

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

ИЗ САДРЖАЈА:

- М. Баковљев: Дистервег о мисаоној активизацији ученика у настави
- Н. Шарановић-Божановић: О теоријама знања
- Д. Павловић: Ајтем-анализа у критеријском тестирању знања
- С. Шевкушић-Мандић: Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу
- М. Ољача: Самоконтрола и процес учења одраслих

3

**БЕОГРАД
1992.**

Мр Славица Шевкушић-Мандић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК – 371.141:371.824
Научни рад
Примљено: 29. V 1992.

СТИЛ ПОНАШАЊА УЧИТЕЉА И СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНА КЛИМА У ОДЕЉЕЊУ¹

Резиме

У раду се расправља о значају и улози наставника у креирању социјално-емоционалне климе у одељењу. Посебан нагласак стављен је на разматрања о могућности примене директног посматрања у истраживањима ефеката наставничког понашања у разреду.

У раду су, затим, приказани резултати истраживања чији је предмет био разматрање односа између стила понашања учитеља (дефинисаног терминима вербалне комуникације) и социјалних односа који се упостављају између ученика. Идентификација два стила понашања учитеља, директивног и недирективног, извршена је помоћу модификованог Фландерсовог система категорија за анализу вербалне комуникације на часу, док се о социјалној структури одељења као групе сазнавало на основу социометријског упитника са неограниченим бројем позитивних и негативних избора. Добијени резултати потврдили су постављене хипотезе о повољнијем утицају недирективног стила понашања учитеља на испољавање иницијативе ученика и дисциплине у одељењу, а такође и о повољнијем утицају недирективног стила понашања учитеља на успостављање социјалних односа ученика у одељењу.

У улози учитеља (наставника) у васпитно-образовном процесу најчешће се говори "великим" речима и еуфоричним тоном који открива колики се значај придаје тој улози, али не и довољно прецизно под којим условима се она може остварити и до чега долази када је обављена на један или други начин. У педагошкој и психолошкој литератури наставник је најоскудније издиференцирана компонента васпитно-образовног процеса, мада ни у једном моменту није начелно потцењена. Разматрајући овај проблем Гецелс и Џексон констатују да је личност наставника значајна, можда и одлучујућа, али истовремено и најкомпликованија варијабла у васпитном и образовном раду школе². Тешкоће око одређивања ове улоге налазе се, пре свега, у чињеници да "бити наставник" није само поседовање скупа или комбинације

¹ Овај рад представља прерађен и проширен експозе магистарског рада аутора под насловом "Утицај директивног и недирективног стила понашања учитеља на успостављање социјалних односа између ученика", одбрањеног на Филозофском факултету у Београду 11. 02. 1992. године, пред комисијом: др Никола Поткоњак, редовни професор, др Љубомир Коцић, редовни професор и др Недељко Трнавац, доцент.

² J. W. Getzels i P. V. Jackson: Teacher's personality and characteristics, u N. L. Gage (ed.): *Handbook of research on teaching*, Rand McNally & Co., 1964, str. 506-583.

одређених својстава личности, већ такође и преузимање одређене социјалне улоге. Ову улогу није лако одредити јер подлеже читавом низу различитих, па и противречних услова. На то свакако утичу и сталне промене у школи и друштву, увећани захтеви друштвене, стручне и педагошке природе, као и све већа сложеност друштвених промена и односа.

У почетним разредима основне школе утицај учитеља представља један од најзначајнијих фактора у оквиру целокупног утицаја школе на личност детета. Познато је да ученици на почетку школовања не уче толико због самих наставних предмета колико из жеље да покажу приврженост учитељу и, на тај начин, задобију његову наклоност. На овом ступњу преовлађује учење на основу секундарне мотивације, односно учитељ а не наставни предмет је у очима ученика ауторитет кога гледају и вреднују³. Усмеравање на сам наставни предмет долази постепено, на старијим узрастима. У предметној настави концентрација и сложеност наставне грађе захтевају од ученика веће напоре у учењу, услед чега долази до извесних померања са функције учитеља као васпитача, на функцију наставника као стручњака за свој наставни предмет.

За ученике млађих школских узраста, а и за оне старије, учитељ је модел за опонашање и идентификовање. Он први после родитеља даје значајан допринос развоју дететовог појма о одраслој особи, стварању слике о пожељном одраслом. Појавом учитеља ауторитет родитеља губи своју апсолутност. У својој студији, на узорку ученика нижих разреда основне школе, Бронфенбренер и сарадници су открили да дечји извештаји о учитељевом понашању према њима показују већу повезаност са дечјом вредносном оријентацијом, него извештаји о понашању њихових родитеља према њима⁴. Шмук и Ван Егмунд такође су пронашли да је однос са учитељем код млађих ученика имао важнији утицај на њихово школско постигнуће него родитељски став према школи⁵. Ово су само неки од случајева који показују да учитељи и наставници својим особинама и понашањем представљају, некад намерно а некад ненамерно, моделе или узорке које ученици опонашају и идентификујући се са њима усвајају обележја која трајно задржавају.

Добри наставници су увек представљали најбитнију карику у образовању и васпитању деце и младих. Сви наставни планови и про-

³ Ј. Ђорђевић и Б. Ђорђевић: *Ученици о својствима наставника*, Београд, Просвета, 1988, стр. 22.

⁴ U. Bronfenbrenner: Toward a theoretical model for the analysis of parent-child relationships in a social context, u J. C. Glidewell (ed.): *Parental attitudes and child behavior*, Springfield, Charles C. Thomas, 1961, str. 90-109.

⁵ R. A. Schmuck i E. Van Egmund: Sex differences in the relationship of interpersonal perceptions to academic performance, *Psychology in the Schools*, 1965, 2, str. 32-40.

грами, чак и под претпоставком да су најбоље смишљени, не могу обезбедити успех ако их не реализују наставници адекватно припремљени за многобројне и различите улоге и функције. Све промене и реформе у области васпитања и образовања, као и свакодневни рад у школи, увек се изнова суочавају са потребом за добрим, ефикасним наставницима као основним реализаторима онога што се жели постићи. Стога су истраживања о наставницима увек била актуелна, а посебно су то данас кад модерно друштво има све веће и разноврсније потребе, како по врсти, тако и по нивоу, и кад је питање одговарајућег васпитања и образовања младих постало питање од прворазредног значаја.

Истраживања о наставницима била су усмерена у различитим правцима: (а) ка утврђивању особина личности наставника, почев од аксиолошких разматрања ("Какав би требало да буде идеалан наставник?) до емпиријских проучавања (Које личне особине имају реални наставници?); (б) ка утврђивању метода и облика рада наставника; (в) ка утврђивању карактеристика интеракције и комуникације наставника и ученика у одељењу, итд. У те сврхе били су примењивани скоро сви методолошки поступци и истраживачке технике: упитници, тестови, евалуативни критеријуми, систематско посматрање.

Сигурно је да нема јаснијег приступа истраживањима о процеси-ма поучавања и учења у разреду него што је директно посматрање наставника док поучавају и ученика док уче. Ипак далеко су бројнија и типичнија истраживања где се истраживач ограничава на проучавање оних варијабли које претходе или оних које следе из онога што се догађа у учионици. Најчешћи разлози који се наводе као противаргументи за укључивање посматрања у студије о ефектима наставниковог и ученичког понашања су: прво, улазак посматрача у учионицу представља инвазију на приватност којој наставници пружају отпор; друго, присуство посматрача делује тако узнемиравајуће на актере, да се понашање које се посматра не може сматрати типичним или природним. Чињеница да наставници одбијају да приме посматрача у учионицу је делимично тачна. Ипак, као што су показале досадашње студије, ово се може превазићи. Наставници су професионалци заинтересовани за свој посао и његове исходе, па од вештине истраживача, пре свега, зависи како ће представити своје интересовање и колико ће бити вешт у неремећењу уобичајеног ритма рада наставника.

И када се све мере предострожности у том смислу предузму, остаје извесна сумња у природност понашања које посматрамо. Међутим, приговор о природности или искрености добијених података је приговор који се може ставити већини испитивања у области друштвених наука. Осим тога, извесно је да је боље знати како се наставници и ученици понашају кад је истраживач присутан, него уопште не знати како се понашају у одељењу. Ово се посебно односи на студије у којима се трага за ефектима различитих модела понашања наставника, где би директно посматрање могло одиграти круцијалну улогу.

У циљу минимизирања утицаја присуства посматрача на понашање актера у одељењу, обично се препоручује следеће:

- у истраживање треба укључити само оне учитеље који на то добровољно пристају;
- уколико то није неопходно, учитељи не би требало да знају да су баш они предмет посматрања;
- посматрачи треба да буду што дискретнији у посматрању и бележењу појава.

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 аспекта проблеме разлика у наставниковом понашању захватиле су експерименталне и компаративне студије, а у извесном броју и студије засноване на систематском посматрању. Половином овог 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 measure"), зато што се усмеравају на специфична понашања, она која се могу описати, као што су на пример: "наставник поставља питања", "наставник критикује" и слично. Скицирајући главне етапе у развоју овог приступа, Медли је навео три важне карактеристике: прво, на овај начин мере се потенцијално битна понашања и понашања пуна значења: друго, постоји могућност испитивања поузданости и објективности 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 понашања⁶.

До данас постоји знатан број истраживања заснованих на систематском посматрању понашања наставника и ученика у разреду, односно њихове комуникације, па су у извесном смислу систематизована знања о карактеристикама те комуникације (дескриптивни ниво), али и знања о значењу великог броја варијабли за остваривање различитих васпитно-образовних циљева. С обзиром на сложеност процеса који 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 извесном смислу маскирати кумулативну природу ове истраживачке линије и прикрити повезаност студија из ове

⁶ N. Bennett: *Teacher style and pupil progress*, Open Books, London, 1976, str. 13.

области. На основу прегледа релевантне литературе дошли смо до извесних закључака који су представљали сугестије при избору предмета нашег истраживања: (а) у поменутих истраживањима карактеристике комуникације између наставника и ученика, тачније одређени модели комуникације (формулисани у виду дихотомије типа: доминантни-интегративни, ауторитарни-демократски, усмереност на наставника-усмереност на ученика, директивни-недирективни) чешће су довођени у везу са тзв. образовним ефектима (школско постигнуће ученика, развој одређених интелектуалних способности и вештина итд.) а нешто ређе у везу са уже васпитним ефектима (социјално-емоционални и морални развој); (б) знатно већи број истраживања посвећен је изучавању комуникације на предметном, него на разредном ступњу наставе.

У складу са претходним, определили смо се да предмет овог истраживања буде разматрање односа између стила понашања учитеља (дефинисаног терминима вербалне комуникације) и социјалних односа који се успостављају између ученика. Полазећи од претпоставке о односима међузависности ове две варијабле, спровели смо истраживање са циљем да утврдимо да ли постоји разлика у погледу утицаја два стила понашања учитеља, директивног и недирективног на структуру социјалних односа ученика у одељењу. Основна хипотеза од које се пошло у овом истраживању била је да недирективни стил понашања учитеља повољније утиче на успостављање социјалних односа између ученика, као и на испољавање њихове иницијативе и на дисциплину у одељењу.

При самом помену зависне и независне варијабле јасно је да је проблем веома комплексан: у оба случаја ради се о динамичким процесима, па тешкоће произлазе из општих проблема везаних за истраживање фактора чија су дејства истовремена и динамична, што отежава диференцирање појединих фактора и њихово неконтролисано дејство. Дакле, било је неопходно ограничити се на релативно узак распон понашања учитеља, и само на неке аспекте групне структуре одељења. Проблем је и даље остао сложен за испитивање јер у стварном животу одељења делује много већи број фактора нераскидиво повезаних, што ствара значајне тешкоће у покушајима да се контролише и проучава удео појединачних фактора. Јасно да би експериментални нацрт, под строго контролисаним условима, довео до најпоузданијих резултата. Међутим, при проучавању једног тако сложеног проблема као што је интеракција у настави, која је саздана како од когнитивних тако и од афективних чинилаца, тешко би било задовољити све потребне услове. У немогућности да пратимо цео узрочно-последични процес, одлучили смо се за *ex-post-facto* нацрт као најпогоднији. Начин формирања узорка, узимање природно образовних група (одељења), захтевао је претест, односно испитивање да ли се одељења на почетку школске године разликују у погледу зависне варијабле (структура социјалних односа ученика). Варијантом контролисаног *ex-post-facto* нацрта нас-

тојали смо да у извесној мери превазиђемо неке од основних недостатака овог нацрта⁷.

Истраживање је урађено на узорку од 20 учитеља, односно 20 одељења првих разреда из шест београдских основних школа. Реч је о пригодном узорку, с обзиром да је основни критеријум за избор школа и одељења (односно учитеља) у којима ће се вршити испитивање, била дозвола директора и спремност учитеља да учествују у истраживању. Поставља се питање репрезентативности таквог узорка. Очигледно је да пригодни узорци не одговарају строгим критеријумима репрезентативности, али постоји један општи критеријум када и пригодан узорак можемо сматрати репрезентативним: када се врше испитивања која се односе на функционалне и динамичне особине појединаца или група, као што су испитивања законитости интеракције и уопште групне динамике⁸.

При избору инструмената за посматрање понашање учитеља, руководећи се питањем о томе који узорак сложеног вербалног понашања учитеља је релевантан с аспекта циља истраживања, одабрали смо Фландерсов систем категорија вербалне комуникације у разреду, јер он обухвата и когнитивне и афективне аспекте комуникације. С обзиром на то да је било неопходно имати информације и о квалитету појединих изјава, а то оригинална верзија инструмента не пружа, извршили смо модификацију, односно подкатегоризацију појединих категорија. Поред тога, при сваком посматрању требало је додати извештај анегдотски материјал који се односи на примењене облике рада (фронтални, групни, кооперативне активности) и специфичности које би се појавиле, а да су релевантне с аспекта циља истраживања. Може се поставити питање, зашто нисмо урадили све подкатегоризације које су могуће? Прво, извесни подаци о квалитету изјава добијени су самим начином приказивања података помоћу матрице 10x10, а такав начин је специфичан због очувања информација о следу догађаја који се бележе. Друго, повећање броја подкатегорија битно смањује поузданост бележења, а такође, што се више детаља уноси у примарне податке изгледа да се све више удаљавамо од комуникације каква је она стварно. Водећи истраживач у области анализе разредне интеракције и комуникације, Коган, сликовито је овај проблем изразио на следећи начин: "... на крају ти исечци стварности постају тако танки и фрагментарни да, кад почнемо да их анализирамо, ми смо већ миљама удаљени од феномена који проучавамо – као да испитујемо месец на основу његове рефлексије у води..."⁹

⁷ Ж. Ристић: *Нацрти истраживања и проверавање хипотеза*, Београд, Просвета, 1983, стр. 104.

⁸ Р. Супек: *Испитивање јавног мњења*, Загреб, Напријед, 1968, стр. 209.

⁹ D. H. Hargreaves: *Interpersonal relations and education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1972, str. 132-133.

Коначна верзија система категорија, са операционалним дефиницијама варијабли, изгледала је овако:

1) *Емотивни однос учитеља*: учитељ прихвата, објашњава или показује интересовање за емоционалне реакције ученика, и то чини на начин који ученике не угрожава и не деморалише.

2) *Похвале и охрабрења*: учитељ хвали понашање или активност ученика; шали се на начин који ученике ослобађа тензије.

3) *Прихватање и коришћење ученичких идеја*: учитељ објашњава, развија или користи идеје ученика у наставном раду.

4) *Постављање питања*: учитељ поставља питања у вези са садржајем или поступцима у оквиру наставног рада, са намером да добије одговор од ученика. Извршили смо подкатегоризацију ове категорије, с обзиром на когнитивни ниво питања: "виша" питања (мисаоно провокативна, питања која наводе на размишљање, упоређивање, која обично имају више од једног "тачног" одговора) и "нижа" питања (она која захтевају просту репродукцију градива).

5) *Предавање*: учитељ износи сопствено мишљење, даје објашњења или информације у вези са наставним садржајем; поставља реторичка питања.

6) *Усмеравање*: учитељ усмерава активности или понашање ученика, очекујући при том да га послушају.

7) *Критика*: учитељ опомиње или критикује понашање или активност ученика, позива се на сопствени ауторитет.

8) *Одговори ученика*: изјаве ученика које се јављају као реакција на учитељев говор или питање, при чему је слобода ученика да изрази сопствено мишљење ограничена.

9) *Иницијатива ученика*: ученици започињу комуникацију, изражавају сопствено мишљење, дају предлоге, постављају питања која су израз радозналости и креативности.

10) *Тишина, галама*: ову категорију поделили смо на: а) неконструктивну тишину или галаму (прекиди у раду настали због недисциплине ученика), и б) конструктивну тишину (паузе у раду предвиђене за размишљање, самосталан рад ученика који се одвија у тишини).

Овим инструментом извршено је посматрање укупно 80 школских часова, односно сваки учитељ је био посматран по четири школска часа. Посматрањем су били обухваћени следећи наставни предмети: српскохрватски језик, математика, познавање природе и друштва, као и час одељењске заједнице. Подаци о објективности посматрања (Скотов коефицијент слагања између два посматрача) говоре о томе да је

средња вредност коефицијента 0,87, што се сматра задовољавајућим за сврхе овог истраживања.

Структуру социјалних односа ученика испитивали смо социометријским упитником, на почетку и на крају школске године. Као показатеље структуре социјалних односа ученика користили смо следеће индексе: индекс групне тензије и индекс афективне атмосфере као показатеље нетрпељивости и поремећаја у односима ученика, и индекс групне експанзивности и групне кохезије као показатеље социјалне зрелости и консолидованости одељења.

Резултате добијене у овом истраживању разматрали смо на два нивоа: дескриптивни ниво и испитивање опште хипотезе.

1) На дескриптивном нивоу настојали смо да утврдимо опште карактеристике вербалне комуникације између учитеља и ученика на нивоу читавог узорка, без дистинкције на два модела комуникације, директивни и недирективни. Приказаћемо неке од основних тенденција.

а) Вербална комуникација у одељењу типично је асиметрично зависна од учитеља – он је иницијатор највећег дела вербалних активности. Овај налаз је сасвим разумљив, с обзиром на то да је по својој улози учитељ тај који дефинише ситуацију и одређује правила, а то произлази из његовог статуса одраслог и ауторитета знања. Критици би пре требало да буде изложен податак да се око две трећине његовог говора састоји у давању готових знања, информација и објашњења. То је свакако важан део проучавања, као и гласно понављање и дрил на овом узрасту. Међутим, ако се има у виду да смо посматрали часове предвиђене за утврђивање, обнављање градива, очекивали смо много више дијалога и иницијативе ученика. Активност ученика своди се, у највећој мери, на изјаве којима они реагују на учитељеву иницијативу. Најређе присутан вид ученичке иницијативе су питања која су одраз њихове радозналости и која се односе на сазнајну страну наставе.

б) С друге стране, учитељева питања су веома бројна (просечно 90 по часу) и ту се стварно поставља питање разумне мере. Учитељи немају у довољној мери развијену ни стратегију испитивања, изостају паузе за размишљање, мада је то донекле и разумљиво с обзиром да су то у већини питања на нижем когнитивном нивоу, дакле она која захтевају просту репродукцију запамћеног. Уопште, приметно је инсистирање учитеља на тачном, прецизном одговору – инсистирање које у крајњем исходу подстиче конкуренцију. Такмичење, разумљиво, само по себи није лоше уколико није доминантно. Видљиво је да учитељи постављајући питања много више траже доказе о томе да ученици *слушају* него да *размишљају*.

в) Генерално гледано, учитељи у недовољној мери познају развојне и друге потребе ученика. Томе у прилог говоре подаци о учесталости и квалитету похваљивања, а такође и подаци о емоционалном аспект

ту комуникације. Похвале су много чешће механички изречене, стереотипне кратице, него што су дате са образложењем што би тек имало мотивациону вредност, односно подстицало децу овог узраста на даљу активност. Критика се по учесталости приближава похвали, а често се и не педагошки.

г) Емоционална димензија комуникације сведена је на минимум. Учитељи много више енергије троше на игнорисање и гушење испољавања ученичких емоција (као и сопствених) на часу, вероватно сматрајући да је то фактор који омета извршавање образовних задатака. У нашем узорку, на пример, код два учитеља није се појавила ниједна изјава која би се могла подвести под ову категорију, на четири школска часа. Опседнути тежњом да све своје реакције оптерете одобравањем и неодобравањем, они пружају релативно мале шансе ученицима да развијају позитивна осећања према себи и другима. Имајући у виду чињеницу да је реч о ученицима на почетном школском узрасту када овај аспект наставе има, у великом броју случајева, већи значај од овладавања наставним садржајима, очекивали смо већу фреквенцију емоционалних доживљаја као пратиоца когнитивних момената.

д) Највећи део часова протекне у фронталном и индивидуалном раду, при којима је комуникација међу ученицима онемогућена или чак забрањена. Број ситуација *групног рада*, где се инсистира на сарадњи ученика, занемарљив је. С обзиром да је реч о великим одељењима (око 30 ученика), а имајући у виду да су комуникационе способности седмогодишњака ограничене и зависне од физичке близине, групни рад би био право решење с аспекта успостављања односа међу децом. Међутим, изгледа да учитељи немају у довољној мери јасан концепт улоге групног рада.

Анализа облика комуникације између учитеља и ученика на узрасту првог разреда основне школе указује на извесне типичне моделе, који се не могу разматрати као опште норме већ више као подстицај за даља размишљања о томе, да ли је таква структура комуникације у складу са постављеним циљевима и задацима васпитања и образовања, и да ли би се, и под којим околностима, могла другачије обликовати. С обзиром на то да смо истраживањем обухватили релативно мали број учитеља, односно специфичне наставне ситуације, можемо само претпостављати какве би резултате дала оваква анализа у другачијим условима (нпр. часови намењени учењу новог градива, ситуације оцењивања и друго). У будућим истраживањима, такође, требало би предузети суптилније анализе с обзиром на *квалитет*, а посебно с обзиром на *садржај* комуницирања, што подразумева употребу других система за посматрање, јер Фландерсов за то није подесан, и то му је главни недостатак.

2) Други ниво анализе подразумевао је испитивање опште хипотезе да недирективни стил понашања учитеља повољније утиче на успостављање социјалних односа међу ученицима, на испољавање ученичке иницијативе, и на дисциплину у одељењу, од директивног стила понашања.

Дихотомија директивност – недирективност узета је у овом раду само као полазни оквир у коме су вршене даље анализе и разликовања између учитеља. Општи је закључак да се понашање учитеља у разреду не може сврстати у неки "чисти" стил, дакле онај који би се нашао на једном или другом крају континуума на димензији директивности. У том смислу, ми смо под стилом понашања подразумевали тенденцију, односно понашање које превађава, које је најчешће. Велики распон добијених индекса директивности (0,08 – 6,35) указује на изразите индивидуалне разлике у понашању учитеља, односно у начину комуницирања са ученицима. Покушај идентификације, односно ближег одређења два различита стила понашања учитеља, показао је да се учитељи на овој димензији значајно разликују, пре свега, у погледу оних облика комуникације који се односе на *мотивацију* и *контролу* ученика. Показало се, такође, да је овај начин комуницирања зависан од природе наставног предмета (његове логичке структуре), као и од конкретне наставне ситуације.

Добијени статистички показатељи потврдили су главне претпоставке од којих се пошло у раду.

а) Недирективни стил понашања учитеља повезан је са чешћим испољавањем иницијативе ученика у комуникацији, односно ученици у одељењима ових учитеља у већој мери изражавају сопствено мишљење, постављају питања, почињу комуникацију (значајно на 0,01).

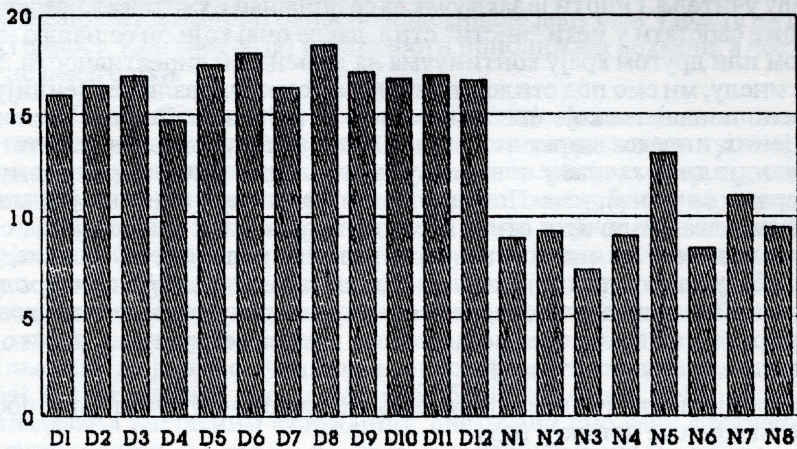
б) Недирективни учитељи имају мање проблема у вези са дисциплином ученика у одељењу, него директивни учитељи (значајно на 0,01).

в) Разлике у погледу испитиваних показатеља групне структуре на крају школске године такође су значајне, и иду у корист недирективног стила понашања учитеља¹⁰. Чињеница да се о социјалним односима ученика сазнавало само на основу једног извора, допушта нам да о добијеним разликама расправљамо само у смислу извесних тенденција које захтевају даље провере. Ове тенденције указују на мање нетрпељивости и поремећаја у односима ученика којима предају недирективни учитељи, као и на већу социјалну зрелост и консолидованост одељења (значајно на 0,01). При разматрању се, поред тога, морају узети у обзир и неки други фактори чији удео нисмо могли контролисати.

На хистограмима који следе лако су уочљиве разлике у погледу два показатеља групне структуре између одељења директивних и недирективних учитеља, на крају школске године.

¹⁰Резултати социометријског испитивања на почетку школске године показали су да се одељења директивних и недирективних учитеља нису значајно разликовала у погледу испитиваних показатеља групне структуре: групне тензије, афективне атмосфере, групне експанзивности и групне кохезије.

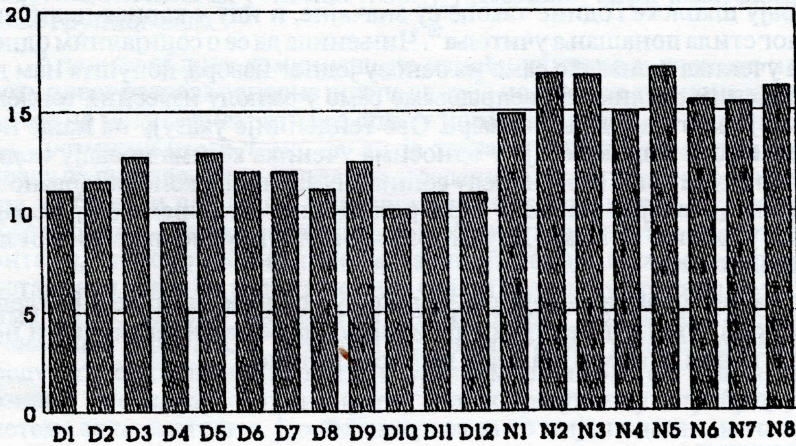
Хистограм број 1



FINALNO (IGT)

Вредности индекса групе тензије у одељењима директивних и недирективних учитеља

Хистограм број 2



FINALNO (IGE)

Величине индекса групе експанзивности у одељењима директивних и недирективних учитеља

Закључне напомене

Кад би на основу добијених података требало "насликати" портрет учитеља који доприноси бољој социјално-емоционалној клими у одељењу, био би то учитељ који:

а) уважава ученике и позитивно се односи према испољавању ученичких емоција а, такође, у извесној мери допушта себи емотивно ангажовање;

б) прихвата и подстиче ученичку иницијативу и похваљује његове напоре да се укључи у комуникацију;

в) подстиче ученике на размишљање;

г) усмерава њихову активност и понашање на начин који показује да има поверења у њих и да их поштује као личности;

д) флексибилан је, односно способан да препозна ситуацију и да у складу с њом усвоји улогу тј. одређени стил понашања.

Основна импликација овог истраживања била би да укаже на потребу адекватнијег оспособљавања учитеља, између осталог, и у области разредних комуникација. Досадашња истраживања показују да се добар начин комуницирања може научити, па би припремање будућих учитеља требало да обухвати и оне програме и дисциплине који ће им то омогућити. Наравно, подразумева се и потреба повољнијег решавања многобројних објективних услова.

Међутим, кад је реч о програмима за оспособљавање, посебно оним који су се јавили као логичан наставак испитивања у области комуникација у настави, треба истаћи да није право решење, нити је могуће, детаљно прописивање онога што један наставник треба да ради са одређеним одељењем ученика у јединственој динамичкој ситуацији. Они наставници који желе да им се прецизно каже какве промене се могу учинити, обично су они који стварно не желе промену и користе недостатак детаља као изговор за неиницијативу. Промене у школи много зависе од ентузијазма, широког духа и сензитивног експериментисања наставника према сопственим потребама. А кад је о томе реч, враћамо се на само извориште проблема: адекватне селекције кандидата за наставнички позив.

Mr Slavica Ševkušić-Mandić

STYLE OF TEACHER'S BEHAVIOUR AND SOCIO-EMOTIONAL ATMOSPHERE IN THE CLASS

S u m m a r y *The report deals with the importance and the role of teacher in establishing socio-emotional atmosphere in the class. Especially stressed are the speculations on the possibilities of application of direct observation in the investigation into the effects of teacher's behaviour in the classroom.*

Further are presented the results of a research the subject of which was the analysis of the relation between the style of teacher's behaviour (defined in terms of verbal communication and the social relations that are established among pupils). The identification of the two styles of teacher's behaviour, directive and nondirective, is accomplished through the modified Flanders' system of categories of analysis of verbal communication during the class, whereas the social structure of the class as a group was the subject of a sociometric questionnaire with unlimited number of positive and negative choices. The results obtained proved the hypothesis on the more favourable impact of the indirective style of behaviour of the teacher upon expressing the pupils' initiative and discipline in the classroom, as well as that on the more favourable impact of the nondirective style of teacher upon establishing social relations among pupils in the class.

М-р Славица Шевкушич-Мандић

СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КЛИМАТ В КЛАССЕ

Р е з ю м е *В труде обсуждается роль и значение преподавателей в установлении социально-эмоционального климата в классе. Особое ударение ставится на рассмотрение возможности применения прямого наблюдения в исследованиях эффекта поведения преподавателя в классе.*

Затем, в труде показаны результаты исследования, с целью рассмотрения соотношения между стилем поведения учителя (определенного терминами словесной коммуникации) и социальными отношениями между учениками. Идентификация двух стилей поведения учителей, директивного и индирективного, совершена при помощи модифицированной системы категорий Фландерсона для анализа словесной коммуникации на уроке, в то время как о социальной структуре класса, как группы стало известно на основании социометрического опроса с неограниченным числом позитивных и отрицательных выборов. Полученные результаты подтвердили выдвинутые гипотезы о благоприятном влиянии недирективного стиля поведения учителей на проявление инициативы и дисциплины в классе, а также и о более благоприятном влиянии недирективного стиля поведения учителя на установление социальных отношений учеников в классе.
