

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

24

*Инстѿиѿуѿа
за
ѿедаѿошка
исѿраживања*

БЕОГРАД
1992.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

24

ВАСПИТАЊЕ, ОБРАЗОВАЊЕ И ШКОЛА
У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ

БЕОГРАД
1992.

СЛАВИЦА ШЕВКУШИЋ-МАНДИЋ

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА О ЕФЕКТИМА СТИЛОВА ПОНАШАЊА НАСТАВНИКА

Разматрања о различитим наставним стилевима, њиховим ефектима на школско постигнуће, на социјални и емоционални развој ученика, била су предмет бројних психолошких и педагошких истраживања. Са методолошког аспеката проблеме разлика у наставниковом понашању захватиле су експерименталне и компаративне студије, као и студије засноване на систематском посматрању. Половином овога века истраживачи су почели да се крећу од скала процене (рејтинг скале, чек листе), које обично захтевају релативно субјективне процене наставникових карактеристика, према објективнијим протоколима посматрања. Они су окарактерисани као мере које мање зависе од субјективне процене (тзв. "low-inference measures"), зато што се усмеравају на специфична понашања, она која се могу описивати, као што су, на пример: "наставник поставља питања", "наставник критикује" и слично. Скицирајући главне етапе у развоју овог приступа Medley (1972) је навео три важне карактеристике: прво, на овај начин мере се потенцијално битна понашања и понашања пуна значења; друго, постоји могућност испитивања објективности и поузданости оригиналних ајтема на којима су понашања базирана; треће, пошто се димензије наставних стилова мере у смислу специфичних понашања, већа је могућност њихове примене у оспособљавању наставника у смеру промене њиховог понашања (према: Bennett, 1976, стр. 13).

Као и у свакој другој области истраживања, почетни кораци истраживача били су усмерени, пре свега, на описивање појава и израду инструмената који ће служити овим дескриптивним циљевима. Са радовима истраживача као што су Anderson, Flanders, Bellack, Gallagher, Amidon и Hough, добијена су систематизована знања о ономе што се дешава у разредној интеракцији, односно комуникацији између нас-

тавника и ученика, као и самих ученика, а такође и о значењу великог броја варијабли за остваривање различитих васпитно-образовних циљева.

С обзиром на сложеност процеса које се одвијају у разреду, није чудно што су истраживачи планирали своје студије са различитим циљевима, испитујући различите, пре свега когнитивне и афективне, аспекте комуникације. Чињеница да се полазило од различитих теоријских основа и да се користила разноврсна терминологија, може у извесној мери маскирати кумулативну природу ове истраживачке линије и прикрити повезаност студија из ове области. У овом тексту извршена је анализа и приказани резултати најважнијих истраживања, као и основне карактеристике примењене методологије.

Инострана истраживања

Најраније радове у области истраживања интеракција у разреду представљају покушаји мерења разредне климе и њених ефеката на учење. Рад Lewina, Lippitta и Whitea (1939) један је од првих и најзначајнијих покушаја објективног посматрања и контролисања варијабле социо-емоционалне климе у групној ситуацији. Познати експеримент са омладинским клубовима (једанаестогодишњи дечаци) односи се на испитивање утицаја три различита стила педагошког вођства на социјалну климу и односе у групи: *демократског, ауторитарног и "laissez fair"*.

У оквиру демократског односа, вођа је охрабривао и помагао чланове клуба, али је групи препуштао да дискутује и доноси одлуке; члановима је дата слобода да изаберу задатке и другове за рад; вођа само даје савете и пружа алтернативне поступке од којих би чланови могли изабрати одговарајући; вођа учествује у чланству клуба на један другарски начин и објективан је у својим похвалама и критикама. У оквиру ауторитарног односа све је било у рукама вође; од њега полазе све акције и иницијативе, он одређује задатке, етапе рада и методе; произвољан је и личан у својим критикама и похвалама; он увек остаје по страни од чланства клуба. Трећи стил понашања подразумева незаинтересованост вође за чланство, он је пасивни посматрач, док је члановима клуба дата потпуна слобода одлучивања.

Поступак испитивања, који је обухватао посматрање и бележење интеракција између чланова клуба, стенографске белешке конверзација, анализу активности подгрупа и узимање у обзир психолошки

интересантних интеракција у свакој групи, довео је до следећих закључака: (1) Различити стилови вођства производе различите социјалне климе и резултирају различитим групним и индивидуалним понашањима. (2) Конверзационе категорије, односно категорије вербалног понашања, адекватније разликују технике понашања вођа од категорија социјалног понашања. (3) Стил вођења је био примарни фактор у произвођењу разлика у социјалној клими групе, док је чланство клуба било од секундарне важности. (4) Различите вође, које играју исте врсте улога, испољавају врло сличне моделе понашања и чланови групе реагују на исту врсту стила вођења на сличан и доследан начин. (5) Чланови групе у демократској социјалној клими више су у пријатељским односима, показују више групног мишљења, већу иницијативу, виши ниво фрустрационе толеранције, него чланови у другим групама.

Каснији радови из ове области били су под утицајем Lewinove концепције и методологије. Његова јасна демонстрација утицаја вође на групни живот имала је важне импликације за рад наставника и образовање. Истраживање Andersona и сарадника (1945) о утицају наставниковог понашања на дечије понашање у разреду, представљало је други значајан корак у овој области. Аутори су пошли од претпоставке да се главни смер утицаја у разреду креће од наставника ка ученику. Да би обезбедили објективне мере понашања наставника, као и пропратног понашања ученика, Anderson и Brewer су развили 26 категорија наставниковог и 29 категорија ученичког понашања. Субјекти су били наставници и ученици у предшколским установама и почетним разредима основне школе. Два главна типа понашања наставника дефинисани су као *доминантно* и *интегративно*. Доминантно понашање даље је било подељено на: а) доминантно са конфликтом, б) доминантно без конфликта и ц) доминантно са доказом о заједничком раду. Неки примери овог понашања наставника су: захтевање пажње, коришћење застрашивања и опомене, кажњавање удаљавањем из учионице и слично. Интегративно понашање подељено је на два облика: а) интегративни контакти са доказима о заједничком раду и б) интегративни контакти без заједничког рада. Интегративно понашање укључује, на пример, испитивање деце да би се добили подаци о њиховим интересовањима, помагање детету да дефинише и реши проблем, одобравање, похваљивање и прихватање спонтаног самоиницијативног понашања деце и слично. Аутори су дошли до закључка да понашање наставника може бити тако категоризовано да се наставници могу разликовати на основу релативног броја њихо-

вих интегративних и доминантних контаката с децом.¹ Даље, пронађено је да су пропратне разлике у понашању ученика доследне "разредним личностима наставника". Наставници који користе доминанте технике изазивају код ученика агресивна и антагонистичка понашања, која се испољавају и према наставнику и према вршњацима. Деца у контакту са више интегративним наставницима показују значајно ниже фреквенције збуњеног и неусклађеног понашања и значајно више фреквенције спонтаног кооперативног и самоусмеравајућег понашања. Да би проценили поузданост инструмента, аутори су исти узорак ученика посматрали након годину дана, када су променили наставника (Anderson & Brewer, 1946). Откривено је да се понашање ученика значајно разликује од претходног и да је у складу са понашањем новог наставника.

У касним четрдесетим годинама Thelen и сарадници започели су читав низ мултидисциплинарних, емпиријски оријентисаних истраживања о групној динамици у процесу наставе (према: Gage, 1964, стр. 697). Једно од њих било је истраживање Withalla (1949), у коме је социо-емоционална клима третирана као групни феномен одређен првенствено наставниковим вербалним понашањем, као репрезентативним за његово укупно понашање. У складу са тим Withall је развио инструмент помоћу кога је социо-емоционална клима, у ситуацији поучавања и учења, могла бити објективно процењена. Поступак је укључивао проучавање магнетофонских трака на којима су снимљене дневне наставне активности. Емоционални тон и доминантна намера сваке наставникове вербализације били су процењивани са посебном пажњом. Све наставникове изјаве биле су подведене под седам категорија: (1) структурирање проблема и помоћ ученицима при његовом решавању; (2) подржавање ученика (похвале и охрабрења); (3) подстицање ученика да изрази своје идеје или осећања; (4) неутралне изјаве или учтиве формалности; (5) критика; (6) усмеравање учениковe активности и (7) подржавање или величање наставниковог ауторитета. Укупан број изјава у прве три категорије подељен сумом изјава у последње три категорије даје процену атмосфере у разреду, односно *индекс климе*. Наставникова понашања се крећу на континууму од "*усмерености на наставника*" до "*усмерености на ученика*". У више огледа, Withall је открио да изјаве наставника које улазе у прве три категорије теже да изазову више реакција са позитивним

¹ Поузданост посматрача одређивана је израчунавањем процената слагања између симултаних, независних посматрања два посматрача. Два главна процента слагања била су: 90% за наставниково и 95% за понашање ученика.

осећањима код ученика, него изјаве у последње три категорије (Withall, 1951; 1952). Неки од главних закључака Withallovih истраживања представљали су важне импликације за даља проучавања: социо-емоционална клима у разреду може се проценити и описати; валидна мера ове климе може се добити кроз категоризацију наставниковог вербалног понашања.

Примена индекса климе, са доказаном валидношћу и поузданошћу, расветлила је неколико основних проблема. Једно од круцијалних питања било је: како природа интеракције наставника и ученика утиче на учење и постигнуће у разреду. Управо Фландерс је започео истраживања овог проблема. Он је вршио психолошка и психофизиолошка мерења на узорку од седам студената више школе, за време 25-минутног учења у две различите климе експериментално вариране. Студенти су, разумљиво, имали подједнаке задатке за учење. Социјално-емоционалне разлике између две ситуације биле су створене улогом наставника. Са климом као независном варијаблом, мереном Withallovim индексом климе, показало се да студенти у ситуацији претежне усмерености на наставника не могу ефикасно да раде јер се појавила интерперсонална анксиозност, агресивност и непријатељство међу студентима. У клими претежне усмерености на ученике, где су студенти били у стању да разјасне свој положај у структури интеракције, било је мање интерперсоналне анксиозности, више понашања усмереног на решавање проблема и већи степен емоционалне интеграције (Flanders, 1965).

Polansky (1954) је испитивао утицај социо-емоционалне климе на подржавање групног статуса (хоризонтална структура односа у групи). Узорак је сачињавало осам одељења основне школе (завршни разреди). За процену понашања наставника аутор је користио Wrihstonову скалу и Withallov индекс климе, а за испитивање социјалних односа ученика, социометријски поступак. Утврђено је да наставници, чије је понашање оцењено као усмерено на ученике, подржавају групни статус ученика, док други стил понашања подстиче вертикалну хијерархију у групи.

Подстакнут претходним истраживањима, Flanders (1970) је начинио систем категорија за анализу вербалне комуникације на часу, који је омогућио да се, помоћу систематског посматрања, добије обухватан опис унутарразредног вербалног понашања наставника и ученика. Он је користио терминологију сличну Andersonовој, па је доминантно и интегративно понашање наставника интерпретирао у смислу директивног и недирективног утицаја. Недирективни утицај дефи-

писан је похвалама и охрабрењима од стране наставника, емотивним односом према ученицима, односно заинтересованошћу наставника за осећања ученика, прихватањем ученичких идеја и предлога, као и постављањем питања од стране наставника. Директивни утицај односи се на предавање, давање објашњења, усмеравање понашања и активности ученика, критику и позивање наставника на сопствени ауторитет. Понашање ученика обухваћено је само двама категоријама: одговори на питања и испољавање иницијативе.

Резултати истраживања из области анализе вербалне комуникације у разреду скицирали су портрет наставника као онога који у највећој мери одређује карактеристике социјално-емоционалне климе, а то постиже вербалном доминацијом на часу. Предавање, постављање питања и остали коментари наставника чине више од *две трећине* свих изјава на часу, док се примарна функција ученичког говора своди на реактивно понашање. Даље, констатује се да је клима емоционално сиромашна и да се највећи број наставникових изјава односи непосредно на наставне садржаје, док се стимулисању ученика поклања мало пажње. До сличних резултата дошао је Landsheer (1970) анализирајући вербално понашање наставника у смислу основних *функција*: организовање ученичких активности, давање информација, мотивисање ученика, персонализација ситуације, оцењивање, и изражавање афективних реакција, како позитивних тако и негативних. Резултати, добијени на узорку 25 наставника првих разреда, показују да највећи део времена наставник потроши на организовање активности ученика и на излагање. Функције развоја персонализације или испољавања позитивних и негативних осећања скоро да нису забележене, као ни црте хумора. Ове резултате потврдила су и друга истраживања која су, у проучавању комуникације на часу, пошла од другачијих теоријских модела.²

Бројна истраживања из области анализе комуникације на часу потврдила су претпоставке о значајном утицају понашања наставника и на резултате учења. У једној од својих студија Flanders (1965) је

² За разлику од поменутих приступа, који полазе од традиционалног социјално-психолошких становишта, приступ Bellacka (1966) заснива се на претпоставкама које потичу од филозофа аналитичара заинтересованих за проблеме језика. Разредну комуникацију аутор сматра ланцем "језичких игара" чија правила морају да науче и наставници и ученици. Ове језичке игре аутор анализира са аспекта њихове педагошке функције и са аспекта садржаја. Педагошке функције су: структурисање, захтевање, одговарање и реаговање (оцењивање). Анализе часова су показале да наставник најчешће успоставља контролу структурирањем ситуације, захтевањем и оцењивањем (85% изјава на часу). Ученици су ту да одговарају на постављена питања, док је њихов удео у вредновању резултата или структурирању назнатан (1,8% ученичких изјава). Гротађена су веома мала одступања од ових модела комуникације на узорку од 15 наставника основних школа.

открио, на узорку од 15 седмих и 16 осмих разреда основне школе, да ученици, чији наставници користе више недирективног утицаја, показују више позитивних и конструктивних ставова према школском раду, вршњацима и школи уопште. Он је, такође, утврдио да ови ученици постижу бољи успех у неким природним и друштвеним предметима. Детаљније анализе комуникације довеле су Flandersa до закључка да разлике у ефикасности наставника нису једноставно последица директивних или недирективних понашања. Ефикасни наставници су *флексибилнији* по врсти техника које користе, односно показују значајне варијације у примени различитих облика комуникације, у зависности од конкретне ситуације, узраста ученика, наставног предмета и слично.

Истраживања Johnsa (1968) и Measel и Mood (1972), користећи Flandersov систем категорија, испитивала су утицај стила понашања наставника на учениково "функционисање" на вишим или нижим когнитивним нивоима. Johns је, полазећи од већег броја наставника, идентификовао две групе од по три наставника: једну састављену од изразито директивних, а другу од изразито недирективних наставника.³ За испитивање когнитивног нивоа питања, која су постављали наставници и ученици, примењене су категорије преузете од Blooma и Tabe, које су додате Flandersovim категоријама. На основу 24 часа посматрања, аутор је дошао до следећих закључака: а) код наставника са претежно недирективним стилем понашања значајно је већа учесталост изјава и питања на вишим когнитивним нивоима; б) ученици, којима предају ови наставници, чешће постављају питање и дају одговоре на вишим когнитивним нивоима, него ученици којима предају директивнији наставници.

Simon и Flanders (1969) открили су, на узорку ученика основне школе, да је проценат наставникових изјава које се односе на прихватање ученичких предлога и њихово коришћење у настави директно повезано са просечним разредним скоровима на скали ставова о привлачности наставника за ученике, односом према школском учењу и вршњацима (Minnesota Student Attitude Inventory), као и са просечним скоровима школског успеха, прилагођеног иницијалним способностима. La Shier и Westmeyer (1967), користећи Flandersov инструмент, довели су у везу наставни стил са ученичким постигнућем и ставовима, у наставној јединици из биологије, на узорку ученика средњих школа. Показало се да су позитивни ставови према настав-

³ Величине индекса директивности/недирективности (I/D индексе) кретале су се у распону од 0,34 (за групу директивних) до 4,34 (за групу недирективних).

ном предмету и више ученичко постигнуће значајно повезани са наставниковом недирективношћу.

Један број истраживања показао је да веза између стила понашања наставника и школског постигнућа ученика није тако једнозначна. Powel (1968) је открио да је недирективно поучавање значајно позитивно повезано са вишим скоровима на аритметици и вишим резултатима за школско постигнуће у целини, али не и са вишим скоровима за читање. У једном од истраживања Flanders (1970) је, на узрасту старијих ученика основне школе, открио позитивну повезаност недирективног стила поучавања и когнитивног напредовања ученика, али је за узорак ученика средње школе овај однос био негативан. Резултати, дакле, показују да однос између стила понашања наставника и напредовања ученика варира, с обзиром на *узраст ученика* и *природу наставног предмета*.

Постоје, такође, показатељи о вези између наставиковог стила и нивоа способности ученика. Shantz (1963) је открио да ученици високих интелектуалних способности показују већи напредак у ситуацији недирективног него у ситуацији директивног стила поучавања, али није пронађена разлика у ефектима наставног стила за ученике ниских способности. Calvin, Hoffman и Harden (1967) су дошли до сличних резултата (према: Bennett, 1976, стр. 22). Thompson и Bowers (1968) су, користећи модификовану верзију OSCAR технике за процену стила понашања наставника (коју су развили Medley и Mitzel), доказали да је већа вербална креативност ученика код оних наставника који имају низак степен контроле на часу (недирективнији). Међутим, код наставника са високим степеном контроле (директивнији) пронађена је већа невербална креативност ученика.

На основу бројних доказа, Soar (1972) је извео *генерални принцип* о вези између наставног стила и успеха ученика у настави: што су мере ученичког успеха комплексније и апстрактније (на пример, креативност је сложенија и апстрактнија него успех у читању) то је недирективност повезана са вишим напретком. Он је, такође, сугерисао да постоји горња граница степена недирективности која подржава посебне врсте напретка, а да изнад те границе успех опада. Постоје два битна аспекта овог принципа: прво, изгледа да је однос школског успеха и различитих степени наставне контроле нелинеаран, односно да ниједан екстрем није најбољи; друго, односи и оптимални нивои вероватно варирају од сложености мера постигнућа.

Bennett (1976) је, разматрајући резултате већине студија заснованих на систематском посматрању разредне комуникације, дошао до

следећих закључака:

1. Мада су докази двосмислени, изгледа да недирективни наставници више помажу ученичком напретку на највећем броју мера школског успеха.

2. Постоји могућност да ће ови односи варирати у зависности од сложености мера постигнућа, узраста ученика и нивоа способности ученика.

3. Изгледа да недирективна понашања наставника доприносе позитивнијим ставовима ученика према школи, наставном раду, као и успостављању бољих односа међу ученицима у одељењу.

Домаћа истраживања

Постоји релативно мали број истраживања која су се бавила проблемима комуникације између наставника и ученика у нашим школама. У сваком од истраживања која ћемо навести, аутори су применили Flandersov систем категорија, као основни инструмент, али су карактеристике разредне комуникације доводили у везу са различитим варијаблама.

Братанић (1975) је спровела истраживање са циљем да утврди квалитет социјално-емоционалне климе у којој се одвија васпитно-образовни процес у основној школи. Истраживањем је било обухваћено 20 наставника предметне наставе из пет основних школа у Загребу. Стил наставниковог понашања ауторка је довела у везу са варијаблом ставова наставника (инструмент "MTAI")⁴ и њиховим стручним профилем. Резултати истраживања су показали да су наставници из узорка претежно директивни у комуникацији са ученицима (16 наставника), односно да премало користе оне облике комуникације који се односе на похваљивање и охрабривање ученика, на прихватање и коришћење њихових предлога у наставном раду, док су више склони наредбама и критици. Показало се, такође, да квалитет наставниковог комуницирања у значајној мери зависи од стручног профила наставника, док није пронађена статистички значајна повезаност модела комуникације и ставова наставника према ученицима.

У свом истраживању Марентич-Пожарник (1978) је утврђивала карактеристике разредне комуникације (степен директивности-недирективности наставника, удео ученичке иницијативе на часу), као и

⁴ Скраћеница од: Minnesota Teacher Attitude Inventory, коју су сачинили Cook, Leeds и Callis, 1951. године.

структуру постављених питања, с обзиром на когнитивни ниво и правилност одговора које изазивају. Истраживање је извршено на узорку од 18 школских часова (обухваћено је пет наставних предмета) у старијим разредима основне школе. Поред систематских посматрања које су вршила два увежбана посматрача, накнадно је направљена класификација и анализа питања и одговора, помоћу магнетофонских снимака, што је омогућило контролу поузданости класификације. Резултати испитивања су показали да је за испитани узорак карактеристичан висок степен директивности наставничког понашања, и у складу са тим веома мали удео ученичке иницијативе. Више од 60% часа протекне у наставничком излагању, критици и давању усмерења. Такође је забележен веома мали број оних наставничких питања која код ученика подстичу креативност и критичност (20%), као и занемарљив проценат ученичких питања која су израз њихове иницијативе и радозналости.

У истраживању Рајовић-Ђурашиновић (1984), један од циљева је био довођење у везу карактеристика разредне комуникације са варијаблама пола, стручне спреме и радног искуства наставника. Узорак је био сачињен од 69 наставника који су предавали различите предмете у три београдске основне школе. Резултати су показали да испитиване варијабле нису значајно повезане са квалитетом комуникације у настави.

Преглед завршавамо истраживањем урађеним на подручју предшколског васпитања и образовања. Шпољар је испитивала, на основу анализе вербалне комуникације између васпитача и деце, да ли се васпитни задаци, развијање самосталности и иницијативе код ученика, заиста остварују у предшколским установама. Flandersov систем категорија модификован је с обзиром на узраст испитаника и природу њихових активности. Узорак је сачињавало седам васпитних група из седам предшколских установа у Загребу. Број деце кретао се између 25 и 28. Резултати истраживања показали су следеће: недовољно уважавање дететових потреба, интереса и жеља од стране васпитача, скоро потпуно одсуство емоционалне димензије комуникације, велики број питања васпитача и одговора васпитаника, чиме се комуникација у васпитним групама, по својој структури, знатно приближава комуникацији у школским ситуацијама. На основу резултата, ауторка је закључила да комуникација у предшколским установама није у складу са постављеним васпитним циљевима, јер не подстиче развој слободне самосталне личности, већ напротив, подстиче пасивност, незаинтересованост и неиницијативност код деце (Шпољар, 1986, стр. 19).

Резултати домаћих истраживања, мада су она релативно мало-бројна, у целини указују на неусклађеност понашања наставника, односно карактеристика вербалне комуникације између наставника и ученика, с једне стране, и прокламованих циљева васпитања и образовања с друге стране.

Коришћена литература

- Anderson, H.H. and J.E. Brewer: Studies of teachers' classroom personalities, II, Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior, *Applied Psychology Monograph*, 1945, No. 6.
- Bloom, B.: *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain*, New York, Longmans, Green and co., 1954.
- Bellack, A.: *The language of the classroom*, New York, Teacher College Press, 1966.
- Bennett, N.: *Teacher style and pupil progress*, Open Books, London, 1976.
- Братанић, М.: *Дидактичка сплетза спознајних и емоционалних задатака у наставном процесу*, магистарски рад, Филозофски факултет, Загреб, 1975.
- Flanders, N.: Teacher influence, pupil attitudes and achievement, *Cooperative Research Monograph*, No. 12, U.S., Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1965.
- Flanders, N. and A. Simon: Teachers effectiveness; in R. Ebel: *Encyclopedia of educational research*, New York, Macmillan, 1969.
- Flanders, N.: *Analyzing teacher behavior*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, 1970.
- Gage, N.L.: *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally & Company, 1964.
- Johns, J.P.: The relationship between teacher behaviors and the incidence of thought-provoking questions by students in secondary schools, *Journal of Educational Research*, 1968, Vol. 62, No. 3, str. 117-122.
- La Shier, W.S. and P. Westmeyer: The use of interaction analysis in BSCS laboratory block classrooms, *Journal of Teacher Education*, 18, str. 435-445.
- Landsheer, G. de: Comment les maitres ansignent (analysis des interaction verbal en classe), *Revue francais de pédagogie*, 1970, No. 12, juillet-auguste-september, str. 45-47.
- Lewin, K., R. Lippitt and R.K. White: Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, str. 271-299.
- Lippitt, R. and M. Gold: Classroom social structure as a mental health problem, *Journal of Social Issues*, 1959, 15, str. 40-58.

- Marentič-Požarnik, B.: *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, Ljubljana, Državna založba Slovenije, 1987.
- Measel, W. and W. Mood: Teacher verbal behavior and teacher and pupil thinking in elementary school, *Journal of Educational Research*, 1972, Vol. 66. No. 3, str. 99-102.
- Polansky, L.: Group social climate and the teacher's suportiveness of group status system, *Journal of Educational Sociology*, 1954, 28, str. 115-123.
- Powell, E.: Teacher behavior and pupil achivement, *Classroom Interaction Newsletter*, 3, 1968, str. 3-19.
- Рајовић-Бурашковић, В.: *Интеракција наставног и когнитивног стила као фактор успешности школског учења*, магистарски рад, Београд, Филозофски факултет, 1984.
- Шпољар, К.: *Анализа интеракција одгајатељ-дете у сврху подизања квалитета одгојно-образовног рада у дјечјим вртићима*, Студије и извештаји, Загреб, Институт за педагошки истраживања, 1986.
- Taba, H., L. Samuel and E. Freeman: *Thinking in elementary school children*, Cooperative Research Project, No 1574, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1964.
- Thompson, G.R. and N.G. Bowers: Fourth grade achievement as related to creativity, intelligence and teaching style, *Paper presented to A.E.R.A. conference*, Chicago, 1968.
- Withall, J.: The developement of a technique for measurement of social-emotional climate in classrooms, *Journal of Experimental Education*, 1949, 17, str. 347-361.

identification) as well as through their endeavours to develop prosocial values in their children, and indirectly, through some upbringing procedures and the general climate as regards relations between parents and children.

Special attention in this work is paid to: the nature of family climate (e.g. permissive, authoritative, authoritarian or democratic parent); the quality of parent - child interaction (e.g. parent attached to child, sensitive, warm, loving, or cold, avoiding child, strict) as well as to the specific ways of upbringing the child (application of some techniques of disciplining: punishment, reward, explanation, argument, verbal instruction, advice, suggestions etc.) and their contribution to creating a prosocial personality. Mutual to many authors (e.g. Hoffman, Staub, Baumrind, Szustrowa, Joksimović, Lacković - Grgin etc.) is that they stress the following important conditions of development and raising prosocial personality; nurturant parent, setting meaningful and consistent tasks to a child, use of induction method, prosocial behaviour of the model (parent's own example) as well as putting the child to tasks for the benefit and well being of the other members of the family.

Key words: prosocial personality, family, development, upbringing.

SLAVICA ŠEVKUŠIĆ-MANDIĆ

REVIEW OF RESEARCH ON THE EFFECT OF TEACHERS' STYLE OF BEHAVIOUR

The report brings an analysis of a number of psychological and pedagogical research carried out by eminent foreign and home authors in the domain of interaction and communication in the teaching process. More clearly, it includes the research discussing various teaching styles and their effects upon school achievement and development of several intellectual abilities and skills (educational effects) as well as upon the social, emotional and ethical development of pupils (specific educational effects).

From the point of view of methodology the work includes in the first place the research based on systematic observation of teacher's (as well as pupil's) behaviour. Teaching styles are most frequently defined in terms of dichotomies of the type: "authoritarian - democratic", "focusing on teacher - focusing on pupil", "directive - nondirective" and the dimensions of these styles are measured in the terms of specific behaviours ("the teacher praises", "the teacher asks" etc.). Especially stressed is the analysis of Flanders' research and the description of his instrument - system of categories for the analysis of verbal communication in the class -

which was most often used to identify the styles of teacher's behaviour, with proved validity and reliability.

A relatively small number of research carried out in this country is offered, and they predominantly deal with the problems of communication in the class, which is a reflection of the real situation in this field, and it is characteristic that it is Flanders' system of categories that is applied in each of them.

Key words: interaction, teaching style, communication, school achievement, social development.

BOŠKO V. POPOVIĆ

THE FALLACY OF FRAGMENTATION IN THE PSYCHOLOGY OF MORALITY

The author's idea is to raise some issues on narrowing the field of morality and personality, giving to such an aspiration a title of splitting; the author pleads for exploring a whole personality, since only such a personality could be considered a moral one. The weak points of splitting are presented through the examples of Kohlberg's theory and those in the area of philosophy which he leans on - primarily the Rawls and Habermass'. The question remained open as to what is the cause of fragmentation which is by no means harmful to moral behaviour; the need is stressed for broadening the fields of personality and morality. The moral person is not only the *Homo Justitiate*, nor can morality be reduced to Justice only. Hare's intention to include the morality of honour, conation as well as social identity together with the personal was taken as an example of a suggestion to explore a whole personality in the psychology of morality. Several other examples are quoted, a general remark to each being that they do not pay enough attention to the personality organization and to a deep and historical "vertical", therefore a moral person, although more complete than Kohlberg's is seen as an eclectic summary of parts. Anyway, the morality of parts is confronted with the morality of a whole. The question is: why don't we start from the idea that a man as a whole is responsible for what he does and that as a whole he is obliged to do something - with himself and with the others in an overhumanistic movement?

Key words: the wholeness of a person/personality, the error of fragmentation morality of parts, the fields of morality, the field of personality, holism.