

ZBORNIK

23

*Instituta
za
pedagoška
istraživanja*

prosveta

BEOGRAD, 1991.

SLAVICA ŠEVKUŠIĆ-MANDIĆ

OBLICI VERBALNE KOMUNIKACIJE IZMEĐU UČITELJA I UČENIKA

U V O D

Vaspitno-obrazovni proces može se, u svom najopštijem vidu, posmatrati kao interakcijski odnos između nastavnika i učenika, kao i između samih učenika, koji u tom dinamičkom procesu vrše i razmenjuju uticaje posredstvom položaja i uloga određenih prirodom socijalne situacije u kojoj se nalaze. Interpersonalni odnosi nastavnika i učenika, odnosno kvalitet uspostavljenih interakcija, od izvanrednog su značaja za optimalnu realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka. Pedagoška i psihološka istraživanja, mnogo puta do sada, potvrdila su ovu pretpostavku.

Neosporno je da nastavnik ima vodeću ulogu u nastavi, da njegovi stavovi i ponašanje prema učenicima, bez obzira koliko je on toga svestan ili ne, određuju položaj i ulogu učenika u njihovom odnosu. Nastavnici svojim osobinama i ponašanjem predstavljaju uzore koje učenici oponašaju i identifikujući se sa njima usvajaju obeležja koja trajno zadržavaju. Na najnižim uzrastima osnovne škole uticaj nastavnika ima pojačanu snagu delovanja i predstavlja jedan od najznačajnijih faktora u okviru celokupnog uticaja škole na ličnost deteta. Poznato je da učenici najmlađih uzrasta ne uče toliko zbog samog predmeta, koliko da bi ispunjavali želje svog učitelja.

Nastavnikovo i učenikovo ponašanje u razredu integriše se u varijabli *razredne komunikacije*, koja može biti *verbalna* i *neverbalna*. Nastavnik je organizator nastave, ali istovremeno i komunikacioni partner svojih učenika. Komunikaciona svojstva nastavnika izražavaju se u njegovoj sposobnosti opštenja sa učenicima, sposobnosti da se pravilno postavi prema učenicima u zavisnosti od konkretne situacije, a posebno uz uvažavanje učenikove individualnosti. Ova svojstva se, takođe, ispoljavaju u primeni pohvale i kazne, poštovanja i zahteva prema učenicima.

U današnje vreme uloga nastavnika znatno se proširila preko njegove prvobitne najznačajnije funkcije, onoga koji prenosi znanja učenicima i kontrolora kako su oni ta znanja usvojili. Danas se od škole i nastavnika, više

nego ikad, očekuje da podstiču i doprinose razvoju ličnosti učenika i njihovih intelektualnih vještina, da shvate njihove probleme, potrebe, interesovanja i sklonosti. Od nastavnika se očekuje da bude osjetljiv za unutrašnja doživljavanja učenika, da bude prijemčiv za njihove emocije i da pruži podršku njihovom samopouzdanju (Havelka, 1980, str. 83), a takođe i da bude osposobljen za adekvatnu primenu što brojnijih oblika i metoda nastavnog rada, za njihovo kombinovanje i menjanje u skladu sa ciljevima i nastavnom situacijom, kao i uzrasnim i individualnim osobenostima učenika. Uporedo sa tim, učenici treba da preuzmu sve veći deo inicijative i odgovornosti za ostvarenje vaspitno-obrazovnih ciljeva, više da pitaju, da samostalno traže informacije i više da uče u neposrednom kontaktu sa raznim izvorima znanja. Na ovaj način, učenik treba postepeno da pređe iz slušalačko-posmatračke uloge u ulogu aktivnije misaone i emotivne angažovanosti, kreativnog i kritičkog odnosa prema nastavnim sadržajima i problemima. Za tako složene zadatke i očekivanja neophodno je razvijanje klime međusobnog poverenja i adekvatne komunikacije između nastavnika i učenika. Didaktička teorija s pravom ukazuje da efikasnost vaspitno-obrazovnog procesa čini, u stvari, *slobodan i demokratski dijalog* u razredu, u kome učenici postavljaju pitanja, izlažu probleme, raspravljaju i daju predloge. Stvaralački dijalog je moguć ukoliko ga nastavnik pokreće, podstiče i usmerava, vaspitavajući učenike da istražuju, proučavaju i međusobno saraduju (Đorđević, 1988, str. 15).

I pored toga što se ovom problemu priznaje važnost kao jednom od najznačajnijih aspekata vaspitno-obrazovne teorije i prakse, kod nas se on relativno malo empirijski istražuje. Do sada je malo učinjeno da se pažljivo analizira interakcijska situacija u odeljenju i da se u njoj izvrše takve promene koje bi pomogle nastavnicima i učiteljima da deluju u pravcu postizanja onih vaspitno-obrazovnih ciljeva koji su pred njih postavljeni.

PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA

Polovinom ovog veka razvijene su tehnike za objektivnu analizu ponašanja u razredu, koje su omogućile novi pogled na procese podučavanja i učenja u razredu. Sa radovima istraživača kao što su H. Anderson, N. Flanders, E. Amidon, J. Hough i J. Withall dobijena su sistematizovana znanja o onome što se dešava u razredu u interakciji nastavnika i učenika, kao i samih učenika, a takođe i o značenju velikog broja varijabli za ostvarivanje različitih vaspitno-obrazovnih ciljeva. S obzirom na složenost procesa koji se odvijaju u razredu, nije čudno što su istraživači planirali svoje studije sa različitim ciljevima, ispitujući različite, pre svega kognitivne i afektivne, aspekte interakcije.

Rad Lewina, Lippitta i Whitea (1939) predstavlja jedan od prvih i najznačajnijih pokušaja objektivnog posmatranja i kontrolisanja varijable socijalno-emocionalne klime u grupnoj situaciji. Poznati eksperiment sa omladinskim klubovima odnosi se na ispitivanje uticaja tri različita stila pedagoškog vodstva na socijalnu klimu i odnose u grupi: demokratskog, autoritarnog i „laissez fair”. Postupak, koji je obuhvatio posmatranje i beleženje interakcija između članova, stenografske beleške komunikacije i uzimanje u obzir psihološki interesantnih interakcija u svakoj grupi, naveo je na sledeće zaključke: (1) različiti stilovi vodstva proizvode različite socijalne klime i rezultiraju različitim grupnim i individualnim ponašanjima; (2) konverzacione kategorije, odnosno kategorije verbalnog ponašanja, adekvatnije razlikuju tehnike ponašanja vođa od kategorija socijalnog ponašanja; (3) stil vođenja je bio primarni faktor u proizvođenju razlika u socio-emocionalnoj klimi grupe, dok je članstvo kluba bilo od sekundarne važnosti; (4) različite vođe, koje igraju iste vrste uloga, ispoljavaju vrlo slične modele ponašanja; (5) članovi grupe u demokratskoj socijalnoj klimi više su u odnosima prijateljstva, pokazuju više grupnog mišljenja, veću inicijativu i viši nivo frustracione tolerancije, nego članovi u drugim grupama.

Kasniji radovi iz ove oblasti bili su pod uticajem Lewinove koncepcije i metodologije. Anderson i Brewer (1945) pošli su, u svom istraživanju razredne komunikacije, od pretpostavke da se glavni smer uticaja u razredu kreće od nastavnika ka učeniku. Da bi obezbedili objektivne mere ponašanja nastavnika i propratnog ponašanja učenika, ovi istraživači razvili su 26 kategorija nastavničkog i 29 kategorija učeničkog verbalnog ponašanja. Dva glavna tipa ponašanja nastavnika definisana su kao *integrativno* i *dominantno*. Dominantna ponašanja uključuju korišćenje zastraživanja, kritike, opomena i usmeravanja. Integrativna se odnose na odobravanje, pohvale, postavljanje pitanja u skladu sa dečjim interesovanjima, prihvatanje dečjeg samoinicijativnog ponašanja i slično. Nastavnici su se razlikovali na osnovu svojih integrativnih i dominantnih kontakata sa decom. Autori su otkrili da su propratne razlike u ponašanju učenika dosledne stilovima ponašanja nastavnika. Nastavnici koji koriste dominantne tehnike izazivaju kod učenika agresivna i antagonistička ponašanja, dok nastavnici sa integrativnim ponašanjem olakšavaju prijateljska, kooperativna i samsmeravajuća ponašanja učenika. U svom radu Withall (1949) je socio-emocionalnu klimu tretirao kao grupni fenomen, određen prvenstveno nastavnikovim verbalnim ponašanjem, kao reprezentom njegovog ukupnog ponašanja. Instrument koji je on razvio sadrži sedam kategorija izjava, pomoću kojih se nastavnikovo ponašanje procenjuje na kontinuumu od *usmerenosti ka nastavniku* do *usmerenosti ka učeniku*. Podstaknut ovim istraživanjima, Flanders (1965) je načinio sistem kategorija za analizu razredne komunikacije, koji je omogućio da se pomoću sistemskog posmatranja časova dobije obuhvatan opis unutarrazrednog verbalnog ponašanja nastavnika i učenika. On koristi ter-

minologiju sličnu Andersonovoj, pa se dominantno i integrativno ponašanje nastavnika ovde interpretira kao vrsta *direktivnog* i *nedirektivnog* uticaja. Nedirektivni uticaj je definisan pomoću kategorija onih oblika komunikacije kojima nastavnik odgovara na potrebe učenika, podržava ga, podstiče i hvali. Direktivni uticaj odnosi se na izlaganje i davanje objašnjenja od strane nastavnika, davanje uputstava i kritikovanje. Ponašanje učenika je podeljeno na njegovu responentnu aktivnost i inicijativu.

U jednom od svojih istraživanja Flanders (1965) je otkrio, na uzorku od 15 sedmih i 16 osmih razreda osnovne škole, da učenici, čiji nastavnici koriste više nedirektivnih uticaja, pokazuju više pozitivnih i konstruktivnih stavova prema školskom radu, vršnjacima i školi uopšte. Detaljnije analize modela komunikacije, dovele su Flandersa do zaključka da razlike u efikasnosti nastavnika nisu prosto funkcija nedirektivnih i direktivnih ponašanja. Efikasni nastavnici su fleksibilniji po vrsti tehnika koje koriste, odnosno pokazuju značajne varijacije u primeni različitih oblika komunikacije, u zavisnosti od konkretne situacije, uzrasta učenika, nastavnog predmeta i sl.

Ovaj sistem kategorija za analizu verbalne komunikacije korišćen je za ispitivanje različitih problema. Furst i Amidon (1967) su doveli u vezu karakteristike razredne komunikacije sa različitim uzrastima učenika i različitim nastavnim predmetima. Na osnovu 160 školskih časova posmatranja, autori su otkrili da nastavnici teže da budu više nedirektivni na ranijim uzrastima (prvi, drugi i treći razred), odnosno da ima više pohvala, ohrabrenja i podsticanja učenika, nego na starijim uzrastima osnovne škole. Nedirektivni model ponašanja nastavnika takode je prisutniji u oblasti društvenih predmeta nego u oblasti prirodnih, kao i na matematici.

U istraživanjima Johnsa (1968) i Measel i Mood (1972) primenjen je Flandersov instrument, da bi se ispitalo da li postoji povezanost između stila ponašanja nastavnika i učeničkog funkcionisanja na višem ili nižem kognitivnom nivou. Rezultati oba istraživanja potvrdili su pretpostavku o povoljnijem uticaju nedirektivnog stila ponašanja nastavnika na pojavu učeničkih pitanja i odgovora na višem kognitivnom nivou.

Bennett (1976) je na osnovu mnogobrojnih istraživanja iz ove oblasti, izveo sledeće zaključke: (1) Postoje dovoljno pouzdani dokazi da nedirektivni nastavnikov stil dovodi do pozitivnijih stavova učenika prema školi i školskom radu uopšte, i, na taj način, doprinosi povoljnijoj atmosferi u razredu. (2) Veza između nastavnikovog stila ponašanja i učenikovog postignuća nije tako jednoznačna. Nedirektivni stil povezan je sa nekim merama postignuća (npr. kreativnost), dok za druge (uspeh u pojedinim nastavnim predmetima, savladavanje veština i sl.) rezultati variraju s obzirom na uzrast i nivo sposobnosti učenika.

Pregled završavamo istraživanjima razredne komunikacije u našoj sredini. U istraživanjima koja ćemo prikazati, kao osnovni instrument, prime-

njen je Flandersov sistem kategorija, ali su karakteristike komunikacije između nastavnika i učenika autori dovodili u vezu sa različitim varijablama.

Marentič-Požarnik (1978) je utvrđivala karakteristike verbalne komunikacije između nastavnika i učenika, na stupnju predmetne nastave, kao i vrste i kognitivne nivoe nastavnikovih i učenikovih pitanja. Istraživanje je radeno na uzorku od 18 školskih časova, a obuhvaćeno je pet nastavnih predmeta. Rezultati istraživanja pokazuju da je, za ispitani uzorak nastavnika, karakterističan visok stepen direktivnosti i u skladu s tim veoma mali udeo učeničke inicijative na času. Takođe je zabeležen veoma mali broj onih nastavnikovih pitanja koja kod učenika podstiču kritičnost i kreativnost, kao i mali broj učeničkih pitanja koja su odraz njihove motivacije i radoznalosti.

Rajović-Đurašinović (1984) dovodi u vezu oblike komunikacije na časovima sa varijablama kao što su: pol, stručna sprema i radno iskustvo nastavnika. Na uzorku od 69 nastavnika predmetne nastave, koji su predavali učenicima osmih razreda, autor je došao do zaključka da prevladavaju nastavnici sa direktivnim stilom komuniciranja, a da ispitivane varijable nemaju značajnog uticaja na kvalitet komunikacije u nastavi.

Bratanić (1987) je sprovela istraživanje sa ciljem da utvrdi kvalitet socio-emocionalne klime u kojoj se odvija vaspitno-obrazovni proces u osnovnoj školi. Autor je, u tom smislu, doveo u vezu model komunikacije nastavnika sa njihovim stavovima i stručnim profilom. Rezultati istraživanja, obavljenog na uzorku od 20 nastavnika iz pet zagrebačkih osnovnih škola, pokazali su da kvalitet komunikacije u većoj meri zavisi od stručnog profila nastavnika, a u mnogo manjoj meri od njegovih stavova (tzv. implicitna pedagogija). Rezultati su, takođe, ukazali na apsolutnu prevlast direktivnog stila ponašanja nastavnika nad nedirektivnim, odnosno da socio-emocionalna klima nastavnog rada na stupnju predmetne nastave nije najpovoljnija za one integrativne procese u nastavi koji oslobađaju u većoj meri ličnost učenika i podstiču njegovu samoaktualizaciju.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj, zadaci i hipoteze

S obzirom na to da je mali broj studija koje se u našim uslovima bave proučavanjem ovog problema i da su one većinom bile usmerene na predmetnu nastavu, preduzeli smo istraživanje sa *ciljem da ispitamo strukturu i kvalitet verbalne komunikacije između učitelja i učenika.*

Osnovni zadaci istraživanja su:

1. Izvršiti analizu verbalne komunikacije na času, odnosno utvrditi koji oblici komunikacije se javljaju i u kojoj meri su zastupljeni.

2. Utvrditi da li postoje razlike u modelu komunikacije s obzirom na različite nastavne predmete.

3. Utvrditi koji od ispitivanih oblika komunikacije najbolje određuju stil ponašanja učitelja na dimenziji direktivnost-nedirektivnost.

U skladu sa prethodnim razmatranjima postavili smo sledeće hipoteze: (a) Učitelji koji u svom radu koriste pretežno nedirektivne oblike komuniciranja stvaraju povoljniju klimu za ispoljavanje učeničke inicijative. (b) Učitelji, sa pretežno direktivnim stilom ponašanja, imaju više problema sa disciplinom u odeljenju.

Uzorak

Istraživanjem je obuhvaćeno 20 učitelja, odnosno 20 odeljenja prvog razreda, iz šest beogradskih osnovnih škola: „France Prešern”, „Ljuba Nedanović”, „Đorđe Krstić”, „Branko Ćopić”, „Nikola Tesla” i „14. oktobar”. Osnovni kriterijum za izbor škola i odeljenja bio je, s obzirom na to da se radilo o specifičnom načinu ispitivanja, dozvola direktora kao i spremnost učitelja da učestvuju u ispitivanju.

U odnosu na pol učitelja, postoji izrazita neujednačenost (80 : 20% u korist ženskog pola), što nije posledica slučaja već odraz stvarnog stanja u našim osnovnim školama. Radno iskustvo učitelja kreće se u rasponu od pet do dvanaest godina. Što se tiče učenika, tu postoji znatna ujednačenost, kako po polu (310 devojčica i 292 dečaka) tako i po veličini odeljenja (od 29 do 32 učenika).

Instrument i postupak ispitivanja

U istraživanju je primenjen Flandersov sistem kategorija za analizu verbalne komunikacije, koji se zasniva na sistematskom posmatranju nastavnog rada na času. Ovaj sistem, kao i većina sistema kategorija, objektivniji je od instrumenata koji zahtevaju direktno procenjivanje složenih karakteristika interakcije u razredu (rejting skale, ček liste i sl.). Tehnika je objektivna u tom smislu što je kriterijum, koji se koristi da bi se opisali događaji u razredu, jasno definisan, pa je instrument „neosetljiv na ličnu pristrasnost posmatrača, ako se korektno koristi” (Galton, 1988, str. 475). Sledi prikaz sistema sa operacionalnim definicijama varijabli:

1) *Emotivni odnos učitelja*: učitelj prihvata, objašnjava ili pokazuje interesovanje za emocionalne reakcije učenika, on to čini na način koji ne ugrožava učenike i ne demoralise ih.

2) *Pohvale i ohrabrenja*: učitelj hvali ponašanje ili aktivnost učenika; humor koji dovodi do oslobađanja tenzije.

3) *Prihvatanje i korišćenje učeničkih ideja*: učitelj objašnjava, razvija ili koristi ideje i predloge učenika u nastavnom radu.

4) *Postavljanje pitanja*: učitelj postavlja pitanja u vezi sa sadržajem ili postupcima u okviru nastavnog rada, sa namerom da dobije odgovor od učenika. Izvršili smo potkategorizaciju ove kategorije, s obzirom na kognitivni nivo pitanja: „viša” pitanja (misaono provokativna, pitanja koja navode na razmišljanje, upoređivanje, koja obično imaju više od jednog „tačnog” odgovora) i „niža” pitanja (koja imaju reproduktivno dejstvo, informacije tipa ko-šta-gde-kad).

5) *Predavanje*: učitelj daje mišljenje, objašnjenja, informacije u vezi sa nastavnim sadržajem; postavlja retorička pitanja.

6) *Usmeravanje*: učitelj usmerava aktivnost ili ponašanje učenika, očekujući pri tom da ga poslušaju.

7) *Kritika*: učitelj opominje ili kritikuje učenikovo ponašanje ili aktivnost, veliča svoj autoritet.

8) *Odgovori učenika*: izjave učenika koje se javljaju kao reakcija na učiteljev govor ili pitanja, pri čemu je sloboda učenika da izrazi sopstveno mišljenje ograničena.

9) *Inicijativa učenika*: učenici iniciraju komunikaciju, izražavaju sopstveno mišljenje, daju predloge, postavljaju pitanja koja su izraz radoznalosti i kreativnosti.

10) *Tišina, galama*: ovu kategoriju podelili smo na: a) nekonstruktivnu tišinu ili galamu (prekidi u radu nastali zbog nediscipline učenika), b) konstruktivnu tišinu (pauze u radu predviđene za razmišljanje).

Ovaj sistem kategorija zahteva od posmatrača da beleži (kodira) svaki komunikacioni akt koji se dogodi u vremenskom razmaku od tri sekunde. Broj ispred svake od kategorija predstavlja njen kodni simbol pomoću koga se kvalitativni aspekt komunikacije pretvara u kvantitativni. Sistematsko kodiranje, koje se odvija simultano sa posmatranjem, jeste veština koja je zahtevala prethodno uvežbavanje posmatrača. U našem istraživanju beleženje su vršila dva posmatrača. Njihova obuka sprovedena je na sledeći način: prvo, posmatrači su vežbali kodiranje na osnovu primera koji su predviđeni za ovu svrhu (Flanders, 1970, str. 39–44) kao i pomoću magnetofonskih snimaka školskih časova. Nakon toga, svaki od posmatrača primenio je ovaj instrument „uživo” (po četiri časa posmatranja). Kad su posmatrači dostigli određeni ritam beleženja (oko 20 oznaka u minuti), urađen je test njihove pouzdanosti, odnosno ispitali smo *objektivnost posmatranja*.

Scottov koeficijent (Gage, 1963, str. 273) slaganja između dva posmatrača, koji su posmatrali istovremeno četiri različite situacije nastavnog rada, iznosio je: 0,84; 0,77; 0,96 i 0,89. Srednja vrednost koeficijenta je 0,87 i smatra se zadovoljavajućom za svrhe ovog istraživanja.

Uzorak aktivnosti i vremena posmatranja

Opšti kriterijum pouzdanosti, koji se definiše kao „slaganje sa samim sobom”, ovde se odnosi na međusobno slaganje sadržaja snimaka istog objekta (uzorka aktivnosti) u dva ili više snimanja. Radi se, dakle, o stepenu u kome su posmatrane varijacije u razrednom ponašanju konzistentne od situacije do situacije (Galton, 1988, str. 476). Pouzdanost posmatranja u najvećoj meri zavisi od adekvatnog izbora aktivnosti i vremena posmatranja.

a) *Uzorak aktivnosti*. Posmatrali smo verbalnu komunikaciju između učitelja i učenika, u svakom odeljenju po četiri školska časa. S obzirom na to da svaki školski čas obezbeđuje približno 900 kodova, analiza oblika komunikacije urađena je na osnovu 72000 kodova. Da bi rezultati bili pouzdani, izvršena je kontrola uslova s obzirom na nastavne predmete, nastavne jedinice i tip časa.

Posmatranjem su bili obuhvaćeni predmeti koji su po broju časova najviše zastupljeni: srpskohrvatski jezik, matematika, poznavanje prirode i društva i čas odeljenske zajednice. Za ovaj poslednji odlučili smo se zato što je predviđen za vaspitni rad sa učenicima, pa kao takav pruža veće mogućnosti za komunikaciju između učitelja i učenika. Imajući u vidu da je način komunikacije uslovljen u velikoj meri nastavnim sadržajem kao i tipom časa, nastojali smo da svakim od posmatranja zahvatimo isti momenat u ostvarivanju nastavnog plana i programa. U pojedinim odeljenjima je, s obzirom na vremenski razmak između posmatranja, došlo do neznatnih pomeranja, ali suštinski, nastavne jedinice se nisu razlikovale. Uz prethodni dogovor sa učiteljima, odabrane su sledeće nastavne jedinice u okviru svakog predmeta: (1) srpskohrvatski jezik: analiza priče sa naravoučenijem; (2) matematika: vežbanje sabiranja i oduzimanja u okviru prve stotine; (3) poznavanje prirode i društva: sistematizacija gradiva na temu „Život i rad ljudi u našem mestu”.

b) *Uzorak vremena posmatranja*. Imajući u vidu da će ponašanje, kako učitelja tako i učenika, varirati u zavisnosti od toga da li ih posmatramo na prvom ili poslednjem času, u prepodnevnoj ili poslepodnevnoj smeni, nastojali smo da načinimo raspored poseta kojem bi obuhvatili sve ove raznolikosti. Tako je svaki učitelj bio posmatran po dva časa u prepodnevnoj, a dva u popodnevnoj smeni, s tim što su dva časa uvek bili prvi, a dva poslednji po rasporedu.

Kad je reč o pouzdanosti, kod sistematskog posmatranja pojavljuje se još jedan problem: *delovanje prisustva posmatrača na ponašanje učitelja i učenika*. Da bi situacija bila što sličnija „prirodnoj”, preduzeli smo sledeće:

- u istraživanje smo uključili samo one učitelje koji su dobrovoljno pristali;
- učiteljima je dato objašnjenje da su predmet posmatranja učenici i njihove aktivnosti;
- posmatrači su uvek sedeli u poslednjoj klupi u učionici i trudili se da beleženje bude što diskretnije.

Analiza podataka pomoću matrice

Radi potpunije i kvalitetnije interpretacije podataka, dobijenih sistematskim posmatranjem, odlučili smo se za njihov prikaz pomoću matrice 10 x 10 (deset kolona, deset redova). Oznake iz protokola preneli smo na matricu kao niz preklapajućih parova,* tako što je prvi broj svakog para označavao red matrice, a drugi kolonu.

Na osnovu matrice dobijeni su sledeći pokazatelji: a) procenat javljanja pojedinih kategorija verbalne komunikacije; b) *I/D* indeks kao pokazatelj stila ponašanja učitelja (dobija se poredjenjem sume oznaka u kategorijama 1, 2, 3 i 4 sa sumom oznaka u kategorijama 5, 6 i 7) i *PIR* indeks, kao pokazatelj inicijative učenika na času (dobija se tako što se suma oznaka u kategoriji 9 pomnoži sa 100 i podeli sumom oznaka u kategorijama 8 i 9); procenat sume oznaka u pojedinim oblastima matrice. Na sledećoj shemi prikazane su oblasti matrice koje smo koristili za analizu.

Shematski prikaz oblasti na matrici 10 x 10

Naziv kategor.	Klasifik.	Br. kat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σ					
Emotivni odn.		1	E															
Pohvala		2																
Prihvatanje učenik. ideja		3																
Postavljanje pitanja		4							H									
Predavanje		5																
Davanje usm.		6																
Kritika		7							F									
Učenik reaguje		8									G ₁		G ₂		I			
Učenik inicira		9																
Tišina		10																
		Σ									A			B			C	D
											Reagovanje			Inicijativa			Govor učenika	Tišina

Oblast A: Govor učitelja (reagovanje)

Oblast B: Govor učitelja (inicijativa)

Oblast C: Govor učenika

* Na primer, sekvenca oznaka: 5, 5, 3, 5, 4, 8, 8... imaće sledeće parove: 5-5, 5-3, 3-5, 5-4, 4-8, 8-8.

Oblast D: Tišina, galama

Oblast E: Kontinuirano korišćenje pohvala, ohrabrenja, emotivni odnos i konstruktivni odgovori učitelja na učeničke ideje i predloge. Ova oblast matrice naziva se i „polje rasprostrućeg nedirektivnog uticaja” (Flanders, 1965, str. 255).

Oblast F: Kontinuirano kažnjavanje i kritika (način održavanja discipline u odeljenju). Visoke vrednosti u ovoj oblasti pouzdan su pokazatelj disciplinskih problema i ukazuju na izrazitu dominaciju učitelja.

Oblasti G₁ i G₂: Neposredno, kratko reagovanje učitelja na iskaze ili ponašanje učenika.

REZULTATI I DISKUSIJA

1. Utvrđivanje tipičnih oblika verbalne komunikacije

Prvi korak u analizi podataka, dobijenih sistematskim posmatranjem, bio je utvrđivanje oblika verbalne komunikacije između učitelja i učenika, koji se javljaju na početnom stupnju razredne nastave. Na uzorku od 80 školskih časova dobijeni su rezultati koje prikazujemo tabelom br. 1. Date su prosečne vrednosti po kategorijama, odnosno oblicima komunikacije.

Tabela 1: Učestalost pojedinih oblika komunikacije

Broj kategorije	Oblik komunikacije	%
UČITELJ REAGUJE		
1.	Emotivni odnos učitelja	1,01
2.	Pohvale i ohrabrenja	2,32
3.	Prihvatanje učeničkih ideja	4,65
INICIJATIVA UČITELJA		
4.	Postavljanje pitanja	10,31
5.	Predavanje	31,26
6.	Usmeravanje	5,88
7.	Kritikovanje	2,0
UČENICI REAGUJU		
8.	Odgovori na pitanja	17,26
INICIJATIVA UČENIKA		
9.	Postavljanje pitanja, davanje predloga	5,13
10.	TIŠINA, BUKA	20,18

Osnovni zakon razredne komunikacije, „zakon dve trećine”, koji je na osnovu mnogobrojnih posmatranja formulisao Flanders, potvrdio se i ovde: približno dve trećine celokupnog govora na času pripada učitelju (57,43%), dok je jedna trećina raspoređena na sve učenike u odeljenju (22,39%). Slične vrednosti dobijene su u istraživanju Amidona i Norme Furst (1967) na uzorku od 160 razrednih posmatranja na uzrastu prvog razreda osnovne škole: 50%:34% učiteljevog u odnosu prema učenikovom govoru. Ove vrednosti u poređenju sa istima na stupnju predmetne nastave, ukazuju na tendenciju smanjenja verbalne dominacije učitelja na nižim uzrastima. Tako je, na primer, u sličnim istraživanjima ovaj odnos iznosio: 68%:20% (Flanders, 1970); 74%:16,70% (Oderlap i Dijak, 1978); 62,6%:27,2% (Marentič-Požarnik, 1987). U prilog manje verbalne dominacije naših učitelja govore i rezultati istraživanja radenih na predškolskom uzrastu (Špoljar, 1986) gde je pronađeno čak 63% do 77% govora vaspitača.

Struktura verbalne aktivnosti učitelja slična je onima iz prethodnih istraživanja: više od 60% čini predavanje, odnosno davanje informacija, objašnjavanje i usmeravanje učeničkih aktivnosti i ponašanja. U tom smislu dobijeni rezultati ukazuju na asimetričnost razredne komunikacije: *inicijator* najvećeg dela verbalnih aktivnosti je učitelj. Aktivnost učenika uglavnom se svodi na reaktivne izjave. Od ukupne verbalne aktivnosti učenika na času čak 77% sastoji se od odgovora na pitanja ili izvršavanja naredbi učitelja. Ostalo su izjave koje ukazuju na inicijativu učenika na času: davanje predloga, sopstvenog mišljenja ili, što je najređe, postavljanje pitanja.

Na ovu inicijativu učitelj reaguje bilo pohvalom (2,32%) bilo ponavljanjem ideja i predloga učenika, njihovim razrađivanjem ili korišćenjem u nastavnom radu (4,65%). S obzirom na činjenicu da je reč o onom uzrastu učenika na kome pohvala i ohrabrenje imaju veoma značajnu motivacionu vrednost, ne možemo biti zadovoljni učestalošću ovog oblika komunikacije na času. Ova vrednost niža je, kako od vrednosti pronađene na istom uzrastu kod Amidona i Furstove (5% do 7%), tako i od vrednosti pronađenih na starijim uzrastima. Učestalost pohvaljivanja na stupnju predmetne nastave (osmi razredi) kreće se i do 9% (Rajević-Đurašinović, 1984). Ni kvalitetom pohvala ne možemo biti zadovoljni. Većina je izrečena mehanički i svodi se na automatizovana potkrepljivanja tipa: „U redu”, „O.K.”, „Odlično” i slično. Obrazloženje, odnosno razlog zašto je pohvala data, obično izostaje, tako da izrečena pohvala gubi svoj pravi smisao za učenike. S druge strane, kritika koja takođe nije suviše učestala, često je izrečena oštrim tonom i neretko ima za cilj da istakne moć učitelja nad učenicima.

Znatan deo časa učitelj provodi u postavljanju pitanja (10,31). Prosečan broj pitanja koje postavi po času je oko 90, što se u izvesnom smislu

može smatrati preterivanjem. Od toga 67,2% predstavljaju jednostavna pitanja na nižem kognitivnom nivou (alternativna, retorička i sl.), a 32,8% je „viših” pitanja, odnosno onih koja su misaono provokativna, koja podstiču na razmišljanje. S obzirom na to da je reč o uzrastu na kome prevladavaju konkretne mentalne operacije, možemo reći da je procenat „viših” pitanja znatan, posebno ako ga uporedimo sa vrednostima dobijenim na starijim uzrastima. Tako su, na primer, Luzar i Vršić (1978) u svom istraživanju registrovali svega 20% ovih pitanja na uzrastima od petog do osmog razreda. Do sličnog rezultata došla je i Marentič-Požarnik (1978). Najzastupljeniji oblik komunikacije na času je davanje informacija, objašnjavanje od strane učitelja (31,26%). S obzirom na to da je reč o tipu časa na kome je bilo predviđeno utvrđivanje nastavnog gradiva ili sistematizacija, očekivali smo više dijaloga.

Najmanje zastupljeni oblik komunikacije predstavlja kategorija „emocionnog odnosa”. Svega 1,01% časa čine izjave učitelja koje impliciraju njegov pozitivni pristup dečjim emocionalnim reakcijama, za razliku od onih izjava koje osuđuju, ismevaju ili nastoje da uguše pozitivne ili negativne emocije u odeljenju. (Primer takve izjave učitelja bio bi: „Nešto smo danas uzbuđeni! Šta nam se to lepo dogodilo na odmoru?”). Moramo primetiti da je emocionalni aspekt nastave zaista sveden na minimum, posebno ako se ima u vidu da je reč o učenicima najmlađeg školskog uzrasta, gde ovaj aspekt nastave ima ponekad veći značaj od ovladavanja nastavnim sadržajima.

Jedan od značajnih pokazatelja kvaliteta komunikacije između učitelja i učenika na času predstavlja utvrđivanje stila ponašanja učitelja na dimenziji direktivnost-nedirektivnost. U tu svrhu izračunali smo *I/D* indekse za svakog učitelja posebno. Ovaj indeks, koji predstavlja odnos između učiteljevih izjava kojima on odgovara na potrebe i ponašanja učenika (kategorije 1, 2, 3 i 4) i izjava koje impliciraju inicijativu učitelja u komunikaciji (kategorije 5, 6 i 7), u stvari je samo grubo pokazatelj preovladajućeg modela komunikacije. Vrednosti *I/D* indeksa za dvadeset učitelja kreću se u rasponu od 0,26 do 0,95. Takođe je izračunat i korigovani *i/d* indeks koji sa većom diskriminacionom snagom otkriva dominantan stil ponašanja učitelja, s obzirom na to da uzima u obzir samo kategorije učiteljevog ponašanja koje se tiču motivacije i kontrole u razredu (kategorije 1, 2, 3 i kategorije 6 i 7). Raspon ovog indeksa kreće se od 0,08 do 6,35 sa većinom vrednosti indeksa ispod 1,00. Većina učitelja, dakle, pretežno koristi direktivne oblike uticaja na učenike u nastavnom radu. Tabela 2 prikazuje pomenute indekse.

Tabela 2: Vrednosti indeksa I/D i korigovanog i/d indeksa stila ponašanja učitelja

Broj učitelja	I/D	i/d
1	0,26	0,21
2	0,29	0,27
3	0,30	0,64
4	0,30	0,20
5	0,30	0,54
6	0,32	0,14
7	0,34	0,88
8	0,36	0,25
9	0,41	4,40
10	0,43	0,62
11	0,44	3,99
12	0,45	0,22
13	0,53	0,26
14	0,55	5,24
15	0,60	2,29
16	0,60	0,08
17	0,68	6,35
18	0,94	4,04
19	0,95	2,94
20	0,95	4,92

2. Modeli verbalne komunikacije i nastavni predmeti

Sledeće pitanje koje smo postavili u ovom istraživanju bilo je: *da li postoje, i ako postoje, koje su razlike u modelu komunikacije između pojedinih nastavnih predmeta*. Prethodno je rečeno da su posmatranjem obuhvaćeni sledeći predmeti: srpskohrvatski jezik, matematika, poznavanje prirode i društva kao i čas odeljenjske zajednice. U okviru svakog od predmeta načinjeno je po 20 školskih časova posmatranja. U tabeli koja sledi prikazani su indeksi za svaki od predmeta, za svakog učitelja, posebno.

Tabela 3: Vrednosti i/d indeksa s obzirom na nastavni predmet

Srpskohrvatski jezik	Matematika	Poznavanje prirode i društva	Čas odeljenjske zajednice
7,70	1,98	5,28	5,90
3,69	2,40	3,19	2,70
3,51	4,90	4,52	8,50
0,26	0,13	0,59	0,21
1,14	1,01	1,06	0,24
0,33	0,01	0,04	0,06
1,78	0,72	0,51	0,18
4,43	5,44	5,44	6,66
0,21	0,10	0,54	0,45
0,20	0,21	0,24	0,42
0,40	0,17	1,18	0,17
1,45	2,00	3,01	6,61
3,37	3,35	3,82	6,04
1,20	0,42	0,65	0,52
0,18	0,12	0,28	0,05
0,17	0,11	0,25	0,24
4,07	5,23	3,20	5,29
0,47	0,13	0,13	0,12
0,95	0,28	0,72	0,48
15,22	4,62	5,79	5,48
AS = 2,54	AS = 1,66	AS = 2,02	AS = 2,51

Na osnovu ovih indeksa izračunate su aritmetičke sredine za svaku grupu predmeta da bi se mogla vršiti poređenja.

Nedirektivni oblici komunikacije češće se pojavljuju na časovima srpskohrvatskog jezika i poznavanja prirode i društva nego na matematici. Čas odeljenjske zajednice je, kao što smo i pretpostavljali, polje pretežno nedirektivnih oblika uticaja učitelja (AS = 2,51). Na ovim časovima učitelji češće hvale i podržavaju učenike. Čak tri puta manje kritike pojavljuje se na časovima srpskohrvatskog jezika i odeljenjske zajednice u odnosu na časove matematike. Učitelji, takođe, postavljaju veći broj pitanja na ovim časovima. Direktivni oblici komunikacije karakteristični su za matematiku, što je razumljivo s obzirom na logičke strukture ovog nastavnog predmeta.

Naši rezultati se podudaraju sa rezultatima drugih autora. Na osnovu mnogobrojnih posmatranja, Flanders je došao do zaključka da se nedirek-

tivni oblici komunikacije češće javljaju u oblasti društvenih nauka, nego u matematici i prirodnim naukama (fizika, hemija, biologija). Do istog zaključka došli su Amidon i Furstova (1967) poredeći *i/d* indekse u sledećim nastavnim predmetima, na stupnju razredne nastave: društvene nauke, aritmetika i engleski jezik.

Ovi rezultati ukazuju na činjenicu da je nastavni predmet, pored drugih značajnih faktora, vezanih pre svega za ličnost učitelja i njegovu osposobljenost, značajan okvir koji prirodom svojih logičkih struktura bitno utiče na učestalost i kvalitet komunikacije između učitelja i učenika u razredu. Drugim rečima, učitelji očigledno smatraju da je nedirektivni model komunikacije efikasniji u nekim oblastima od direktivnog, i obrnuto.

3. *Bliže određenje direktivnog i nedirektivnog stila ponašanja učitelja*

Ponašanje učitelja ili nastavnika u razredu retko se može svrstati u „čisti tip”, pa prema tome ni klima koju ono stvara nije isključivo određenog tipa. Mi smo pod stilom ponašanja podrazumevali tendenciju, ponašanje koje prevladava, koje je najčešće. Dihotomija direktivnost-nedirektivnost uzeta je u ovom slučaju samo kao polazni okvir u kome su vršene dalje analize, odnosno bliža određenja modela komunikacije koji zajedno formiraju određeni stil ponašanja učitelja.

Primenjujući Flandersov kriterijum, prema kome se učitelji čije se vrednosti *I/D* indeksa nalaze u rasponu od 0,01 do 2,00 mogu smatrati direktivnim, na vrednosti *I/D* indeksa dobijenih u našem istraživanju (tabela 2), dolazimo do zaključka da su svi naši učitelji pretežno direktivni. Međutim, u samom procesu posmatranja časova došli smo do izvesnih dilema. Prvo, problem je nastao u vezi sa kategorijom 4. Pri izračunavanju *I/D* indeksa ovaj oblik komunikacije tretira se kao nedirektivni, gledano s aspekta podsticanja učenikovog učešća u komunikaciji. Imajući u vidu da je veliki broj pitanja koje učitelji postavljaju reproduktivnog karaktera i da se ispitivanje vrlo često svodi na dril u kome je inicijativa uvek prepuštena učitelju, ovaj oblik komunikacije bi se mogao podvesti i pod direktivni uticaj. Slična dilema pojavila se kod kategorije 5, koja po definiciji ovog indeksa predstavlja direktivni oblik ponašanja. Pokazalo se, međutim, da je kod ove kategorije kvalitet izjava ono što je presudnije nego kvantitet. Ne može biti svejedno, da li su učiteljeva predavanja, objašnjenja ili primeri dati rutinski, nemaštovito ili su slikovita, zanimljiva i bliska dečjem iskustvu.

S obzirom na dileme, smatrali smo da je ispravniji način određivanja prevladajućeg stila ponašanja učitelja pomoću *i/d* indeksa, koji eliminiše pomenute dve kategorije, a uključuje samo one koje se odnose na motivaciju i kontrolu (1, 2, 3, 6 i 7). Dalje analize pokazale su opravdanost postupka.

Vrednosti *i/d* indeksa, kao što se vidi u tabeli 2, kreću se u rasponu od 0,08 do 6,35. Primenjujući pomenuti kriterijum, došli smo do dve grupe učitelja: direktivni ($N = 12$), čiji se indeksi kreću u rasponu od 0,08 do 0,88 (sa većinom ispod 0,4) i nedirektivni od 2,29 do 6,35 (većina vrednosti je iznad 4,0). U tabeli 3 date su prosečne vrednosti učestalosti pojedinih oblika komunikacije za direktivne i nedirektivne učitelje.

Tabela 4: Učestalost javljanja pojedinih kategorija s obzirom na stil ponašanja učitelja

Broj kategorije	Oblik komunikacije	Direktivni učitelji	Nedirektivni učitelji
UČITELJ REAGUJE			
		%	%
1.	Emotivni odnos učitelja	0,24	2,27
2.	Pohvale i ohrabrenja	1,33	3,77
3.	Prihvatanje učeničkih ideja	1,72	8,99
INICIJATIVA UČITELJA			
4.	Postavljanje pitanja	11,47	8,55
5.	Predavanje	30,33	32,61
6.	Usmeravanje	7,40	3,49
7.	Kritikovanje	3,05	0,40
UČENICI REAGUJU			
8.	Odgovori na pitanja	20,28	12,78
INICIJATIVA UČENIKA			
9.	Postavljanje pitanja, 2,26	9,38	
10.	TIŠINA, BUKA	21,80	17,75

Potkategorizacijom kategorije 4, razlikovali smo učiteljeva pitanja s obzirom na kognitivni nivo: „niža” (tzv. konvergentna pitanja) i „viša” (ili divergentna) pitanja. U grupi direktivnih učitelja „nižih” pitanja je 78,6%, a u grupi nedirektivnih 44,09% u odnosu na ukupan broj postavljenih pitanja. Pitanja na višem kognitivnom nivou zastupljena su sa svega 21,4% kod direktivnih učitelja, dok je kod nedirektivnih učitelja više od polovine (55,9%) postavljenih pitanja ovog tipa.

Potkategorizacija je, takođe, izvršena u kategoriji 10. Kategorija „odsustvo komunikacije na času” podeljena je na konstruktivnu, odnosno nekonstruktivnu tišinu, galamu ili buku. Kod direktivnih učitelja 14,9% časa prođe u konstruktivnoj tišini ili galami. Slični iznos pojavljuje se kod nedirektivnih učitelja (13,48%). U ovu potkategoriju svrstali smo sve one situacije „misaonih pauza” predviđenih za rešavanje problema, bučnu raspravu karakterističnu za borbu mišljenja pri kojoj je nemoguće precizno definisati

Vrednosti *i/d* indeksa, kao što se vidi u tabeli 2, kreću se u rasponu od 0,08 do 6,35. Primenjujući pomenuti kriterijum, došli smo do dve grupe učitelja: direktivni ($N = 12$), čiji se indeksi kreću u rasponu od 0,08 do 0,88 (sa većinom ispod 0,4) i nedirektivni od 2,29 do 6,35 (većina vrednosti je iznad 4,0). U tabeli 3 date su prosečne vrednosti učestalosti pojedinih oblika komunikacije za direktivne i nedirektivne učitelje.

Tabela 4: Učestalost javljanja pojedinih kategorija s obzirom na stil ponašanja učitelja

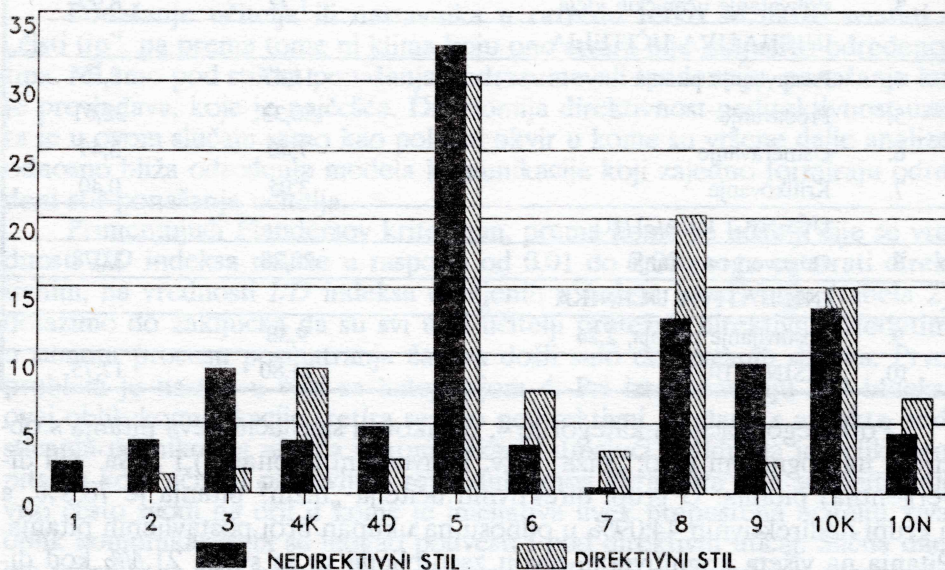
Broj kategorije	Oblik komunikacije	Direktivni učitelji	Nedirektivni učitelji
UČITELJ REAGUJE			
		%	%
1.	Emotivni odnos učitelja	0,24	2,27
2.	Pohvale i ohrabrenja	1,33	3,77
3.	Prihvatanje učeničkih ideja	1,72	8,99
INICIJATIVA UČITELJA			
4.	Postavljanje pitanja	11,47	8,55
5.	Predavanje	30,33	32,61
6.	Usmeravanje	7,40	3,49
7.	Kritikovanje	3,05	0,40
UČENICI REAGUJU			
8.	Odgovori na pitanja	20,28	12,78
INICIJATIVA UČENIKA			
9.	Postavljanje pitanja, 2,26	9,38	
10.	TIŠINA, BUKA	21,80	17,75

Potkategorizacijom kategorije 4, razlikovali smo učiteljeva pitanja s obzirom na kognitivni nivo: „niža” (tzv. konvergentna pitanja) i „viša” (ili divergentna) pitanja. U grupi direktivnih učitelja „nižih” pitanja je 78,6%, a u grupi nedirektivnih 44,09% u odnosu na ukupan broj postavljenih pitanja. Pitanja na višem kognitivnom nivou zastupljena su sa svega 21,4% kod direktivnih učitelja, dok je kod nedirektivnih učitelja više od polovine (55,9%) postavljenih pitanja ovog tipa.

Potkategorizacija je, takode, izvršena u kategoriji 10. Kategorija „odsustvo komunikacije na času” podeljena je na konstruktivnu, odnosno nekonstruktivnu tišinu, galamu ili buku. Kod direktivnih učitelja 14,9% časa prođe u konstruktivnoj tišini ili galami. Slični iznos pojavljuje se kod nedirektivnih učitelja (13,48%). U ovu potkategoriju svrstali smo sve one situacije „misaonih pauza” predviđenih za rešavanje problema, bučnu raspravu karakterističnu za borbu mišljenja pri kojoj je nemoguće precizno definisati

pojedine oblike komunikacije, „sedeće” aktivnosti učenika koje se odvijaju u tišini (crtanje, računanje, pisanje, čitanje u sebi). Kategorija nekonstruktivne tišine ili galame obuhvatila je situacije u kojima su se dogodili prekidi časa izazvani nedisciplinom učenika. Kod direktivnih učitelja ovakve situacije zauzimaju 6,84% časa, dok je kod nedirektivnih učitelja taj iznos nešto manji (4,27%). Razlike u pogledu učestalosti pojavljivanja pojedinih oblika komunikacije, zajedno sa potkategorizacijom dve kategorije, uočljivije su na histogramu koji sledi.

Daljom analizom pokušali smo da utvrdimo koji od ispitivanih oblika komunikacije najbolje razlikuju ova dva stila ponašanja učitelja, odnosno da utvrdimo da li su razlike koje su se pojavile između njih, u pogledu svake od kategorija, značajne.



Histogram 1: Upoređivanje učestalosti pojavljivanja pojedinih oblika komunikacije direktivnih i nedirektivnih učitelja

3.1. *Emocionalna dimenzija komunikacije*

U poređenju sa frekvencijama ostalih kategorija komunikacije, broj iskaza kojima učitelj podstiče ili podržava dečje emocionalne reakcije ili ispoljava sopstvene, najmanji je. On retko iznosi više od 1% od 2% ukupne komunikacije na času. Kod dva učitelja iz našeg uzorka dogodilo se, na primer, da se na četiri školska časa nije pojavio nijedan iskaz koji bi se mogao podvesti pod ovu kategoriju! Postavili smo pitanje, *da li je razlika koja se pojavila između direktivnih i nedirektivnih učitelja u učestalosti ovog oblika komunikacije, značajna.*

Da bi testirali hipotezu, primenili smo Mann-Whitneyev *U*-test ili test suma rangova (Petz, 1985, str. 309). Postupak je sledeći: sve rezultate (za obe grupe učitelja) rangirali smo tako što smo rang 1 dali „najboljem” rezultatu. U ovom slučaju bila je to najveća vrednost procenta.

Pronađena razlika značajna je na nivou 0.01 ($z = 3,58$; $p < 0.01$),* pa u tom smislu možemo zaključiti sa 1% rizika da nedirektivni učitelji u komunikaciji sa svojim učenicima, češće od direktivnih učitelja, podstiču i ohrabruju emocionalno reagovanje učenika i stvaraju povoljniju emocionalnu klimu. Tabela br. 4 prikazuje prosečne vrednosti ove kategorije za obe grupe učitelja, rangovane prema opisanom postupku.

Tabela 5: *Učestalost kategorije 1*

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
%	R ₁	%	R ₂
0	19,5	2,11	5
0,75	8,5	0,75	8,5
0,05	18	3,50	2
0,16	16	3,16	3
0,25	13	2,30	4
0,50	10	0,97	7
0,27	12	3,91	1
0,38	11	1,50	6
0	19,5		
0,08	17		
0,19	15		
0,22	14		
	T ₁ = 173,5		T ₂ = 36,5

Rang 1 = najbolji rezultat (najveća vrednost %)

$z = 3,58$ ($p < 0.01$)

* Vrednost z koja se pojavljuje u ovome neparametrijskom testu jednaka je vrednosti t , čije su granične vrednosti: 1,96 (za nivo 0.05) i 2,58 (za nivo 0.01).

3.2. Učestalost i kvalitet pohvala

U ovoj analizi najviše nas je iznenadila minimalna prisutnost podsticajnih i ohrabrujućih iskaza učitelja koji su namenjeni aktivnostima i ponašanju učenika (1,33% kod direktivnih i 3,77% kod nedirektivnih učitelja). Mali broj pohvala je zabrinjavajući, s obzirom na to da je reč o uzrastu dece od 6 do 7 godina, koja su u svom učenju i razvoju veoma zavisna od spoljašnje motivacije. U ovom pogledu pojavile su se izvesne razlike koje očigledno idu u prilog nedirektivnih učitelja.

Tabela 6: Značajnost razlika sume rangova između dve grupe učitelja u kategoriji 2 (učestalost pohvaljivanja)

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
%	R ₁	%	R ₂
1,58	14	3,06	6
2,08	8	3,14	5
0,36	20	6,08	1
1,88	10	5,39	2
1,39	15	4,22	3
1,83	11	2,75	7
0,80	18	1,92	9
1,80	12	3,69	4
0,67	19		
1,03	16		
0,86	17		
1,75	13		
	T ₁ = 173		T ₂ = 37

Rang 1 = najbolji rezultat (najveća vrednost %)

$z = 3,54$ ($p < 0.01$)

Razlika suma rangova značajna je na nivou 0.01, što ukazuje na tendenciju da nedirektivni učitelji češće nego direktivni pohvaljuju i ohrabruju svoje učenike.

Značajniji od same učestalosti pohvaljivanja na času svakako je kvalitet pohvala. Moraju se razlikovati pohvale koje predstavljaju samo površne verbalne navike učitelja, od prave pohvale koja obično sadrži obrazloženje zašto je data. Kratke pohvale najčešće su izrečene automatski, pa ih učenici često i ne primećuju. Prava pohvala mora podsticati učenike na dalju aktivnost.

Mi nismo u samom instrumentu izvršili ovu potkategorizaciju ali smo zbog načina tabeliranja podataka (matrice 10 x 10) bili u mogućnosti da

naknadno izvršimo ovo razlikovanje. S obzirom na to da prava pohvala traje duže od tri sekunde (koliki je bio vremenski razmak između dva beleženja oznaka), sumu oznaka koje su smeštene na matrici u polju E (kontinuirano pohvaljivanje i ohrabrivanje učenika) podelili smo sumom oznaka iz polja G_1 (neposredno kratko reagovanje učitelja na iskaze učenika) i tako dobili pokazatelje odnosa između duže i kvalitetnije, i kratke i površne pohvale.* Veće vrednosti ukazuju na češće korišćenje kvalitetnije pohvale. Tabela koja sledi prikazuje pomenute vrednosti.

Tabela 7: Značajnost razlike suma rangova između dve grupe učitelja s obzirom na kvalitet izrečenih pohvala

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
$\Sigma E/\Sigma G_1$	R_1	$\Sigma E/\Sigma G_1$	R_2
0,16	18	1,16	5
0,64	9	0,84	7
0,13	19	1,19	4
0,23	17	1,41	3
0,34	14	1,54	1
0,63	10	1,09	6
0,38	13	1,50	2
0,45	12	0,80	8
0,10	20		
0,32	15,5		
0,53	11		
0,32	15,5		
	$T_1 = 174$		$T_2 = 36$

Rang 1 = najbolji rezultat (najveća vrednost)
 $z = 3,63$ ($p < 0,01$)

S obzirom na to da je razlika između suma rangova značajna na nivou 0,01, možemo ukazati na tendenciju ne samo učestalijeg pohvaljivanja učenika od strane nedirektivnih učitelja već je ta pohvala i kvalitetnija.

3.3. Reagovanje učitelja na inicijativu učenika

Učitelj reaguje na inicijativu učenika, odnosno na njihove ideje i predloge, najčešće tako što ih samo ponovi i pohvali, a rede ih modifikuje u izvesnom smislu da bi ih približio drugim učenicima; primenjuje ih kao sle-

* Videti, u delu o instrumentu, shematski prikaz matrice.

deći korak u rešavanju nekog problema ili poredi sa idejama i predlozima drugih učenika. Ovaj oblik komunikacije jako je značajan s aspekta ohrabri- vanja i podsticanja učenika na inicijativu u komunikaciji. Kategorija „prihva- tanje učeničkih ideja” je ujedno i kategorija kod koje se pojavila najveća razlika između dve grupe učitelja. Direktivni učitelji na ovaj način reaguju u 1,72%, a nedirektivni u 8,99% slučajeva. Testom sume rangova pokazalo se da je ova razlika značajna na nivou 0.01 ($z = 3,93$), pa možemo zaključiti da nedirektivni učitelji stvaraju povoljniju klimu za razvoj učeničke inicijati- ve od direktivnih učitelja, odnosno češće prihvataju i koriste ideje i predloge učenika u nastavnom radu. U tabeli koja sledi date su prosečne vrednosti ove kategorije za svakog od učitelja.

Tabela 8: Značajnost razlike suma rangova između dve grupe učitelja u kategoriji 3 (prihva- tanje učeničkih ideja)

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
%	R ₁	%	R ₂
0,83	19	10,22	3
3,55	9	11,47	1
0,33	20	7,08	7
1,55	15	7,44	6
1,94	14	10,30	2
2,19	12,5	9,58	5
2,75	10	5,91	8
2,19	12,5	9,97	4
1,00	17		
0,86	18		
1,16	16		
2,36	11		
	T ₁ = 178		T ₂ = 32

Rang 1 = najbolji rezultat (najveća vrednost %)
 $z = 3,93$ ($p < 0.01$)

3.4. Učestalost i kvalitet pitanja

Najučestalija sekvenca u matrici je: učitelj postavlja pitanje (kategorija 4) – učenik odgovara (kategorija 8), koja, prema tome, sačinjava osnovno jezgro razredne komunikacije. Ovo je i pokazatelj da je učitelj glavni pokretač interakcija u odeljenju. Nakon odgovora učenika, učitelj najčešće postavlja novo pitanje (sekvenca 4–8–4–8...), što ukazuje na tendenciju učitelja da drži pod kontrolom verbalnu aktivnost dece. Učestalost ovakvog oblika komunikacije takode pokazuje da učitelji nemaju dobru strategiju ispitiva-

nja. Izostaju pauze za razmišljanje, što je, s druge strane, i razumljivo s obzirom na kvalitet postavljenih pitanja. Dešava se čak da postavljaju i više pitanja za redom (sekvenca 4-4-4-4...) ne čekajući da učenici odgovore. Već smo istakli da dominiraju pitanja na nižem kognitivnom nivou, odnosno ona koja od učenika zahtevaju već unapred predviđene odgovore, dakle prostu reprodukciju znanja. To su zatvorena i uska pitanja koja ograničavaju slobodu učenika da učestvuje u komunikaciji, za razliku od otvorenih i širokih pitanja. Upravo ova razlika unosi konfuziju oko određivanja da li je kategorija 4 oblik direktivnog ili nedirektivnog komuniciranja. Znatno je manje misaono provokativnih pitanja, onih koja podstiču radoznalost i kreativnost učenika. S obzirom na učestalost postavljanja pitanja, između direktivnih i nedirektivnih učitelja, nismo pronašli značajnu razliku ($z = 1,54$; $p > 0,05$).

Međutim, zanimalo nas je da li se dve grupe učitelja značajno razlikuju s obzirom na kvalitet postavljenih pitanja. Kod nedirektivnih učitelja, od ukupnog broja pitanja više od polovine (55,9%) su „viša”, dok je kod direktivnih učitelja ovaj iznos znatno manji (21,4%). Tabela br. 9 prikazuje distribuciju frekvencija „viših” pitanja kod direktivnih i nedirektivnih učitelja.

Tabela 9: Učestalost razlike suma rangova između dve grupe učitelja s obzirom na učestalost pitanja „višeg” tipa

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
f	R ₁	f	R ₂
112	8	226	3
81	15	251	1
27	19	170	5
246	2	111	9
106	10	99	12
93	13	141	7
65	17	168	6
18	20	212	4
100	11		
70	16		
59	18		
83	14		
	T ₁ = 163		T ₂ = 47

Rang 1 = najbolji rezultat (najveći broj pitanja)
 $z = 2,77$ ($p < 0,01$)

Pronađena razlika značajna je na nivou 0.01, pa u skladu sa tim možemo zaključiti da nedirektivni učitelji postavljaju značajno više pitanja na višem kognitivnom nivou.

3.5. Stil ponašanja učitelja i inicijativa učenika

Mnogobrojna ispitivanja u oblasti analize razredne komunikacije ukazala su na njenu asimetričnost u smislu apsolutne dominacije učiteljevog govora nad učeničkim. Svega jedna trećina ukupne verbalne aktivnosti na času raspoređena je na sve učenike. Analiza strukture učiteljevog govora u našem istraživanju pokazala je da većina učiteljevih izjava ima za cilj da kontroliše, usmerava ili ograniči verbalnu aktivnost učenika. Na ovakav zaključak najviše nas navodi analiza kvaliteta pitanja koje postavlja učitelj. U skladu s tim učenici uglavnom reaguju na ponašanje učitelja, revnosno odgovaraju na njihova pitanja ili izvršavaju naredjenja. Retke su izjave učenika u kojima pokazuju izvesnu slobodu da izraze sopstvene ideje ili pristup problemu, da razviju neko svoje objašnjenje. U kategoriji učenikove inicijative najređe se pojavljuju učenikova pitanja, a ako se i pojavljuju jedva da se poneko odnosi na spoznajnu stranu nastave. Učitelji očigledno ne stvaraju u dovoljnoj meri takve situacije na času koje bi provocirale učenike da pitaju i da se slobodno izražavaju.

Samo 2,26% komunikacije na času čine inicijativne izjave učenika kojima predaju direktivni učitelji, dok je ovaj iznos nešto veći u grupi nedirektivnih učitelja (9,38%). Zanimalo nas je da li je ova razlika statistički značajna. Tabela 10 prikazuje distribuciju *indeksa učeničke inicijative* (PIR). Ovaj indeks, koji je takođe formulisao Flanders (1970), pokazatelj je proporcije inicijativnih izjava u celokupnom govoru učenika. Izračunava se tako što se suma oznaka u kategoriji 9 pomnoži sa 100 i podeli sumom oznaka u kategorijama 8 i 9. Kao što se može videti u tabeli, indeksi se kreću u rasponu od 1,56 do 24,51 za učenike direktivnih i od 21,76 do 68,73 za učenike nedirektivnih učitelja.

Mann-Whitneyev *U*-test pokazao je da je pronađena razlika značajna na nivou 0.01 ($z = 3,63$), pa možemo zaključiti da nedirektivni stil ponašanja učitelja povoljnije utiče na ispoljavanje učeničke inicijative u komunikaciji, od direktivnog stila. Drugim rečima, izjave učitelja kojima se pohvaljuju i ohrabruju učenikovo ponašanje i aktivnost na času, postavljanje misaono provokativnih i otvorenih pitanja, a pre svega prihvatanje i korišćenje učenikovih ideja i predloga u situacijama nastavnog rada, bitno doprinosi povećanju inicijative učenika.

Tabela 10: Značajnost razlike suma rangova između dve grupe učitelja u pogledu ispoljavanja inicijative njihovih učenika

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
PIR	R ₁	PIR	R ₂
5,05	18	40,06	5
21,27	10	39,13	6
1,56	20	33,13	7
4,88	19	43,18	3
11,40	13	68,73	1
11,28	14	48,96	2
24,51	9	21,76	8
11,88	12	41,33	4
7,30	16		
6,27	17		
8,88	15		
19,83	11		
	T ₁ = 174		T ₂ = 36

Rang 1 = najbolji rezultat (najveći indeks)

$z = 3,63$ ($p < 0,01$)

3.6. Stil ponašanja učitelja i disciplina učenika

Ranija ispitivanja pokazala su, takođe, da direktivniji nastavnici imaju više problema sa disciplinom učenika, pa smo ovu pretpostavku proveravali na uzorku naših učitelja.

Pouzdan pokazatelj načina održavanja discipline u odeljenju predstavljaju vrednosti sume oznaka koje se nalaze u oblasti *F* na matrici, koja označava kontinuirano usmeravanje i kritiku od strane učitelja (sekvence oznaka u kategorijama 6 i 7). Visoke vrednosti u ovoj oblasti ukazuju na disciplinske probleme i potrebu za izrazitom dominacijom učitelja. U tabeli 11 prikazana je distribucija frekvencija ovih vrednosti u grupi direktivnih i nedirektivnih učitelja.

Tabela 11: Značajnost razlika suma rangova između dve grupe učitelja s obzirom na disciplinske probleme u odeljenju

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
ΣF	R ₁	ΣF	R ₂
143	14	44	5
116	11	45	6
130	12	30	4
54	8	22	3
230	18	103	10
437	20	48	7
339	19	19	2
93	9	17	1
221	17		
149	15		
220	16		
139	13		
	T ₁ = 172		T ₂ = 38

Rang 1 = najbolji rezultat (najmanja suma)
 $z = 3,47$ ($p < 0.01$)

Testom suma rangova ispitali smo značajnost razlike između dve grupe učitelja. Razlika je značajna na nivou 0.01 ($z = 3,47$) i ukazuje na tendenciju češćih disciplinskih problema u odeljenjima učitelja sa pretežno direktivnim oblicima komunikacije. Ovaj zaključak podržavaju i rezultati koje smo dobili potkategorizacijom kategorije 10.

Naime, u pogledu „nekonstruktivne tišine ili galame” takođe se pojavila razlika u korist nedirektivnih učitelja. Ova potkategorija kod njih je zastupljena sa 4,27%, a kod direktivnih sa 6,84%. Razlika je ispitana testom suma rangova i značajna je na nivou 0.05 ($z = 2,0$). Tabela koja sledi prikazuje distribuciju frekvencija pomenute potkategorije.

Tabela 12: Značajnost razlika suma rangova između dve grupe učitelja u pogledu učestalosti nekonstruktivne tišine

DIREKTIVNI		NEDIREKTIVNI	
f	R ₁	f	R ₂
158	11	100	4
208	15	141	8
603	20	97	3
450	19	120	6
313	18	190	13
251	16	177	12
70	2	157	10
145	9	50	1
110	5		
204	14		
311	17		
133	7		
	T ₁ = 153		T ₂ = 57

Rang 1 = najbolji rezultat (najmanji broj oznaka)

$z = 2,0$ ($p < 0,05$)

ZAKLJUČAK

Analiza tipičnih oblika verbalne komunikacije između učitelja i učenika, na uzrastu prvog razreda osnovne škole, dala je zanimljive rezultate. Prikaze ovih modela ne možemo uzeti kao opšte norme, već više kao podsticaj za dalja razmišljanja o tome, da li je takva struktura komunikacije u skladu sa našim vaspitno-obrazovnim ciljevima i zadacima i da li bi se, i u kakvim okolnostima, mogla drugačije oblikovati.

Najčešći model komunikacije, u našem istraživanju, možemo svesti na jednostavnu shemu: učitelj predaje – postavlja pitanja – učenik odgovara. Više od 80% časa protiče u frontalnom obliku rada. Učiteljev govor, u obliku davanja informacija i objašnjenja, bez sumnje je važan deo poučavanja na ovom uzrastu, kao i glasno ponavljanje i dril. Radi se, međutim, više o uspostavljanju neke razumne mere.

Autoritativnost učitelja manje se ispoljava otvoreno putem kritike i kažnjavanja, a mnogo više indirektno, i to najčešće u obliku pitanja koja usmeravaju aktivnost učenika. To su pitanja koja sužavaju slobodu učenika, što se posebno odražava na planu inicijative i kreativnog mišljenja. Primetan je nedostatak učeničkih pitanja. Većina njih je organizacijskog tipa i odnosi se na postupanje, a malo je onih u kojima se vidi da učenici razmišljaju ili da im je potrebno dodatno objašnjenje. Potrebna su pitanja i odgovori u oba

smera, jer se na taj način jačaju socijalni kontakti između učitelja i učenika, usvaja se tolerancija i jačaju demokratski odnosi.

Emocionalna dimenzija komunikacije skoro da nije prisutna. Malo je mogućnosti za razvijanje pozitivnog emocionalnog odnosa prema sebi i drugima, jer učitelji znatan deo energije usmeravaju na to da ignorišu ili uguše kako učenička, tako i svoja osećanja.

Logičke strukture pojedinih nastavnih predmeta, takode, utiču na primenu određenih modela komunikacije. Učitelji izgleda osećaju da je važnije ili da je lakše biti nedirektivan na časovima srpskohrvatskog jezika, poznavanja prirode i društva i času odeljenske zajednice, nego na matematici.

Pokušaj bližeg određenja dva različita stila ponašanja učitelja, u smislu Flandersove dihotomije direktivnost – nedirektivnost, pokazao je da se učitelji na ovoj dimenziji značajno razlikuju, pre svega, u pogledu onih oblika komunikacije koji se odnose na *motivaciju* i *kontrolu*. Nedirektivni učitelji, pored toga što češće pohvaljuju i ohrabruju svoje učenike, češće funkcionišu na višem kognitivnom nivou. S druge strane, učitelji koji pretežno koriste direktivne oblike komunikacije imaju više problema sa nedisciplinom u odeljenju.

Primena Flandersovog sistema kategorija u ovom istraživanju ukazala je, dakle, na neke opšte tendencije u pogledu učestalosti i kvaliteta verbalne komunikacije između učitelja i učenika. Za svrhe suptilnijih razlikovanja između različitih modela komunikacije, bile bi potrebne dalje potkategorizacije ovog sistema, kao i primena drugih instrumenata koji bi više bili usmereni na sadržaj komuniciranja. Dalje, s obzirom na to da smo istraživanjem obuhvatili relativno mali broj učitelja, a takode i specifične nastavne situacije, možemo samo pretpostavljati o tome, da li bi ovakva analiza dala drugačije rezultate u drugačijim uslovima (na primer: čas na kome učitelj izlaze novo gradivo, situacija ocenjivanja itd.). To su pretpostavke koje bi trebalo da provere dalja istraživanja.

Nakon ove analize nameće se i pitanje: koje bi uslove trebalo ostvariti za optimalniju komunikaciju između učitelja i učenika? S obzirom na odlučujuću ulogu učitelja u ovom pogledu, jedan od uslova je, svakako, njegovo adekvatnije obrazovanje. Zato je i osnovna implikacija ovog istraživanja da ukaže na potrebu osposobljavanja učitelja za kvalitetniju razrednu komunikaciju, bilo u toku pripremanja za rad, bilo u toku samog rada.

L I T E R A T U R A

- Anderson, H. H. i 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.
- Ashner, M. J.: The analysis of Verbal Interaction in the Classroom, u A. A. Bellack (Ed.): *Theory and Research in Teaching*, New York, Teachers' College, 1963, str. 53–78.
- Bennett, N.: *Teacher Style and Pupil Progress*, London, Open Books, 1976.

- Barker, L. L.: *Communication in the Classroom*, New Jersey, Prentice-Hall, 1982.
- Bratanić, M.: *Didaktička sinteza spoznajnih i emocionalnih zadataka u nastavnom procesu*, (magistarski rad), Filozofski fakultet, Zagreb, 1975.
- Bratanić, M.: Istraživanje stavova i interakcije u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, 1987, br. 4, str. 457–471.
- Bratanić, M.: *Mikropedagogija (interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja)*, Zagreb, Školska knjiga, 1990.
- Davitz, J. R. i S. Ball: *Psychology of the Educational Process*, New York, McGraw-Hill, Book Company, 1970.
- Delamont, S.: *Interaction in the Classroom*, London, Methuen, 1976.
- Dorđević, J.: *Učenici o svojstvima nastavnika*, Beograd, Prosveta, 1988.
- Flanders, N. A.: Teacher influence, Pupil Attitudes and Achievement, *Cooperative Research Monograph*, New York, Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1965.
- Flanders, N. A.: *Analysing Teacher Behavior*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1970.
- Furlan, I.: *Učenje kao komunikacija*, Zagreb, PKZ, 1967.
- Furst, N. i E. J. Amidon: Teacher-Pupil Interaction Patterns in Elementary School, u E. J. Amidon i J. B. Hough (Eds.): *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1967, str. 167–175.
- Gage, N. L.: *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally & Company, 1964.
- Galton, M.: Structured Observation Technique, u J. P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology and Measurement*, Oxford, Pergamon Press, 1988, str. 474–478.
- Hargreaves, D. H.: *Interpersonal Relations and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Havelka, N.: *Psihološke osnove grupnog rada*, Beograd, Naučna knjiga, 1980.
- 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.
- Jurić, V.: *Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi*, Zagreb, Školska knjiga, 1974.
- Krnjajić, S.: Nastava i interpersonalni odnosi, *Zbornik 16 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Prosveta, 1983, str. 139–167.
- Kujundžić, N.: Značenje pedagoške komunikologije, *Pedagoški rad*, 1982, br. 1–2, str. 79–85.
- Lewin, K., R. Lippitt i R. K. White: Patterns of Agressive Behavior in Experimentally Created Social Climates, *Journal of Social Psychology*, 1939, No. 10, str. 271–299.

- Luzar, N. i M. Vršič: *Analiza vprašanj pri pouku nekaterih družboslovnih predmetov v osnovni šoli*, (diplomski rad), Ljubljana, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju, 1978.
- Marentič-Požarnik, B.: Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kao značajan faktor efikasnosti nastave, *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Prosveta, 1978, str. 117-127.
- Marentič-Požarnik, B.: Analiza razredne interakcije i vežba u sticanju nastavnih veština kao most između teorije i prakse u osposobljavanju nastavnika, *Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika*, Novi Sad, 1979.
- Marentič-Požarnik, B.: *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, Ljubljana, Državna založba Slovenije, 1987.
- Measel, W. i 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.
- Medley, D. M. i H. M. Mitzel: Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation, u N. L. Gage (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally and Company, 1964, str. 247-329.
- Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa*, Okrugli sto, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 1981.
- Morrison, A. i D. McIntyre (Eds.): *The Social Psychology of Teaching*, London, Penguin Books, 1984.
- Mužić, V.: *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1982.
- Petz, B.: *Osnovne statističke metode za nematematičare*, Zagreb, SNL, 1985.
- Polansky, L.: Group Social Climate and the Teacher's Supportiveness of Group Status System, *Journal of Educational Sociology*, 1954, No, 28, str. 115-123.
- Rajović-Đurašinović, V.: *Interakcija nastavnog i kognitivnog stila kao faktor uspešnosti školskog učenja*, (magistarski rad), Beograd, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju, 1984.
- Rot, N.: *Socijalna interakcija I*, Beograd, Društvo psihologa Srbije, 1978.
- Špoljar, K.: *Analiza interakcija odgajatelj-dijete u svrhu podizanja kvaliteta odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima*, Studije i izveštaji, Zagreb, Institut za pedagojska istraživanja, 1986.
- Weick, K. E.: Systematic Observational Methods, u G. Lindzey (Ed.): *Handbook of Social Psychology*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1959, Vol. I, str. 357-452.
- Withall, J.: The Development of a Technique for Measurement of Social-emotional Climate in Classroom, *Journal of Experimental Education*, 1949, No. 17, str. 347-361.

measuring of the results outcoming from its application. Results in two subjects were measured: in the Serbo-Croatian and in the foreign (English) languages.

The tasks set in this research were as follows: 1) to determine the extent to which the contents set by the curriculum in the mother tongue and in the foreign (English) languages are mastered and 2) to get an insight into the pupils' competence to engage logical thinking and display their abilities to apply knowledge when solving problems in their mother tongue and in the foreign (English) language.

The analysis of the results obtained on the test was carried out, primarily on the basis of statistical indicators on the success in completing individual tasks, constructed in such a way as to measure the contents mastered on one hand and the engaged thinking processes on the other.

SLAVICA ŠEVKUŠIĆ-MANDIĆ

FORMS OF VERBAL COMMUNICATION BETWEEN TEACHERS AND PUPILS

The report brings the results of the analysis of verbal communication between teachers and pupils on the sample of 20 classes of the first grades of elementary school in Belgrade. A modified Flanders system of categories for analysing verbal communication was applied, based, on the systematic observation of the teaching during the class. Since each teacher was observed through four school periods, which is a minimum time to be possible to determine a prevailing style of behaviour, the observations included 80 school periods.

The analysis of the structure and the quality of verbal communication at the beginning stage of class instruction has shown that the authority of the teacher is less expressed openly, as is the case with older ages, but more indirectly, by means of questions that direct the activity and the behaviour of pupils. It has also been established that the nature of the subject has a significant influence upon the application of some models of communication from the part of the teacher.

The result of the research has also proved the hypothesis on the favourable influence of nondirective style of teacher's behaviour during the class upon the pupils' initiative in communication as well as upon the discipline in the class, compared to the directive style of behaviour.

ŽIVAN RISTIĆ

CRITERIA FOR EVALUATING RESEARCH PROJECTS AND RESULTS OF RESEARCH

The first portion of the report brings the complex of criteria for evaluating research projects, according to the traditional research paradigm in social sciences. These are the cri-