

*Мирсада С. ЗУКОРАИЋ\**

Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Наставно одељење Нови Пазар

*Далиборка Р. ПОПОВИЋ\*\**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,

Учитељски факултет

## ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ НАСТАВЕ КАО ИНТЕРАКТИВНОГ ПРОЦЕСА ИЗМЕЂУ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

*Апстракт:* Интеракција и комуникација су суштинске одлике васпитања, па се у интерактивној педагогији (комуникацијска педагогија) васпитање одређује као својеврсна интеракција између васпитача и васпитаника – наставника и ученика. У интерактивном васпитном окружењу које подразумева уважавање принципа педагошке комуникације васпитно деловање је сврсисходније, са целисходним усмерењем на развој личности, а повезаност међу учесницима васпитно-образовног процеса јача и чвршћа. У том смислу, у раду се разматрају импликације наставе као интерактивног процеса на исходе учења и положај ученика у њој. У закључку се наглашава да активна интеракција између наставника са ученицима условљава већу аутономију ученика, чиме се повећавају могућности за развој флексибилног, резилентног, креативног, а пре свега одговорног и слободног појединца. Такође, истакнути су и предуслови за стварање оптималнијих услова за учење и примену сврсисходнијих интеракција које би биле у функцији успешног поучавања и учења и развоја личности.

*Кључне речи:* интеракција, исходи учења, положај ученика у наставном процесу.

### УВОД

У времену када школа губи монопол у ширењу васпитне мисије и када јој се упућује много замерки по питању обезбеђивања подстицајне и пријатне атмосфере за боравак ученика у њој, од педагога се очекује да истражују, промишљају и креирају ефикасније моделе интеракције, односно педагошке комуникације на релацији ученик-наставник. Тако се општа тенденција у даљем развоју, унапређивању, односно модернизацији васпитно-образовног процеса креће од педагогије монолога ка интерактивној, педагогији дијалога, разговора, тј. ка комуникативној педагогији, а интеракција и комуникација се сматрају суштинским одликама васпитања. Иако се ова два појма у пракси често поистовећују, интеракција

\* Ванредни професор, [mirsada.ljajic@uf.bg.ac.rs](mailto:mirsada.ljajic@uf.bg.ac.rs)

\*\* Ванредни професор, [daliborka.popovic@pr.ac.rs](mailto:daliborka.popovic@pr.ac.rs)

и комуникација су два различита процеса. За схватање њиховог значаја за васпитно-образовни процес, нужно их је дефинисати и размотрити у чему се огледа њихова међусобна повезаност. Када говоримо о интеракцији у међуљудском односу, њена основна одредница је да је то „актуалан однос између две или више јединки при коме једна јединка утиче на понашање других“ (Rot 1982: 15). То утицање једне јединке на другу/е састоји се у томе да особа запажа друге и регулише на њихове радње/акције, гестове, идеје и сл., а такође и њу перципирају други и реагују на њу (Pedagoška enciklopedija 1989: 282). Интеракција се огледа у међусобном деловању особа које обострано одређују своја понашања на основу ставова које једна према другој заузимају. Она не значи увек односе лицем у лице (интерперсонални) и физичку присутност других, као ни просторну и временску близину. За разумевање интеракције између субјеката васпитно-образовног процеса значајно је праћење њеног тока, међузависности учесника, затим њихових очекивања и акција које предузимају. Такође, за васпитни рад од посебног је значаја евалуација као једна од карактеристика социјалне интеракције која обухвата вредновање других, њихових мотива и акција, као и последице које њихово реаговање може имати за субјекат. Ради се о обостраном, реципрочном односу који је усмерен на измене у понашању учесника, односно, социјалном деловању.

Услед тумачења да „сам појам комуницирања означава у свом најопшијем виду, размену порука између две или више особа“ (Pedagoška enciklopedija 1989: 404), те да је комуникација вид интеракције који се увек одвија посредством одређених знакова, може се рећи да је појам интеракција знатно шири.

Наиме, размена порука захтева неку врсту интеракције при чему се остварује комуникацијски ток међу учесницима - некада једносмеран, а некада двосмеран или вишесмеран. Ако се интеракција врши између наставника и ученика, са свим специфичностима које њу чине: сврсисходност, обострани васпитни утицаји, емпатичност, дијалог, реч је о професионалној комуникацији између наставника и ученика – педагошкој комуникацији. Зовемо је педагошка из разлога што је усмерена на решавање васпитно-образовних задатака (Sergejev 2000), односно, условљена је циљевима васпитања и претходи јој програмирање и операционализација од ученика који управља процесом – наставника. Из тог разлога и јесте педагошка комуникација, јер садржи основне карактеристике васпитања: свесност, целисходност и тежњу васпитача да током комуникативног процеса резултат комуникације буду остварени образовни, развојни и васпитни задаци (Lihačev 2000).

У васпитно-образовном процесу, васпитни исходи варирају у зависности од квалитета интеракције међу субјектима овог процеса. У оквиру овог рада биће анализиран утицај интеракције и комуникације на исходе учења и положај ученика у настави.

## ТЕОРИЈСКО МЕТОДОЛОШКА ОРИЈЕНТАЦИЈА РАДА

Квалитет односа у комуникацијском процесу је полазна основа у предмету интерактивне, односно комуникацијске педагогије. Шире посматрано, њен циљ је еманципација као научни постулат, те се одређује и као еманципаторска педагогија.

Симболички интракционизам, који полази од становишта да се људски идентитети граде кроз свакодневну интеракцију и односе на свим нивоима и у свим системима, први уводи Џорџ Херберт Мид (George Herbert Mead) амерички филозоф, социолог и психолог, оснивач социјалне психологије. У основи његових тумачења развоја личности је испреплетаност индивидуалних и друштвених улога и позиција на које утичу контекстуалне прилике, при чему граде свест сваког појединца, која затим усмерава његово деловање, али не апсолутно и у потпуности.

Наиме, полазна тачка комуникативне педагогије има и егзистенцијалистичку оријентацију и индивидуу види у будућности, каква она треба да буде, не каква јесте.

У том смислу, истиче се моћ комуникације као алат за остварење слободне и аутентичне личности. Из тог разлога неки аутори (Кујунџић 1986) наглашавају значај комуникативне педагогије у процесу васпитања, јер најснажније делује у процесу очовечења личности. Тај процес је дуготрајан и захтеван, а с друге стране има индивидуални карактер и ток, а трансформација тече до самоактуелизације личности под утицајем контекстуалних фактора, као и карактера комуникације са њима, уз одређене слободе избора коначног и самопотврђења коначне слободе функционисања.

Велики допринос на пољу рефлексивне комуникације дао је Јирген Хабермас теоријом „комуникативне акције“ (према: Кнежевић Florić 2005). Наведена ауторка наглашава позитивност ове теорије у педагошким релацијама, пре свега зато што је у њеној основи говор, који има снагу да и оне који говоре и оне који слушају оријентише на интеракцију која води међусобном разумевању током интеракције, водећи рачуна о вредностима и стандардима, руководећи се истовремено рационалношћу као приоритетног квалитета комуникације и њене природно удружене вредности.

По свом карактеру и природи, педагошку комуникацију нужно чине језичке манипулације чији је циљ превођење мисаоних процеса између наставника и ученика. Због тога, настава постаје изврстан ресурс оснаживања разума као и унапређивања процеса рационализације аутономног функционисања појединца и што је најважније, јачања узајамног поштовања личности, као рационалних бића.

У оквиру своје теорије, Хабермас говори о комуникативној компетенцији коју описује кроз низ захтева да би била остварена, а кроз четири говорне прилике у идеалним условима: разумљив и граматички исправан говор, садржајни карактер комуникације упућен ономе ко прима информацију од говорника, што доприноси развијању поверења у онога ко говори и на крају, говор мора бити контекстуалан, односно, омеђен социокултурним обрасцима. Наведени модел идеалне говорне ситуације је полазиште и стандард за развој педагошког комуникативног процеса на коме се заснива наставни процес. Као допуну разумевању значаја и конкретизације теорије „комуникативне акције“, аутор наводи сфере разумевања општења међу људима и то: значај узајамног разумевања за функционисање и појединца и односа, затим значај вођења активности у процесу комуникације и на крају значај подруштвавања. Иако врло убедљив, овај модел комуникације је оспораван уз оправдане разлоге критика, али у процесу наставне комуникације има итекако

значајно место, јер апострофира простор за уочавање, разумевање, обogaћивање и унапређивање резултата интерактивног садејства.

## ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ СА АСПЕКТА ИСХОДА УЧЕЊА

Анализирајући интеракцију између главних актера васпитно-образовног рада – ученика и наставника, аутори научних радова примењивали су различите приступе. У једном броју радова, као главна детерминанта интеракције, истичу се наставничко понашање и понашање ученика (Flanders 1966; Robson 1998; Huitt 2003; Brophy 1989; Bennet 1976); Marentić-Požarnik 1978)), у другим радовима истиче се васпитни стил наставника (Grasha, Yangerber Hicks 2000). У већем броју радова, новијег датума, акценат је на моделима учења који се заснивају на високом нивоу интеракције у одељењу. Један од понуђених модела је кооперативно учење, које уједно представља синтезу онога што се назива висок ниво интеракцијске повезаности и ефективног учења које ће даље водити ка саморегулисаном учењу (Ковачевић-Благданић и др. 2021). Кооперативно учење се изводи у пару или групи уз заједнички приступ задатку, кроз истраживање уз поделу задужења према афинитетима или способностима, откривањем нових образаца учења, нових знања, олује идеја и нових увида у могућности и иновације. Овај вид учења иако има многобројне добробити, још увек је веома мало заступљен у школама, јер доминира фронтални облик рада (Поповић 2019).

У Фландерсоновом приступу истраживања интеракције разматра се вербално понашање главних актера наставе у одељењу и његов утицај на успех у учењу. У том смислу коришћен је својеврстан протокол као бележница тока онога што вербализују ученици и наставник, при чему се наглашава да вербални исказ наставника може утицати на ученике директно или индиректно (Flanders 1966).

О томе колики значај има говор наставника, показује чињеница да седам од десет дефинисаних категорија описује наставничко деловање, а једна се односи на стање које најближе описује тишину или неразговорност. Наставник има директан утицај који изражава кроз понашање, било да говори ученицима, објашњава им, усмерава их или коригује њихове грешке, док индиректан утицај остварује кроз разумевање ученичког понашања, изражавање похвала, уважавање њихових идеја или усмеравање питањима. Како ученик прихвата понашање наставника, може се пратити посматрањем ученичке радозналости, кроз постављање питања и давање одговора, као и иницирање дубље анализе садржаја говора. Резултати истраживања поменутог аутора истичу апсолутну израженост наставничког говора у односу на ученике, уз то да је директиван утицај наставника кроз вербализам присутан два пута више од индиректног наставничког деловања, а који је сврсисходнији за ученике, јер их у већој мери поставља у активан положај (Flanders 1966).

Робсон (1988) такође анализира одређене интерактивне поступке и њихову рефлексију на ефикасност и резултате учења, те изводи генерализацију која говори у прилог томе да индиректна комуникација у односу наставник-ученици, односно активно учење, поспешују пажњу ученика, социоемоционалне компетенције изражене кроз асертивност, саосећање, поштовање мишљења других, сарађивање

и тимски рад, критички увид у реалност, креативност и стваралаштво, интризичку мотивисаност, дивергентност, а с друге стране нижи ниво бојаљивости и пасивности, што омогућава објективнију евалуацију исхода учења и укупне добробити (prema: Šimić-Šašić 2011).

У оквиру својих изучавања Хјуит (Huit 2003) закључује да од квалитета интеракције умногоме зависи исход учења, односно да што је израженија активност ученика, то су резултати бољи, што их додатно мотивише на делање и обрнуто. Поред тога, квалитетнија интеракција на релацији наставник-ученик, доприноси бољем укупном развоју личности ученика.

На основу једног броја истраживања дошло се до сазнања да је и васпитни стил наставника битна детерминанта квалитета интеракције наставник-ученик која се рефлектује на исходе учења. У калсификацији Граше и Јангербера васпитни стилови наставника могу бити: стил експерта, стил формалне ауторитативности, фацитатор и делегатор (Grasha, Yangerber Hicks 2000).

Наставници који спадају у прву групу јесу компетентни и својим делањем због тога утичу на развијање ученичке компетентности. Другој групи наставника се приписује само формална ауторитарност и ученици следе примере њиховог понашања, док наставници фацитатори подстичу развијање интеракције која је спонтаног карактера, чиме се код ученика уједно развија самосталност у раду, самоиницијатива, преузимање одговорности и остале генеричке компетенције.

Као што и само име каже, наставник из четврте групе Грашеа и Јанкербера, делгира себе као протективни фактор у интеракцији са ученицима и пружа им помоћ у сваком тренутку ради развијања ученичких компетенција.

У понашањима наставника, односно њиховој интеракцији са ученицима, не може се повући потпуно јасна линија и одредити искључиви васпитни стил. Наиме, може се рећи да сви наставници поседују примесе сваког од наведених стилова, с тим да код сваког од њих доминира један од наведених. Зависно од доминације васпитног стила наставника, формира се и атмосфера или клима у одељењу и међу учесницима васпитно-образовног процеса, те експерти по правилу дефинишу хладну и круту атмосферу, званичног карактера, а што је више примесе осталих васпитних стилова, то је атмосфера топлија, а клима погоднија за учење и развој (Ibidem 2000).

Судећи по налазима ауторки Андриловић и Чудина-Обрадовић, које су такође анализирале васпитне стилове наставника, у настави као интерактивном процесу, посматрано из перспективе остварености постављених задатака, најпунии ефекат се постиже ауторитативним деловањем, односно, демократским приступом уз уважавање сваког учесника у интеракцији (Andrilović, Čudina Obradović 1996).

Интеракција у којој изостаје посвећеност и подршка ученицима, а присутно је неповерење у њихове потенцијале, према исказима наведених аутора, никако не може имати позитиван трансфер на васпитно-образовни процес, аналогно ове, и на исходе учења. Попустљиви и равнодушни стил руковођења, сматрају исти аутори, не доводе до успешности ни у једном аспекту учења и развоја или у најмању руку доводе до ниских постигнућа, демотивисаности и ниског прага толеранције у интерактивном процесу (Ibidem 1996).

Узевши у обзир полазиште по којем је интеракција између наставника и ученика кључни елемент процеса учења (Ćirić 2019), могу се сагледати сви нивои интеракције на релацији ученик-наставник и њихове импликације на исходе учења. Ти нивои се могу посматрати и кроз призму нивоа повезаности у виду физичког постојања, општења по систему постављања питања и одговарања на њих, интеракције са присуством емпатије и на крају вођења равноправне комуникације која је двосмерна (Bratanić 1990).

Први два нивоа интеракције готово и да немају повољних ефеката на остављавање васпитно-образовних задатака.

Међутим трећи ниво, подразумева емпатијску интеракцију, посебно у смеру наставник-ученик, која се рефлектује позитивно на његову заинтересованост, мисаоно га активира да усваја знања и сходно томе гради вредносна уверења у складу са којима се и понаша. Током тог процеса, васпитно деловање се дешава на нивоу свих аспеката развоја личности.

И коначно, најефикаснија је интеракција уколико се оствари двосмерна комуникацијска емпатија, што укључује присуство активног слушања и заузимање перспективе другог и разумевање позиције и улоге другог у одређеном систему и тако водити дијалог.

Братанић (1990) даље наглашава да се у том случају комуникативни процес у васпитно-образовном систему дешава на подигнутом нивоу интеракцијске повезаности, што доводи до бољих резултата васпитног деловања. У том смислу, исходи учења ће бити јаснији и бољи.

Преглед литературе о интеракцији на релацији ученик-ученик говори у прилог томе да су истраживачи фокусирани на проналажење везе између просоцијалне интеракције између ученика и њихових школских постигнућа (Cobb 1972; Green et al. 1980; Estell et al. 2002) или на испитивање академске успешности ученика и емпатијског комуницирања као вишег нивоа интеракције (Feshbach, Feshbach 1987). Однос дијалога као највишег нивоа интеракције међу ученицима и исхода учења најбоље осликавају рефлексије кооперативног учења у једном броју радова (Johnson et al. 1998; Jensen 2003; Спасеновић 2004; Slavin 2014; Ковачевић, Благданић и др. 2021). Реч је о процесу у коме се залаже за бригу о академским постигнућима и развијање социо-емоцијалних вештина током непосредне интеракције, која додатно укључује преузимање личне одговорности и позитивне повезаности (Jensen 2003). О учењу кроз интеракцију говорио је у оквиру теорије о зони наредног развоја Лав Виготски (1996) по којој је асиметрична интеракција веома значајна (одрасли као компетентнији и дете или дете и други компетентнији вршњак). У новијој литератури, када је реч о учењу деце кроз кооперативне активности позитиван утицај се дешава у стању „когнитивног конфликта“, односно сучељавања мишљења које не води нужно у конфликт, већ напротив, долази до аргументовања, преговарања и коначно усклађивања углава гледања (Кrnјаја 2009). Када један ученик свом вршњаку додатно објашњава и интерпретира наставно градиво, то захтева когнитивно реструктурисање што ће допринети лакшем разумевању и интериоризацији знања у уверења и понашања.

У процесу кооперативног учења значајнија улога наставника за ученичка постигнућа је она која подразумева шире објашњавање у односу на одговоре кратких

форми, који понекад ученике збуне и блокирају (Спасеновић 2004). У том контексту, ваља скренути пажњу и на то да су објашњења кориснија у случају претходно постављених питања, него када долазе од наставника, а нису иницирана од ученика (Terwel et al. 2001).

Одређена истраживања (Јовановић - Ваукал 2007: према Ковачевић, Благданић и др. 2021) показују делотворност тимског учења и начина комуникације као важнијег ресурса у односу на то да ли је у процесу учења присутан наставник или вршњачки едукатор.

У кооперативном учењу постоје могућности за заједнички критички осврт на решавање проблема, што значи свеобухватније и боље сагледавање учеће ситуације, а присутније су у међувршњачким интеракцијама због истоветне позиције моћи, у односу на расподелу позиције моћи на нивоу наставник-ученик (Ковачевић, Благданић и др. 2021).

Односно, ситуације у којима су присутна наметања, без двосмерне комуникације и анализе процеса учења, интеракција неће бити успешна.

Ово даље значи да је осим дијалога као кључног параметра интеракције значајно поменути и мисаону активност, емпатију и саосећање, затим помагање и делење са другим (Спасеновић 2004) као обележја успешне интеракције (интеракција која позитивно корелира са исходима учења). У таквој интеракцији постоји реалне могућности да међу члановима влада осећај припадности и поверења, разумна доза подстицања и помагања (не преузимање обавеза и одговорности других и рад уместо других), у којој сваки учесник има свој идентитет и успева да задржи аутентичност, потпуно слободан да потражи додатна објашњења и помоћ.

Успостављање продуктивних односа омогућава члановима једне групе дефинисање и праћење остваривања циљева, али и личног напретка, чиме се доприноси саморегулисаном учењу појединца, али и групе (Slavin 2014).

Овакви ефекти се постижу и у ситуацијама учења у форми парова или групе, као и у пројектном приступу учењу/наставе. Чини се посебно значајним истаћи да су подаци неких ранијих истраживачких налаза показали да је без обзира на бројне предности кооперативан вид учења у реалном практичном контексту недовољно присутан. Истина, од предметних садржаја умногоме зависи ниво могуће заступљености кооперативног приступа учења у пракси, али да се значај његове присутности у највећем види у остварености социјалне у односу на личну добробит ученика (Ковачевић, Благданић и др. 2021). Такође, највећи број истраживања у чијем је фокусу била ова проблематика, а који су у раду интерпретирани потиче из школа у којима је овај вид интерактивног васпитног рада присутан.

## ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ СА АСПЕКТА ПОЛОЖАЈА УЧЕНИКА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Интеракција наставник–ученик се најснажније рефлектује на жељу и могућност ученика да партиципира у наставном процесу.

Онда када ученици узимају учешће у активностима да би указали поштовање наставнику и лојалност, а не зато што желе долази до губљења аутономије и

проактивног деловања у складу са својом вољом, па се мења и положај ученика, што се одражава и на исходе учења.

Партиципативни удео ученика током васпитно-образовних активности може се сагледати у оквиру више нивоа.

На основу релевантне литературе, Врањешевећ (2007) врши приказ шестостепеног оквира партиципације ученика и то од потпуно пасивне, до аутономне. Наиме, први степен партиципације је само физичко присуство и улога посматрача, затим блага интерактивна позиција, појачана интеракција са тенденцијом задобијања моћи већег учешћа, активно учешће и могућност преузимања моћи у одређеним сегментима, дељење моћи и на крају аутономно и проактивно деловање са правом одлучивања.

Једино партиципација коју прати уважавање ученика, разумевање и поштовање уз развијен однос партнерског деловања наставника и ученика, подржава истинску партиципацију ученика у васпитно-образовном процесу.

У прилог томе значајности достизања таквог положаја ученика, говоре и резултати истраживања о постојању позитивног трансфера аутономних интеракцијских активности свих учесника васпитно-образовног процеса на квалитет односа и позитивне и топле климе, која је услов пожељних васпитно-образовних исхода (Gottfredson et al. 2005; Welsh et al. 2000).

Наиме, уз организованост и унапред утврђена правила, негујући и доследан приступ, које следе сви учесници, укључујући и родитеље, креира се атмосфера пријатности и наклоности, као плодно тле успешности школских и ваншколских активности (Gottfredson et al. 2005).

На темељу димензија утицаја и близине, у интерактивном односу на релацији наставник-ученици, развијен је модел који говори о значајности доминације и/или подређености с једне стране за контролу интеракцијског односа и с друге стране о нивоу блискости и поверења за остваривање сарадње и заједничког деловања које води до остваривања циља интеракцијског деловања (Timothy Leary 1957).

У односу на доминацију сегмента одређене димензије, могуће је одредити више начина понашања наставника, која иду од апсолутне доминације његове улоге, преко постепеног давања простора ученицима за деловање, које се даље одвија зависно од задовољства наставника у њихове снаге и проактивност (Brekelmans et al. 1993).

У наставниковом руковођењу, могуће је јасно увидети дијаметрална понашања у односу на наведене димензије и то подржавајућег приступа који је прихватаљив ученицима јер прати њихове потребе, аутентичност и темпо учења или директивног опхођења које подразумева активности унапред испланиране, сходно њиховој перцепцији најбољег начина за постизање резултата и остварености постављеног циља (Watkins, Wagner 2000).

Неретко су наставници оријентисани на другу поменућу димензију, тако да се везују за свој предмет и академска постигнућа, а занемарују успостављање социјалних односа који подразумевају интегрисаност, укљученост и сарадњу међу ученицима. То ће имплицирати дисциплинске проблеме или конфликте, а извршавање



школских обавеза ће бити у другом плану. То истовремено значи и слабија школска постигнућа ученика као и да неће у пуној мери остварити своје капацитете на плану интелектуалног, социјалног и емоционалног развоја (Đigić 2017).

У односу на то како се разуме и прихвата позиција и улога ученика, могућности да изрази самосталност у обављању задатака и преузме одговорност, као и од васпитног стила наставника, ученик ће бити у мањој или већој мери да узме учешће у коконструкцији знања у складу са својом вољом и аспирацијама (Havelka 1996).

Полазећи од наведене чињенице, апострофира се значај компетентности наставника за вођење таквог интерактивног процеса у коме ће сваки учесник имати прилику да изрази своју јединственост, а да притом не ремети аутентичност и потребе осталих учесника (Zukorlić, Popović 2018).

Остваривање партиципације ученика у васпитно-образовном процесу јесте и најефикаснији начин за уважавање личности ученика, могућност да изрази своју аутентичност и креативност, да преузме одговорност (Richman, Bowen 1997). Зато, већи простор за партиципацију и проактивност у васпитно-образовном процесу, омогућава виши ниво самосталности и вере у своје способности које се увећавају и ученици постају компетентнији не само у академском већ и у животно практичном деловању.

У оквиру теорије самодетерминације (Williams, Deci 1998), описана је између осталог потреба ученика за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу. Стога је од суштинске важности подршка остваривању овим потребама, посебно кроз узимање перспективе ученика и креирање прилика за његово деловање. Уз то треба додати да је прављење грешака неминовно, али је кључан начин реаговања наставника на њих и понашање које иде у сусрет поверењу у ученика и његове потенцијале за боља постигнућа, што наглажава такође димензију комуникације као кључног фактора у процесу развијања компетентности.

Овде се јасно препознаје емпатичност као кључна димензија педагошке комуникације и високог нивоа интеракције.

Начин на који наставник може усмеравати понашања ученика која воде аутономији на веома сликовит начин описује Маријани (1997), кроз концепт изазова и подршке. Наиме, да би ишао у сусрет задовољавања потребе ученика за аутономијом, наставник креира изазове, односно задатке који ће захтевати мисаону активизацију ученика, а истовремено им шаље поруке подршке у ситуацијама када то буде потребно, кроз додатна објашњења и усмеравања. Исти аутор даље, описује четири облика интеракције између наставника и ученика, руководећи се нивоом пружања подршке и довољног изазова на партиципацију ученика. У том смислу, издаваја следеће облике: висок ниво оба елемента, подршке и изазова, затим висок ниво подршке, а низак ниво изазова, низак ниво подршке, а висок ниво изазова и низак ниво оба елемента интеракције, подршке и изазова (Mariani 1997). Приказан однос између елемената одређује положај и ученика и наставника, који да би био повољан захтева избалансираност односа. Јер, низак или висок ниво изазова не уважава довољно ученика, односно подцењује или прецењује његове способности, па у практичном смислу, лаки или тешки задаци за ученика не доводе

до осећаја задовољства, самопотврђивања и самопоштовања. Такође за положај ученика у васпитно-образовном процесу неопходан је и баланс подршке коју им пружа наставник. Уколико подршка изостаје или је ниског нивоа, ученик неће имати ни спољашњу мотивацију, те постоји бојазан да се јави досада и инхибиција мисаоних активности, а ако интеракцијом доминира висок ниво подршке, ученици се могу ослонити на наставника у већој мери него што је то потребно, што за резултат може имати мањак функционалног знања и укупне компетентности ученика. Свакако, наставник треба да тежи остваривању такве врсте интеракције која обезбеђује топлу атмосферу и добар осећај, осећај припадности и сигурности, који води остварењу виших потреба, као што су самоодређење и саморегулација. Благовремено и довољно подршке у току активности у којима партиципирају или које воде ученици, доприноси уједно и задовољавању потребе за повезаношћу (Mariani 1997), што се у највећем може постићи вештином наставника да подупре партиципацију ученика флексибилношћу поучавања индивидуалним или потребама групе (Lansdown 2004).

Конечно, постигнут баланс између подршке и изазова у односу на сваког појединачног ученика, доприноси самодетерминацији, која је условљена аутономијом, компетентношћу и повезаношћу.

Стога се може закључити да је неговање аутентичности и постизање аутономије ученика у наставном процесу могуће једино кроз интеракцију која се одвија на принципима уважавања личности ученика, на емпатичности, кроз дијалог и уз развијен однос партнерског деловања наставника и ученика.

## ЗАКЉУЧАК

Квалитет интеракција у оквиру васпитно-образовног процеса се може одредити мером усклађености васпитних поступака наставника са постављеним циљем, односно нивоом успостављене интеракције и односа који сведоче присутност васпитног циља.

Од умешности наставника да доведе у балансиран однос све факторе и димензије интерактивног процеса, оне видљиве или мање видљиве, које се успостављају између ученика и наставника зависи и успешност наставног али и васпитног процеса.

Када је реч о исходима учења, бољи ефекти се могу постићи такозваном директном интеракцијом и активним поучавањем јер доприносе бољој мотивацији, посвећености и дубокој пажњи. Такође, већа је партиципација ученика, активност слушања и говора, креативност, критичност и дивергентност, самокритичност и саморегулација, сарадња, способност вредновања и тимско деловање. Допринос такве врсте интеракције је и у инхибирању негативних појава које се неретко описују као школске неурозе.

На основу повезаности нивоа интеракције у васпитно-образовном процесу и положаја ученика у наставном процесу, тачније оставаривања аутономије ученика, може се подвући да је важно да буде заступљено интегративно понашање наставника којим доприноси да сваки појединац достигне личну сатисфакцију, као и

непосредно понашање наставника усмерено на примену специфичних средстава и понашања у функцији достизања пожељних циљева учења.

Наставник и ученик деле одговорност и контролу над ситуацијом, при чему је задатак наставника да створи подстицајну атмосферу у разреду, да узме у обзир перспективу ученика, пружи му релевантне информације и прилике за избор и подстакне га на преузимање одговорности за властито понашање. Тако се повећавају могућности за развој флексибилног, адаптивног, креативног, а пре свега одговорног и слободног појединца.

У оквиру стандарда компетенција за професију наставника и његовог професионалног развоја посебан значај имају компетенције које захтевају знања о значају партиципације ученика, посебно у наставном процесу, јер утичу на укупну компетентност ученика – његову аутономију, повезаност и функционалност у ваншколским системима.

У том смислу, веома је важна и адекватна припрема будућих наставника кроз комуникацију у високошколској настави, која треба да им омогући начине интеракције и оптималност функционисања у групи, како би они били саставни до њихове педагошке мисије. Односно, да се кроз образовање будућих наставника узме у обзир и социјални аспект процеса поучавања. Тај задатак, као примаран, има предмет Интерактивна педагогија у процесу образовања будућих наставника. Ово је базичан, али недовољно остварен предуслов за оптимизацију услова за адекватније интерактивно деловање које ће ићи у сусрет достизања компетентности ученика.

Јер, интеракција је показатељ како ученици доживљавају школу, степена разумевања ставова ученика, степена задовољства главних учесника васпитно-образовног рада, као и оплемењености међуљудских односа унутар школе и рефлексија у ваншколске односе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Andrilović, Čudina-Obradović 1996: Vlado Andrilović, Mira Čudina-Obradović. *Psihologija učenja i nastave* (III izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić 1990: Marija Bratanić. *Mikropedagogija-interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Brekelmans, Levy i Rodriguez 1993: Mieke Brekelmans, Jack Levy i Rely Rodriguez. A typology of teacher communication style. U: T. Wubbels i J. Levy (Ur.), *Do you know what you look like?* (46-55). London: The Folmer Press.
- Čirić 2019: Marina Čirić. Participacija učenika u različitim modelima učenja, *Godišnjak za pedagogiju*, 4(2), 59–71.
- Đigić 2017: Gordana Đigić. *Upravljanje razredom : savremeni pristup psihologiji nastavnika*, Niš: Filozofski fakultet.
- Flanders 1966: Adam Flanders. *Analyzing Teaching Behaviour*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Flanders 1970: Adam Flanders. *Analyzing teaching behavior*. New York: Addison- Wesley.
- Goleman 2014: Daniel Goleman. *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson 2005: Gari Gottfredson, Denise Gottfredson, Payne Allison & Nisha Gottfredson. School climate predictors of school disorder: results from National Study of Delinquency Prevention in School. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 42 (4), 412–444.

- Grasha, Yangarber-Hicks 2000: Anthony Grasha, Natalia Yangarber-Hicks. Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48 (1), 2–10.
- Havelka 1996: Nenad Havelka. Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. *Nastava i vaspitanje*, 45 (2), 293–308.
- Đermanov, Kosanović, Isak 2016: Jelena Đermanov, Marijana Kosanović i Dragana Isak. Razredna klima u osnovnoj školi: percepcije i očekivanja učenika, *Pedagoška stvarnost*, 62(1), 61-78.
- Knežević-Florić 2005: Olivera Knežević-Florić. *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kovačević, Blagdanić i Stojanović 2021: Zorica Kovačević, Sanja Blagdanić i Aleksandar Stojanović. Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta i u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 34(1), 14-29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101014K>
- Kujundžić 1986: Nikola Kujundžić. *Komunikacija – bit edukativne prakse*, 19(4), Beograd:Nolit.
- Lansdown 2004: Gerison Lansdown. Participation and young children. *Early Childhood Matters – Young children's participation: Rhetoric or groving reality?* Vol. 103, 4–14.
- Lihačev Timofeević 2000: Boris Lihačev Timofeević. *Pedagogika*. Moskva: Kurs lekcij.
- Mariani 1997: Luciano Mariani. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*. 23 (2). Retrieved July 24, 2017. from: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>.
- Popović 2019: Daliborka Popović. *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja*. Novi Pazar. Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- Potkonjak, Šimleša (ur), 1989: Nikola Potkonjak, Petar Šimleša. *Pedagoška enciklopedija I i II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, Pijanović (ur). 1996: Nikola Potkonjak, Petar Pijanović. *Pedagoški leksikon*, Beograd:Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Richman-Bowen 1997: Jack Richman, Gary Bowen. School failure: an ecological interactional – developmental perspective. In: Fraser, M. (ed.). *Risk and Resilience in childhood: an ecological perspective* (95–116). Washington DC: NASW Press.
- Rot 1982: Nikola Rot. *Znakovi i značenja*, Beograd:Zavod za udžbenike.
- Sergejev 2004: Ivan Sergejev. *Osnovy pedagogičeskoj dejatel'nosti*. Minsk.
- Trnavac 2003: Nedeljko Trnavac. Tri epohe i tri teorijske koncepcije o komunikaciji u školskoj nastavi. U: Jovanović, B. (ur.). *Komunikacija i mediji* (51-61). Naučni skup sa međunarodnim učešćem *Komunikacija i mediji*, 17. I 18. 10.2003. Jagodina:Učiteljski fakultet u Jagodini, Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Timothy 1957: Leary Timothy. *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene OR: Resource Publications.
- Šimić Šašić 2011: Slavica Šimić Šašić. Interakcija nastavnik-učenik:Teorije i mjerenje, *Psihologijske teme*, 20. (2), (233-260), Zadar:Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru
- Vranješević 2007: Jelena Vranješević. Participativna prava deteta i pojam razvojnih mogućnosti. U: Radovanović, I., Trebješanin, B. (ur). *Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju* (251–260). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Watkins, Wagner 2000: Chris Watkins, Pasty Wagner. *Improving School Behavior*. London: Paul Chapman Publishing.
- Williams, Freedman & Deci 1998: Geoffrey Williams, Zachary Freedman, Edward Deci. *Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control*. *Diabetes Care*. 21, 1644–1651.
- Welsh 2000: Wayne Welsh. The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 567 (1), 88–107
- Zukurlić, Osmanlić 2017: Mirsada Zukorlić, Iljaz Osmanlić. Nivoi ineraktive povezanosti između učenika i nastavnika u nastavi, *Inovacije u nastavi*, 30(2), 172–181.
- Zukurlić, Popović 2018: Mirsada Zukorlić, Daliborka Popović. Povezanost školske klime i autonomije učenika, *Inovacije u nastavi*, 30 (4), ( 99–108). UDC 37.015:316.77 <http://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/Inovacije4-17/08-Zukurlic.pdf>

Mirsada S. ZUKORLIĆ  
Daliborka R. POPOVIĆ

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF TEACHING AS AN INTERACTIVE  
PROCESS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS

SUMMARY

Interaction and communication are essential features of education, so in interactive (communicative) pedagogy, education is defined as a kind of interaction between educators and learners - teachers and students. In an interactive educational environment that implies respect for the principles of pedagogical communication, the educational influences are more emphasized and focused on personality development, and the connections between the subjects of the educational process are firm and strong. In this sense, the paper discusses the implications of teaching as an interactive process on learning outcomes and the position of students in it.

In the conclusion, it is emphasized that active interaction between teachers and students conditions greater student autonomy, which increases the possibilities for the development of a flexible, resilient, creative, and above all, responsible and free individual. The prerequisites for creating more optimal conditions for learning and the application of more purposeful interactions that would serve the purpose of successful teaching and learning and personality development were also highlighted.

*Key words:* interaction, learning outcomes, students' position in the teaching process.

