

Кратки  
научни прилог

Мирсада С. Зукорлић, Иљаз А. Османлић<sup>1</sup>  
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Београд  
Наставно одељење у Новом Пазару



## Нивои интерактивне повезаности ученика и наставника у настави

**Резиме:** У раду су представљени резултати теоријске анализе међусобне условљености нивоа интерактивне повезаности ученика и наставника у настави и васпитно-образовних ефеката. Узима се у обзир да је појам интеракција шири од појма комуникација, јер је комуникација само она интеракција која је посредована знаковима. Значајна одлика комуникације је што она представља процес при којем једна јединка утиче на понашање друге. Педагошка комуникација као битна одлика има: условљеност циљем васпитања, професионално осмишљавање и програмирање њеног тока и исхода од стране васпитача, висок ниво интеракције и моћност одобраних утицаја, отвореност, интерперсоналност, активно слушање, разумевање, постојање емоција, емпатија. Њени утицаји су наплатенији и усмерени су на развој личности. Зато се васпитање и дефинише као својерсна интеракција између васпитача и васпитаника.

Рад има за циљ да се идентификују и на увид јруже нивои интерактивне повезаности између ученика и наставника. Разматрају се импликације одређених аспеката интеракције (поучавање, руковођење или подршка аутономији ученика и социоемоционални односи) на исходе наставног процеса. У закључним разматрањима апрофисирани су услови које је појредно обезбедити за остваривање највишег нивоа интерактивне повезаности између главних актера наставе. У прилогу дајемо и препоруке за повећање ефикасности наставника у процесу комуникације са ученицима.

**Кључне речи:** настава, интерактивна повезаност, педагошка комуникација, ефекти наставног процеса.

<sup>1</sup> [mirsada.ljajic@uf.bg.ac.rs](mailto:mirsada.ljajic@uf.bg.ac.rs)

Copyright © 2017 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](http://www.teachereducation.org) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Увод

Познато је да васпитни ефекти (вредносни систем, ставови, интересовања и слично) зависе од структуре и квалитета релација које се успостављају између наставника и ученика. Најновијим истраживањима социјалне интеракције се наглашава да она игра веома битну улогу приликом учења, па се и разматра као матрица за развој, а не као психолошки процес који је променљив и који једва има утицаја (Natali, 2016; према: Baucal, Arcidiacono & Buđevac, 2011; Grossen, 2009; Psaltis, Gillespie & Perret-Clermont, 2015). „Социјална интеракција може се одвијати и на симболичком плану, оснивати се на психолошкој међузависности – на сазнањима о очекивањима и митовима других појединаца и група и антиципацији њихових акција.“ (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 282). У овој тврдњи налазимо и суштину интеракције између субјеката васпитно-образовног рада. Дакле, васпитно-образовни је „интеракцијски однос васпитача и васпитаника – који у том динамичком процесу симултано врше и размењују утицаје посредством положаја и улога одређених природом социјалне ситуације у којој се налазе. Ови утицаји су наглашени и усмерени ка развоју личности. Зато се васпитање дефинише као својеврсна интеракција између васпитача и васпитаника.“ (Zukorlić, 2013: 306).

Социјална димензија васпитно-образовног процеса има посебан значај у теорији социјалног конструктивизма, чије претпоставке имају непосредан значај као један од праваца у оквиру нове филозофске теорије – конструктивизма. Она представља рекапитулацију идеја чији су творци Џон Дјуи и други образовни прогресивисти, а у основи њихових идеја је појам активни ученици. Зато претпоставке социјалног конструктивизма имају непосредан значај за концептуализацију образовног рада у школама (Milutinović, 2011). Учење у великој мери зависи од претходног знања, а ученици најбоље

уче када примењују знање како би решили проблеме, кроз дискусију са наставницима и осталим ученицима, када су активни у упознавању кључних идеја садржаја учења, уместо да их механичким учењем меморишу. У овако конципираној настави улога наставника се не огледа у прослеђивању готових знања ученицима, већ у подстицању ученика да преиспитују власти конструкције стварности. Конструктивизам је много више од алтернативних поступака поучавања (Windschitl, 1999). Он се третира као култура или кохерентан скуп веровања, норми и пракси који конституишу структуру школског живота. Овако схваћен, конструктивизам подразумева одређене обрасце по којима ученици ступају у интеракцију са вршњацима, одређене односе са наставницима и начине сазнавања садржаја курикулума. Такође, претпоставка је да постоји адекватна повезаност на релацији ученик–наставник, њихових образаца комуникације и начина процењивања. Дакле, неоспорно је да радикални конструктивизам има значајне импликације за унапређивање педагошке теорије и праксе. У том смислу, социјални конструктивизам је веома значајан за разумевање интеракције у настави која подразумева сарадњу у процесу учења, заједнички рад на откривању решења и решавању проблема, заједничко истраживање знања.

С обзиром на то да васпитно-образовни ефекти зависе од структуре и квалитета релација које се успостављају између наставника и ученика, развој савремене педагошке науке подразумева истраживање, промишљање, као и осмишљавање модела ефикасне педагошке комуникације. У том смислу, педагошка комуникација треба бити професионално осмишљена, условљена циљем васпитања, а њен ток и исходе програмира васпитач. Њене главне одлике су: висок ниво интеракције, разумевање, отвореност, интерперсоналност, активно слушање, присуство емоција и емпатија (Zukorlić, 2016). Емпатијским комуницирањем остварују

се узајамно задовољство ученика и наставника и успешно васпитно деловање, односно развој стваралачке и саморазвијајуће личности ученика, као и аутентичност личности наставника. На пољу заједничког рада наставника и ученика емпатијским комуницирањем подстичу се ученици на квалитетан и креативан рад, богати се њихова спознаја и даје виши смисао учењу и животу.

### Нивои интеракције у настави

Нивое интеракције између ученика и наставника могуће је посматрати из угла доминантног модела комуникације у настави. Модел интеракције наставник–ученик који је развио Лири (Leary, 1957) темељи се на двама димензијама комуникације (димензија утицаја и димензија близине). Димензија утицаја манифестује се кроз доминантност и субмисивност и упућује на то ко контролише ситуацију и у којој мери (нивоу). Димензија близине манифестује се кроз сарадњу и опозицију и упућује на ниво сарадње или блискости између наставника и ученика. С обзиром на ове димензије, могуће је разликовати осам типова наставничког понашања: вођство, помагање/пријатељство, разумевање, давање слободе ученицима, несигурност, незадовољство, опомињање и строгост (Brekelmans, Levy & Rodriguez, 1993). Типови понашања наставника детерминишу карактер интерперсоналних односа. Најчешћа интеракција између наставника и ученика је вербална интеракција, па је у ове сврхе настао и велики број различитих система бележења вербалног понашања наставника и ученика у одељењу. У Фландерсоновом протоколу (најчешће разматран систем бележења) вербално понашање у одељењу дели се на говор наставника и говор ученика, затим се наставничков говор дели на *директивни* и *недирективни* утицај (Flanders, 1966). Од укупно десет формираних категорија, седам категорија

припада наставничковом говору, две учениковом и последњу чине ћутање, тишина или метеж.

*Недирективни* утицај наставника садржи четири категорије понашања:

1. Прихватање ученичких осећања;
2. Похваљивање;
3. Прихватање, објашњавање и коришћење ученичких идеја;
4. Постављање питања.

*Директивни* утицај наставника садржи три категорије понашања:

1. Предавања, изношења чињеница или мишљења;
2. Давање упутстава;
3. Критиковање.

Понашање ученика прати се преко две категорије: 1) Ученик одговара и 2) Иницијатива ученика. Ови резултати упућују на изразиту вербалну доминацију наставника. Предавање, постављање питања, и други коментари наставника заузимају две трећине наставног догађања. Резултати су показали да је за исходе учења ученика делотворније недирективно понашање наставника од директивног понашања. Директивно понашање наставника пасивизује ученике кроз спутавање иницијативе, као и неуважавање њиховог мишљења и идеја.

Велики је број теоретичара проучавао интеракцију између ученика и наставника из аспекта њеног утицаја на *социоемоционалну климу* (Levin, Lipit & White, 1939; Andersson, 1945; Withall, 1949; Bratanić, 1975; Ševkušić, 1992; Rajević-Djurašinović, 1984). Има теоретичара који су анализирали интеракцију с обзиром на њен утицај на *исходе учења* (Flanders, 1965; Brophy, 1989; Gage, 1968; Bennet, 1976; Marentić-Rožarnik, 1978). Интеракција међу главним субјектима наставе проучавана је и са аспекта њене рефлексije на *квалитет међуљудских односа* (Babić, 1983). Изузетно вредан допринос

овој теоријској области и наставној пракси дао је Н. Сузић (Suzić, 1995), који је истраживао однос између ставова ученика према настави и наставницима и особина наставника. Особине наставника (ауторитативност, кооперативност, нормативност, усмереност на решавање проблема, емотивно позитивне и емотивно негативне реакције) независне су варијабле, а ставови ученика према настави су зависна варијабла. Најзначајнији налази овог истраживања упућују да:

1. Постоји значајна разлика у ставовима ученика о наставном предмету наставника које ученици позитивно вреднују и у ставовима ученика о наставном предмету наставника које ученици негативно вреднују;
2. Школски успех ученика је повезан са њиховим доживљајем особина наставника;
3. Ставови ученика о наставном предмету, о учењу и школи зависе од доживљаја особина наставника;
4. Од особина наставника зависи и ефикасност наставног часа, као и ниво диференцијације наставе;
5. Најзначајнији доминантни фактор који детерминише однос ученика према настави, али и понашање наставника је ИВ фактор (интерперсонални вредносни фактор). Истраживање је показало да се приоритет деловања ових фактора налази и код ученика и код наставника.

Ауторка Костовић у својим истраживањима пошла је од претпоставке да су ученици током образовног процеса изложени васпитном деловању који је, у ствари, манифестација особина наставника означених као васпитни стилови (Kostović, 2005).

Марија Братанић анализира ступеве интеракцијске повезаности у комуникацији, из-

двајајући четири кључна: *стицање физичке присутности; акцијско-реакцијско комуницирање питање-одговор; емпатијско комуницирање и дијалог* (Bratanić, 1990). Најнижи ниво интеракције је физичка повезаност, при чему наставник успоставља са ученицима комуникацијски однос невербалним знаковима, то јест на основу своје присутности. Невербално понашање наставника (физичко присуство) претходи вербалној комуникацији са ученицима. Ако је наставник реализује површно, незаинтересовано, ако му није стало до одговора ученика, интеракција остаје на најнижем ступњу. Уколико уследи вербална комуникација у којој наставник поставља питања и тако активира ученике – добија одговоре, реч је о следећем (вишем) ступњу интеракцијске повезаности, такозваном акцијско-реакцијском комуницирању питање-одговор. Виши ниво интеракције у настави од акцијско-реакцијског комуницирања је емпатијско комуницирање. На овом нивоу бар једна особа (углавном то буде наставник) може емпатијски комуницирати. Претпоставка је да наставник добро познаје своје ученике и да начин комуницирања прилагођава њима. На овом нивоу интеракцијске повезаности у настави постоји могућност васпитног деловања. То значи да, када наставник са учеником комуницира на емпатијском нивоу, она (комуникација) залази дубље у његову психу, одражава се на његово задовољство, утиче на његове ставове и вредности, подстиче га на активност без које нема учења, као ни васпитног процеса (Bratanić, 1990). Најбољи васпитни ефекти постижу се када је емпатијско комуницирање обострано. То значи да наставник и ученик знају емпатијски саслушати један другог, поставити се у туђ положај и проблем сагледати с његовог становишта. Ово је највиши ниво у комуницирању, такозвани дијалог – идеал људске комуникације.

### Импликације нивоа интеракције између ученика и наставника на исходе наставе

С обзиром на то да су поучавање (омогућавање учења), руковођење, подршка ученичкој аутономији или социоемоционални однос важни аспекти интеракције у настави (Šimić-Šašić, 2011), која се може успостављати на различитим нивоима, у том контексту и разматрамо њихове импликације на исходе наставног процеса.

Већ смо нагласили да се у радовима о интеракцији између ученика и наставника често разматра утицај интерактивне повезаности на успех у учењу. Истражујући како се поучавање (аспект интеракције) рефлектује на успех у учењу, положај ученика у настави, на развој одређених вештина и способности, поједина истраживања указују да директно поучавање пасивизира ученике (Flanders, 1970). С друге стране, такозвана индиректна интеракција и активно поучавање имају за последицу: развијену пажњу ученика и вештине (комуникација, аргументована расправа, асертивност, уважавање других, сарадња, активно слушање, емпатија), развијено креативно, критичко и дивергентно мишљење, унутрашњу мотивацију, мало присуство негативних емоција (анксиозност, страх, стрес), вредновање учења и знања, као и позитивних ставова (Robson, 1998; према: Šimić-Šašić, 2011). Такође, истраживања Хјуита (Huitt, 2003) показују да је квалитет интеракције између ученика и наставника један од најбољих индикатора ученичког успеха, односно нивоа ученичке ангажованости у настави и учењу, те да исходи учења утичу на карактеристике личности ученика и на њихову мотивацију. Квалитет интеракције између ученика и наставника зависи од наставниковог стила поучавања (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000).

Стил *експертиа* значи да наставник поседује завидно знање и стручност, као и да осигурава компетенцију код ученика. Наставник са *формалном ауторитативном* наглашава свој статус, који се заснива на знању које посе-

дује и наставничкој улози. *Лични модел* делује својим примером, наглашава директно опажање и слеђење улоге модела. *Фацилитатив* је стил поучавања који у први план истиче личну природу наставничко-ученичких интеракција. Овај стил подстиче код ученика развој способности за самосталан рад, иницијативу и одговорност, сараднички рад са ученицима уз подршку и охрабрење. *Делегатив* подстиче код ученика развој способности за самосталан рад или за рад у тимовима, где се наставник јавља у улози „помоћног фактора“, то јест особе којој се ученици увек могу обратити за помоћ. Сваки од наведених стилова наставници поседују у различитој мери, али доминирајући је један стил. Из наведених стилова могу настати комбиновани стилови који детерминишу социоемоционалну климу у разреду, на пример, експерт-формална ауторитативност праћена је неутралном и хладном климом, док експерт-фацитатор-делегатор узрокује топлу емоционалну климу и код ученика подстиче одређени стил учења (Ibidem, 2000).

Руковођење је још један аспект интеракције између ученика и наставника у настави. Наставници, кроз руковођење као социјалну размену, могу изазвати код ученика пријатна или непријатна осећања. У првом случају ученик осећа учитељеву емпатију, подршку и позитивност, а у другом се ученик осећа усамљено. Социјално интелигентан наставник подиже расположење ученика, које директно утиче на јачање умних способности као што су креативно мишљење, когнитивна флексибилност и обрада информација. Тренуци учења прожети силовитом мешавином дубоке пажње, полетне заинтересованости и снажних позитивних емоција су заправо тренуци у којима се ужива у учењу (Goleman, 2014).

Гледано из угла успешности реализације задатака, најбољи резултати постижу се када наставник примењује такозвани ауторитатив-

ни стил руковођења, али овај тип интеракције није погодан за развој комуникацијских вештина нити подстиче мотивацију за постигнућем (Andrilović, Ćudina-Obradović, 1996). Попустљиви и равнодушни стилови руковођења не остварују успех ни по једном критеријуму, јер њих карактерише слаба успешност у реализацији задатака, незадовољство реализацијом задатака и лоши међуљудски односи (Šimić-Šašić, 2011).

У зависности од врсте ауторитета наставника, схватања положаја и улоге ученика и његове самосталности и спремности за преузимање одговорности, ученик ће бити у прилици да партиципира на различитим нивоима и са различитим нивоом аутономије. Поједини аутори (Richman & Bowen, 1997) сматрају да се вредност партиципације не огледа само у уношењу промена у процесу одлучивања, већ је то и начин на који се развијају независност и аутономија. Што је виши ниво партиципирања ученика у настави, тим пре ће научити да делују у складу са својим мишљењем и својом вољом, односно биће аутономни у доношењу одлука за које су компетентни. Концепт подршке ученичкој аутономији у оквиру теорије самодетерминације (Williams & Deci, 1998) представља интерперсоналну оријентацију у којој особа у позицији ауторитета (наставник) узима у обзир перспективу других (ученика), пружа релевантне информације и прилике за избор те подстиче на преузимање одговорности за властито понашање.

Аутономију и зависност ученика у интеракцији Маријани објашњава кроз два паралелна концепта – изазов и подршку (Mariani, 1997). Ученикову потребу за аутономијом наставник задовољава кроз изазов (постављањем задатака отвореног типа, омогућавањем избора између више алтернатива и тако даље), а потребу за зависношћу осигуравањем подршке (разумевање сврхе задатка, разумевање релевантног упутства и тако даље). У зависности од односа између пружене подршке и изазова, Марија-

ни указује на четири нивоа интеракције наставник–ученик, и то: 1) Висока подршка – висок изазов значи да ученик самостално изводи активност уз надгледање наставника, а имплицира напредак ученика уз осећај задовољства и самопоштовања; 2) Висока подршка – ниски изазов је интеракција када наставник осигурава јасне и лагане задатке, што резултира ниским нивоом знања и вештина, али се ученици добро осећају и развијају топао и интиман однос са наставником; 3) Ниска подршка – висок изазов је интеракција у којој наставник поставља тешке задатке, изругује се ученицима, а резултат тога је да се ученици осећају анксиозно и несигурно, што је и разлог за развијање конфликта међу њима; 4) Ниска подршка – ниски изазов је интеракција коју карактерише монотono и досадно поучавање, што код ученика изазива стагнацију, досаду, апатију, индиферентност и демотивацију.

На основу наведеног можемо закључити да руковођење које подразумева постављање изазова пред ученике имплицира задовољење основне људске потребе за саморегулацијом и самодетерминацијом. Пружање подршке при изради задатака имплицира задовољење потребе за компетентношћу, док подршка у интеракцији осигурава потребе за повезаношћу (Mariani, 1997b).

Социоемоционални односи као аспект интеракције предмет су истраживања (Gojko, Stojanović, 2015; Zukorlić, 2012) у којима се наглашава да је емпатија важан фактор успешне сарадње и узајамног задовољства ученика и наставника, као и кључна компонента педагошке комуникације (Zukorlić, 2016).

Изграђивање и развијање вештина и способности емпатијског комуницирања, битан су услов успешне сарадње и узајамног задовољства наставника и ученика. Постизање сарадње и задовољства у међуученичкој интеракцији (односно равноправних), која је подједнако важна као и интеракција наставник-ученик, могуће је ако

се демократизује клима у разреду. Демократска клима доводи до богајијих социјалних размена у процесу наставе. Повољан амбијент, заступљеност интерперсоналне комуникације, емпатијско комуницирање у одељењу погодан су миље и за остваривање бољих ефеката у настави.

На основу анализиране литературе јасно је да су сва три анализирана аспекта интеракције између ученика и наставника у међусобној вези и обједињена конструктом наставне атмосфере (Šimić-Šašić, 2011). Посматрано из тог угла, интеракција између наставника и ученика – кроз поучавање, руковођење, социоемоционални однос – коју карактеришу висока подршка и висока очекивања (изазови) од стране наставника, те стратегија активног поучавања, као и обострано емпатијско комуницирање, јесте она која се позитивно рефлектује на васпитно-образовне ефекте. Међутим, интеракција коју карактеришу пружање ниске подршке и ниска очекивања од стране наставника, те ауторитарни стил руковођења, као и негативан став према поучавању а висока очекивања од ученика, има негативан утицај на васпитно-образовне ефекте.

### Закључак

Успешност васпитно-образовног процеса у првом реду зависи од оних тананих и суптилних интеракција (појаве и процеси теже уочљиви) које се успостављају између субјеката који у њему делују. Зато је потребно приликом планирања образовања будућих наставника за полазне основе узети нове педагошке приступе конструктивистичке метатеорије и развојнохуманистичке оријентације које почивају на узајамном, интерактивном односу појединац–заједница. Социјални аспект процеса поучавања, педагошка комуникација, савремени медији и самостално конструисање знања су значајне сфере образовања будућих наставника на које указује конструктивистичка дидактика. Будућим наста-

вницима је потребно, кроз комуникацију у високошколској настави, омогућити моделе социјалне интеракције и оптималне нивое функционисања у групи. Наставни предмет Интерактивна педагогија, као део педагогије, бави се проучавањем оних појава и процеса који су значајни за васпитање и образовање, а у вези су са, у првом реду, међуљудским односима као темељном одредницом у којој се одвија педагошки процес (Кнежевић-Флорић, 2006). Изучавање овог предмета на наставничким факултетима основни је (недовољан) предуслов за стварање оптималнијих услова за сврсисходну интеракцију која би била у функцији успешног васпитно-образовног деловања.

За квалитетну интеракцију између ученика и наставника потребно је мање ученика у одељењу. У одељењима са много ученика не постоји објективна могућност да их наставник добро упозна и да са њима комуницира на вишем нивоу интеракцијске повезаности.

Најважнији субјективни услов је развијена емпатијска способност наставника. Она му омогућава да буде осетљивији на понашање ученика и да своју комуникацију прилагоди ученику, као појединцу, и одељењу, као целини. Да би наставник емпатију ставио у службу васпитања и да би се остварио оптималан педагошки утицај, није довољно знати шта ученик осећа, како размишља и које окружење је довело до тога, већ мора имати и позитивну опредељеност да разуме и прихвати ученика и да толерише његова негативна својства. Осим субјективних услова, као што је развијена емпатијска способност наставника, потребна је његова мотивисаност за успешну комуникацију, а самим тим и васпитну праксу.

Препоруке за креаторе политике и особе који се баве планирањем у области образовања полазе од тврдње да је јасна и квалитетна комуникација у основи ефикасности наставника (Anderson, 2004).

На квалитет комуникације између наставника и ученика може се утицати у најмање две области: 1) Вештине комуникације би требало да буду примарни критеријум за избор наставника; 2) Процена вештина комуникације требало би да буде редован део континуиране евалуације наставника. Чланови управе, супервизори и инспектори би морали редовно да проверавају квалитет вештина комуникације наставника. Критеријум који се користи како би се пратио квалитет комуникације требало би да буде

у складу са принципима педагошке комуникације (Zukorlić, 2016): принцип уважавања и прихватања личности ученика и његових осећања; принцип равноправне и ненасилне комуникације између ученика и наставника; принцип сврсисходности педагошке комуникације; принцип активизације ученика у педагошкој комуникацији; принцип алтруизма и емпатичности у педагошкој комуникацији и принцип уважавања културалне разноликости у педагошкој комуникацији.

## Литература

- Anderson, W. L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave* (III izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
- Baucal, A., Arcidiacono, F. & Buđevac, N. (2011). Reflecting on different views of social interaction: Explanatory and analytic perspectives. In: Baucal, A., Arcidiacono, F. & Buđevac, N. (Eds.). *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (235–251). Belgrade: Institute of Psychology.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brekelmans, M., Levy, J. & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In: Wubbels, T. & Levy, J. (Eds.). *Do you know what you look like?* (46–55). London: The Falmer Press.
- Flanders, N. A. (1966). *Analyzing teaching behaviour*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: AddisonWesley Publishing Company.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Goleman, D. (2014). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Grasha, A. F. & Yangerber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*. 48 (1), 2–10.
- Grossen, M. (2009). Social interaction, discourse and learning. Methodological challenges of an emergent transdisciplinary field. In: Kumpulainen, K., Hmelo-Silver, C. E. & Cesar, M. (Eds.). *Investigating classroom interaction: Methodologies in action* (263–275). Rotterdam: Sense.
- Huitt, W. (2003). A transactional model of the teaching/learning process. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved April 25, 2017. from: <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrnmd.html>.
- Knežević-Florić, O. (2006). *Interaktivna pedagogija*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.



- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality. A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene OR: Resource Publications.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*. 23 (2). Posećeno 24. 7. 2017. godine na: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.html>.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Institut za pedagoška istraživanja*. 43 (2), 177–194.
- Natali, M. M. (2016). Možemo li da učimo kroz neslaganje? Sociokulturno viđenje argumentovanih interakcija u pedagoškom okruženju u visokom obrazovanju. *Inovacije u nastavi*. 28 (3), 165–166.
- *Pedagoška enciklopedija I i II* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Psaltis, G., Gillepsie, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2015). *Social Relations in Human and Societal Development*. Basingstokes (Hampshire, UK): Palgrave Macmillan.
- Richman, J. M. & Bowen, L. G. (1997). 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.
- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka.
- Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik–učenik: Teorije i mjerenje. *Psihološki teme*. 20 (2), 233–260.
- Williams, G. C., Freedman, Z. R. & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control. *Diabetes Care*. 21, 1644–1651.
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*. 80 (10), 751–755.
- Zukorlić, M. (2013). Vaspitanje – svojevrsna interakcija između vaspitača i vaspitanika. U: Kačapor, S. (ur.). *Teme iz pedagogije* (306–307). Priština: Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet.
- Zukorlić, M. (2016). Pedagoška komunikacija u funkciji razvoja socijalne kompetencije učenika. *Inovacije u nastavi*. 29 (1), 92–104.

### Summary

*This paper presents the results of a theoretical analysis of the interdependence between the levels of the interactive relationship between students and teachers in the classroom and educational effects. The concept of interaction is considered to have a broader meaning than the concept of communication, as communication represents only a form of interaction mediated by signs. A significant feature of communication is that it is a process in which one individual influences the behaviour of the other. The significant features of pedagogical communication include: the fact that it is conditioned by educational goals; the flow and outcomes of pedagogical communication are professionally designed and programmed by educators; there is a high level of interaction and a possibility for mutual influences, this type of communication is open, interpersonal, encourages active listening, understanding, expression of emotions, empathy. Its influences are more pronounced and directed towards the development of personality. This is precisely why education is defined as a unique interaction between educators and students.*

*The paper aims to identify and provide insight into the levels of the interactive relationship between students and teachers. The implications that certain aspects of interaction (teaching, management or support for student autonomy and social-emotional relationships) have on the outcomes of the teaching process are also considered.*

*In the concluding remarks the emphasis is placed on the conditions that need to be provided for the accomplishment of the highest level of interactive relationship between the main actors in the classroom. In support of this, the recommendations are offered for enhancing teacher efficiency in the process of communication with students.*

**Key words:** *teaching, interactive relationship, pedagogical communication, effects of the teaching process*