), Kragujevac, 1981
153. НИКОЛЕСКИ В.: Под виорното знаме, Скопје, 1979
154. NIKOLIĆ M.: Idejna i etička analiza književnog dela, "Pedagoška stvarnost", 1974, br.8
155. OGNJENović D.: Lektira u funkciji vaspitanja, "Detinjstvo" 1976, br.2
156. Odnosi medju umetnostima, Beograd, 1978
157. ОСИПОВА Е. В.: Марксистичко-ленинска концепци личности, Москва, 1970
158. Откривамо свет уметности, Београд, 1976
159. ПАВЛОВ Т.: Основни в проси на естетиката, 5 АН, Софи, 1949
160. Pedagogija, urednik šimleša P., Zagreb, 1971
161. PIJAŽE Ž. - INHELDER B.: Intelektualni razvoj deteta, Beograd, 1978
162. PILKIEWICZ M.: The Pupies Environemen and the Educational proces, "Psychologia a Patopsyhologia Dietata", N° 5, 1980
163. Поетика руског формализма, Београд, 1970
164. POLJAK V.: Pripremanje učenika za stjecanje novog znanja, Zagreb, 1970
165. ПОДГОРЕЦ В.: Македонска голгота, Скопје, 1983
166. ПОДГОРЕЦ В.: Карпошовата буна, Скопје, 1983
167. ПОДГОРЕЦ В.: Ајдучки беспак, Скопје, 1983

168. Pokušaj odredjivanja bitnosti estetskog vaspitanja, Beograd, 1961
169. PONGRAC S.: Ispitivanje i ocenjivanje u obrazovanju, Zagreb, 1980
170. POPOVIĆ V. : Krvavi snegovi Sandžaka i Bosne, Beograd 1982
171. POPOVIĆ S. : O estetičkom samonadzoru kod mlade ličnosti, "Život i škola", br.5-6, , 1963
172. ПОПОВИЌ С.: Методе развијања естетичке културе младих, Сарајево, 1972
173. ПОПОВСКИ Г.: Најтемната ноћ, Скопје, 1981
174. PLEHANOV G.V.: Umjetnost i društveni život, Beograd, 1963
175. ПОНОМАРЕНКО В.Л.: Использование художественной литературы в преподавание, Ленинград, 1975
176. ПОТКОНЈАК Н.: Od etatističke ka samoupravnoj socijalističkoj osnovnoj školi, Beograd, 1977
177. РАДЕНКОВИЌ Г.: Пустиња и људи, Београд, 1970
178. РАДОЈКОВИЌ А.: О утицају наставникове личности на понашање ученика, "Психолошки билтен", бр.344, Београд, 1959
179. РАНКОВИЌ А.: Уметност и марксизам, Београд, 1975
180. RASEL B.: Ljudsko saznanje, Beograd, 1961
181. READ H.: L'éducation par l'art, Paris, 1954
182. РИБАК Л.А.: Образование мышление и урок литературы, Москва, 1966
183. RAKIĆ B.: Procesi i dinamizmi vaspitnog delovanja, Sarajevo, 1976
184. RAKIĆ V.: Intervju u vaspitanju, Sarajevo, 1967, str.105
185. RIČARDS A.: Analiza pesme, Beograd, 1973

186. ROBERTS Č.: Ridji lisac, Beograd, 1960
187. ROSANDIĆ D.: Pedagoški pristup poeziji, Zagreb, 1978
188. ROHAJM G.: Nastanak i funkcija kulture, Beograd, 1976
189. RUBINŠTAJN S.: Psihologija mišljenja i govora, Zagreb, 1950
190. RUSO Ž.Ž.: Emil ili o vaspitanju, Beograd, 1952
191. САЗДОВ Т.: Скопје град покрај мирниот Вардар, Скопје, 1972
192. SARTRE J.P.: Sektch for Theory of the Emotions, London, 1979
193. Svijet umjetnosti, Zagreb, 1976
194. SARPEL R.: Uticaj kulture na ponašanje, Beograd, 1978
195. SCACTER S. - SINGER J.T.: Cognitive Social and Psihological Determinant of Emotional state, "Psychological Review", N<sup>o</sup> 69, 1962
196. SKINER F.B.: Nauka i ljudsko ponašanje, Cetinje, 1969
197. Слобода или смрт (Илинденска поетска антологија), Скопје, 1978
198. СМИЉАНИЌ В. - ТОЛИЧИЌ И.: Дечија психологија, Београд, 1970
199. SORIANO M.: Književnost za omladinu i njena vaspitna primena, Novi Sad, 1980
200. STANČIĆ I.: Šta misle nastavnici o bježanju učenika s nastavnih sati, "školski vjesnik", 1976, br.4, str.18
201. STEVANOVIĆ B. Pedagoška psihologija, Beograd, 1965
202. СТЕФАНОВИЌ Д.: Принципи и примери рада са књижевним текстом, Београд, 1975

203. STOJAKOV S.: Marksistička osnova vaspitanja i obrazovanja, Novi Sad, 1983
204. SUBES J. : La sensibilite esthetique enfantine et l'influence du milieu, "Enfance", N° 4, Paris, 1955
205. SUHODOLSKI B. : Tri pedagogije, Beograd, 1974
206. SHMIDT H. : Die lektüre der Flegeljahre, Duisburg, 1964
207. ТВЕН М. : Животот крај Мисисипи, Скопје, 1984
208. ТОМЕКОВИЌ Т. : Психологија, Скопје, 1963
209. ТОТ L. : Putevi i mogućnosti osavremenjavanja nastave geografije, "Pedagoška stvarnost", br.5, Novi Sad, 1967
210. TOURRETTE C. : L'interet pour lecture chez les enfants, "Bulletin de psychologie", 1968, N° 8-10
211. ТОЧКО И. : Приказна за оците, Скопје, 1987
212. КОПИЌ Б. : Пионирска трилогија, Београд, 1975
213. УРОШЕВИЌ М.: Марксизам и наука о књижевности, Београд, 1976
214. FESTINGER L.A.: A Theory of Cognitive Dissonance, New York, 1957
215. FILIPOVIĆ N. : Didaktika, Sarajevo, 1980
216. FLANDERS N.A.: Analyzing Teacher Behavior, Massachysett, 1970
217. FORBAH P.: Rijeka Kongo, Rijeka, 1977
218. FRANCESCO I.: Art Education, New York, 1958
219. FREINTER C.: Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne, Paris, 1956
220. FURLAN I.: Moderna nastava i intenzivnije učenje, Zagreb, 1966

221. FURLAN I.: Osnovi procesa učenja, Zagreb, 1969
222. HAUF V.: Karavan, Skopje, 1970
223. HEIDEGGER M.: O biti umjetnosti, Zagreb 1959
224. ХЕЈЕРДАЛ Т.: Кон-Тики, Београд, 1963
225. ХОРОВИЦ И.: Слободне активности и уметничко васпитање у основној школи, Београд, 1960
226. HUMEK D.: Pregled psihičkog razvoja djeteta za vrijeme obaveznog školovanja, "Pedagoški rad", br.1-2, Zagreb, 1965
227. ЦЕПЕНКОВ М.: Материјали и литературни творби, Скопје, 1972
228. ЧАКРОВ Н. - АТАНАСОВ Ж.: Историја на педагогиката, Софија, 1973
229. ЧЕРКЕЗ В.: Сунце у диму, Сарајево, 1961
230. ČUKOVSKI N.: Veliki moreplovac Džems Kuk, Beograd, 1959
231. ШЕТИНЦ Ф.: Украдена младост, Скопје, 1985
232. ŠEŠIĆ B.: Umetničko stvaralaštvo i umetničko delo, Skopje, 1952
233. ŠIMLEŠA P.: Izbrana djela, Osijek, 1980
234. ŠKREB Z.: Književnost i povjesni svijet, Zagreb, 1981
235. ŠMIT A.: Analiza nastavnog procesa, "Pedagogija" br.3, Beograd, 1970
236. ЩУКИНА Г.И.: Проблема понавателног интереса в педагогике, Москва, 1971

## С О Д Р Ж И Н А

стр.

В о в е д.....	I - IV
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО НА ПОЗИТИВНАТА ЕМОЦИОНАЛНА АТМОСФЕРА ВО НАСТАВАТА.....	1
- Краток преглед на развитокот на идеите за потребите и начините на поттикнување на емоциите на учениците во наставата.....	2 - 28
- Карактеристиките на емоционалната атмосфера во наставата.....	29 - 38
- Основи на потребата од развивање и користење на емоциите кај учениците во наставата.....	39 - 47
- Фактори кои влијаат врз формирањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата (краток преглед на досегашните истражувања).....	48 - 73
- Уметничката литература и можностите за нејзино користење во наставата во функција на поттикнување на емотивноста на учениците а посебно во создавањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата.....	74 - 92

## II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

"ЕМОЦИОНАЛНА АТМОСФЕРА ВО НАСТАВАТА И  
ФАКТОРИТЕ НА НЕЈЗИНОТО ФОРМИРАЊЕ, СО ПОСЕБЕН  
ОСВРТ НА ВЛИЈАНИЕТО НА УМЕТНИЧКАТА ЛИТЕРАТУРА.....93

- Избор и дефинирање на предметот на  
истражувањето.....94 - 99
- Дефинирање на поимите содржани во предметот  
на истражувањето.....100 - 101
- Целта и задачите на истражувањето.....102 - 103
- Хипотези на истражувањето.....103 - 104
- Методите, техниките и инструментите на  
истражувањето.....105 - 119
- Популација и примерок на истражувањето.....120 - 137
- Текот на експерименталното истражување.....138 - 149
- Статистичка обработка на податоците.....150 - 151

## III. АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....152

- ✓ - Анализа на податоците добиени при  
идентификувањето на сепенот на користење на  
уметничката литература во наставата.....153 - 172



-	Можности за користење на уметничката литература во наставата по одделни наставни предмети (содржинска анализа).....	173 - 193
-	Анализа на резултатите добиени при испитувањето на ставовите на наставниците спрема користењето на уметничката литература во наставата.....	194 -242
-	Анализа на податоците од експерименталното истражување.....	243
1.	Анализа на податоците од експерименталното истражување во наставата по Историја.....	244 - 251
2.	Анализа на податоците од експерименталното истражување во наставата по Географија.....	251 - 258
3.	Анализа на податоците од експерименталното истражување во наставата по Биологија.....	259 - 265
4.	Споредбена анализа на податоците од експерименталното истражување во наставата по Историја, Географија и Биологија.....	266 - 290
-	Анализа на податоците од повторното експериментално истражување.....	291
1.	Анализа на податоците од повторното експериментално истражување во наставата по Историја.....	291 - 298
2.	Анализа на податоците од повторното експериментално истражување наставата по Географија.....	299 - 306
3.	Анализа на податоците од експерименталното истражување во наставата по Биологија.....	307 - 313

4. Споредбена анализа на податоците добиени при повтореното експериментално истражување во наставата по Историја, Географија и Биологија.....	314 - 329
- Споредбена анализа на податоците од двете експериментални истражувања.....	330 - 356
- Анализа на податоците добиени при испитувањето на ставовите на учениците спрема користењето на уметничката литература во наставата.....	357 - 397
IV .Заклучоци.....	398 - 404
V. Прилози . . . . .	405 - 463
Литература . . . . .	464 - 476