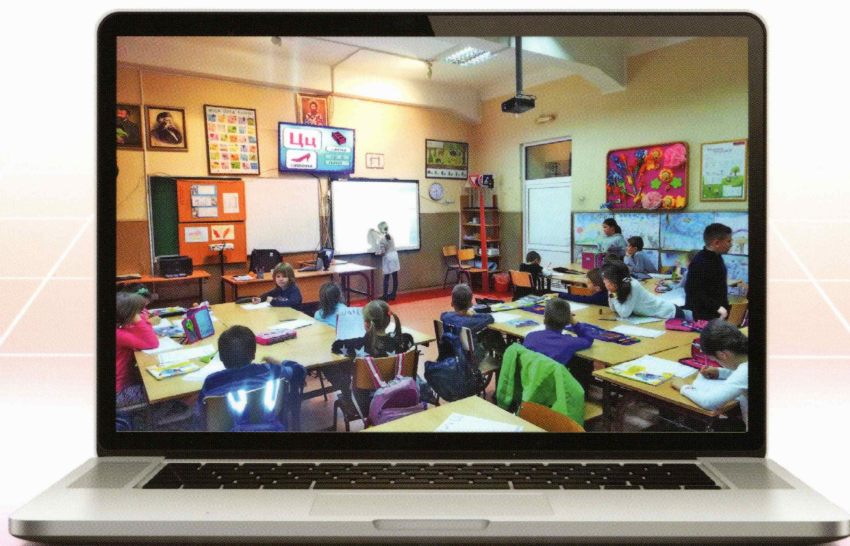




ИНСТИТУТ  
ЗА ПЕДАГОШКА  
ИСТРАЖИВАЊА

# НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ  
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека  
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ  
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

*Издавач*

Институт за педагошка истраживања

*За издавача*

Николета Гутвајн

*Уреднице*

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,  
Николета Гутвајн и Нада Шева

*Лектор*

Јелена Стевановић

*Технички уредник*

Јелена Станишић

*Дизајн корица*

Бранко Цветић

*Програмски прелом и штампа*

Кућа штампе плус  
[www.stampanje.com](http://www.stampanje.com)

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ  
У ПРОЦЕСИМА  
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,  
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД  
2019.

## ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

### *Рецензенти*

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

*Напомена.* Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

**НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије** : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр.  
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]  
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)  
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)  
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

# ПРАВЦИ РАЗВОЈА ДИЈАЛОШКЕ ПРАКСЕ У НАСТАВИ

---

**Владета Милин<sup>1</sup>**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Усмереност на проучавања дијалога у настави појављује се у радовима великог броја аутора, пре свега са англосаксонског говорног подручја (Alexander, 2001; Cazden, 2001; Edwards & Westgate, 2005; Matusov, 2009; Mercer & Littleton, 2007; Nystrand, 1997; Skidmore, 2006; Wells, 2004. и др.). Иако постоје извесне разлике у приступима које заговарају ови аутори, може се закључити да је свима заједничко препознавање значаја који имају језиком посредовани односи између учесника у настави. За савремена проучавања дијалога у настави карактеристично је ослањање на радове Виготског и на социокултурни, односно социоконструктивистички приступ настави. Поред тога, велики број поменутих аутора препознаје вредност Бахтинових схватања о језику и о дијалогу, преузимајући и надограђујући његове концепте дијалогичности, адресивности исказа, хетерогласја, хронотопа и др. (Bahtin, 1980, 2000 итд.). Покушаји да се дијалогски однос стави у средиште педагошке праксе довео је и до уобличавања посебног теоријског правца који је назван управо дијалогска педагогија (Matusov, 2009).

У нашој земљи постоји традиција дидактичке мисли која је формулисана у уџбеницима дидактике и у другој релевантној литератури на нашем говорном простору (као што су: Ђорђевић, 1992; Јурић, 1979; Николић, 1992; Prodanović i Ničković, 1984; Vilotijević, 2000. и други). У оквиру основних полазишта у поменутој литератури се налази и карактеристично разумевање дијалога у настави, те су у мањем или већем обиму представљени значај и улоге дијалога у остваривању наставног рада. Имајући у виду приступе дијалогу у настави који су развијани у нашој средини, као и нова схватања савремених аутора, можемо закључити да не постоји само један могући теоријски оквир за разумевање ове теме.

---

<sup>1</sup> Email: vladeta.milin@f.bg.ac.rs

---

Такође, битно је истаћи да усмеравање истраживачке пажње на дијалог у настави које се препознаје у радовима иностраних аутора није резултирало проналажењем готових, универзално примењивих решења, већ је углавном указало на многобројне потешкоће и проблеме који прате дијалошку праксу у настави (Alexander, 2001). У складу са тим увидом, не би било оправдано очекивати да ће овај рад донети сва потребна решења, нити да ће моћи да понуди рецепте који би гарантовали позитивну промену и успех у наставном раду. Без обзира на то, у овом тексту ће се учинити покушај скицирања праваца унапређивања дијалошке праксе у настави, односно биће представљене могуће стратегије у оквиру којих би требало тражити ослободилачке путеве за превазилажење типичних недостатака наставне праксе, тачније за развијање и додатно обогаћивање дијалога у настави. У складу са тим, основни циљеви овог рада јесу да се представе основне карактеристике дијалога у настави и да се укаже на сложеност овог педагошког феномена, затим да се истакне његов значај за дидактичку теорију и наставну праксу, али и за разумевање других педагошки релевантних тема, као и да се отвори за промишљање могућих начина унапређивања испољавања дијалога у настави.

## ■ Теоријска полазишта

Пре скицирања праваца развоја дијалошке праксе у настави, потребно је сагледати теоријска упоришта неопходна за постизање одрживих и научно утемељених промена. Као резултат проучавања теоријских извора, међутим, уочено је да постоје битне разлике између полазишта којима припадају поједини аутори који се баве овом облашћу. Ове разлике су некад веома крупне и релативно лако уочљиве, али се читавају и у наизглед нијансираним одређењима, која крију значајну концептуалну различитост. Напор да се препознати теоријски приступи систематизују и представе на обухватан, педагошки релевантан начин резултирао је издвајањем пет основних концептуализација дијалога у настави (Milin, 2016). На тај начин су формулисане концептуализације које дијалог одређују као: (1) наставну методу, (2) начин конструисања знања, (3) процес заједничког стварања значења, (4) средство демократизације у образовању и (5) израз наставне праксе.

Схватање дијалога као наставне методе карактеристично је за домаћу дидактичку литературу, у којој се „наставни разговор” посматра као један од



инструмената, или начина којим је могуће остварити неки унапред постављен дидактички циљ (Ђорђевић, 1992). У оквиру ове концептуализације нагласак је на активностима наставника и њиховој припремљености како би се на најефикаснији начин водио сазнајни процес у настави. Концептуализација дијалога као начина конструисања знања подразумева значајно активнију позицију ученика, те дијалог види као један од основних ослонаца у њиховом процесу сазнавања. Тежиште се у овом схватању помера са активности наставника и пребацује на менталне активности ученика које су резултат интеракција у разреду (размене између ученика и наставника, као и дијалога између самих ученика). Као посебна концептуализација издвојено је виђење дијалога као процеса заједничког стварања значења. Ово схватање дијалог посматра као жив, динамичан, интерперсоналан однос који надилази интрапсихичке процесе и који може резултирати великим бројем мање или више јасно обличених значења.

Концептуализација дијалога као средства демократизације у образовању наставља се на идеје Фреиреа и других заговорника критичке педагогије, тако да се дијалог посматра као вид оснаживања свих учесника у настави. Према томе, у овој концептуализацији није истакнут сазнајни квалитет дијалога у настави, већ еманципаторски потенцијал и његова улога у стварању равноправних и демократских односа у области образовања, па и шире – у друштву у којем живимо. Коначно, схватање према којем се дијалог посматра као израз наставне праксе подразумева да је суштинско обележје сваког педагошког односа, тј. сваке педагошке делатности постојање дијалошког односа. Другим речима, у оквиру ове концептуализације се сматра да тамо где нема неке форме дијалога, не можемо говорити ни о васпитању, нити о образовању.

На овом месту ћемо уkratко указати на извесне сличности и разлике које могу бити значајне за основни проблем проучавања у овом раду. Блискост прве три концептуализације произилази из њиховог усмерења на образовни, претежно сазнајни домен. Разлике међу њима последица су другачије епистемолошке оријентације, при чему је – поједностављено речено – за прву концептуализацију карактеристично схватање наставе трансмисивног типа, за другу концептуализацију је типично конструктивистичко схватање сазнања, док се трећа концептуализација одликује усмеравањем на заједничко стварање и однос који се успоставља између саговорника.

У четвртој и петој концептуализацији фокус се удаљава од сазнајне сфере, те се указује на опште васпитне проблеме и процесе. Док је у



четвртој концептуализацији нагласак на равноправности, праведности и еманципацији учесника у дијалогу, пета концептуализација дијалог посматра феноменолошки, неодвојиво од саме наставне праксе. Разлика између последње наведене концептуализације и свих осталих одређења је прихватање онтолошког значаја дијалога за сам васпитни однос. Другим речима, ова концептуализација дијалог не посматра као средство или начин постизања неких других педагошких циљева, већ као циљ за себе.

Понуђена класификација концептуализација дијалога у настави свакако да није једина могућа, нити неупитна (посебно уколико се има на уму да би поједини аутори по свој прилици прихватили два, а можда и више одређења). Ипак, она би могла да послужи као хеуристичко оруђе у покушају да се сагледају различити концептуални, али и теоријско-епистемолошки оквири у овом проблемском подручју. У том смислу, представљање понуђених теоријских оријентација може бити корисно и за трасирање праваца унапређивања дијалогске праксе у области васпитања и образовања, односно за развијање дијалога у домену наставе.

#### ■ Емпиријски подаци о дијалогској пракси

Унапређивање дијалогске праксе могуће је заснивати на резултатима релевантних студија, односно истраживања спроведених у овој области. Иако постоји утисак да је овај истраживачки проблем и даље у фази откривања и почетног разумевања, будући да се још трага за одговорима на нека основна питања, постојећа емпиријска грађа несумњиво дозвољава издвајање основних налаза. У наставку ће бити поменути увиди о специфичној структури дијалога у настави, о сличностима и разликама у истраживаним образовним системима, о могућностима унапређивања дијалогске праксе и значају који подстицаји могу да имају за когнитивни развој ученика. Коначно, посебно ће бити представљени резултати одабраних истраживања реализованих у нашој средини.

Истраживања дијалога у настави која су спроведена још 70-тих година прошлог века (Sinclair & Coulthard, 1975, према: Walsh, 2006) довела су до препознавања карактеристичног обрасца названог ИРФ модел структуре дијалога у настави. Уочено је да се дијалогска размена у настави најчешће реализује у оквиру три вербална корака: иницијативни потез наставника – одговор ученика – фидбек наставника (енг. teacher initiation – student respond – teacher feedback). Велики број аутора сматра да је организовање наставе

у ИРФ моделу веома ограничавајуће, указујући на разлике између дијалога у настави и дијалога у другим социјалним ситуацијама где се саговорници природније изражавају и пропознајући у овом моделу један од основних проблема постојеће дијаложке и друге васпитнообразовне праксе у школама. С друге стране, постоје аутори који сматрају да се сама структура дијалога у настави не одражава нужно и на квалитет употребе дијалога, те наглашавају значај истраживања и разумевања функција које имају дијаложке форме присутне у настави (Wells, 2004).

Квалитет дијалога у настави препознат је као посебан проблем у другој линији истраживања. Такође 70-тих година 20. века (Barnes & Todd, 1977; према: Wells, 2004), истраживањем природе говора у учионици, аутори су издвојили три основне врсте дијалога у настави – истраживачки разговор (енг. *exploratory talk*), расправу (енг. *disputational talk*) и слагање (енг. *cumulative talk*). Касније критике дијаложке праксе у настави углавном су ишле у правцу указивања на недовољну заступљеност сазнајно највредније врсте дијалога – истраживачког разговора (Milin, 2012) – односно указивало се на то да у настави доминира некритичко промишљање исказа саговорника (пре свега, исказа наставника), што је карактеристика кумулативног разговора, тј. слагања.

У периоду када је почело да се гради уверење да су проблеми дијаложке праксе у настави заједнички за различите образовне системе, објављена је обухватна студија начина уобличавања дијалога у настави, а која је реализована у пет држава света – Сједињеним Америчким Државама, Великој Британији, Француској, Русији и Индији (Alexander, 2001). Резултати ове студије упућују на то да заиста постоје извесне сличности у начину реализовања наставе у различитим земљама, будући да је уочено да у настави најчешће наставник излаже градиво, а дијаложке размене су релативно ретке. Међутим, истовремено су уочене и значајне разлике у опаженим дијаложким праксама. Тако аутор на основу културних специфичности проучаваних образовних система објашњава разлике у начинима комуникације у настави у земаљама са „индивидуалистичком” и „колективистичком” филозофијом васпитања. У индивидуалистичким земљама (САД и Велика Британија) препознато је учестало такмичење између ученика приликом добијања права да говоре, док се у колективистичким земљама (Француска и Русија) издвајао релативно мали број ученика који учествују у дијалогу на часу (Alexander, 2001).

Представљање карактеристичних начина испољавања дијалога у настави у одабраним образовним системима које је учињено у поменутој

---

студији свакако не би требало разумети као налаз који показује да се дијалогска пракса не може мењати, ни унапређивати. Напротив, резултати истраживања указују на то да је начин учествовања у дијалогу могуће развијати и богатити. Тако је, на пример, у једном акционом истраживању регистрован напредак када је реч о активном укључивању већег броја ученика у дијалогску размену на часу него што је то био случај пре почетка истраживања (Corden, 2001). Важно је, притом, нагласити да је иницијатива за спровођење овог истраживања потекла управо од наставника који су увидели да се њихови ученици недовољно ангажују у наставном раду, односно не учествују у задовољавајућој мери у дијалогу на часу.

Напредак је, такође, уочен и у другом истраживању дијалога у настави у којем је утврђено да су наставници после посебне обуке углавном успевали да ученике укључују у дијалогску размену на часу и да чешће преговарају и преиспитују различита значења (Wells & Meija-Arauz, 2006). Потребно је напоменути и то да су аутори закључили да се и у раду ових наставника задржала претходно поменута ИРФ структура, коју одликује наставничково контролисање тема и обима дијалогских размена. Коначно, у закључку се наводи да је један од главних подстицаја за наставак дијалога био изостанак евалуација наставника у завршном потезу дијалогских размена, односно ситуације у којима није било њиховог директног и вербализованог процењивања исказа ученика (Wells & Meija-Arauz, 2006).

Настојање да се истраже потенцијалне добити од активног укључивања ученика усложене и богате дијалогске размене јасно је изражено у истраживању које је било саставни део пројекта *Мислити заједно* (енг. *Thinking Together*), а који је реализован у Великој Британији (Mercer & Littleton, 2007). Као један од главних налаза аутори истичу разлику у постигнућима ученика који су похађали обуку намењену активирању ученика у дијалогској размени у односу на ученике који нису учествовали у овој обуци. Тако је утврђено да су ученици који су додатно оспособљени да користе сазнајне потенцијале дијалога имали веће постигнуће и на тестовима школског знања, али и на тестовима интелигенције у односу на ученике који су похађали само редовну наставу (Mercer & Littleton, 2007).

Резултати истраживања реализованих у нашој средини углавном су у складу са налазима иностраних студија. Тако је и у истраживању различитих типова дијалогске размене утврђено да су највећи напредак остварила деца која су испољила способност за учешће у аргументованој дискусији са вршњацима (Baucal i Jovanović, 2008). У другом истраживању је потврђена

---

претпоставка да ће ученици имати потпуније разумевање наставног садржаја и позитивнији однос према наставном предмету уколико се користе развијенији облици дијалога, као што је Сократов метод (Zorić, 2005). Поред тога, у истраживању које се заснивало на посматрању наставних часова уочено је да је на часовима говор наставника заступљенији него говор свих ученика заједно (Ožegović, 2006). Коначно, навешћемо и налаз, настао након једногодишњег праћења образовне праксе у једној основној школи, у ком се препознају основне функције језика часа: (1) организовање и реализовање часа, (2) разумевање и сазнавање и (3) разликовање пожељног од непожељног садржаја (Mitrović, 2006).

На крају овог прегледа биће приказани и главни резултати микроетнографског истраживања реализованог снимањем наставних часова током континуираног боравка у једној београдској основној школи и интервјуисањем ученика и наставника чији часови су посматрани и снимани (Milin, 2016). Као најзначајнији резултат овог истраживања издваја се увид да се дијалoшка пракса у настави може представити у оквиру два суштински различита модела: (1) тематски затворен дијалог у којем доминира релативно мали број саговорника и (2) тематски отворен дијалог који укључује велики број саговорника.<sup>2</sup> Ова два модела су се издвојила након анализа прикупљених видео и аудио материјала, али су и у складу са проценама самих учесника – ученика и наставника. Уочено је, такође, да су сазнајни потенцијали дијалога у настави само делимично искоришћени, а да су његове васпитне димензије испитаници у мањој мери примећивали и истицали током интервјуа. Анализом посматраних наставних часова потврђено је да је дијалог између самих ученика у великој мери занемарен и налази се „на маргинама” наставних активности. Коначно, добијен је налаз да и ученици и наставници сматрају да би било потребно унапредити квалитет дијалога на њиховим часовима (Milin, 2016: 295-297).

## ■ Смернице за унапређивање дијалога у настави

Пре него што понудимо могуће правце развоја дијалoшке праксе у настави, било је потребно што јасније сагледати тренутну позицију, разумети околности и чиниоце који су у вези са овим проблемом, односно упознати

<sup>2</sup> Свакако, у раду су препознати и „прелазни” облици, односно модел „тематски отворен дијалог у којем учествује мали број саговорника” и модел „тематски затворен дијалог у који је укључен велики број саговорника”, али су они били мање изражени у односу на два претходно поменута модела (Milin, 2016).

се са теоријским проблемима и основним истраживачким налазима. На основу изнетог, може се закључити да не постоји само један теоријски, нити само један епистемолошки, општеприхваћен поглед на овај дидактички проблем. Притом, уочено је да је у литератури веома мало радова који нуде систематичан преглед могућих приступа. Из тог разлога у овом тексту смо се ослонили на класификацију која је понуђена у једном претходном раду, односно прихватили смо постојање пет основних концептуализација дијалога у настави (Milin, 2016). Без обзира на то што ову класификацију не узимамо као једину могућу, сматрамо да је она корисна за сагледање различитих импликација појмовних, теоријских, па и вредносних оквира који подразумевају другачији начини разумевања и дефинисања дијалога у настави. У том смислу, овде се као „први правац” развоја препоручује додатно теоријско разјашњавање и уобличавање појма дијалога у настави и свих сродних појмова са којима гради не само карактеристичну појмовну апаратуру, већ и специфичан дидактички дискурс, или теоријски оквир.

Осврт на претходна истраживања указује на то да је ова тема у последњих неколико деценија предмет све већег броја истраживања, посебно у иностранству, али и да су у нашој средини спроведена нека вредна истраживања. С тим у вези, „други правац” развоја би подразумевао најпре упознавање са реализованим истраживањима, коришћеним методолошким решењима, као и са добијеним резултатима, а затим и спровођење додатних истраживања, развијање методолошких приступа дијалогу у настави и богаћење емпиријске грађе. Другим речима, потребно је да сви напори унапређивања дијалогске праксе у настави буду засновани на образложеним теоријским основама, али и да уважавају постојеће емпиријске податке, резултате и испробана решења која су примењивана у претходним научноистраживачким пројектима.

Унапређивање квалитета дијалога у настави може се разумети као испољавање фаза циклуса учења, будући да укључује конкретно искуство, рефлексивно посматрање, апстрактно концептуализовање и активно експериментисање (Kolb, 1984). Наиме, развијање дијалогске праксе у настави подразумева препознавање конкретних начина испољавања дијалога на часу које треба сагледати „са дистанце”, промислити и затим предузети неку акцију којом би се променило постојеће стање. Будући да је развијање дијалогске праксе процес који се стално мења, представљене активности се настављају „у круг”, тако да се стање постигнуто планираном акцијом поново посматра као конкретна манифестација о којој би требало промислити и даље унапређивати.

---

На основу изнетог, правци развијања дијалогске праксе морају укључивати истраживање начина обликовања наставног часа и квалитета који има дијалог у ком учествују наставник и ученици. Истраживање дијалогске праксе могли би да предузимају „спољни истраживачи”, али посебан значај имају истраживања самих учесника, односно самих наставника. Значај наставничких истраживања произлази из чињенице да су наставници најнепосредније укључени у проблем проучавања и, очекивало би се, најзаинтересованији за налазе истраживања. Иако упознавање друге перспективе коју носи спољни истраживач такође може да буде веома вредно, потребно је уложити додатне напоре како би се запослени у школама, „практичари” у настави оспособили да спроводе квалитетна, методолошки утемељена истраживања школске и наставне праксе, у циљу њеног потпунијег разумевања и унапређивања.<sup>3</sup>

Први корак у истраживачком процесу је препознати проблем, односно освестити његов значај. Док год се дијалог у настави „узима здраво за готово” (Milin, 2016), као природни и спонтани израз вербалних активности ученика и наставника, мала је вероватноћа да ће доћи до препознавања потребе да се он истражи и унапреди. Налази студија показују да наставници често имају резерве и према препорукама стручњака који би – посматрајући њихове часове – сугерисали промене у раду, али је уочено и то да су наставници спремнији да промене свој начин рада на часу уколико би ту информацију добили од својих ученика (Good & Brophy, 1991). У складу са тим, могуће решење за наставничково упознавање дијалогске праксе јесте питати ученике, што се може учинити путем анкете, интервјуа, фокус група итд. Такође, вредни истраживачки подаци се могу добити снимањем наставних часова. Иако овај приступ подразумева извесну методолошку и организациону припрему, подаци добијени на овај начин могу да имају вредност која надилази рад појединачног наставника (Derry *et al.*, 2010).

Снимање наставних часова би омогућило добијање „објективног” увида у дијалогску праксу, што би се касније могло упоредити са претпоставкама које су имали наставници и ученици о њеном квалитету. Наиме, уочено је да је веома тешко да наставник истовремено учествује у дијалогу на часу и да је свестан начина свог учествовања (Edwards & Westgate, 2005). Такође, веома је могуће да ће наставници очекивати да они мање доминирају дијалогом на часу него што је то заиста случај (Good

<sup>3</sup> Несумњиво да од користи могу да буду радови намењени оснаживању истраживачког рада наставника (на пример, Maksić i Đerić, 2016; Đerić i Maksić, 2018)



& Brophy, 1991), а то отвара пут ка преиспитивању основних педагошких претпоставки наставника. На овај начин могуће је радити на освешћивању имплицитних педагогија наставника, њиховом упоређивању са опажаном наставном, односно дијалошком праксом, како би се постигло успешније усклађивање између њих. Коначно, анализом властитих наставних часова могуће је покренути и процес преиспитивања и развијања личних теорија и постојећих педагошких уверења којима се наставници руководе у свом раду.

Почетно упознавање дијалошке праксе и личних теорија на којима наставници заснивају свој рад неопходно је допунити стручним дидактичко-методичким знањима која ће помоћи конкретном унапређивању рада наставника. Наредни правац промена, дакле, подразумева информисање о могућим приступима и разумевање природе и значаја промена које се њиховом употребом дешавају. Према томе, корисно би било да се наставници упознају са облицима „дидактичке структурираности дијалога”, са „облицима организације дијалога” и „природом дијалога у настави” (Milin, 2012: 193–197). Свакако, значајно је и упознавање са резултатима истраживања којима се настојало унапредити дијалошку праксу (Corden, 2001) и превазићи ограничености ИРФ обрасца дијалога у настави (Wells & Meija-Arauz, 2006).

Иако се наставници могу упознати са наведеним решењима преко домаће и иностране литературе, корисно је да у том процесу имају и одговарајућу стручну подршку. Један од облика подршке представља организовање научних и стручних конференција, трибина, предавања и семинара који би се реализовали у оквиру стручног усвршавања. Међутим, посебан значај има подршка коју би наставници могли да добију од својих колега наставника и стручних сарадника запослених у школи. Размена са члановима школског колектива може бити одличан начин заједничког учења, али и подршке, односно охрабрења потребног за одржавање мотивације неопходне за спровођење промена у школској и наставној пракси (Little, 1987).

У истраживањима је потврђено да наставници садржаје семинара које су похађали углавном оцењују позитивно и наводе да су им корисни у пракси, али је такође уочено да се не може наћи јасна, статистички потврђена веза између наставничког похађања семинара и постигнућа ученика (Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). Као посебан проблем са семинарима препознат је ограничен обим од највише три дана обуке, што не дозвољава постизање континуитета у раду између полазника и реализатора. Због тога реализатори семинара најчешће не могу у довољној мери да прате и подржавају практичну



примену научног на семинару (Teodorović, Milin i Vujačić, 2016: 57). Стручни сарадници и друге колеге у школи, међутим, могли би да обезбеде ову врсту подршке за спровођење промена у настави.

Пружање овакве помоћи нарочито је важно за промене које подразумева унапређивање дијаложке праксе у настави. Наиме, препоруке других истраживања односе се на чешће и целисходније организовање различитих облика групног рада и рада ученика у пару, разумевање принципа и увежбавање техника вођења истраживачког разговора и слично (Mercer & Littleton, 2007; Wells, 2004). Уколико је наставник препуштен „самом себи” и уколико се ова промена заснива искључиво на личној, унутрашњој мотивацији наставника, ризикује се да се приликом првих проблема, препрека и непознаница наставник демотивише и одустане од даљег мењања уобичајеног начина рада.

Приликом стварања услова за успешну промену дијаложке праксе корисно може бити постављање циљева и развијање конкретних планова акције који би довели до њиховог реализовања (Vujačić, Đerić i Milin, 2018). Без обзира на то што је дијаложка пракса феномен који није лако мерити ни квантификовати, могуће је пратити њен развој по индикаторима (ове индикаторе могу заједнички формулисати наставници са ученицима). Према томе, овај приступ се заснива на почетном „снимању стања” и накнадном праћењу напретка. На тај начин је могуће добити „објективне” увиде у процес унапређивања дијаложке праксе, што може додатно оснажити мотивацију свих учесника у наставном процесу.

Поред наведених праваца развоја дијаложке праксе и подршке која се може препознати на нивоу школе, свакако да и образовни систем има потенцијал да подстакне њено побољшање. Као један од главних разлога за релативно ограничене дијаложке размене на наставним часовима наставници наводе притисак који осећају због обавезе испуњавања наставног плана и програма (Milin, 2016). Наставници, наиме, сматрају да је веома тешко организовати дебате и садржајне дискусије на наставним часовима, будући да је њихова професионална одговорност да обраде предвиђене теме у зацртаним временским роковима. Они су саопштили да би богатије дијаложке размене биле могуће уколико би фонд часова предмета који предају био већи, односно када би могли слободније да одлучују о начину реализовања градива него што је то тренутно случај (Milin, 2016).

Повезаност између начина креирања наставног плана и програма и испољавања дијалога у настави, међутим, чини се да је сложенија него што

---

се може закључити на основу представљених одговора наставника. Наиме, без обзира на то што је наставни план и програм исти за одређени наставни предмет, несумњиво је да се дијалoшка пракса разликује у раду појединих наставника. Ове разлике се могу приписати педагошким схватањима наставника или специфичној структури одељења, али оне доводе у питање одлучујући утицај самог наставног плана и програма. Разлике у начину организовања дијалога у настави говоре и о томе да наставник није само реализатор курикулума, већ његов интерпретатор. Коначно, сами наставни планови и програми у нашем образовном систему дозвољавају наставницима извесна прилагођавања, тако да би се ова документа могла одредити једино као мање или више подстицајан оквир за испољавање развијене и богате дијалoшке праксе у настави.

Уколико имамо у виду претходна разматрања о утицају наставног плана и програма на дијалoшку праксу у настави, као правац њеног унапређивања не бисмо најпре навели кориговање начина писања ових докумената, већ додатно обучавање наставника у односу на начин реализовања наставног програма. Иако су у поменутом истраживању поједини наставници испољили извесну дозу слободе у начину реализовања наставних часова, велики број наставника и даље саопштава да наставни планови и програми представљају сувише крут оквир који их онемогућава да у свом раду примењују разноврсне методе и организују подстицајне активности.

У вези с тим, једна од мера унапређивања квалитета дијалoшке праксе у настави била би подстицање квалитета иницијалног образовања наставника и њиховог стручног усавршавања. Наставници који су своје иницијално образовање провели у „монолошки обликованој” настави морали би да учине значајан напор да у свом раду промене образац који им је познат, односно на који су навикли. То би, дакле, значило да је потребно подстицати универзитетске професоре да наставу будућих наставника реализују у форми дискусија, дебата, „олуја“ идеја или истраживачког разговора. Свакако да ово није лак задатак, али имајући у виду међусобну повезаност различитих сегмената образовног система, неопходно је укључити и овај ниво промене.

На потребу мењања система стручног усавршавања већ је указано у претходним редовима, а на овом месту месту ћемо указати само на значај обнављања, развијања и проширивања знања која су наставници стекли током свог основног образовања. Давање приоритета обукама које се баве унапређивањем квалитета дијалога у настави било би у складу са званичним циљевима васпитања и образовања. Очекивало би се да препознавање улоге

---

дијалога за остваривање основних циљева нашег образовног система (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017) резултита и истицањем значаја програма стручног усавршавања из ове области у процесу акредитације.

Коначно, један од начина мотивисања наставника да унапреде своју наставну праксу развијањем облика и квалитета дијалога на часовима могао би да се постигне кроз праћење и вредновање рада наставника. Притом, праћење и вредновање рада наставника не би требало да буде облик контроле која би произвела страх и револт наставника, већ потврда истинске бриге за квалитет и подршку онима који се труде. Дакле, не очекује се да ова процена квалитета буде резултат краткорочног посматрања спољашњих актера, односно инспектора, већ композитна слика добијена континуираним праћењем рада колега из школе, али и од самих ученика.

Наведени правци развоја, приказани у односу на два главна нивоа, представљени су у графичком облику у наставку текста (График 1).

График 1. Приказ основних правца развоја дијалошке праксе



Основна сврха представљеног графика била је да на једном месту прикажемо различита подручја деловања, о којима је било речи у претходним целинама овог рада. Као што се може приметити, направљено је почетно разликовање између два главна домена (научноистраживачки

ниво и школски и системски ниво). На тај начин се наглашавају примарне улоге и одговорности различитих актера у области образовања. Може се уочити, међутим, да конкретне активности није увек лако раздвојити у два наведена нивоа. На пример, „уознавање наставне праксе” које је наведено у сегменту „наставник” подразумева истраживачку делатност, тако да се преклапа са одредницом „истраживање дијалошке праксе у настави”. Иако би разлике међу њима могле да се објасне полазиштима, циљем или обимом самог истраживања, јасно је да су ове – као и многе друге категорије у предложеном графикау – повезане и међуусловљене.

Коначно, овде ћемо навести и низ препорука које су у једном од претходних радова (Milin, 2017) формулисане као подршка наставницима, како би оснажили или унапредили дијалошку праксу у настави коју реализују, односно како би на наставним часовима чешће био присутан истраживачки разговор. Корисно је, дакле, да се наставници најпре упознају са начинима организовања дијалога у настави, да успоставе и одржавају правила разговарања, да припреме занимљиве, отворене теме за разговор, као и неколико подстицајних питања за рад на часу. Такође, квалитет дијалога на часу би могао да се унапреди уколико би наставници усавршавали вештине давања подстицајних одговора, ако би примењивали различите облике организације рада у настави, али и различите облике организације разговора на часу, као и уколико би разрадили основне кораке у припреми истраживачког разговора на часу.<sup>4</sup>

## ■ Закључци и педагошке импликације

Након представљених смерница и основних препорука за унапређивање дијалошке праксе у настави, потребно је осврнути се и на извесне потешкоће које се могу јавити. Један од основних проблема односи се на захтевност промене коју би требало предузети, будући да се дијалог налази у средишту наставних активности. Из тога следи да чак и релативно мале промене у начинима осмишљавања и реализовања дијалога у настави подразумевају промене у уобичајеној пракси и приступу рада на који су наставници навикли. Поред тога, унапређивање дијалошке праксе се заснива на самоувидима и на спремности да се критички преиспита властити рад. Иако постоје наставници који су спремни и вољни да сазнају шта би могли да

<sup>4</sup> Додатне информације о овим препорукама, као и преглед главних препрека и могућности њиховог превазилажења могу се наћи у наведеном извору.

раде другачије, такође постоје и они који нису расположени да неко други процењује њихов рад и указује на евентуалне недостатке.

У вези са унапређивањем дијалогске праксе у настави, посебан проблем представља то што због природе и комплексности овог процеса није могуће прописати готове рецепте, односно решења која ће бити универзално примењива и успешна у свим околностима. То, дакле, подразумева сагледавање различитих аспеката дијалогске и, уопште, наставне ситуације, процењивање значаја појединих чинилаца и промишљање домета и ограничења могућих приступа. Стога, јасно је да није могуће у потпуности преузимати стратегије и поступке који су били успешни у другим образовним системима, али чак ни копирати решења која су применили други наставници, већ је потребно развити осетљивост за ову тему и имати у виду њену сложеност, пре него што се испроба одређени приступ.

Као одговор на ове и друге потешкоће приликом унапређивања дијалогске праксе у настави може се, најпре, истаћи уверење да посао наставника и не подразумева некритичко преузимање претходно испробаних решења, већ истинско промишљање васпитне реалности и доношење професионалних одлука (Merije, 2014). Другим речима, могло би се рећи да прихватање овог захтевног задатка произлази из професионалних улога и дужности наставничке професије. Поред тога, унапређивање квалитета дијалогских размена на наставним часовима не би требало посматрати као постизање потпуног успеха, или, пак, доживљавање потпуног неуспеха. Иако сваки корак који се направи у жељи да се нешто развије и побољша носи са собом ризик, ниједан од тих корака не би требало доживљавати као одлучујући или пресудан. Због тога предност дајемо усмеравању на процес унапређивања дијалогске праксе, а не појединачне тренутке или постигнућа.

Унапређивање квалитета дијалога у настави подразумева и укључивање релативно великог броја ученика у рад на часу, што се може довести у везу са смањивањем дисциплинских проблема. Истовремено, резултати спроведених истраживања су потврдили претпоставку да се постигнуће ученика повећава њиховим већим ангажовањем у дијалогу у настави. Такође, тај напредак се не исцрпљује само у сазнајној сфери или у домену постигнућа ученика, већ подстиче и стварање позитивне разредне климе (Ševkušić, Anđelković i Milin, 2014), доприносећи и демократизацији односа у области образовања.

Конечно, могло би се закључити да би низ промена, које би се произвеле променом начина учествовања у дијалогу, постепено могао

довести и до промене доминантне педагошке парадигме, односно до удаљавања од дискурса академског постигнућа и приближавања дискурсу разvoja личности ученика (Armstrong, 2008). Верујући да су овакве крупне промене у области васпитања и образовања у тесној повезаности са променама које се дешавају на микронивоу учионице, сматрамо да је управо дијалог у настави једно од централних места, подручја у којима се посебно јасно уочава потенцијал за иновативно, сарадничко и креативно деловање главних актера наставног рада (Milin, 2012). Као такав, свакако да дијалог у настави заслужује да му пуну пажњу пружи не само истраживачи или запослени у школи, већ и креатори образовних политика. Уверени смо да би заједничко деловање свих заинтересованих, односно свих одговорних за образовни процес резултирало развијањем нових приступа и испробавањем различитих подстицајних дидактичких решења применљивих у практичном раду, те да би се побољшања препознала у сазнајном домену, али и у свим другим, значајним педагошким аспектима наставног рада.

## ■ Литература

- ☞ Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford and Boston: Blackwell.
- ☞ Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole, Kako istraživanje razvoja čovjekamože usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- ☞ Bahtin, M. (1980). *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
- ☞ Bahtin, M. (2000). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Zepter Book World.
- ☞ Baucal, A. & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija*, 41 (4), 523–537.
- ☞ Cazden, C. (2001). *The Language of Teaching and Learning*. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ☞ Corden, R. (2001). Developing exploratory language in the classroom: moving beyond teacher as expert. *Educational Action Research*, 9 (3), 371–394.
- ☞ Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., et al. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1), 3–53.
- ☞ Đerić, I. i Maksić, S. (ur.), (2018). *Istraživanja u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Đorđević, J. (1992). Didaktika. U N. Trnavac i J. Đorđević, *Pedagogija* (151–323). Šesto izdanje. Beograd: Naučna knjiga.
- ☞ Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G. (2005). *Investigating Classroom Talk*. Second edition. London and Washington, DC: The Falmer Press.
- ☞ Good, T. & Brophy, J. (1991). *Looking in Classrooms*. Fifth edition. New York: Harper Collins Publishers.

- ☞ Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- ☞ Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ☞ Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In: V. Richardson Koehler (ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (491–518). New York: Longman.
- ☞ Maksić, S. i Đerić, I. (ur.) (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- ☞ Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking – A Sociocultural approach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- ☞ Merije, F. (2014). *Obrazovanje je vaspitanje: etika i pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- ☞ Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, drugi deo* (187–212). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Milin, V. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Milin, V. (2017). Istraživački razgovor: podsticaj kritičkog mišljenja. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (ur.), *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju stvaralaštvo i inicijativu – priručnik za škole* (129–142). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja
- ☞ Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu – doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ☞ Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In: M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (eds.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (1–29). New York: Teachers College Press.
- ☞ Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ☞ Prodanović, T. & Ničković, R. (1984). *Didaktika – za treću i četvrtu godinu pedagoške akademije*. Peto izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ☞ Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36 (4), 503–514.
- ☞ Ševkušić, S., Anđelković, S. i Milin, V. (2014). Classroom climate in Serbia: the perspective of primary school teachers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 277–298.
- ☞ Teodorović, J., Milin, V. i Vujačić, M. (2016). Programi stručnog usavršavanja nastavnika: procenjena korisnost i obrazovni efekti. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 29(1), 46–59.
- ☞ Vilotijević, M. (2000). *Didaktika 3: Organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga.
- ☞ Vujačić, M., Đerić, I. i Milin, V. (2018). Unapređivanje nastavne prakse primenom akcionih planova. U: I. Đerić i S. Maksić (ur.), *Istraživanja u školi* (63–80). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.



- ☰ Wells, G. & Mejia-Arauz, R. (2006). Toward Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (3). 379–428.
  - ☰ Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - ☰ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik RS*.br. 88/2017, 27/2018.
  - ☰ Zorić, V. (2005). *Dijalog u nastavi filozofije* (magistarska teza). Beograd: Filozofski fakultet.
-