

Стручни рад

Филдуза Р. Прушевић Садовић¹, Сефедин Ф. Шеховић
Наставно одељење у Новом Пазару,
Универзитет у Београду, Учитељски факултет



Заступљеност вербалне активности ученика у наставном процесу

Резиме: Предмет разматрања и исцртавања описаној у овом раду јесте проблем недовољне заступљености вербалне активности ученика, односно доминација наставникове вербалне активности у наставном процесу. У раду су представљени резултати истраживања обављеног у млађим разредима основних школа са територије Новог Пазара које је имало за циљ да утврди однос и интензивност вербалне активности ученика и наставника у току наставног процеса, као и квалитет вербалне активности ученика. Мерење смо вршили помоћу Фландерсовог протокола за посматрање интеракције у настави, при чему смо највише водили рачуна о индикаторима као што су благовремена повратна информација, активност и мотивисаност ученика, говорне способности и моћи зајачања. Приликом реализације истраживања дошли смо до закључка да је вербална активност ученика у току наставног процеса мање заступљена од наставничке, да су ученици више пасивни слушаоци а мање активни учесници у размени идеја, искуства, знања, као и да је ученичка вербална активност у већој мери репродуктивне него креативне карактера. Вербална активност ученика у наставном процесу оледа се у заступљености ученичке вербалне, непосредне комуникације са наставницима и осталим ученицима у одељењу у току савладавања наставних садржаја. Резултати истраживања су показали да је ученичка вербална активност скромна, углавном репродуктивне карактера и недовољно често.

Кључне речи: ученик, наставник, настава, вербална активност, комуникација.

Увод

Живи говор као основно средство споразумевања незаменљив је медијум вербалне комуникације у наставном раду. Правилна упо-

треба вербалних метода, монолошке и дијалогичке, у настави има формативну и корективну функцију. Улога вербалних метода изражена је у говорној комуникацији као темељном обележју процеса учења и поучавања у настави. „Речи као знакови, симболи говора имају карактер ин-

¹ filduza@yahoo.com

Copyright © 2017 by the authors, licensee Teacher Education Faculty 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.

формације трећег реда јер су посредници између стварних предмета, учитеља и ученика“ (De Zan, 2005: 253). Оне утичу на формирање и корекцију ученичког говора, утичу на развој културе говора и проширивање језичког фонда ученика.

Наставник усавршава сопствене вештине преношења и примања информација, али он је такође и онај ко утиче на развој ових вештина код ученика. Инсистирање на повратној информацији, на двосмерној комуникацији, развоју говорних способности, пажње, интензивнијој мисаоној активности – представља начин за развој комуникативних способности ученика (Prušević Sadović, 2016a). У традиционалној настави наставник и ученик не учествују у подједнакој мери у комуникационом процесу. Преношење информација тече једносмерно, низводно, од наставника ка ученику. Повратна информација је неблаговремена и ограничена на интерпретацију садржаја које наставник преноси у готовом облику. Преовладава непосредна, вербална комуникација, обогаћена гестовима, мимиком и сличним невербалним начинима комуницирања. Потреба за већим учешћем ученика и активнијем приступу у процесу долажења до знања, што је захтев савремене наставе, подразумева и интензивнију комуникацију наставника и ученика, подстицање на самосталност у долажењу до знања, и прихватање неких нових улога у наставном процесу у односу на традиционалне (Prušević Sadović, 2016b).

Велики број истраживања и аутора указује да наставник има доминирајућу улогу у наставном процесу, односно да је две трећине укупног наставног времена наставник активан (Ritz-Frolich, 1974). У току своје активности наставници дају врло скромне, директне подстицаје, а често чак и спречавају вербалну активност ученика. У исто време, ученици недовољно учествују у разговору, при чему немају прилику да преузимају иницијативу у вербалној активности кроз постављање питања или изношење вла-

ститих закључака. Оваква настава је усмерена на пренос информација (Ramsten, 1992). Овакав начин поучавања и учења присутан је стотинама година и крајње је време да се промени постојећи однос између наставника и ученика. Наставник у већој мери мора бити спреман да прихвата емоције ученика, да их охрабрује да износе своја запажања и идеје, и да их подстиче да на тај начин преузму већу одговорност за властито учење. Тиме ће се поучавање преусмерити на учење, активно долажење до знања (Arends, 1991; Ramsten, 1992). Један од најбитнијих елемената у овом процесу јесте постављање питања. Њима се одређује сваки мисаони корак ученика. Ученика треба подстицати да поставља питања, да исправно артикулише питања, да питања поставља себи, вршњацима и наставнику. Тражећи одговоре, ученик активно учи и долази до сазнања. Питања почињу неком од упитних речи којима се трага за узроком, последицом, односом и слично. На пример:

ШТА ...је проблем, ...се скрива иза спољашњих ефеката, ...се догодило? КАДА ...је нешто почело, ...се појава догодила, ...ће уследити последица? КО ...је покренуо појаву или процес, ...је објашњавао узроке појаве? КАКО ...се нешто догодило, ...је текао развој појаве, ...треба нешто посматрати? ГДЕ ...се појава догодила, ...је објекат лоциран? ЗАШТО ...се ток појава дешава баш у том правцу, ...је структура таквог а не другачијег склопа? и слично.

Вербалне методе у настави

Директни дијалог у модерно организованој настави има проширену структуру састављену од питања, одговора, дијалошких импулса, дијалошких целина. Разговор се првенствено заснива на питањима и одговорима. Они представљају непосредну или посредну вербалну активност наставника и ученика. Значај и правила за постављање питања у дидактици

и методици наставе су изузетно важан предмет промишљања и писања. Многи методичари као и дидактичари (Vilotijević, 1999; Stevanović, 2004; Vognar, Matijević, 2005; Šehović, 2012) дају упутства на који начин треба формирати питање да би се на њега добио прави одговор, као и каква питања треба избегавати. Вилотијевић (Vilotijević, 1999) наводи шеснаест врста питања која се појављују у наставном процесу. То су: афирмативно, алтернативно, аперцептивно, апсолутно (категоричко), бесмислено, ДА/НЕ питање, индиректно, једнозначно, каверзно (погрешно) питање, помоћно, развојно, реторичко, скраћено, сугестивно, сложено, вишезначно. Он такође наводи да треба избегавати питања која су сугестивна, вишезначна, сувише једноставна, каверзна јер се њима ученици не подстичу на размишљање. Продановић и Ницковић (Prodanović, Ničković, 1974) сматрају да питања у непосредном дијалогу морају да буду приступачна ученицима и термилошки саображена посебностима наставних подручја, логично формулисана, ослобођена свих речи које збуњују и које су непотребне. Кери наводи седам умећа за делотворно постављање питања (према: De Zan, 2005):

- а) прилагодити избор речи и садржаја питања ученику;
- б) питањима обухватити што више ученика;
- в) према потреби постављати потпитања;
- г) искористити ученичке одговоре (чак и нетачне);
- д) изабрати добар тренутак за постављање питања и одредити примену паузу између питања;
- ђ) прогресивно повећати спознајне захтеве низањем питања вишег реда;
- е) делотворно се служити питањима у писменом облику.

Међутим, осим питања и одговора, током разговора се појављују и невербални начини комуникације, који се манифестују кроз такозване дијалогске импулсе. Њихова улога је да подстичу ученике на дијалог, олакшавају његов ток и природност. Ови импулси могу бити вербални, гестикуларни и мимични, и користе се у зависности од ситуације у којој је потребно подстаћи ученике на разговор. „Вербални дијалогски импулси ослањају се на снагу вербалних елемената (одабраних речи, посебно компонованих реченица и ређе ширих вербалних упозорења и усмеравања). Гестикуларни дијалогски импулси ослањају се на подстицајну снагу покрета (бодрење, смиривање, усмеравање). Мимички дијалогски импулси ослањају се на подстицање самог израза лица (одобравање, негодовање, усмеравање). Системском применом дијалогских импулса директни дијалог постаје изражајно богатији, животно непосреднији и дидактички динамичнији“ (Prodanović, Ničković, 1974: 319). Осим дијалогских импулса, у току непосредног разговора у настави појављују се и дидактичке целине које представљају веће композицијске делове у току дијалога са додатним објашњењима о постављеном питању и ширим образложењима уз одговор.

Разноврсност елемената који чине непосредни разговор чини ову методу изузетно важном у процесу преношења и усвајања нових знања. Ова метода наставу чини динамичном, њоме се утиче на мисаону активност ученика, подстиче машта, процеси генерализације, апстракције, логичког закључивања, а самим тим се утиче и на формирање и корекцију ученичких вербалних способности. Осим вербалне, кроз питања и одговоре, врло је заступљена и невербална комуникација, која овој методи даје изузетан дидактички и методички значај у остваривању циљева и задатака наставе. Комуникација у настави коју реализујемо методом разговора, у зависности од тога ко су саговорници и да ли је наставни садржај познат ученицима и у којој

мери, може бити симетричан или асиметричан. Симетричан дијалог најчешће се дешава између ученика приближних нивоа знања и искустава у вези са наставним садржајем. Како се повећава разлика у нивоу знања између саговорника, тако дијалог, односно комуникација, све више постаје асиметрична. То значи да један учесник у процесу комуницирања доминира, односно од њега полази комуникациони импулс, најчешће у облику питања. Такође, вербална комуникација која се остварује у методи разговора је интерперсонална и вишесмерна, уколико се реализује у оквиру фронталног облика наставног рада.

Непосредним монологом ученика развијају се његове говорне способности, култура говора, богаћење речника, вербално стваралаштво и флексибилна вербална комуникација. Иако је често ученички дијалог запостављен у настави, треба на њему инсистирати као начину учења и развијања говора ученика и једног вида ученичке самоактивности. „Међутим, проблем се јавља у неадекватној или недовољно адекватној примени ове методе у настави. Монолошкој методи се највише замера то што њена примена не омогућује у довољној мери активност ученика, као и њихову самосталност у учењу. Доминантна активност наставника и мисаона пасивизација ученика – суштински су елементи свих критика монолошке наставне методе. Такође, монолошкој методи се замера да води у вербализам и формализам, односно, да постоји опасност да ученици усвоје, без разумевања, наставничке речи, тј. наставничко излагање“ (Radović, 2012: 32). У методи монолога у настави често је присутна несиметрична комуникација, где један учесник у настави (у овом случају наставник) доминира у процесу комуникације, док је запостављена повратна информација, односно говор ученика. Монолошка метода, без обзира на то да ли је говорник наставник или ученик, одликује се једносмерношћу, несиметричношћу и аперсоналношћу. Она је намењена „замишљеном

средњем ученику“, и најчешће је основни метод реализације наставе у фронталном облику рада.

Методологија истраживања

Непосредна вербална комуникација, односно интеракција између наставника и ученика, чини основу наставног процеса. У зависности од квалитета тог односа зависи и квалитет целокупне наставе. Настава у традиционалном облику, каква је и данас присутна у нашим школама, одликује се једносмерном комуникацијом, са неблагоприятном повратном информацијом. У оваквим околностима вербална и мисаона активност ученика је мала, на шта указује њихова пасивност. Да би се променио овај положај ученика и повећао проценат и квалитет њиховог учења у настави, морају се променити услови долажења до знања.

Предмет разматрања и истраживања описаног у овом раду јесте проблем недовољне заступљености вербалне активности ученика, односно доминација наставничке вербалне активности у наставном процесу.

Циљ нам је био да утврдимо какви су однос и интензитет вербалне активности ученика и наставника у току наставног процеса, као и квалитет вербалне активности ученика коју смо мерили на основу индикатора као што су благовремена повратна информација, активност и мотивисаност ученика, говорне способности и моћи запажања.

Истраживање смо засновали на следећим хипотезама:

1. У току наставног процеса наставник је у значајној мери вербално активнији од ученика;
2. Ученички говор у току наставног процеса у већој мери је репродуктивног него креативног карактера;
3. У свакодневној наставној комуникацији запостављено је ученичко питање, односно уче-

ници ретко постављају питања наставницима, док је супротан смер постављања питања, од наставника ка ученику, стално присутан.

Задаци истраживања су:

1. Утврдити однос трајања наставничког говора у току наставног часа у односу на трајање вербалне активности ученика;

2. Утврдити квалитет ученичког говора у току наставног часа;

3. Утврдити интензитет и смер постављања питања у смеру ученик–наставник, и наставник–ученик.

Током реализације истраживања користили смо технику посматрања, инструмент нам је био Фландерсов протокол за посматрање интеракције у настави, помоћу којег смо мерили вербалну активност ученика и наставника у току наставног процеса.

Како бисмо одредили учешће и квалитет вербалне активности ученика, посматрали смо присуство следећих параметара: благовремена повратна вербална информација, вербална активност и мотивисаност ученика, говорне способности ученика. Мерена је учесталост, односно број понављања одређеног облика и смера остваривања усмене комуникације у временским периодима од пет минута.

Истраживање је спроведено у основним школама у Новом Пазару, са ученицима трећег разреда. Узорак истраживања чини пет одељења, са укупно сто педесет ученика. Истраживање је спроведено дескриптивно, при чему је коришћена Фландерсова анализа.

Интерпретација резултата истраживања

Резултати добијени у спроведеном истраживању су описани и статистички представљени. Применом методе дескрипције и помоћу Фландерсовог протокола за посматрање интеракције у настави желели смо тачно и подробно

да опишемо квалитет непосредне вербалне комуникације у настави. Овим протоколом обухваћено је десет категорија понашања, а то су: говор наставника (прихватање емоција, награде и подстицање, прихватање идеја, постављање питања, предавање, давање упутстава, критиковање), говор ученика (ученички одговор, учеников говор инициран од стране ученика) и тишина и конфузија. Ради лакше обраде података категорије понашања смо поједноставили следећим описима:

1. Наставник прихвата ученикова осећања. Прихвата или објашњава осећања, а да при томе не обесхрабрује ученика. Осећања могу бити позитивна и негативна. У ову категорију се убрајају и предсказивање осећања и подсећање на претходне догађаје.
2. Наставник хвали или охрабрује. Хвали или охрабрује учениково деловање или понашање, али не на рачун других. Овде се убраја и охрабрујуће климање главом, изрази као што у „аха“ или „а даље?“.
3. Наставник прихвата или користи идеје ученика. Наставник објашњава, изграђује или развија идеје ученика. Кад наставник почиње са изношењем претежно својих идеја, прелази се на категорију 5.
4. Наставник поставља питања. Питања се односе на неки садржај или поступак који полази од наставникове идеје са намером да ученик одговори.
5. Излагање наставника. Наставник износи чињенице или мишљење о садржају или поступку: износи властите мисли или се позива на неки ауторитет, поставља реторичка питања.
6. Наставник даје упутства. Упутства, наредбе или задатке за које очекује да их ученик изврши.

7. Наставник критикује или се позива на сопствени ауторитет. То су изјаве којима се настоји изменити понашање ученика од неприхватљивог према прихватљивом, грди ученике, износи разлоге неког свог поступка, екстремно позивање на самог себе.
8. Учеников говор – одговор. Представља одговарање ученика на наставниково питање. Наставник структурира и ограничава ситуацију. Слобода учениковог изношења сопствених размишљања је ограничена.
9. Учеников говор – иницијатива. Ученик износи нове идеје, сопствена размишљања, било спонтано или на подстицај наставника. Могућност слободног изношења ставова и мишљења, прелажење оквира одређене структуре.
10. Тишина и конфузија. Кратке паузе, временски периоди тишине или општег жамора када посматрач не може установити облик и садржај комуницирања.

На основу опажених категорија било је могуће идентификовати различите обрасце поучавања (на пример, више фреквенције у категоријама постављања питања и ученички одговори упућују на образац „дрила“ или образац вежбе, док више фреквенције у категоријама прихватање идеја и ученички говор инициран од стране ученика упућује на образац креативног истраживања).

У уводном делу посматраних часова приметили смо да у наставниковом говору, који доминира овим делом часа, преовладавају излагање и постављање питања ученицима, где се врши психолошка и емотивна припрема за нови наставни садржај. Такође, на овај начин призивају се ученичка претходна знања и искуства.

Истовремено, преовладава ученички говор – одговор, што представља одговарање ученика на наставниково конкретно питање, па је у том случају ограничено изношење ученичких сопствених размишљања или асоцијација. Занемарљив је удео ученичког говора – иницијатива,

Табела 1. Дисциплина и интензивност и смера нејасне вербалне комуникације у настави.

Део часа	Наставников говор							Ученички говор		Тишина/ збрка
	Прихвата осећања	Хвали или охрабрује	Прихвата идеје	Поставља питања	Излагање	Даје упутства	Критикује	Говор – одговор	Говор – иницијатива	
Уводни део	/	4%	/	20%	16%	8%	/	24%	4%	24%
Средишњи део	/	7,14%	10,71%	21,43%	17,86%	7,14%	3,57%	21,43%	10,71%	3,57%
Завршни део	/	10%	/	/		10%	/	70%	10%	/

који подразумева спонтано изношење ученичких размишљања, ставова и слично.

Из процентуалног односа вербалне активности ученика и наставника у уводном делу часа види се да је наставник вербално два пута активнији него ученик, то јест да две трећине времена у овом делу часа говори наставник. Уобичајено време које је предвиђено за реализацију уводног дела часа је од пет до седам минута.

Средишњи део часа, за који је предвиђено уобичајеном артикулацијом тридесет до тридесет пет минута, наставници користе како би постављањем питања, излагањем, давањем упутстава пренели већи број информација и садржаја. Две трећине вербалне активности наставника у средишњем делу часа одлази на овакве облике обраћања ученицима, што њима не оставља много простора за повратну информацију. Само 26% наставничке вербалне активности су похвале, охрабрења и прихватање ученичких идеја и подстицање на мисаону активност. Ученици и наставници на овај начин не могу добити вредну повратну информацију.

Оваквом односу наставникове вербалне активности обрнуто пропорционално одговара ученичка активност, односно пасивност за време истог часа. Од укупне активности ученика у средишњем делу часа, која чини једну трећину укупне вербалне активности у овом делу часа, на говор – одговор ученика (наизуст понављање одговора на постављана питања) одлази две трећине времена. Говор – иницијатива (изражавање ученичких ставова, постављање питања ученика и слично) чини само трећину ученичке вербалне активности.

Овакав вид остваривања комуникације између наставника и ученика имплицира доминантан положај наставника, пасивну улогу ученика у наставном процесу, неадекватну повратну информацију, недовољну мисаону, а самим тим и вербалну и практичну активност ученика у процесу стицања знања.

У завршном делу посматраних часова, који према уобичајеној троделној артикулацији часа траје од седам до десет минута, мења се донекле однос вербалне активности ученика и наставника. Ово је део часа у којем наставници добијају повратну информацију о постигнућима ученика за време часа. Наставници дају упутства на који начин дати повратну информацију, хвале и охрабрују ученике да решавају постављене задатке.

Међутим, квалитет одговора које наставници добијају у овом делу часа представља у највећем проценту само репродуковање наставничких речи или садржаја из уџбеника. Ученичка питања су веома ретка, њихово изношење сопствених закључака, запажања, асоцијација, такође. Иако у овом делу часа доминира вербална активност ученика, она углавном представља говор – одговор.

Анализирајући добијене резултате, примећујемо да вербална активност наставника преовладава у току наставног процеса. У уводном делу часа она чини 48% времена, док у средишњем делу она чини чак 67,85% укупне вербалне комуникације. Међутим, у завршном делу часа наставников говор се смањује на 20%, док преовлађује говор ученика са 70%. У току часа незнатан проценат обраћања наставника ученицима подразумева прихватање идеја, охрабривање ученика, прихватање ученичких осећања, што би позитивно утицало на мисаону активност и мотивацију ученика. Преовладава наставничково излагање, давање упутстава и најчешће постављање питања на која ученици дају очекиване одговоре. Од усмене активности ученика у централном делу часа, која укупно представља 32,14% времена у средишњем делу часа, тек једна трећина су питања ученика и њихов говор који подразумева изношење властитих идеја, закључака, мишљења, судова, осећања. Преостали део ученичке вербалне активности јесте давање одговора на наставничкова питања.

У завршном делу часа преовладава говор – одговор ученика када се врши систематизација градива реализованог на часу. Овде не говоримо о креативном и самосталном извођењу закључака, већ о понављању чињеница и садржаја које је наставник пре тога изнео у току средишњег дела часа. Повратна информација са часа је делимична, подразумева чисту репродукцију претходно изнетих садржаја, ученици у одељењу нису подједнако активни.

Истраживање је показало да су хипотезе од којих смо пошли у истраживању биле тачне. Наставник је у свим деловима часа троделне артикулације вербално активнији од ученика. Када говоре, ученици понављају научено, ретко износе своје идеје, запажања, недоумице. Наставници ретко подстичу ученике да постављају питања, већ су они ти од којих полази комуникациони импулс. Из тога произилази закључак да питања у учионици углавном постављају они који наставни садржај знају, а не они којима је тај садржај непознат. Оваква пракса у настави се мора мењати како би се ученицима дала прилика да размишљају и трагају за одговорима у процесу савладавања нових наставних садржаја. Наставници имају кључну улогу у подстицању ученика, њихове вербалне активности, а самим тим и развоја креативног и продуктивног мишљења „које подразумева интелектуално активирање ученика, односно подстицање њихове мисаоне активности“ (Mirkov, Stokanić, 2015: 26).

Доминација наставника у вербалној активности указује на доминацију наставника и у свим другим аспектима наставног процеса. Ово указује на дубоку укорењеност традиционал-

не наставе на нашим подручјима, где се запостављају предности савремених теорија наставе и учења у којима се акценат ставља на активност и подстицање ученика на самосталност у процесу долажења до знања. „У бројним истраживањима (Шаталов и др.) утврђено је да средња вредност активне говорне комуникације ученика за шест часова наставе је свега два минута или 30 секунди по часу. Утврђене су многе негативне последице одсуства активне говорне комуникације ученика (ако не говори он и не мисли, говор и мишљење је повезано)“ (Vilotijević, Mandić, 2016: 42). Пасивна улога ученика мора постати прошлост, а вербално активан ученик је ученик који размишља, који мисаону активност пребликује и исказује је кроз питања и одговоре.

Закључак

Наставници у тежњи да ученицима пренесу што више готових знања већи део часа проводе у вербалном излагању и описивању предмета учења, не остављајући довољно времена и простора за ученичка питања и самосталну активност у процесу стицања знања. Ученичка вербална активност је скромна, углавном репродуктивног карактера и недовољно честа. Подстицањем на вербалну активност ученика промениће се односи у наставном процесу, активност ће бити „померена“ са наставника на ученика, а тиме ће процес поучавања прерасти у процес учења. Ученик ће стицати самопоуздање да говори, повећаваће своје говорне капацитете, јачаће речника, вештине излагања, артикулације питања и одговора.

Литература

- Arends, R. I. (1991). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

- Mirkov, S. I., Stokanić, D. Ž. (2015). Podsticanje kritičkog mišljenja kod učenika – stavovi i aktivnosti nastavnika. *Inovacije u nastavi*. 28 (1), 25–41. DOI: 10.5937/inovacije1501025M.
- Prodanović, T., Ničković, R. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prušević Sadović, F. (2016). *Komunikacija i mediji u nastavi prirode i društva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Prušević Sadović, F. (2016). Uticaj digitalnih nastavnih sredstava na kvalitet neposredne komunikacije u nastavi. U: Ristić, M. i Vujović, A. (ur.). *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece* (330–340). Međunarodni naučni skup *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece*, 30. 11. 2016. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Radović, V. (2012). Monološka metoda u osnovnoškolskoj nastavi – novo didaktičko zasnivanje. *Istraživanja u pedagogiji*. II (2), 28–52.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ritz-Frohlich, G. (1974). *Verbale Interaktionsstrategien im Unterricht*. Ravensburg: Oto.
- Stevanović, M. (2004). *Škola po mjeri učenika*. Varždinske Toplice: Tonimir.
- Šehović, S. (2012). *Didaktika – teorija učenja i poučavanja*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M., Mandić, D. (2016). *Upravljanje razvojnim promenama u vaspitno-obrazovnim ustanovama*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Summary

The topic of the research described in this paper is the problem of insufficient representation of students' verbal activity, that is, the over-representation of teachers' verbal activity in the classroom. The paper presents the results of the research carried out in the lower grades of elementary schools in the city of Novi Pazar. The aim of the research was to determine the relationship between verbal activity of students and teachers in the teaching process, as well as the intensity of that activity, and the quality of students' verbal activity which was measured by using indicators such as timely feedback, activity and motivation of students, their speaking and observation skills. The quality of students' verbal activity was measured on the basis of Flanders' Interaction Analysis. The starting point in our research was the assumption that students are less verbally active than teachers in the classroom, they are more passive listeners than active participants in the exchange of ideas, experiences and knowledge, as well as that the character of students' verbal activity is more reproductive than creative. Students' verbal activity is reflected in the presence of their active communication with teachers and other students in the class. The results showed that the students' verbal activity in class is insufficient, mainly reproductive in character and sporadic.

Keywords: student, teacher, teaching, verbal activity, communication.