

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Владета Д. Милин

**НАЧИНИ КОНЦЕПТУАЛИЗОВАЊА
ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ**

докторска дисертација

Београд, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Vladeta D. Milin

**WAYS OF CONCEPTUALIZING
CLASS DIALOGUE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016.

Ментор:

др Лидија Радловић, доцент, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Чланови комисије:

др Наташа Матовић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

др Саша Дубљанин, доцент, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

др Славица Шевкушић, виши научни сарадник, Институт за педагошка истраживања у Београду

Датум одбране: _____

ИЗЈАВЕ ЗАХВАЛНОСТИ

Писање ове докторске дисертације било је праћено непрекидним осећањем захвалности које су заслужиле многобројне особе због пружене подршке, стрпљења, али и добронамерних савета и сугестија. Свестан сам да ту захвалност нисам довољно исказао мојим најмилијима, породици и пријатељима, али посебно мојој супрузи Снежани, којој дугујем више него што овде могу да изразим.

Неизмерну захвалност упућујем доц. др Милицы Митровић која је у својству ментора пресудно утицала да се почетна, недовољно уобличена стремљења изразе у одабраном предмету проучавања, добијајући усмереност, циљ и сврху. Током вишегодишњег менторског рада она је пружала изузетну стручну помоћ и подршку, почевши од упућивања на релеватну литературу, уступања тешко доступних научних публикација, преко давања коментара и конструктивних предлога за унапређивање текста. Процес консултација подстакао ме је да додатно сагледам потенцијале интерпретативне и критичке парадигме и њихових многоструких педагошких импликација, што је – поред осталог – било предуслов за реализовање ове докторске дисертације. Нарочито је било драгоценено указивање на различите перспективе, отварање и тумачење алтернативних гледишта. Због свега пруженог, неопходно је исписати јој посебну захвалност.

Овде се посебно захваљујем и менторки доц. др Лидији Радуловић која је у тешким околностима, у завршној фази писања дисертације, пружила прекопотребну помоћ и омогућила долажење до коначног облика дисертације.

Захвалност дугујем члановима Комисије за одбрану предлога теме докторске дисертације проф. др Наташи Матовић и доц. др Саши Дубљанину, на конструктивним коментарима и понуђеним смерницама за рад на дисертацији.

Изузетно се захваљујем интерном ментору у Институту за педагошка истраживања у Београду, др Славици Шевкушић, због пружене веома вредне стручне помоћи, али и непроцењиве пријатељске подршке. Такође, захваљујем се свим драгим колегиницама и колегама у Институту због многобројних лепих тренутака размене, међусобног учења и помоћи у досадашњем заједничком раду.

Коначно, кључну улогу у остваривању основне замисли ове дисертације имали су ученици и наставници, као и остали запослени у школи у којој сам спровео истраживање и на томе им се још једном најискреније захваљујем.

НАЧИНИ КОНЦЕПТУАЛИЗОВАЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

Резиме

Основни циљ овог рада био је разумевање различитих начина концептуализовања дијалога у настави. Остваривање овог циља подразумевало је проучавање могућих приступа његовом одређивању у теоријским изворима, као и истраживање начина његовог разумевања и испољавања у наставној пракси. Анализом релевантне литературе формулисали смо пет основних концептуализација дијалога у настави, разликујући дијалог као наставну методу, начин конструисања знања, процес заједничког стварања значења, средство демократизације односа у образовању и израз наставне праксе. У микроетнографском истраживању реализованом у основној школи у Београду учествовали су ученици једног одељења седмог и осмог разреда и пет наставника наставних предмета: српски језик, историја, географија, хемија и верска настава. Од 31 наставног часа снимљеног видео камером и диктафоном транскрибовано је 20 најрепрезентативнијих часова, који су затим обрађени и анализирани. Додатни подаци су прикупљени интервјуима и упитницима за ученике и наставнике. Резултати истраживања указују на постојање многобројних начина обликовања и разумевања дијалога у настави, али се они могу представити у односу на два најистакнутија модела: (1) тематски затворен дијалог, обележен доминацијом малог броја учесника и (2) тематски отворен дијалог, који укључује велики број учесника. Анализом функција дијалога у настави уочено је да се недовољно користе његови сазнајни и педагошки потенцијали. Закључено је да се дијалог у наставној пракси не испољава на униформни начин, али да има изражену инструменталну улогу у остваривању других дидактичких циљева. Препознајући дијалог као доминантан начин испољавања и изграђивања педагошког односа у настави, понудили смо опште смернице за даља истраживања и могуће начине његовог унапређивања.

Кључне речи: концептуализовање дијалога у настави, дијалогска пракса у настави, дијалогска наставна метода, теоријски приступи настави, микроетнографско истраживање, снимање наставних часова, анализа учioniчког дискурса.

Научна област: Педагогија

Ужа научна област: Дидактика

УДК број: 37.025:37.064

WAYS OF CONCEPTUALIZING CLASS DIALOGUE

Abstract

The main aim in this paper was to understand the different ways of conceptualizing class dialogue. In order to do so, we studied various theoretical approaches, and conducted an empirical research of the ways dialogue appears and is comprehended in the teaching practice. Analysis of the relevant literature resulted in identifying five main conceptualizations, in which the class dialogue is viewed as: (1) a teaching method, (2) a way of constructing knowledge, (3) a process of conjoint meaning-making (4) a means to democratize relationships in education and (5) an expression of teaching practice. One class of 7 and one of 8 Grade students and five subject teachers (Serbian language, History, Geography, Chemistry and Religious education) from one Belgrade elementary school participated in our microethnographic classroom research. Twenty most representative classes (out of 31 classes recorded by video camera and dictaphone simultaneously) were transcribed, processed and analyzed. Additional data were gathered by questionnaires and interviews. Results of our research show that many ways of expressing and understanding class dialogue could be presented in two main models: (1) a thematically closed dialogue with just a few dominant participants, and (2) a thematically open dialogue with many equal participants. Analysis of the functions of class dialogue indicates that cognitive and pedagogical potentials are not adequately recognized. It is concluded that class dialogue is not uniform, but is mostly perceived as an instrument in accomplishing other didactical goals. Recognizing class dialogue as a dominant way of expressing and constructing pedagogical relationship in class, we suggest some directions for further researches and possible ways for its improvement.

Key words: conceptualizing class dialogue, dialogic practice in class, dialogue as a teaching method, theoretical approach to teaching, microethnographic classroom research, audio and visual recordings of classes, classroom discourse analysis.

Scientific field: Pedagogy

Scientific subfield: Didactics

UDC number: 37.025:37.064

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	4
1. ДИЈАЛОГ – ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ	5
1.1. Схватања језика после лингвистичког заокрета	5
1.2. Одређивање појма дијалога.....	14
1.3. Однос дијалога и сродних појмова.....	19
2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ПРОБЛЕМУ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ	25
2.1. Традиционално дидактичко схватање дијалога у настави	25
2.2. Схватање дијалога у настави у радовима Михаила Бахтина	28
2.3. Схватање дијалога у настави у радовима Паола Фреиреа	31
2.4. Социокултурни приступ дијалогу у настави	34
2.5. Схватање дијалога у настави у радовима Гордона Велса	42
2.6. Схватање дијалога у настави у радовима Еугена Матузова	46
3. ОСНОВНЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ.....	50
3.1. Одређивање основних концептуализација дијалога у настави	50
3.1.1. Дијалог као наставна метода.....	51
3.1.2. Дијалог као начин конструисања знања ученика.....	53
3.1.3. Дијалог као процес заједничког стварања значења	55
3.1.4. Дијалог као средство демократизације у образовању.....	58
3.1.5. Дијалог као израз наставне праксе	60
3.2. Поређење основних концептуализација дијалога у настави.....	62
4. ПРОБЛЕМСКА ПОДРУЧЈА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ	71
4.1. Однос дијалога у настави, његовог циља и садржаја	71
4.1.1. Основаност постављања циља дијалога у настави.....	71
4.1.2. Однос теме и дијалога у настави.....	74

4.1.3. Међуусловљеност циља, садржаја и реализације дијалога у настави	77
4.2. Различити дидактички аспекти проблема дијалога у настави	79
4.3. Дијалог и сазнавање у настави	83
4.4. Дијалог у настави и разредна клима	85
4.5. Дијалогски потенцијал наставног часа	88
5. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУПИ ИСТРАЖИВАЊУ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ	92
5.1. Преглед методолошких приступа истраживању дијалога у настави	93
5.1.1. Развој методолошких приступа истраживању дијалога у настави ..	93
5.1.2. Методолошки приступи у реализованим истраживањима дијалога у настави	98
5.2. Микроетнографски приступ истраживању дијалога у настави	102
II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	108
1. Предмет истраживања	109
2. Одређивање основних појмова у истраживању	111
2.1. Операционализација појма дијалога у настави	112
3. Циљ и задаци истраживања	114
4. Истраживачки приступ	115
5. Технике прикупљања података и коришћени инструменти	115
6. Учесници у истраживању	118
7. Узорак наставних часова	119
8. Начин обраде података	121
9. Ток и организација истраживања	123
10. О условима истраживања	124
10.1. Општи проблеми у процесу истраживања	125

10.1.1. Обезбеђивање пристанака за учешће у истраживању.....	125
10.1.2. Методолошки проблеми истраживања наставне праксе.....	127
10.1.3. Организациони аспекти истраживања.....	128
10.2. Специфични проблеми истраживача током истраживања.....	129
10.3. Ефекти истраживања на истраживача и учеснике	131

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА..... 133

1. ОПИС ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ..... 136

1.1. Број, структура и обим дијалошких епизода.....	137
1.1.1. Број дијалошких епизода на наставним часовима.....	137
1.1.2. Структура дијалошких епизода на наставним часовима	143
1.1.3. Обим дијалошких епизода на наставним часовима.....	145
1.2. Садржај дијалошких епизода.....	148
1.2.1. Прва група категорија – дијалошке епизоде које су се често јављале на часовима.....	149
1.2.2. Друга група категорија – дијалошке епизоде које су се повремено јављале на часовима.....	153
1.2.3. Трећа група категорија – дијалошке епизоде које су се ретко јављале на часовима.....	158
1.3. Учесници у дијалошким епизодама на наставним часовима.....	164
1.4. Природа дијалога у настави	175
1.4.1. Динамика дијалога у настави	175
1.4.2. Испољавање различитих врста разговора у настави.....	179
1.4.3. Тематска одређеност и тематска отвореност у дијалогу у настави.....	186
1.4.4. Поштовање правила понашања у дијалогу у настави	189
1.4.5. Уважавање других учесника у дијалогу	193
1.5. Опис дијалога у настави – закључна разматрања	197

2. СХВАТАЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ – ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА..... 206

2.1. Ученичка схватања различитих аспеката дијалога у настави	206
---	-----

2.1.1. Ученичка мишљења о уобичајеном начину испољавања дијалога у настави.....	206
2.1.2. Ученичка мишљења о сврси дијалога у настави	216
2.1.3. Схватања ученика о дијалогу у настави	218
2.2. Наставничка схватања различитих аспеката дијалога у настави	220
2.2.1. Наставничка одређења дијалога у настави	220
2.2.2. Наставничка мишљења о уобичајеном начину испољавања дијалога у настави.....	224
2.2.3. Наставничка мишљења о идеалном дијалогу у настави.....	226
2.2.4. Схватања наставника и учествовање у дијалогу у настави	228
2.3. Поређење схватања ученика и наставника о дијалогу у настави	235
3. ФУНКЦИЈЕ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ.....	240
3.1. Анализа функција дијалога у настави	241
3.1.1. Анализа функција дијалога на одабраном часу хемије	242
3.1.2. Анализа функција дијалога на одабраном часу географије.....	261
3.2. Функције дијалога у настави – закључна разматрања.....	284
4. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЗНАЧЕЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ	294
4.1. Главни налази	294
4.2. Значења идентификованих својстава дијалога у настави	297
4.3. Пракса дијалога у настави у односу према теоријским концептуализацијама	302
IV ЗАКЉУЧАК	307
V ЛИТЕРАТУРА.....	320
VI ПРИЛОЗИ.....	332
VII БИОГРАФИЈА	385

УВОД

Дијалог у настави представља педагошки проблем којем се на различите начине приступа у многобројним писаним изворима. Он се наводи као један од основних циљева васпитања и образовања у званичним документима који уређују образовни систем у нашој земљи (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009; 2015). Дијалог у настави је тема која је већ деценијама присутна у домаћој дидактичкој литератури – у уџбеницима, приручницима, научним и стручним радовима. Међутим, за разумевање савременог тренутка развоја схватања о дијалогу у настави неопходно је, поред укључивања све утицајнијих становишта представљених у иностраним педагошким изворима, познавање основних сазнања и интерпретација овог феномена развијаних у оквиру других научних дисциплина (пре свега, филозофије, психологије, социолингвистике, лингвистике и др.).

Уочавање значаја проблема дијалога у настави резултирало је порастом броја истраживања и пројеката представљених у иностраној литератури, у којима се проучавају могућности и конкретна решења за унапређивање квалитета дијалога у настави. Истовремено, резултати различитих истраживања дијалога у настави указују на недовољно коришћење његових сазнајних, односно образовних потенцијала, препознатих у теоријским полазиштима савремених аутора. Посебан израз усмеравања на дијалог и истицање његовог фундаменталног значаја за педагошку науку уобличено је у иницијативи за успостављањем *дијалогске педагогије*.

На основу поређења приступа дијалогу у настави карактеристичним за савремене ауторе и традиционалних дидактичких схватања увиђа се да је ова тема постала предмет различитих начина опoјмљивања, представљања и интерпретирања. Другим речима, однос према дијалогу у настави (према његовој природи, значају, улогама и др.) обележен је многоструким епистемолошким, парадигматским и теоријско-концептуалним претпоставкама. Будући да је неминовно супротстављање, али и прожимање различитих начина одређивања дијалога у настави, није једноставно одредити главне токове теоријске мисли у вези са овом темом.

Имајући у виду да у доступној литератури нисмо наишли на обухватан преглед различитих теоријско-концептуалних приступа дијалогу у настави, а уваживши претходно представљене показатеље фокусирања научне и истраживачке пажње на проблем унапређивања дијалога у настави, у овом раду смо отворили основно питање *који све начини одређивања и разумевања дијалога у настави постоје*. Ово истраживачко питање подразумевало је идентификовање најзначајнијих начина концептуализовања дијалога у настави у теоријским изворима. Таквим мапирањем семантичког поља у тренутку динамичног мењања и развијања схватања у овој области настојали смо да допринесемо потпунијем разумевању теоријско-концептуалних полазишта, а у извесној мери и њихових епистемолошких и педагошких парадигматских основа.

С обзиром на то да је разматрање појма дијалога у настави, односно могућих начина његовог разумевања, подразумевало почетно упознавање са схватањима у другим научним дисциплинама, као и уважавајући потребу за упоређивањем уобичајених, „подразумеваних“ значења релевантних појмова и значења тих појмова која се истичу у савременој литератури, у овом раду смо понудили одређења за различите појмове који су били од значаја за одабрани проблем проучавања. Одређења која смо понудили не представљамо као оптималне или коначне дефиниције, будући да су настала у специфичном контексту уобличеном основним циљевима овог рада. Међутим, имајући у виду да уводимо известан број појмова који у нашој дидактичкој литератури нису довољно познати или образложени, овај рад би се могао разумети и као подстицај за појмовно-терминолошку разраду основних појмова у дидактици.

Разумевање различитих начина концептуализовања дијалога у настави заснивало се и на спровођењу микроетнографског учионичког истраживања, како бисмо посматрањем и анализирањем наставне праксе идентификовали могуће облике испољавања овог феномена, али и откривали значења која му приписују сами учесници у настави. Реализовање истраживања је омогућило стицање увида у недовољно проучену област образовне праксе у нашим школама, а добијени резултати представљају емпиријску основу значајну за проверавање домета и ограничења постојећих теоријских приступа дијалогу у настави.

Имајући у виду сложеност проблема дијалога у настави и међузависност која постоји у односу према другим основним дидактичким темама, увиђамо да овај рад не представља коначан и обухватан одговор на кључне дилеме које покреће. Очекивано је да разматрања ове теме проузрокује постављање питања као што су: „Зашто је на неком наставном часу дијалог бољи, а на другом гори?“, „Како је најбоље организовати дијалог у настави?“, или „Да ли сви ученици морају да учествују у дијалогу, или је то ствар личног избора?“. Међутим, одговор на ова и слична питања није једнозначан, јер укључује личну перспективу особе која пита и образовни контекст у којем се налази. Одређивање доброг и лошег дијалога, начина његовог припремања или пожељног испољавања у настави зависи од многобројних чинилаца, почев од утицаја доминантне филозофије васпитања у одређеном друштву и култури, обликовања институционалних услова и наставног контекста, до непосреднијих фактора као што су вредносне оријентације ученика и наставника, специфичност односа које су успоставили и очекивања која имају у погледу наставног рада. Давање конкретних решења на различита питања о дијалогу у настави, према томе, надилази предмет проучавања у овом раду, али се и удаљава од његовог основног циља. Главна замисао овог рада јесте подстицање размишљања о педагошким импликацијама различитих начина концептуализовања дијалога у настави, чиме би се оснажило стварање обухватне платформе за будуће истраживачке и развојне активности у правцу бољег коришћења педагошких потенцијала дијалога у настави него што је тренутно случај.

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. ДИЈАЛОГ – ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ

1.1. Схватања језика после лингвистичког заокрета

Савремена схватања језика у великој мери су под утицајем теоријско-епистемолошког контекста насталог после тзв. лингвистичког заокрета у филозофији и другим хуманистичким и друштвеним наукама. Лингвистички заокрет је метафора којом се изражава усмереност на проучавање језика и његовог епистемолошког значаја. У основи овог схватања налази се претпоставка да језик ствара знање о стварности, насупрот до тада прихваћеном становишту да се стварност путем језика испољава, односно изражава. Ова промена је имала толики значај, да се данас сматра да је лингвистички заокрет главно обележје филозофске мисли 20. века (Berberović, 1999; Brdar, 1999; Đorđević, 2009).

Основаност тезе о постојању лингвистичког заокрета у оквиру филозофије и преиспитивање смисла који има ова метафора потврђени су разматрањем положаја језика у савременој филозофији. Наиме, у анализи историјског развоја филозофске мисли, Милан Брдар долази до закључка да се и у претходним периодима могу препознати дистинктивни заокрети у филозофији, које он повезује са трансформисањем доминације једне од компоненти логоса другом компонентном (Brdar, 1999). Разликујући четири компоненте (топоа) логоса – биће, смисао, разум и језик – Брдар истиче да је у свакој епохи централно место у филозофији имала само једна компонента.

Брдар наводи да је у филозофији старог века примат имао топо логоса *биће*, а тај период је започео променом коју он назива *онтоцентричним* окретом у историји филозофије. Затим, у епохи средњовековне филозофије преовладава топо *смисао*, који је био изражен промишљањима сврхе човековог постојања у односу на Бога, што овај аутор означава као *теоцентрични* окрет у филозофији. У модерној филозофији, сматра Брдар, доминирала је компонента *мишљења*, што он представља као *рациоцентрични* обрт у филозофији. У том смислу, истицање језика у данашњој филозофској мисли може се назвати *логоцентрични* или *језички*

обрт (Brdar, 1999). Према томе, иако су се филозофи и у претходним епохама интересовали за проблеме језика и његов значај, од почетка прошлог века он постаје централни проблем, па филозофија језика постаје *прва филозофија* (Berberović, 1999).

Ова промена у филозофији уочљива је у проучавањима основних онтолошких и епистемолошких питања, као што су проблеми стварности и сазнања. Истицањем значаја који има језик у процесу сазнавања доводи се у питање реалистичка позиција и додатно афирмише антиреалистичко, па и релативистичко становиште. Тако се све више напушта репрезентационистичко схватање језика, према којем је основна функција језика представљање објективно постојеће стварности, која се може сазнати и затим изразити помоћу језика. Уместо тога, оснажује се становиште да је свако сазнање језички посредовано, да језик обликује стварност, о којој се независно од човековог сазнавања не може говорити. Тиме је епистемологија добила примат у односу на онтологију (Stojnov, 2005), а језик кључну, перформативну улогу у начину сазнавања и постојања човека. Према томе, филозофски приступи могу се изразити помоћу два супротстављена становишта да језик изражава и представља стварност и схватањем да језик ствара и обликује наше знање о стварности.

Савремена схватања језика обликована су под утицајем великог броја аутора у оквиру филозофије, лингвистике, семиологије, антропологије, психологије и других друштвених и хуманистичких наука. У наставку ћемо представити схватања оних аутора који се помињу као посебно важни за разумевање сложености улога језика у друштвеном животу људи, на основу чега бисмо представили и главне карактеристике језика, значајне за проблем проучавања у овом раду.

Велики допринос потпунијем разумевању значаја језика у свакодневном животу људи представљала су схватања која је почетком прошлог века изнео Лудвиг Витгенштајн. Овај филозоф је разматрао различите циљеве и начине коришћења језика у оквиру одређене друштвене активности, као и улоге језика у организовању друштвеног живота људи (Ђорђевић, 2009). Он је речи посматрао као оруђа која могу да се употребљавају са различитим наменама, тако да једна реч има потенцијално неограничен број функција, а самим тим и значења.

Витгенштајн је своје карактеристично схватање језика изразио на основу појма *језичке игре*, које одређује као „језик и делатности којима је проткан“ (Vitgenštajn, 1980:42), односно „испреплетен“ (Berberović, 1980:16). Овим концептом Витгенштајн истиче да је употреба језика слична потезима који се праве у току игре, уз постојање договорених правила коришћења, тј. играња. Витгенштајн језик посматра као активност која је обликована социјалним контекстом у конкретном догађају, али и конвенцијама и правилима које намеће одређено друштво, тако да језик одликује друштвена и културна условљеност (Ђорђевић, 2009). Иако су конвенције и правила језичких игара арбитрарни и договорени, њихово уобличавање и одржавање у оквиру друштвене праксе доводи до тога да постају обавезујући за учеснике одређене језичке игре. Језичке игре, при том, нису непроменљиве, оне се могу мењати и развијати, могу настајати нове, али и нестајати уколико престану да се употребљавају (Vitgenštajn, 1980). Језичке игре се уобличавају на основу навика, обичаја и друштвене праксе, тако да за Витгенштајна језик није само лингвистички феномен, већ постаје облик људског постојања и форма живота (Berberović, 1999:242).

Будући да постоји мноштво језичких игара, није могуће издвојити један језик који изражава стварност, односно нешто објективно постојеће. Према томе, овај филозоф одбацује репрезентационистичко схватање језика, као и могућност утврђивања исправности или погрешности језичких игара. Може се закључити да је у основи Витгенштајнове филозофије схватање да свет представља производ карактеристичног начина употребљавања језика, односно да је резултат постојећих дискурса у друштву (Stojnov, 2005). Представљајући концепт језичких игара, Витгенштајн је указао на „језичку димензију људског деловања“, али истовремено и „збивање света у његовој укупности“ (Berberović, 1999:243).

Други важан аутор који је утицао на уобличавање савремених схватања језика јесте Фердинанд де Сосир. Овај лингвиста такође не прихвата репрезентационистичко разумевање језика, истичући да значење не настаје у односу знака и објективне стварности, већ у међудејству два елемента знака – означивача и означеног (de Sosir, 1969). Означивач и означено могу се посматрати као „две стране истог новчића“ (Ђорђевић, 2009:78), јер за Сосира ствари или појмови не могу постојати независно од њиховог означитеља, а означитељ

подразумева везу са оним што представља. С обзиром на то да сваки знак своје значење добија у односу на друге знакове, у Сосировом приступу језик се посматра као специфичан аутореферентни систем (Stojnov, 2003).

Сосир, при том, истиче да је однос између означитеља и означеног арбитраран, односно произвољан и да везу између неког појма и речи којом се изражава тај појам не карактерише природна нужност (de Sosir, 1969). Према томе, појмови представљају произвољне начине категоризовања искуства. Међутим, једном успостављена веза између ова два елемента знака касније се тешко мења, јер постаје производ друштва и културе, који се одржава и обнавља на основу друштвене навике, обичаја и конвенција (Ђорђевић, 2009). Због тога на почетку произвољан знак током употребе постаје натурализован, па се и доживљава као једино могућ, исправан или истинит.

Сосир је језик одређивао као систем који је заснован на опозицијама, односно међусобном супротстављању језичких знакова у форми бинарних парова. Ови парови опозиција, као што су лево-десно, добро-лоше итд., за Сосира су равноправни и лишени вредносног квалитета. Интересовање за проучавање језика Сосир је ограничио на систем инваријантних језичких образаца, који чине структуру језичког изражавања (*langue*). Индивидуална употреба језика (*parole*) подразумева варијације које нису предмет изучавања овог лингвисте. Сосиров структуралистички приступ језику представљаће подстицај за даљи развој структурализма, а затим и за постструктуралистичка размишљања аутора у другој половини 20. века.

Посебно значајан аутор, чији радови припадају структурализму, али касније и постструктурализму био је Ролан Барт¹. Допринос овог семиотичара савременим схватањима језика испољава се, поред осталог, идејом да у сваком процесу означавања постоје два нивоа: денотација и конотација. Док денотација подразумева основни ниво значења који је заједнички за припаднике одређене културе, конотација је повезивање означитеља са ширим културним концептима, као што су веровања, обичаји, идеологије и друго. На основу конотативних

¹Иако се он сам никада није одредио у овим терминима, схватања које је изнео о различитим друштвеним и културолошким проблемима могу се сврстати у ова два правца мисли (Ђорђевић, 2009).

значења свет добија смисао, али је тај смисао обликован пре свега доминантним гласовима у одређеном друштву (Ђорђевић, 2009).

Настојање да се одређена значења представе као општеважећа, здраворазумска и истинита, Барт препознаје у посебном језичком облику – у миту. Мит се према његовом схватању односи на изражавање једног ограниченог начина означавања који припада одређеној друштвеној групи, али који се представља као заједнички, односно универзалан. Афирмисање одабраних погледа на свет треба да организује разумевање света који постоји без унутрашњих противречности и да учини то разумевање природним, фактуалним, а самим тим и нужним. Барт наводи да оваквим натурализовањем значења мит не покушава да нешто сакрије или потисне, већ је његова основна функција да *искривљује*, нудећи јасност уместо објашњења (Bart, 2008). Зато овај аутор истиче да мит „није ни лаж, ни признање, он је скретање“ (Bart, 1971:284). Обухватност утицаја који има мит у нашим животима Барт изражава схватањем да мит присваја и покушаје његовом супротстављању, преоквирујући их и уклапајући у своје значење. Због тога се овај аутор у својим радовима залагао за „*дедоксификацију* општеприхваћених, здраворазумских ставова и погледа на свет“ (Ђорђевић, 2009:86, *kurziv J. Ђ*), као отпор доминантним начинима коришћења језика у одређеном друштву и култури.

Залагање за разоткривање, односно деконструкцију приписаних значења чини основу у радовима другог значајног француског семиотичара, Жака Дерида. Овај научник тврди да се деконструктивним читањем текста може доказати немоћ аутора да одреди значење свог текста; штавише, он сматра да становиште аутора о тексту не може да има привилеговани положај у односу на друга тумачења, већ може да се прихвати само као једно од многих виђења. Дерида, такође, сматра да су аутори нужно тумачи доминантне идеологије свога времена, тако да они „не контролишу своје речи, већ речи контролишу њих“ (Peri, 2000:644). Треба напоменути да демаскирањем текста деконструктивисти настоје да прикажу прихваћена значења, али не и да припишу нова истинита тумачења – они желе „да поставе проблеме, а не да их реше“ (Peri, 2000:645).

Дерида је у свом радикалном антиесенцијалистичком приступу афирмисао тезу да изван језика не постоји ништа што би легитимисало наш говор и

мишљење. Овакво становиште представља израз постструктуралистичког погледа на онтолошке и епистемолошке проблеме, односно на метафизику. Међутим, такав филозофски приступ у себи носи и својеврстан парадокс. Као што М. Брдар истиче, у тежњи да превлада метафизику, таква филозофија језика као да не препознаје да је она сама постала прва филозофија (Brdar, 1999). Због тога овај аутор издваја актуелни тренутак у историји филозофије, јер се у претходним епохама није догађало да прва филозофија настоји да оспори своју суштински метафизичку позицију (Brdar, 1999).

Посебан допринос разумевању процеса означавања представља Деридино схватање одложеног и помереног значења. Према његовом схватању, реч своје значење црпи из других значења, односно могућих контекста у којима се јављала. Да би се разумело значење речи, потребно је поређење са значењима других речи којима би се ова одредила, тако да настаје бесконачан процес померања значења. Такође, Дерида истиче да је значење речи увек одсутно, јер се са одређењем значења неке речи увек јавља и њено супротно значење. Тако, на пример, значење речи дан подразумева значење речи ноћ, горе подразумева доле, итд. Овај закључак Дерида је изразио креирањем речи *differance*, која свој значај добија оригиналним ортографским решењем². Овај Деридин појам представља својеврсну игру речи, спајање значења речи *difference* (фр. разликовање) и *differance* (одлагање).

Повезаност језика и уобличавање мисли и понашања људи препознаје се и у другим научним дисциплинама. Тако је сазнавањима о језику значајно допринело антрополошко истраживање које је реализовао Бенџамин Ли Ворф, а које је теоријски допунио и популаризовао познати антрополошки лингвиста Едвард Сапир. Истражујући језик северноамеричких Хопи Индијанаца, Ворф је уочио велике разлике у односу на структуру индоевропских језика. На пример, Ворф примећује да у језику Хопи Индијанаца не постоје глаголска времена, као што је случај са индоевропским језицима (Vorf, 1979). Њихов језик, међутим, претпоставља постојање скривене метафизике, као што се и индоевропски језици заснивају на њима карактеристичним метафизичким поставкама (Vorf, 1979). На

²Деридин појам *differance* у нашој литератури представља карактеристичним начином писања речи „рАзлика“.

основу тих налаза закључује се да није основано правити разлику између развијених и примитивних језика. Тиме се подстиче и схватање да сваки језик „фаворизује један одређени начин поимања света, занемарујући друге могуће погледе“ (Stojnov, 2005:111).

Резултати Ворфовог истраживања утицали су на то да се преиспита однос између језика и културе. Наиме, до тада прихваћену тезу да култура утиче на језик налази овог аутора значајно су допунили, указујући и на обрнуту повезаност – сам језик утиче на културу у којој се налази, а тиме посредно и на процес сазнавања. Сапир-Ворфова хипотеза односи се на претпоставку да језик није једноставно средство *изражавања* мисли и именована предмета, јер он својом структуром *обликује* мишљење, понашање и разумевање света. Иако је ова хипотеза предмет озбиљног спорења (Bugarski, 1979), представљени налази су утицали на оснаживање семантичког релативизма и схватања да језик, поред функције именована света, служи стварању света, тачније доприноси стварању „мноштва различитих, несамерљивих светова“ (Stojnov, 2005:112).

Поред наведених схватања о повезаности језика и друштвених и културних процеса, веома су значајни и теоријски увиди који се тичу односа језика и процеса мишљења и сазнавања. Један од главних подстицаја савременим проучавањима овог односа у психологији представљају запажања Лава Виготског. Овај аутор је настојао да утврди везу између говора и процеса мишљења, нарочито се интересујући за развој појмовног мишљења у онтогенетском развоју човека. Његова полазна претпоставка била је да су говор и мишљење суштински повезани, односно да се не ради о два одвојена процеса. Због тога Виготски као основну јединицу анализе издваја значење речи, које је по његовом схватању „истовремено говорна и интелектуална појава“ (Vigotski, 1977:314). Најважнији налази до којих је дошао проучавајући овај проблем представљају увиди да значења речи нису стална и непроменљива, већ да настају и развијају се у процесу употребе, као и то да мисао не може да постоји невезано од језика. Виготски, тако, истиче да се мисао „не изражава речју, него се остварује у речи.“ (Vigotski, 1977:323).

Док се Виготски интересовао за онтогенетски развој и психичке процесе повезане са употребом језика, Мајкл Холидеј се у оквиру лингвистичких

проучавања усмерава на језик као семиотички систем који се испољава у одређеним друштвеним активностима (Halliday, 1993). На тим основама он развија системско-функционалну теорију, као и схватање о сазнавању као семиотичком процесу, у којем језик има централну улогу. Он сматра да две главне функције језика – искуствена и интерперсонална – имају велики значај за процес учења. Према томе, језик служи за комуницирање са другим људима, али и за осмишљавање личног искуства. За педагошку теорију нарочито је значајно схватање овог лингвисте да је „језик суштински услов сазнавања, процес којим искуство постаје знање“ (Halliday, 1993:94). У складу с тим, Холидеј предлаже и посебан теоријски модел – теорију учења засновану на језику (енг. language-based theory of learning).

На основу схватања ових, али и других аутора који су се бавили језиком, могу се издвојити одређени квалитети језика, који су од значаја и за разумевање појма дијалога на који смо усмерени у овом раду.

Једно од главних обележја језика у савременим схватањима јесте конвенционалност, што подразумева да употреба језика претпоставља постојање правила која су успостављена у одређеном друштву, односно култури. Конвенционалност на тај начин изражава два значајна увида – да постоји друштвено очекивање да се језик употребљава на одређени начин, али и да су правила његове употребе резултат договора између људи (Mitrović, 2010). Чињеница да су правила коришћења језика договорена и арбитрарна омогућује да се језик мења и развија током употребе. С друге стране, да би употреба језика била смислена, разумљива и функционална, неопходно је задовољити основне конвенције језичког општења. То подразумева уважавање лингвистичких правила, као што су граматичка и синтаксичка правила, али и постојање комуникационих компетенција којима се испољава примерен начин изражавања у одређеној друштвеној ситуацији.

Повезаност употребе језика и друштвене ситуације изражава се својством језика који се назива контекстуалност. Језик се, према томе, посматра у вези са друштвеним контекстом, а та повезаност се може разумети као однос међуусловљености. Наиме, употреба језика увек се догађа у оквиру неке друштвене ситуације, односно унутар неког друштвеног контекста, али језик

истовремено и обликује и ствара тај контекст (Christie, 2002; Schiffrin, 2005). Поред тога, језик се одређује и као аутореференцијалан систем, будући да се значење речи може разумети само помоћу значења неке друге речи. Тако се истиче да је реч контекстуализована не само друштвеним околностима, него и лингвистичким контекстом, речима које јој претходе и које следе.

Речи и значења која имају повезана су са значењима тих речи у претходним ситуацијама у којима су се употребљавале. Овај увид изражава се схватањем о интертекстуалности. Интертекстуалност подразумева да сваки текст непрекидно комуницира са другим текстовима, „позајмљује речи“ (Gee, 2010:58) односно настаје на основу тих претходних текстова (Mitrović, 2010). Према томе, ниједна употреба језика се не може одредити као потпуно самостални и оригинални чин појединца, будући да има корене у ранијим начинима коришћења. У том смислу, Бахтин наводи да човек никада није „библијски Адам“, који по први пут именује свет око себе (Bakhtin, 1986:93).

Поред тога, употреба језика има своје порекло и у друштвено-историјски обликованим начинима којима се о одређеној теми може писати или говорити. Афирмација одређених начина језичког изражавања и истовремено потискивање других приступа односи се на идеолошку позадину употребе језика у неком друштву или култури. У том смислу, језик није неутрално средство лишено вредносног карактера којим се изражавају мисли, ставови, потребе или жеље људи. Напротив, језик је тесно повезан са различитим друштвеним праксама, односно идеолошким процесима и симболичким сукобима, који се могу уочити у његовим скривеним слојевима значења. Због тога се у оквиру критичких проучавања језичке праксе у одређеном друштву истиче да језик не треба прихватити као транспарентан, прозиран и невидљив инструмент у комуникацији међу људима (Bloom *et al.*, 2005), већ треба проучавати значења и културолошке обрасце који су често сакривени испод површинских слојева језика у употреби. На основу тога могуће је истраживати начине на које се структуре друштвене и политичке моћи репродукују у говору и текстовима (Mitrović, 2008).

Коначно, употреба језика у нераскидивој је вези са мисаоним и сазнајним процесима. Насупрот поједностављеном схватању језика као средства изражавања постојећих мисли или инструмента преношења знања, језик се посматра као

претпоставка сваког мишљења и сазнавања. То подразумева да мисли и знања не могу ни да постоје без језика. Поред тога, језичким изражавањем те мисли и знања добијају облик, односно на тај начин настају и развијају се. У складу са тим је и схватање да би „статичне“ концепте, као што су мисао и знање требало посматрати као процесне категорије, односно као „динамичне“ концепте – мишљење и сазнавање.

1.2. Одређивање појма дијалога

С обзиром на то да дијалог представља посебну језичку форму, њега једним делом карактеришу и претходно наведена својства савремених схватања језика – конвенционалност, контекстуалност, интертекстуалност, идеолошка основа и повезаност са процесима мишљења. Међутим, за разумевање појма дијалога потребно је представити и њему специфична својства, која наводе различити аутори. У литератури се истиче да дијалог није само лингвистички феномен, тј. да дијалогски односи претпостављају језик, али нису настањени у језичком систему (Burbles & Bruce, 2001). Тако и Бахтин сматра да проучавања овог проблема излазе из домена лингвистике и прелазе у металингвистику (Bahtin, 2000). Различита схватања појма дијалога и значаја које он има наводе се још од доба антике, а у наставку ћемо представити главне аспекте овог појма. Препознати домени представљаће основу за одређивање појма дијалога у овом раду. Пре тога, међутим, навешћемо уобичајено, свакодневно схватање речи дијалог, као и значења која он има у лексикографским изворима.

У свакодневној употреби, дијалог се најчешће користи као синоним термину разговор и означава усмену размену речи између два саговорника. Слично одређење се може наћи и у појединим лексикографским изворима, у којима се *дијалог* одређује као „разговор између два лица“ (Rečnik srpskog jezika, 2007), односно „разговор између две или више особа“ (Mićunović, 2006). Поред тога, наводи се да је дијалог „конверзација између две или више особа, као одлика књиге, позоришне представе или филма“ (Concise Oxford English Dictionary, 2002), „разговор између две личности у сценском или књижевном делу“, као и „разговор

уопште“ (Klajn i Šipka, 2006). Сам појам *разговор* се одређује као „међусобни говор, комуницирање речима двеју или више особа“ (Rečnik srpskog jezika, 2007).

Међутим, постоји и шире одређење појма разговора, по којем је он „усмена размена мишљења, расправљање“ (Rečnik srpskog jezika, 2007). Ово схватање је блиско одређењу појма дијалога које се наводи као његово *преносно значење*: „разговор и преговори са онима који друкчије мисле и који представљају друге државе, етничке или верске заједнице и сл.“ (Mićunović, 2006), као и одређењу које припада сфери политике: „преговори, размена мишљења са онима који заступају друкчије ставове“ (Klajn i Šipka, 2006). Такође, наводи се и да је дијалог „дискусија која је усмерена ка истраживању теме или решавању проблема“ (Concise Oxford English Dictionary, 2002). На основу ових одређења, може се закључити да се дијалог у лексикографским изворима најчешће одређује двојачко: (1) као *размена речи* између две или више особа и као (2) *размена мишљења* са саговорником који заступа другачије (политичко) становиште.

У радовима аутора који се баве проблемом дијалога уочава се настојање да се овај појам разуме у вези са активностима у одређеној друштвеној ситуацији (Bahtin, 1980; Burbules & Bruce, 2001; Freire, 2005). Као једно од основних обележја дијалога може навести учествовање људи у друштвеним активностима, које се заснива на коришћењу речи. За разлику од уобичајеног схватања дијалога као усмене размене, аутори истичу да дијалог постоји и у писаној форми (Burbules & Bruce, 2001; Mitrović, 2010). Поред тога, веома је значајно схватање дијалога које тежиште ставља на процес развијања значења употребом речи, а не само на размену речи. Приликом одређивања овог појма Дејвид Бом (Bohm) се ослонио на могуће тумачење грчке речи *дијалогос*, при чему се логос разуме као *значење речи*, а не као реч, док се *диа* преводи као *кроз*, а не као два. На основу тога, овај аутор формулише дефиницију тзв. Бомовог дијалога као „проток значења кроз нас и међу нама“ (Bohm, 2009:28). У складу са тим произилази и став да појединац може водити дијалог сам са собом (Bohm, 2009), што је у супротности са уобичајеним схватањима да је дијалог активност у којој учествују два саговорника, па и са оним тумачењима да у дијалогу може бити више учесника. Такође, поједини аутори сматрају да број учесника у дијалогу није нарочито

значајан критеријум за одређивање овог појма, наводећи да „нема сврхе бројати колико људи говори у дијалогу“ (Burbules & Bruce, 2001:7).

У вези са овим проблемом, посебно је вредно становиште Михаила Бахтина да дијалог представља размену „између две свести“ (Bahtin, 1980). Таквом формулацијом дозвољава се могућност унутрашњег дијалога, али се чини да је још значајније то што се на овај начин указује на процесни карактер мишљења које је у основи учествовања у дијалогу. Према томе, овај аутор не изражава суштину дијалога на основу ставова или уверења, које одликује извесна трајност и постојаност, већ полази од концепта свести која је у константном настајању, развијању и промени. Тако се наводи да се дијалогски односи могу испољити и у оквиру једног издвојеног исказа, па и саме речи, уколико се препознаје да се у њој „сударају два гласа“ (Bahtin, 2000:274).

Једно од кључних обележја дијалога односи се на адресивност и интеранимацију гласова, који су посебно изражени у овом језичком облику. Адресивност се односи на усмереност језика у употреби према реакцији која се очекује, тачније према одговору саговорника. Аутори сматрају да је сваки исказ обликован управо у претпостављању активног одговора других учесника (Bahtin, 1986: 94), чиме се постиже размена између њих и одржава дијалогски однос. Ова усмереност на другог човека у језичкој размени назива се и примордијална дијалогичност, која подразумева да је „други уграђен у наше исказе и обликује их заједно с нама“ (Plut, 2003: 228). На тај начин подстиче се и изражавање другог (или других) учесника у дијалогу, тако да гласови саговорника један другог стварају, изазивају и оживљавају.

Као једно од основних претпоставки дијалога наводи се постојање одређене теме. Међутим, супротно уобичајеном схватању по којем се постојећа тема током дијалога преиспитује и открива, у литератури се афирмише концепт дијалога без унапред постављене теме. Тако Бом истиче да је за успостављање истинског дијалога неопходно омогућити учесницима да сами изграђују међусобне односе, покретањем дијалога без усмерења и тематског ограничења (Bohm, 2009). Бомово схватање дијалога отвара не само питање односа дијалога и теме, већ и циља дијалога, његове сврхе и природе.

Циљ дијалога није могуће одредити на један, општеприхваћен начин, будући да овом проблему аутори приступају из различитих научних дисциплина, као и епистемолошких и теоријских оквира. Међутим, у савременој литератури нарочито се истиче схватање да дијалог не би требало посматрати као средство којим ће се открити нека објективно постојећа истина. Тако се за разлику од, на пример, Сократовог мајеутичког приступа, којим један од учесника у дијалогу помаже другом да дође до истинитог одговора, сматра да дијалог претпоставља епистемолошку равноправност учесника, који су усмерени на потпуније разумевање туђих и сопствених претпоставки о одређеној теми. Аутори, дакле, сматрају да се у дијалогу истражују сва могућа схватања и приступи, како би се на крају утврдило да ниједан од њих није истинит, ни прави (Bohm, 2009). Према томе, дијалог не открива једну праву Истину, већ ствара много различитих, привремених истина (Gergen & Gergen, 2006).

Схватање дијалога као креативног процеса подразумева да учесници у дијалогу заједнички стварају нешто ново (Bohm, 2009), нове увиде, перспективе и разумевања. При том, сврха дијалога није постизање компромиса напуштањем полазних схватања саговорника, већ преиспитивање значења која су у њиховој основи. Аутори сматрају да се дијалог управо одржава постојањем извесног несклада и разлике између позиција учесника у дијалогу (Matusov, 2009; Nystrand, 1997; Wells, 2004). Због тога се истиче да дијалог не одликује изражавање хармоничног односа између саговорника, него заступљеност критичког и конструктивног промишљања туђих и сопствених уверења (Mercer & Littleton, 2007).

Значај који дијалог има у животу људи посебно се истиче у филозофским егзистенцијалистичким схватањима, према којима дијалог представља основни начин постојања човека у свету. Ово становиште нарочито је изражено у радовима Мартина Бубера, који као фундаменталну чињеницу људског постојања наводи сусрет човека са човеком (Buber, 1990), при чему дијалог представља међупростор у ком се тај сусрет дешава (Friedman, 1956). Дијалог се у том смислу одређује као однос који Бубер назива „ја-ти“ однос, а који подразумева уважавање другог бића и откривање себе у том процесу. Насупрот томе, у „ја-оно“ односу човек инструментализује друго биће у настојању да постигне неки циљ, односно

оствари неку намеру. Међутим, у таквом односу човек никада не може да достигне самоактуелизацију и пуно људско постојање. Успостављањем „ја-ти“ односа постиже се заједништво, али у којем учесници остају своји, другачији од другог. Тако се истиче да „ти“ није „оно“, али није ни још једно „ја“ (Friedman, 1956:61).

Усмеравање на однос међу људима који се изражава у дијалогу представља главну карактеристику једног од конструктивистичких праваца у психологији – социјалног конструкционизма. У оквиру овог правца сматра се да би основни предмет проучавања требало да буду различите друштвене интеракције у којима особе учествују, а не „објективно постојећи“ психолошки ентитети (као што су ставови, потребе, емоције итд.), односно психички живот изолованог појединца. Социјални конструкционисти, при том, највише су усмерени на истраживање језичких интеракција, а значај који овом проблему придају може се изразити карактеристичним ставом да „кад људи разговарају међу собом, они конструишу свет“ (Ber, 2001:38). Дијалог у социјалноконструкционистичким схватањима представља начин стварања истине (Gergen & Gergen, 2006), настајања и постојања особе у свету.

Разумевање дијалога у области људског постојања може се пренети из егзистенцијалистичких оквира у сферу друштвеног живота, односно друштвено-политичке стварности. Тако аутори у дијалогу препознају основу демократских односа у друштву, којом се супротставља релацијама репресије и доминације у политичкој равни. Овакво разумевање дијалога карактеристично је за представнике критичке теорије, који значај идеолошке борбе препознају и у сфери језика. У складу с тим, дијалог се посматра као средство освешћивања и еманципације потлачених и потлачитеља (Freire, 2005). Дијалог на тај начин представља предуслов, али и показатељ демократичности у одређеном друштву.

Схватање дијалога у односу на друштвене процесе доводи и до увиђања историјске и културне условљености овог феномена. Тако је могуће упознати дијалогску праксу карактеристичну за одређени културни контекст или епоху. На тај начин се уважава чињеница да је дијалог суштински повезан са друштвеном ситуацијом и да обликује друштвену праксу, али и да се током времена развијају уобичајени облици дијалога, односно карактеристична дијалогска пракса. На тим

основама омогућује се поређење дијалошке праксе у различитим поткултурама у одређеном друштву, у институционалним оквирима у различитим државама (Alexander, 2001) и друго.

Синтетизацијом наведених својстава дијалога могли бисмо понудити једно обухватно, проширено одређење овог појма. Према томе, дијалог се може разумети као друштвена активност заснована на речима (писаним или изговореним), у којој је претпоставка активно укључивање учесника у процесу размене значења о некој теми. Учествовањем у дијалогу омогућује се потпуније разумевање, стицање нових увида и стварање и одржавање личних и заједничких истина. Успостављање оваквих дијалошких односа са другима представља основни начин човековог постојања у свету. Дијалог садржи потенцијал за превазилажење разлика међу људима и за испољавање демократских односа. Будући да је у односу међузависности са друштвеним контекстом, могуће је разликовати облике дијалошке праксе у различитим друштвима и културама.

1.3. Однос дијалога и сродних појмова

Иако је у претходном тексту учињен покушај одређивања појма дијалога, додатно разумевање његовог значења могуће је постићи довођењем у везу са другим блиским или сродним појмовима. Тако ћемо у наставку укратко размотрити однос дијалога и монолога, који се најчешће посматрају као бинарни пар или као антоними. Поред тога, упоредићемо значење појма дијалога и њему блиских појмова разговора и дискусије. Најзад, потребно је преиспитати однос између појмова дијалога и дискурса, будући да се у литератури – укључујући и савремену педагошку литературу – ова два појма често јављају заједно, у појединим ситуацијама готово синонимно.

Овде је, међутим, неопходно напоменути да одређења односа дијалога и наведених појмова – као и претходно понуђено одређење дијалога – треба разумети у контексту теме проучавања у овом раду. Та одређења, према томе, не претендују да буду универзална, нити једино исправно схватање истраживаних концептуалних проблема, које би могло у истом облику да се примењује у свим другим теоријским контекстима и у другим научним дисциплинама.

Однос дијалога и монолога. Полазећи од претходно понуђеног одређења појма дијалога, могуће је издвојити одређене специфичности, које доприносе разликовању овог појма у односу на појам монолог. За разлику од дијалога који претпоставља адресивност и интеранимацију гласова, ова својства у монологу нису видљива, а често њихово постојање остаје упитно. Другим речима, монолог дозвољава могућност да особа која говори у свом излагању не узима у обзир друге актере, односно да не буде присутно настојање да се изазове одговор. Такође, једна од значајних разлика између ова два концепта препознаје се и у односу према њиховом циљу. Тако монолог не поставља као главни и основни циљ постизање узајамног разумевања, што карактерише дијалог, већ уверљиво исказивање мишљења говорника. Истина се у монологу првенствено изражава, а не истражује, као што је случај у дијалогу.

Монолог се, поред тога, не усмерава на развијање односа говорника са другим човеком. Такав приступ је близак инструментализовању другог човека које се препознаје у „ја-оно“ односу (Buber, 1990). Због тога, монолог се не препознаје као једнако значајан за развијање демократских односа у друштву. Напротив, постоје аутори који репресивне односе у друштвено-политичкој сфери означавају управо као монолошки приступ (Freire, 2005; Gutierrez & Larson, 1994). Пежоративно значење које монолог добија у том контексту може се објаснити полазиштем да се у монолошком општењу привилегује један глас, док су други невидљиви и занемарени.

Коначно, потребно је истаћи да овакво оштро супротстављање дијалога монологу има одређени хеуристички значај и релативно је распрострањено у литератури, али да инсистирање на њиховој антиномији суштински поједностављује и један и други појам (Matusov, 2009). Наиме, појединац никада не излаже одређено мишљење у изолацији, јер је сваки исказ – као што је још Бахтин тврдио – увек у односу према другим исказима, онима који претходе и онима који следе. Такође, исказ представља насlage исказа из других ситуација, других контекста и увек тражи некакву реакцију. Због тога Бахтин сматра да је монолог само теоријска апстракција која има значај у лингвистичким проучавањима, а која подразумева вештачко свођење исказа на један једини глас (Bahtin, 1980). Увиђање сложености односа између монолога и дијалога доводи до

тога да их Бахтин некад одређује као супротстављене појмове, затим као комплементарне појмове, али и као суштински сличне феномене употребе језика (Matusov, 2009). Према томе, претходно изнете дистинкције између монолога и дијалога у овом раду служе јаснијем истицању основних карактеристика појма дијалога, а не утврђивању оштрих граница између њиховог испољавања у језичкој пракси.

Однос дијалога и разговора. Као што је претходно приказано, у свакодневном говору, као и у лексикографским изворима, појмови дијалог и разговор се често користе као синоними, будући да оба појма подразумевају размену говора између саговорника. У овом раду направићемо, међутим, извесну разлику између њих. Наиме, термин разговор својим етимолошким претпоставкама изражава усмереност на размену говора између саговорника. Иако се на тај начин не искључује постојање размене значења, ипак се ограничава могућност да се овај појам употребљава за друге језичке форме (као што је, на пример, писани језик) које обухвата концепт дијалога. Поред тога, схватање дијалога као протока значења у нама самима (Bohm, 2009) указује на могућност унутрашњег дијалога, што није карактеристично и за разумевање појма разговора. Другим речима, разговор упућује на спољашње, манифестно изражавање вербалне размене између саговорника, док у нашем одређењу појма дијалог то није нужно случај.

Разговор се, за разлику од дијалога, односи и на језичке размене у којима преиспитивање и развијање значења нису нарочито изражени. Тако разговор може укључивати и ситуације у којима је веома изражена доминација једног од саговорника у односу према другом (на пример, употреба термина разговор у реченици: „Мораћемо да разговарамо о твом понашању.“). У таквим случајевима се не очекује да саговорници имају приближно једнаке могућности за изражавање, нити се испољава интеранимација гласова, као што је то у дијалогу (Bahtin, 1980). Још значајније је што је циљ у оваквом облику разговора близак претходно наведеном монолошком приступу, у којем један глас и једна истина имају привилеговани положај.

С друге стране, дијалог претпоставља постојање извесне разлике између учесника која се треба преиспитивати и превазилазити у процесу вербалне

размене (Matusov, 2004; 2009), док разговор може постојати и без овог предуслова. Могуће је, на пример, водити разговор како би се повећала блискост између саговорника, прекинуло време, умањила непријатност због тишине итд. Према томе, разлика се односи на то да дијалог подразумева веће мисаоно ангажовање, аргументовање и преиспитивање туђих, али и властитих становишта, него што то претпоставља разговор.

Однос дијалога и дискусије. Због својства да се кроз дијалог преиспитују туђа и властита становишта, дијалог се доводи у везу са појмом дискусије. Ова два појма, ипак, могуће је разликовати на основу природе тог процеса и циља којим су усмерени (Smith, 2001). Иако је и у дијалогу претпоставка постојање извесних разлика између становишта учесника, у дискусији је њихово супротстављање кључна карактеристика. Основна разлика између ова два појма је у томе што у дискусији учесници најчешће не желе да мењају своја полазна уверења и мишљења, већ настоје да убеду друге у исправност тог становишта, док је дијалог усмерен на преиспитивање туђих, али и сопствених претпоставки и подразумева отвореност за њихово мењање (Bohm, 2009). Према томе, у дискусији се не истиче значај заједништва и сарадничког односа, као што је то случај са дијалогом. Будући да је циљ дискусије оспоравање туђих становишта и уверавање саговорника у истинитост сопственог гледишта, мање је изражено заједничко стварање нових увида, за разлику од дијалога.

Једна од основних претпоставки дијалога, супротно дискусији, јесте да се разлике у полазиштима саговорника могу искористити за стварање нових значења и дубљег разумевања, које ће бити супериорније у односу на почетна схватања (Bereiter, 1994, према: Wells, 2002). На тај начин се ствара основа за превазилажење разлика између учесника, док се у дискусији то ређе дешава. Због таквог усмерења, дискусију карактерише истицање такмичарског односа, а дијалог изражава првенствено сараднички однос. Посматрајући на нивоу друштвене равни, могло би се приметити да дискусија одсликава сукобе у друштву који су у функцији доминације над другима, док дијалог представља основу изградње праведнијег и хуманијег друштва (Freire, 2005). Према томе, оба појма подразумевају постојање критичког односа према исказима саговорника, али је у дијалогу та критика усмерена и на сопствена уверења и претпоставке,

како би се конструктивно допринело потпунијем разумевању, док је у дискусији критика углавном средство у борби да се победи супарничко виђење, односно саговорник.

Однос дијалога и дискурса. Сложеност односа између ова два појма произилази једним делом из чињенице да је сам појам дискурс вишезначан и обухватан. Одређења значења појма дискурс крећу се од схватања да он подразумева разговор, али и расправу на основу логичких операција (Rečnik književnih termina, 1992), да је то „комуникација мисли помоћу говора“, „способност конверзације“ или пак „говорно или писано разматрање о неком предмету“ (Armstrong, 2008:16-17) итд. У литератури се најчешће издвајају два начина одређивања појма дискурс – као лингвистичка јединица „која је већа од реченице“ и као концепт „језик у употреби“ (Edwards & Westgate, 2005; Schriffrin, 2005).

У филозофији и другим друштвеним наукама дискурс се углавном одређује као језик у употреби, при чему се истиче да он обликује карактеристичан начин мишљења, представљајући „друштвени оквир који одређује што се може рећи о неком специфичном предмету“ (Armstrong, 2008:17). Дискурс се, према томе, не односи само на језик, већ обухвата „скуп значења, метафора, представа, слика, прича, исказа и тако даље који, на неки начин, заједно производе одређену верзију догађаја“ (Ber, 2001:83). Због тога се наводи да дискурси представљају обрасце по којима живимо (Ber, 2001), форме живота и начин људског постојања (Gee, 1996, према: Mitrović, 2010)³.

Упоредивањем овако схваћеног појма дискурса са представљеним одређењем појма дијалога може се закључити да је дискурс шири појам, који се заснива на језику, али укључује и сложене друштвене феномене, појаве и процесе. Поред тога, дискурс се у већој мери доводи у везу са идеолошким претпоставкама језичког понашања људи, него што је то случај са дијалогом. Појам дискурс се односи на оквир који обликује интеракцију људи, иако аутори сматрају да се и он

³ Вишезначност појма дискурс свакако да се не исцрпљује овим одређењем, јер постоје веома различити начини тумачења његовог значења и значаја у друштвеним наукама. Тако се дискурс може разумети као систем исказа о значењу, смисао језичке поруке, позиција у разговору, структура стварности, језичка структура, лицитација значења и моћи, позиција на социјалној сцени (Savović, 2011) и друго.

сам мења и развија посредством те интеракције. У том смислу, дијалог се може разумети као појам који је конкретнији и „видљивији“ у односу на дискурс.

Однос између ова два појма, међутим, додатно се усложњава у текстовима аутора који разматрају уже и шире схватање појма дискурс. Тако Џејмс Пол Ци наводи да шире схватање подразумева одређење дискурса као „невидљивог сета вредности, уверења и идеја позиционираним у различитим социјалним окружењима“ (Gee, 1996, према: Christie, 2002:8). С друге стране, он дискурс посматра и као језик у употреби у свакодневном животу, што се може означити као уже одређење овог појма⁴. Овај аутор сматра да је понуђено разликовање корисно и да представља основу за анализу начина постојања дискурса у ужем смислу унутар дискурса у ширем значењу (Christie, 2002)⁵. На основу разлике коју је истакао Ци, може се закључити да дијалог има веће концептуалне сличности са схватањем дискурса у ужем смислу, него са значењем које се придаје овом појму у ширем смислу.

⁴ Ци прави разлику између дискурса са малим и великим „д“, тако да дискурс у ужем смислу означава као *discourse*, а дискурс у ширем смислу као *Discourse* (Christie, 2002).

⁵ Сличан приступ појму дискурса може се уочити и у текстовима Кортни Казден (Cazden, 1998, према: Savović, 2011).

2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ПРОБЛЕМУ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

2.1. Традиционално дидактичко схватање дијалога у настави

Прегледом домаће дидактичке литературе која се бави проблемом дијалога у настави, као што су уџбеници дидактике и методика наставе (Ђорђевић, 1992; Nikolić, 1992; Prodanović i Ničković, 1980, 1984; Vilotijević, 2000), али и други извори (Jurić, 1974; 1979; Bratanić, 1990), могуће је уочити велике сличности између начина на које аутори разумеју овај појам. Будући да је овај приступ значењу и улогама дијалога у настави најзаступљенији у нашој дидактичкој литератури и имајући у виду да он на тај начин представља основу за „подразумевано“, уобичајено разумевање овог дидактичког појма, ово полазиште ћемо у наставку рада називати *традиционално дидактичко схватање дијалога у настави*. Традиционално дидактичко схватање дијалога у настави требало би разумети као израз настојања аутора да систематизују, класификују и опишу различите наставне методе. Према томе, ово становиште се не може разумети као део неке посебне дидактичке теорије или модела наставе, већ припада оквирима традиционалних схватања дидактике као педагошке дисциплине. У складу с тим аутори се, пишући о дијалогу у настави, најчешће задржавају у оквирима дидактичке и педагошке литературе, уз ретко ослањање на сазнања из других научних дисциплина.

У поменутих изворима проблем дијалога у настави се обрађује употребом појмова *дијалогска метода* (Ђорђевић, 1992), *метода разговора* (Prodanović i Ničković, 1980, 1984; Vilotijević, 2000) и *наставни разговор* (Jurić, 1979). С обзиром на то да наведени појмови имају веома слично семантичко поље, ради једноставности у даљем тексту ћемо углавном користити термин *наставни разговор*, који изражава кључне аспекте овог концептуалног приступа. Анализом тематских области које чине основу за одређивање обима и садржаја овог појма у наведеним изворима, као главне карактеристике наставног разговора издвојили

смо усмереност на сазнавање ученика, подстицање откривачког приступа у настави и вербалног изражавања ученика, сврсисходност, економичност и припремљеност наставника и ученика.

Као једна од основних одлика наставног разговора у дидактичкој литератури се наводи његов сазнајни потенцијал, односно значај који има за подстицање мишљења и сазнавања у настави (Ђорђевић, 1992; Јурић, 1979; Николић, 1992; Вилотијевић, 2000). Аутори сматрају да одређени облици наставног разговора омогућавају да ученици „оспоравају мишљења других ученика и износе своја“ (Вилотијевић, 2000:233), чиме се доприноси квалитету знања и трајности наученог (Николић, 1992). Истиче се да је важно спречити претварање наставног разговора у сазнајно сиромашну вербалну размену, како не би постао „вербална љуштура“, „садржински оскудан“ или „чисто испитивачки“ разговор, већ да буде „проналазачка (хеуристичка) метода“ рада у настави (Николић, 1992:31, *kurziv M.N.*).

Истицање проналазачког квалитета наставног разговора нарочито је присутно у одређењима хеуристичког, односно Сократовог разговора, које се наводе у традиционалној дидактичкој литератури. Карактеристично за поменуте облике наставног разговора јесте наставниково подстицање сазнајног процеса путем поступних корака. Аутори истичу да наставник доводи ученика до решења „применом индуктивних поступака“ (Ђорђевић, 1992:237), али и путем развојних, проблемских и отворених питања. У том смислу, посебну пажњу привлачи проблем избора и постављања одговарајућих питања у току наставног рада (Вилотијевић, 2000; Јурић, 1974).

Наставни разговор, међутим, не би требало да се подстиче једино путем питања наставника. Наиме, у литератури се наводи да би било погрешно уколико би се наставни разговор свео на питања наставника и одговоре ученика (Ђорђевић, 1992; Николић, 1992; Вилотијевић, 2000). Како се истиче, наставник може да подстиче наставни разговор на два начина – помоћу радних налога (захтева) и путем питања (Николић, 1992). Ослобађање од строге структуре, односно обрасца „наставник пита – ученик одговора“ омогућује развијање говорног умења и говорне културе у учионици (Николић, 1992).

Наставни разговор се у оквиру традиционалног дидактичког схватања разуме као једна од метода наставног рада којом наставник и ученици заједно остварују одређени дидактички циљ (Ђорђевић, 1992). Наставни разговор, према томе, зависи од предвиђених циљева и исхода које је наставник поставио за наставни час, али је одређен и прописаним наставним садржајима, тако да је учешће наставника и ученика у дијалогу тематски усмерено и обликовано (Vilotijević, 2000). Схватање да је наставни разговор „функционално подређен наставној ситуацији“ (Јурић, 1979:61) указује на његово смештање у оквире институционалног контекста који има своје специфичности, правила и циљно је усмерен. Из оваквог приступа произилазе схватања о сврсисходности и економичности, као и о припремљености и предвидљивости наставног разговора, карактеристична за поменута традиционална дидактичка полазишта.

Сврсисходност наставног разговора односи се на становиште да дијалог између наставника и ученика треба да оствари неки значајан дидактички циљ. Многи аутори због тога упозоравају на опасност да се наставни разговор претвори у бесциљно ћаскање (Јурић, 1979; Nikolić, 1992; Vilotijević, 2000). У складу с тим, формулише се захтев да се време и енергија наставника и ученика не смеју расипати у разговору о темама које нису директно повезане са циљем и садржајем одређеног наставног часа. Време које ће наставник посветити некој теми зависиће од значаја те теме (Vilotijević, 2000). Према томе, у оквиру традиционалног дидактичког приступа сматра се да наставни разговор треба да се води у складу са принципом економичности, а да је један од важних задатака наставника да контролише и усмерава ток наставног разговора.

У литератури се, такође, наводи да наставник треба пажљиво да се припреми за реализовање наставног разговора. Ова припрема обухвата планирање садржаја и редоследа питања којима наставник настоји да испуни постављени циљ, али и предвиђање одговора ученика на та питања и претпостављене проблеме који се том приликом могу јавити (Ђорђевић, 1992). Као један од значајних предуслова за успешан наставни разговор издваја се упостављање и одржавање правила разговора у учионици. Сматра се да је потребно да наставник контролише процес додељивања речи, да обезбеди да се ученици међусобно слушају и да постоји позитивна радна атмосфера (Bratanić, 1990). Коначно, аутори

наводе да наставни разговор претпоставља одређено предзнање ученика о наставној теми. Тако се у литератури истиче да је за примену дијалогске методе „неопходно да ученици располажу извесним подацима и знањем, доживљајима и искуствима о материји која ће се обрађивати“ (Ђорђевић, 1992:238). Слични приступ се уочава у радовима у којима се истиче да на часовима обраде новог градива није могуће водити разговор ако ученици не поседују потребна знања и искуства (Vilotijević, 2000:228).

У дидактичкој литератури представљене су различите врсте и облици организације наставног разговора. Тако се најчешће наводи класификација дијалогске наставне методе која обухвата хеуристички (развојни) разговор, слободни разговор, катихетички разговор, дискусију и дебату. Када је реч о облицима организације наставног разговора, издвајају се следећи „технички облици“: ланац, расправа, звезда, разговор и мрежа (Јурић, 1979:46). Ови модалитети се представљају као различита „дидактичка оруђа“ која су на располагању наставнику у реализацији циља наставног часа, а задатак наставника је да их добро познаје и употребљава у складу са планираним радом на часу.

2.2. Схватање дијалога у настави у радовима Михаила Бахтина

Михаил Бахтин је руски лингвиста, филозоф језика, књижевни критичар и семиотичар чији радови привлаче све већу пажњу у научној јавности од 80-тих година прошлог века. Утицај који је остварио на савремене ауторе изражава се схватањем да је он један од највећих мислилаца 20. века (Holquist, 1986). Идеје које је Бахтин изнео представљају подстицај не само за лингвистичка проучавања, већ и за развој других научних дисциплина, пре свега филозофије, психологије и педагогије.

Бахтинов приступ филозофији језика представља оригиналан одговор на проблеме које је уочио у тадашњим водећим теоријским поставкама у лингвистици. Наиме, Бахтин указујући на недостатке два супротстављена схватања, која назива апстрактни објективизам и индивидуалистички субјективизам, отвара пут за настанак нове лингвистичке мисли. Он критикује први правац пре свега због усмеравања на апстрактне лингвистичке форме које се

проучавају одвојено од језичке праксе и живота људи. Други правац мисли бави се индивидуалним говорним чиновима, али се они посматрају у изолованости субјекта који говори. Бахтин сматра да се решење не налази „на златној средини“, већ у дијалектичком превазилажењу обе наведене тезе (Bahtin, 1980:91). Овај аутор као основни лингвистички проблем издваја проучавање језичке праксе, која се испољава преваходно као говорна интеракција. Према томе, он пажњу усмерава на говор који је део друштвене ситуације и социјалног живота.

За Бахтина језик је иманентно социјалан, па се у свом раду усмерава на исказ, као основну јединицу проучавања. Он, наиме, наводи да је реченица погодна за теоријска лингвистичка истраживања језика, али да исказ представља суштину говорне интеракције и наглашава да у дијалогу људи не размењују реченице, него исказе. (Bakhtin, 1986). При том, Бахтин не посматра исказ као говорни чин индивидуе, већ као материјализацију односа у које ступају саговорници (Bakhtin, 2000).

Бахтин истиче да свака реч представља „билатерални акт“ и да је „продукт узајамних односа говорника и слушаоца (Bahtin, 1980:95). Према томе, реч једнако одређује онај који је производи и онај коме је намењена. Овај став Бахтин је развио у оквиру схватања о адресивности говорне интеракције. Адресивност подразумева уважавање позиције других учесника у језичкој размени, односно очекивање одговора саговорника. Према томе, сваки исказ је некеме упућен, са неком намером, тако да се може закључити да за Бахтина значај имају сви учесници у дијалогу, а не само особа која производи одређени исказ.

Бахтин полази од тога да се сваки исказ налази у односу са другим исказима, јер се увек ослања на претходне исказе, али и на исказе које очекује. Поред тога, искази се увек посматрају у вези са исказима насталим у другим контекстима. То је и основа његовог схватања дијалогичности, које представља основу савремених схватања концепта интертекстуалности (Mitrović, 2008; 2010). За Бахтина исказ није контекстуализован само у лингвистичкој равни, у односу према другим исказима, већ се налази у тесној повезаности и са друштвеним контекстом у којем се реализује. Наиме, с обзиром на то да Бахтин језик, а нарочито говор одређује као друштвену активност, он и исказе посматра неодвојиво од социјалне ситуације у којој се налазе. Такође, овај аутор је истицао

да говор постоји у одређеном времену и простору. При том, он говор и простор посматра као целину, због чега и креира појам који одражава суштину тог схватања – хронотоп (Matusov, 2009).

У оквиру Бахтинових филозофских поставки могуће је издвојити и његово схватање човека. За овог аутора, човек је превасходно друштвено биће које у интеракцији са другима постиже своје постојање (Rule, 2011). У том погледу, Бахтин прихвата схватања Бубера да човек постоји само у односу „ја-ти“, а не у инструментализованом односу „ја-оно“. Бахтин сматра да се у процесу дијалогске размене саговорник трансформише у субјекта, односно у друго Ја (Bakhtin, 1986:169). Овај аутор истиче: „Односити се дијалогски према неком значи признавати га као равноправно, слободно биће, као личност, као самосвест.“ (Bahtin, 2000:17).

За Бахтина човек никад није коначан, већ је увек у настајању. Слично томе, и истина је увек у настајању. Она настаје, али и постоји и одржава се једино у дијалогу, јер: „истина се не рађа и не налази у глави појединог човека, већ *међу људима* који у процесу дијалогског општења заједнички траже истину“ (Bahtin, 2000:105). На основу тога, уочава се да је Бахтинов епистемолошки став релативистички, да он не прихвата достизање једне коначне истине, већ сматра да је кроз дијалог могуће стварати и развијати много истина. Дијалог за Бахтина нема само епистемолошки значај, него и онтолошку и егзистенцијалистичку димензију. Наиме, овај аутор сматра да је дијалог основни начин постојања језика (Bahtin, 2000), али и фундаментални аспект постојања човека (Rule, 2011). Бахтин на више места истиче да је „живот по својој природи дијалогски“ (Bakhtin, 1986; Bahtin, 2000).

Иако по образовању Бахтин није био педагог, он је радећи у просвети препознао значај који дијалог има у наставном раду. Наставу разуме као суштински дијалогски процес, али у којем често доминира монолошки израз (Matusov, 2004). Монологизовање наставе Бахтин изражава појмом *педагошког дијалога у настави*. Овај појам има пежоративно значење и подразумева да „онај који зна и влада истином поучава оног који не зна и који греша“ (Bahtin, 2000:78). Бахтин је, међутим, сматрао да оваква интеракција није пожељна у педагошком раду, већ да је потребно успоставити такав однос у настави у којем ће и наставник

учити од својих ученика. И у самој наставној пракси, Бахтин је са својим ученицима настојао да преиспита оправданост садржаја који су понуђени у уџбеницима граматике, подстичући ученике да трагају за новим одговорима и да стварају нове истине (Rule, 2011).

Бахтинова филозофска полазишта и нарочито његово схватање дијалога као основе односа међу људима, имају велики значај не само за област лингвистике, филозофије језика, комуникологије и семиотике, већ и за друге друштвене науке, укључујући и педагогију. Тако је у педагошкој литератури приметан пораст интересовања аутора који настоје да унапреде наставну теорију и праксу на основу његових претпоставки и концепата које је понудио. Бахтинов концепт дијалога представља полазиште савременим ауторима за креирање модела наставе у којима се наглашава равноправност свих учесника у настави, значај њиховог односа, креативности и процеса заједничког постизања потпунијег разумевања, као и стварања нових увида, значења и истина.

2.3. Схватање дијалога у настави у радовима Паола Фреиреа

Данас се сматра да је Паоло Фреире био један од најзначајнијих педагога у другој половини 20 века (Macedo, 2005). Овај бразилски мислилац своја педагошка схватања изразио је у оквиру ширих филозофских и политичких разматрања. Као представник критичке педагогије, он се залагао за васпитање и образовање који су у функцији мењања постојећих друштвених околности, како би се постигла демократизација и хуманизација човека и друштва. На његов рад утицали су друштвено-политички услови у Бразилу, а због карактера његових текстова један период живота провео је у затвору и у изгнанству.

Основно обележје Фреиреовог рада јесте указивање на односе доминације у друштву, који постоје између припадника владајућих слојева – тлачитеља, и оних којима се влада – потлачених. Међутим, ову доминацију он не поистовећује са директном присилом, већ она обухвата и скривене процесе уобличавања слике света у којој се постојећи друштвени услови одређују као једини могући. На тај начин припадници потлачених слојева облике неправедности у друштву почињу да доживљавају као „природно стање“, чиме се обесмишљава борба за промену.

Ово прихватање status quo околности доводи до „успављивања“ потлачених, тако да је, према Фреиреу, први корак у њиховој еманципацији процес освешћивања (пор. *Conscientizacao*). Једном када препознају чињеницу да прихватају неправду у конструисаној друштвеној стварности, потлачени могу да почну револуционарну борбу за стварање слободног, хуманог друштва. Фреире, при том, наглашава да се на тај начин постиже не само еманципација потлачених, него и тлачитеља, будући да се ни они у постојећим оквирима не могу остварити као људска бића, у пуном смислу те речи (Freire, 2005).

Фреире о човеку не размишља као о изолованом појединцу, већ као о друштвеном бићу, бићу праксе. Он одбацује схватање о апстрактном човеку који је независан и одвојен од света у ком постоји, као што одбацује и мисао да свет постоји независно од човека (Freire, 2005). Прихватајући Буберово схватање људске егзистенције у дијалошком односу „ја-ти“, за Фреиреа човек је увек у односу, у размени, али и у настајању. Управо та недовршеност човека, као и свест о тој недовршености, представља извор педагошке активности (Freire, 2005). Коначно, Фреире човека посматра као биће језика (Rule, 2011), јер сматра да језик обликује начин људског постојања. Због тога је језик једна од централних тема у Фреиреовим текстовима. Он језик посматра као јединство акције и рефлексije. Активна димензија се испољава када помоћу језика нешто чинимо, а рефлексивна се препознаје у организовању личног искуства коришћењем језика. Фреире наглашава да је важно јединство ова два квалитета језика, јер запостављање једне димензије доводи до неравнотеже у друштвеном деловању. Доминација акције доводи до активизма, а доминација рефлексije до вербализма (Freire, 2005).

У свом раду, Фреире посебан значај придаје дијалогу. Он сматра да човек постоји у дијалошком односу са другим човеком (односно са другим људима), па у том смислу дијалог представља „егзистенцијалну неопходност“ (Freire, 2005:88). Фреире дијалог одређује као „сусрет између људи, посредованих светом, како би именовали свет“ (Freire, 2005:88). При томе, он сматра да дијалог није могућ између људи који нису равноправни, тј. између оних који настоје да именују свет и оних који им ускраћују то право. Истичући да се у оквиру дијалога именује свет, Фреире указује на креативан, али и конститутиван значај дијалога у осмишљавању стварности. Такође, указује и на низ карактеристика дијалога које

се могу разумети и као предуслови да би дијалог био могућ. Дијалог подразумева љубав, понизност, веру у човечанство, обострано поверење саговорника, наду и критичко мишљење (Freire, 2005).

Фреире дијалог посматра као кључни елемент у процесу еманципације људи и њихове хуманизације. Он сматра да је неопходно да дијалог прожима све фазе револуционарне борбе, јер вође револуције једино у дијалогу могу да раде на изградњи друштва које неће бити тлачитељско, односно монолошко. Зато овај аутор истиче да се ослобађање започиње дијалогом, али да дијалог мора да постоји и касније, јер процес ослобађања подразумева трајност и непрекидност (Freire, 2005). Постављањем револуционарног покрета на дијалошким основама спречава се да вође револуције „издају идеју“ и они сами постану нови тлачитељи.

Потребно је, такође, указати на Фреиреово схватање односа дијалога и истине. С једне стране, Фреире сматра да истина настаје као резултат дијалога. Тако он пише да истина не може да постоји као власништво једног човека, већ се у дијалогској размени омогућује трагање за заједничким разумевањем и истином (Freire, 2005). Међутим, примећује се да Фреиреова схватања припадају реалистичкој епистемолошкој позицији и да он прихвата тезу да постоји једна истина и „права стварност“. Управо у овој тачки лежи основа за критику Фреиреа од стране аутора који сматрају да дијалог не може да има један унапред постављен исход (Matusov, 2009). Фреиреова позиција се може објаснити његовим настојањем да се постигне друштвена и политичка промена, за шта је неопходно имати одређен циљ и пут којим ће се то постићи.

Схватање наставе Фреире представља помоћу две метафоре којима изражава два супротстављена теоријска модела и са њима повезану наставну праксу. Први модел он назива *банкарски* приступ настави и он одговара традиционалној настави, у којој наставник поседује знање које треба да „депонује“ у главе ученика. Овакву наставу карактерише доминација монолога наставника и пасивизирање ученика, чији је основни задатак да памте изнете садржаје. Насупрот томе, Фреире предлаже *проблемски* модел наставе у којем ће ученици и наставник заједно преиспитивати садржаје и заједно конструисати значења. У том моделу је наглашена активност и ученика и наставника, који на

креативан и сараднички начин приступају наставним садржајима као проблемима, а не као готовим информацијама које немају велики значај ван школе (Freire, 2005).

Фреире у свом педагошком приступу настави истиче да је потребно да дијалог буде основно обележје рада у настави. Тако он сматра да дијалог није једноставна техника која може по потреби да се примењује у настави (Macedo, 2005), већ је „средство трансформисања друштвене реалности у учионици“ како би се постигло потпуније разумевање садржаја и друштва (Shor & Freire, 1987). Због тога Фреире употребу дијалога у настави посматра као део процеса „поновног учења“ (енг. *relearning*). У том процесу наставник и ученици уносе у дијалог своја претходна знања, како би омогућили размену и развој нових значења (Shor & Freire, 1987).

2.4. Социокултурни приступ дијалогу у настави

Социокултурни приступ настави⁶ представља теоријски правац који се не може прецизно и коначно дефинисати, будући да обухвата истраживања која нису једнообразна, ни уједињена (Mercer & Littleton, 2007:4). Међутим, могуће је издвојити заједничка полазишта аутора који припадају овом теоријском правцу. То су, пре свега, схватања Виготског из области развојне психологије, његове тезе о друштвеном пореклу виших менталних функција и природи процеса учења и његов концепт зоне наредног развоја (Gee, 2008; Mercer & Littleton, 2007; Wells & Mejia-Arauz, 2006). Ове теоријске претпоставке представљају подстицај за уобличавање посебног приступа настави, као и за формулисање карактеристичних начина одређивања значења и значаја појма дијалога у настави.

Социокултурни приступ подразумева уважавање сложености односа који постоји између културе и појединца. Тако се, с једне стране, културно окружење посматра као веома важан чинилац развоја индивидуе. С друге стране, појединац утиче на културно окружење, доприносећи одржавању или мењању уобичајених културних пракси. Према томе, човек се одређује као активан учесник у

⁶ У литератури се користе и називи културно-историјски или социо-историјски приступ настави, културно историјска теорија активности и друго (Mercer & Littleton, 2007; Wells & Claxton, 2002).

друштвеним и културним праксама, а његов развој карактерише учествовање у активностима са другим људима. Заједничким активностима и успостављањем друштвених односа људи уче не само оно што је предмет њихове непосредне пажње, што је циљ те активности, већ се упознају и са различитим начинима мишљења, праксама осмишљавања искуства, уобичајеним друштвеним и културним обрасцима, естетским и моралним вредностима итд. (Wells & Claxton, 2002).

Људи учествују у заједничким активностима како би се постигли различити лични и колективни циљеви или намере. Међутим, у заједничком раду, учесници не морају да имају исте циљеве, нити да деле исте вредности и уверења. Разлике и неслагања који постоје међу људима такође су значајни и представљају основу за развој. У том процесу подстиче се креативни приступ решавању нових проблемских ситуација и превазилажењу препрека.

Културно-историјска перспектива развоја испољава се у томе што је човек по рођењу упућен на културни миље који је обликован одређеним историјским условима. Тај културно-историјски контекст сачињен је од друштвених пракси и културних артефаката који се са њима јављају. Улога ових артефаката не исцрпљује се њиховом инструменталном, потпорном функцијом, јер се они посматрају као нераскидиви део друштвене активности. Према томе, упознавајући се са културним артефактима човек овладава и постојећом праксом њиховог коришћења.

Аутори који припадају социокултурном приступу истичу да је језик главно културно оруђе, основно средство стварања значења, односно *оруђе над оруђима*, будући да омогућује коришћење других културних артефаката (Vigotski, 1977). Начин коришћења семиотичких оруђа значајан је за развој виших менталних функција. У основи социокултурног приступа налази се теоријска претпоставка да су више менталне функције, као што су мишљење, закључивање и разумевање, социјалног порекла и да представљају производ процеса интернализовања претходних друштвених активности у којима је појединац учествовао.

Посебан значај придаје се активностима у којима човек у сарадњи и уз помоћ других људи стиче знања и вештине које самостално не би могао да постигне. На тај начин човек улази у тзв. *зону наредног развоја* (Vigotski, 1977), а

други људи му пружају потпору (енг. scaffolding) која је потребна у том периоду развоја. Овај аспект теорије Виготског привукао је велику пажњу не само савремених психолога, него и педагога и дидактичара, јер је препознат као теоријска основа за формулисање нових концепција процеса васпитавања и образовања, односно школовања. Коначно, потребно је истаћи да се у оквиру овог теоријског правца учење посматра као активност која постоји у различитим друштвеним контекстима. Другим речима, учење се не догађа само у школи, већ и у свакодневним ситуацијама, у којима човек у размени са другима конструише нова значења и знања.

Аутори који припадају социокултурном приступу немају увек јединствено виђење наставе, али им је заједничко настојање да на основу идеја Виготског уобличи процес учења и поучавања у наставном контексту. Полазећи од тога да је учење (и развој уопште) социјални процес, да оно подразумева активно конструисање значења у сарадњи са другима, ови аутори истичу да је потребно развити нове моделе процеса учења. Наиме, у традиционалној дидактици доминира трансмисивни модел наставе (Wells, 2004), који се заснива на схватању о преношењу знања у настави од наставника ка ученицима. У том моделу, знање се посматра као објекат, као скуп историјски проверених чињеница које су препознате као значајне у одређеном друштву. Задатак наставника је да то знање преда ученицима на најефикаснији начин, а задатак ученика је да прописане школске садржаје приме и запамте.

Као критика трансмисивног модела наставе уобличује се модел заснован на стицању (енг. acquisition) знања. Овај модел се базира на активностима ученика, који конструишу знања у сусрету са наставним садржајима. Такво схватање наставе присутно је у радовима аутора који прихватају социокултурни, односно социоконструктивистички приступ, а нарочито у текстовима у којима се заговара концепт наставе усмерене на дете (енг. child-centred teaching). У оквиру овог модела знање се разуме као конструкција до које ученици долазе менталном активношћу, посредством интеракције са другим учесницима у настави. Задатак наставника је да створи подстицајне услове за процес сазнавања, а ученици треба да буду активни учесници у разменама са другим ученицима и наставником.

Међутим, у оквиру социокултурног приступа развија се и трећи модел наставе, који се у литератури назива трансформативни модел. Представници овог схватања критикују претходна два модела, представљајући сукоб између њих као клатно које се креће од једне ка другој крајности (Rogoff, 1996). Наиме, трансмисију знања у настави карактерише усмереност на активности наставника, а стицање знања оријентација према активностима ученика, али се и један и други модел могу означити као једностран и индивидуалистички. Насупрот томе, аутори који предлажу трансформативни модел наставе сматрају да су учење и поучавање у својој основи друштвени процеси, који су комплементарни и међусобно зависни. У оквиру трансформативног модела, учење се одређује као трансформација учешћа у заједничким активностима (Rogoff, 1996; Rogoff, Matusov & White, 1996). Будући да полази од другачијих претпоставки процеса учења, аутори истичу да се овај модел наставе не може посматрати као компромис између претходна два модела. Идеја о сарадњи наставника и ученика у „заједници оних који уче“ (енг. *community of learners*) заснива се на претпоставци да су сви учесници у настави у сталном процесу учења са другима и уз њихову помоћ.

С обзиром на то да не постоји само једно схватање наставе у сложеном и обухватном теоријском оквиру као што је социокултурни приступ настави, не може се говорити ни о јединственом схватању појма дијалога у настави. Овом питању аутори који припадају социокултурном приступу придају све већу пажњу, али се њихове концептуализације у извесној мери разликују. У наставку ћемо представити схватања дијалога у настави водећих аутора у овој области – Нистранда, Александера, Мерсера, Скидмора, Велса и Матузова.

Полазећи од Бахтиновог учења, Мартин Нистранд (Nystrand) је уобличио концепт дијалогског поучавања (енг. *dialogic instruction*), који је формулисао као алтернативу уобичајеној наставној пракси „монолошког типа“. Он истиче да је квалитет учења тесно повезан са начином на који се разговара у настави и поставља питање у којој мери се ученици у настави третирају као „епистемички агенти“ (енг. *epistemic agents*), неко ко поседује одређено предзнање и ко учествује у производњи сопственог знања (Skidmore, 2006:505). Нистранд прихвата Бахтиново становиште да је сваки лингвистички акт иманентно социјалан и дијалогичан, али и примећује да наставници у пракси често теже

монологизму. Тај монологизам у настави испољава се у настојању наставника да контролишу тему и игноришу покушаје удаљавања од планираног садржаја (Nystrand, 1997). Овај аутор сматра да се тако пропуштају бројне прилике погодне за поучавање ученика, јер се у тим ситуацијама могу додатно открити начини на које ученици разумеју градиво (Nystrand, 1997).

Нистранд наводи да се у оквиру дијалогски организоване наставе знање не посматра статично, већ оно настаје интеракцијом гласова, укључивањем интерпретација и личних искустава ученика. Значајне разлике између монолошки и дијалогски организоване наставе испољавају се у погледу различитих улога које имају ученици и наставници, у разредној клими која се успоставља и у односу према подстицању сложенијих мисаоних операција ученика (Nystrand, 1997).

Нистрандов дијалогски приступ карактерише постављање аутентичних питања наставника, у којима није унапред предвиђен само један прихватљив одговор. Такође, дијалогски приступ подразумева уважавање значаја исказа ученика и укључивање ученичких вербалних доприноса у наставни рад, као и омогућавање ученицима да утичу на тему о којој ће се разговарати (Skidmore, 2006:504). Овај аутор је нарочито допринео разумевању сложености евалуативног потеза наставника у размени са ученицима, указујући на значај тог вербалног потеза у подстицању даљег мисаоног ангажовања (Skidmore, 2006; Wells & Mejia-Arauz, 2006). Нистранд наводи да постоје одређене активности нарочито погодне за подстицање дијалога у настави, као што су дискусија, омогућавање аутентичних питања, вођење дневника, бележака о учењу, итд (Nystrand, 1997). Коначно, он сматра да је дијалогу у настави потребно извесно усмеравање од стране наставника (Nystrand, 1997), али истиче да то вођење не сме да буде наметљиво и ограничавајуће.

Робин Александер (Alexander) је, такође, развио модел наставе који у средишту има дијалог. Он свој модел назива дијалогска настава (енг. dialogic teaching), који заснива на пет принципа: заједништву, реципроцитету, подршки, кумулативности и циљној усмерености. Овај аутор разликује и пет категорија говора који се јавља у учионици: 1. механичко учење (енг. rote) – увежбавање памћења помоћу понављања; 2. испитивање (енг. recitation) – помоћу питања наставника ученици треба да се сете претходног градива, или да открију одговор

на који их упућује питање; 3. инструкција/ наставно излагање (енг. instruction/ exposition) – давање налога, изношење информација или образлагање чињеница, принципа, процедура; 4. дискусија – размена идеја ради решавања проблема) и 5. дијалог – постизање узајамног разумевања кроз структурирано, кумулативно постављање питања и дискусију која је вођена, како би се смањили избори, ризик и грешке приликом упознавања појмова и принципа (Wolfe & Alexander, 2008).

Александер критикује постојећу дијалoшку праксу у учионицама и сматра да је у настави потребно употребљавати „потпорни дијалог“ (енг. scaffolded dialogue). Појам потпорног дијалога овај аутор дефинише на следећи начин: „Потпорни дијалог је постизање заједничког разумевања кроз структурирано и секвенционисано постављање питања, кроз удружену активност и заједничке концепције, који води, убрзава и смањује изборе у процесу 'испоручивања' концепата и принципа“ (Alexander, 2001, према: Skidmore, 2006:508). Према томе, можемо да уочимо да је Александер, иако наводи да полази од Бахтинових схватања, ипак сматрао да је циљ дијалога у настави да доведе ученике до одређених сазнања, и то на најефикаснији начин.

Александер, такође, критикује образовне политике које афирмишу укључивање већег броја ученика у наставни рад путем „рафалне палбе“ кратких питања наставника (Alexander, 2004). Овај аутор сматра да се на тај начин не могу подстицати одговори ученика који укључују дубље размишљање и излагање идеја. Представљајући налазе пројеката који су били усмерени на промовисање дијалoшке наставе у школама у Енглеској, Александер наводи да се као резултат пројекта унапредила разредна клима, али се и постигао и напредак у говорништву ученика. Имајући у виду значај вербалног изражавања ученика, овај аутор истиче да би развој говорништва морао да буде засебан и вредан педагошки циљ (Skidmore, 2006).

Нил Мерсер (Mercer) је, такође, сматрао да је употребу језика у настави потребно истаћи као посебне педагошке циљеве (Mercer, 2002). Овај аутор се, међутим, усмерио на унапређивање вештине употребе језика за подстицање заједничког размишљања у настави. Полазећи од значаја интеракције која је у средишту социокултурног приступа и схватања да је васпитавање и образовање у наставном контексту дијалoшки процес, он развија појам „међумишљење“ (енг.

interthinking) којим се интеракција у настави смешта у нешто другачији концептуални оквир. Према Мерсеру, интермишљење подразумева мисаоне активности у којима учесници кроз дијалог заједнички преиспитују различите аспекте одређене теме, преговарају и договарају се како би дошли до решења прихватљивог за све учеснике у дијалогу (Mercer & Littleton, 2007). Поред тога, овај аутор нуди још један појам којим настоји да превазиђе уочене недостатке социокултурног термилошког апарата. Наиме, Мерсер указујући на позитивне аспекте појма „зона наредног развитка“ Виготског, ипак сматра да овај концепт није сасвим одговарајући, јер га карактерише извесна статичност (Mercer, 2002). Према овом аутору, недостатак поменутог појма односи се на његову усмереност као постизању жељеног стања уз помоћ напреднијег, тј. компетентнијег сарадника. Међутим, Мерсер сматра да тај однос не би требало да се посматра као једносмеран процес који има неки коначан исход. Због тога овај аутор предлаже употребу појма „зона интерменталног развоја“ (енг. Intermental Development Zone) у којем се континуирано одржава процес преговарања и промишљања исказа саговорника (Mercer, 2002).

Мерсер васпитање и образовање у настави посматра као дијалогски процес, али истиче да је у том дијалогу потребно велику пажњу посветити размени између самих ученика, а не само између наставника и ученика. У овом процесу наставник има посебну одговорност, јер је задужен да дијалог прилагоди планираном наставном раду. Мерсер је својим истраживањем доказао да је могуће обучити ученике и наставнике да учествују у дијалогским разменама у којима се на критички, али конструктиван начин развија заједничко разумевање, односно истраживачки дијалог (енг. exploratory talk). Он је на основу добијених налаза потврдио и теоријске поставке Виготског о повезаности интерменталних и интраменталних активности (Mercer & Littleton, 2007).

Дејвид Скидмор (Skidmore) такође полази од претпоставке да је „природа учioniчког дискурса један од најзначајнијих фактора који утиче на искуства ученика о учењу у школи“ (Skidmore, 2006:510). У оквиру социокултурне теорије и схватања Виготског, као и на основу разумевања дијалогске концепције употребе језика које је представио Бахтин, Скидмор прихвата тезу да могућности ученика да учествују у конструисању знања која су предвиђена наставним

програмом зависе од начина организовања образаца говора у учионици (Skidmore, 2006). Дискутујући о резултатима истраживања који указују на доминацију монолога у настави, овај аутор истиче да је за њихово разумевање потребно узети у обзир и организационе и структуралне услове који постоје у школама. Он истиче да је тешко организовати дијалог у настави у околностима смањења буџетских средстава за образовање и у условима рационализације, која подразумева велики број ученика у одељењу (Skidmore, 2006). Поред тога, он наводи да образовна политика често подстиче такмичење међу школама, што додатно усмерава рад у правцу увежбавања за тест. Овај аутор закључује да такви услови погодују трансмисивном моделу наставе, а не моделу који ће се заснивати на дијалошким основама.

Скидмор развија идеју аутора који истичу значај дијалога за учење и когнитивни развој ученика и проширује та схватања указујући на повезаност дијалога и емоционалног и социјалног развоја ученика. Због тога он сматра да је прикладније користити концепт *дијалогска педагогија*, којим ће се обухватити и васпитни и образовни аспекти наставе. При том, Скидмор има у виду да се педагогија односи и на теорију и на праксу, тако да концепт дијалога у настави не остаје само у домену теорије, нити само у оквиру наставне праксе. Овај аутор верује да се „моделовањем истраживачке природе дијалога (...) може помоћи ученицима да користе шири обим емоционалних ресурса приликом учења и подстаћи их да постану више самоусмерени у свом развоју“ (Skidmore, 2006:513). Оваква промена у педагошкој пракси, сматра Скидмор, помогла би поновном хуманизовању образовног система и супротстављању постојећој „маркетизацији школовања“ (Skidmore, 2006:513).

У наставку ћемо опширније приказати рад двојице аутора који су развили посебан теоријски оквир и филозофске – онтолошке и епистемолошке – поставке дијалога у настави. Реч је о схватањима дијалога у настави Гордона Велса и Еугена Матузова, на основу којих је могуће стећи додатни увид у комплексност овог педагошког проблема.

2.5. Схватање дијалога у настави у радовима Гордона Велса

Гордон Велс (Wells) своје схватање дијалога у настави темељи на теоријским оквирима социокултурне теорије, пре свега на учењу Виготског, али и на теорији учења заснованог на језику коју је формулисао Холидеј. Велс констатује да су теорије Виготског и Холидеја различите, али комплементарне. Он закључује да се оба теоретичара залажу за развојни приступ приликом проучавања језика. При томе, језик посматрају као људску творевину која се користи за постизање различитих циљева друштвеног живота (Wells, 2004). Поред теоријских поставки Виготског и Холидеја, Велс се у анализи говора користи теоријама активности које су уобличио Леонтјев, а затим и Енгстром. Радове ових аутора Велс користи због карактеристичног усмерења на проучавање језика у социокултурном контексту, као и због проучавања односа друштвених активности и интрапсихичких делатности.

Приликом разумевања језика неопходно је, према Велсу, да се имају у виду две основне улоге које он има – комуникативна и рефлексивна функција. Према томе, језик служи и размени са другим људима у оквиру различитих социјалних активности, али има и интрапсихички значај у процесу организовања и осмишљавања личног искуства. Језик за Велса не представља неутрално средство размене ставова и мишљења, јер се кроз језик преузимају и идеје и вредности других људи, које се трансформишу да би служили личним потребама (Wells, 2004). Другим речима, употреба језика нема само сазнајни значај, већ се језиком формирају вредности, идентитет, односно одређено виђење света и самог себе (Wells, 2004).

Једно од централних места у Велсовом раду имају артефакти, којима је Виготски давао посебан значај у својој теорији развоја. Артефакти нису само објекти које ми затичемо у свету – они припадају систему друштвене активности и чине саставни део одређене културне праксе (Wells, 2004). Због тога је сваки артефакт неодвојив од уобичајених начина његовог коришћења и значења које има. Тако се у сусрету са артефактима индивидуа упознаје са културним праксама које су њима иманентне. Међутим, Велс истиче и то да учествовање у друштвеним активностима укључује и производњу артефаката. Овај аутор наводи

то да продукти заједничког настојања да се реши неки проблем могу да буду, поред материјалних, и семиотички објекти (као што су, на пример, теоријски модели или план јавног превоза у граду), али да и они морају да имају материјални израз, како би могли да буду предмет заједничког рада и како би се даље развијали (Wells, 2004).

Велс предност даје појму сазнавања, а не појму знања, јер сматра да овај други појам указује на стање или продукт, док се први односи на процес или активност. Он наводи да се суштина мисаоних активности може препознати у процесу којим се развијају начини разумевања неке теме, а не у поседовању готових чињеница. Сазнавање Велс одређује као интенционалну активност индивидуе која, као члан заједнице, користи и производи репрезентације у заједничком настојању да боље разуме и трансформише свој свет (Wells, 2004). Према томе, он истиче да је реч о индивидуалном чину, али чину који се увек дешава у социјалном контексту, у оквиру заједнице.

Велс своје схватање сазнајног процеса изражава спиралом сазнавања, коју чине четири области: разумевање, искуство, информација и грађење знања (Wells, 2002; 2004). Спирала сазнавања почиње *разумевањем*, које се заснива на претходном искуству индивидуе. То чини предуслов актуелног *искуства* у одређеној проблемској ситуацији. У тој ситуацији, на основу препознатих *информација*, у заједничкој активности се *гради знање*. Овим циклусом се поново долази до нивоа разумевања, али које је овог пута продубљеније и развијеније него што је било пре. Велс на тај начин доводи у тесну везу индивидуални и колективни ниво, њихову међуусловљеност и значај. Иако су одређене етапе у спирали сазнавања више „унутрашње“ (разумевање и искуство), а друге више „спољашње“ (информација и грађење значења), овај аутор наводи да је резултат процеса сазнавања продубљено разумевање и на личном и на заједничком плану (Wells, 2002; 2004). Основни циљ школе, према Велсовом мишљењу, требало би да буде подстицање разумевања у настави.

Афирмишући концепт школовања као семиотичког шегртовања, Велс настоји да укаже на повезаност између активности ученика и наставника у том процесу. Ученик, дакле, као шегрт настоји да овлада већ постојећим знањима и вештинама, али то чини активно учествујући у одређеној пракси, у контакту са

„материјалом“, испробавајући различите приступе и решења. Ово шегртовање Велс назива семиотичким, будући да процес сазнавања посматра пре свега као процес креирања значења. Коначно, ученик у свом шегртовању на индивидуалан и креативан начин овладава предвиђеним знањима и вештинама (Wells, 2004), што чини да је и резултат увек индивидуалан и непоновљив, чиме се доприноси настајању и развијању нових пракси.

Велс на више места истиче да је концепт „зона наредног развитка“, који је формулисао Виготски, најбоља илустрација процеса учења, наставе и развоја (Wells, 2004). Међутим, указује на потребу да се превлада дуализам односа у овом концепту, као и непромењивост улога „онога ко води“ и „онога који се развија“. Према томе, овај аутор сматра да су и наставници стално отворени према сопственој зони наредног развитка и могу да уче од својих ученика и заједно са њима. Такође, он наводи да ученици веома много уче од својих вршњака, који по различитим аспектима представљају „значајног другог“, који је у одређеној области компетентнији и омогућује даљи развој. Посебан значај Велс придаје групном раду у којем се ученици заједно крећу у зони наредног развоја.

Велс наглашава повезивање школског рада са ваншколским искуством. У својим ранијим радовима, у оквиру тзв. Бристолске студије (Wells, 1986), он је био усмерен на проучавање разлике у децјој употреби језика код куће и у школи. Стечени увиди довели су га до закључка да постоји несклад између активности деце у ова два контекста. Он примећује, наиме, да деца код куће имају прилике да учествују у активностима која су и монолошке и дијалогске природе. Међутим, бројне студије показују да су у школи та деца изложена првенствено монологу. Закључујући да је за развој деце неопходан и монолог и дијалог, овај аутор сматра да је потребно уложити додатан напор да и учионице постану места у којима ће деца моћи да учествују у дијалогским разменама (Wells & Mejia-Arauz, 2006).

Износећи своје схватање дијалога, Велс прихвата мишљење других аутора (Matusov, 2009; Nystrand, 1997) који указују на неопходност одређеног несклада да би дијалог уопште био могућ. Овај несклад се посматра као неминовност, јер учесници у дијалогу имају различите перспективе о одређеној теми (Wells & Mejia-Arauz, 2006). Велс примећује да је дијалог уједно и најбољи начин да се препозна неразумевање између саговорника. С тим у вези, он прихвата

становиште других аутора који афирмишу идеју тзв. прогресивног дискурса у учионици. Прогресивни дискурс подразумева да се у дијалогу истражује одређена тема кроз разматрање и вредновање различитих приступа и перспектива. То доприноси изградњи знања и „генерисању разумевања (...) која ти учесници препознају као супериорнија у односу на њихова првобитна разумевања“ (Bereiter, 1994, према: Wells, 2002:202).

Теоријски модел наставе који Велс уобличава изражен је идејом о учионици као „заједници која истражује“ (енг. community of inquiry). Заједница која истражује за овог аутора представља део „заједнице праксе“ (енг. community of practice) која претпоставља сарадњу ученика и наставника у решавању различитих проблемских ситуација. Иако је у овом концепту наглашено истраживање, њега не би требало разумети искључиво као мисаону делатност ученика и наставника. Наиме, Велс наводи да је та активност нераскидиво повезана са емоционалним, социјалним и вољним аспектима (Wells, 2004). Коначно, једно од централних обележја овог концепта јесте дијалогско споразумевање ученика и наставника, у којем они имају комплементарне улоге. Велс наводи да ученици и наставници немају истоветне улоге у наставном процесу, али да се оне допуњују.

Овај аутор предлаже модел наставе у којем наставник одређује која ће се тематска област обрађивати, али ученици предлажу теме у оквиру те области. На тај начин се, сматра Велс, остаје у оквирима прописаног наставног програма, али постоји значајан простор за испољавање интересовања ученика, развијање њихове мотивације и уважавање као партнера у дијалогу у настави. Велс истиче да су заблуде да постоје само неке теме које су могуће за дијалог у настави, јер је свако научно знање настало дијалогом различитих гледишта, што је могуће приказати и у оквиру наставног часа (Wells, 2004). Према томе, он одбацује схватање да једино стриктном контролом интеракције у учионици и монолошким методама у виду предавања наставник може да испуни предвиђени наставни програм.

Иако Велс полази од тога да је квалитет наставе пре свега одговорност наставника, он наставника не посматра као јединог „примарног znalца“ (Wells & Mejia-Arauz, 2006:410). На тај начин Велс оснажује идеју наставника као фацилитатора, неког ко процењује значај доприноса ученика, а не исправност

добијених одговора, док ученици имају улоге активних учесника у процесу заједничког сазнавања. Основу заједничког истраживачког приступа ученика и наставника чини дијалог између њих. Међутим, Велс истиче да постојање дијалогског односа и дијалогског става према другоме не подразумева да је неопходно у настави стално радити у „дијалогском моду“ (Wells, 2004:418). Уважавање других перспектива могуће је и у оквиру монолошких секвенци, а истовремено дијалогска форма не може да се посматра као гаранција заједничког разумевања и равноправности учесника.

На основу схватања да се учењем и коришћењем језика учествује у трајном дијалогу стварања значења у заједницама којима припадамо, Велс истиче потребу да се у школама више пажње посвети употреби језика (Wells, 2004). Он је и емпиријским подацима потврдио да је могуће подстицати ученике и наставнике да обликују наставу на дијалогским основама (Wells & Mejia-Arauz, 2006). Због тога се овај аутор залаже да принципи дијалогског односа буду инкорпорирани и у иницијално образовање и у програме професионалног развоја наставника (Wells, 2002).

2.6. Схватање дијалога у настави у радовима Еугена Матузова

Еуген Матузов припада ауторима који прихватају социокултурни теоријски приступ настави, али се његове педагошке поставке у великој мери заснивају на Бахтиновим филозофским основама, нарочито на схватањима дијалога и сродних појмова. Указујући на вредност коју Бахтинове идеје имају у области педагогије, Матузов настоји да уобличи посебан педагошки правац – дијалогску педагогију (Matusov, 2009).

Теоријско полазиште у раду Матузова јесте став да дијалог представља суштину педагошког односа и да васпитање и образовање не могу постојати без дијалога. Он наводи Бахтиново онтолошко схватање да је живот по себи дијалог, да је дијалог основа нашег постојања као људи (Matusov, 2009:5), сматрајући да без дијалога нема ни васпитања. Дијалог представља процес стварања значења које је увек у кретању и настајању и које не може да контролише или одређује један од учесника у дијалогу. Због тога овај аутор дијалог одређује као

свеприсутан феномен. Педагошки однос је иманентно дијалошки и не зависи од одлуке или намере било ког учесника у настави (Matusov, 2009:1).

Овакво схватање Матузов назива *онтолошки приступ дијалогу* и карактерише га одређење дијалога као водећег принципа васпитања и образовања (Matusov, 2009:6). Супротно овом полазишту, велики број аутора дијалог разумеју инструментално, као средство за постизање различитих (педагошких) циљева. За представнике тзв. *инструменталног приступа дијалогу* својствено је одређење дијалога као методе педагошког рада, што се испољава у многобројним истраживањима у којима се испитује да ли ће учење бити ефикасније уколико се употребљава дијалог у настави, у којој мери постигнућа ученика могу да се објасне употребом дијалога између наставника и ученика, који су услови нарочито погодни за примену и јављање дијалога итд. Основна разлика је, дакле, у томе што представници онтолошког приступа дијалог посматрају као неминовност, као педагошку праксу која постоји желели ми то или не, али и као принцип који изражава педагошки однос и педагошки рад, док представници инструменталног приступа дијалог посматрају као метод или средство које може да се примењује у одређеним ситуацијама како би се постигли жељени педагошки ефекти.

Проучавајући дијалог и његов значај, Матузов у средиште ставља однос дијалога и истине. Овај аутор сматра да се у оквиру позитивистичких епистемолошких поставки дијалог посматра као један од начина сазнавања објективно постојећих аспеката реалног света, стварности која постоји независно од људи и њиховог сазнавања. С друге стране, постоје аутори који препознају вредност дијалога у заједничком стварању истине, што је својствено пре свега представницима социјалног конструктивизма. Међутим, Матузов сматра да су оба становишта монологујућа, будући да се у њима истина представља као један коначан, достигнут резултат. Овај аутор истиче да се за разумевање истине морају узети у обзир намере учесника у дијалогу у процесу сталног преговарања и преиспитивања исказа и аргумената који су у њиховој основи. Према томе, у дијалогу истина је увек само привремена, изражена исказом који је у постојећим околностима бољи од алтернативних исказа са којима је он у сталном односу

(Matusov, 2009). Матузов на тај начин прихвата Бахтинов став да истина настаје у дијалогу, али и наставља да постоји једино у дијалогу.

У педагошкој литератури допринос Матузова потпунијем разумевању дијалога препознаје се, поред осталог, и његовим наглашавањем значаја који неслагање и тензије имају за постојање и наставак дијалога. Овај аутор примећује да многи аутори који се баве дијалогом у настави предност дају компромису, односно постизању сагласности и слагања. Матузов, напротив, сматра да без испољавања разлика међу саговорницима дијалог није ни могућ, нити потребан. Управо настојање да се преиспитају различита виђења одређене теме подстичу саговорнике да учествују у дијалошком процесу. Конфликт о којем Матузов говори нема, дакле, негативну конотацију, јер га он разуме као изазов који покреће, а не као препреку на путу ка коначној истини.

Схватања о настави као иманентно дијалошком процесу Матузов допуњује увидом да овај принцип не важи и у оквирима образовних политика конкретних земаља. Наиме, он разликује педагошку праксу од педагошке идеологије која се испољава у васпитним и образовним пројектима, као што је случај приликом креирања наставних планова и програма. Овај аутор не занемарује чињеницу да се релативно често дешава да настава добије антидијалошки, односно монолошки формат. У тим условима и испољавање дијалога у настави може бити ограниченог облика, тако да се не изражава његов истински педагошки значај. Објашњење ове разлике између монолошког наставног плана и програма и дијалошке наставне праксе можемо наћи у схватањима Матузова о природи процеса учења и поучавања. Учење, као процес стварања значења, увек је откривајуће и изненађујуће, док је поучавање циљно усмерено и одређено. Према томе, наставна пракса коју карактерише стварање значења има одлике дијалошке размене, док концепт наставе који се заснива на преношењу знања предвиђених наставним планом и програмом има коначан израз и монолошки карактер.

Дијалогичност у наставном раду, према Матузову, подразумева да наставник и ученици заједно уче, тако што покрећу и преиспитују различите теме. Међутим, поставља се питање да ли наставник може, односно да ли треба, да учи заједно са ученицима одређени садржај. Уколико би наставник искрено приступио учењу садржаја у настави то би се могло окарактерисати као

нестручност и некомпетентност (Matusov, 2009). С друге стране, поставља се питање и да ли је ситуација у којој су наставник и ученик равноправни у епистемолошком погледу уопште могућа, будући да наставник може да се креће из позиције оног који зна у позицију оног који не зна, док ученици то не могу да учине (Бубер, 2002, према: Matusov, 2009). Због тога велики број аутора сматра да се учење наставника у дијалогу са ученицима односи само на педагошко учење, односно упознавање процеса учења својих ученика, како би увидео боље начине поучавања.

Матузов, међутим, сматра да овакво становиште одговара инструменталном приступу дијалогу и залаже се за то да наставник у дијалогу суспендује своја претходна сазнања, отуђи садржај о којем се води дијалог и на тај начин искрено партиципира у размени значења са ученицима (Matusov, 2009). Такав приступ наставном раду БИ значајно променио улоге које имају наставник и ученици и довео до промене односа моћи између њих. На тај начин би се ауторитет наставника градио на аргументовању исказа, као што је то случај и са ученицима. Због свега наведеног, јасно је да дијалог у настави представља ризик за наставника, али се то може разумети и као пут ка истинским демократским педагошким односима у учионици.

Матузов оштро критикује наставу која се не заснива на дијалошким основама и тврди да није ствар у томе да таква настава у слабој мери постиже педагошке циљеве – према његовом мишљењу таква настава је суштински антипедагошка (Matusov, 2009). Међутим, он примећује и опасност од површног укључивања дијалошких секвенци у монолошку наставу. За таква решења Матузов сматра да доносе више штете него користи. Он наводи да дијалог није нешто што се може укључити у педагошки однос између наставника и ученика у одређеном термину током радне недеље. Матузов, међутим, сматра да успостављање дијалошког односа у настави подразумева да наставник најпре успостави „дијалошки ауторитет“ у учионици, како би временом радио на његовом смањивању. Монологизам коначних садржаја, тј. садржаја који се не преиспитују, могуће је превазићи и у наставним плановима и програмима креирањем курикулума који ће се заснивати на провокацијама за учење кроз дијалог.

3. ОСНОВНЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

3.1. Одређивање основних концептуализација дијалога у настави

На основу претходно приказаних теоријских приступа проблему дијалога у настави, могуће је уочити карактеристичне начине схватања овог појма, односно основне концептуализације. Предложена подела концептуализација дијалога у настави не представља једини могући приступ овом проблему, већ је она покушај препознавања посебно значајних својстава дијалога у настави, које се срећу у педагошкој и дидактичкој литератури. Разликовање концептуализација дијалога у настави има и извесну хеуристичку вредност, јер се на основу разумевања појединих приступа овом појму могу разматрати и друга сродна педагошка и дидактичка питања.

Концептуализације дијалога у настави настојаћемо да доведемо у везу са теоријским приступима којима припадају аутори поменути у претходном поглављу. Овде је, међутим, неопходно напоменути да ту повезаност не треба разумети као „савршено упаривање“, које би подразумевало да се схватања једног аутора у потпуности подударaju са једном концептуализацијом. Разлог томе је што су аутори настојали да проблему дијалога у настави приступе обухватно, укључујући у своја разматрања различите аспекте овог феномена. Ипак, у радовима већине аутора могуће је уочити доминантан приступ овом проблему, односно карактеристике које посебно наглашавају, док неки други аспекти дијалога у настави добијају мање значаја. Поред тога, у наставку се наводе и основне активности, улоге и обавезе ученика и наставника које су примерене свакој од концептуализација. Коначно, покушаћемо да концептуализације дијалога у настави доведемо у везу, да укажемо на њихове сличности и разлике, супротстављености и комплементарности.

Настојећи да издвојимо основне концептуализације дијалога у настави водили смо се анализом природе дијалога у настави и његових циљева, који се

наводе у литератури. На основу схватања дијалога у радовима најзначајнијих аутора у овој области, уобличио смо пет концептуализација дијалога у настави:

- (1) дијалог као наставна метода;
- (2) дијалог као начин конструисања знања;
- (3) дијалог као процес заједничког стварања значења;
- (4) дијалог као средство демократизације у образовању;
- (5) дијалог као израз наставне праксе.

3.1.1. Дијалог као наставна метода

Схватање дијалога у настави као једне од метода наставног рада карактеристично је за традиционални дидактички приступ. Дијалог се у оквиру ове концептуализације посматра као активност која припада наставном контексту и њему је подређена. Ово одређење се заснива на дидактичком становишту да је настава циљно усмерена делатност којом се преносе друштвено и историјски потврђене вредности и знања. Значај дијалога се испољава у омогућавању да се те вредности и знања реализују у настави на најефикаснији начин. Овој концептуализацији одговара пре свега трансмисивни модел наставе и усмереност на остваривање циља и задатака постављених у наставном програму.

За ову концептуализацију дијалога у настави карактеристично је развијање различитих облика и модалитета његовог организовања на наставном часу, како би се повећала сврсисходност и економичност његове примене. Сваки од тих облика има своје специфичности које га чине погодним за постизање одређених дидактичких циљева и задатака наставног рада. Тако се, на пример, катихетички разговор може применити када треба проверити да ли су ученици тачно запамтили наставне садржаје, хеуристички разговор када је потребно подстицати сложеније мисаоне активности ученика, итд. Препоручује се, при том, да се у настави користе разноврсни облици дијалога, јер су и дидактички циљеви веома разноврсни, али и зато што се и ученици међусобно разликују, тако да ће неким више одговарати један облик дијалога у настави, а другима неки други облик.

У оквиру ове концептуализације, дијалог се посматра инструментално, као вредносно неутрално лингвистичко средство. Оваквом одређењу дијалога у

настави својствено је посматрање језика као средства изражавања мисли и ставова. Употреба језика се разуме као циљно усмерена активност, којом људи остварују своје намере. Међутим, с обзиром на то да је и настава интенционална делатност, сматра се да је потребно да се намере ученика и наставника ускладе са циљевима и задацима наставног рада. Према томе, дијалог у настави подразумева постојање извесних неслагања, али се истиче да наставник мора да превазиђе ове тешкоће и сметње у примени дијалогске наставне методе и постигне учествовање ученика у циљу реализовања планираног градива.

Схватање дијалога као наставне методе подразумева да од знања, вештине и искуства наставника зависи да ли ће се дијалог у настави примењивати на правилан начин, односно да ли је то коришћење дидактички оправдано. Према томе, главна одговорност за примену и квалитет дијалога у настави, као и за резултате које дијалог производи, припада наставнику. Од наставника се очекује да добро припреми наставни час, да утврди циљ и садржаје о којима ће се водити дијалог, да подстакне ученике да се укључују у дијалог, као и да усмерава ток и динамику дијалога на часу. Наставник треба да води рачуна о томе да се ученици придржавају теме и да у дијалогу учествује што већи број ученика (Nikolić, 1992). Ученици, с друге стране, треба да буду активни и да повезују претходна школска знања са конкретном темом часа. Они треба да слушају излагања других и да понуде свој допринос, како би заједно испунили постављени наставни циљ (Ђорђевић, 1992).

Ова концептуализација дијалога у настави подразумева и испуњење основних предуслова. Да би дијалог у настави био ефикасан и економичан, потребно је да се и наставник и ученици добро припреме. Ова припрема подразумева подсећање на претходно обрађено градиво и додатно информисање о теми пре самог часа, јер се сматра да дијалог у настави није могуће водити уколико ученици немају довољно предзнања или релевантног искуства (Vilotijević, 2000). Од ученика се, такође, очекује да поштују правила разговарања на часу и да, пре него што говоре, траже од наставника да добију реч. Један од предуслова за успешан наставни разговор је оспособљавање ученика да говоре концизно и јасно (Vilotijević, 2000). Дијалог у настави, према овом схватању,

претпоставља предвиђени временски оквир, тематску одређеност и циљну усмереност разговора наставника и ученика.

3.1.2. Дијалог као начин конструисања знања ученика

У текстовима једног броја савремених аутора уочава се схватање дијалога у настави као начина конструисања знања ученика. Ово становиште је нарочито карактеристично за ауторе који припадају социокултурном приступу настави (Nystrand, 1997; Skidmore, 2006; Wells, 2004). Такође, оно се може довести у везу са конструктивистичком метатеоријом (Stojnov, 2005) и са психолошким теоријама учења, које се заснивају на конструктивистичким основама. Полазећи од основне претпоставке да је учење индивидуални психолошки процес који је значајно обележен социјалним утицајима, односно да човек стиче знања мисаоном активношћу у оквиру интеракције са другим људима, истиче се да ученици своје схватање и разумевање наставних садржаја у великој мери граде посредством дијалога у настави.

Ова концептуализација заснива се на моделу наставе који наглашава активности ученика у процесу стицања знања, а који се у литератури често назива и *настава усмерена према ученику* (Sugrue, 1997). За разлику од схватања по којем је школско учење резултат наставничког поучавања, у овом моделу акценат се ставља на мисаоне активности ученика. Мишљење ученика се не посматра као резултат матурације, нити настаје у социјалном вакууму, већ га омогућује интеракција са наставником и другим ученицима. Дијалог у настави представља, према томе, један од основних предуслова учења ученика. У складу са теоријском претпоставком Виготског да су се више менталне функције прво јавиле као интерпсихичке, па затим као интрапсихичке активности, тако и заједничко размишљање у оквиру дијалога у настави утиче на развој мишљења у форми унутрашњег дијалога ученика (Mercer & Littleton, 2007).

Према томе, у оквиру овог одређења, језик има посебан значај, што се нарочито истиче у односу према процесу сазнавања ученика. Епистемолошки аспект језика изражава се схватањем да се конструисање знања ученика подстиче употребом језика у заједничким активностима. Употреба језика у настави представља средство заједничког мишљења, а на основу тога и потпору за

индивидуалне, интраменталне активности осмишљавања одређеног садржаја. Може се закључити да се у оквиру ове концептуализације употреба језика посматра као друштвена делатност која има велики значај за когнитивни развој појединца. Интериоризујући различите начине употребе језика, индивидуа има могућност да обогати свој репертоар мисаоних операција и да се развија у оквиру зоне свог наредног развитка.

Ово схватање дијалога у настави подразумева и карактеристичан начин учествовања наставника и ученика у активностима на часу. Наставник и ученици су усмерени на конструисање знања које је предвиђено наставним програмом, што претпоставља да они промишљају и преиспитују тему о којој се води дијалог. Искази свих учесника су део овог процеса, тако да сваки исказ представља карику у низу који је усмерен на откривање значења. Одлика оваквог дијалога у настави је истраживање и аргументовање различитих становишта. Према томе, ученици и наставник на часу упоређују и сукобљавају мишљења, критички преиспитују основе изнетих ставова и на тај начин граде смисаону целину. Резултат оваквог дијалога би требало да буде заједничко решење које доприноси потпунијем разумевању теме наставног часа. Иако се дијалог у настави води ка постизању школског знања, веома важну улогу имају и ваншколска искуства ученика и наставника. Повезивање школског и ваншколског знања посматра се као основни пут конструисања знања ученика.

Схватање дијалога у настави које наглашава процес конструисања знања ученика претпоставља активност свих учесника у настави и вођење дијалога ка даљем развоју ученика и њиховом потпунијем разумевању одређене теме. Према томе, да би дијалог у настави био успешан потребно је да и ученици и наставник буду активни и мисаоно ангажовани око теме наставног часа. Задатак наставника је да створи предуслове да се ученици слободно изражавају, да дају критичке, али конструктивне коментаре, да усмерава дијалог у правцу потпунијег разумевања, које је супериорније од оног које су ученици имали пре дијалога (Bereiter, 1994, према: Wells, 2002). Такође, наставник треба веома добро да познаје своје ученике и ниво њиховог тренутног развоја, како би могао да им путем различитих подстицаја у дијалогу отвори пут за достизање нивоа који је у њиховој зони наредног развитка. Према томе, ову концептуализацију дијалога у настави

карактерише конструктивистички схваћен процес сазнавања, односно становиште да се стицање знања ученика догађа кроз сарадњу са другима. Ово схватање у средиште ставља индивидуу која учи, посматрајући сазнавање као конструисање личног знања. Ипак, будући да се овај процес налази у друштвеном и културном контексту, социјална средина у великој мери утиче на квалитет и природу конструкције знања ученика.

3.1.3. Дијалог као процес заједничког стварања значења

Схватање дијалога у настави као процеса заједничког стварања значења потребно је издвојити као посебну концептуализацију због карактеристичног епистемолошког полазишта и његовог педагошког значаја. Овај приступ дијалогу препознаје се у радовима једног броја аутора који припадају социокултурном приступу настави (Matusov, 2009; Marjanović-Shane, 2012; Rogoff, 1996) и њега одликује *усмереност на однос између свих учесника у настави током континуираног процеса стварања значења*. Значења у дијалогу, према овом схватању, не налазе се у свести појединаца, него она настају *између учесника у дијалогу*. Због наглашавања значаја релације између људи – а не толико истраживања појединаца – може се закључити да ова концептуализација има сличан метатеоријски оквир који је присутан у поставкама социјалног конструкционизма (Ber, 2001; Gergen, 1996) и њему блиских схватања.

Оваквом одређењу дијалога у настави одговара теоријски модел трансформативне наставе и схватање наставе као „заједнице која учи“ (Rogoff, 1996). Према томе, ову концептуализацију карактерише схватање наставе као нераскидивог процеса истовременог поучавања и учења ученика и наставника. Учење се одређује као трансформација учешћа у праксама заједнице, тако да је тежиште на начинима укључивања ученика и наставника у активности у настави. Дијалог је један од најважнијих аспеката наставног рада, јер омогућује интеракцију између свих учесника у настави, али и рефлексивно разматрање личних и заједничких искустава. У овом схватању нарочито се истиче значај постојања две функције језика – искуствене и интерперсоналне (Halliday, 1993:101).

Дијалог у настави, у оквиру овог схватања, подразумева сталну размену значења која ученици и наставник придају различитим темама. Према томе, саговорници у дијалогу не размењују само речи или готове мисли, него и значења која некад свесно, а некад и несвесно уобличавају. Саговорници ова значења даље преиспитују, мењају, развијају и обогаћују у процесу заједничког конструисања. Резултат дијалога у настави, дакле, нису коначна знања која добијају објективан квалитет и реификацију, већ само привремена значења која тренутно важе у датој дијалогској ситуацији (Matusov, 2009).

Схватање језика у оквиру овог приступа одређењу појма дијалога у настави издваја се наглашавањем његовог креативног аспекта. Односећи се према актуелном тренутку у низу исказа, али и антиципирајући наредне исказе, саговорници изнова стварају ново разумевање не само теме, већ и једни других, као и себе самих. Према томе, улога језика у оквиру ове концептуализације подразумева повезивање саговорника у креативном процесу у којем заједно учествују. Језик се посматра као „жива ствар“ која се испољава у друштвеним праксама људи који покушавају да остваре различите намере. У сусрету намера између саговорника долази до стварања новог квалитета, до креирања значења која претходно нису постојала (Bohm, 2009).

На основу оваквог одређења, примећује се да су и активности ученика и наставника у дијалогу у настави разноврсне и сложене. Они учествују у размени која се тиче веома различитих тема. Према томе, учествовање у дијалогу о предвиђеним темама наставне јединице представља само један део дијалогске размене у настави. Тако се на часу појављују нове, непланиране теме, које су у мањој или већој мери повезане са садржајима предвиђеним у наставном програму. Те нове теме представљају израз интересовања учесника у настави и имају велики мотивациони потенцијал. Активност наставника у овако схваћеној настави не разликује се значајно од активности које имају ученици. Другим речима, наставник је један од учесника дијалога у настави и он је заједно са ученицима укључен у процес учења. Иако су професионалне улоге наставника другачије од оних које имају ученици, њихов допринос раду у настави је комплементаран и равноправан.

Схватање дијалога у настави које заговара равноправност између наставника и ученика не прихвата потребу за вођењем од стране наставника ка некој већ познатој истини. Међутим, будући да наставник има више искуства од ученика, као и да је професионално оспособљен за посао који ради, неминовно ће постојати извесне разлике у знању између њега и ученика. Због тога неки аутори сумњају у претпоставку да наставник може да буде само један од гласова у дијалогу у настави (Buber, 2002, према: Matusov, 2009; Wells, 2004). Они сматрају да наставник може да учи заједно са ученицима, али да је то учење другачије природе и да има професионално усмерење. Наиме, док ученици уче садржаје о којима се води дијалог, наставник стиче педагошко знање и учи како његови ученици уче.

Овакав поглед на улогу наставника у дијалогу у настави, с друге стране, одбацују неки аутори. Тако, на пример, заговорници дијалогске педагогије истичу да се равноправност у епистемолошком смислу може постићи између наставника и ученика једино уколико наставник суспендује своје дотадашње знање о одређеној теми (Matusov, 2009). Наставник, према томе, треба да приступи теми као да се први пут сусреће са њом, да открива могућа значења и да дозволи могућност да дође до нових увида и решења. Иако се приступ настави који претпоставља да наставник учи наставне садржаје заједно са ученицима може окарактерисати као указивање на његову некомпетентност (Matusov, 2009), у оквиру дијалогске педагогије се нуди сасвим другачији поглед на значај овог приступа. У оквиру дијалогске педагогије депривилеговање сопствених ставова, мишљења и знања представља основни предуслов за учествовање у истински дијалогској размени. Имајући то у виду, за дијалог у настави је потребно да постоји отвореност и наставника и ученика за могућности другачијих приступа некој теми и за заједнички рад на стварању нових значења и истина.

Аутори често истичу да је предуслов за дијалог у настави постојање извесног несклада и супротности између схватања саговорника (Matusov, 2009; Nystrand, 1997; Wells, 2004). Према томе, да би дијалог у настави био могућ, потребно је подстицати и одржавати разлике које постоје између саговорника. То подразумева да дијалог у настави не треба да доведе до неког унапред предвиђеног и познатог закључка, али ни до обострано прихватљивог решења. У

овој концептуализацији, сврха дијалога није у постизању компромиса између ученика и наставника, него одржавање процеса истраживања значења одређене теме. Учествовање у оваквом дијалогу у настави претпоставља критички, али конструктиван однос који заузимају учесници у дијалогу. Такође, тиме се повезују школске и ваншколске теме, јер су различити садржаји присутни, односно добродошли у процесу заједничког стварања нових значења у настави.

Предуслови за реализацију овако схваћеног дијалога у настави не могу се посматрати као скуп стриктних правила. Ова концептуализација подразумева да дијалог могу да воде наставници и ученици млађег узраста, који не поседују „акумулирано“ школско знање. Будући да се заснива на искуству, које обухвата и ваншколско искуство, сваки ученик је позван да учествује у процесу дијаложке размене и допринесе стварању заједничког значења. Истовремено, овакво учествовање у дијалогу у настави може се увежбавати и додатно развијати кроз практичну примену. То подразумева превладавање почетне збуњености ученика и наставника због промене у начину рада у настави, како би временом прихватили предности другачије наставне праксе и њиховог активног учествовања у њеном обликовању (Matusov, 2009; Rogoff, 1996).

3.1.4. Дијалог као средство демократизације у образовању

У оквиру ове концептуализације дијалог у настави се посматра као начин успостављања хуманих, демократских односа – најпре у учионици, а онда и у сфери образовања, односно у друштву. Истицање значаја дијалога за односе између ученика и наставника, као и за успостављање позитивне разредне климе, присутно је у радовима бројних аутора (Fraser, 1999; Skidmore, 2006; Wells, 2004). Међутим, ова теза се посебно наглашава у раду Фреиреа. Тако су у оквирима критичке педагогије присутна и схватања дијалога као чиниоца промене наставне праксе у правцу превазилажења односа неравноправности и потчињавања. У основи ове концептуализације је схватање о језику у употреби (Edwards & Westgate, 2005), у контексту размене између саговорника, као и схватање човека као бића које може да постоји у потпуности само у дијаложком односу према другоме, тј. према другима (Bahtin, 1980; Buber, 1990; Freire, 2005). Према томе, истиче се да човек своју егзистенцију остварује у дијалогу и то дијалогу који

успоставља са равноправним саговорником. Због тога што се у дијалогу остварује људски потенцијал саговорника, дијалог постаје и основни начин хуманизовања људи и друштва у целини.

Ова концептуализација дијалога у настави одговара схватањима која наставу одређују обухватније него што је учење и поучавање и шире него што је усмереност на сазнајне и мисаоне активности ученика. У литератури се наводи да настава не служи само сазнавању, него она и васпитава (Meuer, 2002). Поред тога, ово одређење дијалога у настави повезано је са становиштем по којем се настава посматра као специфичан, институционални израз односа који доминирају у сфери образовања и друштву. Међутим, сама настава повратно утиче на те шире друштвене и културне оквире, па се промена односа између ученика и наставника, као и улога које они имају, одражава и на промене у друштву. Те промене су постепене и нису лако уочљиве, али доприносе промени схватања уобичајених и очекиваних односа између људи.

Настава се у оквиру ове концептуализације посматра као суштински комуникацијски процес, што је блиско теоријском моделу критичко-комуникативне дидактике, који је развијао Р. Винкел (Winkel, 1994). Овај дидактички модел наглашава важност проучавања саме наставне праксе. Истиче се, такође, да је потребно уважити вредност и педагошки потенцијал ситуација које се у традиционалним дидактичким приступима најчешће одређују као сметње или проблеми у наставном раду. У складу са тим и дијалог у настави се посматра у контексту његове реализације и истражује се значај различитих облика његовог испољавања.

У оквиру ове концептуализације дијалога у настави, активности ученика и наставника се посматрају као комплементарне и нераскидиво повезане. Да би дијалог био средство хуманизације односа у учионици, потребно је имати у виду да наставник и ученици учествују у дијалогу у настави као целовите личности. Дакле, дијалог није само испољавање знања, ставова, идеја и мишљења, него подразумева и емоционално укључивање свих актера, као и уважавање социјалне, моралне и вољне сфере личности. За хуманизујући дијалог потребно је да постоји слобода у опхођењу у настави, што претпоставља и постојање извесног степена аутономије у раду. Наставник треба да буде отворен према идејама и

доприносима ученика (Matusov, 2004). Потребно је створити климу уважавања и охрабрити све ученике да се укључе у дијалог у настави, што је посебно подстицајно за тзв „слабе“ ученике, али и за самопоуздање интровертних и стидљивих ученика (Ruders, 2003), као и за ученике из социјално депривилегованих средина (Bernštajn, 1979).

Ова концептуализација дијалога у настави усмерена је најпре на односе који се успостављају у учионици између наставника и ученика. Међутим, те односе не би требало посматрати изоловано, већ у релацији са односима који постоје у одређеној школи. Тако се хуманизацијом односа у учионици посредно, али и непосредно може утицати на хуманизацију односа у школи. Ове промене на нивоу школе имају потенцијал да утичу и на хуманизацију односа у сфери образовања, а самим тим и у друштву.

3.1.5. Дијалог као израз наставне праксе

У литератури је могуће уочити схватање дијалога у настави по којем се овај феномен изједначава са самом наставном праксом. Према томе, дијалог у настави се посматра као суштинско обележје педагошког односа, укључујући и односе између наставника и ученика, а не као средство које се употребљава да би се остварили различити лични или заједнички циљеви. Ово схватање је присутно у радовима аутора који припадају социокултурном приступу настави.

Схватање дијалога у настави као израза наставне праксе у вези је са становиштем да је дијалог основни начин испољавања језика (Bahtin, 1980), да изражава суштину односа у које људи ступају (Ber, 2001; Gergen i Gergen, 2006) и да чини средиште људског постојања (Buber, 1990). Тако се и у педагошкој литератури појам дијалога у настави одређује као суштинско обележје педагошког односа у учионици (Matusov, 2009; Nystrand, 1997). Према томе, аутори сматрају да када престане дијалог, престаје и васпитавање. Истовремено, дијалог се одређује као свеприсутан феномен, тако да се постојање дијалогских размена у настави изражава као неминовност (Matusov, 2009).

У педагошкој литератури се, такође, препознаје још једно схватање дијалога у настави као облика наставне праксе. Полазећи од претпоставке да је дијалогска пракса у наставном контексту одређена друштвеним и културним

околностима, може се очекивати да ће у различитим социокултурним контекстима бити доминантни другачији облици дијалога у настави (Alexander, 2001). На тај начин се могу истраживати својства дијалога у настави која су заједничка, тј. која су последица институционалног оквира у којем се дијалог одвија, као и они аспекти који се разликују од школе до школе. Према томе, можемо закључити да се у оквиру ове концептуализације дијалогска пракса у настави посматра као карактеристичан начин испољавања дијалога у образовном систему у одређеном друштву и култури.

Схватање језика у оквиру ове концептуализације изражено је његовим разумевањем у контексту употребе, као и у ширем друштвеном и културном контексту. Другим речима, језик се посматра као семиотичко средство које служи различитим сврхама и намерама људи који га користе, али које и само обликује ситуацију у којој се људи налазе (Schiffrin, 2005). Такође, језик је подручје које уједињује људе и неизоставни је део људског постојања. Он подразумева однос који људи успостављају, утичући једни на друге. Због тога језик има веома важно место у педагогији и васпитном и образовном раду.

Иако дијалог изражава суштину педагошког односа, аутори примећују да дијалог у наставној пракси добија и монолошки израз у којем доминира наставник, односно да преовладавају схватања теме која наставник износи (Matusov, 2009; Nystrand, 1997). Као што је већ поменуто, Бахтин је указивао на значајне недостатке оваквог „педагошког дијалога“ у којем онај који зна поучава оног који не зна (Bahtin, 2000). Насупрот томе, у педагошкој литератури наводи се значај дијалога у настави у којем наставник и ученици заједно покрећу различите теме, размењују и преиспитују значења и развијају потпуније разумевање (Wells, 2004).

Предуслови за успостављање одређеног облика дијалогске праксе у настави могу се представити на идеолошком (Freire, 2005) и организационом нивоу (Skidmore, 2006), па се испољавање дијалога у настави објашњава различитим чиниоцима који надилазе саму учионицу и непосредне учеснике у дијалогу. Навођење предуслова за овако схваћен дијалог у настави у вези је са односом према могућностима, односно оправданости прескриптивности у правцу постизања „бољег“ или „истинског“ дијалога у настави. Схватања појединих

аутора се, при том, разликују у вези са тим да ли се и како дијалогска пракса може мењати. Тако, на пример, Бубер сматра да дијалог није ствар избора (Buber, 1990), па се ни дијалог у настави не би могао мењати спољашњим утицајем, упутством или сугестијом. Уместо тога, сматра се да би било потребно да наставници и ученици сами развијају одговарајући начин дијалогског комуницирања. Такво схватање одговара и становишту да није оправдана никаква прескриптивност у погледу дијалога у настави (Linell, 1998, према: Matusov, 2009). С друге стране, резултати о ефектима различитих програма и обука чији је циљ био унапређивање начина учествовања у дијалогу у настави (Corden, 2001; Mercer & Littleton, 2007) указују на то да је овај аспект односа између ученика и наставника могуће значајно развијати и побољшавати планским и хотимичним напорима учесника у настави.

3.2. Поређење основних концептуализација дијалога у настави

У наставку покушаћемо да доведемо у везу пет представљених концептуализација дијалога у настави, разматраћемо извесне разлике које постоје међу њима, али и сличности и тачке конвергенције. Фокусирали смо се на она питања која се чине посебно битним за разумевање односа између различитих одређења дијалога у настави, а самим тим и за разумевање значења сваке од концептуализације (Табеле 1 и 2).

У литератури се разликују три основна епистемолошка приступа, односно научне парадигме, значајне за теоријска и емпиријска истраживања у образовању: емпиријско-аналитичка (или позитивистичка), интерпретативна и критичка парадигма (Cohen, Maninon & Morrison, 2007). Ове парадигме су корисне као оквир за разумевање могућих приступа различитим педагошким проблемима (на пример, Mitrović & Antonijević, 2014), тако да ћемо издвојене концептуализације дијалога у настави размотрити у односу на одређени парадигматски контекст.

Емпиријско-аналитичку парадигму карактерише усмереност на објашњавање објективно постојећих сегмената реалности, претпоставка о кумулативности знања, као и вредносна неутралност, односно научни приступ по узору на истраживања у природним наукама. У складу с тим, свет се представља

Табела 1: Теоријски оквири концептуализација дијалога у настави

Концептуализације дијалога у настави	Парадигматски оквир	Теоријски приступ настави
1. Дијалог као наставна метода	Емпиријско-аналитичка парадигма	Настава трансмисивног типа
2. Дијалог као начин конструисања знања ученика	Интерпретативна парадигма	Настава усмерена на ученика
3. Дијалог као процес заједничког стварања значења	Интерпретативна парадигма	Настава трансформативног типа
4. Дијалог као средство демократизације у образовању	Критичка парадигма	Настава трансформативног типа
5. Дијалог као израз наставне праксе	Интерпретативна/критичка парадигма	Настава трансформативног типа/ дијалогска педагогија

као сазнатљив, одређен каузалним односима који омогућавају предвиђање и контролисање будућих догађаја. Када је реч о дидактичким полазиштима, у оквиру ове парадигме образовање се посматра као процес усвајања знања, односно културе, у дидактички обликованим ситуацијама (Mitrović & Antonijević, 2014). Ово полазиште је уобличено у посебном теоријском приступу – схватању о настави трансмисивног типа. На основу представљених одлика концептуализације која дијалог у настави одређује као наставну методу, може се закључити да она у највећој мери одговара емпиријско-аналитичкој парадигми и приступу настави трансмисивног типа. Наиме, ова концептуализација претпоставља да дидактички вођен дијалог омогућује испуњавање претходно постављеног наставног циља, односно да се на тај начин ученицима преносе знања предвиђена школским програмом.

Интерпретативна парадигма се односи на херменеутички приступ различитим феноменима који се настоје разумети у целини свог појављивања.

Овој парадигми је блиско становиште по којем није могуће открити објективни свет независно од људског сазнавања, као и то да је људско постојање обележено сложеним и испреплетеним значењима која особа конструише, развија и мења у сусрету са новим ситуацијама у којима се налази. У наставном контексту интерпретативни приступ се може испољити као настава усмерена на ученика и као трансформативни тип наставе. Док се у настави усмереној на ученика истиче разумевање субјективитета ученика и са тим повезане специфичности процеса учења, у настави трансформативног типа наглашава се усмереност на интеракције и укључивање ученика и наставника у различите праксе сазнавања, у процесу заједничког учења (Rogoff, 1996). Према карактеристикама концептуализације дијалога као начина конструисања знања ученика, може се закључити да она припада првенствено интерпретативној парадигми и приступу настави усмереној на ученика. Концептуализација дијалога као процеса заједничког стварања значења такође припада интерпретативној парадигми, али приступу трансформативног типа наставе. Коначно, концептуализација дијалога као израза наставне праксе у одређеним аспектима прихвата интерпретативни карактер (на пример, у схватању да је дијалог феномен који треба разумети, а који се не може, односно не треба мењати спољашњим утицајима).

Критичка парадигма подразумева преиспитивање идеолошких претпоставки света у којем живимо, који је обликован доминантним дискурсима и интересима у историјски и културно условљеном контексту друштвених односа. У оквиру критичке парадигме истражују се облици доминације у различитим друштвеним праксама и трага се за начинима актуелизовања еманципаторског потенцијала који постоји у њима. Критичка парадигма представља полазиште за уобличавање наставе усмерене на стварање праведнијег друштва, у којој се учење посматра као резултат трансформације учешћа у различитим друштвеним активностима ученика и наставника (Mitrović & Antonijević, 2014). У настави трансформативног типа депривилегује се наставник и наставни програм, а афирмише успостављање односа равноправности између ученика и наставника у процесу заједничког сазнавања. Представљене концептуализације дијалога као средства демократизације у образовању и концептуализације дијалога као израза

наставне праксе због својих карактеристика испољавају основне претпоставке критичке парадигме, односно наставе трансформативног типа⁷.

На основу овог прегледа може се закључити да наведене концептуализације дијалога у настави припадају различитим теоријским, односно парадигматским оквирима. Може се закључити да блискост постоји између схватања дијалога у настави као средства демократизовања и дијалога као израза наставне праксе, будући да је заједничко прихватање трансформативног модела наставе и мање или више изражено усвајање критичког полазишта. Ове две концептуализације деле теоријски приступ настави са концептуализацијом дијалога као процеса заједничког стварања значења. Поред тога, сличност постоји и између концептуализације дијалога као процеса заједничког стварања значења и дијалога као конструисања знања ученика, с обзиром на то да обе припадају интерпретативном парадигматском оквиру. Може се приметити да се највећа концептуална различитост јавља између схватања дијалога као наставне методе и других схватања дијалога у настави.

Додатно разјашњавање односа између наведених концептуализација настојаћемо да постигнемо упоређивањем самих схватања дијалога у настави која су карактеристична за сваку концептуализацију. Зато ћемо у наставку издвојити два кључна аспекта дијалога у настави – тежиште и природу дијалога у настави – и размотрити уочене сличности и разлике.

⁷ Извесна разлика између теоријских приступа у ове две концептуализације може се истаћи спецификавањем теоријског полазишта у оквирима наставе трансформативног типа, које је карактеристично за концептуализацију дијалога као израза наставне праксе. Наиме, у оквиру трансформативног приступа настави у последњих десет година развија се посебан теоријски израз – дијалогска педагогија (Matusov, 2009).

Табела 2: Главна обележја концептуализација дијалога у настави

Концептуализације дијалога у настави	Тежиште дијалога у настави	Природа дијалога у настави
1. Дијалог као наставна метода	Реализовање наставног програма	Усмереност дијалога у настави
2. Дијалог као начин конструисања знања ученика	Развијање когниције ученика	Подстицајност дијалога у настави
3. Дијалог као процес заједничког стварања значења	Дијалогска размена значења	Отвореност дијалога у настави
4. Дијалог као средство демократизације у образовању	Подстицање демократских односа у образовању	Слобода учесника у дијалогу у настави
5. Дијалог као израз наставне праксе	Дијалогска пракса у настави	Разноврсност и вишеслојност дијалога у настави

У Табели 2 наведено је тежиште сваке од концептуализација дијалога у настави. Под појмом тежиште у овом раду подразумевамо тачку ослоња одређеног схватања дијалога у настави, али и његово основно усмерење и исходиште. Према томе, тежиште дијалога у настави означава главну идеју или кључни концепт на који је он усмерен и који се налази у основи одређене концептуализације.

Разлике између тежишта основних концептуализација произилазе из карактеристичних схватања појма дијалога у настави. Тако се као основа за дијалог у настави може навести наставни програм, односно садржаји који се посредују у наставном процесу. Овакав приступ одговара концептуализацији дијалога као наставне методе. Истицање значаја реализовања наставног програма подразумева да је главни задатак школе да ученицима пренесе знања која се одређују као вредна у одређеној култури, односно друштву. Дијалог се у оваквом приступу посматра као средство које је у функцији остваривања постављених дидактичких циљева наставе (Ђорђевић, 1992; Nikolić, 1992; Vilotijević, 2000). У

складу с тим, дијалог у настави је обележен циљном усмереношћу вербалне размене, интенционалношћу, вођењем и контролисањем од стране наставника (Fox, 2001). Ова концептуализација омогућује постављање јасних исхода дијалога у настави који се могу евидентирати и проверити, односно омогућује оцењивање успешности одређеног дијалога.

Концептуализација дијалога као начина конструисања знања ученика усмерена је на сазнајне процесе ученика и мисаоно овладавање наставним садржајем (Howe, 2010; Mercer & Littleton, 2007; Wells, 2004). Будући да је за успешно разумевање одређене теме потребно повезивање са претходним знањем, али и ваншколским искуствима, подстиче се прављење веза између ова два „корпуса знања“. Основно обележје овако схваћеног дијалога у настави је подстицајност у процесима сазнавања, мишљења и разумевања ученика. У оквиру овог схватања дијалога ученици имају далеко више слободе и могућности да утичу на садржај дијалога, него што је то у концептуализацији дијалога као наставне методе. Ове две концептуализације су сличне по томе што подразумевају да је функција дијалога у настави да у дидактички обликованим ситуацијама омогући испуњење одређеног сазнајног циља. Оне се, међутим, значајно разликују у начинима схватања природе процеса учења и положаја ученика у настави. Такође, у схватању дијалога у настави као конструисања знања ученика исходи се процењују у односу на сазнајни напредак ученика, тако да они нису тако јасно уочљиви и мерљиви, као што је то случај у првој концептуализацији.

У основи концептуализације дијалога као процеса заједничког стварања значења јесте размена која постоји и развија се између свих учесника у настави. У оквиру овог схватања природа дијалога у настави се изражава отвореношћу према креирању нових личних и заједничких значења, која су у сталном процесу мењања, преиспитивања, надоградње или одбацивања. За разлику од схватања које дијалог одређује као наставну методу, истиче се комплексност и неизвесност дијалогског процеса (Matusov, 2009; Nystrand, 1997; Wells & Claxton, 2002), тако да значења до којих се долази у дијалогу могу бити значајно другачија од оних предвиђених наставним програмом. С друге стране, ово схватање има извесне сличности са другом концептуализацијом дијалога у настави, јер се у обе истиче конструктивна улога дијалога и његов сазнајни потенцијал. Разлике које постоје

између њих испољавају се у *локализацији знања* у оквиру дијалога. Тако се у другој концептуализацији знање налази „у глави ученика“, док се у трећој концептуализацији знање не посматра статично, нити се може лоцирати, већ је оно представљено динамичким концептом значења. У трећој концептуализацији наглашава се однос између свих актера у настави, док је концептуализација дијалога као начина конструисања знања ученика претежно индивидуалистички уобличена. На основу оваквог одређења, може се закључити да у схватању дијалога у настави као процеса стварања значења није могуће поставити очекиване или пожељне исходе, као што је то случај са претходне две концептуализације.

Тежиште концептуализације дијалога као средства демократизације у образовању постављено је обухватније него што је проблем сазнавања у настави, јер укључује педагошко питање хуманизације односа и људског постојања. Дијалог у оваквом схватању одликује се слободом учесника да се изразе и критички односе према различитим гледиштима, претпостављеним истинама, али и сопственим почетним уверењима. Иако постоји велика сличност са концептуализацијом дијалога као процеса заједничког стварања значења, која као основно обележје дијалога наводи отвореност за нова значења, у овом одређењу се наглашава *положај актера* у дијалогу у настави. Критички однос према постојећим друштвеним праксама подразумева да је ова концептуализација суштински супротстављена претпоставкама одређења дијалога као наставне методе, која не доводи у питање основаност вредности које се промовишу у сфери образовања, нити интересе који су у њиховој основи. Коначно, ова концептуализација је усмерена на односе између људи и развијање демократског потенцијала у наставном контексту (Freire, 2005), тако да се у том аспекту разликује од индивидуализма схватања дијалога као начина конструисања знања ученика. Иако се за ово схватање дијалога у настави не могу формулисати сасвим мерљиви исходи, изражено је настојање да се путем дијалога подстиче превазилажење неравноправности у настави, односно у образовању. Посматрајући наставу као део историјског и социокултурног контекста у одређеном друштву препознаје се њен еманципаторски потенцијал, односно могућности да промене у сфери образовања имају утицај на друштво у целини.

Концептуализација која дијалог посматра као израз наставне праксе своје полазиште има у онтолошком схватању дијалога у свакој педагошкој делатности. Тежиште ове концептуализације се налази у самој дијалогској пракси, а као основна одлика дијалога у настави препознаје се разноврсност и вишеслојност. Другим речима, у овом схватању истиче се да дијалог у настави има веома различите облике испољавања и нивое значења, који указују на богатство односа који се успостављају у учионици (Wells & Claxton, 2002). Основна разлика у односу на друге представљене концептуализације је одбацивање инструменталног приступа дијалогу у настави и његовог проучавања ради разматрања других педагошких проблема. Примећује се да овакав приступ има најмање сличности са схватањем које дијалог у настави ограничава на наставну методу. С друге стране, може се уочити да постоји највећа блискост ове концептуализације са одређењем дијалога као процеса размене значења, јер се у оба случаја ради о трајним процесима који се не могу контролисати или ограничити. Поред тога, концептуализовање дијалога као израза наставне праксе претпоставља развијање хуманих односа у настави, што је главно обележје концептуализације дијалога као средства демократизације односа у образовању. Када је реч о исходима дијалога у настави, њихово одређивање било би супротно самим полазиштима оваквог схватања дијалога, јер се наводи да дијалог производи многобројне, несагледиве ефекте.

С обзиром на то да у схватањима аутора постоје извесна преклапања, а приступи дијалогу у настави често су комплексни и композитни, подела понуђених концептуализација дијалога у настави у појединим аспектима није сасвим стриктна и треба је прихватити условно. Међутим, издвајање различитих приступа поимању овог феномена и покушај њиховог класификовања омогућује почетно мапирање семантичког поља које се у педагошкој литератури све више шири и развија. Истицањем линија разграничавања између пет понуђених концептуализација дијалога у настави настојали смо да прикажемо карактеристике некад јасних, а некад скривених теоријских оквира који су придружени сваком од одређења. Поредџи кључна обележја дијалога у настави покушавали смо да и саме концептуализације доведемо у дијалогску сферу

преиспитивања, развијања и богаћења, како би се створила основа за нова значења и нове увиде.

У наставку ћемо се усмерити на нека педагошка питања која су отворена у процесу одређивања различитих схватања дијалога у настави. С обзиром на то да је дијалог у настави једна од централних тема, не само у области дидактике, него и педагогије, покренут је читав низ проблема који би се могли разматрати. Овде ћемо се усмерити на мањи број проблема који се чине посебно значајним за даљи развој педагошке теорије и праксе, а који су већ поменути у претходном тексту.

4. ПРОБЛЕМСКА ПОДРУЧЈА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

4.1. Однос дијалога у настави, његовог циља и садржаја

4.1.1. Основаност постављања циља дијалога у настави

Један од основних проблема који се тичу дијалога у настави јесте постављање његовог циља. На основу представљених основних концептуализација дијалога у настави уочава се да постоје различити приступи одређивању циља дијалога. Тако се циљ дијалога у настави ограничава на остваривање планираног програма, односи се на процес сазнавања и стварања значења, затим на међуљудске односе у настави и друштву, или се изједначава са циљем самог васпитнообразовног процеса у настави. С обзиром на то да приступ одређењу циља указује на значај који се дијалогу у настави придаје, важно је бити свестан избора који се приликом формулације циља доносе.

Различити начини концептуализовања дијалога у настави упућују најпре на питање да ли је циљ дијалога уопште потребно постављати и одређивати. Другим речима, да ли је нужно да дијалог у настави има усмерење те врсте, или је напротив, то непотребно – чак и контрадикторно самом појму дијалога? Разумевање ове дилеме подразумева враћање на филозофске поставке на којима се заснивају одређења појма дијалога. Наиме, у литератури се наводе схватања да је дијалог пут долажења до знања или истине (Ђорђевић, 1992), али и схватање да је дијалог процес који служи слободном истраживању теме (Matusov, 2004), без одређених исходишта и назнака у ком правцу тај дијалог треба да се креће (Bohm, 2009; Bahtin, 2000). Долажење до циља, па чак и компромисног решења према овом становишту представља завршетак и укидање самог дијалога (Matusov, 2009). Тако се постављање циља који би требало да се постигне дијалогом означава као инструментализовање размене до које долази између саговорника, њено поједностављивање, али и манипулисање природом дијалогског процеса. На основу тога, можемо закључити да постоји одређено филозофско упориште према

коме ни дијалог у настави не би требало – нити би смео – да има унапред одређени циљ и планирани исход.

С друге стране, организовање школовања представља израз настојања друштва да педагошки утиче на нове генерације на системски начин. Реализовање наставе карактерише, дакле, интенционалност и сврсисходност, због чега се издвајају значајна материјална средства и ресурси. Тиме се долази до кључног питања: да ли су наставна делатност и дијалог онтолошки супротстављени? Наиме, ако је неминовно да се приликом планирања и организовања школовања постављају одређени циљеви, да ли дијалог у настави уопште може да буде *истински дијалог*, вербална размена која је слободна од унапред постављеног циља? Другим речима, да ли је неизбежно направити избор – или постојање правог дијалога у настави или задржавање постојећег приступа настави? Уколико бисмо прихватили овако формулисану дилему, долазимо и до новог питања које се тиче квалитета те нове наставе у којој постоји описан истински дијалог. Иако су постављена фундаментална питања, стиче се утисак да се одговори на њих не могу лако наћи у доступној литератури. Наиме, веома је мали број аутора који се у својим радовима усмеравају на ове проблеме у вези са концептуализовањем дијалога у настави у педагошкој равни.

У литератури се наводи да би дијалог у настави требало да буде што сличнији разговору у свакодневним ситуацијама (Југић, 1979; Wells, 1986). Говор у породичном окружењу карактерише природност и спонтаност, што је потребно и у дијалогу у настави. Иако дијалог у оквиру породице не садржи интенционалност коју препознајемо у институционалном контексту наставе, и тада учесници у дијалогу имају одређене намере које настоје да остваре кроз дијалог. Док се у породичном контексту не очекује да се експлицитно наведе циљ дијалога, тако да он није унапред познат саговорницима, остаје отворено питање да ли је иста ситуација и у дијалогу у настави. Другим речима, да ли је за наставу карактеристично експлицитно навођење циља дијалога (на пример, у наставном програму, у писаној припреми наставника, приликом почетног излагања наставника ученицима итд.), или овај циљ може бити имплицитан и сакривен од учесника у дијалогу? Које би биле консеквенце уобличавања наставе у којој је циљ дијалога потпуно непознат ученицима и наставницима? Да ли би то

подразумевало више слободе, али и „лутања“ у теми? Другим речима, да ли би се то означило као позитивна, или негативна ситуација, посматрано из педагошког угла?

Одговори на ова питања подразумевају претходно заузимање става у погледу основних теоријских питања, као и става у погледу модела наставе који се афирмише. Уколико је прихваћен трансмисивни модел наставе, очекивано је да се ограничи слобода наставницима и ученицима, поред осталог и кроз експлицирање циља наставног часа, али и дијалога, као његовог саставног дела. С друге стране, модел наставе усмерене на ученика и трансформативни модел наставе подразумевају већу слободу у раду наставника и ученика, тако да се може претпоставити да би се прихватило становиште по ком се циљ налази у тацитној, прећутној сфери њиховог дијалогског односа, схватање да се тај циљ налази у сталном настајању и мењању, или да је сам дијалог у настави циљ по себи.

Тиме долазимо и до последње дилеме коју ћемо овде навести, а тиче се проблема постављања циља дијалога у настави. Наиме, уколико се прихвати становиште да се циљ дијалога у настави треба постављати, отвара се питање ко је задужен за постављање тог циља. Педагошки приступи могу се разликовати у односу на то да ли је наставник тај који одлучује о овом циљу, да ли се циљ поставља у сарадњи са ученицима, или се он унапред прописује, тако да се ова одлука мора доносити „на вишем нивоу“. Предности првог приступа изражавају се указивањем поверења наставницима и подстицањем аутономије у њиховом раду. Другим приступом би се афирмисала идеја равноправности свих актера у настави и оставила слобода да обликују наставни рад према својим образовним потребама и интересовањима. Трећи приступ би омогућио да се већем броју наставника представи шта би требало да буде циљ дијалога у настави. У основи те идеје је, пре свега, смањење разлика које постоје у раду различитих наставника и у њиховом приступу уобличавању дијалога у настави. Према томе, на примеру ауторизације постављања циља дијалога у настави могу се уочити концептуални сукоби између више ограничавајућег и контролишућег педагошког приступа образовању и флексибилног, слободнијег приступа који тежиште пребацује на наставнике и на саме учеснике у настави. Иако има несумњиве педагошке квалитете и потенцијале, приступ који слободу и одговорност за дијалог у настави

препушта наставницима, односно наставницима и ученицима носи са собом и посебне тешкоће, будући да тражи веће улагање у обуку и континуирани професионални развој наставног кадра.

4.1.2. Однос теме и дијалога у настави

Као једно од основних питања које се поставља у вези са одређивањем теме дијалога у настави јесте шта се може сматрати релевантном темом на наставном часу, а шта не. Већина аутора који прихватају традиционални дидактички приступ сматрају да само прописани наставни садржаји представљају дидактички оправдане теме за дијалог у настави. Насупрот томе, аутори који припадају социокултурном приступу настави истичу да је за учење потребно користити што више „семиотичких ресурса“, што обухвата знања и искуства која нису најнепосредније повезана са школом и наставом. Према томе, може се рећи да у оквиру различитих теоријских приступа постоје ужа и шира схватања предмета дијалога у настави.

Иако теме у настави свакако чине одређени наставни садржаји, то не значи да се у настави не појављују и друге теме, које нису предвиђене званичним програмом, или припремљене од стране наставника. Поставља се, дакле, питање шта се предлаже као дидактички одговор поводом тога – како се приступа другим, „ваннаставним“⁸ темама које се јављају на часу? Да ли их наставник прихвата или не? Ако их не прихвата, шта је објашњење за то? На које начине и којим средствима им се супротставља? У којој мери могу бити ефикасни поступци којима се настоји сузбијање покретања нових тема на часу? Коначно, шта је педагошка добит, а шта је цена такве борбе? Наиме, уколико се ограничавањем тема дијалога у настави повећава вероватноћа да ће се реализовати планирани наставни програм, какву то педагошку поруку шаље конкретним ученицима (али и наставницима) о њиховој улози и значају у том процесу? У том случају, могло би се рећи да су они само реализатори образовне

⁸ Под ваннаставним темама подразумевамо теме које нису предвиђене наставним програмом. Наведени појам користимо у овом раду будући да се уобичајено употребљава у дидактичкој литератури. Међутим, с обзиром на то да он не одговара нашем схватању наставе као процеса који је обележен многобројним непредвиђеним утицајима, односно схватању дијалога као феномена који се не може тематски у потпуности контролисати, наводићемо га под знацима навода. У том смислу, вероватно би се прецизније значење постигло увођењем кованице „ванпрограмске теме“.

политике „на нивоу учионице“, део надређеног система којем треба да служе и да га не преиспитују. Поставља се тада и питање колико има простора за креативност или критичко мишљење ученика и наставника, колико слободе и аутономије у раду им се пружа и тако даље.

С друге стране, у моделима наставе који не прихватају идеју о супротстављању покретања других тема у дијалогу у настави, могуће је препознати различите приступе. Тако наставник покретање различитих тема може једноставно да толерише, односно дозвољава, али и да користи за наставни рад? Према томе, у одређеним теоријским поставкама од наставника се очекује да подстиче укључивање ваншколског искуства ученика у дијалогску размену у настави. Такво становиште је део педагошког схватања које је усмерено на крупније педагошке процесе, него што је остваривање обраде наставног садржаја. Ипак, и овакав приступ садржајима дијалога у настави подразумева низ проблема и дилема о којима треба водити рачуна. На пример, да ли су сви ученици равноправни у укључивању ваншколских искустава и знања, или се одређени ученици привилегују (ученици из привилегованих друштвених слојева, елоквентнији или екстровертни ученици итд.)? Затим, које вештине и компетенције треба да има наставник да би успешно развијао размену ваншколских искустава и активирао њихов сазнајни, односно васпитни и образовни потенцијал?

На основу ова два супротстављена схватања о предмету дијалога у настави примећује се да избор садржаја дијалога подразумева одређивање односа моћи у сфери образовања. Избор садржаја може да се разуме као задатак креатора наставног плана и програма, али и савета родитеља, учесника из локалне средине итд. Овај избор, такође, може да се представи и као одговорност самих ученика и наставника. У последње наведеном случају постоје и значајне разлике у односу на то у којој мери су наставник и ученици равноправни у доношењу тих избора. У литератури се указује на то да су улоге наставника и ученика различите, али комплементарне, тако да се предлаже да наставник представи ширу наставну област, а да ученици имају слободу у бирању наставних тема и садржаја (Wells, 2004). Према томе, у приступу који се заснива на остваривању наставног програма, избор наставних тема је у великој мери одређен у „центрима моћи“ ван

саме учионице, чиме се ограничава испољавање демократије у сфери образовања. Међутим, и приступи у којима се избор тема дијалога у настави препушта самим учесницима у настави могу да буду веома рестриктивни у практичној реализацији. Могуће је да се моћ концентрише у одлукама наставника, али такође постоји опасност и од доминирања одређене групе ученика у одељењу, који ће чешће користити прилику да одређују тему дијалога у настави.

Када је реч о залагању да ученици и наставници имају већу слободу да бирају теме дијалога у настави, поставља се важно педагошко питање да ли се оваквим приступом дијалогу у настави ризикује остваривање наставног програма? Уколико је то случај, да ли се тиме ограничавају могућности ученика за учење сложених, захтевних или апстрактних садржаја, који су потребни за будуће школовање, за рад и живот? Шта ако већи број ученика жели да се на часу разговара само о темама које су карактеристичне за разговор у слободном времену (на пример, само о фудбалу, филмовима, познатим личностима итд.)? Како предупредити неке негативне показатеље педагошких „експеримената“ на сазнајном и образовном плану ученика, као што је то било, на пример, у случају школе у Самерхилу? Поставља се, дакле, питање да ли је могуће пронаћи меру између тематски контролисаног и слободног дијалога у настави, или је реч о две педагошке концепције између којих не постоји „средње решење“? Коначно, можда није прави пут пражити компромис између ова два приступа, него је потребно проблем поставити на другачији начин и тражити сасвим нови приступ овом питању.

Указивање на педагошки значај који има дијалог у настави и афирмисање слободног учешћа ученика отвара питање односа садржаја и начина рада у настави. Другим речима, да ли је важнији садржај или учествовање у дијалогу у настави? Док се представници дидактичког материјализма залажу за наставне садржаје, критичари овог схватања предност дају начинима рада у настави. Постоје аутори који се залажу за то да се „клатно“ поново врати од екстрема који подразумева примат метода над садржајем (Despotović, 1997). Међутим, утисак је да овакви једностранни приступи проблему не могу довести до његовог истинског решавања. Уместо тога, сматрамо да концептуално одвајање дијалога у настави и његовог садржаја нема утемељење у самој дијалогској пракси. Као што је у чину

говорења немогуће одвојити реч од њеног изговарања, тако се и дијалог и садржај посматрају као целина, која се само теоријском апстракцијом може поделити и затим анализирати. Шта више, у овом раду прихватамо схватање да су дијалог, садржај и циљ дијалога суштински повезани и да они у свом јединству представљају феномен који се у целости треба разматрати. Такво становиште је познато у дидактичким теоријама (Schulz, 1994), о чему ће бити више речи у тексту који следи.

4.1.3. Међуусловљеност циља, садржаја и реализације дијалога у настави

Однос између дијалога у настави, његовог циља и садржаја може се разумети на основу схватања које је још средином прошлог века представљено у оквиру једног од немачких дидактичких модела наставе. Реч је о приступу карактеристичном за тзв. берлински дидактички модел, а које је први изнео П. Хајнам, а затим развијао В. Шулц (Schulz, 1994). Ови аутори критикују уобичајено схватање односа између циља, садржаја и метода наставног рада, по којем се на основу постављеног дидактичког циља одређују садржаји на којима ће се тај циљ реализовати, да би се на крају навеле методе које ће помоћи остварењу циља и посредовању садржаја. Критика овог приступа разумевању односа између циља, садржаја и метода заснива се на указивању на снажно међудејство које постоји између наведених елемената и нераскидивост њиховог постојања.

Представници берлинског дидактичког модела истичу да се циљ не може разматрати одвојено од методе, будући да је он методом у значајној мери одређен. Тако они наводе да је важно уочити разлике у долажењу до одређеног циља различитим путевима. Према томе, начин или метода којом се настоји реализовање дидактичког циља обликује квалитет тог циља и чини његов саставни део. Међутим, у оквиру овог дидактичког модела није реч ни о привилеговању метода над циљем, јер аутори истичу да циљ до ког не воде никакви путеви не вреди ништа, као ни путеви који не воде никуда (Terhart, 2001). Поред тога, у практичној реализацији наставе, кораци у остварењу неког надређеног циља представљају циљеве мањег реда, тако да су део пута, односно могу се посматрати као методе у односу на виши циљ (Terhart, 2001). Дакле, оно што је у једном тренутку одређено као циљ, посматрано из шире перспективе,

може се разумети као метода. На основу овог разматрања, може се закључити да се разлике између циља и методе издвајају првенствено збох теоријских разлога, али да су они у пракси тесно међусобно повезани и условљени.

Такође, у оквиру овог дидактичког модела нуди се оригинално схватање односа између садржаја и методе. Док је у дидактици био уобичајен приступ методама као средствима којима се реализују предвиђени наставни садржаји, представници берлинског модела сматрају да метода није инструмент садржаја, већ га она конструише (Terhart, 2001). Наиме, наставни садржаји могу да се испоље у настави једино у оквиру одређене методе. Тако ће се значајно разликовати садржај једног наставног часа уколико се реализује, на пример, монолошком методом, од наставног часа на ком се то градиво реализује дијалогском наставном методом⁹. Активности на та два наставна часа ће имати другачије значење и дидактичку вредност, тако да се у овом примеру може говорити о постојању *два различита садржаја*. Овде, такође, треба истаћи и то да сама наставна метода нема значење и смисао без одређеног садржаја, тако да се ова два елемента не могу посматрати у односу надређености и подређености. Према томе, садржај и метода рада, као и циљ и метода, у наставној пракси постоје обједињено, а теоријска разматрања омогућују њихово раздвајање и анализирање.

Иако поједини аутори сматрају да је схватање берлинске школе о односу циља, садржаја и методе било нејасно и исувише мало корисно за дидактичку теорију (Meuer, 2002), постоје аутори који се не слажу са таквом оценом. Тако се у новијој литератури анализира проблем наставних метода ослањањем на теоријски приступ који су уобличили представници берлинског дидактичког модела (Terhart, 2001). Иако се може, дакле, закључити да у дидактици описано теоријско разматрање наставних метода није општеприхваћено, поставља се питање да ли оно може да има хеуристичку вредност за разумевање проблема дијалога у настави, на који смо у овом раду усмерени. Да ли се може у практичном испољавању дијалога у настави јасно разликовати циљ, садржај и сам

⁹ Овде се, ради поједностављивања, користимо традиционалним дидактичким појмовним оквирима и терминологијом.

дијалог? Да ли је и ово разликовање теоријског карактера, а у пракси су ови елементи такође нераскидиво повезани?

Дијалог у настави не може постојати без одређеног вербалног садржаја који размењују саговорници. Уколико бисмо покушали мисаоним путем да искључимо садржај, дијалог би представљао само љуштуру која нема своје испуњење, односно постојање. Исто тако, садржај који постоји у настави никад не може постојати сам за себе, већ је намењен некој размени и комуницирању. С друге стране, однос дијалога и његовог циља произилази из адресивности исказа, која је суштинско обележје дијалога. Тако се исказ учесника у дијалогу увек односи на одређени начин према исказу који му је претходио и усмерен је на исказ који саговорник очекује. Очекивања и намере су, према томе, неодвојиви део учествовања у дијалогу, тако да га увек карактерише одређена циљна усмереност. То не значи, међутим, да је тај циљ увек експлицитан, јасан или одређујући. Напротив, циљ који имају учесници у дијалогу по својој природи је веома динамичан, он се изнова мења и развија, али остаје увек присутан квалитет који се не може изоставити. Због тога и дијалог у настави карактерише постојање различитих циљева, намера и очекивања ученика и наставника који утичу на природу и садржај дијалога у ком учествују.

4.2. Различити дидактички аспекти проблема дијалога у настави

Проучавање дијалога у настави у оквиру различитих научних дисциплина резултирало је прикупљањем емпиријске грађе о специфичној *структури* коју дијалог има у наставном контексту. Препознати конверзацијски образац у литератури се најчешће одређује акронимом ИРФ (Wells, 2004). ИРФ образац изражава повезаност три вербална потеза која се разумеју као основа типичног наставног часа – иницијативни потез (енг. *initiative move*), најчешће у форми питања наставника, одговор (енг. *response*) ученика на то питање и коментар, односно наставак (енг. *follow up move*) наставника на одговор ученика. Велика заступљеност овакве структуре која је уочена на наставним часовима предмет је бројних критика, јер аутори сматрају да на тај начин наставник тематски контролише исказе ученика, одређује динамику и даљи ток дијалога. Поред тога,

уочава се да у наведеној троделној структури дијалога доминира наставник, будући да чини два вербална потеза, а ученик само један. Овакав однос одговара и заступљености говора наставника и ученика на наставним часовима, јер су резултати истраживања показали да на часу најчешће наставници говоре две трећине времена, док сви ученици говоре укупно једну трећину времена на часу.

Међутим, постоје аутори који доводе у питање критиковање дијалогске праксе у настави искључиво на основу структуре који тај дијалог има. Нарочито је Г. Велс у својим радовима указао на недовољност понуђених аргумената против ИРФ структуре дијалога у настави. Овај аутор, наиме, сматра да је значајније разматрати чему служи дијалог у настави и каква је природа дијалогске размене између ученика и наставника, него да ли та размена има ИРФ структуру (Wells, 2004). Он наводи аргументе да је сасвим могуће да завршни вербални потез наставника у овој троделној структури („коментар“ наставника или „наставак“) буде подстицај за даље истраживање теме, за преиспитивање значења и дубље разумевање одређеног садржаја. Према томе, није могуће једнозначно оценити наставни час као добар или лош, искључиво на основу анализе структуре коју има дијалог на часу.

Аргументи које Велс нуди су веома вредни, јер позивају на пажљивије анализирање и оцењивање квалитета дијалога у настави, али је потребно истаћи да структура дијалога у настави има хеуристички значај и може да утиче на његов квалитет. Можемо закључити да је ИРФ структура дијалога у настави карактеристична за традиционалну наставу у којој наставник има доминантну улогу, а дијалог је усмерен на остваривање унапред постављеног дидактичког циља или задатка. Иако је могуће да се ИРФ обрасци препознају у настави трансформативног типа, тада структура дијалога неће бити лако уочљива и шаблонизована, као што је то случај са дијалогом у трансмисивној настави. Према томе, поред вербалних потеза у којима наставник иницира размену, ученици одговарају и наставник коментарише, постојаће и релативно велики број потеза у којима ученици иницирају дијалог, они коментаришу, вреднују итд.

Врсте дијалога у настави које у наставку разматрамо такође су резултат проучавања начина рада у учионици током реализовања уобичајене наставе (Barnes & Todd, 1995, према: Mercer & Littleton, 2007). Тако је утврђено да је

могуће разликовати три основна типа разговора: 1. расправа – диспутациони разговор (енг. *disputational talk*), 2. слагање – кумулативни разговор (енг. *cumulative talk*) и 3. истраживачки разговор (енг. *exploratory talk*). Диспутациони разговор карактерише сукобљавање мишљења које је усмерено на потврђивање унапред оформљеног становишта и оспоравање схватања саговорника. Насупрот томе, кумулативни разговор подразумева прихватање туђег исказа без критичког преиспитивања. Коначно, истраживачки разговор се односи на критичко, али конструктивно преиспитивање претпоставки саговорника, али и сопствених уверења, како би се постигло потпуније разумевање одређене теме.

Утврђено је, такође, да у настави у различитим земљама света доминира облик дијалога у настави који би се, користећи наведену типологизацију, могао означити као кумулативни, док је значајно мање добијено доказа о заступљености истраживачког разговора, па и диспутационог разговора (Alexander, 2001; Edwards & Westgate, 2005; Nystrand, 1997). Тиме се отвара питање предуслова потребних за представљено ученичко конструктивно и критичко супротстављање мишљењу наставника на наставном часу. Као што се у литератури наводи, сукобљавање са одређеним исказом за ученике је захтевно, јер подразумева аргументовану критику, конструктивност која се изражава нуђењем контра-решења, али и ризик да се буде исмејан (Cazden, 2001). Због тога је у настави највише заступљено слагање – далеко је лакше ученицима прихватити исказе других, него преиспитивати их. Поред тога, могуће је да и сами наставници ограничавају прилике и слободу ученицима да се супротстављају „већ познатим чињеницама“ исказаним у наставним програмима, али и да се супротстављају и самом ауторитету наставника. Међутим, оваква дијалогска пракса не подстиче мишљење и дубље разумевање ученика у настави, као ни развој њиховог критичког, логичког и дивергентног мишљења.

У литератури се наводи да је реализовање наставних часова на којима ће бити заступљен истраживачки разговор временски и енергетски веома захтевно (Ђорђевић, 1992; Vilotijević, 2000). Због тога се сугерише да се истраживачки дијалог примењује само на појединим часовима, како би се ученици макар у извесној мери упознали са оваквим начином рада на часу. Насупрот томе, постоје захтеви за радикалном реформом наставних програма и променом приступа

настави, како би се омогућило више времена за потпуније истраживање мањег броја значајних тема (Mercer & Littleton, 2007). Имајући у виду ову супротстављеност, поставља се питање да ли су ова два приступа концептуално суштински различити, или изражавају степен промене за коју се залажу. Наиме, поједини аутори истичу да тражење „средњих решења“ и невешто комбиновање две педагошке концепције може имати више штете, него када се примењују само традиционални приступи настави. Тако се указује на педагошки неповољне ефекте уколико се „дијалoшка настава“ примењује у одређеном термину, док се током радне недеље ради на уобичајен начин, јер се тиме ученицима шаљу нејасне поруке о природи процеса сазнавања, васпитавања и образовања (Matusov, 2009).

Најзад, потребно је указати на дидактички значај *облика организације дијалога у настави*, који се наводе у домаћој литератури, и навести неколико основних питања која се на основу тога отварају. Као што је у претходном тексту наведено, у оквиру традиционалног дидактичког приступа развијали су се различити облици организације наставног разговора (Jurić, 1979) како би се оптимализовало постизање постављеног дидактичког циља. Истиче се да сваки од ових облика има одређени дидактички значај и служи различитим сврхама, али се и указује се на потребу да се у настави они примењују што разноврсније. Међутим, истраживањима је утврђено да у наставној пракси доминира монолог наставника, или фронтални разговор са малим бројем заинтересованих ученика (Nystrand, 1997; Wells & Mejia-Arauz, 2006). Поставља се, дакле, питање да ли различити облици дијалога у настави представљају теоријска решења која нису примењива у настави, или се, пак, наставници нису довољно оспособљавали да их примењују у раду. Да ли су ови облици организације дијалога превише захтевни за наставника и ученике и, ако јесу – шта би било потребно обезбедити као подршку за њихову примену у настави?

Коначно, поставља се питање да ли се ови облици организације дијалога у настави могу разматрати и у другачијим теоријским оквирима, односно моделима наставе, или они изражавају специфичан поглед на дијалог и функције које он има у наставном процесу. Наиме, поменути облици организације могу се разумети као теоријска оруђа која означавају и описују различите изразе дијалoшке праксе у

настави, тако да се у том смислу они могу наћи и у теоријским приступима другачијим од традиционалне дидактике. С друге стране, то би подразумевало одбацивање инструменталног одређивања тих облика и њиховог усмеравања према унапред постављеном дидактичком циљу, што је карактеристично за традиционална дидактичка полазишта. Према томе, могло би се закључити да би облици организације дијалога у настави могли да подстичу наставнике и ученике да учествују у разноврснијим дијаложким разменама на часу, али да је сврха њихове употребе у настави питање које повлачи доношење одлука у сфери теоријских полазишта и васпитне филозофије, односно у оквирима доминантних вредности и идеологије у одређеном друштву.

4.3. Дијалог и сазнавање у настави

Разматрање односа између дијалога у настави и сазнавања представља једно од централних тема у дидактичкој литератури. У оквиру различитих теоријских приступа, односно концептуализација дијалога у настави могу се уочити различита схватања природе и улоге знања и сазнавања. Тако се у оквиру прве три концептуализације дијалога на различите начине одговара на питање да ли је знање предуслов дијалога, или је дијалог предуслов знања. Тако се у концептуализацији која дијалог одређује као наставну методу претпоставља да је неопходно да ученици поседују одређена предзнања како би могли да учествују у дијалогу у настави. У концептуализовању дијалога као начина конструисања знања полази се од супротног становишта, тако да се истиче да знање ученика настаје као производ дијалога у настави. Коначно, у трећој концептуализацији која дијалог посматра као процес заједничког стварања значења дијалог у настави и знање разумеју се у односу суштинске међусобне повезаности, као обједињен процес. Ова три схватања односа дијалога у настави и знања могуће је графички приказати на следећи начин:

- 1) знање → дијалог у настави (концептуализација дијалог као наставна метода);
- 2) дијалог у настави → знање (концептуализација дијалог као начин конструисања знања ученика);

- 3) знање ↔ дијалог у настави (концептуализација дијалог као процес заједничког стварања значења).

Поставља се питање које импликације има прихватање једног од ова три схватања. Уколико се овај однос схвати на један од понуђених начина, очекује се да ће и наставна пракса другачије да се планира, организује и реализује, него да је прихваћено неко од алтернативних виђења. Према томе, разумевање значаја овог питања није само теоријске природе, већ се консеквенце могу уочити у наставном раду и у образовној пракси.

С обзиром на то да се знање често представља као статичан концепт, као поседовање чињеница, а не као активност и динамична категорија, аутори се залажу за то да се у настави размишља и дела кроз концепт сазнавања (Wells, 2004). Тако се истиче разлика у односу на модел трансмисивне наставе, у којем се знање посматра као продукт, објекат који се може поседовати, давати или преносити. Наглашавајући концепт сазнавања указује се на променљивост овог процеса, истичући значај активности учесника у настави. Међутим, улога дијалога у процесу сазнавања није једноставна, тако да се отварају нека основна питања и дилеме. Постављају се, наиме, питања ко сазнаје, зашто и како сазнаје, али и шта је то што се сазнаје у дијалогу у настави.

Када је реч о томе ко учествује у дијалошком сазнавању, важно је питање да ли сви ученици имају једнаке могућности и права да се укључе у размену. Такође, потребно је водити рачуна о томе на који начин наставник учествује у процесу дијалошког сазнавања – да ли се он посматра као извор знања или као „први ученик“, који такође сазнаје са осталим ученицима; да ли се његово сазнавање разликује од ученика и у чему се огледају те разлике итд. Постављање питања зашто се сазнаје у дијалогу у настави односи се на дилему да ли је разлог сазнавања унутрашња мотивација и интересовање учесника у настави, или је разлог чињеница да је за одређени наставни час предвиђено да се обради одређена наставна јединица.

Међутим, једно од најважнијих питања односи се на то шта се сазнаје дијалогом у настави – да ли су то већ познате чињенице и потврђена знања која су предвиђена да их ученици усвоје или ово сазнавање подразумева стварање нечег новог за учеснике? С тим у вези, посебно је битно одредити однос између

дијалога у настави и схватања истине. Да ли се истина разуме као скуп позитивних, утврђених података о одређеној теми, као конструкција коју ученик гради на основу дијалога у настави, или је она само привремена тачка до које су ученици и наставник дошли у процесу сазнавања. Поставља се, такође, питање да ли се истина може предати неком другом, да ли се она открива или конструише у дијалогу у настави? Према томе, одговор на ово питање подразумева основна онтолошка и епистемолошка преиспитивања, а од начина на који се одговори на њих зависе и начин реализације наставе, као и концептуализовање дијалога у настави.

Коначно, за разумевање проблема односа дијалога у настави и процеса сазнавања нарочито је значајно питање положаја личног искуства ученика и наставника. Наиме, нису истоветни начини укључивања ваншколског искуства, степен и природа његовог повезивања са садржајем наставног часа у различитим моделима наставе и, при том, ови приступи имају другачије педагошке импликације. Поставља се, дакле, питање да ли се у настави ваншколско искуство углавном игнорише или оно представља основу процеса сазнавања. Да ли се активира на часу и са којим циљем? Како постићи равноправност између ученика у погледу значаја искуства које имају, иако се они неминовно разликују по садржају и богатству тог искуства? Другим речима, на који начин се може искуство ученика из различитих друштвених слојева представити као једнако вредно и корисно за наставни рад? Да ли постоји довољно осетљивости за ове разлике и за проблем фаворизовања ученика из средње и више средње класе? Проширивање тема дијалога у настави, на овај начин, може представљати не само извор за нове увиде ученика, него и пут ка постизању демократских односа и међусобног уважавања у учионици. Улога дијалога у стварању позитивних односа у учионици и подстицајне разредне климе представља проблем о којем ћемо се у наставку нешто више посветити.

4.4. Дијалог у настави и разредна клима

Повезаност између дијалога у настави и разредне климе може се уочити на основу концептуалне блискости између ова два појма. Иако аутори који су се бавили

питањем дијалога у настави указују на значај дијалога за постизање позитивне атмосфере у учионици и рад у настави, утисак је да су већу пажњу посветили процесу сазнавања у настави. С друге стране, у литератури која се тиче разредне климе изражено је схватање да је дијалог веома важан аспект разредне климе. Наиме, разредна клима се одређује на различите начине, али је за већину аутора дијалог, као израз комуникације у настави, једна од њених кључних компоненти (Allodi, 2010; Fraser, 1999). Ипак, будући да је у овим радовима тежиште на концепту разредне климе, појам дијалога у настави има секундаран значај, тако да се на основу тих извора не може у потпуности разумети сложеност односа између ова два важна педагошка проблема.

Односи које успостављају наставник и ученици, као и ученици међу собом представљају један од најзначајнијих димензија разредне климе, а они су у међузависности са начинима обликовања дијалога у настави. У литератури је углавном био фокус на односу који наставник успоставља са ученицима, али се у последње време све већа пажња усмерава на односе између ученика (Mercer & Littleton, 2007; Wells, 2002). Док се у традиционалној дидактици претежно истиче значај позитивне радне дисциплине како би се са што мање ометања реализовали планирани дидактички циљеви, у социокултурном приступу настави се наглашава потреба за одређеним неслагањем у дијалогу, којим се подстиче даље истраживање и потпуније разумевање теме (Matusov, 2009; Nystrand, 1997; Wells, 2004). Међутим, поставља се питање како то неслагање утиче на односе у учионици, односно у којој мери се може толерисати сукобљавање на часу, а када се оно мора прекинути. Тиме се покреће и питање односа моћи у учионици, а конкретно положај и улога наставника на часу. Шта су предуслови да би поменуто неслагање било заиста конструктивно, а не деструктивно? Како те изазове решавају наставници, нарочито они који су усмерени на успостављање „строге дисциплине“ у разреду, који нису склони преиспитивању потврђених знања и истина? Да ли се и на који начин могу такви наставници обучити за рад у настави у којој се наглашава дијалог, или је исправније дозволити да сваки наставник ради на начин који сматра исправним?

Када је реч о односима у учионици, хумор представља једно од важних, а често занемарених педагошких питања. Мали је број радова у домаћој, али и

страној литератури који обухватније обрађују ову тему. Иако се хумор појављује као саставни, неизоставни део наставе који обликује карактеристичне односе и разредну климу, он се у литератури најчешће помиње само у нормативном, прескриптивном стилу. Тако се препоручује да наставник хумор употребљава у одређеним сегментима часа, али и да хумор буде контролисан, како се не би удаљили од планираног циља наставног рада (Кrnјaјић, 2007). Међутим, хумор представља креативни аспект размене учесника у настави који не мора бити дидактички инструментализован. Дијалoшки односи које успостављају ученици и наставници чине део непредвидљивог, живог опхођења према стварности која се опажа, а духовити начини интерпретације те стварности могу да обогате заједничко разумевање и повезивање. Поставља се, ипак, питање да ли је хумор увек добродошао и која врста хумора је прикладна за наставу? Да ли треба постављати границе хумора, како се односити према разликама у доживљавању онога што је духовито и што није, како обезбедити да хумор не постане доминантан начин комуницирања у настави и како спречити повређујуће шале на часу?

С тим у вези, поставља се питање односа дијалога у настави и дисциплине на часу – да ли се концепт дијалога у настави опире успостављању стриктних правила рада и контролисању понашања ученика (али и наставника)? Овакво схватање дисциплине као контроле понашања учесника у настави одговара само једном од могућих теоријских приступа овом проблему. У литератури се наводе различити модели разредне дисциплине, тако да се предлажу и различити приступи њеног успостављања и одржавања (Gašić-Pavišić, 2005; Tadić, 2015). Сматра се да је један од ефикасних начина спречавања непожељног понашања ученика у настави њихово активирање у смисленим и релевантним задацима (Good & Brophy, 1992). Тај приступ поједини аутори пежоративно називају „закупити пажњу ученика“ (Bratanić, 1990), што се може разумети као постављање питања истинске сврхе тих активности. Другим речима, да ли наставник активира ученике да би били мирни, или да би заиста учествовали у остваривању неког циља или задатка?

Наведене дилеме одговарају и проблемима учествовања у дијалогу у настави. Према томе, поставља се питање да ли је оправдано

инструментализовати дијалог у настави како би се спречило непожељно понашање ученика? Одговор на ово питање може се тражити у оквиру другачије постављеног односа између дијалога и дисциплине у настави, тако да се поменута релација не би требало означавати као каузалност, него као повезаност између два процеса у настави. У складу с тим, могло би се закључити да у ситуацијама када су ученици укључени у дијалогу у настави и имају слободу изражавања неће постојати велики дисциплински проблеми, који се такође дијалогом не могу решавати. С друге стране, уз репресивне, монолошки обликоване односе у учионици могу се очекивати значајнији проблеми са дисциплином ученика, у виду отпора наставнику и настојања да се изразе или боље позиционирају у односима моћи у настави.

4.5. Дијалогски потенцијал наставног часа

У литератури се може наћи схватање да је сваки васпитни однос суштински дијалогски однос и да је природа односа које успостављају наставник и ученици у наставном процесу иманентно дијалогска (Matusov, 2009; Marjanović, 2012; Mercer, 2002). Међутим, истраживања показују да се на наставним часовима дијалогско преиспитивање теме веома ретко дешава, већ доминира монолошки обликована настава (Nystrand, 1997) и форме квази-дијалогске размене (Alexander, 2001, prema: Skidmore, 2006; Matusov, 2009; Wells & Mejia-Arauz, 2006). Овај изразити несклад између теоријских полазишта и увида из наставне праксе отвара питање зашто дијалог није више заступљен на наставним часовима, шта су ограничења, а шта подстицаји да се дијалогски потенцијал изрази у реализацији наставе.

Дијалогски потенцијал који је препознат у теоријским разматрањима у контексту наставног часа сусреће се са околностима које на различите начине могу да ограниче актуелизацију дијалогских односа између учесника у настави. Наиме, чињеница да је наставни час сегмент наставног процеса који је институционално контекстуализован може неповољно да утиче на испољавање дијалога. Тако се дијалог на наставном часу може ограничити наглашавањем једне од друштвених улога школе – културне репродукције. Другим речима,

уколико се као основна функција школе у друштву одређује преношење и репродуковање акумулираног знања на млађе генерације, у таквом трансмисионом моделу наставе се може очекивати претежно монолошка излагања наставника. У складу с тим, запостављањем других улога школе, као што је културна продукција и подстицање развијања личности ученика, умањује се и значај учествовања ученика и наставника у дијалогу на часу.

Институционални контекст наставног часа може се довести у везу и са конзервативношћу школе, односно са отпором према мењању уобичајене праксе. Према томе, идеја заснивања наставе на дијалошким односима, насупрот постојеће монолошки обликоване наставне праксе суочава се са различитим отпорима у друштву, а посебно у сфери образовања. Оваква промена подразумевала би не само мењање традиционалних педагошких и дидактичких приступа (који су подржавани и обнављани током школовања данашње генерације просветних радника), већ указује и на промену друштвених и културних пракси у нашим животима. Афирмисање дијалога као основе односа међу људима претпоставља напуштање постојећих репресивних образаца у друштву, промене у вредновању људи из депривилегованих друштвених слојева, развијање културне осетљивости, толеранције, равноправности и друго.

Дијалошки потенцијал наставног часа ограничава се у извесној мери и распрострањеним схватањем наставе као интенционалног васпитног процеса. Такво полазиште, наиме, претпоставља прескриптивни, нормирајући однос према настави и раду наставника. Постављање конкретних и мерљивих циљева наставе подразумева бихејвиористички одређене исходе, најчешће у образовном, односно сазнајном смислу. Таквим педагошким редукционизмом се долази до усмеравања наставе на чињеничко знање и учење ради остваривања бољег постигнућа ученика на стандардизованим тестовима знања (Havelka, 2000). У тако уобличеној настави, дијалог се не посматра као основни пут сазнавања, већ му се придаје квалитет софистициране надоградње знања ученика, која представља временски и енергетски луксуз, за шта најчешће не „постоји довољно ресурса“.

Коначно, овде ћемо навести још једну околност која може неповољно да делује на испољавање дијалошког потенцијала наставног часа. Наиме, очекивања од наставника и улоге које му се придају у образовном систему често иду у

правцу бирократизације и повећавања административних захтева. Наставници на тај начин пуно времена улажу у испуњавање тих захтева и „задовољење форме“, што им оставља мање енергије за припремање и реализовање наставе (Stanković i sar., 2012). У таквим околностима, монолошки организована настава наставницима постаје преферирани избор, јер не подразумева додатне задатке који се препознају у оквиру дијалогски обликоване наставе. С тим у вези, очекивано је да наставници који су склони рутинизирању наставног рада имају негативни став према промени коју би претпостављало усмеравање на дијалог у настави (Fullan, 2007).

С друге стране, могуће је препознати и околности које подстичу дијалог на наставном часу. Најпре, наставни час подразумева учешће већег броја особа у заједничким активностима. Те активности се не могу реализовати без комуницирања ученика и наставника, тако да су они нужно упућени на размену, проверу разумевања, договарање итд. Према томе, дијалогске размене су неизоставни део живота школе, односно одељења. Будући да наставник и ученици учествују у овим активностима у континуитету, током једне школске године или у дужем временском периоду, они имају могућност да развијају и унапређују квалитет дијалогског опхођења у свакодневној комуникацији.

Један од основних подстицаја за дијалог у настави могу да буду сазнајни мотиви, интересовања и радозналост ученика, али и наставника. Када се ова радозналост препозна као вредан покретач мисаоних активности у настави стварају се повољни услови за учење откривањем, учење путем решавања проблема, истраживачко учење итд. Као што је у литератури истакнуто, улога дијалога у наведеним врстама учења је од суштинског значаја (Wells, 2004). При том, дијалог се не посматра само као подршка учењу, већ је реч о нераскидиво повезаним процесима заједничког сазнавања и интермишљења (Mercer & Littleton, 2007).

Испољвавање дијалогске природе наставног часа, такође, може се очекивати у настави коју карактерише подстицање креативности и слободе у изражавању учесника у настави. Као што је претходно истакнуто, дијалог подразумева стварање нечег новог (Bohm, 2009), нових увида, разумевања или значења, тако да је он суштински повезан са креативним односом према стварности која се

преиспитује. У том смислу, велики значај има стварање предуслова да ученици и наставници слободно истражују различите теме, преиспитују значења која им се придају и стварају своја лична и заједничка разумевања. Дијалог, према томе, представља један од начина осмишљавања личног и заједничког искуства у учионици. Непоновљивост и животност различитих ситуација у настави представља основу за дијалогска разматрања, за увиђање њиховог значаја и постизање њиховог потпунијег разумевања.

На основу претходно изнетог, може се закључити да би превазилажење различитих ограничења на системском нивоу омогућило да се у већој мери испољи дијалогска природа односа између ученика и наставника, односно да се актуелизује дијалогски потенцијал наставног часа.

5. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУПИ ИСТРАЖИВАЊУ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

С обзиром на то да се дијалог у настави другачије разуме у оквиру различитих теоријских приступа, постоје и веома различити методолошки приступи овом проблему истраживања. Као што се у литератури истиче, методолошки приступи предмету истраживања нису само техничка питања реализовања истраживања, већ претпостављају претходне епистемолошке изборе истраживача (Cohen, Maninon & Morrison, 2007). У зависности од прихваћене епистемолошке основе, разликоваће се одређивање сврхе научног истраживања, избор предмета истраживања, као и примена методолошких приступа, метода и техника истраживања.

Када је реч о истраживању дијалога у настави, потребно је разликовати могућа онтолошка и епистемолошка схватања језика, природе језика, улоге и значаја који има у животу људи. Иако су могући веома различити приступи овој теми, овде ћемо их приказати у оквиру три основна филозофска приступа. Тако се могу разликовати реалистичка, релативистичка и критичка схватања језика. Реалистичку позицију карактерише претпоставка да стварност постоји независно од могућности људи да је сазнају, а језик представља једно од важних средстава изражавања и размене сазнања о тој стварности. Релативистичка позиција одбацује претпоставку да је стварност објективно постојећа, већ се реалност посматра као конструкција људи у настојањима да разумеју свет у коме живе. Схватање језика карактеристичног за релативистичку позицију одговара номиналистичком приступу, по којем језик служи пре свега именовању различитих предмета и појава које имају одређени значај за људе. У оквиру критичке теорије такође се одбацује реалистичка позиција и истиче се да је свет у којем живимо конструисан у процесу друштвеног, културног и нарочито политичког уобличавања стварности. Ово уобличавање у великој мери је вредносно одређено и служи интересима припадника владајућих слојева у друштву. Језик представља веома моћан инструмент у представљању створене

стварности као објективно постојеће, односно у процесу потврђивања изабраних схватања као општеважећих и здраворазумских.

Ова три епистемолошка приступа одговарају основним истраживачким парадигмама у друштвеним наукама – позитивизму, интерпретативној и критичкој парадигми. Тако је за позитивизам карактеристична реалистичка позиција, за интерпретативну парадигму релативистичка, а за критичку парадигму истоимено филозофско схватање језика.

5.1. Преглед методолошких приступа истраживању дијалога у настави

5.1.1. Развој методолошких приступа истраживању дијалога у настави

Иако се прва истраживања језика у учионици бележе још од 1940-тих година, значајнији развој методолошких приступа истраживању овог проблема везује се за период од почетка 60-тих година прошлог века (Christie, 2002). Истраживања говора у настави из тог периода била су бихејвиористички оријентисана и најчешће су подразумевала примену инструмената за систематско посматрање вербалног понашања учесника у настави, како би се открило „оно што се стварно дешава у учионицама“ (Edwards & Westgate, 2005:84). У овом периоду у научној јавности се истицало да постоји јако мало података о томе како се одвија сама наставна пракса, тако да су истраживачи почели све више да проучавају реализацију наставних часова, интеракцију између наставника и ученика и друге проблеме, како би се на емпиријској основи конструисали предлози за унапређивање образовања и школовања.

За ова истраживања карактеристично је настојање да се релативно брзо и једноставно прикупи што више валидних и поузданих података о настави, тако да се посебно често примењивало посматрање часова уз коришћење унапред припремљених протокола. Нарочито су била заступљена истраживања у којима наставници посматрају часове и уносе кодове у протокол посматрања у одређеном временском интервалу, најчешће на сваких 3-5 секунди. Наставници су претходно пролазили кроз основну методолошку обуку, која није била превише сложена, али је била неопходна за валидну примену инструмената посматрања (Edwards &

Westgate, 2005). Такође, водило се рачуна да ни сам инструмент прикупљања података не буде превише компликован, како би могао релативно лако да се користи, па су се углавном примењивали протоколи посматрања који су садржали до 10 категорија. Овај приступ није захтевао ни дуготрајну анализу података, тако да су наставници веома брзо добијали податке на основу којих су уносили промене у начин рада у настави. Треба напоменути и то да сврха ових истраживања није била прескрипција поступака које треба наставници да примењују, него њихово оспособљавање да забележе сопствену наставну праксу, упореде је са жељеним начином рада и сами прилагоде понашање у правцу у ком сматрају да треба (Edwards & Westgate, 2005:85).

Иако су се ова истраживања односила на проблеме заступљености говора на часу, примећује се да је нагласак био на вербалним активностима наставника. Тако се, на пример, у познатом и веома често коришћеном Фландерсовом протоколу посматрања (Flanders, 1970; према: Walsh, 2006) седам категорија односи на активности наставника, а само две на говор ученика. Овакав методолошки приступ могли бисмо разумети, поред осталог, у контексту теоријских оквира и трансмисивног модела наставе који су тада били преовлађујући, а у којима наставник има главну улогу и доминира говором у учионици.

У овом периоду значајна су проучавања динамике процеса поучавања, тако да су истраживачи настојали да издвоје категорије интеракције у настави. Нарочито је вредан налаз до којег су дошли А. Белак (Bellack) и сарадници, који су уочили троделну структуру интеракције у процесу поучавања – изазивање (енг. solicit), одговор (енг. respond) и реакција (енг. react), користећи инструменте системског посматрања наставних часова (Bellack *et al.*, 1966, према: Walsh, 2006).

Деценију касније Џ. Синклер и М. Култард (Sinclair & Coulthard, 1975, према: Walsh, 2006) такође истражују проблем структуре дијалога у настави који су проучавали Белак и сарадници. На основу добијених резултата Синклер и Култард су уобличили данас готово општеприхваћени ИРФ модел структуре дијалога у настави (енг. teacher initiation – student respond – teacher feedback). Они су, такође, допринели разумевању и анализи дијалога у настави идентификовањем структурних елемената разредног дискурса. Ови научници су формулисали

јединице разредног дискурса различитих нивоа сложености, тако да су као најмању јединицу дискурса издвојили чин (енг. act), затим потез (енг. move), размену (енг. exchange), трансакцију (енг. transaction) и лекцију (енг. lesson), као најсложенију јединицу дискурса (Sinclair & Coulthard, 1975, према Christie, 2002).

Током 70-тих година прошлог века уобличена су и друга значајна запажања о дијалогу у настави. Данас се као класична студија дијалога у настави наводи истраживање које су у овом периоду реализовали Д. Барнс и Ф. Тод (Barnes & Todd, 1977; према: Wells, 2004). Ови аутори су били усмерени на проучавање природе говора у учионици, тако да су на основу посматрања наставних часова издвојили три основне врсте дијалога у настави – истраживачки разговор (енг. exploratory talk), расправу (енг. disputational talk) и слагање (енг. cumulative talk). Треба истаћи да њихова подела дијалога у настави представља основу и у данашњим теоријским и емпиријским проучавањима ове теме. Поред тога, у овом периоду емпиријски је потврђено да у већини учионица наставник доминира у говору на часу, да поставља велики број питања углавном чињеничког типа, да се већина комуникације у учионици догађа у „централним зонама акције“ – најчешће је то са ученицима који седе у средњем реду, у другој и трећој клупи (Edwards & Westgate, 2005) итд.

Међутим, средином 70-тих година све више се критикује дотадашњи методолошки приступ и претпоставка да је на основу унапред дефинисаних категорија у протоколима посматрања могуће открити и разумети сложене начине на које учесници у настави организују своју интеракцију. Критикује се уверење да прикупљени подаци веродостојно изражавају оно што су наставник и ученици „заиста урадили или мислили“ (на пример: Stubbs, 1975; Coulthard, 1974, према: Edwards & Westgate, 2005:87). Због тога све већи број аутора сматра да је потребно развијати и примењивати софистицираније методолошке приступе и решења, који ће узети у обзир сложеност овог феномена проучавања и његове различите аспекте, као што су, на пример, намере и очекивања ученика и наставника у дијалогу и друго. Са критиком позитивистички усмерених истраживања дијалога у настави све чешће се реализују истраживања овог проблема засновани на квалитативној методологији и интерпретативној истраживачкој парадигми.

Од 1980-тих постаје све заступљенија примена различитих истраживачких нацрта којима се испитују проблеми дијалога у настави коришћењем теоријских знања насталих у оквиру бројних научних дисциплина и приступа, пре свега у лингвистици, етнографији, психологији и педагогији (Christie, 2002). Истраживачи примењују и даље развијају квалитативне поступке анализе података као што су анализа дискурса (Potter & Wetherell, 1987) и конверзациона анализа (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, prema: Peräkylä, 2005). Ови методолошки приступи и данас представљају веома утицајне начине проучавања језика, односно говора и дијалога (Arcidiacono, Baucal & Buđevac, 2011; Pavlović, Džinović & Milošević, 2006; Walsh, 2006). Примена поменутих методолошких приступа у прикупљању и анализирању података о дијалогу у настави може се довести у везу са развојем теоријских и филозофских – онтолошких и епистемолошких – претпоставки о дијалогу и језику у овом периоду.

За педагошка проучавања дијалога у настави значајна је монографија коју је у овом периоду објавила К. Казден (Cazden, 1988). Она је на основу прегледа реализованих истраживања разматрала различите проблеме који се тичу дијалога у настави. Посматрајући наставу и поучавање као лингвистички процес у специфичном културном контексту (Cazden, 1988:1), она се у свом раду усмерила на три кључна питања: како различите употребе језика у настави утичу на поимање знања, да ли се коришћење језика одражава на повећање или смањивање образовних могућности ученика и које се комуникационе компетенције претпостављају, односно развијају у учионици. Без обзира на то што њен приступ дијалогу у настави карактерише интересовање за учионички дискурс у оквиру примењених лингвистичких истраживања, питања која је покренула имају значајне педагошке импликације, тако да су представљала подстицај за будућа истраживања у области педагогије.

У последње две деценије примењује се све већи број акционих истраживања дијалога у настави, као и истраживања која се заснивају на социокултурном, етнографском и микроетнографском истраживању језика у настави, у којима се истиче примарна улога језика у конструисању свакодневног живота у учионици (Bloom *et al.*, 2005). За акциона истраживања дијалога у настави карактеристично је ангажовање наставника у испитивању начина

унапређивања конкретне дијалошке праксе у настави коју реализује. Основна предност овог типа истраживања дијалога у настави је у томе што омогућује непосредну корист за све актере у истраживању. Иако се елементи акционог истраживања дијалога у настави могу препознати у проучавањима овог проблема и у претходним деценијама, примена поменутог истраживачког приступа нарочито се уочава у савременој педагошкој литератури (на пример, Corden, 2001; Niemi, Heikkinen & Kannas, 2010).

Социокултурна истраживања се заснивају на теоријским поставкама Виготског о језику као средству колективног начина мишљења, а образовање се посматра као дијалошки процес у специфичном институционалном контексту, који рефлектује вредности и социјалне праксе у одређеној култури (Ševkušić, 2011:161). Ова врста истраживања дијалога у настави подразумева коришћење различитих метода и техника истраживања претежно квалитативне методологије, којима се могу анализирати и интерпретирати сложени васпитни феномени. Етнографски приступ проучавању дијалога у настави карактерише континуирано праћење свакодневних активности у једној школи или једном одељењу, као и упоређивање природе овог дијалога са дијалогом у другим друштвеним околностима, најчешће са дијалогом у оквиру породице. Такав приступ омогућује сагледавање целине испитиваног феномена, тј. проучавање контекста и значења које дијалог има за саме чланове одређене културе (Radulović, 2004). Посебан методолошки приступ истраживању дијалога у настави представљају микроетнографске студије језика у учионици, које на основу анализе малих јединица дискурзивних активности у настави могу допринети потпунијем разумевању различитих друштвених, културних или васпитних и образовних проблема¹⁰.

Иако наведени истраживачки приступи припадају пре свега интерпретативној и критичкој истраживачкој парадигми, то не значи да се данас не употребљавају истраживачке методе које су настале у оквирима позитивистичке истраживачке традиције. У наставку ћемо навести примере истраживања дијалога у настави у којима су заступљени различити методолошки приступи овом проблему проучавања.

¹⁰ О овом типу истраживања дијалога у настави биће више речи у посебном одељку.

5.1.2. Методолошки приступи у реализованим истраживањима дијалога у настави

Као пример анкетног истраживања дијалога у настави могу се навести међународне и националне студије, као што је циклус TIMSS истраживања (на пример, Martin *et al.*, 2008) и Национално тестирање ученика 4. разреда (2007). У тим истраживањима учесници у настави су, поред осталог, процењивали учесталост употребе различитих вербалних метода рада у настави. Осим питања отвореног и затвореног типа, инструменти у овим истраживањима садржали су скале ставова и скале процене. Утврђено је да постоје разлике између наставника и ученика у процени већине активности на часу, тако да су наставници углавном чешће сматрали да се на часу примењују интерактивне методе рада, у односу на њихове ученике (на пример, Verbić, Војовић и Milin, 2011). Нарочито је интересантан резултат о повезаности образовних постигнућа ученика и учесталости дискусије на часу. Наиме, у извештају о националном тестирању ученика четвртог разреда основне школе у Србији закључује се да учешће у дискусији на часовима српског језика „има одлучујући утицај на постигнуће ученика“ (*Nacionalno testiranje učenika IV razreda*, 2007: 80). Тако је утврђено да ученици који чешће учествују у дискусији на часовима имају значајно веће постигнуће од ученика чији наставници ређе организују дискусије на часовима. Добијене разлике у постигнућу ученика најизраженије су када је реч о учесталости примени дискусије на часу, у односу на све друге испитиване начине рада у настави.

Д. Ожеговић (2006) је истраживање такође заснивала на анкетирању ученика и наставника, али уз примену и посматрања часова коришћењем припремљеног протокола посматрања комуникације у настави (допуњени Фландерсов протокол посматрања). Ова ауторка је посматрала наставне часове у одељењима осмог разреда у бањалучким основним школама. На основу добијених података, утврђено је да је на часовима говор наставника више заступљен него говор ученика. Поред тога, подаци указују на то да наставници природно-математичке групе предмета чешће примењују директне вербалне утицаје према ученицима, у односу на наставнике који предају предмете из друштвено-језичке групе (Ožegović, 2006).

Истраживање које је реализовао Р. Александер (Alexander, 2001) представља једну од најзначајнијих студија о дијалогу у настави којом је богата емпиријска грађа прикупљена посматрањем наставних часова. Вредност овог истраживања изражава се чињеницом да је реч о обухватној компаративној студији дијалога у настави која је реализована у пет држава света – у Сједињеним Америчким Државама, Великој Британији, Француској, Русији и Индији. Резултати истраживања упућују на то да постоје сличности у начину реализовања наставе у различитим земљама, тако да на часу најчешће наставник монолошки излаже градиво, док су дијалошка преиспитивања тема релативно ретка. С друге стране, занимљива су и запажања овог аутора о уоченим разликама у дијалошким праксама појединих држава, које објашњава културним специфичностима проучаваних образовних система. Он, тако, наводи да се начини комуникације у настави разликују између земаља са „индивидуалистичком“ и „колективистичком“ филозофијом васпитања. У индивидуалистичким земљама, као што су САД и Велика Британија утврђено је да се ученици често такмиче да добију реч од наставника, док у колективистичким земљама, као што су Француска и Русија постоји мањи број ученика који учествују у дијалогу са наставником, репрезентујући цело одељење (Alexander, 2001). Овим истраживањем указује се, поред осталог, и на недостатке студија које остају у националним оквирима, представљајући значај упоређивања дијалошке праксе у различитим образовним системима.

Пример експерименталног нацрта представља истраживање ефеката употребе дијалошке методе у настави филозофије, које је у средњим школама у Никшићу и Подгорици реализовао В. Зорић (2007). Циљ тог истраживања био је упоређивање ставова и постигнућа ученика према настави филозофије између ученика чији су часови реализовани применом сократовског дијалога и ученика који су похађали уобичајену наставу. На основу добијених података утврђено је да ученици постижу потпуније разумевања наставног градива филозофије и имају позитивније ставове према овом наставном предмету, уколико се у наставном раду примењује сократовска дијалошка метода, у односу на ученике који раде на традиционалан начин (Zorić, 2007). Истраживање А. Бауцала и В. Јовановића (2008) није реализовано у наставном контексту, али је такође усмерено на

утврђивање когнитивних ефеката употребе различитих дијалošких форми. У оквиру овог истраживања упоређивани су ефекти рада ученика осмог разреда основне школе, који су подељени у три групе – група у којој ученик ради са једнако компетентним вршњаком, група у којој ученик ради са одраслом особом која пружа градуиране нивое помоћи и група у којој ученик ради самостално. Утврђено је да су у развијању когнитивних компетенци највише напредовали ученици који су радили са једнако компетентним вршњаком, а нарочито они који су успели да успоставе „дискурзивну равноправност“ са партнером, тј. да постигну сагласност после процеса преговарања (Baucal i Jovanović, 2008:534).

Као пример истраживања социокултурног типа може се навести студија коју су реализовали Н. Мерсер и К. Литлтон (Mercer & Littleton, 2007), у којој су испитивали функције говора у процесу заједничких интелектуалних активности ученика. У оквиру ове студије упоређивала су се постигнућа ученика који су усавршавали вештине разговора у настави, учествујући у програму *Мислити заједно* (енг. Thinking together; Mercer & Littleton, 2007) и оних ученика који на часовима раде на уобичајени начин. Утврђено је да су ученици који су учествовали у поменутом програму имали боље постигнуће на тестовима интелигенције и школског знања, у односу на ученике који се нису посебно оспособљавали на тај начин. Посебан значај истраживања представљају добијени резултати који указују на то да су ученици у оквиру програма успели да унапреде способности да користе говор за мишљење и закључивање (Mercer & Littleton, 2007).

Истраживање које су реализовали Велс и Меиха-Арауз (Wells & Meija-Arauz, 2006) такође је усмерено на проучавање резултата једног педагошког пројекта. Реч је о пројекту *Развој истраживачких заједница у образовном пројекту* (енг. Developing Inquiring Communities in Education Project; Wells & Meija-Arauz, 2006), у оквиру ког је циљ био подстицање успостављања истраживачких заједница у школи. Аутори су пошли од претпоставке да веома важну улогу у процесу настајања истраживачких заједница имају говор и дијалог у настави, односно карактеристике успостављеног учионичког дискурса. Ово истраживање представља пример комбиновања квантитативне и квалитативне анализе података прикупљених снимањем наставних часова. На основу добијених

података утврђено је да су наставници који су учествовали у поменутом пројекту најчешће успели да наставу учине више дијалошком и да се у процесу истраживања чешће преговарају и преиспитују различита значења. Поред тога, аутори примећују да се у дијалогу у настави задржала триадична ИРФ структура, у којој наставници контролишу јављање за реч. Закључено је и то да су ситуације у којима изостаје евалуација наставника у завршном потезу дијалошких размена често биле подстицај за наставак дијалога и даље истраживање ученика (Wells & Meija-Arauz, 2006).

Пример акционог истраживања дијалога у настави представља истраживање Р. Кордена (Corden, 2001), у којем је група наставника енглеског језика, настојећи да ученици буду више укључени у истраживачки разговор у настави, континуирано смањивала властиту вербалну доминацију у учионици. Резултати истраживања показују да су у промењеним околностима ученици заиста више учествовали у истраживачком разговору и да су на тај начин унапредили вештине кооперативног учења, али су повећали и ниво ауторегулације и посвећености одређеном задатку. Истраживањем је утврђено и то да за ову промену није довољно једноставно организовати рад ученика у малим групама, већ је неопходно стварати наставни контекст у којем ће ученици разумети претпоставке сарадничког рада, уз поштовање основних правила разговора у настави (Corden, 2001).

У нашој средини веома су ретка етнографска проучавања дијалога у настави, тако да су посебно вредни подаци који су прикупљени истраживањем развијања писмености у школском институционалном контексту, а које је реализовала М. Митровић (2006). Она је у оквиру једногодишњег боравка у школи, посматрајући уобичајену школску праксу, као и на основу интервјуа са наставницима и ученицима прикупила и податке о дијалогу у настави. Ова ауторка је анализирајући добијене податке уочила карактеристичну структуру и основне функције говорног језика на наставном часу. Тако као основне функције језика часа наводи: (1) организовање и реализовање часа, (2) разумевање и сазнавање и (3) разликовање пожељног од непожељног садржаја (Mitrović, 2006).

Микроетнографско истраживање које су реализовали Д. Блум и сарадници (Bloom *et al.*, 2005) било је усмерено на разумевање културних пракси, затим на

проучавање процеса грађења и одржавања социјалних идентитета, као и начина на који се успостављају и развијају односи моћи у језичким догађајима и догађајима писмености у учионици (енг. classroom language and literacy events). Ови процеси су проучавани на основу издвојених дијалогских секвенци (тзв. интеракционих јединица), које су представљале јединицу анализе у истраживању. На тај начин, аутори су три комплексна процеса проучавали анализом интерперсоналне динамике на микро нивоу, на нивоу лингвистичког догађаја у учионици (Bloom *et al.*, 2005).

На основу овог кратког прегледа, може се закључити да се приликом проучавања дијалога у настави примењују различите методе и технике, што је резултат различитих методолошких, али и теоријских и епистемолошких приступа проблему дијалога у настави. У тексту који следи представимо нешто детаљније један од методолошких приступа – учионичку микроетнографију – која у последње време у педагошкој литератури привлачи све већу пажњу. Микроетнографска истраживања у педагошкој литератури у нашој земљи нису нарочито позната и ретки су радови у којима се овај истраживачки приступ помиње (Mitrović, 2013).

5.2. Микроетнографски приступ истраживању дијалога у настави

Микроетнографско истраживање је методолошки приступ који се примењује за проучавање интеракција међу људима, а нарочито за проучавање интеракција у сложеним или недовољно истраженим друштвеним околностима и условима. Аутори наводе да су управо проблеми школовања и наставе утицали на настанак и развој овог истраживачког приступа (Le Baron, 2006). Наиме, микроетнографија је настала као научно-истраживачки одговор на друштвене неједнакости које су примећене у државним школама, током 60-тих и 70-тих година прошлог века. Проучавање тог проблема заснивало се на коришћењу видео камера, како би се бележили свакодневни догађаји у учионицама, који би могли касније да се детаљно анализирају (Le Baron, 2006).

Основна карактеристика микроетнографских студија јесте анализирање интеракција на нивоу мањих целина, односно догађаја, како би се боље разумеле

различите друштvene праксе и проблеми. Истраживачи на тај начин проучавају процесе формирања друштvene стварности на основу анализе „микропонашања“ учесника у тим процесима. Према томе, микроетнографија подразумева прикупљање мањег узорка релевантних, временски компресованих података, како би се каснијом детаљном анализом ових „исечака стварности“ проучавали процеси обликовања друштvene интеракције, као и начини репродуковања образаца социјалних односа у одређеном друштву (Le Baron, 2006).

Нарочиту пажњу истраживачи усмеравају на проучавање начина на које људи употребљавају језик, односно говор у процесу вербалне размене, у оквиру одређеног друштvenог, културног и политичког контекста (Baker, Green. & Skukauskaite, 2008). Може се, међутим, направити разлика између микроетнографских истраживања у којима је употреба језика у друштvenом догађају један од могућих извора података и истраживачког приступа који се управо заснива на анализи употребе језика у микроетнографском истраживачком оквиру. Тако М. Митровић наводи да први приступ, који одређује општим називом микроетнографија, карактерише проучавање понашања, облика интеракције и друштvenих односа између ученика и наставника, као и различитих дискурса који се могу уочити у настави (Mitrović, 2013). Други приступ одређује као анализу дискурса усмерену микроетнографијом и он подразумева проучавање улога језика „у конструкцији учioniчких догађаја“, а полазна претпоставка је да се у процесу коришћења језика „сажимају контексти и сложени друштвени, политички, когнитивни и лингвистички процеси“ (Mitrović, 2013:9). Ова ауторка сматра да постоји блискост између поменутих приступа, будући да се етнографија и анализа дискурса посматрају као комплементарни, а да се разлике међу њима могу тумачити њиховим различитим епистемолошким и методолошким основама (Mitrović, 2013).

У литератури под микроетнографијом углавном се подразумева обухватан процес прикупљања, анализе и тумачења података из свакодневног живота (Le Baron, 2006). Начин реализовања микроетнографске студије зависи од епистемолошког усмерења, од циља и предмета истраживања, учесника у истраживању и друго. Због тога није могуће прописати један исправан приступ овом типу истраживања, али се ипак могу наћи одређене препоруке које су

изражене навођењем уобичајених фаза или корака у истраживачком процесу. Тако се наводе следеће типичне етапе микроетнографског истраживања:

- (1) Прикупљање података и првих снимака, које подразумева почетно, „пасивно“ посматрање и снимање,
- (2) Реконструктивна анализа првих снимака, која обухвата почетно означавање, анализу и реконструисање ради постизања валидности,
- (3) Дијалогско прикупљање података, које укључује реализовање дубинских интервјуа са учесницима, а нарочито интервјуа на основу прикупљених снимака,
- (4) Реконструктивна анализа интервјуа, која подразумева почетно означавање, анализу и реконструисање ради постизања валидности,
- (5) Означавање, које се односи на повезивање прикупљених података са ширим теоријским хоризонтом и постојећом емпиријском грађом,
- (6) Коначна реконструктивна анализа (Pane & Rocco, 2009).

Прикупљање података у оквиру микроетнографије претпоставља, као и у етнографским истраживањима, континуирани боравак „на терену“, како би се учесници навикли на присуство истраживача, а прикупљени подаци и снимљени догађаји били што сличнији уобичајеној пракси. Будући да се микроетнографска истраживања заснивају на пажљивој анализи аудио и видео записа, од великог је значаја начин употребе видео камере и других инструмената. Аутори истичу да се после одређивања проблема истраживања, први методолошки избори праве у односу на издвајање дела проучаване ситуације који ће се снимити (Derry *et al.*, 2010). С обзиром на то да видео камера не може да забележи све садржаје проучаване друштвене стварности, истраживач мора да има јасну истраживачку оријентацију, како би могао да врши ваљану селекцију онога што ће снимати. У литератури се, такође, наводи да је сама употреба видео камере у истраживачке сврхе посебан аспект истраживања, тако да видео камеру не треба разумети као оруђе и неутрални инструмент, већ као културни артефакт који значајно обликује истраживачки процес (Baker, Green & Skukauskaitė, 2008).

Прикупљени материјал потребно је пре анализе обрадити помоћу одређених техника транскрибовања. Овај корак се сматра готово неопходним, иако бројни аутори истичу да је временски и енергетски веома захтеван (Ver,

2001; Savović, 2011; Ševkušić, 2011). Зависно од предмета и циља истраживања, односно од планираног нивоа анализе, транскрибовање може да садржи мање или више детаљне податке о паралингвистичким аспектима снимљеног говора. Након тога, истраживач може применити различите начине анализе података, који укључују пре свега квалитативне технике, али је могуће користити се и поступцима квантитативне методологије (Au & Mason, 1982). Наведене карактеристике микроетнографских истраживања упућују на закључак да је у овом типу истраживања значајно дужи и захтевнији период анализирања података, у односу на процес прикупљања података.

Примена микроетнографских истраживања у наставном контексту у литератури се углавном среће под називом учioniчке микроетнографије. У складу са наведеним одликама овог истраживачког приступа, микроетнографско проучавање дијалога у настави подразумева усмеравање на анализу снимака мањег броја наставних часова, како би се откривали сложени педагошки и други друштвени процеси који су повезани са микро-догађајима у току реализовања наставе. Микроетнографска учioniчка истраживања омогућавају дубинско сагледавање ширих педагошких полазишта која су у основи дијалогске праксе у настави. С обзиром на то да се дијалогска пракса често налази изван нивоа свести учесника у дијалогу (Good & Brophy, 1991), као и имајући у виду то да се функције дијалога у настави и значења која се размењују могу открити тек пошто је дијалог завршен (Wells, 2004), потребно је прикупити „објективне“ податке из наставне праксе у облику трајног записа. Коришћење видео камере и диктафона омогућује сагледавање целине наставног часа и одређених активности, као и поновно враћање на материјал у току анализе (Milivojević, 2004). Будући да микроетнографски приступ подразумева усмерење на интеракцију (Le Baron, 2006), у фокусу истраживања употребе и функција дијалога у настави је однос који успостављају учесници у настави, а не проучавање конкретних учесника у том дијалогу, нити анализа појединачних наставних предмета.

Као посебна врста овог истраживачког приступа издваја се критичка микроетнографија, у оквиру које се наглашава проучавање језика у учioniци како би се испитали начини репродукције репресивних међуљудских односа и васпитне праксе (Pane & Rosso, 2009:6). Полазећи од теоријске основе критичке

педагогије, у оквиру овог истраживачког приступа нарочито се наглашава агенсност ученика и наставника. Ученици и наставник се, према томе, не посматрају као продукти дискурса који су подређени дијалогској пракси у настави, већ као актери који стварају, мењају и обликују ту праксу. Критички микроетнографски приступ проблемима наставе може се изразити интересовањем за анализу квалитативних крос-културалних података, како би се, поред осталог, разумела диспропорција између образовних постигнућа ученика који припадају различитим друштвеним групама, посебно постигнућа ученика из маргинализованих друштвених слојева (Pane & Rosso, 2009:8).

Значај учioniчких микроетнографија за педагогију и дидактику огледа се у хеуристичком потенцијалу овог истраживачког приступа, у откривању и тумачењу основних васпитних и образовних феномена, скривених идеолошких слојева наставне праксе и у отварању путева за развијање хуманијих односа у области образовања. Усмереност на крупна педагошка питања анализом микро-догађаја у учионици омогућује преиспитивање општеприхваћених решења и упозорава на опасност помирљивог прихватања статуса кво. Учионичка микроетнографска истраживања, такође, представљају непосредну корист за саме учеснике у истраживању, јер се стичу увиди о наставним праксама у конкретној ситуацији, са конкретним учесницима. На основу тих увида учесници у истраживању добијају подстицај за додатно разумевање односа које граде, чиме се отвара простор за даље унапређивање тих односа.

Аутори истичу да микроетнографија није само метод који се примењује у научним истраживањима, већ да је реч о специфичном филозофском приступу педагошким проблемима (Baker, Green & Skukauskaitė, 2008). Начин на који се проучавају различити проблеми у оквиру учионичке микроетнографије произилази из начина на који се разуме агенсност ученика и наставника, њихова интеракција и употреба језика. Према томе, примена овог истраживачког приступа није само методолошки избор, већ и опредељење да се учесници у наставном процесу, динамика и креативност који постоје у настави посматрају као вредни, а истовремено сложени феномени проучавања у педагошким истраживањима.

Развој технологије и техничких средстава омогућио је да реализовање ученичких микроетнографија буде лакше изводљиво и доступно већем броју истраживача. То, ипак, подразумева и развијање методолошке оспособљености истраживача, како би се подстицало унапређивање праксе ученичких микроетнографских истраживања. Препознајући значај који овај тип истраживања има за методологију педагошких истраживања, али и за педагошку теорију, може се очекивати њихов даљи развој. Један од путева на који указују аутори јесте дефинисање правила и услова коришћења података, али и употреба прикупљених снимака наставних часова (Derry *et al.*, 2010). Тако би се развијањем заједница истраживача – у најширем смислу те речи – омогућило и стварање базе података, снимака часова и других педагошких процеса, који ће бити истовремено у складу са развијеним етичким нормама чувања и коришћења оваквих података, али и њиховог употребљавања, размене, коментарисања и даље анализе од стране других истраживача.

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања

У савременој педагошкој литератури уочава се да велики број аутора – пре свега из западне Европе, Сједињених Америчких Држава и Канаде – придаје изузетан значај различитим улогама дијалога у наставном процесу (на пример, Alexander, 2001; Matusov, 2009; Mercer & Littleton, 2007; Nystrand, 1997; Wells, 2004 и други). Поред теоријских разматрања овог проблема, аутори у оквиру све већег броја емпиријских истраживања покушавају да допринесу потпунијем разумевању дијалога у настави, односно да укажу на сложеност овог феномена или на потенцијале које дијалог има у васпитној и образовној пракси. Резултати истраживања реализованих у различитим земљама указују на то да су веома учестала монолошка излагања наставника, да се дијалог у настави обликује на прилично униформан начин и да преовладава наставничково инструментално схватање дијалога (Alexander, 2001; Mercer & Littleton, 2007; Nystrand, 1997; Wells & Mejia-Arauz, 2006).

У нашој средини, међутим, постоји само мали број истраживања у овој области, као што су испитивања образовног значаја језика у настави (Mitrović, 2006), начина коришћења говора у настави (Ožegović, 2006), проучавања ефеката дијалога у процесу сазнавања (Baucal i Jovanović, 2008), односно ефеката у реализацији наставног предмета Филозофије (Zorić, 2007). Према томе, у домаћој литератури нисмо пронашли обухватна истраживања која су била усмерена на проучавање самог феномена дијалога у настави, односно истраживања начина испољавања дијалога на наставним часовима и проучавања различитих приступа његовом разумевању.

На основу анализе реализованих истраживања може се, такође, приметити да истраживачи унапред успостављају одређени теоријски оквир из ког посматрају и оцењују квалитет дијалога у настави. Наиме, аутори се углавном усмеравају на проучавање повезаности дијалога и ефеката у одређеној сфери наставног рада, испитујући најчешће образовне исходе различитих облика организовања дијалога у настави (Mercer & Littleton, 2007; Wells & Mejia-Arauz, 2006; Zorić, 2007). Иако постављање стриктног теоријског оквира доприноси основној оријентацији и фокусу истраживања, оно ограничава постизање

концептуалне отворености потребне за разумевање целovitости феномена дијалога у настави и уочавање различитих слојева његовог значења.

У овом раду дијалог у настави разумемо као динамичан, променљив и вишеслојан феномен који постоји у међузависности са наставним контекстом и специфичностима наставне ситуације. Због тога основни предмет проучавања у нашем емпиријском истраживању нису „статични“ конструкти као што су ставови, мишљења или апстраховани говорни чинови учесника у дијалогу, али није ни повезаност између појединих облика испољавања дијалога у настави и других издвојених педагошких ефеката. У овом истраживању усмерени смо на откривање различитих квалитета дијалога у настави који се могу разумети као аспекти његовог концептуализовања у наставној пракси. Другим речима, истраживање концептуализовања дијалога у наставној пракси заснивали смо на тражењу одговора на основна питања као што су следећа: на који начин се испољава дијалог у настави, чему он служи, каква значења има за саме учеснике у дијалогу, а каква за истраживача и какав је однос препознатог начина концептуализовања дијалога у наставној пракси са главним теоријским приступима и схватањима овог појма.

Сазнања о начинима концептуализовања дијалога у настави пружају основу за разумевање његове природе и улога у специфичном педагошком контексту. Оваквим истраживањем могуће је стећи почетне увиде у то да ли се и у образовној пракси у нашој средини дијалог претежно испољава на униформни начин и разуме као инструмент васпитнообразовног рада (као што је уочено у другим земљама), или се, пак, препознаје богатство различитих манифестација и колорит значења дијалога у настави. Резултати таквог истраживања могу се разумети и као полазиште за даље унапређивање дидактичке теорије, али и наставне праксе у нашим школама. Тиме би унапређивање дијалогске праксе, које је присутно у пројектима и акционим истраживањима у другим земљама света (Corden, 2001; Mercer & Littleton, 2007; Wells & Mejia-Arauz, 2006), могло да се иницира и у нашим школама, уобличавајући предвиђене активности на теоријским и емпиријским темељима који уважавају сложеност феномена дијалога у настави.

2. Одређивање основних појмова у истраживању

Имајући у виду то да је основни предмет истраживања упознавање и разумевање различитих начина концептуализовања дијалога у настави, поставља се питање оправданости дефинисања истраживаног концепта у овом делу рада. Уоквиравање семиотичког поља појма дијалога у настави и операционализација овог појма који следе у наставку, међутим, учињени су како би се обезбедило почетно концептуално одређење и на тим основама постигао истраживачки фокус, али и како би се допринело разумевању одабраног истраживачког приступа, а касније и резултата истраживања и понуђених интерпретација.

Посебан проблем приликом одређивања значења појма дијалога у настави представљала је разнородност у разумевању самог појма дијалога, његових основних својстава и значења. У литератури постоји становиште да се схватања дијалога у настави могу приказати у односу на два екстремна, супротстављена пола – преуског и прешироког одређења овог појма (Burbules & Bruce, 2001). Барблс и Брус сматрају да је преуско, самим тим непродуктивно схватање, оно које „прескриптивно сужава вишеструке форме дијалога на један облик 'правог' дијалога“ (Burbules & Bruce, 2001:1102). Иако Барблс и Брус не дефинишу обим и садржај појма „прави дијалог“, може се закључити да он има значење дискусије у којој саговорници истражују и критички преиспитују основаност аргумената у вези са одређеном темом. Други аутори појам „праве дискусије“ (енг. true discussion) у настави одређују навођењем посебних критеријума, као што је минималан број саговорника и најмањи дозвољени број вербалних потеза који су потребни за постојање дискусије (Nystrand, 1997; Wells & Mejia-Arauz, 2006). Међутим, у овом раду прихватамо став да пребројавање броја саговорника није довољно осетљив критеријум за одређивање постојања дијалога у настави (Burbules & Bruce, 2001), будући да се на тај начин не уважавају у довољној мери друга значајна квалитативна својства овог појма.

Одбацивши „преуско одређење“ дијалога у настави, у нашем истраживачком приступу приближили смо се другом екстрему које не прави јасну разлику између дијалога и конверзације (Burbules & Bruce, 2001). Другим речима, у спроведеном истраживању настојали смо да обухватимо што различитије

вербалне размена у учионици, укључујући и ситуације у којима није постигнута равноправност између саговорника, вербалне размене које нису усмерене на сазнајно-отривајуће процесе, као и разговоре о темама које су удаљене од прописаних наставних садржаја. Ова одлука се заснива на експлоративном карактеру нашег истраживања, односно на увиђању да овакав истраживачки нацрт до сада није реализован у нашем школском контексту. Према томе, проширивање семантичког поља дијалога у настави које је присутно у нашем истраживачком приступу последица је усмерености на регистровање и разумевање многобројних манифестација феномена дијалога у настави.

2.1. Операционализација појма дијалога у настави

За потребе овог рада неопходно је додатно операционализовати појам дијалога у настави, како би се издвојиле дијалошке целине која ће бити предмет анализе. У овом истраживању ослањаћемо се на категорије представљене у оквиру *секвенцијалне организације говорног дискурса* (енг. *sequential organization of spoken discourse*; Wells, 2004), које су уобличене у теоријским изворима, али које се користе и у емпиријским истраживањима наставе (Wells & Meija-Arauz, 2006). Према томе, разликоваћемо следеће основне категорије: потез, размена, секвенца и епизода. У наставку ћемо укратко представити наведене категорије, следећи одређења које се налазе у литератури (Wells, 2004).

Потез представља најмању јединицу дискурса и односи се на вербални допринос у виду једног обраћања учесника у дијалогу, као што су питање, одговор итд.

Размена је најмања јединица интеракције и састоји се од иницијативног потеза (енг. *initiating move*) и одговора (енг. *responding move*), а у одређеним случајевима постоји и наставак (енг. *follow-up move*).

Секвенца је јединица која обухвата све вербалне потезе повезане са очекивањима представљеним у иницијативном потезу саговорника. У најједноставнијем облику, иницијативним потезом учесник изражава неку интеракцијску намеру у вези са одређеном информацијом, неким добром или услугом (енг. *goods or service*), тај потез прати одговор саговорника, а понекад

следи и наставак. Оваква размена се назива нуклеарна размена и она чини самосталну целину, односно основу дијалогске секвенце. Међутим, дијалогска секвенца може да садржи и друге везане размене, као што су зависне, припремне и уметнуте размене.

Епизода представља најопштију категорију дискурса и односи се на укупну вербалну размену која је усмерена према неком задатку или активности у оквиру наставног часа. Епизода садржи већи број секвенци које су повезане или тематски или континуитетом акције на коју се односе. Због тих карактеристика – обухватности и усмерености на одређени задатак у настави – епизода ће представљати веома значајну јединицу анализе у нашем истраживању. Наиме, анализа дијалогских епизода омогућава разумевање дијалога као обухватне активности у којој заједнички учествују саговорници (Wells, 2004), чиме се истиче њена посебна хеуристичка вредност за проучавање дидактичког и педагошког значаја дијалога у настави.

Приказана структура говорног дискурса у настави представља теоријски конструкт који је шематизован и идеализован, па као такав подразумева прилагођавање комплексности стварних ситуација у настави (Wells, 2004). Један од основних проблема истраживача који се служе овом шемом јесте одређивање граница категорија. Тако одређивање граница дијалогских епизода – што је посебно значајно за овај рад – није једноставно, јер се оне у говорној пракси често прекидају и настављају, односно преклапају. За епизоде је уобичајено да почињу и завршавају се везаним разменама (као што је, на пример, у ситуацијама када наставник најави о чему ће се разговарати и закључи да ће после разговора прећи на неку другу тему или задатак). Међутим, границе епизоде могу се одредити једино анализом садржаја целог наставног часа, на основу промене задатка или структуре учесника у дијалогу (Wells, 2004).

3. Циљ и задаци истраживања

Циљ емпиријског истраживања јесте разумевање дијалога у контексту наше наставне праксе и теоријских концептуализација дијалога у настави. Овај циљ подразумева следеће задатке истраживања:

1. *Описивање дијалога у настави*

Описивање дијалога обухвата различите аспекте, као што су број, структура и обим дијалошких епизода у току наставног часа, препознавање главних садржаја дијалошких епизода, идентификовање доминантних учесника у дијалогу на часу, описивање природе дијалога на часовима (динамика дијалога, врсте дијалога, ниво тематске одређености, поштовање правила понашања и уважавање саговорника), као и опис понашања ученика и наставника током учествовања у дијалогу на наставним часовима.

2. *Разумевање дијалога у настави из перспективе ученика и наставника*

Овај задатак подразумева проучавање схватања наставника и ученика о дијалогу у настави (како разумеју дијалог у настави и природу међусобног односа током дијалога, како процењују квалитет дијалога на посматраним часовима, како описују дијалог на часовима одређеног наставног предмета, дијалог на идеалном наставном часу, да ли постоје предуслови за дијалог у настави и шта би ти предуслови подразумевали, које васпитне и образовне улоге има дијалог у настави), као и упоређивање перспектива ученика и наставника.

3. *Анализа функција дијалога у настави*

Овај задатак се односи на проучавање различитих улога које има дијалог у настави. Издвојене дијалошке целине на посматраним наставним часовима анализирали смо у оквиру сазнајног и ширег педагошког домена. Идентификовање различитих сазнајних и других васпитнообразовних аспеката дијалога у настави додатно је допринело разумевању могућих начина његовог уобличавања у наставној пракси.

4. *Интерпретирање значења дијалога у настави*

Повезивањем свих података прикупљених у истраживању омогућује се завршно интерпретирање значења дијалога у настави, које се заснива на промишљању квалитета дијалога на анализираним наставним часовима, улога које дијалог има у

наставном раду и односа између опажене дијаложке праксе и теоријских концептуализација дијалога у настави.

4. Истраживачки приступ

Истраживање дијалога у настави реализовали смо применом учионочког микроетнографског приступа у оквиру дескриптивно-аналитичке методе. У складу са одликама истраживања овог типа, податке смо прикупили снимањем наставне праксе током континуираног боравка „на терену“, како бисмо бележили свакодневне догађаје које бисмо могли касније пажљиво и детаљно да анализирамо (Le Baron, 2006). Истраживање смо заснивали на анализи „малих узорака“ наставне праксе, прихватајући схватање које се наводи у литератури да повећање узорка не утиче на додатно побољшање квалитета анализе дискурса (Potter & Wetherell, 1987).

Учионичке микроетнографије су погодан методолошки приступ проблему истраживања у овом раду, јер омогућавају проучавање сложених педагошких и других друштвених процеса повезаних са дијаложким микро-догађајима у наставној пракси. Прихватајући полазиште микроетнографског приступа које подразумева усмерење на интеракцију, а не на појединца (Le Baron, 2006), у фокусу нашег истраживања био је однос између учесника у настави, а не проучавање конкретних саговорника, нити анализа појединачних наставних предмета.

5. Технике прикупљања података и коришћени инструменти

Прикупљање података у истраживању заснивало се на посматрању и снимању наставних часова, интервјуисању и анкетања ученика и наставника¹¹.

Посматрање и снимање наставних часова. На основу методолошког избора да истраживање заснивамо на микроетнографском приступу, тежиште процеса

¹¹ Приказ инструмената коришћених у истраживању налази се у Прилогу 1.

прикупљања података било је на добијању валидног видео и аудио материјала са наставних часова. Будући да се дијалогска пракса често налази изван нивоа свести учесника у настави (Good & Brophy, 1991), а издвајање дијалогских целина, као и откривање њиховог значења, могући су тек пошто се дијалог заврши (Wells, 2004), било је потребно прикупити „објективне“ податке у облику трајног записа. Коришћење аудиовизуелних уређаја омогућило је поновно враћање на материјал у току анализе (Milivojević, 2004) и на основу тога сагледавање целине наставног часа. Прикупљање ових видео и аудио материјала подразумевало је и присуство истраживача на самим часовима, односно непосредно посматрање наставне праксе. На тај начин је омогућено да истраживач податке добијене снимањем наставних часова допуни увидима које је стекао боравећи у учионици. Истраживачки увиди су забележени у дневнику белешки истраживача или у току одређеног наставног часа, или непосредно после часа. Ови записи су били од значаја у ситуацијама када није постигнуто бележење појединих догађаја видео камера, али и као додатни облик валидације прикупљених података и касније анализе снимака наставних часова.

Анкетирање учесника у истраживању. У току реализације истраживања применили смо две врсте анкетања учесника – једнократно и континуирано анкетање. Једнократно анкетање је подразумевало попуњавање иницијалног и завршног упитника. Иницијални упитник је био усмерен на испитивање ставова и мишљења учесника (ученика и наставника чије смо часове посматрали) у односу на саму реализацију микроетнографског истраживања, а завршни упитник се односио на ставове и мишљења учесника о реализованом истраживању, као и о различитим аспектима дијалога у настави. Подаци добијени завршним упитником представљали су основу за креирање протокола интервјуа са ученицима и наставницима. Континуирано анкетање се односило само на ученичке и наставничке процене квалитета дијалога и оно је спровођено на сваком посматраном наставном часу.

Интервјуисање учесника у истраживању. Завршна активност прикупљања података у овом истраживању подразумевала је интервјуисање ученика и

наставника¹². Интервјуи са ученицима су били организовани за групу ученика (од шест до осам ученика) једног одељења, реализовани су у два временски блиска дана и трајали су по 25 минута. Интервјуи са наставницима су били индивидуални и трајали су приближно 45 минута. Иако су се интервјуи са ученицима и наставницима заснивали на протоколу који је истраживач унапред припремио, они су по форми били полуструктурисани, будући да су дозвољавали извесна удаљавања од планираних тема. Ова удаљавања нарочито су се односила на ситуације у којима је истраживач процењивао да су дигресије релевантне за разумевање дијалога у настави и специфичних схватања које имају учесници у истраживању о дијалогу и другим значајним процесима у настави.

Инструменти. У циљу прикупљања података, у истраживању смо користили следеће инструменте: дневник белешки истраживача, упитници за ученике и наставнике, као и протокол интервјуа за наставнике и за ученике. Употреба наведених инструмената подразумевала је прилагођавање различитим специфичностима наставних ситуација. При том, упитници и протоколи интервјуа за ученике и наставнике настајали су и развијали се у току самог процеса прикупљања података, на основу увида које је истраживач стицао посматрајући наставне часове. На тај начин је омогућено да садржај упитника за ученике и наставнике и садржај протокола интервјуа обухвате додатна питања и да се истраживачка пажња фокусира и на проблеме које је истраживач уочио током посматрања наставних часова.

Дневник белешки је био отворене форме, што је подразумевало записивање оних аспеката наставног рада и дијалогских ситуација које је истраживач проценио као значајне за разумевање истраживаног феномена. У истраживању смо користили једну видео камеру која је на наставним часовима најчешће била фиксирана и постављена на трипод поред истраживача у последњој клупи у учионици. Одлука да користимо само једну видео камеру и да она буде статична заснивала се на методолошким препорукама које подразумевају да се у истраживањима овог типа употребљава само најнеопходнија техничка средства, односно што мање упадљивих истраживачких инструмената (Derry *et al.*, 2010).

¹² Поред активности представљених у оквиру завршног интервјуа, истраживач је у току реализације истраживања свакодневно разговарао са учесницима у истраживању о различитим темама значајним за боље разумевање основног проблема истраживања.

Обезбеђивање прикупљања употребљивог материјала о дијалогу у настави постигнуто је тако што је истраживач на наставним часовима поред видео камере користио и диктафон. Диктафон је најчешће постављан близу табле, односно катедре, како би се снимили звуци које евентуално видео камера не успе да забележи. Према томе, аудио записи добијени диктафоном служили су у овом истраживању као допуна записима забележеним видео камером.

6. Учесници у истраживању

Истраживање смо реализовали у основној школи која се налази у ширем центру Београда. Настава је организована у две смене, тако да ученици два одељења једног разреда једне радне недеље иду у преподневну смену, а следеће недеље у поподневну смену. Школу похађа укупно 506 ученика, а запослено је 48 наставника. С обзиром на то да је школа укључена у различите пројекте (инклузивно образовање, подстицање професионалног усавршавања ученика и слично), може се закључити да су запослени у школи отворени за развијање сарадње са другим релевантним актерима. Та усмереност испољила се и у спремности директора и стручних сарадника школе да прихвате позив за учешће у планираном истраживању дијалога у настави.

Један од основних разлога за избор ове школе било је позитивно искуство које је истраживач стекао када је неколико година раније сарађивао са појединим наставницима и стручним сарадницима школе у оквиру другог професионалног ангажовања. Нарочито је било значајно вишегодишње познанство са једном од наставница, која је у великој мери помогла да други запослени у овој школи буду спремни да прихвате реализацију истраживања. Такође, могуће је да су претходно познанство, односно сарадња са педагогом и психологом школе позитивно утицали на континуирано консултовање око решавања различитих организационих проблема током истраживања. Ове претпоставке су биле од велике важности, будући да се и у литератури истиче да је у истраживањима овог типа од кључног значаја обезбеђивање приступа школи и успостављање односа сарадње са запосленим, што је потребно одржавати и развијати током трајања истраживања (Burgess, 1984).

Истраживачки нацрт је подразумевао посматрање наставних часова у вишим разредима основне школе, што је засновано на очекивањима да ученици имају значајно искуство школовања, да се дуго међусобно познају и да релативно добро могу да опишу начин рада одабраних наставника. Такође, пошло се од претпоставке да ће ученици овог узраста имати сложеније увиде и већу рефлексивност у мишљењу о дијалогу у настави, него што би то могли да изразе млађи ученици. Будући да смо желели да упознамо различите праксе испољавања дијалога у настави, одабрали смо једно одељење осмог и једно одељење седмог разреда. Број ученика у одељењу седмог разреда износи 24, а у одељењу осмог разреда 20 ученика; од укупно 44 ученика 26 су дечаци, а 18 су девојчице.

Истраживањем је планирано да се посматрају наставни часови природно-математичке и друштвено-језичке групе предмета, као и часови изборног наставног предмета, будући да резултати претходних истраживања (Baucal i sar., 2009; Milin, 2011; Ožegović, 2006) указују на постојање разлика у квалитету комуникације у оквиру одређене групе наставних предмета. Било је планирано да се посматрају часови у укупно пет наставних предмета, односно да у истраживању учествују два наставника природно-математичке, два наставника друштвено-језичке групе предмета и један наставник изборног предмета. У консултацијама са директором и стручним сарадницима школе дошло се до предлога који би конкретни наставници учествовали у истраживању. Након добијања сагласности и од самих наставника¹³, направљен је коначан одабир наставних предмета: српски језик, историја, хемија, географија и верска настава. Према томе, пет наставница предметне наставе су, поред ученика два одељења, биле главни учесници у спроведеном истраживању дијалога у настави.

7. Узорак наставних часова

Емпиријски подаци су током истраживања прикупљани у облику писаних и усмених одговора ученика и наставника, као и забелешки истраживача, али се као главни извор података може издвојити снимљени материјали са посматраних

¹³ Више информација о ученичком и наставничком прихватању позива да учествују у истраживању приказано је у одељку у ком су описани услови истраживања.

наставних часова. Имајући то у виду, у наставку ћемо нешто детаљније представити узорак наставних часова у нашем истраживању.

Валидност и репрезентативност снимљеног материјала зависила је од одговарајућег избора наставних часова који ће се посматрати и снимати. Узорак наставних часова у овом истраживању, међутим, није унапред прецизно одређен, већ је планирано да се часови одабраних предмета у два одељења континуирано посматрају док се не стекну одговарајући истраживачки увиди. Иако поједини аутори наводе – имајући у виду сложеност и захтевност дубинске анализе података – да прикупљени материјал са 5 до 10 наставних часова представља „разумну меру“, односно оптималан узорак (Seedhouse, 2004, према: Walsh, 2006:63), планирали смо да посматрамо већи број часова, како би се ученици и наставници навикли на присуство истраживача, као и на употребу опреме за снимање.

У оквиру овог истраживања истраживач је посматрао укупно 60 наставних часова. Првих шест часова из тог узорка посматрани су неколико месеци пре главног истраживања, са циљем да се постигне почетно упознавања са учесницима у истраживању, али и да се ученици делимично припреме за присуство истраживача на наставним часовима које је планирано током главне фазе прикупљања података. Ови часови су посматрани у оба одељења (по три часа у сваком одељењу), на часовима једног наставног предмета. Преостала 54 наставна часа истраживач је посматрао у континуитету, водећи рачуна да се посматра приближно исти број часова у свим одабраним наставним предметима, односно у оба одељења. Истраживач је најпре посматрао наставу настојећи да стекне почетне увиде у начин рада на часовима одабраних наставних предмета, али и да се постигне почетно навикавање ученика и наставника на присуство истраживача на часовима. Ти часови нису снимани како се не би додатно реметио уобичајени начин рада на часовима, већ је истраживач само водио дневник белешки и, по потреби, улазио у комуникацију са учесницима у истраживању. На тај начин је посматрано 23 наставна часа, а истраживач је на основу разговора са ученицима и наставницима, као и на основу њиховог понашања на часовима, проценио да је тај број био довољан да се испуне претходно наведени циљеви овог дела истраживања.

Након иницијалног посматрања часова, истраживач је посматрао часове уз употребу видео камере и диктафона. Снимљен је укупно 31 наставни час, а из тог материјала издвојен је подузорок наставних часова који су одређени као главни извор података за анализу дијалога у настави у овом истраживању. Тако је издвојено 20 наставних часова – по два часа свих пет наставних предмета у оба одељења. Ови часови су одабрани на основу процене истраживача да су учесници у истраживању на тим часовима наставу реализовали најсличније уобичајеном начину рада. Ту процену истраживач је заснивао на анализи писаних одговора наставника и ученика о квалитету посматраног часа, као и на анализи њиховог понашања током часа (уочавајући да се учесници у истраживању све ређе реагују на присуство истраживача на наставним часовима).

8. Начин обраде података

Полазећи од природе и циља истраживања, обрада и анализа података заснивала се претежно на квалитативном приступу. Податке које је прикупио снимањем наставних часова истраживач је најпре транскрибовао, што је подразумевало и бележење коментара који су од значаја за разумевање одређеног дијалога (на пример, навођење различитих невербалних гестова учесника у дијалогу, прецизирање адресата говора учесника у дијалогу и друго). Приликом означавања различитих говорних ситуација, као што су неразумљив говор, наглашен говор, пауза у говору итд., користили смо се интерпункцијским знацима, по узору на решења која се наводе у оквиру конверзационе анализе (Arcidiacono, Baucal & Vuđevac, 2011) и у другим изворима (Peräkylä, 2005).

Обрада транскрипта је претпостављала издвајање јединица анализе – прво на нивоу потеза, а онда на нивоу дијалогске епизоде и секвенце¹⁴. Приликом одређивања потеза учесника у дијалогу водили смо се приступом који се користи у микроетнографским истраживањима, у којима се посебно издвајају језичке смисаоне целине (Bloom *et al.*, 2005), а не целокупни језички садржај који је учесник изнео у оквиру једног јављања (Wells, 2004). Иако овај приступ обраду

¹⁴ Пример обраде транскрипта идентификовањем дијалогских секвенци, размена и потеза дат је у Прилогу 2.

података чини сложенијом и захтевнијом, на тај начин смо могли да на нивоу потеза одвојимо целине као што су питање, одговор и коментар, који се у дијалогу некад износе обједињено, у једном јављању саговорника. Након идентификовања, сви потези на анализираним наставним часовима су нумерисани.

За потребе издвајања дијалошких епизода употребили смо шему кодирања (Wells, 2001), прихватајући као критеријум разликовања епизода истоветност учесника у дијалогу и тематску повезаност којом се постиже кохерентност у остваривању одређеног задатка или активности. Све издвојене епизоде су нумерисане и именоване, а затим су на основу предложених назива епизода креирани кодови. То је омогућило кодирање епизода и њихово накнадно обрађивање употребом поступака дескриптивне статистике.

Коначно, у оквиру дијалошких епизода издвојене су дијалошке секвенце. Ове дијалошке целине су идентификоване и нумерисане првенствено у циљу представљања разлика у структури између појединих дијалошких епизода на посматраним наставним часовима. Такође, за сваку издвојену дијалошку секвенцу на анализираним наставним часовима одредили смо носиоца иницијативног потеза, како бисмо упоредили број дијалошких секвенци које покрећу наставници и број секвенци које су иницирали ученици.

Поред обраде података добијених смањивањем наставних часова, обрађени су и материјали добијени од самих учесника у истраживању. Подаци који произилазе из упитника за ученике и наставнике обрађени су у програму SPSS, а емпиријска грађа прикупљена путем интервјуа са ученицима и наставницима је анализирана према главним темама предвиђеним у протоколу, као и према темама које су се јавиле у интервјуима, а нису биле претходно планиране. На тај начин смо издвојили категорије одговора учесника у интервјуима, на основу чега је било могуће накнадно графичко и упоредно приказивање перспектива ученика и наставника о посебно значајним аспектима дијалога у настави.

Посебну врсту анализе снимљених наставних часова применили смо у циљу идентификовања и разумевања различитих функција дијалога у настави. Реализовање овог истраживачког задатка подразумевало је најпре селекцију дијалошких целина које су препознате као нарочито сложене и слојевите, односно дијалошке секвенце и епизоде у којима је изражена полисемичност и педагошка

димензија одређених начина учествовања у дијалогу у настави. У том смислу, анализа издвојених наставних часова није укључивала само анализу садржаја, већ и анализу дискурса, како би се додатно истражио проучавани феномен и понудила интерпретација опажених значења и различитих улога дијалога у настави.

9. Ток и организација истраживања

Процес прикупљања података обухватао је два полугодишта, у школској 2011/2012. и 2012/2013. години. Почетно посматрање часова истраживач је реализовао у мају 2012. године, у два одељења шестог и седмог разреда. Након тога је спроведено главно прикупљање података у истим одељењима ученика, у периоду од септембра до новембра 2012. године (ученици су тада били у седмом и осмом разреду). Целокупно истраживање могуће је приказати у неколико повезаних фаза:

1. *Припремна фаза*: одабир школе у којој ће се реализовати истраживање; договор са запосленима у школи (директором и стручним сарадницима); упознавање са ученицима и наставницима који ће учествовати у истраживању и представљање истраживачких намера; прелиминарно посматрање часова; добијање сагласности од родитеља ученика за снимање часова.

2. *Главно прикупљање података*: посматрање наставних часова и континуирано анкетирање ученика и наставника, вођење дневника белешки истраживача, прикупљање видео и аудио записа са наставних часова, успутно разговарање са учесницима у истраживању ради прикупљања додатних информација, завршно анкетирање ученика и наставника и интервјуисање ученика и наставника.

3. *Обрада података*: прегледање и транскрибовање видео и аудио записа посматраних часова; секвенционисање говорног дискурса у настави ради издвајања дијалошких целина; прегледање података из осталих извора (дневник белешки истраживача, упитници, садржаји интервјуа са ученицима и наставницима).

4. *Анализирање података*: анализирање садржаја дијалошких епизода, секвенци и потеза; анализирање података из осталих извора, анализа дискурса у циљу разумевања функција дијалога у настави.

10. О условима истраживања

За истраживања овог типа значајно је направити осврт на контекст, односно услове у којима су прикупљани подаци, изнети општи утисак истраживача о реализованом истраживању и представити друге аспекте истраживања који могу допринети његовом потпунијем разумевању (Bloom *et al.*, 2005; Burgess, 1984; Cohen, Maninon & Morrison, 2007; Radulović, 2007). У наставку ћемо укратко навести основна истраживачева запажања о изабраној школи, наставницима и ученицима, а затим ћемо назначити најважније методолошке и организационе проблеме, питања и дилеме које су се јављале током истраживања.

Током истраживања успостављен је добар однос између истраживача и запослених у школи, као и истраживача и ученика, тако да се сарадња са учесницима истраживања може означити као коректна и професионална. Основни утисак истраживача је да у овој школи постоји пријатна школска клима, да је рад у школи добро организован и уређен. У исто време, утисак је да постоји опуштеност ученика и запослених у школи, тако да се слобода и спонтаност у изражавању препознају у комуникацији у зборници, на ходницима, или у школском дворишту. У целини посматрано, истраживач је имао позитивно мишљење о професионалном односу наставника према свом раду. Коначан утисак о ученицима ове школе био је позитивнији него што су биле претпоставке које је истраживач имао пре истраживања, будући да је очекивао да ће ученици овог узраста бити знатно немирнији и мање сарадљиви. Међутим, иако су се поједини ученици понашали прилично слободно и обраћали се једни другима, као и истраживачу без устезања, они су у највећем броју случајева изражавали поштовање и веома коректан однос према истраживању у којем су учествовали.

10.1. Општи проблеми у процесу истраживања

Као најважнији општи проблеми истраживања издвајају се обезбеђивање пристанака за учешће у истраживању, методолошко питање утицања на праксу која се истражује (Лабовљев парадокс) и организациони проблеми истраживања наставних часова снимањем видео камером и диктафоном.

10.1.1. Обезбеђивање пристанака за учешће у истраживању

Обезбеђивање пристанака за учешће у истраживању обухватало је престанак директора школе, наставника изабраних наставних предмета, ученика изабраних одељења, као и добијање писане сагласности од њихових родитеља. Као што је раније наведено, директор и стручни сарадници су веома радо прихватили учешће у истраживању дијалога у настави које им је истраживач представио. Након тога, истраживач је предложио директору и стручним сарадницима школе да се у истраживање укључе ученици два одељења које је већ упознао у претходним посетама школе. Директор и стручни сарадници су се одмах сложили са предлогом за једно одељење, јер су сматрали да је реч о добром одељењу и ученицима са којима је лако сарађивати. Међутим, директор и стручни сарадници су имали резерве када је реч о другом предложеном одељењу. Наиме, они су истакли да посматрање наставе у том одељењу можда није добро решење, будући да су ти ученици прилично немирни. Уместо тога, предложили су да у истраживању учествује друго одељење истог разреда у којем постоји мање дисциплинских проблема и већи број „добрих ученика“ у односу на предложено одељење. Истраживач је одговорио да би могао да прихвати да учествује то друго одељење, али је истакао да је на основу присуствовања наставних часова у првобитно предложеном одељењу стекао утисак да би управо било значајно посматрати наставу у одељењима које се више разликују у начину рада и атмосфери на часу. Директор и стручни сарадници су прихватили тај аргумент, уз коментар да ни ученици предложеног одељења „нису лоши“, него су „живи, динамични и помало непредвидиви“. Они су, такође, додали да се због тих карактеристика са ученицима тог одељења „некад ради и боље него у неком

другом одељењу“¹⁴. Према томе, одлучено је да у истраживању учествују ученици два првобитно планирана одељења седмог и осмог разреда.

Са директором и стручним сарадницима дошло се и до предлога конкретних наставника који би могли да учествују у истраживању. Истраживач је након тога у индивидуалном разговору представио предложеним наставницима основне карактеристике планираног истраживања. Истраживач је истакао да наставници, у складу са етичким правилима овог типа истраживања, могу у сваком тренутку и да одустану од учешћа у истраживању. Уз напомену да би касније одустајање направило извештај проблем у реализацији истраживања, истраживач је замолио наставнике да добро промисле и процене да ли би прихватили представљене обавезе. Сви наставници су одмах прихватили позив за учешће у истраживању и коректно испунили све преузете одговорности до завршетка истраживања. Треба напоменути да су поједини наставници прихватајући позив истакли да постоји и лични професионални интерес за то, јер су очекивали да ће после истраживања добити повратне информације о начину на који реализују наставу, на основу чега би могли даље да унапређују свој рад.

Истраживач је након тога укратко представио истраживање и ученицима предложених одељења и питао их да ли желе да учествују у истраживању. Ученици су, такође, одмах одговорили потврдно. Истраживач је је објаснио да је због природе истраживања – односно због снимања видео камером – неопходно да ученици доставе писане сагласности својих родитеља. Родитељима ученика су разредне старешине, поред самих ученика, објаснили на родитељском састанку основне карактеристике истраживања, доставили им писани материјал о истраживању који је припремио истраживач и позвали их да ученици учествују у планираном истраживању. Велика већина родитеља се одмах сагласила, али је постојао мањи број родитеља који испрва нису одобрили реализовање истраживања¹⁵. Истраживач је у консултацијама са стручним сарадницима школе дошао до закључка да је најбоље да истраживач у индивидуалном разговору са родитељима још једном представи значај истраживања и позове родитеље да преиспитају првобитну одлуку. У телефонском разговору истраживач је саопштио родитељима ученика да је свакако њихово право да одбију учешће у

¹⁵ Родитељи троје ученика су најпре изјавили да не желе да се реализује планирано истраживање.

истраживању, али је ипак навео предности које би такво истраживање могло да за саме ученике који би учествовали у истраживању. После разговора, родитељи су изјавили да сада потпуније разумеју садржај истраживања и дали су своју сагласност.

10.1.2. Методолошки проблеми истраживања наставне праксе

Будући да смо у истраживању били усмерени на проучавање дијалога у оквиру редовне наставне праксе, суочили смо се са методолошким проблемом који се у литератури назива Лабовљев парадокс (Edwards & Westgate, 2005). Овај парадокс се односи на немогућност посматрања друштвене праксе у свом уобичајеном облику, јер само присуство истраживача утиче на истраживану праксу. Наведени проблем смо настојали да решимо континуираним боравком на терену, као и селекцијом информација које је истраживач дао наставницима и ученицима пре самог истраживања. Наиме, у складу са етичким претпоставкама, истраживач је био у обавези да информише учеснике о предмету и циљу истраживања. Међутим, истраживач је ученицима и наставницима саопштио да истражује опште проблеме реализације наставе у нашим основним школама, као што је комуникација у настави. На тај начин истраживач није обмануо учеснике, али је настојао да избегне усмеравање учесника у истраживању на употребу говора у настави, односно испољавање дијалога у настави.

Истраживач је нагласио наставницима да он нема једно унапред уобличено схватање о томе како треба да изгледа наставни час и шта треба да ради добар наставник. Нарочито је истакао да је он у улози особе који покушава да сазнаје о сложеном феномену наставне праксе, а не у функцији процењивача или инспекције. Према томе, истраживач је замолио наставнике да реализују часове на начин на који би иначе радили. На почетку истраживања било је приметно настојање појединих наставника да ипак донекле прилагоде начин рада присуству истраживача, али је утисак да се то током истраживања смањивало¹⁶. Поред тога, уочено је да су на почетку истраживања наставници углавном избегавали да

¹⁶ На пример, поједини наставници су питали истраживача да ли је за истраживање „згодније да организују групни рад“, али је истраживач поновио да за истраживање није потребно да се додатно подстиче интеракција у учионици, већ да се наставници и ученици понашају што сличније уобичајеном начину рада на часовима (дакле, одговор истраживача наставницима био је: „Ако бисте иначе на овом часу организовали групни рад, онда – да, ако нисте планирали, онда – не.“).

оцењују ученике, што се може објаснити и обзирношћу наставника према самим ученицима и специфичној ситуацији у којој се налазе. Током истраживања и то се променило, тако да је истраживач присуствовао наставним часовима на којима наставници усмено проверавају знање ученика, као и часовима на којима су ученици радили писане, контролне задатке.

10.1.3. Организациони аспекти истраживања

Као један од главних организационих проблема у истраживању које се заснива на снимању видео камером у учионици наводи се величина учионице и организација простора (Derry *et al.*, 2010). Наше истраживање је подразумевало снимање часова у пет различитих учионица које се незнатно разликују у организацији простора и углавном су сличних димензија. Међутим, те димензије су отежавале обухватно кадрирање простора, тако да је истраживач постављајући камеру у један угао учионице (најчешће у углу који је супротан катедри) могао да сними само један део ученика у одељењу. Према томе, камера је била усмерена према наставнику, а ученици су најчешће снимани „са леђа“.

Истраживач је на почетку истраживања додатно водио рачуна да не снима одређене ученике, за које је договорено у претходном разговору са родитељима и ученицима да ће се избегавати њихово директно снимање (реч је о укупно троје ученика – двоје у једном одељењу и један ученик у другом одељењу). Иако је истраживач био отворен и за могућност да ови ученици промене место седења на часовима који ће се снимати, ни родитељи ни ученици нису сматрали да је то неопходно. У току истраживања ова молба родитеља и ученика додатно је ублажена (сами ученици су изјавили да им не смета да се снимају), тако да се може закључити да то није значајно утицало на репрезентативност активности које су снимљене у учионици.

10.2. Специфични проблеми истраживача током истраживања

Реализовано истраживање је садржало различите специфичне проблеме који су тражили одговор истраживача. У наставку ћемо се осврнути на проблеме као што су однос истраживача према трајању истраживања, према укључивању истраживача у наставни рад, као и према начинима приступања обради и анализи прикупљеног материјала.

У истраживањима етнографског типа неопходно је да истраживач донесе одлуку о томе да ли је прикупио довољно употребљивог материјала, односно када ће да заврши прикупљање података на терену (Edwards & Westgate, 2005). За истраживача је отежавајућа околност била то што се у литератури може наћи веома мало примера учионичких микроетнографија, уз ретко навођење упутстава о начинима њиховог реализовања, а конкретно у погледу трајања и завршавања истраживања. Према томе, водили смо се смерницама које су представљене у другим етнографским истраживањима, која подразумевају нужност одласка са терена када истраживач стекне утисак да је обим и садржај прикупљеног материјала довољан за анализу и одговарање на постављене циљеве и задатке (Burgess, 1984). Таквим приступом се спречава превелико повезивање истраживача са учесницима и утицај који то може да има на тумачење налаза, односно омогућује се прелазак у етапу обраде и анализе података (Burgess, 1984).

Одлуку о окончавању процеса прикупљања података истраживач је донео на основу процене да прикупљени материјал омогућује тражење одговора на основна питања и постављене задатке истраживања. Истраживач је након последњег снимљеног часа обавестио наставнике да је посматрање часова у оквиру тог предмета завршено. При том, истраживач није унапред најавио наставницима ни ученицима завршетак прикупљања података, како не би утицао на евентуалне промене у њиховом понашању на часовима. Иако су поједини наставници током истраживања повремено постављали питање о планираном трајању посматрања часова, истраживач је најчешће одговарао да не може прецизно да каже, јер то зависи од квалитета снимљеног материјала.

После саопштавања информације да је завршено посматрање наставних часова није уочена посебно снажна емоционална реакција наставника, односно

израз олакшања, тако да се може закључити да наставницима само истраживање није представљало велики терет. Наставници су и у разговору са истраживачем потврдили ову претпоставку, а након тога су поново изјавили да су заинтересовани да сазнају добијене резултате, што се може разумети као потврда њихове мотивисаности и укључености у сам процес овог истраживања. Када је истраживач саопштио ученицима да је завршено посматрање часова, они су рекли да им је криво, јер би „било лепо да може још да траје“.

Истраживач је, такође, имао извесне дилеме поводом тога како је најбоље да реагује на различите ситуације у којима су наставник или ученици укључивали истраживача у рад на часу. Иако је на почетку истраживања саопштио да није планирано да се истраживач укључује у рад на часу, већ да ће само посматрати наставу, ипак се повремено догађало да одређена тема или ситуација утиче на наставника да позове истраживача да и он изнесе коментар на одређен проблем и укључи се у рад на часу. Истраживач је прихватао такве позиве, настојећи да одржи природност дијаложке ситуације, али не потенцирајући своје учешће, убрзо препуштајући наставницима и ученицима да наставе са радом. С друге стране, у ситуацијама када су ученици или наставници коментарисали присуство истраживача или снимања на часу, истраживач није посебно реаговао, како би избегао продужавање трајања тих дијаложких целина.

Конечно, треба напоменути и то да је истраживач донекле променио претходно планиран начин прикупљања података у форми записивања запажања у дневник белешки. Наиме, првобитно је предвиђено да истраживач током трајања наставног часа што детаљније записује своја запажања. Међутим, већ на почетку истраживања истраживач је уведео да писање током самог наставног часа привлачи пажњу и наставника и ученика, тако да је одлучио да то чини у најмањој могућој мери. На тај начин је настојао да допринесе природности у раду наставника и ученика, али и да се додатно усмери на посматрање оних аспеката наставног часа за које није био сигуран да ће бити евидентирани видео камером. Према томе, запажања и коментаре истраживач је записивао тек после посматраног часа.

10.3. Ефекти истраживања на истраживача и учеснике

На основу претходно изнетог, можемо закључити да је велика већина наставника и ученика била мотивисана да учествује у истраживању, што је један од предуслова за успешност самог истраживања. Они су одговорили на претпоставке посматрања часова и били су вољни да касније изнесу своје утиске попуњавајући упитнике и одговарајући на питања у интервјуу.

Позитиван однос према истраживању и искуству које су стекли наставници су изразили, поред осталог, и тиме што су истакли да би радо поново учествовали у истраживању овог типа. Они су, такође, истакли да сматрају да је потребно више оваквих истраживања, у којима ће истраживач у континуитету прикупљати податке о школској и наставној пракси. Навели су да је примењен истраживачки приступ најбољи начин да се стекне „права слика“ о томе шта се у школи заправо дешава и са којим ограничењима се они сусрећу у свом раду. Ученици су, такође, имали позитиван став према истраживању, тако да су више пута саопштили да им пријају часови на којима је присутан истраживач, јер им је то занимљиво и подстицајно за рад.

Вредност реализованог истраживања за истраживача огледа се пре свега у могућности да се упозна са наставном праксом на основношколском нивоу. Ово искуство је подстакло истраживача на преиспитивање различитих теоријских претпоставки у оквиру дидактике и њихово посматрање у контексту основних карактеристика – потенцијала и ограничења – наставног часа. Реализација истраживања овог типа подразумевала је и развијање вештине комуникације истраживача, будући да је био у непосредном контакту са релативно великим бројем учесника. То је обухватало испољавање осетљивости за потребе учесника у истраживању, отвореност за значења која придају активностима у истраживању и настојање да се испољи флексибилност, али и сачува усмереност истраживачког процеса.

Можемо, према томе, закључити да се као значајан ефекат овог истраживања препознаје повезивање различитих актера у области образовања, приближавање њихових позиција и улога и стварање предуслова за заједнички, односно сараднички рад. Тиме се допринело извесном приближавању теорије и

наставне праксе, отварању учионица за друге учеснике и указивање на вредност примењених истраживачких приступа и техника. Као илустративан пример специфичног ефекта реализованог истраживања на учеснике може се навести увиђање предности коришћења видео камере у настави. Тако су наставници у неколико ситуација прокоментарисали да ће после истраживања почети да практикују снимање часова, како би сами дошли до различитих информација о ученицима и до нових увида о начину реализовања наставних часова.

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Пре него што представимо главне резултате нашег истраживања, осврнућемо се на основне утиске које смо стекли о контексту у којем смо реализовали истраживање, односно приказаћемо изглед одабране школе и учионица у којима смо боравили, као и најзанчајније аспекте психосоцијалне климе школе.

Као што је споменуто у претходном тексту, школа се налази у ширем центру Београда – иако је релативно близу средишта града, сама школа се налази у прилично мирној и тихој улици. Прекопута школе постоје две мале продавница и киоск, где ученици купују ужину за време одмора. Уобичајен проблем претрчавања улице овде није нарочито изражен, јер су на коловозу постављени „лежећи полицајци“, а сам саобраћај у улици није превише фреквентан. Двориште школе је релативно пространо, дрвеће и трава се уредно одржавају, а може се наћи и покоје цвеће. Иако, дакле, постоји зеленило које се негује, двориште не привлачи посебну пажњу, нити оставља утисак да је резултат изузетног труда запослених у школи. Пре би се могло рећи да је сврха овог зеленила да ствара хладовину и изванредан мир, на путу до самог улаза у школу. Мир у дворишту школе и у самој улици треба схватити условно, јер се у току дана ту налази на десетине ученика који трче, играју се и довикују.

Чим се уђе у школу уочава се велики хол са паноима ученичких радова, пре свега из наставних предмета Српског језика, Историје и Ликовног васпитања. У холу, одмах поред улазних врата, налази се један сто и две столице где седе дежурни ученици. Школа има два спрата, а настава се реализује у учионицама на спратовима и приземљу, као и у подруму где је сала за Физичко васпитање. Зборница и канцеларије за директора, секретара и стручне сараднике школе смештене су у приземљу, а ходник који их повезује је централно место сусрета и мимоилажења већине запослених у школи. Разговори запослених, ипак, најчешће се дешавају у самој зборници, или у канцеларијама стручних сарадника школе.

Током реализације нашег истраживања боравили смо у пет учионица, будући да је за сваки од наставних предмета које смо посматрали предвиђен посебан кабинет. Изузетак су часовим верске наставе који су се по правилу реализовали у учионици ученика четвртог разреда. Утисак је да не постоје значајне разлике у величини учионица у којима смо боравили, нити у распореду намештаја и предмета у учионици. Најкрупнија разлика између учионица

испољавала се у начинима уређивања зидова кабинета, тачније у садржају постера који су окачени на зидове. Другим речима, на зидовима свих учионица у којима смо били налазило се релативно много различитих предметноспецифичних визуелних садржаја. Тако су на зидовима били окачене фотографије познатих српских писаца у кабинету за српски језик, односно знаменитих историјских личности у кабинету за историју, географске карте у кабинету за географију, периодни систем елемената у кабинету за хемију, док су у учионици ученика четвртог разреда били различити цртежи ученика и други текстуални материјали.

Сумирајући стечене утиске у једну целину, можемо закључити да је школски живот и рад у овој школи добро организован и уредан. При том, истраживач није пронашао неке битне, упадљиве специфичности ове школе у односу на друге основне школе у Београду, или у односу на друге „типичне“ школе у нашој земљи. Штавише, једноставност и функционалност школског простора подсећала је истраживала на период када је сâм био ученик основне школе, пре 25 година. Ипак, на самом почетку истраживања амбијент у којем се одиграва школски живот оставио је релативно јак утисак на истраживача, будући да није навикао на толико буке, трчања и метежа. Почетна забринутост да ће се ученици повредити у јурњави кроз ходнике, или освртање на јакне и торбе које се вуку по ходницима за време школског одмора, временом се смањивала, да би при крају реализације истраживања готово и ишчезла.

Живахност и динамика која се осећа на ходницима и степеницама школе укључује размене и између самих ученика, али и ученика и наставника, чистачица и других запослених у школи. Према томе, стекли смо утисак да су међуљудски односи у овој школи у великој мери природни и спонтани. За две време боравка у школи истраживач није присуствовао ниједној ситуацији у којој су учесници у нашем истраживању, као ни други ученици или наставници учествовали у некој озбиљној, проблематичној ситуацији, па ни у непримереној, повређујућој вербалној размени.

1. ОПИС ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

Дијалог у настави представља активност, односно процес чију динамичност није једноставно – а вероватно није ни могуће – представити у статичној форми писаног описа. Аутори наводе да је „заустављање“ овог процеса увек деликатно методолошко и концептуално питање (Bloom *et al.*, 2005). Имајући у виду поменуто полазно ограничење, у овом раду смо ипак покушали да представимо неке посебно значајне аспекте испољавања дијалога у настави, како бисмо на основу прикупљеног материјала покушали да конструишемо одраз феномена који проучавамо. Иако је реч о феномену који као интегрална појава надилази појединачне проблеме представљене у наставку рада, постизање обухватности, али и прегледности у излагању настојали смо да остваримо најпре одвајањем поглавља у којима се усмеравамо на појединачне димензије и педагошки и дидактички важна питања дијалога у настави.

Проучавање дијалога у настави у највећој мери се односи на ниво дијалогских епизода, тако да су наставни часови на основу анализе подељени на најобухватније дијалогске целине, односно издвојене задатке који укључују двоје или више саговорника. Овакав приступ је омогућио да све вербалне размене на часу буду укључене у анализу. На тај начин у раду су присутне вербалне активности које имају одлике аргументоване дискусије, али и претежно монолошка излагања, па и веома кратке размене у којима ученици и наставници размењују информације о једноставним организационим питањима (као што је, на пример, договарање око распореда седења ученика). Према томе, опис дијалога у настави у великој мери ће се подударати са описом активности на наставним часовима, с тим што је фокус у овом раду на језиком посредованим разменама између свих учесника у настави.

У опису који следи најпре представљамо квантитативне податке о броју, структури и обиму дијалогских епизода. Затим приказујемо садржај дијалогских епизода, где представљамо основне теме дијалога. Након тога, наводимо ко су били најчешћи учесници у дијалогу у настави, да бисмо у последњем одељку

описа представили различите аспекте квалитета дијалога у настави. Коначно, на основу понуђеног описа покушали смо да продискутујемо наша запажања, да понудимо додатне увиде и интерпретације, као и да доведемо у везу прикупљене податке са резултатима наведеним у оквиру других истраживања.

1.1. Број, структура и обим дијалошких епизода

1.1.1. Број дијалошких епизода на наставним часовима

Водећи се аналитичким оквиром који је коришћен у другим емпиријским истраживањима дијалога у учионици (Wells, 2001), на 20 снимљених часова издвојили смо укупно 235 дијалошких епизода. Распон дијалошких епизода на анализираним часовима кретао се од 5 до 20 дијалошких епизода (График 1), а на основу приказаних података уочава се да се углавном издвајало 11 епизода (колико је било заступљено на 4 наставна часа) и 13 дијалошких епизода (3 наставна часа). Према подацима приказаним на Графику 1 може се закључити да је на већини анализираних часова било од 7 до 14 дијалошких епизода¹⁷.



График 1: Број дијалошких епизода на анализираним часовима

Број дијалошких епизода разликовао се на појединим часовима различитих наставних предмета, при чему су уочене извесне разлике између броја епизода првог и другог анализираних часова истог наставног предмета. На графицима који

¹⁷Само један час имао мање, а три часа више дијалошких епизода него што обухвата наведени опсег.

следе приказан је број епизода на часовима одабраних наставних предмета у седмом и осмом разреду.

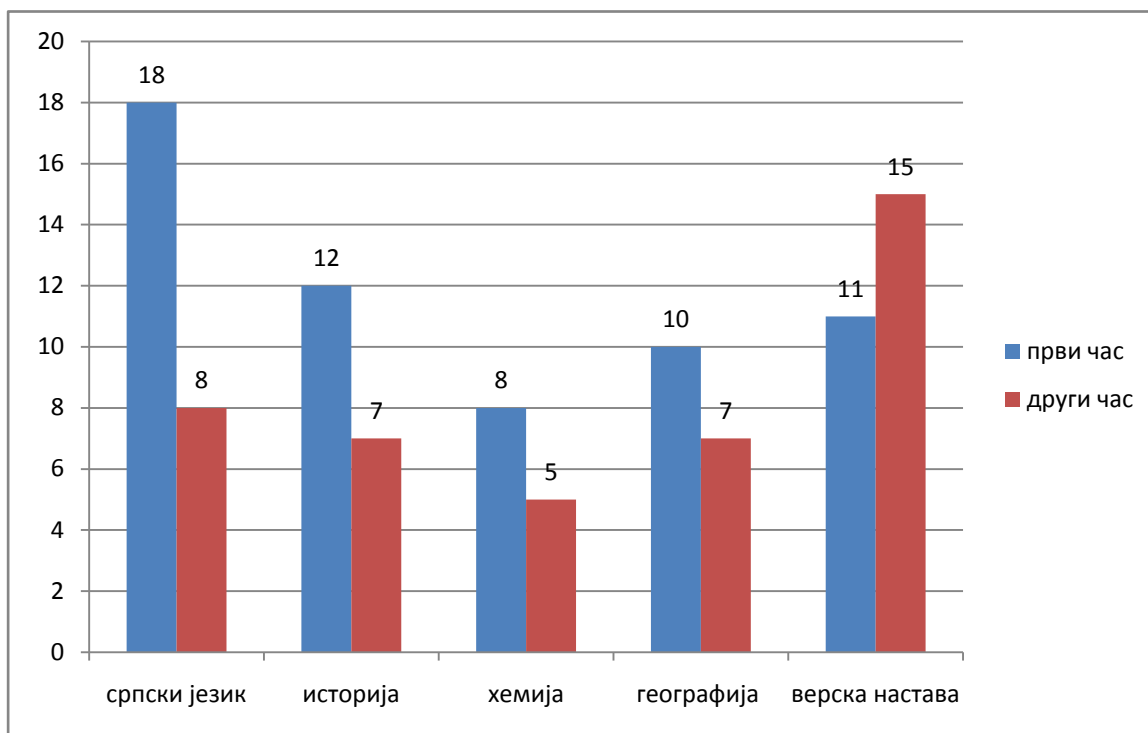


График 2: Број дијалогских епизода на анализираним часовима – седми разред

На основу података приказаних на Графику 2, може се приметити да је највећи број епизода био на првом анализираном часу српског језика (18 епизода) и на другом часу верске наставе (15 епизода), а да је најмање епизода било на другом посматраном часу хемије (5 епизода). Број епизода на осталим часовима кретао се у интервалу од 7 до 12 епизода.

Број епизода на часовима у осмом разреду (График 3) био је веома сличан у пет одабраних наставних предмета, тако да је на већини наставних часова било између 11 и 13 дијалогских епизода. Најзначајнија одступање од овог опсега уочено је на другом анализираном часу верске наставе (20 епизода) и на првом часу српског језика (16 епизода).

Поређење броја дијалогских епизода у одељењима седмог и осмог разреда указује на постојање разлике у овом аспекту испољавања дијалога, при чему је уочено да је у осмом разреду било значајно више дијалогских епизода, него у седмом разреду ($t = 2,134$, $\text{Sig.} = 0,047$).

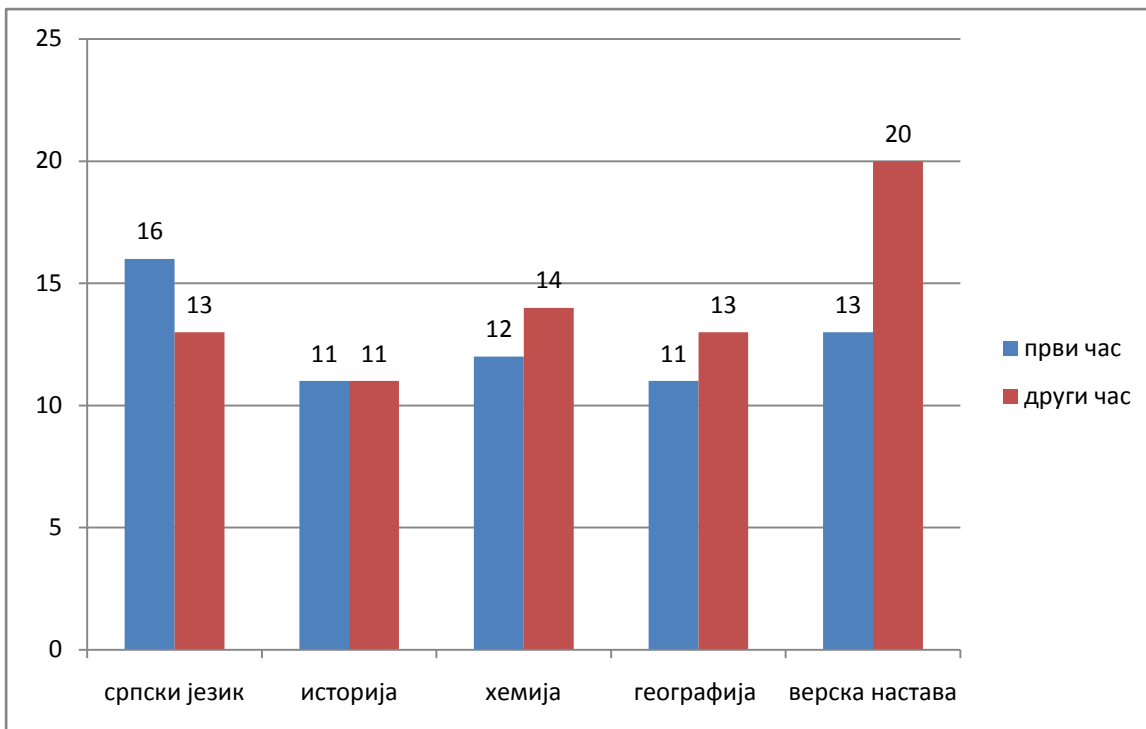


График 3: Број дијалогских епизода на анализираним часовима – осми разред

Добијени резултати указују на то да су на анализираним наставним часовима ученици и наставници најчешће били укључени у рад на релативно малом броју задатака, односно да су се активности на часовима углавном груписале у десетак крупних вербалних целина. Овај налаз би се могао разумети као испољавање усмерености у раду на часу, као израз структурисаности наставног часа и наставног рада уопште. С друге стране, присуствовали смо и наставним часовима који су садржали више од 15 дијалогских епизода, што би могло да се тумачи барем двојачко – као доказ о фрагментираности задатака и активности на часу, али и као показатељ слободне структуре у раду и као индикатор отворености ученика и наставника за промену тема и вербалних активности током наставног часа.

На основу представљених података није могуће закључивати о постојању карактеристичног стила наставника у погледу организовања и учествовања дијалога у настави, будући да су уочене разлике у броју дијалогских епизода на наставним часовима истог наставног предмета. Ипак, добијен је налаз да је број дијалогских епизода био већи на часовима у осмом разреду, у односу на седми разред. Овај резултат би се могао разумети као извесна потврда претходно наведене оцене запослених у школи да су ученици изабраног одељења осмог

разреда „веома живи“, док су ученици седмог разреда оцењени као „добри ђаци са којима се најчешће лако сарађује“. Другим речима, број дијалогских епизода у спроведеној анализи транскрипата могао би се разумети, поред осталог, као последица прихватања већег броја различитих иницијативних потеза ученика – што је било израженије на наставним часовима у одабраном одељењу осмог разреда, док је то био ређи случај на часовима одељења седмог разреда.

Настојали смо, такође, да испитамо у каквој су вези број дијалогских епизода и тип наставног часа, тако да смо класификовали анализирани часове према томе да ли су главне активности биле усмерене на увођење у нову област, обраду нових садржаја, утврђивање знања ученика (продубљивање и систематизација), проверавање знања ученика, или на развијање способности и вештина ученика¹⁸. У наставку наводимо податке о томе који анализирани час је био ког типа и колико је имао дијалогских епизода (Табела 3), као и информације о броју епизода у оквиру различитих типова наставних часова (Табела 4).

Табела 3: Анализирани наставни часови – тип часа и број дијалогских епизода

Разред	Наставни час	Тип часа	Број епизода
Седми разред	Српски језик (1)	проверавање знања ученика	18
	Српски језик (2)	утврђивање знања ученика	8
	Историја (1)	обрада нових садржаја	12
	Историја (2)	утврђивање знања ученика	7
	Хемија (1)	обрада нових садржаја	8
	Хемија (2)	утврђивање знања ученика	5
	Географија (1)	проверавање знања ученика	10
	Географија (2)	обрада нових садржаја	7
	Верска настава (1)	обрада нових садржаја	11
	Верска настава (2)	утврђивање знања ученика	15

¹⁸ Приликом одређивања типа наставног часа, водили смо се одредницама које се наводе у дидактичкој литератури (Ђорђевић, 1992), а које се уобичајено употребљавају у школској документацији и приликом планирања наставног рада. Овде напомињемо да су посматрани часови најчешће садржали различите елементе обраде, провере и утврђивања знања ученика. Ипак, избегавали смо да користимо одредницу „комбиновани тип час“, већ смо типове часа одређивали на основу доминантног обележја одређеног часа, зависно од тога да ли на часу преовлађују активности обраде новог садржаја, провере знања ученика итд.

Табела 3: Анализирани наставни часови –
тип часа и број дијалошких епизода (наставак)

Разред	Наставни час	Тип часа	Број епизода
Осми разред	Српски језик (1)	обрада нових садржаја	16
	Српски језик (2)	утврђивање знања ученика	13
	Историја (1)	обрада нових садржаја	11
	Историја (2)	проверавање знања ученика	11
	Хемија (1)	проверавање знања ученика	12
	Хемија (2)	обрада нових садржаја	14
	Географија (1)	обрада нових садржаја	11
	Географија (2)	утврђивање знања ученика	13
	Верска настава (1)	утврђивање знања ученика	13
	Верска настава (2)	развијање вештина ученика	20

Према подацима приказаним у Табели 4, уочава се да је на анализираним часовима највише било часова обраде (8 наставних часова) и утврђивања знања ученика (7 часова). Мањи број часова наставници су посветили проверавању знања ученика (4 часа), а постојао је један час развијања вештина ученика. Према томе, анализирани наставни часови су обухватили различите типове часова, иако напомињемо да су наставници на почетку истраживања избегавали да „питају ученике за оцену“ у условима реализације истраживања. Међутим, у каснијој фази истраживања наставници су проценили да су ученици довољно слободни и опуштени, тако да су сматрали да ученицима неће значајно ометати концентрацију присуство истраживача и опреме за снимање (што су и сами ученици у пар ситуација потврдили).

Табела 4: Типови наставних часова и број дијалошких епизода на часу

Тип наставног часа	Број епизода на часу								
	час 1	час 2	час 3	час 4	час 5	час 6	час 7	час 8	AS
Час обраде	7	8	11	11	11	12	14	16	11,25
Час утврђивања	5	7	8	13	13	13	15	-	10,57
Час проверавања	10	11	12	18	-	-	-	-	12,75
Час развијања вештина	20	-	-	-	-	-	-	-	20

На основу добијених података не може се уочити битна разлика између просечног броја дијалошких епизода у односу на типове наставних часова¹⁹. Овај налаз је донекле неочекиван, будући да је било основано претпоставити да ће часови обраде имати мање дијалошких епизода у односу на часове утврђивања (продубљавања и систематизације), као и у односу на часове провере знања ученика (Vilotijević, 2000). На анализираним часовима обраде, међутим, поред основне епизоде у којој се обрађивао нови наставни садржај биле су заступљене различите „споредне“ дијалошке епизоде мањег обима. С друге стране, на наставним часовима утврђивања, ученици и наставници су били усмерили на неколико најкрупнијих тема, тако да на тим часовима није формиран велики број дијалошких епизода које би се односиле на продубљивање и додатно разматрање различитих тема. Такође, часови провере знања били су оријентисани на мали број наставних јединица, а углавном су у дијалогу учествовали наставник и троје или четворо ученика. Ове околности, према томе, разумемо као део објашњења за добијену заступљеност дијалошких епизода на различитим типовима наставних часова.

¹⁹Одступање од наведеног опсега постоји у оквиру типа часа „развијање вештина ученика“, али будући да је реч о само једном наставном часу, није основано изводити даља тумачења о разликама у односу на друге типове анализираних наставних часова.

1.1.2. Структура дијалошких епизода на наставним часовима

Као што је претходно представљено, дијалошка епизода је највећа целина учioniчког дискурса и она се састоји од дијалошких секвенци. Према томе, у овом раду структуру дијалошких епизода разматраћемо на основу секвенци од којих се оне састоје. Разлог за укључивање дијалошке секвенце у анализу био је то што она има посебан конверзациони значај (Wells, 2004) и може да допринесе потпунијем разумевању дијалога у настави. Дијалошке секвенце смо издвојили на основу одређења по којем она представља јединицу учioniчког дискурса који је тематски повезан са очекивањима постављеним у иницијалном потезу једног од саговорника (Wells, 2004). У табели коју наводимо у наставку (Табела 5) понуђени су основни подаци о броју дијалошких секвенци у епизодама на нивоу сваког анализiranог часа²⁰.

Табела 5: Укупан број дијалошких епизода и секвенци на часу, број секвенци у епизоди (просечан број, најмањи и највећи број секвенци у епизоди)

Разред	Наставни час	Број епизода на часу	Број секвенци на часу	Број секвенци у епизоди		
				AS	min	max
Седми разред	Српски језик (1)	18	99	5,50	1	15
	Српски језик (2)	8	61	7,63	4	13
	Историја (1)	12	52	4,33	1	10
	Историја (2)	7	62	8,86	1	37
	Хемија (1)	8	40	5,00	1	22
	Хемија (2)	5	39	7,80	1	31
	Географија (1)	10	71	7,10	2	20
	Географија (2)	7	58	8,29	1	37
	Верска настава (1)	11	58	5,27	1	12
	Верска настава (2)	15	44	2,93	1	6

²⁰Број секвенци у свакој епизоди на анализираним часовима наведен је у Прилогу 3.

Табела 5: Укупан број дијалогских епизода и секвенци на часу, број секвенци у епизоди (просечан број, најмањи и највећи број секвенци у епизоди) - наставак

Разред	Наставни час	Број епизода на часу	Број секвенци на часу	Број секвенци у епизоди		
				AS	min	max
Осми разред	Српски језик (1)	16	110	6,88	2	33
	Српски језик (2)	13	66	5,08	1	17
	Историја (1)	11	57	5,18	1	15
	Историја (2)	11	55	5,00	2	9
	Хемија (1)	12	82	6,83	2	17
	Хемија (2)	14	63	4,50	1	14
	Географија (1)	11	64	5,82	1	28
	Географија (2)	13	79	6,08	1	21
	Верска настава (1)	13	48	3,69	1	9
	Верска настава (2)	20	61	3,05	1	9

На основу података приказаних у Табели 5 уочава се да је на већини анализираних часова било од 55 до 80 дијалогских секвенци. Као што је и очекивано, наставни часови који су садржали велики број дијалогских епизода најчешће су имали и велики број дијалогских секвенци²¹. Највећи број секвенци био је на првом часу српског језика у осмом разреду (110 секвенци) и у седмом разреду (99 секвенци), а најмањи на часовима хемије у седмом разреду (39 и 40 секвенци).

Према приказаним подацима, уочава се да је у епизодама углавном било од четири до седам секвенци, а од тог опсега разликују се три часа верске наставе на којима је просечно било око три секвенце у епизоди, као и два часа у седмом разреду (хемија и географија), на којима је у просеку било осам секвенци, односно један час на којем је било просечно готово девет секвенци (час историје). На већини часова постојале су поједине дијалогске епизоде које су имале само једну секвенцу. Већа разлика између часова се јавила када је реч о томе колико је највише секвенци било у епизоди. Наиме, иако је највећи број секвенци у епизоди

²¹Изузетак је био, на пример, други час верске наставе у осмом разреду, који је бројао чак 20 епизода, али се број секвенци на овом часу није разликовао од већине других часова.

углавном био у опсегу од 12 до 22, било је и часова који су садржали преко 30 секвенци у једној епизоди (један час српског, историје, хемије и географије). С друге стране, на неколико часова ниједна епизода није имала више од 10 секвенци (час историје и три часа верске наставе).

Структура епизода на анализираним часовима, посматрано по секвенцама које су је чиниле, може се представити у два основна облика. На часовима су се јављале епизоде које су биле састављене из секвенци које се сукцесивно надовезују, тако да се и целина те епизоде изграђује постепено, односно кумулативно. Другим речима, ове епизоде су представљале релативно уређен низ састављен из заокружених дијалošких јединица. С друге стране, на анализираним часовима било је епизода у којима се секвенце преплићу, прекидају једна другу, а затим настављају. Овакве епизоде карактерисале су дигресије и упадице, обраћање пажње на различите теме као што су организација рада на часу и друго.

Овај налаз одговара запажањима која је изнео Александер у својој студији, јер је и он указивао на постојање два типа уобличавања дијалога у настави – један тип који карактерише сукцесивно надовезивање и други тип који одликује преплитање дијалošких целина на наставном часу (Alexander, 2001). Потребно је, међутим, истаћи да на основу наших података не можемо закључити да се наставници разликују у приступу грађења и развијања дијалošких целина на наставним часовима. Наиме, у нашем истраживању смо препознали разлике у структури дијалošких епизода у оквиру истог наставног предмета, у истом одељењу. Другим речима, приказани подаци не указују на један јединствени, непроменљив начин, или стил рада одређеног наставника у погледу структурирања дијалošких епизода на наставним часовима.

1.1.3. Обим дијалošких епизода на наставним часовима

Под обимом дијалošких епизода у овом раду подразумеваћемо број потеза који припадају једној дијалošкој епизоди на часу. Оваквим евидентирањем појединачних вербалних доприноса саговорника у оквиру одређене дијалošке целине могли смо да идентификујемо обимније и мање обимне дијалošке

епизоде²². У наставку смо приказали основне информације о обиму дијалošких епизода (Табела 6).

Подаци приказани у Табели 6 упућују на то да је већина анализираних часова имала од 400 до 850 потеза, али да су постојали и наставни часови који су одступали од овог опсега. Тако је на три часа верске наставе било мање од 400 потеза²³, а на три часа (један час српског језика и два часа хемије) било је више од 900 потеза. У оквиру дијалošке епизоде број потеза углавном се кретао у распону од 40 до 80 потеза, али је било и часова на којима су епизоде имале преко 100 потеза (часови српског језика и историје), па чак и близу 200 потеза у епизоди (час хемије). Такође, постојали су часови на којима ниједна епизода није имала више од 30-ак потеза (три часа верске наставе и два часа историје).

Табела 6: Укупан број дијалošких епизода и потезана часу, број потеза у епизоди (просечан број, најмањи и највећи број потеза у епизоди)

разред	наставни час	број епизода на часу	број потеза на часу	број потеза у епизоди		
				AS	min	max
Седми разред	Српски језик (1)	18	838	46,56	2	142
	Српски језик (2)	8	936	117,00	11	246
	Историја (1)	12	406	33,83	2	95
	Историја (2)	7	767	109,57	21	550
	Хемија (1)	8	451	56,38	3	287
	Хемија (2)	5	994	198,80	2	938
	Географија (1)	10	761	76,10	7	210
	Географија (2)	7	656	93,71	3	503
	Верска настава (1)	11	466	42,36	2	151
	Верска настава (2)	15	381	25,40	3	91

²²Будући да смо усмерени на језик и његово испољавање у настави, обимдијалošких епизода нисмо разматрали на основу њеног трајања (као што чине поједини аутори, нпр. Wells & Мејја-Агауз, 2006), већ на основу вербалних потеза које чине учесници у дијалогу.

²³Потребно је напоменути да су анализирани часови верске наставе трајали нешто краће него часови других наставних предмета, па би то могло да буде део објашњења за мањи број потеза на часовима овог изборног предмета. Ипак, с обзиром на то да часови верске наставе нису имали и значајно мањи број епизода или секвенци у односу на часове других предмета, није могуће извести једнозначан закључак о разликама у обиму дијалošких епизода на основу критеријума трајања посматраних наставних часова.

Табела 6: Укупан број дијалогских епизода и потезана часу, број потеза у епизоди (просечан број, најмањи и највећи број потеза у епизоди) – наставак

разред	наставни час	број епизода на часу	број потеза на часу	број потеза у епизоди		
				AS	min	max
Осми разред	Српски језик (1)	16	894	55,88	3	307
	Српски језик (2)	13	862	66,31	2	333
	Историја (1)	11	542	49,27	4	171
	Историја (2)	11	415	37,73	4	91
	Хемија (1)	12	929	77,42	9	301
	Хемија (2)	14	602	43,00	8	208
	Географија (1)	11	813	73,91	2	445
	Географија (2)	13	721	55,46	6	267
	Верска настава (1)	13	337	25,92	2	88
	Верска настава (2)	20	365	18,25	2	95

Када је реч о епизодама са најмањим бројем потеза, уочава се да су оне најчешће имале од два до четири потеза. С друге стране, постојале су нешто веће разлике између наставних часова када се упоређује највећи број потеза у једној дијалогској епизоди. Тако је на једном часу у епизоди било преко 900 потеза (хемија), али су постојали и часови на којима ниједна епизода није имала више од 100 потеза (три часа верске наставе и један час историје). На основу добијених података, може се такође приметити да је на часовима најчешће највећа епизода садржала од 250 до 300 потеза.

На основу просечног броја епизода на анализираним часовима, као и структуре и обима тих епизода, може се рећи да су ученици и наставници углавном учествовали у неколико централних дијалогских епизода (у којима су се усмерили на главне садржаје планиране за тај час) и неколико споредних епизода које су се најчешће спонтано јавиле на часу. Постојали су, међутим, часови који су садржали само мали број епизода, на којима су активности током целог часа биле концентрисане око једног или два задатка које би наставници предвидели, односно припремили. С друге стране, на неколико часова издвојило се 15-ак и више епизода, што указује на то да су се наставници и ученици укључивали и у

дијалог у вези са различитим планираним и непланираним темама на часу.

Квантитативни подаци о броју дијалošких епизода, о заступљености секвенци у епизодама и о броју потеза у епизодама представљају оквир за приказивање других показатеља дијалога у настави. Један од посебно значајних аспеката дијалога у настави јесте садржај дијалošких епизода на анализираним часовима, о чему ће бити речи у наставку рада.

1.2. Садржај дијалošких епизода

Након издвајања дијалošких целина које се односе на већу групу активности или на задатак у току наставног часа, идентификовали смо доминантни садржај свих дијалošких епизода на анализираним часовима²⁴. Предложена садржинска одређења дијалošких епизода омогућила су, затим, уобличавање крупних категорија за груписање епизода. Тако смо формулисали укупно 22 категорије којима припадају свих 235 проучаваних епизода (Табела 7)²⁵. У наставку ћемо понудити кратак опис издвојених категорија тако што ћемо најпре навести категорије које су се релативно често јављале на анализираним часовима (I група категорија), затим категорије које су биле заступљене неколико часова (II група категорија), а онда и категорије које су се односиле на неке сасвим специфичне епизоде које су се јавиле на једном или два наставна часа (III група категорија).

На основу података представљених у Табели 7, уочава се да шест категорија садржаја дијалošких епизода припада првој групи, девет категорија припада другој, а да се седам категорија налази у трећој групи категорија дијалošких епизода.

²⁴ Списак садржаја свих епизода на анализираним часовима налази се у Прилогу 3.

²⁵ Приказ садржаја свих епизода на анализираним часовима и категорија којима припадају налази се у Прилогу 4.

Табела 7: Категорије садржаја дијалошких епизода према учесталости јављања на анализираним наставним часовима

Категорије садржаја дијалошких епизода			
I група категорија	II група категорија		III група категорија
уводне активности на часу	рад ученика на тексту и диктирање	читање писаних одговора ученика	излагање ученика
подсећање на рад од претходног часа	одговарање ученика за оцену	проверавање ученичког знања и разумевања теме	дискусија
наставничково излагање нове теме	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	одржавање дисциплине на часу	упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави
обрада нове теме уз учешће ученика	административне активности	обезбеђивање услова и материјала за рад	подстицање ученика да поправе школски успех
најављивање наредних активности	информисање о ваннаставним и додатним активностима		процењивање квалитета часа
завршне активности на часу			праћење понашања ученика разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу

1.2.1. Прва група категорија – дијалошке епизоде које су се често јављале на часовима

Више од половине анализираних часова садржало је дијалошке епизоде које припадају следећим категоријама: (1) уводне активности на часу, (2) подсећање на рад од претходног часа, (3) наставничково излагање нове теме, (4) обрада нове теме уз учешће ученика, (5) најављивање наредних активности и (6) завршне активности на часу.

(1) *Уводне активности на часу.* Посматрани часови најчешће су почињали различитим припремним активностима које су обухватале умиривање ученика, уписивање одсутних ученика, организовање услова за рад на часу (одређивање распореда седења ученика, подела материјала за рад и слично), као и мотивисање ученика за рад на часу. Епизоде које припадају овој категорији карактерише кратак разговор наставника са ученицима, што је омогућавало да се брзо пређе у главне активности на часу. Због тога су ове епизоде најчешће имале једноставну структуру и мали број потеза ученика и наставника.

(2) *Подсећање на рад од претходног часа.* Наставници су релативно често на часовима правили осврт на претходно обрађене теме или су подсетили ученике на начин рада на претходном часу (на пример, поделу ученика у одређене радне групе). Ове епизоде су некад биле веома кратке и служиле су увођењу у даљи рад на часу, али су се понекад односиле и на проверавање ученичког разумевања, па и продубљивање теме започете на претходном часу. Због тога је и варирао број секвенци и потеза који су чинили дијалошку епизоду, тако да су у овој категорији биле епизоде релативно једноставне структуре, као и сложене и обимне дијалошке епизоде.

(3) *Наставничково излагање нове теме.* Значајан број анализираних часова садржао је епизоде које карактерише „монологско“ излагање наставника, односно активности „класичног предавања“. На анализираним часовима постојала је значајна разлика у трајању дијалошких епизода из ове категорије, тако да је само неколико часова обележило продужено излагање наставника, док су на већини других часова предавања наставника трајала релативно кратко. Када је реч о структури епизоде, у овој категорији најчешће није било већег броја секвенци, јер је говор наставника ретко био прекидан, па се нису ни издвајале мање дијалошке целине унутар епизоде. Ипак, поврмени вербални потези ученика у оквиру ових целина били су основ за њихово класификовање у дијалошку форму. Епизоде углавном нису имале велики број потеза наставника, али је специфично било то што су ти потези обухватили по неколико реченица (било је примера када је један потез наставника у оквиру епизоде из ове категорије имао по десетак реченица).

(4) *Обрада нове теме уз учешће ученика.* На часовима је често била заступљена активност обраде нових наставних садржаја у којој су наставници

укључивали ученике у разговор о планираној наставној теми. Ове дијалогске епизоде су најчешће подразумевале активности у којима наставник позива ученике да се присете раније обрађиваних садржаја који су у вези са новом темом, или да искажу релевантна ваннаставна знања и искуства. На тај начин наставници су покушавали да заједно са ученицима стварају предуслове за смислено повезивање старих и нових садржаја. Дијалогске епизоде из ове категорије биле су присутне на часовима свих предмета, али су имале различите изразе у раду различитих наставника, што значи да су и епизоде имали другачију структуру и обим. Према томе, епизоде су некада биле веома једноставне структуре и садржале су мали број потеза, али је било и епизода које су биле сложене и обимне, односно заузимале су значајан део часа.

(5) *Најављивање наредних активности.* Наставници су на већини часова ученицима указивали на активности које их очекују на наредним часовима у оквиру предмета који предају. Најваљивање активности обухватало је ситуације у којима је наставник укратко обавештавао ученика да их ускоро очекује неки конкретан задатак (на пример, контролни задатак на следећем часу), али су постојале и епизоде у којима наставник повезује одређену тему и наредне наставне садржаје. У ову категорију су укључене и дијалогске епизоде у којима је наставник најављивао активности које су планиране за час који је у току. Те епизоде су најчешће подразумевале сасвим кратко информисање ученика о корацима које је наставник планирао за актуелни час или ситуације у којима је наставник давао опширна, конкретна упутстава за рад који предстоји. Структура и обим већине епизода из ове категорије углавном су били једноставни и имали су мали број секвенци и потеза.

(6) *Завршне активности на часу.* На часовима су се издвајале карактеристичне епизоде којима су наставници и ученици завршавали рад. Ова категорија обухвата епизоде усмерене на сређивање коришћеног материјала, упис одсутних ученика, разговор о квалитету часа и поздрављање. Поред тога, на већини часова је постојала епизода посвећена истраживању које смо реализовали са одабраним наставницима и ученицима, што је углавном подразумевало кратке вербалне размене око прикупљања листова о процени квалитета реализованог часа, али је било и ситуација у којем се истраживач договарао са ученицима око

попуњавања анкете и учествовања у интервјуу. Дијаложке епизоде из ове категорије такође су најчешће биле једноставне структуре и трајале су релативно кратко.

Наведене категорије дијаложких епизода проучавали смо у односу на учешће ученика и наставника у њиховом уобличавању. Другим речима, истраживали смо у којој мери ученици утичу на садржај дијаложких епизода из ове категорије. Као показатељ овог утицаја ученика издвојили смо дијаложке секвенце у оквиру представљених епизода које су покренули сами ученици (Табела 8).

Табела 8: Заступљеност дијаложких секвенци које су иницирали ученици у дијаложким епизодама из прве категорије

Категорије дијаложке епизоде	Укупно секвенци у епизодама	Број секвенци које су иницирали ученици	Заступљеност секвенци које су иницирали ученици (%)
уводне активности на часу	65	28	43,08
подсећање на рад од претходног часа	112	7	6,25
наставничково излагање нове теме	162	14	8,64
обрада нове теме уз учешће ученика	159	23	14,46
најављивање наредних активности	76	31	40,79
завршне активности на часу	38	22	57,89
УКУПНО	612	125	20,42

На основу података приказаних у Табели 8, уочава се да су ученици на посматраним наставним часовима покретали тек сваку пету дијаложку секвенцу (20,42%) у оквиру најзаступљенијих категорија дијаложких епизода. При том, примећује се да је утицај ученика био израженији у односу на дијаложке епизоде које имају мањи број секвенци („уводне активности на часу“, „најављивање наредних активности“ и „завршне активности на часу“) и које нису садржински

одређивале рад на наставним часовима, него што је то био случај са сазнајно веома значајним дијалогским епизодама („наставничково излагање нове теме“ и „обрада нове теме уз учешће ученика“). Представљени резултати упућују на то да су ученици имали веома ограничени утицај на уобличавање најчесталијих дијалогских епизода на анализираним наставним часовима.

1.2.2. Друга група категорија – дијалогске епизоде које су се повремено јављале на часовима

Дијалогске епизоде које су повремено биле заступљене на анализираним часовима (отприлике на четвртини наставних часова) припадају следећим категоријама: (1) рад ученика на тексту и диктирање, (2) читање писаних одговора ученика, (3) одговарање ученика, (4) проверавање ученичког знања и разумевања теме, (5) активности у вези са израдом домаћег задатка ученика, (6) одржавање дисциплине на часу, (7) административне активности, (8) обезбеђивање услова и материјала за рад и (9) информисање о ваннаставним и додатним активностима.

(1) *Рад ученика на тексту и диктирање.* На појединим часовима ученици су били ангажовани у активностима рада на одређеном тексту. То се најчешће испољавало у читању уџбеника на часу или писању одговора на питања из радног материјала (из радне свеске ученика или материјала који је наставник припремио за час), као и одговарање ученика на питања у форми писаног, контролног задатка. Ове активности су издвојене у посебну категорију у ситуацијама када рад ученика на тексту није подразумевао посебно договарање и консултовање. У ову категорију, такође, укључили смо и активности наставничковог диктирања припремљених садржаја. Структура и обим дијалогских епизода које припадају овој категорији значајно су се разликовали на посматраним часовима, тако да су биле заступљене и веома кратке активности рада ученика на тексту, али и задатака који су трајали више од половине наставног часа.

(2) *Читање писаних одговора ученика.* Посебна категорија епизода обухватала је ситуације у којима ученици читају своје писане одговоре. Иако су подразумевале првенствено изговарање већ написаног текста, ове епизоде су обухватале и коментаре, објашњења и разраде прочитаних садржаја. У оквиру ове

категорије налазе се активности читања урађеног домаћег задатка или одговора ученика на текст који је обрађиван током часа. Као и у претходној категорији, дијалогске епизоде су се на анализираним часовима разликовале у погледу структуре и обима. Специфично за форму ових епизода било је то што су се често састојале од два сегмента – један сегмент садржински ограничен, у ком је фокус на репродуковању записаних одговора ученика и други садржински отворен, у ком ученици и наставници релативно слободни коментаришу излагања ученика.

(3) *Одговарање ученика за оцену.* На анализираним часовима постојале су епизоде у оквиру којих су ученици одговарали за оцену. Карактеристично за епизоде из ове категорије било је постављање питања наставника која су претпостављала релативно кратке одговоре ученика о претходно обрађеним садржајима. Епизоде су се, према томе, најчешће заснивале на проверењау чињеничног знања ученика, али су постојале и ситуације у којима су наставници испитивали да ли су ученици разумели одређену тему на „одговарајући“ начин. С обзиром на то да су се односиле на формално оцењивање знања ученика, епизоде из ове категорије су имале релативно контролисан оквир, што је подразумевало да наставник обраћа посебну пажњу на то да ли су обезбеђени уобичајени услови школске провере знања. Тако су наставници водили рачуна да се други ученици не укључују и не прекидају ученика који одговара, проверавали су да ли ученик користи друге изворе (да ли чита из књиге, свеске) и слично. Активности оцењивања ученика обухватале су активности које су укључивале неколико ученика и заузимале су значајан део наставног часа, али су постајале и епизоде у којима је наставник укратко испитивао знање само једног ученика.

Такође, у ову категорију укључене су и активности у којима је наставник позивао ученике да се сами јаве да одговарају, епизоде у којима су наставник и ученици разговарали о критеријуму оцењивања ученика (колико поена на контролном је потребно за коју оцену), као и наставничко оцењивање знања ученика на нивоу целог одељења. Ове активности, према томе, припадају категорији оцењивања ученика, али представљају посебну подгрупу епизода које допуњују формално оцењивање знања ученика. Епизоде из ове подгрупе најчешће су имале једноставну структуру и биле су ограниченог обима.

(4) *Проверавање ученичког знања и разумевања теме.* Један број дијалогских епизода односио се на проверавање ученичког знања и начина разумевања претходно обрађене теме. Ове епизоде су почињале наставниковим питањима како би стекао увид у то на који начин су ученици запамтили и схватили лекцију коју је претходно предавао. Уобичајена форма ових епизода изражавала се низом кратких питања наставника на која су се надовезивали кратки одговори ученика. Према томе, ученици су ретко добијали прилику да опширно искажу своје разумевање одређене теме, а чешће је фокус био на проверавању њиховог меморисања обрађених наставних садржаја. Будући да су се епизоде из ове категорије односиле на многобројне теме, њихова структура најчешће је била сложена и оне су се састојале из већег броја потеза наставника и ученика.

(5) *Активности у вези са израдом домаћег задатка ученика.* Епизоде из ове категорије односиле су се на активности као што су наставниково проверање да ли су ученици урадили домаћи (евидентирање ко није урадио домаћи задатак), разговор о садржају домаћег задатка, као и давање упутства ученицима за начин рада приликом израде наредног домаћег задатка. Ове епизоде најчешће су биле једноставне структуре са релативно малим бројем потеза ученика и наставника.

(6) *Одржавање дисциплине на часу.* Иако је вођење рачуна о дисциплини на часу најчешће било саставни део неке обухватније дијалогске епизоде, тако да је подразумевало само мали број потеза наставника, на појединим часовима су постојале и посебне целине које су биле посвећене овом питању. Епизоде које припадају овој категорији односе се на ситуације као што су давање налога ученицима да се преместе да седе на другом месту како не би причали са другом из клупе, опомињање ученика да доносе књиге и радни материјал потребан за часи претње наставника да ће задати „казнени“ контролни задатак. Ове епизоде су углавном кратко трајале, тако да нису садржале већи број секвенци и дијалогских потеза, а карактеристично је било то што су релативно често започињале вербалним потезом ученика, који је наставник препознао као ремећење дисциплине на часу.

(7) *Административне активности.* Наставници су се на часовима повремено бавили и одређеним административним активностима које нису

обухваћене уписивањем ученика на почетку или на крају часа. Реч је о активностима које су се извдојиле као посебна целина у току часа, а подразумевале су сабирање изостанака ученика, плаћање чувара школе, разговор о разлозима за уписивање ученика у рубрику за опомене, уписивање оцена које су ученици добили на контролном задатку и слично. Структура и обим ових епизода били су релативноограничени, будући да су се углавном састојале од кратких вербалних размена. Ове епизоде најчешће су укључивале већи број ученика у разговор са наставником.

(8) *Обезбеђивање услова и материјала за рад.* Један број епизода које су се односиле на организовање услова за рад издвојене су у посебну категорију. Наиме, реч је о епизодама које нису обухваћене категоријом уводне активности на часу (у оквиру које су такође постојале епизоде организовања услова за рад), а карактеристично за њих било је усмеравање посебне пажње на решавање различитих организационих проблема у настави, као што су разматрање проблема нестанка воде у кабинету за хемију, набавка уџбеника за верску наставу и слично. Ове епизоде су најчешће инициране од стране наставника, а подразумевале су релативно слободно укључивањенеколицине ученика.

(9) *Информисање о ваннаставним и додатним активностима.* Посебна категорија дијалогских епизода обухвата размену информација о планираним или реализованим ваннаставним и додатним активностима ученика. Ове епизоде су се, на пример, односиле на информисање о предстојећем такмичењу из хемије или на препричавање догађаја са излета који је реализован у оквиру верске наставе. Трајање епизода из ове категорије разликовало се на појединим часовима, тако да су оне некад подразумевале само неколико потеза, а некад су обухватале већи број дијалогских секвенци у којима је поред наставника учествовао и неколико ученика.

У наставку наводимо податке о заступљености дијалогских секвенци које су иницирали ученици у оквиру девет наведених категорија дијалогских епизода (Табела 9).

Табела 9: Заступљеност дијалогских секвенци које су иницирали ученици у дијалогским епизодама из друге категорије

Категорије дијалогске епизоде	Укупно секвенци у епизодама	Број секвенци које су иницирали ученици	Заступљеност секвенци које су иницирали ученици (%)
рад ученика на тексту и диктирање	32	76	42,1
читање писаних одговора ученика	22	74	29,73
одговарање ученика за оцену	35	138	25,36
проверавање ученичког знања и разумевања теме	12	53	22,64
активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	11	42	26,19
одржавање дисциплине на часу	23	49	46,94
административне активности	14	37	37,84
обезбеђивање услова и материјала за рад	3	13	23,08
информисање о ваннаставним и додатним активностима	6	21	28,57
УКУПНО	158	503	31,41

Подаци приказани у Табели 9 указују на то да су ученици покретали мање од трећине (31,41%) дијалогских секвенци у оквиру епизоде из друге категорије. Иако су постојале категорије епизоде у којима су ученици покретали релативно велики број секвенци („рад ученика на тексту и диктирање“ или „одржавање дисциплине на часу“), уочава се да је то значајно ређе било присутно у веома значајној категорији „проверавање ученичког знања и разумевања теме“ (22,64%). Наиме, било би очекивано да ученици у оквиру наведене дијалогске епизоде често сами покрећу теме које су им недољовно јасне, а не да иницирају мање од четвртине секвенци, као што је добијено у нашем истраживању.

1.2.3. Трећа група категорија – дијалošке епизоде које су се ретко јављале на часовима

Специфичне дијалošке епизоде које су се јавиле на једном или два анализирана часа припадају следећим категоријама: (1) излагање ученика, (2) дискусија, (3) упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави, (4) подстицање ученика да поправе школски успех, (5) процењивање квалитета часа, (6) праћење понашања ученика и (7) разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу.

(1) *Излагање ученика*. Посебну категорију епизода чине дијалošке целине у којима је било заступљено излагање новог градива од стране једног или групе ученика. У овим епизодама ученици су саопштавали остатку одељења садржаје које су припремили, а које су им наставници унапред задали. У том смислу, дијалošке целине из ове категорије имале су сличну форму као „класично предавање“ наставника. Основна разлика, међутим, била је то што су ове епизоде биле обележене повременим укључивањем наставника у излагања ученика. Такође, за епизоде из ове категорије било је карактеристично наставничково резимирање и давање завршне речи. Структура и обим ових епизода били су релативно једноставни, јер су подразумевали углавном континуирани говор једног или више ученика.

(2) *Дискусија*. На анализираним часовима наставници су само у пар ситуација „отворили проблем“ и позвали ученике да се укључе и изнесу своје виђење одређене теме. Ове активности су подразумевале слободу изражавања ставова и мишљења о представљеном проблему. У тим епизодама тежиште није било на наставним садржајима и школском знању, већ на аргументовању и размени између ученика и наставника. Ипак, ове активности су биле под израженом контролом наставника који је и био доминантан учесник у дискусији, тако да није био укључен значајан број ученика, нити су њихова излагања добила једнако простора као наставничкови искази. Епизоде из ове категорије, такође, углавном су трајале веома кратко, па примери дискусије које смо регистровали нису испунили очекивања да ова врста дијалога има сложену структуру и имају велики број потеза ученика и наставника.

(3) *Упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави.* Епизоде које су се односиле на давање упутстава ученицима о правилном приступу учења одређеног предмета и развијања одговорног односа према настави догађале су се на часовима непланирано, као реакција наставника на тренутни проблем који је уочио. Наиме, ове епизоде су започеле као одговор наставника на препознато неадекватно припремање ученика за час, односно као наставникова реакција на „*ноншалантан приступ ученика долажењу у школу*“. Према томе, иако епизоде из ове категорије садрже информативну компоненту, оне су најчешће настале као опомена и критика понашања ученика. Када је реч о упутствима за учење одређеног предмета који наставници предају, сугестије наставника биле су усмерене на развијање радних навика ученика и значај континуираног приступа учењу. Форма ових епизода подразумевала је излагање наставника које су ученици релативно пасивно пратили. Према томе, структура ових епизода била је једноставна, доминирали су вербални потези наставника, док су потези ученика били ретки и ограниченог обима.

(4) *Подстицање ученика да поправе школски успех.* Исказивање заинтересованости наставника за школски успех ученика испољио се у малом броју случајева на анализираним часовима. Епизоде које смо груписали у ову категорију односе се на подстицање наставника да ученици поправе оцене, а специфично је то што су се односиле на оцене из других наставних предмета. Ове епизоде су почелињале иницијативом наставника који је изажавао увереност да ученици могу да постигну бољи успех и да је само потребно да се додатно потруде. Према томе, епизоде из ове категорије представљају израз настојања наставника да мотивишу ученике и да им после почетне критике саопште да верују у њихове способности и могућности. Епизоде из ове категорије обележене су вербалним потезима наставника, док су ученици углавном прихватили изнете коментаре. Због тога су структура и обим ових епизода били веома ограничени.

(5) *Процењивање квалитета часа.* На анализираним часовима наставници су у неколико наврата направили осврт на квалитет реализованог часа. То је подразумевало ситуације у којима сами наставници дају оцену квалитета часа и очекују од ученика потврду њиховог мишљења, али и епизоде у којима су наставници поставили питање ученицима како би сазнали да ли се ученицима

допадао начин рада на реализованом часу. Ове епизоде су нарочито биле присутне на наставном часу који је био другачије осмишљен у односу на уобичајени начин рада. Тако је, на пример, наставничко питање о ученичком доживљају квалитета часа уследило после часа на којем су ученици излагали пред одељењем претходно припремљене наставне садржаје. Ипак, и ова категорија је била обележена вербалним потезима наставника, тако да је садржала само мали број коментара ученика. То је утицало на једноставност структуре и ограниченост обима дијалогских епизода у овој категорији.

(6) *Праћење понашања ученика.* На анализираним наставним часовима постојале су дијалогске епизоде које су се односиле на систематско праћење понашања једног ученика који је у овој школској години нарочито испољавао проблематично понашање. Активности које су биле посвећене понашању овог ученика разликовале су се у обима на појединим часовима. Наиме, већина наставника је на почетку часа само кратко прокоментарисала напомену у дневнику која их упућује на то да прате понашање одређеног ученика и да извештавају о евентуалним проблемима које тај ученик буде правио, тако да је ова тема представљала кратку секвенцу у оквиру епизоде из категорије уводних активности на часу. Међутим, на једном часу ова тема је укључивала већи број потеза наставника и ученика, па се издвојила у посебну дијалогску епизоду. Специфично за ту епизоду била је чињеница да су главни учесници били наставник и председник одељенске заједнице, а да је ученик о ком је било речи у више наврата покушавао да се укључи у разговор.

(7) *Разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу.* Коначно, све епизоде које су се јавиле само на једном часу као реакција на неку специфичну наставну ситуацију укључили смо у једну обухватну категорију. Према томе, у овој категорији се налазе дијалогске епизоде у вези са различитим активностима, као што су пружање здравствене услуге повређеној ученици, ситуација у којој дежурни ученик доноси књигу коју је заборавио један од ученика, наставничко препричавање рада ученика из других одељења, разговор наставника и ученика о накиту који носи наставница, о диоптрији једне ученице и друго. Такође, у овој категорији се налазе и дијалогске епизоде карактеристичне само за верску наставу, као што је изговарање молитве на часу. С обзиром на

разнородност тема, структура и обим епизода из ове категорије значајно су варирали на различитим наставним часовима.

Могућности ученика да покрећу дијаложке секвенце у наведеној категорији дијаложких епизода у наставку смо приказали у Табели 10.

Табела 10: Заступљеност дијаложких секвенци које су иницирали ученици у дијаложким епизодама из треће категорије

Категорије дијаложке епизоде	Укупно секвенци у епизодама	Број секвенци које су иницирали ученици	Заступљеност секвенци које су иницирали ученици (%)
излагање ученика	6	33	18,18
дискусија	3	18	16,66
упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави	1	17	5,88
подстицање ученика да поправе школски успех	1	7	14,28
процењивање квалитета часа	2	8	25
праћење понашања ученика	8	14	57,14
разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	11	46	23,91
УКУПНО	32	143	22,38

На основу приказаних података, уочава се да су на анализираним наставним часовима ученици иницирали нешто више од петине (22,38%) свих дијаложких секвенци у оквиру најређе заступљених дијаложких епизода. Примећује се да је ученичко покретање дијаложких секвенци нарочито било изражено у једној категорији дијаложких епизода („праћење понашања ученика“) и укључивало је више од 50% свих секвенци. Међутим, већина наведених категорија подразумевала је релативно малу заступљеност таквих секвенци, а у једној категорији тај проценат износио је мање од 6% свих секвенци („упутства о

начинима успешног учења и одговорном приступу настави“). Посебну пажњу заслужује податак да су ученици иницирали тек сваку шесту дијалошку епизоду у оквиру категорије дијалошких епизода „дискусија“.

Сумирајући резултате који се односе на садржај дијалога можемо најпре закључити да смо идентификовали релативно велики број категорија, што би могло да указује на разноврсност тема које су биле заступљене на анализираним часовима. На наставним часовима најчешће су се јављале дијалошке епизоде које су изражавале типичне „школске“, односно „наставне“ активности, као што су уводне активности на часу (уписивање одсутних ученика, спремање за рад и слично), подсећање на рад од претходног часа, обрада нове теме излагањем наставника или у размени наставника са ученицима, најављивање наредних активности и завршне активности на часу (сређивање коришћеног материјала, поздрављање и слично). Налаз да су на анализираним часовима најучесталије биле епизоде из наведених категорија може се довести у везу са препорукама које се наводе у различитим дидактичким изворима. Наиме, добијени резултат одговара обрасцу који се предлаже за успешно организовање наставног часа (Ruders, 2003), односно структурирању наставног часа (Ђорђевић, 1992; Vilotijević, 2000).

Подударност препорука из дидактичке литературе и најзаступљенијих категорија дијалошких епизода можемо интерпретирати као потврду да су наставници који су учествовали у нашем истраживању у раду испољили дидактичко знање и одговарајуће вештине организовања наставног часа. Утисак је да су ови наставници заиста веома добро упознати са могућим начинима реализовања наставе, што се делимично може објаснити и њиховим значајним радним искуством у просвети. Међутим, уочена подударност може се разумети и као испољавање „дидактичког такта“, или „дидактичког осећаја“ наставника. Према томе, могуће је да се наставници нису водили теоријским дидактичким знањима, нити препорукама које се наводе у литератури, већ су „природно“ започињали дијалошке епизоде које одговарају целинама препознатим у литератури. То би, дакле, указивало на здраворазумску основу препорука које се наводе у литератури, па би се и њихова прескриптивност приближила дескрипцији наставног часа, у раду искусних наставника.

Када је реч о садржају епизода које су се повремено или ретко јављале на анализираним часовима, уочавамо да је постојала разноврсност тема у којима су учествовали ученици и наставници. Највећи број категорија биле су дијаложке епизоде које се односе на „наставне“ теме (на пример, рад ученика на тексту, читање одговора ученика, излагање ученика) и које су биле усмерене на реализацију редовног наставног рада (на пример, одговарање ученика за оцену, домаћи задаци, административне и организационе активности). Такође, на часовима су се јављале – иако релативно ретко – и дијаложке епизоде у којима су наставници проверавали ученичко знање и разумевање теме, дискутовали са ученицима или покретали теме као што су правила успешног учења и одговорног приступа школовању. Коначно, на часовима су постојале и дијаложке епизоде које су обухватале разговор ученика и наставника о различитим „ваннаставним“ и „ваншколским“ темама.

Учешће ученика у обликовању дијаложких епизода, међутим, указује на то да је садржај дијалога на наставним часовима ипак у значајно већој мери под утицајем наставника. Наиме, уочили смо да су ученици иницирали тек сваку четврту дијаложку секвенцу у оквиру свих анализираних дијаложких епизода. Ова заступљеност покретања дијаложких секвенци још је мања када се посматрају најучесталије дијаложке епизоде. Посебну пажњу заслужује налаз да углавном наставници иницирају секвенце у категоријама дијаложких епизода као што су „проверавање ученичког знања и разумевања“, „подсећање на рад од претходног часа“ и „обрада нове теме“. Дијаложке епизоде из ових категорија су посебно учестале, односно имају велики значај за успостављање карактеристичног начина учествовања у дијалогу на наставним часовима. Ограничавање могућности ученицима да покрећу теме које их интересују, или оне које им нису сасвим јасне, имају значај на формирање њиховог односа према знању, процесима сазнавања и учења, а у извесној мери утичу и на уобличавање разредне климе и мотивације ученика.

На анализираним часовима веома су ретке биле дијаложке епизоде које су имале квалитет истраживања одређене теме и њеног значења за ученике и наставнике (које смо одредили категоријом „дискусија“). Међутим, чак и је и у оквиру тих дијаложких епизода било уочљива доминација наставника, тако да су

ученици веома ретко иницирали поједине дијалогске секвенце. Имајући у виду значај који ове дијалогске активности имају за подстицање слободне, истраживачке дијалогске размене у настави, поставља се питање оправданости веома ограничене заступљености дискутовања на часу, а посебно доминирања наставника у погледу покретања тема које ће бити предмет истраживања.

Учешће ученика и наставника у дијалогу у настави управо представља основни проблем на који смо се усмерили у наредном поглављу.

1.3. Учесници у дијалогским епизодама на наставним часовима

Када се анализира учешће наставника и ученика у дијалогским целинама на нивоу епизоде, уочава се да наставници увек чине једног од учесника у дијалогу, а да поред њега учествује неколико (најчешће троје-четворо) ученика. Наиме, од свих 235 епизода које су издвојене на анализираним часовима, у само једној епизоди је постојао дијалог између самих ученика. Ова епизода се, дакле, може означити као изузетак од уобичајене праксе, а догодио се у ситуацији у којој је наставница уписивала час, тако да су ученици сами за то време покренули тему која није имала директне везе са наставним часом (разговарали су о обавезама које имају за друге наставне предмете)²⁶.

У оквиру дијалогских епизода на анализираним часовима наставници ретко били у дијалогу са једним учеником. Ове епизоде најчешће су се односиле на ситуације у којима наставник испитује и оцењује знање појединачног ученика. Такође, на часовима нису у значајној мери биле заступљене дијалогске епизоде у којима је укључено цело одељење – то је било само у оним случајевима када се наставник обраћао свим ученицима у форми класичног предавања, или да би пружио неку информацију од општег значаја (на пример, шта ученици треба да ураде за домаћи, најављивање активности за следећи час и слично).

²⁶ Свакако да су на часовима постојале ситуације у којима је било дијалога између самих ученика, али то најчешће није било довољно разветно да би могло да забележи. Када је био развојан, дијалог између ученика обично је представљао малу дијалогску целину у оквиру часа (на нивоу дијалогске размене или дијалогске секвенце). Поред тога, такве размене између ученика обично нису имале видљиви утицај на рад у оквиру часа, односно значајан удео у развијању садржаја дијалогских епизода, нарочито средишњих, најобимнијих епизода на часу које су углавном уобличавали наставници.

Учешће наставника и ученика у дијалогу у наставку ћемо приказати на основу броја њихових вербалних потеза у оквиру епизода. Заступљеност дијалогских потеза наставника и ученика представили смо у графичком облику, за све анализирани наставне часове у седмом и осмом разреду.

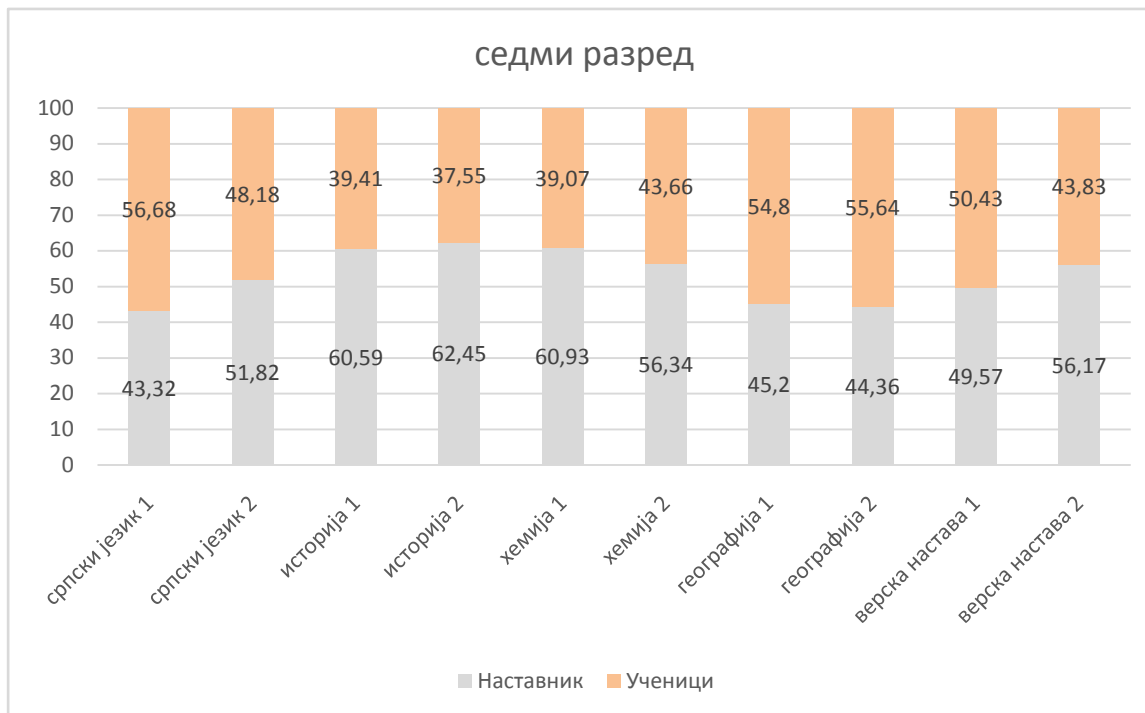
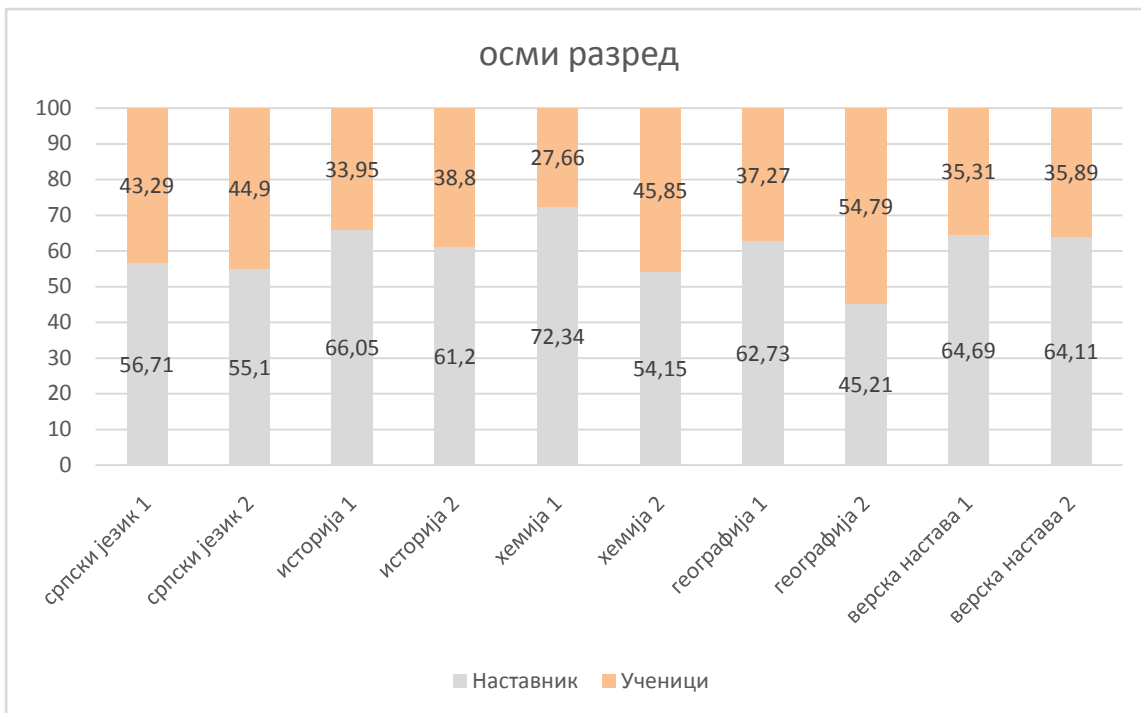


График 4: Заступљеност потеза ученика и наставника – седми разред (приказано у процентима)

Као што се види на основу приказаних података, вербални потези ученика у седмом разреду најчешће су чинили мање од 50% укупног броја потеза на наставном часу. Највећа заступљеност потеза ученика била је на часовима географије и на једном часу српског језика (око 55%). Потези ученика су најмање били заступљени на часовима историје и првом часу хемије (мање од 40%).

Када је реч о анализираним часовима у осмом разреду, заступљеност потеза ученика била је још мање изражена у односу на потезе наставника. Само на једном часу учешће ученика је прелазило 50% укупног броја вербалних потеза (час географије, на ком је било око 55% потеза ученика). На три анализирани часа проценат потеза ученика износио је око 45% (часови српског језика и час хемије), док је на свим другим часовима тај проценат био мањи. Потези ученика најмање су били заступљени на првом часу хемије (само 27,66% потеза ученика).



*График 5: Заступљеност потеза ученика и наставника – осми разред
(приказано у процентима)*

Посматрано у целини, на посматраним наставним часовима у одабраним одељењима седмог и осмог разреда вербални потези наставника били су приближно заступљени као вербални потези свих ученика у одељењу. Овај налаз, међутим, треба допунити и напоменом да су потези наставника некад обухватили више реченица (десет или више реченица наставника), док су потези ученика ретко били дужи од једне реченице (изузетак су специфичне ситуације када су ученици одговарали за оцену, или излагали нове наставне садржаје). Према томе, можемо закључити да на анализираним часовима говор наставника био је више заступљен него говор свих ученика у једном одељењу.

Анализирајући учешће ученика у дијалогу у настави настојали смо да уочимо који ученици најчешће преузимају активну улогу, односно који се углавном укључују у дијалог на часу. На основу прикупљених података примећује се да се у дијалог у настави укључују ученици који се могу сврстати у неку од следећих категорија: „одлични“ ученици; „немирни“ ученици; ученици које наставник укључује у дијалог, као и други ученици који иницирају дијалог у настави. Овде је потребно напоменути да наведене категорије ученика

представљају конструкторе које смо креирали за потребе овог рада, а које смо заснивали на улогама које су ученици најчешће преузимали специфичним начинима учествовања у дијалогу у настави, као и на основу истраживачких увида о карактеристичним перцепцијама других актера у настави или самоперцепцијама учесника у дијалогу у настави. Понуђене категорије ученика, према томе, не одражавају наше разумевање појединих ученика, већ су оне ознаке за уобичајене, односно најизраженије улоге које имају ученици у дијалогу у настави.

У дијалог у настави често се укључују *одлични ученици*, односно ученици који се истичу због изузетно доброг школског успеха и богатог општег знања и информисаности. Ови ученици су се најчешће самоиницијативно укључивали у дијалог, јављали се да одговоре на питање наставника, а догађало се и да они сами „узимају реч“ на часу, не чекајући одобрење наставника. Треба, међутим, напоменути да су у ова два одељења постојали ученици из категорије „одличних“ ђака који се нису сами јављали, али кад би их наставник позвао да одговоре на нека захтевна питања, углавном су били спремни и успешно одговарали.

Као што је раније наведено, према изјавама запослених у школи ученици из два одабрана одељења значајно су се разликовали у погледу квалитета знања, тако да је било разлике у броју ученика који се могу сврстати у ову категорију. Наиме, у једном одељењу је било двоје-троје таквих ученика, а у другом одељењу осморо ученика. При том, број „одличних“ ученика (у значењу које приписујемо у овом раду) није једноставно одредити, будући да су у одељењима постојали – поред ученика са свим петицама који су активни на већини часова – ученици који су „експерти“ за одређене наставне предмете. Тако се учешће ученика-експерта на појединим часовима испољавало слично учешћу „одличних“ ученика, али је разлика била у томе што су они на часовима других предмета били релативно мирни, односно готово не приметни²⁷.

Учешће „одличних“ ученика у дијалогу у настави најчешће је било у вези са наставном темом, односно главном активности у дијалошкој епизоди (иако су се ови ученици укључивали и у разговоре о другим темама на часу). Начин њиховог укључивања у дијалог у настави одликовао се углавном слободним и

²⁷На пример, један ученик је био изузетно активан на часовима историје, док се на свим осталим посматраним часовима није посебно истицао.

сигурним излагањима. Такође, ови ученици су често представљали главне „сараднике наставника“ у реализацији часа. То је нарочито било уочљиво у ситуацијама када је на часовима тренутак настајала тишина јер већина ученика не зна одговор на питање наставника. Преузимајући улогу онога ко ће да помогне да се успешно одвија наставни час, могло се приметити да су ови ученици у извесном смислу стицали и привилеговани положај у разреду, јер су им наставници често толерисали поступке које су иначе критиковали код других ученика. Тако су наставници, на пример, овим ученицима углавном дозвољавали да одговарају без добијене речи, прихватили су и непотпуне или непрецизне одговоре, толерисали су им устајање у току часа, слободан начин седења (када су окренути од табле, на страну) и слично.

Категорија *немирни ученици* обухвата ученике који су у мањој или већој мери нарушавали разредну дисциплину начином на који су се укључивали у дијалог у настави. Углавном су у овој категорији били ученици са лошим школским успехом, а у два посматрана одељења било је разлике у броју ученика који би се могли сврстати у категорију „немирних“ ученика. Тако је у једном одељењу било само двоје, а у другом одељењу пет-шест таквих ученика. При том, број ученика, а нарочито заступљеност вербалних потеза којима су се укључивали у дијалог у настави, приметно су се разликовали на посматраним часовима. Тако је било часова на којима су се ови ученици само неколико пута јавили, али и часова на којима је њихово учешће било веома заступљено и обухватало је значајан део часа.

Карактеристично за учешће ученика из ове категорије у дијалогу у настави било је самоиницијативно јављање ради исказивања различитих шала и коментара, које су наставници најчешће оцењивали као непримерене, односно да нису „у функцији наставног часа“. Другим речима, учешће ових ученика углавном је представљало удаљавање од главне теме дијалогске епизоде, тако да су наставници често ограничавали такве потезе. Међутим, дешавало се и да наставник не реагује на коментаре ученика који праве шале, нарочито уколико није био велики број таквих ученика и уколико то у значајној мери није реметило рад на часу. Коначно, постојале су и ситуације у којима су ови вербални потези подстицали друге ученике, па и саме наставнике да се укључе својим шалама и

коментарима. На тај начин почетне шале ученика развијале су се током даљих вербалних размена и оформиле посебне дијалогске секвенце на часу.

Ученици које наставник укључује у дијалог на часу су ученици који ретко изражавају потребу да се истичу коментарима, питањима или допунама дијалога на часу. Будући да је реч о различитим разлозима за „пасивно“ учествовање у дијалогу у настави, ученике из ове категорије није једноставно одредити и описати. Наиме, у овој категорији се налазе и ученици који имају изузетно добар школски успех и богато знање, али избегавају самоиницијативно јављање у дијалогу на часу, затим ученици који нису сигурни у своје знање, као и ученици који не знају одговоре на питања наставника. Према томе, у овој категорији налазили су се одлични, врло добри и ученици са slabим оценама.

Укључивање ученика из ове категорије у дијалог у настави углавном се дешавало у ситуацијама када наставник постави неко питање свим ученицима, а затим одлучи да не прозове ученике који су подигли руку како би добили прилику да одговоре, већ да пита ученике који се нису јавили. Даљи развој дијалогске размене зависио је од тога да ли ученик даје одговор који је наставник очекивао или не, тако да се дешавало да наставник затражи од одређеног ученика додатно објашњење и допуну одговора, или да позове неког другог ученика да одговори на претходно постављено питање.

Коначно, у дијалог у настави били су укључени и други ученици који не би могли да се сврстају у неку од три претходно наведене категорије. Тако су се у дијалог повремено укључивали ученици који не припадају категорији „одличних“ ученика, али настоје да оставе позитиван утисак на наставника, да искажу заинтересованост, односно да буду активни на часу. За одговоре ових ученика било је карактеристично то што су их наставници често узимали „са резервом“, исправљали и допуњавали (много чешће него одговоре „одличних“ ученика). Према томе, ради се о ученицима који би се могли означити као „врло добри“ ученици, али који покушавају да напредују у школском успеху и да оставе што повољнији утисак. Такође, у дијалог су се повремено укључивали иначе „пасивни“ ученици, који су због неког конкретног разлога – питања, дилеме и слично – иницирали дијалогску епизоду или секвенцу. Ради се, дакле, о њиховом учешћу у оквиру мањег броја специфичних ситуација, као што су на пример

ситуације разговора о плаћању чувара школе, провера да ли су добро разумели неко обавештење наставника итд.

Понуђене категорије свакако да не представљају затворене конструкте који у потпуности ограничавају начин учествовања ученика у дијалогу у настави. Међутим, анализом прикупљеног материјала може се утврдити да су ученици временом стекли одређене „етикете“ на основу којих су их наставници и други ученици перципирали. Тако су на часовима постојали примери када су наставници позивали неког „неуспешног“ ученика да одговори на одређено питање, а други ученици су давали коментаре којима изражавају сумњу у основаност тог поступка наставника („Јао наставнице, па где њега питате...“ и слично).

Постојали су, такође, примери у којима је било уочљиво да сами ученици прихватају „негативне“ етикете и понашају се у складу са њима. У наставку наводимо пример једне такве ситуације. Извод који следи припада часу српског језика у осмом разреду²⁸. На овом часу наставница је планирала да настави рад од претходног часа, када је започета обрада народне песме „Почетак буне против дахија“. Епизода из које приказујемо извод започела је тако што је наставница најпре подсетила ученике на то шта је рађено на прошлом часу, најавила је шта ће се радити на овом часу, а затим питала ученике да опишу историјски контекст песме. Једна ученица, која важи за најбољег ученика у одељењу, одмах се јавила да одговори, наставница је то приметила, али је ипак позвала другу ученицу која није била дигла руку. Друга ученица је почела да одговара релативно тихо и несигурно, а наставница ју је прекинула како би умирила друге ученике и позвала их да пажљиво слушају. Затим је наставница замолила поменуту ученицу да говори гласније и сугерисала јој како би требало да приступи описивању историјског контекста песме.

Извод 1: Први час српског језика у осмом разреду (позези 195-221)

195 *Наставница* (одељењу): Замислите то као да имате лекцију из историје. Само мало мање историје, мало више о... о песми.

196 *Слободан*: Књижевно.

197 *Наставница* (Јелени): Је л' можемо?

²⁸Имена ученика у свим изводима које наводимо у раду су измењена како би се сачувала анонимност учесника у истраживању.

- 198 *Јелена*: А што ја баш?
- 199 *Катарина* (и даље држи подигнуту руку): Могу ја?
- 200 *Наставница* (Јелени): Па не мораш, тебе сам случајно...
- 201 *Петар*: Ево ја, случајно.
(*Кратка пауза, наставница је погледала Петра и делује да оклева.*)
- 202 *Наставница*: 'Ајде Петре.
- 203 *Наставница* (Катарини): Молим те, баш...
- 204 *Слободан* (кроз смех): „Случајно“.
- 205 *Наставница* (Петру): Само да видим да ли озбиљно, или...
- 206 *Петар*: Мајке ми миле!
- 207 *Наставница*: 'Ајде.
- 208 *Наставница*: Само – јасно и гласно, да те чује и Марија и Петровић и да пробудимо и ХХХ²⁹.
- 209 *Вук*: И ја.
- 210 *Петар*: Пре него што су се Срби побунили на дахије, десила се сеча кнезова...
- 211 *Наставница*: Добро...
- 212 *Петар*: У тој сечи кнезова убијени су... је...дв.. најважнији Срби...
- 213 *Петар*: То су били бизнисмени...
(*Смех малог броја ученика.*)
- 214 *Наставница* (пише на табли): Само секунд, само секунд.
- 215 *Слободан* (кроз смех): „Бизнисмени“...
- 216 *Наставница*: Мало се концентриши на оно што причаш.
(*Смех малог броја ученика.*)
- 217 *Наставница*: Значи, враћамо се на догађаје пре сече кнезова.
- 218 *Петар*: Аха. Аха, значи овако.
- 219 *Петар*: Срби су плаћали јако скуп порез...а... а... дахије су им узимале децу и обучавали их... то јест здраву децу. А...
- 220 *Наставница*: Мислим да ће ипак Катарина морати...
- 221 *Петар*: И ја исто мислим.
(*Смех великог броја ученика.*)

²⁹Неразговорно: наставница је именовала неког ученика.

У представљеном примеру наставница је – пошто се првобитно прозвана ученица није осећала спремно да одговори на постављено питање – дала прилику једном од ученика који се сам јавио да одговори. Ипак, наставница је одмах имала резерву према одговору који ће уследити, јер је тај ученик очигледно још раније стекао репутацију „шљивције“. Пошто није била задовољна почетним одговором тог ученика и шљивим коментаром који је додао у излагању (потез 213), наставница је „препустила реч“ ученици која се већ два пута јавила да одговори на постављено питање (која важи за најбољег ђака у том одељењу).

На основу садржаја овог примера није могуће утврдити мотиве ученика који се јавио да одговори на питање о историјском контексту народне песме, односно да ли је потврђена наставничина сумња у погледу тога да он жели коректно да приступити одговарању³⁰. Међутим, уочава се да се овај ученик, с обзиром на то да није најспретније почео свој одговор, убрзо сложио са понудом да уместо њега ипак одговори „најбоља ученица“ у одељењу, што се може разумети као потврда претпоставке да је у одређеној мери прихватио изнету сумњу наставнице. Примећује се, такође, да су у понуђеном изводу заступљени ученици из прве три описане категорије: „одличан“ ученик (Катарина), „немирни“ ученик (Петар, Слободан и Вук) и „ученик којег је наставница позвала да одговори“ (Јелена).

С друге стране, постојали су и часови на којима су ученици „проширивали одређења“ наведених етикета. Тако се понекад дешавало да су „одлични“ ученици били немирни, али и ситуације у којима су се „немирни“ ученици конструктивно укључивали у рад на часу. То је нарочито било уочљиво на другом, наредном часу српског језика у осмом разреду када су се четворица ученика који се могу сврстати у категорију „немирних“ ученика јављали и често веома успешно одговарали на питања наставника из области синтаксе. Карактеристично је, при том, да је наставница изражавала извесно чуђење и посебно задовољство што су управо ови ученици били заинтересовани за наставни рад. На том часу наставница је нарочито похваљивала њихове тачне одговоре и настојала да подржи и афирмише такво будуће активирање иначе „проблематичних ученика“ на часу.

³⁰Утисак истраживача (на основу невербалног понашања и паралингвистичког израза ученика) је да је овај ученик заиста желео да се потруди да одговори на најбољи могући начин.

Понашања наставника и ученика у дијалогу у настави. Иако се анализом снимљеног материјала могу наћи извесне разлике у раду предметних наставника, ипак су много веће сличности у њиховом вербалном и невербалном понашању. Примећује се да су наставници најчешће седели за катедром, стајали испред табле или шетали између редова клупа. Карактеристично је било то што су наставници оловљавањем или „погледом“ укључивали различите ученике у дијалог у настави и на тај начин им давали право да говоре. Кретањем по учионици наставници су настојали да привуку и одрже пажњу ученика из свих делова учионице, а телом су били окренути ученику са којим су у непосредној дијалошкој размени.

Ученици су углавном седели окренути према катедри, односно табли, а уколико би неки ученик седео бочно или се окренуо уназад, најчешће би га опоменуо наставник. Анализом снимљених часова уочене су одређене разлике у понашањима „примерних“ и „немирних“ ученика током учествовања у дијалогу у настави. Тако се примећује да су „примерни“ ученици најчешће седели усправно и гледали у наставника, док су „немирни“ имали слободнији положај тела и гледали су повремено у наставника, али и у друге ученике.

Ученици који нису били укључени у дијалог на часу углавном су мирно седели и гледали наставника и ученике који учествују у дијалогу, или су гледали у своје књиге и свеске. Такође, ови ученици су повремено гледали и кроз прозор, разгледали различите предмете по учионици, али су се упуштали и у „паралелне“ разговоре са другим ученицима. Такви разговори најчешће су трајали релативно кратко и углавном су били тихи, па није било могуће забележити их видео и аудио опремом. Уколико би потрајали нешто дуже, односно почели да ометају рад на часу, наставници би тражили од ученика да прекину међусобне разговоре и прате „главну“ активност на часу.

На основу свега изнетог, можемо закључити да су на већини часова наставници имали мало више вербалних потеза него сви ученици заједно. Овај налаз одговара резултатима других истраживања у којима је утврђено да наставници углавном говоре преко 50% времена на часу, тако да ученицима остаје нешто мање од половине часа за њихов говор (Edwards & Westgate, 2005; Ožegović, 2006; Wells, 2004). Аутори, при том, наводе да је тај однос и очекиван,

будући да је наставник најодговорнији за наставни рад (Wells, 2004), односно да је он један учесник који је у комуникацију са 20-ак ученика (Alexander, 2001). Остаје, међутим, питање да ли одговорност за наставни час мора да се испољи и у вербалној доминацији наставника, или је могуће створити услове за другачију поделу одговорности и улога ученика и наставника.

Анализом прикупљеног материјала уочено је да су у сваком одељењу постојали ученици који су се веома често укључивали у дијалог, као што смо идентификовали и ученике који су ретко учествовали у дијалогу у настави. Наиме, на посматраним часовима било је неколико ученика у оба одељења који ниједном нису испољили иницијативу да учествују у дијалогу у настави. С друге стране, постојали су ученици који су се јављали на сваком, или готово сваком часу. Тако је на часовима у дијалогу углавном учествовало неколико ученика који имају репутацију „одличних“ ђака, али је још израженије било учешће ученика који важе за „немирне“ ученике – најчешће су то ученици са лошим школским успехом. Ово запажање је сагласно са увидима који се истичу у другим изворима, где је констатовано да се наставници чешће обраћају „лошим“ ђацима, него другим ученицима у одељењу (Good & Brophy, 1991). Потребно је, међутим, имати у виду квалитет обраћања наставника ученицима, а не само квантитет. Тако је утврђено да су се наставници немирним ученицима углавном обраћали критикујући њихово неодговарајуће понашање, док су најчешће похваљивали учешће „добрих“ ученика (Good & Brophy, 1991). Иако је слична тенденција постојала и у обраћању наставника у нашем истраживању, постојале су и ситуације у којима су „немирни“ ученици добијали нарочите похвале за конструктивно учешће у одређеном дијалогу у настави.

Два одељења су се разликовала у погледу учешћа „одличних“ ученика у дијалогу у настави. Тако је у одељењу седмог разреда постојао релативно велики број ученика који су се на већини анализираних часова јављали за реч како би одговарали на питања наставника, док је у одељењу осмог разреда било само двоје таквих ученика. Начин учешћа ових ученика може се довести у везу са увидима који су изнети у студији наставних пракси у пет земаља (Alexander, 2001). Аутор студије, наиме, уочава да се на часовима у појединим земљама (Сједињене Америчке Државе и Велика Британија) истиче индивидуалност

ученика који се такмиче за добијање речи и прилику да одговоре на питање наставника, док се у другим земљама у учионици испољава „колективизам“ (Русија и Француска) за који је карактеристично да мали број ученика преузима улогу наставничког сарадника и одговара на његова питања „у име одељења“. Према томе, ученици седмог разреда у нашем истраживању одговарали би типу учествовања у дијалогу у настави који је препознат у образовним системима са израженим „индивидуализмом“ ученика, а ученици осмог разреда „колективистичким“ образовним системима. Иако је ово упоређивање сувише поједностављено, оно има за циљ да укаже на разлике у учествовању у дијалогу у настави које се могу наћи у истој школи, у два различита одељења.

1.4. Природа дијалога у настави

Опис дијалога у настави допунићемо различитим увидима који додатно одсликавају његов квалитет. Тако ћемо под оквиром појма *природа дијалога у настави* разматрати следеће аспекте: динамика дијалога у настави, заступљеност различитих врста разговора на часу, тематска одређеност и тематска отвореност дијалога у настави, поштовање правила понашања и уважавање других учесника у дијалогу.

1.4.1. Динамика дијалога у настави

Дијалог на наставним часовима које смо посматрали одликовао се умереним темпом, а размена потеза између саговорника значајно се убрзавала само у појединим дијалогским секвенцама. Међутим, на неколико анализираних часова била је изражено рапидно мењање тема, тј. био је уочљив релативно брз прелазак из једне дијалогске секвенце у другу. То се нарочито испољавало приликом обраде новог градива или провере знања ученика. Такође, повремено смо могли да препознамо забринутост одређених наставника да „не изгубе време од часа“ у споредним, или „непродуктивним“ активностима. Као карактеристичан израз таквог схватања времена издваја се исказ једне од наставница која је у уводним активностима часа пожуривала ученике речима „Спремај се за час, немамо

бесконечно времена.“ Поред тога, већина наставника је често настојала да одржи ритам рада на часу речима „Идемо даље“, „Хајде, хајде“ и слично.

На анализираним часовима истиче се наставничко перципирање времена часа као ресурса, али се примећује и то да наставници најчешће имају контролу и „власништво“ над тим ресурсом. Тако су на неколико часова наставници саопштили ученицима да ће уважити молбу ученика и дозволити им да се последњих неколико минута часа припремају за контролни задатак у оквиру другог наставног предмета, под условом да активно учествују у раду, буду кооперативни и да заврше све што је наставница планирала за тај час. Такође, у једној ситуацији наставница је самоиницијативно рекла ученицима да могу да иду неколико минута пре краја часа, с обзиром на то да је проценила да су ученици били довољно ангажовани, односно да је испуњено оно што је планирала за тај час.

Брзина размене потеза није се значајније разликовала у раду наставника различитих предмета, нити у посматраним одељењима, већ је она претежно зависила од садржаја дијалогске епизоде, односно дијалогске секвенце. Тако је, на пример, у ситуацијама у којима су наставници предавали ново градиво размена била усклађена са темпом говора наставника, док је ритам био бржи у епизодама када су наставници проверавали знање ученика путем кратких питања. Ипак, највећа разлика у динамици дијалога у настави догађала се у епизодама у којима је учествовао већи број ученика, односно у ситуацијама када су ученици говорили истовремено. То усложњавање и преклапање вербалних потеза најчешће је проузроковало убрзавање вербалних размена и наставничко настојање да преузме контролу и успостави ритам равномерног говора, углавном говора ученика на смену.

На нивоу дијалогских размена посебну пажњу смо усмерили на анализирање времена које наставник оставља ученицима након постављеног питања. Уочава се да су наставници најчешће очекивали да ученици одговоре одмах пошто су чули наставничко питање, тако да углавном нису препуштали много времена ученицима да размисле и припреме одговор. Овај налаз делимично се може објаснити тиме што су наставници веома ретко постављали мисаоно захтевна питања, проблеме који претпостављају менталне операције сложеније од

присећања информација. Ипак, на појединим часовима постојале су ситуације у којима су наставници дозвољавали нешто више времена ученицима после постављеног питања. То је углавном било у секвенцама у којима су наставници испитивали знање одређеног ученика, а други ученици се јављали да одговоре. Карактеристична реакција била је у секвенци у којој је наставница обезбеђивала простор одређеној ученици речима које је упутила другим ученицима: „Полако, пустите је да размисли.“

Чекање на одговор ученика после постављеног питања наставника најчешће се завршавало вербалним потезом првог ученика који даје одговор. У зависности од тога да ли је ученик дао одговор који је наставник очекивао или не, дијалог се настављао, односно заустављао се док ученици не кажу очекивани одговор. Изузетак од ове тенденције био је у неколико ситуација на анализираним часовима када су наставници после постављеног питања чекали да се укључи већи број ученика. Тако је на једном часу наставница реаговала на то што се релативно мало ученика јавило да одговори на постављено питање, па је одлучила да неће никога од њих прозвати, већ је позвала и друге ученике да размисле и да се јаве.

Однос ученика према динамици дијалога у настави посебно се истицао у појединим ситуацијама када су наставници постављали питање из градива. Тако је мањи број ученика у тим ситуацијама „уметнутим“ вербалним потезима продужавао дијалогску размену са наставником, практикујући специфичне технике „куповине времена“. Наиме, на појединим часовима било је упадљиво да су одређени ученици, када нису били сигурни у одговор на питање наставника, настојали да продуже размену правећи се да нису чули питање („Извините, можете ли да поновите питање?“), односно понављајући последње речи које је изговорила наставница у свом питању³¹.

Праћење динамике дијалога у настави испољавало се, такође, у ситуацијама када су ученици на основу реакције наставника на први понуђен одговор настојали да проникну у то шта је „тачан одговор“. Према томе, карактеристично је то да су ученици на основу одложене вербалне реакције

³¹Претпоставка да је реч о посебној техници или манипулацији, а не о истинској молби ученика да се понови питање заснива се на томе што су ти ученици у свим сличним ситуацијама (на часовима других наставних предмета, односно када знају одговор) сасвим добро чули постављена питања. Такође, сами наставници су саопштили истраживачу да су свесни да поједини ученици прибегавају овим „триковима“ на часовима провере знања.

наставника на саопштен одговор закључивали да ли је одговор тачан или није. То је најчешће подразумевало да ученици који уоче да наставник не прихвата одмах понуђен одговор што брже дају алтернативни или неки нови одговор. Може се претпоставити да су ови ученици овладали уобичајеном динамиком дијалога на часу која подразумева да одређени наставници чим чују тачан одговор наставе са радом, а да застану код нетачног одговора. Утисак истраживача је да знање о наставниковом односу према динамици дијалога у настави ученицима представља основу да понуде други одговор и да на тај начин створе привид да су они сами знали тачан одговор³².

На основу добијених података можемо да закључимо да се дијалог на наставним часовима није одвијао толико брзо као што се наводи у неким изворима (Good & Brophy, 1991)³³. Без обзира на то што вербалне размене најчешће нису подразумевале убрзано смењивање потеза ученика и наставника, очигледан је био временски притисак који су наставници могли да осете приликом доношења многобројних одлука у току наставних часова. Наиме, наставници су веома често морали да изаберу да ли ће уважити различите иницијативне потезе ученика или не, да ли ће ограничити и подстицати даље развијање неке теме, колико ће времена излагати, а колико ће оставити за дијаложке размене са ученицима и тако даље. Према томе, „ужурбани живот“ у учионици више се односи на изложеност многобројним интеракцијама, него на брзину говора учесника у дијалогу у настави.

Поменуте одлуке наставника могу се довести у везу са имплицитним педагогијама наставника и њиховим разумевањем времена на наставним часовима. Тако се просветни радници, нарочито они који истичу значај образовне ефективности, често према времену односе као према ограниченом ресурсу који им је на располагању и који мора да се искористи на најцелисходнији начин. Међутим, треба имати у виду да „време представља вредност у образовању, а не

³²Овде употребљавамо реч *привид*, јер се често радило о ученицима који не поседују нарочито знање из одређеног предмета, односно имају слабе оцене, али желе да поправе утисак код наставника. Такође, потврда изнете претпоставке биле су ситуације у којима је наставник тражио од ученика који дају алтернативне одговоре да образложе и прошире свој исказ – тада су ови ученици углавном остајали збуњени и без допунских образложења.

³³Исказе ученика и наставника најчешће смо могли да пратимо и записујемо у „реалном времену“, а такав налаз је добијен и у другом истраживању које је реализовано у наставној пракси у нашим школама (Mitrović, 2006).

само мерну јединицу“ (Alexander, 2001:412). Потребно је, према томе, преиспитати да ли је заиста време уложено у дијалог на часу луксуз односно инвестиција, или је то неопходност за истински васпитни и образовни однос у настави. Одговор на ову дилему испољаваће се у односу наставника према дијалогу у настави и учешћа у њему, али се порекло наведене дилеме може тражити и у начину функционисања одређеног образовног система, односно у вредностима које доминирају у неком друштву и култури (Alexander, 2001).

1.4.2. Испољавање различитих врста разговора у настави

У овом одељку разматраћемо природу дијалогу у настави на основу три главне врсте разговора који се најчешће наводе у савременој литератури – расправљање, слагање и истраживачки разговор (Mercer & Littleton, 2007). У том смислу, прикупљени материјал смо анализирали према томе да ли је постојало изражено супротстављање ставова саговорника без конструктивног настојања да се разуме и евентуално прихвати туђе становиште (расправа), да ли је постојало прихватање исказа саговорника без преиспитивања њихове основаности (слагање) и да ли је било заступљено преиспитивање исказа саговорника и њихово критичко промишљање које ће довести до потпунијег разумевања одређене теме (истраживачки разговор).

Расправљање. На основу снимљених часова уочава се да су се најређе дешавале ситуације расправљања, односно да су дијалогске размене између ученика и наставника ретко имале облик супротстављања којим се намеће сопствено становиште. Наиме, ученици се углавном нису супротстављали своје ставове и размишљања становишту наставника, а када је долазило до несугласица наставници су најчешће без продужавања дијалогске размене кратко констатовали шта су одлучили да је коначно решење. Једна од ретких ситуација која је донекле имала одлике расправе догодила се након одговорања ученика који иначе има репутацију слабог ђака. У примеру који наводимо тај ученик је веома добро знао одговоре на постављена питања, тако да му је наставница уписала петицу у дневник. Међутим, будући да је наставница на том часу била незадовољна чињеницом да други ученици нису били спремни за одговарање, она је желела да

укаже на то да није било потребно одвојити пуно времена да би се имала петица из предмета који предаје.

Извод 2: Други час историје у осмом разреду (позези 318-342)

318 *Наставница*: Добро.

319 *Наставница*: Који си ти број?

320 *Никола*: 16.

(Наставница листа дневник, уписује оцену.)

321 *Јован* (шапатам се обраћа другом ученику): Шта је добио?

322 *Вук* (одговара шапатам): Пет.

323 *Наставница*: Овај, добро, а кажи ми... и ти ниси уопште учио ову лекцију?

324 *Никола*: Јесам.

325 *Наставница*: Ниси учио.

(Никола се осмехује, делује затечен тиме што му наставница не верује.)

326 *Никола*: Балкански?

327 *Наставница*: Да.

(Никола се осмехује на сличан начин као малопре)

328 *Наставница*: Колико си учио?

329 *Наставница* (одељењу): Не, не, сада ћемо да истерамо... зашто ви не знате. Зашто ви не знате.

330 *Никола*: Учио сам два сата, али са престанцима...

331 *Јован*: Паузама.

332 *Никола* (наставља): И преписивао.

333 *Наставница*: Само балканске ратове?

334 *Никола*: И први и други. И мало сам и Милана и Александра.

335 *Наставница*: Аха.

336 *Наставница* (одељењу): Значи, за два сата он је спремио свој одговор за пет.

337 *Наставница* (Николи): Иначе, твој крајњи домет за историју прошле године је био... која оцена?

338 *Никола*: Три, четири...

339 *Наставница*: Три.

340 *Наставница*: И сад кад ти посматраш – прошле године си имао три, а сад си добио пет – у чему је разлика?

341 *Јован*: Два сата...

342 *Наставница* (одељењу): Два сата учења. У томе је разлика. У два сата је разлика.³⁴

Као почетак расправе у понуђеном примеру можемо означити упитну реченицу наставнице (потез 323) у којем она ученику сугерише одговор – да ученик није учио. Ипак, ученик одговара супротно том очекивању (потез 324), што доводи до тога да наставница износи нов контра-исказ (потез 325). Према томе, у овој тропотезној дијалошкој размени наставница је одбацила одговор ученика на њено питање као нетачан, односно неистинит. Она у том тренутку не истражује основаност одговора ученика, нити дозвољава могућност да је одговор ученика валидан, будући да је супротан оном који је претпоставила. Управо у њеном контра-исказу наставница појачава своје становиште имплицитно садржано у њеном претходном питању и истиче првобитни закључак, односно уверење које је стекла пре размене са овим учеником.

У овом примеру дијалошка секвенца се наставља невербалном реакцијом ученика, која се може протумачити као отпор изнетој констатацији наставнице, али и као чуђење због наставничиног неоснованог наметања закључка за тему о којој ученик има непосредно и валидније сазнање³⁵. Овај ученик је затим конкретним питањем желео да провери да ли наставница заиста сматра да није учио ни лекцију коју је малопре одговарао (потез 326), а када је наставница одговорила да на ту лекцију мисли (потез 327), ученик је поновио описану невербалну реакцију чуђења и својеврсног отпора. Према томе, иако понуђени пример не садржи многобројне потезе супротстављања исказа саговорника, било је очигледно настојање учесника у дијалогу да наметну своје становиште као исправно. Нарочито је карактеристично да наставница у својим вербалним потезима није дозвољавала могућност да је ученик у праву, односно није ни

³⁴Напомена: У тексту смо подвукли речи које су учесници у дијалогу наглашено изговарали.

³⁵Другим речима, ученик зна на основу непосредног, личног искуства да ли је провео време учећи историју, а наставница о томе може да закључује само индиректно.

преиспитивала аргументе за становиште ученика, већ је понављала суд који је претходно донела.

На анализираним часовима могли смо, такође, да идентификујемо и неколико дијалošких размена између самих ученика које су имале форму расправе. Тако се дешавало да су ученици у различитим ситуацијама наметали своје становиште о одређеној теми, одбацујући ставове других ученика (некад је било речи о наставним садржајима, али чешће о „ваннаставним“ темама). Те расправе су углавном биле „на маргини“ главне дијалošке епизоде, односно догађале су се напореда са дијалогом који је био усмерен на одређени задатак или активност на часу. Специфично за те расправе између ученика било је упорно понављање својих претходно изговорених потеза, најчешће без посебног осврта на вербалне потезе саговорника. Такође, у неколико ситуација ученици који су учествовали у расправи тражили су једни од других да преиспитају увереност у ставове које износе „подизањем улога“ и вршењем додатног притиска. На пример, ученици су у једној расправи енергично предложили да се опкладе, а у другој ситуацији су тражили једни од других да се закуну.

Слагање. На основу анализираних материјала уочава се да је дијалог на наставним часовима претежно био у форми слагања, односно прихватања исказа саговорника без посебног преиспитивања њихове основаности. Ова врста разговора у настави испољавала се у три основна облика које можемо означити као *прећутно*, *пасивно* и *активно слагање*. Прећутно слагање је на посматраним часовима било најзаступљеније, а подразумевало је невербално подржавање, односно праћење излагања наставника. Према томе, у тим ситуацијама ученици су без посебне реакције, односно коментара или супротстављања прихватили исказе наставника³⁶.

На часовима су биле веома заступљене ситуације у којима су се ученици „пасивно“ слагали са исказима наставника, што је подразумевало вербалне размене у којима су наставници кратким питањем проверавали да ли ученици прате излагање, на шта би неко од ученика потврдно одговарао. За овај облик слагања карактеристична су била питања наставника: „У реду?“, „Је л' тако?“, „Да

³⁶Овај облик слагања се само условно може окарактерисати као дијалošка форма, јер се као доминантан израз истичу монолошка излагања наставника.

ли је ово јасно?“, „Да ли се слажете?“ и слично, на шта су ученици најчешће тихо одговарали „Да.“, „Јесте јасно.“ Ове дијалошке размене нису подразумевале додатно проверавање да ли ученици заиста разумеју представљене садржаје, односно на који начин их разумеју, већ су биле увод за даљи рад на часу, па се за исказивање слагања ученика може рећи да је било само формално. Тако су, на пример, ученици одмах изјавили да им је све јасно и у једној ситуацији на часу хемије када је наставница релативно брзо представила пуно нових садржаја, са великим бројем нових комплексних појмова.

Коначно, слагање ученика догађало се и у активној форми, у секвенцама када су одговарали у потпунијем облику у односу на „пасивно“ слагање и потврђивали очекивања наставника. Пример за овај облик слагања ученика може се наћи и у претходно представљеном изводу (Извод 2), а изражен је начином на који се други ученик (Јован) укључивао у дијалошку секвенцу. Тако је овај ученик, разумевши намеру наставнице, самоиницијативно одговорио на постављено питање и потврђивао њену констатацију да је за високу оцену довољно сасвим мало труда, односно само два сата рада (потез 341).

Истраживачки разговор. На анализираним часовима постојале су ситуације у којима су ученици кроз дијалог са наставником истраживали одређену тему. Овакве дијалошке размене јављале су се на часовима свих одабраних наставних предмета и углавном су се састојале од проблематизовања одређене теме путем подстицајних и отворених питања наставника и појединачних кратких одговора различитих ученика. Најчешћи вербални потези наставника у овим секвенцама били су „Зашто?“, „Шта мислите, да ли би...?“ , „Због чега је...?“ и слично.

Као пример оваког проблематизовања одређене наставне теме може се навести секвенца у којој је наставница хемије поставила питања ученицима о реактивности електрона и тражила од њих да логички закључе зашто су најреактивнији електрони на последњем електронском нивоу (први час у осмом разреду). Сличан приступ уочавао се и у раду наставнице географије, на пример у ситуацији када је након обраде лекције о климатским факторима путем питања подстицала ученике да закључе да ли у нашој земљи има више падавина на истоку или западу (први час у осмом разреду). На часовима историје постојале су ситуације у којима су ученици покретали истраживање одређеног проблема, тако

да је један ученик, на пример, питањем о броју становника у Србији почетком 19. века, подстакао наставницу да образложи зашто не постоји прецизан податак о томе. Наставница је, такође, саопштила на основу чега се може направити претпоставка о томе колико је Срба било у то време, чиме је отворила тему о упоређивању са другим државама Европе (први час у седмом разреду). Наставница српског језика такође је тражила од ученика да размисле и образложе одговоре на питања, на пример, о стилским фигурама у реченицама које им је задала (други час у осмом разреду). Тако је наставница дајући примере за метонимију питала ученике да објасне зашто је реч о метонимији, а не о другим стилским фигурама. У тој секвенци посебно значајно било је проверавање ученичког разумевања ове стилске фигуре кроз контра-примере које је наставница понудила (примере који се не односе на метонимију). Поред тога, на овом часу наставница је у једном тренутку „нултом евалуацијом“ (не говорећи да ли је одговор ученика тачан или не) подстакла даље размишљање ученика и аргументовање датог одговора.

На часовима верске наставе исто тако постојали су примери у којима је наставница настојала да са ученицима проблемски размотри одређене теме, а посебно се издвајају две секвенце са часова у седмом (други час) и осмом разреду (други час). Наиме, у току једне дијалогске епизоде, после излагања наставнице о сличности између љубави према Богу и према породици, једна ученица је поставила дилему да ли је оправдано давати предност љубави према Богу у односу на љубав према рођеном сину. Она се, при том, позвала на пример из Библије који су обрађивали на претходним часовима. Истраживање ове дилеме, међутим, наставница је ограничила подсећањем на наведене ликове из Библије, да би касније путем различитих примера покушала да заокружи сопствено виђење постављеног проблема. У тој секвенци она, дакле, није укључила ученике у истраживање теме, већ је претежно самостално изложила различите садржаје који су били у мањој или већој мери у вези са отвореним проблемом.

Час верске наставе у осмом разреду, с друге стране, садржао је продужену разраду проблемске ситуације у којој се налазио један од ученика. Тај ученик је, надовезујући се на текст који је наставница прочитала, саопштио да он има проблем са једном комшиницом и да не зна како да га реши. То је покренуло

дискусију у којој су учествовали пре свега наставница и тај ученик, али и једна ученица коју је наставница посебно укључила у разговор. Ова дијалошка епизода је била карактеристична по томе што је наставница позивала ученика да сам понуди могућа решења за проблем који је навео, као и да кроз њена питања размотри различите перспективе и значења која се могу приписати описаној ситуацији. Иако је постојала отвореност за тумачења и различите приступе, у том дијалогу се ипак могло препознати настојање наставнице да ученик прихвати њено гледиште. Коначно, епизода се завршила наставничиним закључком и предлогом шта би ученик требало да промени у свом понашању, како би покушао да унапреди квалитет односа са том комшиницом.

Примери које смо навели за истраживачки разговор, као и друге сличне ситуације које смо могли да идентификујемо на анализираним часовима, најчешће су, међутим, трајали релативно кратко и подразумевали су већи број потеза наставника у односу на ученике. Поред тога, проблематизовање одређене теме било је делимично ограничено, будући да су наставници у свим таквим примерима имали унапред формиран став, односно мишљење које су поставили као циљ до ког су на крају дијалога и дошли, односно које су поврдили као закључак.

На основу анализираних материјала, уочено је да је на часовима углавном био заступљен кумулативним разговор и да је преовлађујуће ученичко слагање са исказима наставника најчешће било прећутно. При том, налаз о доминацији прећутног слагања испољава се не само на нивоу дијалошких епизода, већ и на нивоу мањих категорија анализе. Наиме, донекле је очекивано да ће дијалошке епизоде, као највеће целине активности на часу, ретко у целости обележити диспутациони или истраживачки разговор, већ да ће због обима и усмерености коју епизода подразумева, преовладавати кумулативни разговор. Међутим, када смо се у анализи усмерили на јединице учioniчког дискурса као што су дијалошке секвенце или размене, такође су веома ретко били присутни елементи истраживачког и диспутационог разговора. Према томе, већину дијалошких размена на часу карактерисало је слагање са исказима саговорника, али се то слагање није заснивало на истинском промишљању садржаја претходних исказа, него на одсуству конфронтације.

Овај резултат одговара запажањима наведеним у литератури (Wells & Мејја-Арауз, 2006), а може се резумети у контексту временске и енергетске економичности у раду на часу (Јурић, 1979). Другим речима, за наставнике диспутациони и истраживачки разговор могу да представљају „губљење времена“, времена које наставник може посветити циљно усмереној, дефинисаној и контролисаној активности на часу. Такође, за ученике је лакше и сигурније слагати се, него сукобити, или истраживати одређену тему. Наиме, учешће у друга два облика разговора подразумевају да ученици треба у одређеној мери да се супротстављају наставницима или другим ученицима. То подразумева и инвестирање додатне енергије и испољавање храбрости приликом преузимања ризика да други одбаце или исмеју алтернативно схватање. Ипак, уколико би наставници препознали заинтересованост ученика за одређену тему и омогућили им да равноправно учествују истражујући одређено питање, тиме би значајно допринели не само квалитетнијем процесу сазнавања, него би помогли и изградњи позитивне разредне климе у којима се негује отвореност идеја и аргументовање сопствених уверења (Ševkušić, Anđelković i Milin, 2014). Према томе, подстицање учествовања у различитим врстама разговора у настави треба посматрати и у контексту обухватних васпитних и образовних циљева, а не само непосредних задатака одређеног наставног часа.

1.4.3. Тематска одређеност и тематска отвореност у дијалогу у настави

Анализирани часови садржали су дијалогске целине које су биле релативно стриктно тематски ограничене, контролисане и усмераване, али и целине у којима су теме покретане непланирано, у којима су саговорници спонтано започињали, развијали, мењали и завршавали дијалог о одређеној теми. Према томе, можемо разликовати испољавање тематске одређености и тематске отворености дијалога на наставним часовима.

Тематска одређеност односи се на дијалог у настави који је унапред припремљен и који се значајно не удаљава од планираног тематског подручја. Најчешће је такав дијалог усмерен на наставне садржаје, наставник га иницира, прати и одржава. Тематска одређеност нарочито је карактеристична за средишње активности на часу, односно за дијалогске епизоде које припадају главним

задацима наставних часова. Одржавање тематске кохерентности наставници су обезбеђивали различитим вербалним потезима. Тако су карактеристични вербални потези наставника били „Нећемо уопште ту тему!“, „Прекидаш ми час!“, „Да се вратимо на тему...“ и слично.

Поред ових дирекција, наставници су настојали да ограниче опсег тема за дијалог ускраћивањем реакције на ученичке покушаје да се покрене нова дијалогска секвенца или епизода. Наиме, на часовима се догађало да су ученици различитим иницијативним потезима прекидали дијалог, али су наставници често такве потезе ученика игнорисали, чиме нису дозволили ремећење постојећег дијалога и отварање нове теме. Поред ових интервенција и решења, тематска кохерентност се постизала продуженим вербалним потезима наставника који су у форми излагања могли самостално да развијају тему, у великој мери одређујући њен обим, садржај, структуру и обухватност.

Средишње активности на часу, међутим, нису увек биле строго тематски одређене, тако да су постојале дијалогске епизоде у којима се главна тема ширила и прелазила у нову тему дијалога у настави. На часовима су посебно биле заступљене секвенце у којима су наставници дигресијама отварали нове тематске области. Наиме, на часовима се повремено дешавало да наставници у оквиру излагања понуде и пример како би илустровали одређени садржај, што је проузроковало укључивање ученика у дијалог о самом примеру. Исто тако, постојале су ситуације у којима су наставници прихватили иницијативни потез којим ученици проширују или допуњују главну тему дијалога, тако да су настајале нове дијалогске целине креиране око теме коју су покренули ученици. Тематска отвореност у овим ситуацијама подразумевала је флексибилност у раду и спремност наставника да у дијалог укључе сродне проблеме који нису били планирани за рад на часу. Тако су ученици, на пример, на часу историје који је био посвећен уређењу Турске државе, иницирали разговор о једном од турских владара (први час у седмом разреду), а на часу хемије на ком су обрађивали лекцију о металима прве групе периодног система ученици су покренули тему о околностима у којима се испољавају магнетна својства метала (други час у осмом разреду).

Тематска отвореност највише се испољавала у дијалошким целинама мањег обима, односно у епизодама које се нису односиле на главну активност на часу. Структура и трајање ових епизода углавном су зависили од реакције наставника, али је карактеристично то да су оне биле дозвољене и на одређени начин подржане од стране наставника. Најизраженији примери ове тематске отворености биле су секвенце које су сами наставници иницирали, а које нису биле повезане са планираним наставним радом. Ове дијалошке целине односиле су се на различите „ваннаставне“ и „ваншколске“ теме, као што је било у ситуацији у којој је наставница покренула разговор са једном ученицом о њеним наочарима, али и о диоптрији која отежава наставници свакодневни живот, или секвенца у којој је наставница питала једног ученика да ли долази градским превозом у школу. Такође, на посматраним часовима постојале су и „споредне“ теме које су наставници покретали, а које су имале одређену функцију у реализацији часа. Карактеристично за ове дијалошке секвенце било је то што их наставници нису пре часа припремали, али је утисак да су их на самом часу свесно покренули и одржавали како би припремили ученике за рад који следи.

Коначно, на анализираним часовима јављале су се дијалошке целине у којима су ученици међусобно разговарали о различитим школским и ваншколским темама. Основно обележје ових разговора било је то што су се одвијали „на маргини“ одређене дијалошке епизоде, најчешће на нивоу дијалошке секвенце или размене. Примери ових разговора обухватају ситуације у којима ученици отварају тему термина контролног задатка који је био заказан за неки од следећих часова, о правилима одређивања дежурства ученика у школи, или о филму који су планирали да гледају у биоскопу. Ипак, најчешће су ове дијалошке целине биле веома ограниченог обима и наставници су их дозвољавали, односно толерисали само док су били заузети око других активности (углавном уписивање часа и имена одсутних ученика у дневник).

Изрази заинтересованости ученика за различите теме нарочито су били уочљиви у одабраном одељењу седмог разреда, али је она постојала и у другом одељењу ученика осмог разреда. Иако су наставници повремено давали ученицима извесну слободу, ипак је било видљиво наставничково контролисање времена, опсега тема, као и броја ученика који се укључују у одређени дијалог.

Овај налаз је донекле и очекиван, будући да друга истраживања указују на то да је потребно наставнике кроз континуиране обуке оспособљавати да развијају услове за слободан, критички и конструктиван дијалог у настави (Corden, 2001; Mercer & Littleton, 2007; Wells, 2004).

Укључивање ученика у договарање око садржаја наставних часова било је заступљено на појединим часовима и оно се може разумети као посебан израз тематске отворености на нивоу наставног часа. Поред тога што аутори указују на педагошки и дидактички значај договарања наставника и ученика око њиховог будућег рада (Winkel, 1994), ове активности омогућавају преговарања тема које ће бити предмет дијалога у настави. На анализираним часовима, ипак, договарање наставника и ученика најчешће је било неравноправно, јер су наставници ипак имали привилегију да одлуче шта ће бити садржај коначног „договора“.

1.4.4. Поштовање правила понашања у дијалогу у настави

Поштовање правила понашања у дијалогу на посматраним часовима најчешће није представљало посебну тему, већ је углавном било подразумевано, или имплицитно указивано на њихов значај. Ипак, на појединим часовима наставници су подсећали ученике на очекивања која постоје у вези са начином учествовања у дијалогу, што се пре свега односило на говор ученика „на смену“, тј. тек када „добију реч“. Поред тога, наставници су позивали ученике да прате одређени дијалог и да „активним слушањем“ омогуће квалитетан рад на часу. Коначно, било је неколико ситуација у којима су наставници опомињали ученике усмеравајући их на то да би требало да се обраћају другим ученицима, а не искључиво наставнику. У наставку ћемо се укратко осврнути на испољавање ових аспеката поштовања правила учествовања у дијалогу у настави.

Као једно од основних правила учествовања у дијалогу у настави на анализираним часовима издвајало се поштовање *говора на смену*, односно суздржавање од „упадања у реч“ саговорнику. Ово правило углавном су настојали да одрже наставници, али је било ситуација у којима су сами ученици опомињали једни друге да није у реду прекидати нечији говор. Иако је подсећање на ово правило било присутно на часовима свих наставних предмета, учесталост и ефекат тих вербалних потеза значајно су се разликовали у раду појединих

наставника. Тако су поједини наставници релативно често заустављали ученике када говоре без добијене речи, али су ученици само тренутно уважавали ту опомену и убрзо поново прекидали друге саговорнике. С друге стране, на часовима одређених предмета наставници су релативно ретко опомињали ученике, али су на тим часовима ученици углавном и поштовали правило говора на смену. Најзад, једна наставница је ретко опомињала ученике, иако су се они углавном слободно јављали и прекидали друге у говору. Према томе, утисак је да је већина наставника настојала да одржи поштовање говора на смену, с тим што су поједини наставници били само делимично успешни и морали су често да подсећају ученике на то, док су други наставници успоставили ово правило и тек повремено опомињали ученике уколико се догоди да га прекрше, а само једна наставница није посебно инсистирала на поштовању правила говора на смену.

На свим часовима било је карактеристично позиционирање наставника као једине особе која може да додељује, односно „узима реч“ ученицима. Чин „тражења речи“ најчешће је имао израз типичног подизања два прста ученика и наставниково вербално или невербално одобравање (најчешће климањем главе) да је одређени ученик добио право да говори. Анализа прикупљеног материјала, међутим, указује на разлике између наставника у погледу доследности приликом одржавања правила јављања за реч. Док су поједини наставници готово увек реаговали када би неки ученик говорио без дозволе, код других наставника су постојале многобројне ситуације у којима су они само повремено, односно селективно захтевали поштовање овог правила. Наиме, дешавало се да на једном часу наставник опомене одређеног ученика зато што је говорио „без добијене речи“, а да затим прихвати неки одговор другог ученика који се такође самостално јавио да одговори на постављено питање. Нејасни критеријуми у поштовању правила јављања за реч могу се уочити и у примеру који у наставку наводимо.

Извод 3: Други час српског језика у седмом разреду (позеци 221-226)

221 *Наставница:* У ком је најчешће падежу субјекат? На које питање најчешће долази?

(Велики број ученика је дигао руку да одговори)

222 *Дејан:* Наставнице?

223 *Ученици* (неколико ученика говори истовремено): Ко, шта/ номинатив.

224 *Наставница*: Је л' можемо без... овако хорског одговарања?

225 *Дејан*: Номинатив. Ко, шта.

226 *Наставница*: Ко или шта. Тако је.

У овом изводу се уочава да наставница не одобрава да ученици говоре „у глас“, већ да треба само један ученик да одговори на постављено питање. Иако се очекивало да ће наставница да одлучи који ће ученик добити прилику да одговори, један од ученика (Дејан) је самоиницијативно „узео реч“ и дао одговор који је наставница прихватила као тачан. У овој ситуацији наставница јесте постигла непосредни циљ – да одговори само један ученик, а не више ученика истовремено – али је остало нејасно по ком основу је управо тај ученик добио право да говори. Наиме, претпоставка је да су и други ученици такође желели самоиницијативно да одговоре, али будући да се то догодило истовремено са осталима, њихови одговори су добили квалитет „хорског одговарања“. Према томе, ученици на основу овог примера нису могли да разумеју критеријум по ком се добија права да се говори, односно да разликују дозвољени и недозвољени начин одговарања на питања наставнице.

Опомињање на важност поштовања правила говора на смену посебно је било наглашено у ситуацијама када су ученици прекидали наставника, па су карактеристични вербални потези наставника били „Извини, могу да завршим?“, или „Прекидаш ме у сред реченице!“. На тај начин наставници су обезбеђивали не само поштовање правила говора на смену, већ и уважавање целовитости излагања наставника. Реакције наставника постојале су и у ситуацијама када ученици прекидају једни друге у говору, али нису биле толико изражене и доследне. Коначно, на анализираним часовима су постојале ситуације у којима наставници прекидају ученика у говору, надовезивајући се на његов исказ, или почињући неку нову тему.

Обезбеђивање активног слушања ученика појављивало се као проблем на који су наставници реаговали у неколико ситуација на анализираним часовима. За те дијалогске целине било је карактеристично то да већина ученика није слушала учеснике у дијалогу, што је отежавало рад на часу. У једном примеру ученици нису слушали упутство које је наставница давала за рад на тексту, тако да је већи

број ученика поново питао шта и како треба да раде. На часовима се релативно ретко дешавало да ученици не прате излагање које је наставник намеравао да ученици запишу у свеске. Ипак, у појединим ситуацијама наставници су били принуђени најпре да обезбеде пажњу свих ученика, а затим су одлучили да издиктирају предвиђено излагање. Активно слушање ученика, с друге стране, било је само повремено уочљиво у ситуацијама када други ученици излажу одређене садржаје. Иако су поједини наставници повремено опомињали ученике да прате та излагања, релативно често други ученици нису показивали заинтересованост и усмеравали су пажњу на нешто друго. Утисак је да су се у овом аспекту донекле разликовали ученици два одабрана одељења, тако да су се ситуације у којима се други ученици надовезују, коментаришу или допуњују излагање одређеног ученика чешће догађале у одељењу седмог разреда, него у одељењу осмог разреда.

Обраћање другим ученицима у вези са одређеном темом наставници су веома ретко подстицали и експлицитно тражили. Само на једном часу наставница је опоменула ученике који излажу припремљено градиво због тога што су се усмерили према наставнику, а не према другим ученицима у одељењу. Такође, постојале су дијалогске секвенце у којима су ученици коментарисали излагање другог ученика обраћајући се наставнику, а не самом ученику који је излагао свој рад. На тај начин планирана дискусија о излагању била је посредована учешћем наставника, тако да није постигнуто истраживање теме између самих ученика.

Према томе, карактеристично за дијалог на анализираним часовима било је повремено експлицитно, а чешће имплицитно указивање на неопходност поштовања правила понашања у дијалогу у настави. У литератури се истиче да је говор у учионици по многобројним аспектима различит од говора у другим социокултурним ситуацијама (Bloom *et al.*, 2005; Mercer & Littleton, 2007), а инсистирање на редоследу јављања, придржавање говора на смену и добијања речи које смо уочили на посматраним часовима представља једно од обележја институционализовања говора, односно учествовања у дијалогу у настави. Било је могуће, при том, препознати извесне разлике у раду појединих наставника, тачније у њиховом односу према поштовању правила јављања за реч. Тако је већина наставника тражила (мање или више доследно) да се ученици придржавају

овог правила, али је једна наставница на часовима често толерисала јављање ученика да говоре без претходно „дате речи“. Иако је такав приступ наставном раду понекад стварао преклапање говора различитих учесника у дијалогу, он је доприносио осећању слободе ученика у погледу права да се укључују у различите теме током наставног часа, па су на часовима ове наставнице били активни и ученици који су углавном ћутали на часовима других наставних предмета.

Укључивање у дијалог без „добијене речи“ представљало је, дакле, за већину наставника нарушавање основних правила понашања у наставном раду. Међутим, ово јављање ученика може се разумети и као израз њихове искрене заинтересованости за одређену тему. Тако постоје аутори који сматрају да прекидање у говору управо доказ да су саговорници снажно мотивисани и укључени у дијалог (Bogetic, 2011). То запажање поставља нове дилеме наставницима у погледу доношења одлука да ли ће предност дати поштовању установљених образаца понашања у дијалогу у настави, или ће дозвољавати испољавање самоиницијативних вербалних потеза ученика у вези са темом наставног рада (али и са неким другим темама).

1.4.5. Уважавање других учесника у дијалогу

У већини дијалогских целина ниво поштовања саговорника могао се процењивати на основу карактеристичних вербалних потеза наставника и ученика, као што су одобравања, подршка и уважавање саговорника, али и опомене, претње, ироничан или подсмевачки однос, прекидање у говору и слично. Учешће у дијалогу најчешће је подразумевало базично уважавање саговорника, али се јавио и мали број ситуација у којима су наставници и ученици исказали извесно непоштовање другог учесника у дијалогу. Када се анализирају потези наставника, уочава се да су у пар наврата поједини наставници изговарали ироничне и подсмешљиве коментаре о ученицима. Тако је једна наставница, на пример, на изјаву релативно неуспешног ученика да не зна одговор на њено питање реаговала речју: „Замисли!“. Такође, у другој ситуацији једна наставница је изрекла дилему у погледу тога да ли има основе да прозове двојицу „слабих“ ученика да одговоре на њено питање речима: „Да ли да питам, или да не питам...“

Ове вербалне потезе наставника, међутим, треба разумети у контексту часа, конкретне наставне ситуације и укупног односа који су наставници изградили са ученицима одређеног одељења. Наиме, на анализираним часовима било је и исказа наставника који би на основу језичког садржаја могли да се класификују као претње ученицима, иако се заправо радило о шалама. Као илустрацију овог запажања наводимо извод са часа хемије.

Извод 4: Први час хемије у осмом разреду (потези 195-202)

- 195 *Наставница*: Енергетски је мањи посао да се одвоји један валентни електрон него два.
- 196 *Наставница*: И шта су атоми заправо? Какве су честице атоми?
- 197 *Наставница*: Лење честице.
- 198 *Наставница*: Исто као и ви што сте.
- 199 *Слободан*: Али ми нисмо честице.
(*Смех малог броја ученика*)
- 200 *Наставница*: Не причај! Бићеш!
(*Смех великог броја ученика*)
- 201 *Вук*: Тешко.
- 202 *Наставница*: Добро.

На основу овог извода може се делимично разумети специфичан однос који је наставница успоставила са ученицима. На њеним часовима у дијалогу повремено су се појављивали наизглед увредљиви садржаји („ученици су лењи“, потез 198) и претеће поруке („ученика ће претворити у честицу“, потез 200), али који се јављају у очигледно духовитом формату. Као потврда разумевања између наставнице и ученика, у том смислу, могу се схватити такође духовити вербални потези двојице ученика који су учествовали у приказаној секвенци (потези 199 и 201), као и невербалне реакције ученика који смехом прате ову дијалошку целину.

Ученици су, с друге стране, у неколико ситуација исказали одређено непоштовање према наставницима. То непоштовање је, такође, углавном било у форми шала које су ученици правили на рачун наставника. Ученици су се, на пример, претварали да не знају да једна наставница предаје у две школе (иако су они то од раније знали). Они су најпре предлагали термине за додатни рад када је

та наставница ангажована у другој школи, а када је она то њима саопштила, ученици су глумили да су зачуђени и затечени. Пример шале ученика који је покушао да произведе одређену реакцију код друге наставнице био је и када је тај ученик позвао наставницу да прокоментарише слику коју је поставила на Фејсбуку.

Ученици су много чешће, међутим, исказивали непоштовање једни према другима. Тако је једна ученица, на пример, замолила наставницу да наглас саопшти како је ученик, који важи за ђака са веома slabим школским успехом, урадио тест („Можете да нам прочитате питања и одговоре да видимо...“). Иако наставница није прочитала одговоре тог ученика, није ни реаговала на омаловажавајући приступ који је постојао у исказу ове ученице. За разлику од тога, наставница је оштро реаговала на вербалну размену која се догађала између ученика током наставног часа, а коју у наставку наводимо.

Извод 5: Други час географије у осмом разреду (потези 59-64)

59 Јован: Милена, ако XXX³⁷, можеш да XXX³⁸.

(Мало смеха других ученика)

60 Милена: XXX³⁹.

61 Јован: Шта си љута, лудачо једна!?

62 Наставница (Јовану): Не обраћај јој се тако!

63 Јован (благим гласом): Тако ми причамо, наставнице...

64 Слободан: То је с поштовањем...

64 Вук: Тако можеш да причаш XXX⁴⁰, а на часу немој.

Као што се уочава из представљеног извода, наставница је енергично реаговала (потез 62) на непристојан речник који је ученик употребљавао у обраћању другој ученици (потез 61). Наставничин вербални потез проузроковао је одговор овог ученика у којем, нудећи објашњење за свој претходни исказ, као да жели да поручи да тиме није намеравао да повреди другарицу, већ да је такав речник уобичајен између њих. На то његово објашњење у шаљивом тону одговарају

³⁷Неразговорно; вероватно: „добро урадиш контролни“.

³⁸Неразговорно; вероватно: „направиш свадбу“.

³⁹Неразговорно.вероватно: „Ма, ћути!“.

⁴⁰Неразговорно; вероватно: „ван часа“.

друга двојица ученика – један иронично појачава апсурдност понуђеног тумачења (потез 64), а други наглашава разлику између начина обраћања на часу и ван часа.

Иако смо претходно навели неколико примера и ситуација недовољног уважавања других учесника у дијалогу у настави, потребно је истаћи да се ради о сасвим малом броју вербалних потеза. Другим речима, у односу на целину вербалне размене која је евидентирана на часовима, може се констатовати да су наведене ситуације ипак изузеци и да не одсликавају уобичајен начин учествовања у дијалогу. С друге стране, постојали су вербални потези којима су учесници у дијалогу нарочито изражавали поштовање, или су охрабривали и подржавали једни друге. На пример, у једној ситуацији наставница је замолила ученицу да запише део ученичког одговора на табли и притом јој се извинила „што је малтретира“, односно што тражи да устаје и да, поред тога што је тачно одговорила, улаже додатни труд како би свој одговор записала да могу други ученици да виде. Охрабрење ученицима наставници су пружали у различитим секвенцама у којима су се ученици укључивали несигурно, односно када су „слаби ђаци“ покушавали да одговоре на неко захтевно питање. Коначно, постојале су и размене између самих ученика у којима су једни другима примећивали напредак у учењу, односно уважавали су чињеницу да је неки ученик поправио оцене из неколико предмета и слично.

На анализираним часовима, према томе, било је видљиво међусобно уважавање, иако су се повремено јављали вербални потези у којима су учесници у дијалогу изражавали одређени степен непоштовања других актера. Ипак то непоштовање је углавном било у форми шале, а може се разумети као показатељ неусиљене атмосфере у раду и базичног односа поверења који су успоставили већина наставника и ученика.

Међутим, с обзиром на то да су се на часовима јављале и ситуације у којима непоштовање исказано вербалним потезима ученика и наставника није било у форми шале, било је могуће увидети одређени ниво неправедности ученика и наставника. Наиме, у тим ситуацијама језички садржаји непоштовања ученика од стране наставника били су отвореније повређујући у односу на садржаје који су били дозвољени ученицима. С друге стране, ученици су непоштовање наставника могли да искажу заједничким учествовањем приликом

изношења ироничних коментара. Ова разлика у форми испољеног непоштовања саговорника на релацији наставник-ученици може се довести у везу са проблемом иреверзибилности у говору у настави, који подразумева управо немогућност ученика да наставнику упуте језичке садржаје који се дозвољавају наставницима (Bratanić, 1985; Jurić, 1979).

1.5. Опис дијалога у настави – закључна разматрања

Понуђени опис дијалога у настави свакако да не може да обухвати све аспекте многобројних дијалошких ситуација које су забележене у нашем истраживању. У представљеном опису усмерили смо се на тражење одговора на основна питања *колико, о чему, ко и какав* дијалог води на часу. Наиме, у првом одељку смо понудили информације о томе колико се крупних дијалошких целина издваја на наставним часовима, колико мањих целина оне садрже и колико вербалних потеза ученика и наставника припада тим целинама. Поред тога, у другом и трећем поглављу приказали смо и колико дијалошких секвенци иницирају ученици, као и податак колико вербалних потеза на часовима припада наставницима, а колико ученицима. На основу добијених резултата можемо закључити да је дијалог на часовима најчешће концентрисан око малог броја централних активности на часу, као и то да ученици имају ограничен утицај на садржај дијалошких целина на часу. У другом одељку смо приказали о чему учесници у дијалогу у настави најчешће разговарају. Уочено је да се дијалошке епизоде могу груписати у релативно велики број категорија, али да се дијалог углавном односио на типично наставне, односно школске активности. Трећа тачка односила се на учеснике у дијалогу, тако да смо покушали да идентификујемо ко су били најзаступљенији саговорници у дијалогу у настави. Закључено је да су наставници најчешће били доминантни, најутицајнији актери, да ученике можемо сврстати у четири категорије према начину укључивања у дијалог на часу, при чему су постојале крупне разлике у заступљености учествовања ученика између издвојених категорија. Коначно, одговор на питање какав је дијалог у настави тражили смо преко различитих квалитета који одсликавају његову природу. Међу најбитнијим налазима издваја се резултат да се на часовима веома ретко дешавају ситуације

сукобљавања мишљења саговорника или критичког, конструктивног истраживања одређене теме, већ да су најзаступљенији облици дијалога који подразумевају мање или више пасивно прихватање исказа саговорника.

На основу увида које смо стекли посматрањем наставних часова истакли бисмо два аспекта дијалога која разумемо као посебно значајна за разликовање дијалога на часовима проучаваних наставних предмета. Наиме, сматрамо да се начин испољавања дијалога у настави може проучавати у односу на: (1) учествовање ученика и наставника и (2) тематску отвореност. Оба аспекта представљају релативно сложене концепте који се могу приказати као композитне конструкције, будући да смо их креирали позивајући се на аспекте дијалога „нижег реда“. У наставку ћемо укратко представити шта подразумевамо под наведеним аспектима дијалога у настави, уз накнадно позивање на емпиријске податке који омогућавају одређивање проучаваних наставних предмета према „засићености“, односно изражености ових аспеката дијалога у настави.

Учествовање ученика и наставника у дијалогу у настави. Овај аспект дијалога у настави се односи првенствено на два аспекта „нижег реда“ – израженост доминације наставника у дијалогу и укљученост великог броја актера у дијалог на наставном часу. Израженост доминације наставника у дијалогу могли смо да процењујемо на основу података о броју дијалošких потеза наставника у оквиру дијалošке епизоде, дужине исказа наставника на нивоу дијалošког потеза и броја дијалošких секвенци иницираних од стране ученика. Одређивање укључености великог броја актера у дијалог на наставном часу подразумевало је разматрање заступљености ученика из четири препознате категорије. Према томе, изражену укљученост смо разумели као испољавање дијалога у којем учествују ученици из све четири категорије, а не велики број ученика из једне или две предложене категорије. У том смислу, супротни пол ове димензије односио би се на доминацију мањег броја учесника у дијалогу на часу – доминацију наставника или неколицине ученика.

Тематска отвореност дијалога у настави. Под тематском отвореношћу овде подразумевамо исказану спремност саговорника да се дијалог развија у правцу који није био првобитно предвиђен, као и саму обухватност почетне теме. Другим речима, тематска отвореност се испољава уважањем иницијативних потеза других

саговорника и релативно великим бројем дијалошких секвенци које чине део тематски повезане сегменте у оквиру одређене дијалошке епизоде, као и заступљеношћу проблематизовања теме и истраживачког разговора у настави. Насупрот томе, тематска ограниченост дијалога у настави односи се на избегавање учествовања у разноврсним, непредвиђеним темама које се могу покренути током наставног часа и доминацијом дијалога који карактерише релативно пасивно прихватање исказа саговорника.

Као што се може приметити на основу одређења два представљена аспекта дијалога у настави, они обухватају емпиријску грађу која је у претходном тексту груписана према одговорима на четири основна питања. Према томе, аспект учествовања ученика и наставника у дијалогу у настави односи се пре свега на питања *ко* и *колико*, док се аспект тематске отворености дијалога у настави највише заснива на питањима *о чему* и *какав* дијалог се дешава на наставним часовима.

Ова два аспекта можемо разумети као две димензије дијалога у настави, што је могуће представити и у графичком облику. На графику који смо понудили у наставку назначили смо могуће место проучаваних наставних предмета у координатном систему креираном према издвојеним димензијама дијалога у настави (График 6). Као што се уочава, укрштањем наведених димензија дијалога у настави конструисани су квадранти А, Б, В и Г, којима припада пет истраживаних наставних предмета. У квадранту А налази се географија, у квадранту Б српски језик, у квадранту В су историја и хемија, а у квадранту Г верска настава. Укратко ћемо образложити на основу којих увида смо наставне предмете класификовали у ова четири квадранта.

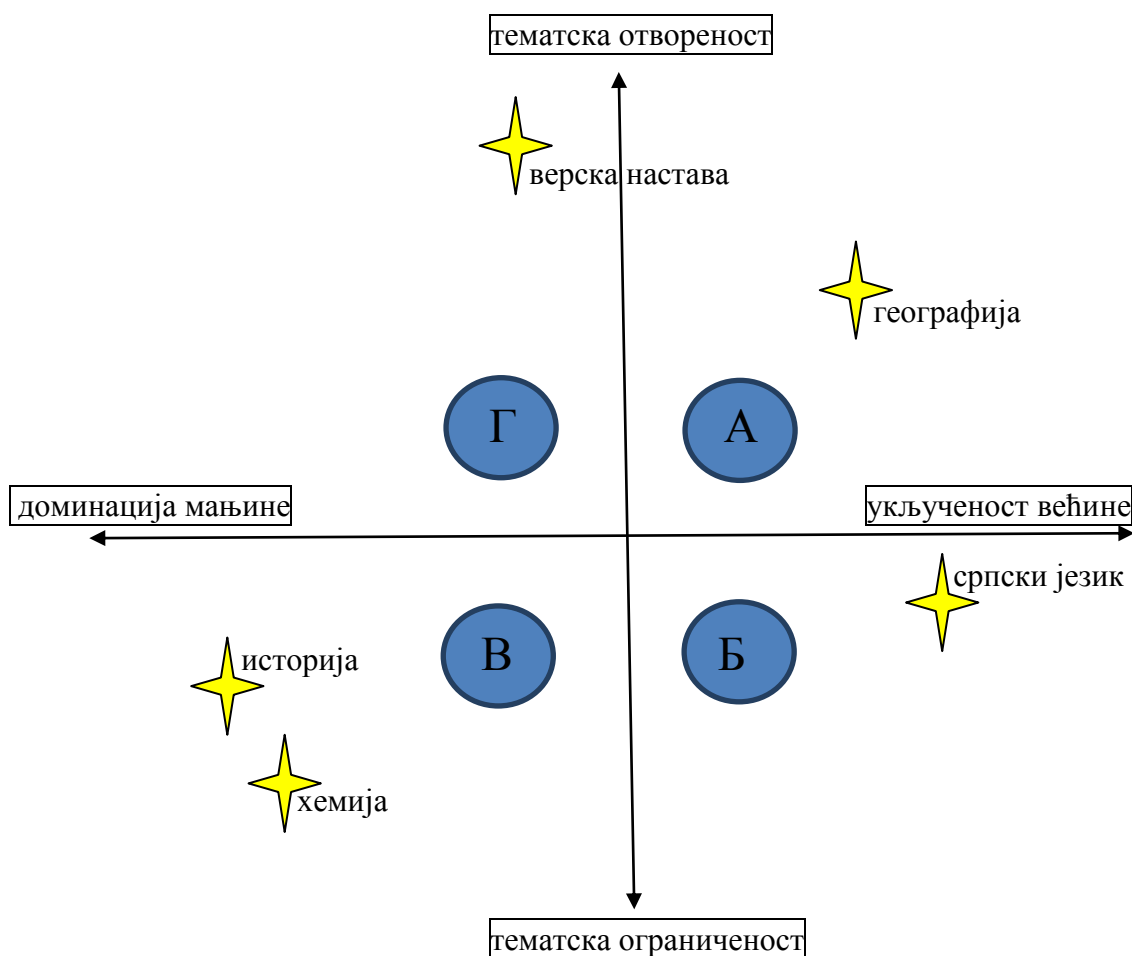


График 6: Положај анализираних наставних предмета у оквиру основних димензија дијалога у настави

Наставни часовима географије су били обележени слободним укључивањем ученика, који су многобројним иницијативним потезима изражавали намере да се покрену различите теме – како оне у вези са наставним садржајем, тако и друге „ваннаставне“ теме. Наставница је на овакве иницијативне потезе ученика најчешће реаговала са уважавањем, повремено мењајући тежиште разговора и одговарајући на питања ученика, а поједине теме је проблематизовала и тражила од ученика да аргументују своје ставове. Због тога се наставни часови овог наставног предмета могу означити као „тематски отворени“. На наставним часовима није била изражена доминација наставнице у дијалогу у настави ни по броју вербалних потеза, ни по трајању исказа наставнице. Међутим, на анализираним часовима се релативно често дешавало да мањи број ученика

доминира у дијалогу, тако да смо оценили да овај наставни предмет има умерену укљученост учесника у дијалог у настави.

Анализирани часови српског језика били су, у односу на часове географије, више усмерени према планираној наставној теми, иако су постојале дијалогске епизоде и секвенце у којима су наставница и ученици разговарали и о другим темама. Ипак, посматрано у целини, овај наставни предмет смо оценили као мало више тематски ограничен, него тематски слободан. На анализираним часовима такође није била изражена доминација наставника у броју дијалогских потеза и трајању исказа, али ни доминација појединих ученика. Због тога је на графику нешто израженија димензија укључености учесника за овај наставни предмет, у односу на географију.

Наставни часови хемије и историје одликовали су се доминацијом наставника у дијалогу, односно релативно великим бројем дијалогских потеза наставника и вербалним потезима који су често обухватили неколико везаних реченица. На часовима историје у дијалог су се често укључивали ученици који се сами јављају да дају тачан одговор и они су, поред наставника, били доминантни учесници. На часовима хемије у дијалог су се донекле укључивали и ученици које је наставница позивала, односно постављала им питања. За разлику од часова историје, на часовима хемије у дијалог су се чешће укључивали „немирни“ ученици, него „одлични“ ученици. Имајући у виду пре свега нешто израженије учествовање ученика из различитих категорија, на графику је хемија представљена као мање обележена доминацијом учесника у дијалогу, него историја. С друге стране, наставни часови хемије су били више обележени контролом теме и придржавањем наставног програма, иако су ове карактеристике у одређеној мери постојале и на часовима историје. На основу тих увида, наставне предмете историје и хемије смо на графику приказали као међусобно релативно блиске, у оквиру истог квадранта, али са извесним разликама посматрано по издвојеним доменима дијалога у настави.

Верска настава је у поређењу са другим наставним предметима највише била обележена тематском отвореношћу. На анализираним часовима наставница се само донекле придржавала првобитне наставне теме, а разноврсни проблеми и дигресије су биле релативно често заступљени. Учешће учесника у дијалогу у

настави, међутим, карактерисала је извесна доминација наставника. Ова доминација није толико била препозната у самом броју дијалогских потеза наставника у току наставног часа, али се испољавала у продуженим монолошким излагањима наставнице и ограничавања могућности да иницијативни потези ученика формирају нове дијалогске секвенце. Такође, на посматраним часовима учествовао је релативно мали број ученика у дијалогу у настави, иако су били заступљени ученици из све четири претходно издвојене категорије ученика.

Потребно је напоменути да позиционирање наставних предмета представљено на Графику 6 не би требало разумети као потпуно егзактан и неупитан показатељ квалитета дијалога на наставним часовима. Другим речима, иако су процене засићености понуђених димензија дијалога у настави базиране на емпиријским подацима прикупљеним анализирањем наставних часова, саме вредности које су додељене наставним предметима у координатном систему су првенствено оријентационе и треба их разумети условно и у односу према другим анализираним наставним предметима. Према томе, график који смо понудили служи илустровању главних карактеристика дијалога на анализираним часовима одабраних наставних предмета. На тај начин смо настојали да укажемо на препознате сличности и разлике у начинима испољавања дијалога на наставним часовима појединих наставника, односно у оквиру издвојених наставних предмета.

Овде је потребно истаћи да циљ конструисања графика није био представљање карактеристичног начина дијалога у настави појединих наставних предмета (будући да се на основу анализираних наставних часова не може закључивати о настави одређеног наставног предмета), нити приказивање уобичајене праксе одабраних наставника (јер то није ни био предмет нашег истраживања). Основни циљ понуђеног графика био је креирање модела за анализу дијалога у настави, а посматрани часови одабраних наставних предмета су представљали емпиријску грађу за изградњу и проверавање овог модела.

Идентификовањем основних димензија и њиховим укрштањем формирани су квадранти видљиви на графику, односно четири начина обликовања дијалога у настави. На основу тога, можемо издвојити *четири модела дијалога у настави*:

1. У дијалогу учествују наставник и већи број ученика, а теме су отворена за проширивање и мењање (у нашем истраживању, то су били наставни часови географије),
2. У дијалогу учествују наставник и већи број ученика, а теме су у значајној мери одређене и под непосредном контролом наставника (наставни часови српског језика, иако су они били и веома блиски првом моделу),
3. Наставник и мали број ученика доминирају у дијалогу, а теме су у значајној мери одређене и под непосредном контролом наставника (наставни часови хемије и историје),
4. Наставник и мали број ученика доминирају у дијалогу, а теме су отворене за проширивање и мењање (наставни часови верске наставе, иако су они били веома блиски и првом моделу).

Разматрајући квалитете анализираних наставних часова на основу издвојених димензија дијалога у настави, потребно је имати у виду слојевитост значења самих димензија, односно уважити потенцијале и ограничења наведених аспеката дијалога. Овом напоменом желимо да укажемо на то да полови обе понуђене димензије дијалога у настави имају одређену педагошку вредност и значај. Наиме, наставни часови који су обележени тематском отвореношћу могу да подстичу размишљање ученика и ангажовање њихових интересовања, али могу и да буду проблематични у образовном смислу уколико се у великој мери заснивају на тривијалним темама. С друге стране, наставни часови које карактерише тематска ограниченост могу да допринесу фокусираности у раду и обезбеђивању покривености значајних наставних садржаја, али могу и да буду неодговарајући у сазнајном смислу, уколико не узимају у обзир перспективу самих ученика. Исто тако, наставни часови који укључују велики број учесника указују на демократичност и изражену партиципативност, али се поставља питање добровољности учествовања ученика у дијалогу у настави. Могуће је, дакле, поставити дилему да ли наставничково настојање да „на силу“ укључи већину

ученика у дијалог на часу представља присилу која је супротна схватању слободног учествовања у дијалогу у настави, или је оно, пак, нужни подстицај за постизање „зоне наредног развитака“ у сфери развоја ученикових способности и вештина учествовања у дијалогу.

Овим проблематизовањем понуђених димензија донекле се позива на опрез приликом процењивања квалитета дијалога на наставним часовима у односу на то да ли припадају „добром“ или „лошем“ моделу. Сматрамо да процена квалитета дијалога у настави мора да буде далеко више осетљива на контекст, наставну ситуацију, али и целину односа који су успоставили наставник и ученици одређеног одељења. Такође, процену квалитета дијалога у настави разумемо неодвојиво од „личне теорије“ наставника, њихових професионалних уверења и имплицитне педагогије. Оно што јесте, међутим, могуће, јесте разматрање домета или ограничења одређеног модела дијалога у настави, указивање на његове предности или недостатке у поређењу са другим моделима и усаглашавање доминантног начина обликовања дијалога у настави са другим педагошким циљевима и усмерењима. Такво усаглашавање, верујемо, представља основу за додатне самоувиде наставника о дијалогској пракси на наставним часовима, за промишљање и преиспитивање различитих поступака и приступа дијалогу у настави, односно за мењање и развијање начина осмишљавања и учествовања у дијалогу на наставним часовима.

Сматрамо да је на овом месту потребно поново истаћи један од налаза до којих смо дошли посматрањем наставних часова, а односи се на природу дијалога. Наиме, заједничко за већину анализираних часова, без обзира на то што припадају различитим моделима представљеним у претходном тексту, било је преовлађујуће слагање ученика са исказима саговорника, пре свега исказе наставника. Другим речима, иако су поједини наставници повремено позивали ученике да проблемски приступе одређеној теми, садржај и форма дијалога су готово увек били под контролом наставника, било да су наставници покретали, водили, завршавали, или само усмеравали тај дијалог. Према томе, могли бисмо закључити да се на посматраним часовима дијалог најчешће није градио спонтано и није био отворен за долажење до различитих, неочекиваних закључака, већ га је по правилу наставник усмеравао према некој својој мање или више јасно уобличеној замисли.

Ово одсуство отворености у долажењу до закључка, али и веома мали број ситуација у којима су ученици и наставници проблематизовали различите теме указују на подређеност дијалога „традиционалној“ концепцији наставе у којој наставни програм и други ограничавајући чиниоци креирају социокултурни контекст карактеристичан за наставу трансмисивног типа. Овакав социокултурни контекст, према нашем разумевању, налази се у односу међузависности са препознатом институционализацијом дијалога у настави, односно са специфичним начинима његовог изражавања у настави.

Коначно, желимо да укажемо на то да понуђени опис дијалога у настави не би требало посматрати као показатељ типичне наставне праксе у школама у Србији, па чак ни уобичајене праксе наставника који су учествовали у нашем истраживању. Будући да захвата један временски ограничени период у посебном истраживањем обележеном контексту, могуће је да исти ови ученици и наставници у другим околностима учествују у нешто другачијим дијалошким формама. С друге стране, природност у изражавању учесника у нашем истраживању даје основу за претпоставку да се забележени дијалог не разликује значајно од њиховог уобичајеног понашања и начина рада. Поред тога, оцена валидности понуђеног описа дијалога у настави може да се добије у будућим истраживањима овог феномена, односно у реакцијама других наставника и њиховој процени у којој мери понуђена слика одговара наставном раду у којем учествују.

2. СХВАТАЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ – ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

Разумевање различитих начина концептуализовања дијалога у настави обухвата значења која овом појму придају сами учесници у настави. Схватања дијалога у настави у овом одељку приказаћемо из перспективе ученика и наставника који су учествовали у спроведеном истраживању. Увиди до којих смо дошли заснивају се на полуструктурисаним интервјуима са ученицима и наставницима, као и на подацима добијеним путем упитника за ученике. Перспективе ученика и наставника, такође, употпунили смо анализама снимљених часова како бисмо добијене исказе довели у везу са њиховим практичним учествовањем у дијалогу у настави. У завршном сегменту овог поглавља продискутоваћемо представљене перспективе ученика и наставника, указаћемо на сличности и разлике међу њима и размотрићемо добијене податке у односу на претходна истраживања која се тичу ове теме.

2.1. Ученичка схватања различитих аспеката дијалога у настави

Схватања о дијалогу у настави која су изнели ученици путем упитника и у интервјуима груписали смо у три целине процене ученика уобичајеног начина испољавања дијалога на часовима анализираних наставних предмета; схватања ученика о пожељном и неодговарајућем дијалогу у настави и ученичка виђења сврхе дијалога у настави. На основу тих података покушали смо да формулишемо ученичко разумевање дијалога у настави.

2.1.1. Ученичка мишљења о уобичајеном начину испољавања дијалога у настави

Подаци које смо прикупили од ученика омогућују представљање њиховог разумевања и процене уобичајеног дијалога на наставним часовима. Ова мишљења ученика у наставку смо приказали у оквиру следећих тема, односно питања: (1) у којој мери је на наставним часовима заступљен говор наставника, а

колико говор ученика, (2) који ученици се најчешће укључују у дијалог у настави, (3) који формат има уобичајени дијалог на наставним часовима, (4) у којој мери је заступљена дискусија на часовима одабраних наставних предмета и (5) колико су ученици задовољни приликама за учешће у дијалогу са наставником на наставним часовима.

Заступљеност говора наставника и ученика на наставним часовима

Одговори ученика о заступљености говора наставника и ученика током часа указују на извесне сличности, али и одређене разлике у начинима учествовања у дијалогу на наставним часовима истраживаних наставних предмета (Табела 11).

Табела 11: Ученичка процена удела говора наставника и ученика на наставним часовима (у процентима) – одговори ученика седмог и осмог разреда

Наставни предмети	Седми разред (N=20)		Осми разред (N=15)	
	Наставник	Ученици	Наставник	Ученици
Српски језик	59,03	40,98	54,00	46,00
Историја	86,50	13,50	76,60	23,40
Географија	51,83	48,18	56,67	43,33
Хемија	83,60	16,40	78,33	21,67
Верска настава	50,63	49,38	48,57	51,43

Подаци приказани у Табели 11 указују на сличну тенденцију у проценама ученика одабраних одељења седмог и осмог разреда. Наиме, они се углавном на сличан начин изјашњавају о уделу говора различитих наставника на часовима проучаваних наставних предмета. Посматрајући заједно одговоре ученика седмог и осмог разреда (График 7), можемо закључити да су ученици проценили да наставници говоре отприлике једнако као сви ученици на часовима српског језика, географије и верске наставе. Међутим, ученици сматрају да наставници историје и хемије говоре око 80% времена на часу, тако да за говор свих ученика остаје око петине времена на часовима ових предмета.

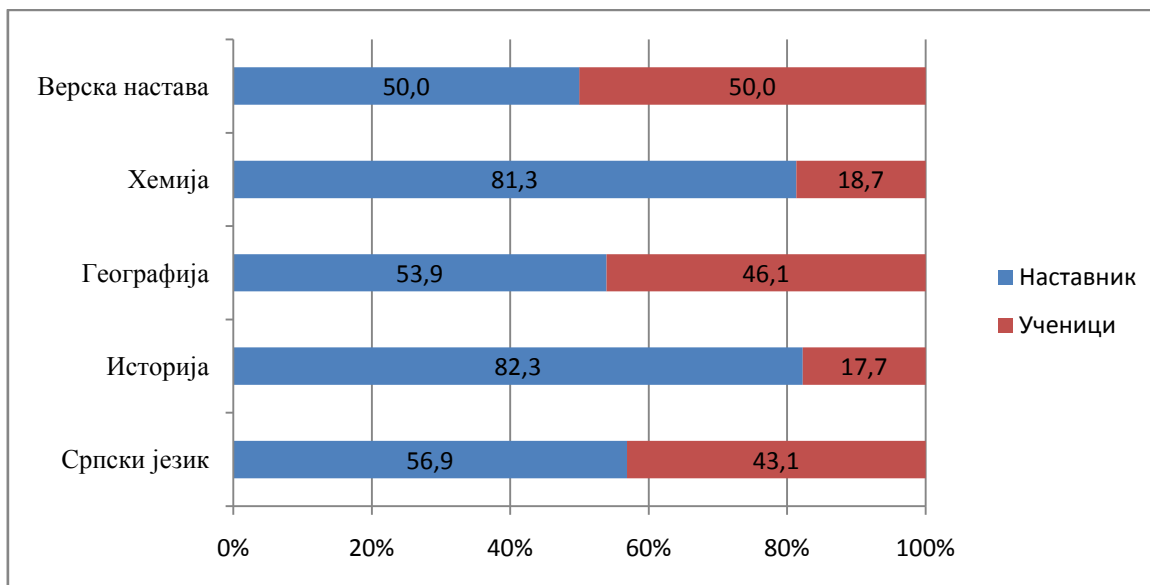


График 7: Ученичка процена удела говора наставника и ученика на наставним часовима (у процентима) – обједињено ученици седмог и осмог разреда (N=35)

Одговори ученика о заступљености говора наставника на посматраним часовима подударају се са увидима које смо стекли анализирајући снимке наставних часова. Налаз да ученици одељења седмог и осмог разреда на слилчан начин процењују удео говора наставника може указивати на карактеристичан стил учешћа појединих наставника у дијалогу у настави, односно на њихово разумевање овог облика интеракције са ученицима на наставним часовима.

Укључивање различитих ученика у дијалог

На основу одговора ученика могуће је упоредити однос наставника према укључивању различитих ученика у дијалог на часу (Табеле 12 и 13).

Табела 12: Ученичка процена учесталости дијалога наставника са ученицима који се сами јављају (у процентима) – одговори ученика седмог разреда (N=20)

Наставни предмети	никад	веома ретко	повремено	често	готово увек	без одговора
Српски језик	25	15	30	25	5	0
Историја	5	0	25	45	25	0
Географија	20	20	10	25	25	0
Хемија	20	25	15	30	10	0
Верска настава	25	10	15	15	15	20

Према одговорима добијеним од ученика седмог разреда, наставнице историје (60%), релативно често учествује у дијалогу само са ученицима који се сами јављају. Уочено је да су процене ученика за наставнике других наставних предмета биле углавном равномерно распоређене.

Табела 13: Ученичка процена учесталости дијалога наставника са ученицима који се сами јављају (у процентиима) – одговори ученика осмог разреда (N=17)

Наставни предмети	никад	веома ретко	повремено	често	готово увек	без одговора
Српски језик	41,18	17,65	11,76	29,41	0	0
Историја	29,41	0	17,65	17,65	35,29	0
Географија	23,53	17,65	29,41	17,65	5,88	5,88
Хемија	23,53	23,53	23,53	11,76	17,65	0
Верска настава	41,18	0	5,88	0	5,88	47,06

Ученици осмог разреда, такође, наводе да наставница историје релативно често у дијалог укључује ученике који се сами јављају. Међутим, за разлику од ученика седмог разреда, ови ученици процењују да наставници других наставних предмета ретко укључују у дијалог само ученике који се сами јављају⁴¹.

Процене ученика овог аспекта дијалога у настави такође одговарају увидима насталим посматрањем наставних часова. Могло би се, према томе, закључити да на часовима посматраних наставних предмета ученици имају различите могућности да се укључују у дијалог у настави. Чини се да је нарочито проблематично то што је на часовима појединих наставних предмета учествовање ученика у дијалогу значајно ограничено не само доминацијом мањег броја ученика, већ и великом заступљеношћу говора самог наставника.

Форма дијалога на часовима одабраних наставних предмета

У спроведеном истраживању ученици су одговарали на питања о форми дијалога на часовима појединих предмета, како бисмо покушали да уочимо да ли, према њиховом мишљењу, постоје разлике у степену контролисаности дијалошких

⁴¹ Потребно је приметити да у одабраном одељењу осмог разреда значајан проценат ученика не похађа верску наставу, тако да недостаје 47,06% одговора ученика за тај наставни предмет. У одабраном одељењу седмог разреда тај проценат износи 20.

образаца и тема. Наиме, ученици су процењивали да ли су на часовима најчешће заступљени контролисани дијалогски облици („наставник пита – ученик одговора“), да ли преовлађују слободни разговори о наставним темама, или разговори о ваннаставним темама (Табеле 14 и 15).

Табела 14: Ученичка процена уобичајене форме дијалога (приказано у процентима) – одговори ученика седмог разреда (N=20)

Наставни предмети	Контролисан дијалогски образац	Слободан дијалог о наставним темама	Слободан дијалог о ваннаставним темама	Без одговора
Српски језик	25	55	20	0
Историја	85	10	5	0
Географија	10	60	25	5
Хемија	65	20	0	15
Верска настава	5	25	50	20

Према подацима приказаним у Табели 14, ученици седмог разреда су изјављивали да на часовима верске наставе релативно често слободно разговарају о различитим ваннаставним темама (50% одговора ученика). Ови ученици, такође, сматрају да често на часу географије (60%) и српског језика (55%) слободно разговарају о темама које се односе на наставне садржаје. С друге стране, они наводе да се часови историје (85%) и хемије (65%) најчешће одликују контролисаним дијалогским обрасцем „наставник поставља питања – ученици одговарају“.

Ученици осмог разреда (Табела 15) на сличан начин су проценили дијалогски формат на часовима истраживаних наставних предмета. Наиме, ученици су у највећем проценту сматрали да на часовима верске наставе слободно разговарају о различитим темама (35,29%, односно чак 85,7% ученика који су дали одговор), али то веома често чине и на часовима географије (58,82%). Ученици су, такође, проценили да на часовима српског језика (88,24%) разговарају о темама које се односе на наставно градиво. Коначно, према одговорима ученика осмог разреда часови хемије (88,24%) и историје (70,59%) карактерише контролисани дијалогски образац.

Табела 15: Ученичка процена уобичајене форме дијалога
(приказано у процентима) – одговори ученика осмог разреда (N=17)

Наставни предмети	Контролисан дијалошки образац	Слободан дијалог о наставним темама	Слободан дијалог о ваннаставним темама	Без одговора
Српски језик	5,88	88,24	5,88	0
Историја	70,59	17,65	5,88	5,88
Географија	0	41,18	58,82	0
Хемија	88,24	5,88	5,88	0
Верска настава	5,88	0	35,29	58,82

Наставни предмети које су ученици издвојили као слободније и отвореније у тематском смислу углавном су на сличан начин препознати и на основу посматрања наставних часова. С друге стране, часови наставних предмета за које су ученици сматрали да су најчешће ограничене дијалошке форме такође су често имали стриктну структуру и када смо у својству посматрача присуствовали тим часовима. На основу те подударности могло би се закључити да наставници у овом погледу нису значајно мењали „стил учествовања у дијалогу“, односно нису посебно прилагођавали свој начин рада истраживачкој ситуацији, нити евентуалним очекивањима истраживача.

Заступљеност дискусије на часовима одабраних наставних предмета

Процене ученика о заступљености дискусије, односно конструктивног супротстављања различитих схватања учесника у дијалогу такође смо приказали одвојено према одговорима ученике седмог и осмог разреда (Табеле 16 и 17).

Према одговорима ученика седмог разреда, најчешће се супротстављају мишљења на часовима верске наставе (65%) и географије (55%), повремено на часовима српског језика (40%), а ретко на часовима хемије (70%) и историје (60%).

Табела 16: Ученичка процена заступљеност дискусије на часовима
(у процентима) – одговори ученика седмог разреда (N=20)

Наставни предмети	никад	веома ретко	повремено	често	готово увек	без одговора
Српски језик	10	20	40	20	10	0
Историја	15	45	25	10	5	0
Географија	10	20	15	45	10	0
Хемија	35	35	15	5	5	5
Верска настава	5	5	5	15	50	20

Процене ученика осмог разреда имају сличности са одговорима добијеним од ученика седмог разреда, будући да су навели да најчешће имају прилику да дискутују на часовима верске наставе (41,17%, односно 87,48% ученика који су одговорили). Ученици су такође проценили да ретко имају прилику да учествују у дискусијама на часовима хемије (76,47%) и релативно ретко на часовима историје (58,82%). Међутим, ученици осмог разреда су навели да веома често супротстављају своја мишљења и на часовима географије (70,59%) и релативно често на часовима српског језика (47,06%).

Табела 17: Ученичка процена заступљеност дискусије на часовима
(у процентима) – одговори ученика осмог разреда (N=17)

Наставни предмети	никад	веома ретко	повремено	често	готово увек	без одговора
Српски језик	11,76	11,76	29,41	5,88	41,18	0
Историја	11,76	47,06	11,76	23,53	0	5,88
Географија	5,88	0	17,65	29,41	41,18	5,88
Хемија	47,06	29,41	11,76	11,76	0	0
Верска настава	0	0	5,88	5,88	35,29	52,94

Налаз да ученици седмог разреда не учествују у активностима супротстављања мишљења на часовима хемије делимично се може разумети имајући у виду да им је овај наставни предмет нов и да смо истраживање реализовали на почетку школске године. Ипак, уочено је да ученици осмог разреда такође сматрају да се

дискусија веома ретко јавља на часовима хемије, што указује на карактеристичан приступ у раду ове наставнице. С друге стране, навођење могућности да ученици размењују мишљења на часовима верске наставе може се једним делом тумачити на основу специфичног статуса овог наставног предмета, циљевима и предвиђеним наставним програмом (Marušić i Martinović, 2011).

На посматраним наставним часовима, међутим, нисмо уочили пуно ситуација у којима су ученици заиста супротстављали мишљења о одређеним темама. Ова несагласност између одговора ученика и података прикупљених снимањем часова могуће је, делимично, разумети као ученичко процењивање различитих приступа рада појединих наставника. Наиме, могуће је да су ученици општи утисак о слободнијем учествовању у дијалогу на часовима верске наставе, географије и српског језика у односу на часове историје и хемије изразили проценом о чешћој заступљености дискусије на часовима три првопоменута наставна предмета, иако форма и садржај дијалога ни на тим часовима не одговара – према нашим истраживачким увидима – карактеристикама и претпоставкама дискусије.

Задовољство ученика приликама за учешће у дијалогу на наставним часовима

Коначно, настојали смо да стекнемо увид у то којој мери су ученици задовољни постојећим начином организовања дијалога у настави. Конкретно, тражили смо одговор на питање да ли ученици сматрају да могу да разговарају на часу са наставником онолико колико желе. Одговори ученика на ово питање приказали смо у Графику 8.

На основу добијених одговора, уочавамо да две трећине ученика сматра да нема довољно прилика, односно могућности да учествују у дијалогу са наставником. Отприлике сваки четврти ученик саопштава да може да разговара са наставником колико жели, док сваки седми ни не осећа потребу да улази у дијалог са наставником на часу. Овај налаз има посебан значај, имајући у виду да интеракција ученика и наставника представља један од изузетно важних чинилаца разредне климе (Ševkušić, Anđelković i Milin, 2014), али и фактора који утичу на образовну ефективност школе (Creemers & Kyriakides, 2008).

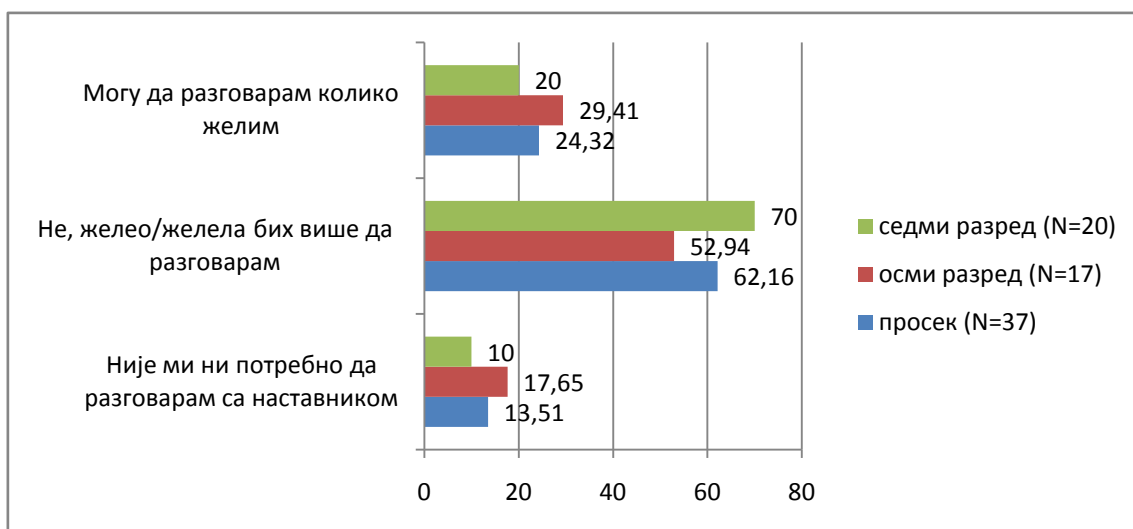


График 8: Процене ученика могућности да учествују у разговору са наставником на часу (у процентима) – одговори ученика седмог и осмог разреда (N=37)

Ученичка мишљења о пожељном и неодговарајућем дијалогу у настави

Ученици су понудили своје разумевање пожељног дијалога у настави, наводећи у интервјуима основне квалитете које он треба да садржи. Одговоре ученика представили смо у оквиру издвојених категорија (Табела 18).

Табела 18: Категорије одговора ученика о пожељном и неодговарајућем дијалогу у настави

Домени	Пожељни дијалог у настави	Неодговарајући дијалог у настави
Укљученост ученика	Сви, или већина ученика	Фаворизовање појединих ученика
Интересовања ученика	Уважавају се интересовања	Не уважавају се интересовања
Објашњавање наставних садржаја	Ученици слободно постављају питања, наставник одваја време за објашњавање	Наставник не дозвољава да ученици постављају питања, наставник површно проверава разумевање ученика
Понашање наставника	Природно, спонтано	Љутито, нервозно
Разредна клима	Пријатна, подстицајна радна атмосфера	Сукоби наставника и ученика

Међу најзначајнијим обележјима пожељног дијалога налазило се укључивање свих, односно већине ученика у дијалог. Такође, према мишљењу ученика, добар дијалог у настави подразумева наставниково уважавање интересовања ученика када је реч о некој наставној теми. Ученици су, тако, истицали да би „идеално било уколико би једном месечно постојали отворени часови“ на којима би могли слободно да питају наставника све што их занима о градиву које су обрађивали.

Ученици су у одговорима често истицали значај објашњавања градива, па су и као одлику доброг дијалога наводили дијалог у којем ученици могу да питају оно што им није јасно, а да наставници затим уложе труд да им помогну да потпуније схвате одређену тему. Иако су ученици приметили да постоје наставници који то иначе чине, указали су и на то да постоје наставници који ученике „формално“ питају да ли им је јасно и одмах затим наставе даље са радом⁴². Ученици су навели да би идеалан час био онај на којем ће се подстицати учење, али у пријатној атмосфери. Коначно, једна ученица је истакла да добар дијалог у настави подразумева испољавање природности наставника, наводећи да она цени наставника који нема проблем да покаже да је и „он само човек“, а не наступа из одређене унапред постављене, ригидне улоге.

Упитани за предуслове који би били потребни да се дешавају такав „идеални“ дијалог, ученици су препознали потребу да и ученици и наставници промене приступ настави. Наиме, ученици су саопштили да је део одговорности на њима, односно истакли су да је потребно да се сами ученици више активирају и чешће испољавају заинтересованост за оно што се ради на часу. Такође, ученици су навели да је потребно да наставници интересантније предају, али и да боље објашњавају теме које се обрађују на часу. Неколико ученика је истакло да би се идеалан час састојао од почетног излагања наставника које ће заинтересовати ученике да касније у међусобном дијалогу разјашњавају покренута питања.

За разлику од тога, када су ученици описивали неодговарајући дијалог на часу, они су наводили непријатну атмосферу и сукобе између наставника и ученика. Тако су наводили да се лош дијалог дешава на часу на којем је наставница љута, као и на часу на ком ученици раде „шта год пожелe“. При том,

⁴²Једна ученица је изјавила и да се дешавало на часовима да ученик пита наставницу да му додатно објасни неку тему, а да се наставница љутила и чудила како је уопште могуће да то није јасно, такода је одмах наставила са радом.

ученици су истакли да се такви часови понекад и дешавају, а да је основни разлог то чињеница да им је нејасан садржај који наставник излаже. Када су описивали неодговарајући дијалог у настави ученици су наводили наставниково фаворизовање појединих ученика. Такође, ученици су поменули и ситуације у којима су поједини наставници (наставници који нису учествовали у нашем истраживању) отворено понижавали саговорнике, односно повређивали осећања и достојанство ученика – нарочито неуспешних и сиромашних ученика.

2.1.2. Ученичка мишљења о сврси дијалога у настави

У интервјуима су се налазила питања о циљу или сврси дијалога у настави, а у својим одговорима ученици су имали потребу да најпре направе разлику између тога шта је уобичајено циљ дијалога у настави и тога шта би требало да буде циљ дијалога у настави. Одговори ученика који се односе на уобичајени циљ дијалога у настави обухватају различите аспекте који се могу сврстати у активности праћења рада ученика, затим савладавања предвиђених наставних садржаја и коначно постизања подстицајне атмосфере за рада на часу (Табела 19).

Табела 19: Категорије одговора ученика о сврси дијалога у настави

Уобичајена сврха дијалога у настави	Пожељна сврха дијалога у настави
Праћење и оцењивање знања ученика	Размена знања и искустава између саговорника
Савладавање наставних садржаја	Разумевање наставне теме
Динамичност у раду на часу	Развијање вештина ученика за учествовање у дијалогу

Ученици су истакли да је често сврха дијалога у настави да наставници провере да ли ученици прате наставу, тако да помоћу питања и коментара настоје да провере ниво укључености ученика. Одговори ученика односили су се и на проверавање и оцењивање знања ученика. Тако су ученици наводили да је једна од сврха дијалога у настави да наставник „види колико ко шта зна“, као и да „ученик добије оцену“. Према томе, одговори ученика из ове категорије указују на

наставничково покретање и вођење дијалога у настави како би испунио задатке праћења и оцењивања учешћа ученика на часу.

Ученици су, такође, истакли да се дијалог у настави догађа због „размене информација“, односно због „савладавања градива“. Одговори ученика из ове категорије односе се на употребљавање дијалога у настави у циљу сазнавања, тачније реализовања наставног програма. Поред тога, ученици су наводили да дијалог служи „смиривању ученика“, подразумевајући да наставници у тим дијалогским разменама опомињу ученике који су немирни. Коначно, ученици су сматрали да је сврха постојања дијалога у настави „да не буде досадно“.

С друге стране, одговори ученика указивали су на то шта би по њиховом мишљењу требало да буде сврха дијалога у настави. Тако су они саопштили да кроз дијалог у настави треба да се подстиче потпуније разумевање одређене теме. Такође, ученици су истакли да дијалог у настави омогућује размене између самих ученика, који би требало да умеју да активно слушају саговорнике и да дају конструктивне одговоре једни другима. Посебно су се издвојила схватања ученика који су приметили да би дијалог у настави требало да служи упознавању начина размишљања ученика, као и становиште да је сврха дијалога у настави да „оспособљава ученике да учествују у дијалогу“, развијајући њихове вербалне и реторичке способности.

Коначно, ученичко разумевање сврхе дијалога у настави може се представити и на основу њихових одговора на питање да ли би на часовима био могућ „потпуно отворен дијалог“ који нема унапред зацртан исход, односно дијалог који може да се заврши без постизања одређеног решења и закључка. Наиме, ученици су истакли да такав дијалог није могућ, али ни пожељан у настави, јер у том случају „не би ученици могли да знају шта је истина, а шта није“. Такође, ученици су сматрали да дијалог у настави не треба да буде превише отворен ни у тематском смислу, па су саопштили да би веће укључивање ваншколских искустава ученика могло да буде проблематично, будући да су ученици склони да превише дуго причају о не толико релевантним и занимљивим личним садржајима.

2.1.3. Схватања ученика о дијалогу у настави

Један од почетних увида који смо стекли анализом добијених одговора јесте да ученици веома јасно диференцирају мишљења о дијалогу на часовима различитих наставних предмета, односно о дијалогу у раду са различитим наставницима. Према томе, на основу исказа ученика не може се уопштено говорити о уобичајеном дијалогу, него само о дијалогу који се најчешће јавља на часовима појединих наставних предмета. Посматрано према претходно предложеним димензијама дијалога у настави (График 6), могуће је назначити положај одабраних наставних предмета у графичком облику (График 9).

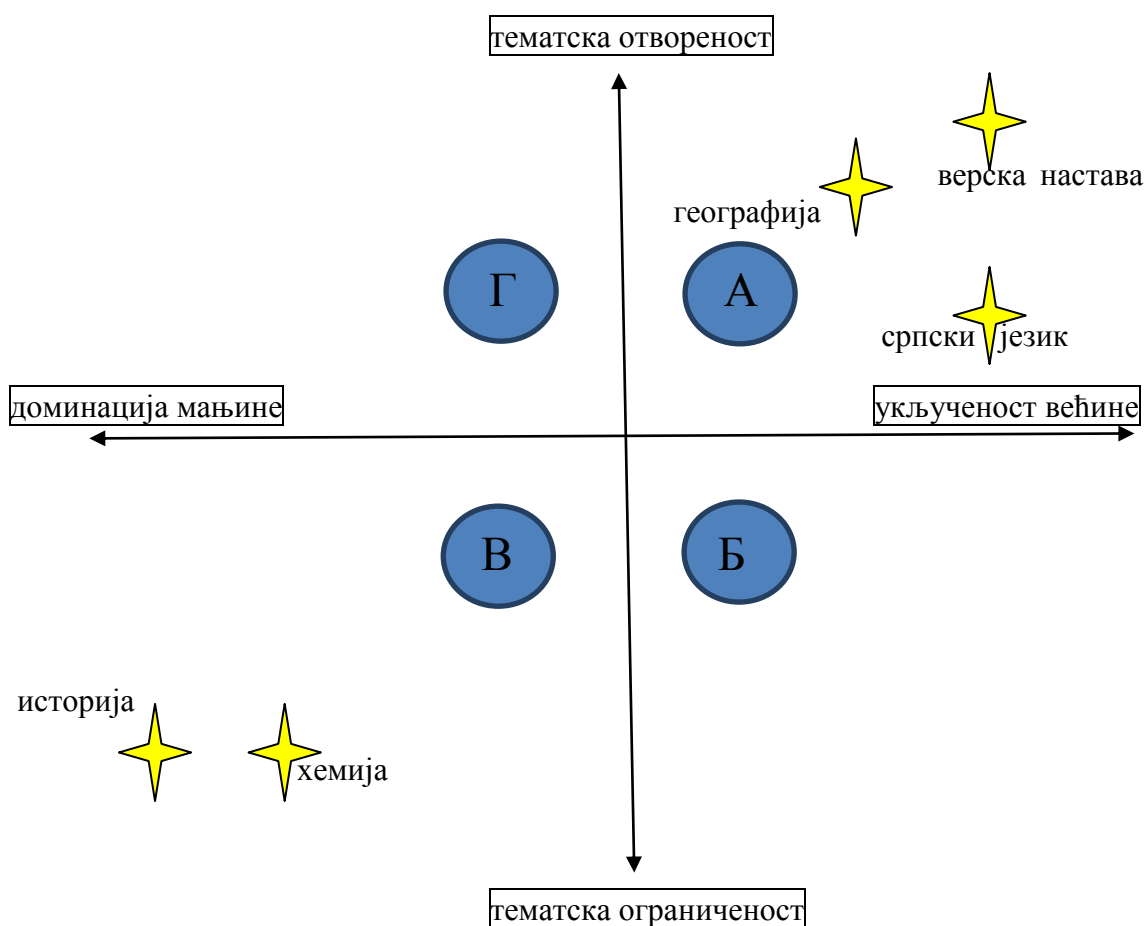


График 9: Положај анализираних наставних предмета у оквиру основних димензија дијалога у настави – перспектива ученика седмог и осмог разреда

На основу одговора ученика уочава се да они наставне часове верске наставе процењују као тематски најотвореније, затим следе часови географије, а у мањој мери и часови српског језика. Укљученост већине ученика у дијалог ученици су

истакли на часовима верске nastave и српског језика, али су сматрали да она постоји и на часовима географије. С друге стране, тематска ограниченост је слично процењена за наставне часове хемије и историје, док су ученици сматрали да је доминација наставнице и појединих ученика у дијалогу више изражена на часовима историје, него на часовима хемије.

Можемо закључити да се, према одговорима ученика, дијалог у настави најчешће појављује у оквиру два модела: (1) дијалог који је углавном тематски ограничен и карактерише га доминација наставника и неколицине ученика (квадрант В), као што је случај на наставним часовима историје и хемије и (2) дијалог који подразумева мање или више изражену тематску отвореност и у који је, поред наставника, равноправно укључена већина ученика (квадрант А), што су ученици препознали да је случај на наставним часовима српског језика, географије и верске nastave. Ученици су на тај начин поларизовали уобичајене дијалогске праксе на анализираним наставним предметима, будући да су ова два модела по основним својствима управо супротни један другом. Налаз да ученици уобичајен дијалог у оквиру ових наставних предмета нису представили у сва четири препозната модела, већ само у два „дијаметрално супротна“ модела може се разумети као израз ученичког наглашавања међусобно супротстављених педагошких значења и дистинктивне педагошке вредности коју носи карактеристичан начин учествовања у дијалогу у оквиру различитих наставних пракси појединих наставника.

Анализом схватања која су ученици изнели о различитим аспектима дијалога у настави, а нарочито одговарајући на питања о пожељном и неодговарајућем дијалогу, односно на питања о сврси дијалога у настави, можемо закључити да ученици дијалог у настави конципирају у стриктним оквирима наставне ситуације и ограниченог, циљно усмереног наставног контекста. Другим речима, за ученике дијалог је суштински подређен настави, односно предвиђеним наставним садржајима и наставним циљевима, тако да ученици имају тешкоћа приликом разматрања својстава дијалога у настави који би био концептуализован на другачији начин. Ученици, међутим, истичу да би било веома пожељно да дијалог буде више усмерен на процес сазнавања и више примерен потребама самих ученика, истичући да се у настави често занемарује потенцијал дијалога да

допринесе потпунијем разумевању одређене (наставне) теме. Ученици, такође, наводе да је потребно додатно демократизовати дијалог у настави, односно да је потребно повећати могућности да се сви ученици равноправно укључују у дијалог, а да наставници више пажње посвете обезбеђивању прилика да и мање „наметљиви“ ученици узму учешћа у дијалогу на часу. Према томе, можемо закључити да ученици дијалог у настави разумеју пре свега као *облик наставног рада који доприноси сазнавању и разумевању одређене наставне теме*, али који треба да се *заснива на партиципативности и равноправности између свих ученика* у погледу могућности да се активно укључују у тај дијалог.

2.2. Наставничка схватања различитих аспеката дијалога у настави

Схватања наставника о дијалогу у настави прикупљена су у форми неструктурираног индивидуалног интервјуа. Према томе, сваки наставник је изнео сопствена схватања самог појма дијалога, а затим и могућа одређења појма дијалога у настави. Наставници су исказали и своја виђења уобичајеног дијалога на часовима предмета који предаје, односно саопштили су процену заступљености говора наставника и ученика на часовима, процену броја ученика који су укључени у дијалог у настави и изнели мишљење о природи дијалога на њиховим часовима. . Коначно, наставници су навели како би, по њиховом мишљењу, изгледао идеалан дијалог на часу, а након тога су навели и који проблеми прате дијалог у настави. У наставку ћемо приказати одговоре наставника према представљеним темама.

2.2.1. Наставничка одређења дијалога у настави

Пре него што су изнели своја схватања дијалога у настави, наставници су покушали да одреде основне карактеристике самог појма дијалога. Анализом добијених одговора уочава се да се наставници разликују у погледу тога како схватају дијалог, предуслове за дијалог и његов значај. Наиме, једна наставница је саопштила да је дијалог могућ само уколико двоје људи имају „приближно исти

ниво знања“. За разлику од тога, једна наставница је представила појам дијалога у оквиру ширих схватања природе човека, тако да је истакла да је човек пре свега друштвено биће и да је потребно развијати толеранцију и поштовање, али и да треба да се развија аргументовање, преговарање и кориговање мишљења путем дијалога.

Посебно се издвојило схватање наставнице која је саопштила да је дијалог део укупног односа који се успоставља међу људима, да је он неопходан за успостављање везе између две особе. Ово становиште наставница је формулисала на следећи начин: „Дијалог је неопходан у односу две особе. Основна, површинска функција дијалога је размена информација, али он подразумева и преношење ставова, мишљења, упознавање друге стране, самим тим приближавање, разумевање друге особе, тако да је неопходан у свакодневној комуникацији, и у браку, у учионици, са својим дететом.... Дијалог утиче на формирање, омогућује да целог живота упознајеш себе, схваташ себе и мењаш себе у интеракцији са другима.“

Када је требало да изнесу своја схватања дијалога у настави наставници су, међутим, дали нешто другачије одговоре. Наиме, наставница која је изјавила да човек упознаје себе кроз дијалог са другима кориговала је то одређење када је требало да представи могућности дијалога у настави⁴³. Она је истакла да је могуће да се ученици мењају посредством дијалога са наставником и са другим ученицима, али није дозволила могућност да се и она сама мења учешћем у том дијалогу, сматрајући да су њени ученици „много мали да би њихова мишљења и оно што они шаљу утицало, мењало мене.“ Због тога је она и закључила да је утицај дијалога у настави једносмеран, од наставника према ученицима, а не обостран утицај који ће довести до промена у схватањима оба саговорника.

Наставнице су дијалог у настави представиле као начин стицања знања, односно кориговања постојећих сазнања ученика. При том, разлике у одговорима наставница могу се приметити у односу на њихова схватања процеса сазнавања и улоге дијалога у том процесу. Тако је једна наставница дијалог у настави одредила пре свега као пут који ученицима омогућује да надограђују постојећа знања и да постижу наредни, сложенији ниво разумевања. Ово одређење дијалога

⁴³Наставничине речи су биле: „Све што сам рекла о дијалогу не бих могла много да применим у настави, пре сам мислила на дијалог као појаву“.

у настави указује на схватање о кумулативној природи знања, односно на становиште да се знање надограђује и додаје претходно постојећем. Друга наставница је такође посматрала дијалог у настави у контексту процеса сазнавања, али је она више наглашавала његову трансформативну улогу, истичући да је дијалог у настави неопходан за кориговање постојећих мишљења на основу нових увида до којих долазимо у размени са другима. Поред тога, ова наставница је напоменула да се дијалог у настави не тиче само тема у вези са наставним садржајем, већ укључује и друге теме, чак и приватне проблеме ученика.

Специфично схватање дијалога у настави изнела је једна наставница која је саопштила да дијалог претпоставља размену искустава саговорника, а не њиховог знања. Она је, наиме, изјавила да не може да разговара о наставним садржајима са ученицима који се нису спремили за ту лекцију⁴⁴, али да може да поставља питања на која ће ученици одговорати на основу њиховог искуства. Иако овај приступ указује на отвореност наставника да укључи мишљења и лична уверења ученика, наставница је имала у виду усмеравајућу, корективну функцију овог вида дијалога, што је исказала становиштем да сазнавање мишљења ученика путем дијалога омогућују наставници да „евентуално, ако видим да то мишљење није по неком мом стандарду, да их исправљам“.

Коначно, једна наставница је дијалог у настави одредила као суштину односа између свих учесника у настави, указујући на то да је неопходно да наставници подстичу изградњу личног односа са ученицима и међу њима. Предуслов за успостављање таквог дијалога, према мишљењу ове наставнице, је постизање „личносне комуникације“ у којој ће наставник да предаје себе „без лимита, јер треба да буде отворен по сваком питању“, али и да подстиче ученике да се слободно изразе и „остваре себе у односу са другима“. Поред тога, ова наставница је саопштила да дијалог у настави доприноси упознавању ученика, њиховог начина мишљења и разумевања наставних тема, али и других тема и проблема о којима се може разговарати са ученицима.

Представљена схватања наставника о појму дијалога и појму дијалога у настави упоредићемо у наставку, ослањајући се на табелу коју смо конструисали на основу категорија одговора наставника (Табела 20).

⁴⁴Наставница је то формулисала речима: „Шта ћу ја да разговарам са неким ко не зна ништа?“

Табела 20: Наставничка схватања појмова дијалог и дијалог у настави

Наставничка схватања појма дијалог	Наставничка схватања појма дијалог у настави
Вербална размена која претпоставља сличан ниво знања који саговорници имају о одређеној теми	Утицај наставника на ученике ради постизања различитих педагошких циљева
	Размена искустава (а не и знања) између саговорника
Аргументовање и размена мишљења између саговорника	Кумулативно грађење знања
	Сазнавање путем интеракције и трансформације
Израз толеранције и поштовања саговорника	Испољавање заједништва наставника и ученика
Разумевање са другом особом ради развијања сопствене личности	Суштина односа у који су укључени сви учесници у настави

Као што се уочава на основу приказане табеле, категоријама одговора наставника о појму дијалога могуће је придружити мање или више блиско схватање појма дијалога у настави. При том, прве две категорије одговора за појам дијалога односе се на два делимично различита одређења дијалога у настави, док се друге две категорије одговора могу упарити са по једном категоријом одговора о појму дијалога у настави. Овде је потребно напоменути да су поједини „парови“ категорија припадали одговорима различитих наставника. Другим речима, схватања одређеног наставника не подразумева да су одговори дати у истом реду у понуђеној табели. Такође, напомињемо да је одређење дијалога у настави као испољавања заједништва наставника и ученика укључено у ову табелу, иако су та размишљања наставника добијена приликом њиховог одговарања на друга, сродна питања током реализације упитника.

Категорије одговора наставника из Табеле 20 указују на то да се одређења појмова дијалога и дијалога у настави односе на процес сазнавања, затим на друштвену сферу, али и на развојну димензију личности саговорника. Можемо, међутим, да приметимо да су наставници значење и обим појма дијалога у настави градили или редукијом одређења које су понудили за сам појам

дијалога, или ослањањем на институционални контекст који је одлучујуће утицао на нешто другачије одређење појма дијалога у настави. Другим речима, када су феномен дијалога смештали у наставни контекст, наставници су га често инструментализовали, свдећи дијалог на педагошки приступ, поступак, или методу наставног рада. Коначно, желимо да истакнемо да је у наставничким концептуализовањима дијалога у настави готово сасвим изостављена димензија дијалога који се успоставља између самих ученика. Тај налаз би се такође могао разумети као показатељ концептуалне подређености појма дијалога наставном контексту, односно као облик испољавања наставничких схватања значења наставне ситуације, као и њиховог разумевања природе и улога наставног процеса у целини.

2.2.2. Наставничка мишљења о уобичајеном начину испољавања дијалога у настави

Мишљења наставника о уобичајеном дијалогу на њиховим часовима приказаћемо на основу њихове процене заступљености говора ученика и наставника на наставним часовима, учешћа ученика из различитих категорија, као и процене преовлађујуће форме и степена тематске отворености дијалога на већини наставних часова предмета који предају.

Наставничке процене заступљености говора ученика и наставника на наставном часу

На основу одговора наставника, може се закључити да они сматрају да сви ученици говоре на часу колико и сам наставник, односно да на неким часовима ученици говоре и мање од наставника. Тако је већина наставника проценила да они углавном говоре на часу око 60% времена, иако је већина наставника истакла да то зависи од структуре одељења и од типа часа. Наставници су истицали да ученици посматраног одељења седмог разреда говоре знатно више него ученици изабраног одељења осмог разреда. Такође, наставници су закључили да је та разлика прихватљива, будући да према њиховом мишљењу постоје значајне разлике између мотивације ученика у ова два одељења, као и разлике у њиховом предзнању и интересовањима.

Процене наставника о броју ученика који се углавном укључују у дијалог у настави био је сличан претходном одговору. Наиме, наставници су навели да у дијалогу у настави најчешће учествује отприлике половина ученика. Према њиховом мишљењу, постоје разлике између ова два одељења, јер сматрају да у одељењу седмог разреда углавном учествује три четвртине ученика, док у одељењу осмог разреда најчешће учествује сваки трећи ученик. Међутим, наставници су се разликовали приликом давања коментара на такав одзив ученика. Тако су два наставника сматрала да је потребно да се већи број ученика укључује у дијалог у настави, док је троје наставника истакло да је и оваква заступљеност ученика прихватљива, имајући у виду структуру ова два одељења.

Наставници су, поред тога, износили мишљење о учешћу различитих ученика у дијалогу у настави. Тако су добијене значајне разлике у схватањима наставника о учешћу „добрих“ и „лоших“ ученика, дечака и девојчица у дијалогу у настави. Наиме, једна наставница је истакла да се труди да контролише учешће „добрих“ ученика у дијалогу у настави, јер би у супротном сви остали ученици били пасивнији. Насупрот томе, две наставнице су изјавиле да покушавају да ограниче учешће „лоших“ ученика, како им не би „пропао час“. Коначно, једна наставница је саопштила да сматра да је потребно да се у дијалогу изразе сви ученици, без обзира на њихово знање, односно да ли ће дати тачан или нетачан одговор. Примећује се и да је троје наставника истакло да нема посебне разлике између учешћа дечака и девојчица, док је двоје наставника ипак сматрало да су девојчице активније и пружају комплетније доприносе у дијалогу у настави, него што то чине дечаци.

Наставничке процене форме и тематске отворености дијалога у настави

Наставници су у интервјуима имали могућност да опишу уобичајени начин испољавања дијалога на њиховим часовима у односу на два типична модела дијалога у настави – у односу на вербалну размену коју карактеришу питања наставника и углавном кратки одговори ученика или разговор који подразумева релативно слободно изражавање ученика и наставника о различитим темама. На основу добијених одговора, може се закључити да су две наставнице сматрале да је на њиховим часовима више заступљена размена са ученицима у форми „питање-одговор“, док су три наставнице истакле да је на њиховим часовима

најчешће присутан слободнији разговор. Ипак, наставнице су навеле да није лако јасно одвојити ова два модела, будући да се на неким часовима више разговара, а за неке лекције сматрају да је примеренији облик питање-одговор.

Карактеристичан је био одговор једне наставнице која је изјавила да је у реду да на почетку часа мало поразговара са ученицима, али да то треба да траје кратко, да би затим могли да пређу у формат „као у војци“, где се тачно зна ко шта ради. За разлику од тога, три наставнице су саопштиле да је веома важно да ученици имају прилику да слободно учествују у дијалогу у настави, да покрећу теме, како се не би „осакатила комуникација“ кроз кратка питања и кратке одговоре ученика. Једна наставница је, пак, сматрала да је важно да се на извесан начин ограничи проширивање теме, јер је увидела да ученици прибегавају техникама „куповине времена“. Она је, наиме, саопштила да поједини ученици, када претпоставе да ће наставница да пита ученике да одговарају за оцену, покрећу нове теме или траже да им наставница додатно објасни одређено градиво. Иако је наставница навела да у тим ситуацијама не игнорише иницијативе ученика, ипак је изјавила и да веома пажљиво и контролисано одговара на такве захтеве ученика, како се не би превише удаљила од планираног циља часа.

Отвореност наставника према новим темама најизраженије је исказана у одговору једне наставнице која је нагласила да дијалог у настави тече онако „како нас ветар носи“, на тај начин и себе убрајајући у заједницу са ученицима. С друге стране, једна наставница је саопштила да на њеним часовима нема много удаљавања од теме, будући да не постоји много питања ученика. Налаз да ученици јако ретко постављају питања на њеним часовима ова наставница је оценила као јако интересантан, али је и додала да је то својеврсна потврда тезе да „да би питао, мораш нешто и да знаш“.

2.2.3. Наставничка мишљења о идеалном дијалогу у настави

Наставници су истакли да би за њих идеалан дијалог на часу био онај који ангажује све ученике, када наставници не морају да решавају дисциплинске проблеме, као и час на којем ученици сами излажу релевантне садржаје које су унапред припремили. Процене наставника у погледу остваривости таквог часа веома мало су се разликовале, па су они углавном сматрали да би тај час био

сасвим могућ, али да се из различитих разлога у пракси не дешава често. Ипак, једна наставница је изјавила да за њу савршен час подразумева постојање дијалога са ученицима, да то најчешће и успева, што наводи и као објашњење за то што толико воли свој посао.

Када су одговарали на питања о претпоставкама дијалога у настави, наставници су истицали различите проблеме са којима се сусрећу у свом раду. Тако су две наставнице изјавиле да је веома тешко повећати заступљеност дијалога у настави уз ограничења која поставља наставни план и програм, односно да мали број часова не дозвољава више дијалога у настави. Једна наставница је указала на проблем незаинтересованости ученика за њен предмет, па је саопштила да јој је проблем да укључи у рад ученике који се задовољавају ниским оценама. Наставници су, такође, наводили да је проблем у томе што ученицима током дана опада концентрација и пажња, али и да на дијалог у настави неповољно могу да утичу различити лични проблеми ученика.

На основу добијених одговора уочава се да су наставници као објашњење за неодговарајући квалитет дијалога у настави најчешће наводили различите „спољашње“ чиниоце. Овај приступ се делимично препознаје и у одговору једне наставнице, која је у уводним реченицама фокус ставила на активности ученика, али је касније увела и друге чиниоце, односно усмерила пажњу на сопствену одговорност и улогу коју има у успостављању карактеристичног начина учествовања у дијалогу у настави. Одговор ове наставнице у наставку наводимо у целости:

„Када размишљам о томе шта би требало да се промени да буде идеалан час, то се тиче ученика и шта би они требало да промене. Вероватно би требало и ја нешто да променим... али, не знам шта. Променила бих њихов однос према раду, пробала бих да их што пре оспособим да буду самостални за вођење часа, организацију, издвајање битног од небитног, оног што је интересантно... Али, то је просто читав један процес који се сада ради кроз нов пријемни испит, јер се сада тако задаци и питања постављају да се ученици полако обучавају, усмерава се на функционално знање, шта је битно, а шта небитно, да пробају да аргументују своје ставове. Дакле, потребан је другачији приступ настави од стране професора, а и ученике навикнути да то буде нормалнија атмосфера, да

то не буду ретки моменти... И да, можда више подстицати путем оцене, наградити оценом у дневнику, мотивисати их... а опет, прилагодити свој приступ рада, односно променити приступ рада наставника.“

Као што се може уочити на основу овог исечка из интервјуа, наставница је одговор у почетку усмерила на промену у понашању ученика, затим је укључила и друге чиниоце (као што је природа задатака на пријемном испиту), да би закључила тиме да је ипак неопходно да сам наставник промени свој приступ рада у настави. Према томе, вредност одговора ове наставнице садржана је у развијању првобитног става да су ученици најодговорнији за незадовољавајући квалитет дијалога у настави до схватања да дијалог значајно обликују поступци самих наставника.

Коначно, учили смо да су размишљања наставника о идеалном дијалогу у настави веома често укључивала додатне аспекте наставног рада, као што су употреба разноврсних наставних средстава и кориговање постојећег наставног плана и програма. Могуће је да су се наставници одговарајући на питања о идеалном дијалогу у настави искористили прилику да се осврну на различите теме које би унапређивали, односно да су дијалог у настави посматрали у ширем контексту наставне праксе. Такође, могуће је да су наставници наводили друге аспекте наставе како би одговорност за непостизање идеалног часа пребацили на друге актере. Оно што је, међутим, заједничко за одговоре наставника било је указивање на недостатак наставних средстава који би омогућили интересантнији и динамичнији рад на часу, као и истицање мишљења да постоји сувише мали број часова за предмет који предају, а да се очекује да обраде превише наставног градива.

2.2.4. Схватања наставника и учествовање у дијалогу у настави

Поређењем одговора наставника добијених у индивидуалним интервјуима и увида насталих на основу снимака наставних часова, можемо закључити да међу њима постоји више подударња, него разлика. Наиме, наставници су углавном у својим одговорима описали активности у вези са дијалогом у настави веома слично ономе што смо опазили на наставним часовима. У наставку ћемо представити увиде за пет одабраних наставника, односно за пет наставних предмета.

Наставница српског језика је проценила да она на часу говори отприлике две трећине времена, што је чак и више времена него што смо могли да уочимо на основу анализе снимака. Она је истакла да број ученика који се активно укључују у рад на часу варира од одељења до одељења и да је значајно више активних ученика у одабраном одељењу седмог разреда, него у одељењу осмог разреда. Међутим, на основу снимака може се закључити да приближно исти број ученика учествује у дијалогу у настави у ова два одељења, с тим што је учешће ученика у одељењу седмог разреда чешће у вези са наставном темом, у односу на учешће ученика одељења осмог разреда. Према томе, разлику коју је навела наставница можемо тумачити њеним схватањем *квалитета* учешћа ученика у дијалогу, а не *квантитетом* вербалних потеза ученика.

Иако је наставница навела да дијалог разуме као однос у коме човек упознаје и мења себе, као и то да је потребна што отворенија комуникација са ученицима на часу, она је у тим одређењима углавном била усмерена на наставу књижевности. Када је реч о граматици, наставница је сматрала да је тада на часовима примеренији облик „питања наставника – одговори ученика“. Поређењем овог одговора наставнице са посматраним наставним часовима уочава се да наставница заиста повремено дозвољава ученицима да слободно изражавају своја размишљања у вези са неким литерарним делом. Ипак, наставница је и на овим часовима настојала да задржи контролу над темом и временом посвећеним овој вербалној размени. На посматраним часовима уочено је настојање наставнице да се обрада књижевног дела заврши одређеним закључцима, што је делимично у супротности са њеним исказом да дозвољава да дијалог у настави буде отворен, чак и без заједничког закључка. Ову разлику можемо објаснити тиме да смо посматрали само један број часова ове наставнице, а она је у интервјуу и сама саопштила да се остављање отвореним појединих тема не догађа толико често.

Наставница историје је дијалог на часовима проценила веома слично увидима које смо стекли анализирајући видео снимке часова овог наставног предмета. Наиме, она је оценила да ученици – зависно од типа наставног часа – говоре између 20% и 40% времена, а анализом броја вербалних потеза на основу снимака часова такође је утврђено да је говор наставнице историје заступљенији у

односу на говор ученика. Наставница је изјавила да број ученика који су активни у дијалогу на часу значајно варира, али да је најчешће укључен само мали број ученика који добро познају историју, односно нарочито су заинтересовани за овај наставни предмет. Један од проблема, према мишљењу наставнице историје, је то што је неопходно специјално мотивисати ученике и одржавати њихово ангажовање „системом пресије“, опоменама и најављивањем контролних задатака.

Дијалог на часовима историје, према процени наставнице, има најчешће форму „питање наставника – одговор ученика“, што је сагласно и са нашим запажањима. Као објашњење за такав приступ организовању дијалога у настави наставница наводи проблем неодговарајућег предзнања ученика. Поред обрасца „питање-одговор“ на посматраним часовима историје били су заступљене и секвенце обележене продуженим монолозима наставнице, али и секвенце покренуте питањем ученика, тако да слика дијалога у настави коју је наставница понудила не може се оценити као сасвим потпуна. Будући да је дијалог представила као размену између двоје људи који приближно исто знају, наставница је закључила да је на часовима једино могућ разговор са ученицима о различитим ваншколским искуствима. Наставница је, при том, истакла да се такве секвенце релативно често дешавају на њеним часовима и да их она допушта, јер сматра да имају значајан васпитни потенцијал. Иако је на основу посматраних часова уочено да наставница заиста учествује у размени са ученицима о ваннаставним темама, ипак је приметна одређена контрола и доминација наставнице у тим секвенцама. Ту доминацију је наставница у извесном смислу препознала и током интервјуа, наводећи да је њен задатак да у разговору о битним друштвеним питањима коригује „погрешна уверења ученика“, односно приближи их ставовима и уверењима наставнице.

Наставница хемије је у интервјуу дала одговоре који, такође, у великој мери одговарају нашим запажањима уобличеним на основу анализе видео материјала. Ова наставница је, тако, проценила да она говори око 50% времена на часу, као и да се у дијалог укључује отприлике половина ученика у одељењима којима предаје. Наставница хемије, при том, сматра да је потребно да се укључује већи број ученика, али да је главни проблем незаинтересованост појединих

ученика, што наставница својим трудом само понекад успева да превазиђе. Према процени наставнице хемије, у дијалог у настави се подједнако укључују „добри“ и „лоши“ ученици, као и дечаки и девојчице. Такође, она је изјавила и да настоји да ограничи учешће немирних ученика, уколико њихово ангажовање прети да наруши њену концепцију часа. На основу анализе снимљеног материјала, ипак, стекли смо утисак да у томе само делимично успева, јер су на часовима хемије у великој мери у дијалог били укључени ученици из претходно описане категорије „немирних“ ученика.

Дијалог у настави наставница хемије је одредила нешто сложеније од модела „питање наставника – одговор ученика“, јер је нагласила да у размени са ученицима она поставља и низ потпитања којима настоји да подстакне ученике на даље размишљање, односно да помогне уколико ученик има потешкоћа у формулисању свог одговора. Овакав одговор наставнице нуди допуну и проширење једноставног схватања размене између ученика и наставника која се испољава у низу њихових упарених вербалних доприноса. Анализа видео снимака са часова хемије делимично потврђује овакву оцену наставнице, али је неопходно и додати и то да су на часовима овог предмета релативно често биле заступљене дијалогске секвенце обележене кратким питањима и кратким одговорима, као и продужени монолози наставнице.

Тематска отвореност на часовима хемије испољава се, према мишљењу наставнице, омогућавањем да ученици покрећу нове теме и постављају различита питања. На те иницијативе ученика наставница сматра да одговара зависно од контекста конкретне ситуације, тако да је некад опширна, а некада реагује веома контролисано и ограничено. Процењујући основну улогу дијалога у настави, наставница хемије је истицала сазнајни аспект, односно могућност да се посредством дијалога унапређује и развија знања ученика у дидактички обликованој ситуацији. Таква оцена одговара увиду који смо стекли посматрајући часове хемије, будући да је наставница углавном настојала да кроз дијалог посредује различите садржаје који су у вези са предметом који предаје.

Наставница географије је одговоре на питања о дијалогу у настави дала углавном у складу са њеним карактеристичним начином учествовања у дијалогу. Када је реч о заступљености говора ученика на часовима географије, наставница

је проценила да оно износи у просеку око 50% времена часа, што је слично налазу до којег смо дошли посматрајући њене часове. Број ученика који су активни на часу, према одговорима наставнице, у великој мери зависи од структуре одељења, па наставница наводи да она своје учешће прилагођује особеностима сваког одељења којем предаје. Наставница је изјавила да су на њеним часовима сви ученици позвани да се укључе у дијалог у настави, али и да разуме да постоје ученици који немају потребу да се истичу, што она уважава, па им наставница ни не намеће учествовање у дијалогу у настави.

Дијалог на часовима географије, према мишљењу наставнице, нема облик „питања наставника – одговори ученика“, већ подразумева слободну размену у којој ученици имају могућност да се опширно вербално изражавају. Та размена обухвата не само наставне теме, већ и ваншколска искуства ученика, тако да наставница сматра да је у реду уколико разговор са ученицима укључује и личне теме, с обзиром на то да је наставница истакла да се дешава да после часа разговара са ученицима чак и о њиховим приватним проблемима. Улогу дијалога у настави наставница је најпре представила у сазнајној сфери, као начин преиспитивања полазних претпоставки које се аргументацијом потврђују или коригују. Међутим, она је навела да дијалог на часу има важну улогу и у односу на сам процес васпитања, будући да је истакла да је учешће у дијалогу значајно за изражавање мишљења и уопште развијање личности ученика. Ови одговори наставнице могу се довести у везу са њеном отвореношћу и спонтанношћу која је уочена посматрањем часова географије.

Наставница верске наставе је у интервјуу проценила да она углавном говори око 60% времена током часа, што је слично увиду до ког смо ми дошли посматрајући њене часове. Она је додала и да је свесна да понекад постоје дужи монолози у ситуацијама када излаже нове наставе садржаје, али и да постоје секвенце у којима ученици говоре знатно више од ње. На анализираним часовима верске наставе, међутим, уочили смо далеко више секвенци у којима је доминирао монолог наставника, него секвенце у којима су ученици говорили више од наставнице. Наставница је, такође, проценила да на часовима углавном учествује више од половине ученика, иако је на посматраним часовима тај проценат ученика био мањи. У својим одговорима наставница је истакла улогу коју имају

наставници у подстицању ученика за укључивање у дијалог у настави, при чему је нагласила да квалитет дијалога у великој мери зависи и од начина на који сам наставник доживљава размену са ученицима. Према њеном мишљењу дијалог је бољи уколико се наставници више отворе према ученицима.

Када је процењивала тематску отвореност дијалога на часовима верске наставе, наставница је саопштила да се на њеним часовима подстиче разговор о различитим релевантним темама. Такође, она је истакла да посебну вредност имају теме које покрећу сами ученици, јер се на основу њиховог интересовања може додатно представити одређена тема која је од значаја за сам предмет верске наставе. Ипак, на основу анализе снимљеног материјала, утисак је да је наставница дозвољавала ученицима да покрећу теме, али би затим она постала доминантан учесник у дијалогу, тако да је у појединим ситуацијама ограничавала могућност да ученици развију и елаборирају проблем који их интересује. Коначно, наставница је у својим одговорима највише истицала васпитну улогу дијалога у настави, указујући на вредност „личносне комуникације“ која се дешава у настави и њен значај за развој личности и ученика и наставника.

Пре него што упоредимо схватања ученика и наставника о дијалогу у настави, у наставку ћемо понудити графички приказ процена интервјуисаних наставника о уобичајеном дијалогу на њиховим наставним часовима у оквиру две претходно издвојене димензије (График 10).

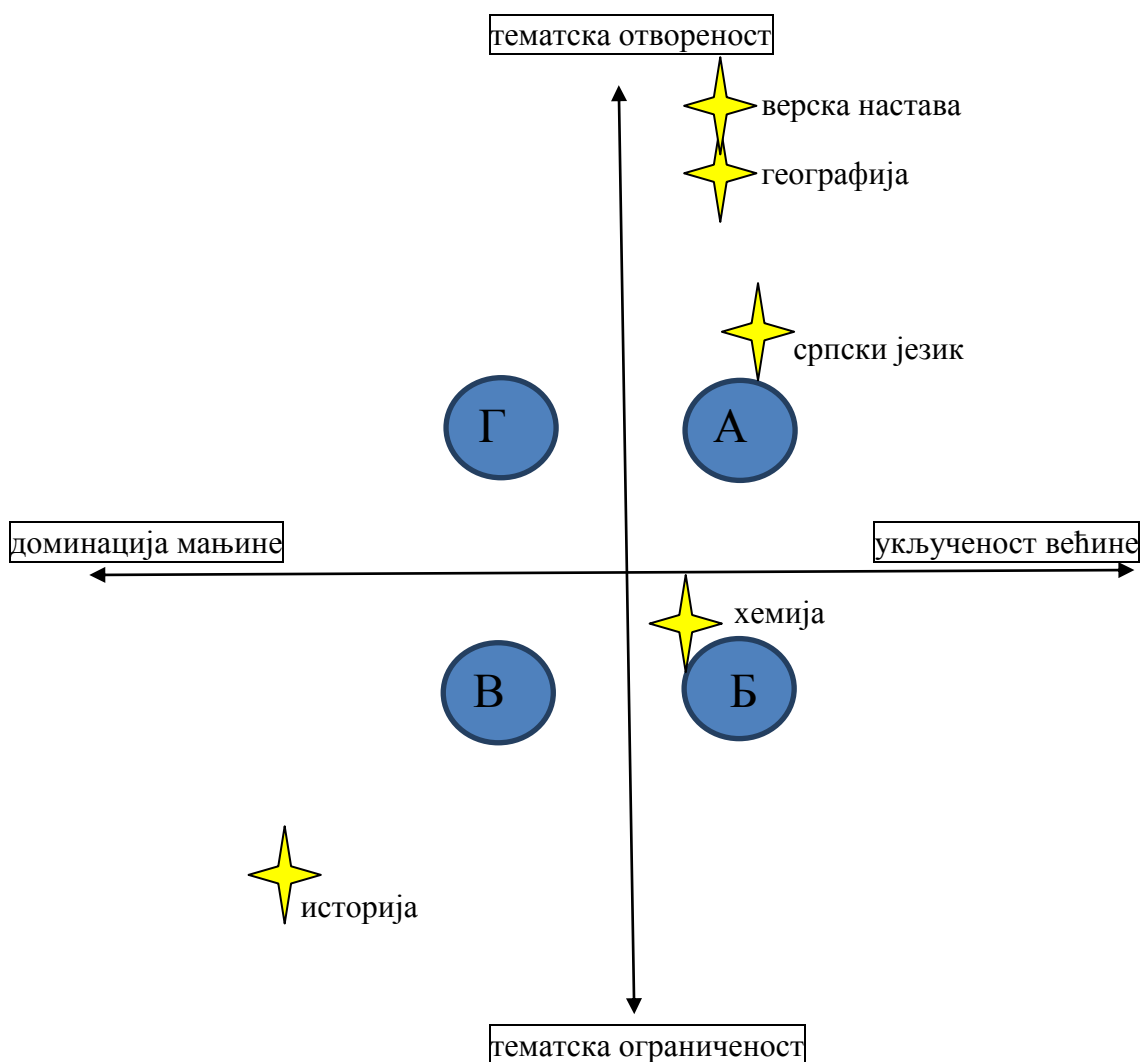


График 10: Положај анализираних наставних предмета у оквиру основних димензија дијалога у настави – перспектива наставника

Графички приказ положаја наставних предмета који се заснива на одговорима наставника указује на то да се самоопажена дијалошка пракси на наставним часовима може да се групише у три модела дијалога у настави, односно налази се у три квадранта понуђеног координатног система. Примећује се да хемија има најмање изражене квалитет укључености ученика и ограничености теме, тако да је овај наставни предмет веома близак и другим моделима дијалога у настави. За разлику од тога, историја се налази у средишту квадранта В, тако да се може разумети као типичан представник модела дијалога који подразумева тематску одређеност и укључивање релативно малог броја учесника.

Наставни предмети географије и верске наставе имају сличну заступљеност укључивања већег броја учесника у дијалог као хемија, док српски

језик има мало већу вредност на овој димензији. При том, географија и верска настава су веома блиске и на димензији тематске отворености, тако да су њихови положаји у координатном систему готово подударни. Српски језик у односу на њих има мању засићеност на димензији тематске отворености и он је самим тим ближи „координатном почетку“, односно другим моделима дијалога у настави.

Положај наставних предмета заснован на одговорима наставника није сасвим у складу са нашим првобитном претпоставком да ће наставници у проценама имати мање изражену самосвест о начину на који се испољава дијалог на њиховим часовима, али ни са очекивањем да ће наставници давати више „социјално пожељних“ одговора и представити тај дијалог пре свега у оквиру квадранта А. Процене наставника могу се тумачити у односу на њихова друга педагошка уверења и имплицитне теорије, али и у вези са аргументацијом коју су понудили за опажено стање (као што је, на пример, указивање на то да ученици нису довољно спремни, ни мотивисани за учешће у дијалогу у настави, или наглашавање ограничења која проистичу из наставног плана и програма). Због тога сматрамо да би овај налаз могао да буде предмет посебних истраживања у будућности, како би се потпуније разумели многобројни аспекти наставничке перспективе дијалога у настави.

2.3. Поређење схватања ученика и наставника о дијалогу у настави

Схватања ученика и наставника о дијалогу у настави која смо истраживали обухватала су њихове процене различитих аспеката дијалога, као што су заступљености говора актера у настави током наставног часа, укључивање мањег или већег броја саговорника, обликовање дијалога у форми „питање наставника – одговор ученика“ или у слободнијем облику, тематска отвореност или ограниченост, присутност наставниковог контролисања дијалога на часу, одређивање основне улоге коју приписују дијалогу у настави, разматрање претпоставки потребних за пожељан дијалог, указивање на основне потешкоће и друго. На основу поређења перспектива ученика и наставника могу се уочити одређене сличности и разлике у њиховим схватањима дијалога у настави.

Уочено је, најпре, да се ученици и наставници у великој мери слажу у проценама заступљености говора наставника на часу. Овај налаз је донекле неочекиван, јер резултати претходних истраживања указују на то да се ученичке и наставничке процене основних аспеката наставног часа најчешће значајно разликују (Baucal i sar., 2009; Verbić, Bojović i Milin, 2011; Ševkušić i Milin, 2009; Ožegović, 2006). Иако се у наведеним истраживањима закључује да наставници позитивније оцењују могућности да ученици учествују у различитим интерактивним методама рада на часу, него што то процењују њихови ученици, у нашем истраживању су и ученици и наставници указали на то да наставници говоре најмање половину времена наставног часа. Податак да наставници уобичајено говоре као сви ученици заједно или и више од тога одговара запажањима која смо стекли анализирајући видео материјал са посматраних часова, али је у складу и са резултатима претходних истраживања говора, односно комуникације у настави (Alexander, 2001; Ožegović, 2006).

Поставља се, према томе, питање зашто наставници у нашем истраживању нису одговорили да говоре значајно мање од ученика, као што је добијено у другим истраживањима (Good & Brophy, 1991)? Једно од објашњења могло би се тражити у чињеници да је истраживач обавио интервју са наставницима у тренутку када је већ неколико месеци боравио у школи, тако да је могуће да су наставници проценили да није основано давати социјално пожељне одговоре и „улепшавати“ слику смањујући проценат говора наставника, а повећавајући удео говора ученика на часу. Такође, овај налаз би могао да се разуме као испољавање веће осетљивости и саморефлексије наставника који су учествовали у нашем истраживању у односу на наставнике из других истраживања, што би било посебно значајно, имајући у виду да истраживачки нацрт није подразумевао посебно подстицање сензитизације наставника за проблем учествовања у дијалогу у настави.

Процене наставника и ученика су углавном сагласне и када је реч о броју ученика који се укључују у дијалог у настави, као и у одређивању „категорије“ ученика који су најактивнији у том дијалогу. Поред тога, ученици и наставници на сличан начин процењују тематску отвореност и ограниченост на наставним часовима одабраних наставних предмета. Имајући то у виду и тај увид,

разумљиво је што поређењем положаја наставних предмета из перспективе ученика и наставника (График 9 и График 10) можемо уочити велике сличности у њиховом распоређивању према четири модела дијалога у настави. Наиме, одговори ученика и наставника упућују на то да њихове перспективе углавном подударне, односно да су положаји већине наставних предмета у оквиру квадраната исти. Тако су на Графику 9 и Графику 10 наставни предмети историје (квадрант В), верске наставе, географије и српског језика (квадрант А) позиционирани у истим квадрантима, док је једина разлика била у ученичкој процени дијалога на наставним часовима хемије (квадрант В) и процене коју смо уобличили на основу одговора саме наставнице хемије (квадрант Б).

Анализирањем одговора ученика и наставника уочено је да учесници у нашем истраживању нуде слична објашњења за основне узроке за настанак потешкоћа у дијалогу у настави. Такође, и ученици и наставници сматрају да би идеалан дијалог у настави подразумевао веће укључивање ученика у наставни рад (за шта наводе да је претпоставка веће целокупно ангажовање ученика у процесу учења), као и да наставници чешће стварају прилике да ученици преузимају већу одговорност за „обрађивање наставних садржаја“.

Када су процењивали значај дијалога у настави, ученици и наставници су наводили делимично сличне, али и различите аспекте дијалога. Наиме, уочено је да су и ученици и наставници препознали сазнајну димензију дијалога, тако да су наводили да дијалог служи постизању потпунијег разумевања одређене теме, повезивању знања из различитих области и друго. Међутим, поједини наставници су у одговорима истицали и одређене васпитне аспекте дијалога, наводећи да кроз разговор са ученицима настоје да коригују неодговарајуће ставове ученика и развијају позитивна уверења. Иако у одговорима ученика није била присутна ова димензија дијалога у настави, они су указали на значај дијалога за развијање комуникационих вештина, тачније вештина усменог излагања и учествовања у дијалогу са наставником и другим ученицима. Најзад, сличност у перспективама ученика и наставника препознаје се у њиховом концептуализовању дијалога у настави у оквирима специфичне, дидактички обликоване ситуације. Уочено је, наиме, да учесници у нашем истраживању дијалог посматрају пре свега као начин наставног рада, односно као метод или као средство којим се постижу други

наставни циљеви. Према томе, иако су се испољавале разлике у схватањима учесника у нашем истраживању у погледу тога шта су најважнији циљеви које треба остварити дијалогом у настави⁴⁵, његово смештање у мање или више ограничен и дефинисан контекст институционализованог васпитнообразовног процеса било је заједничка карактеристика концептуализовања које су у својим одговорима понудили ученици и наставници.

Најизраженија разлика у одговорима ученика и наставника уочена је у односу на очекивања која имају од других учесника у дијалогу у настави. Тако су ученици истицали да очекују да наставници пруже више прилике различитим ученицима да се укључују у дијалог, док наставници очекују да се сами ученици активирају и покажу интересовање и знање које би унапредило квалитет дијалога у настави.⁴⁶ Једна од значајних разлика у одговорима ученика и наставника односила се на процену квалитета наставничких објашњавања наставних тема. Наиме, наставници у интервјуима нису ниједном довели у питање овај аспект рада, док су, с друге стране, ученици оба испитивана одељења истицали важност унапређивања квалитета одговора наставника на питања ученика у ситуацијама када не разумеју одређене наставне садржаје. Ученици су као једну од најбитнијих улога дијалога у настави истицали управо могућности да се кроз разговор, потпитања и објашњења додатно разјасне различите теме које ученици недовољно добро разумеју.

Коначно, можемо закључити и да наставници најчешће нису сматрали да они треба нешто значајно да промене у свом раду како би се постигао бољи квалитет дијалога на часу, док су ученици између осталог препознали своју одговорност за постизање одговарајућег дијалога у настави. Упркос овој битној разлици у одговорима ученика и наставника, већина учесника у нашем истраживању (и ученици и наставници) су препознали потребу да се унапређује постојећи начин организовања и испољавања дијалога на наставним часовима.

⁴⁵ На основу одговора и размишљања које су ученици и наставници исказали у интервјуима могу се издвојити различити циљеви којима служи дијалог у настави, као што су: преношење наставних садржаја, ученичког разумевања теме, подстицање размишљања ученика, подстицање вербалног изражавања ученика, унапређивање квалитета разредне климе, развијање личности и друго.

⁴⁶ Пребацивање одговорности и кривице за неодговарајући комуникацијски образац познато је и у другим друштвеним ситуацијама. Овај начин опхођења се, на пример, у конструктивистичкој психотерапији препознаје као један од проблема који се може решавати применом технике „системска лептир машна“ (Stojnov, 2007).

На основу представљених увида, можемо закључити да су перспективе ученика и наставника у односу на дијалог у настави комплементарне, а у великој мери и подударне. Сматрамо да је веома вредан налаз да они слично процењују највећи број испитиваних аспеката дијалога у настави, јер се на тим основама може даље унапређивати квалитет заједничког рада.

3. ФУНКЦИЈЕ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

У одељку који следи усмерили смо се на разматрање функција дијалога у настави, односно на проучавање различитих педагошки релевантних улога које су препознате у издвојеним дијалогским целинама на анализираним наставним часовима. Будући да у овом раду прихватамо схватање да сваки дијалог производи небројано много различитих ефеката – који се не могу јасно евидентирати, јер подразумевају утицаје који се често испољавају на неодређен начин у будућности – увиди које ћемо приказати свакако не исцрпљују све улоге или функције које дијалог у настави има. Другим речима, одбацујући механицистички приступ који дијалог директно повезује са релативно малим бројем опажених ефеката, овде настојимо да укажемо на један број улога који проучавани феномен има у васпитној сфери и да на тај начин допринесемо његовом потпунијем разумевању. Због тога и термин „функције“ који овде употребљавамо треба прихватити условно. Предмет нашег истраживања би се према томе могао разумети и на основу појма „улога“, имајући у виду недовршеност и отвореност утицаја које производи дијалог у настави.

Посматрајући наставу као васпитнообразовни процес, али и као специфичан контекст у којем се испољавају различити васпитни и образовни утицаји, анализа дијалогских целина укључује поједине педагошки значајне проблеме. У овом раду смо се усмерили на проучавање положаја ученика и наставника, циљне усмерености и тематске отворености дијалога, као и испољавања слободе учествовања у дијалогу. Такође, анализа је обухватала и сазнајни аспект издвојених дијалогских целина, имајући у виду значај који подстицање сазнавања има у оквиру дидактике, али и уважавајући теоријска полазишта у којима се истиче сазнајни потенцијал сваког дијалога.

Проучавање функција дијалога у настави, у значењу које смо претходно описали, подразумевало је примену не само анализе садржаја, већ и анализе дискурса. Због тога је почетни задатак био одабир узорка дијалогских целина које ће бити приказане и анализирани у овом раду. Примена овог методолошког

приступа нужно смањује ниво репрезентативности анализаног материјала у смислу да изводи не могу представљати све аспекте дијалога на посматраним часовима. Шта више, изводи који следе не могу представљати ни саме наставне предмете, тачније карактеристичан начин рада појединих наставника, или учешће ученика у одабраним одељењима. Разлог за то је многобројност дијалошких форми и садржаја који се јављају у току само једног наставног часа. Међутим, изводи које нудимо припадају наставним предметима које смо у претходном тексту препознали као представнике два супротстављена модела дијалога у настави. Таквом методолошком одлуком смо настојали да обухватимо што различитије начине испољавања дијалога у настави.

Додатни критеријум за одабир извода са наставних часова био је укључивање различитих начина структурисања дијалога у настави, како би било могуће накнадно разматрање домета и ограничења сваког од њих. Такође, приликом избора транскрибованог материјала трагали смо за тематски релативно заокруженим целинама између којих се могу уочити основне сличности, али и препознати разлике у погледу педагошки релевантних улога које остварују. Коначно, за потребе анализе значајно је било да изводи које анализирамо укључују различите слојеве значења дијалога у настави, односно да сваки извод указује на „вишедимензионалне“ васпитнообразовне ефекте, који не одражавају сувише затворен „педагошки модел“ рада наставника. Другим речима, настојали смо да поларизација два модела дијалога у настави у тексту који следи не буде у потпуности изражена и да слика коју конструишемо не буде сасвим „црно-бела“, већ да сваки извод садржи различите подстицајне и ограничавајуће поступке и разноврсне педагошке ефекте исказаних дијалошких потеза.

3.1. Анализа функција дијалога у настави

У наставку ћемо приказати резултате анализе функција дијалога са наставних часова хемије и географије, користећи изводе из транскрипата у седмом и осмом разреду. После кратког увода у садржај дијалошке епизоде представићемо садржај извода из транскрипата, понудити анализу најпре у сазнајном домену, а касније и у односу на друге васпитне аспекте проучаване дијалошке целине.

3.1.1. Анализа функција дијалога на одабраном часу хемије

Извод који следи део је транскрипта насталог посматрањем наставног часа хемије у седмом разреду. Основни циљ овог наставног часа био је припремање ученика за контролни задатак који је планиран за наредни час. На почетку часа наставница је прочитала напомену у Дневнику рада којом се позивају сви наставници да обрате пажњу на понашање једног ученика (Игора) који је учествовао у неколико проблематичних ситуација у претходним данима. Наставница је након читања напомене саопштила да она да сада није приметила проблеме у понашању поменутог ученика. Наставница је затим укратко проверила свеску једне ученице (Лидије), тачније домаћи задатак који је подразумевао прецртавање различитих поступака раздвајања смеша. Наставница је истакла да је потребно да ученици на цртежима обележе и називе лабораторијског прибора и посуђа.

У дијалогској епизоди, чији је саставни део извод који следи, наставници и ученици су били укључени у активности проверавања знања ученика. Реч је, дакле, о централној дијалогској епизоди на посматраном часу, која је садржала укупно 31 дијалогску секвенцу и 938 дијалогских потеза. Дијалогска целина коју наводимо припада средишњем делу часа; она почиње 18 минута и 30 секунда од почетка часа, а завршава се 20 минута и 25 секунди од почетка часа (према томе, укупно трајање ове дијалогске целине износи један минут и 55 секунди). Извод који следи налази се у средини ове дијалогске епизоде и обухвата 14. и 15. дијалогску секвенцу.

Наставница је у претходним задацима укратко представила ученицима могућа графичка решења која ће користити у уобличавању појединих питања на самом тесту. Пре активности приказаних у изводу (Извод 6), наставница је указала ученицима да ће у задатку који следи бити потребно да одреде да ли наведени појам припада категорији „лабораторијски прибор“ или „лабораторијско посуђе“. Током трајања активности наставница и сви ученици седе, изузев једне ученице (Лидија), која стоји испред табле. Ова ученица је већ записивала на табли одговоре на претходно питање, а наставница ју је позвала да остане да записује и наредне одговоре. Сам извод почиње обраћањем наставнице тој ученици, односно давањем упутстава за рад.

Извод 6: Други час хемије у седмом разреду (потези 352-410)

- 352 *Наставница* (Лидији, која стоји пред таблом): Пиши: (...). Обриши то прво питање (...). „...а шта је лабораторијско посуђе.“ На пример, можеш да ставиш у две колоне: „лабораторијски прибор - лабораторијско посуђе“.
- 353 *Наставница* (ученицима): Или ћу ја да ставим „лабораторијски прибор“, па цртицу, „лабораторијско посуђе“, па цртицу. Океј.
- 354 *Ученик*⁴⁷: Ви напишете, ми сврстамо.
- 355 *Наставница*: Ево на пример – чаша.
- 356 *Игор*: Чаша – то је прибор.
- 357 *Наставница*: Лабораторијско...
- 358 *Ученици*⁴⁸ и *наставница* (заједно): Посуђе.
- 359 *Наставница*: Посуђе је стаклено.
- 360 *Наставница*: Пламеник... или гасна грејалица, пламеник или шпиритусна лампа – све што служи за загревање.
- 361 *Лидија* (направивши оквир табеле): То је...
- 362 *Наставница* (видевши да Лидија није записала први појам у табели): Чаша?
- 363 *Лидија*: То је прибор. Не, то је посуђе.
- 364 *Наставница*: Посуђе. Посуђе.
- 365 *Наставница*: Шпиритусна лампа?
- 366 *Ученици*: Прибор.
- 367 *Наставница*: Прибор, тако је.
- 368 *Наставница*: Сахатно стакло?
(Неколико ученика је дигло руку да одговори)
- 369 *Игор*: То је...
- 370 *Ученици*: Прибор.
- 371 *Игор*: Прибор.
- 372 *Наставница*: Посуђе!
- 373 *Наставница*: Како прибор!?
- 374 *Игор* (ученику): Ето видиш...
- 375 *Наставница*: Посудица у којој меримо чврсту супстанцу, је л' тако?
- 376 *Наставница*: Ерленмајер?
- 377 *Игор*: То је...
- 378 *Ученици*: Посуђе.
- 379 *Игор*: Посуђе.
- 380 *Наставница*: Посуђе, тако је.
- 381 *Наставница*: Гумени чеп?
- 382 *Игор*: То је...

⁴⁷Ознаку „ученик“ смо користили када на основу снимљеног материјала није било могуће идентификовати ученика који говори.

⁴⁸ Ознаку „ученици“ смо користили када је истовремено говорило два или више ученика.

- 383 *Наставница*: То имате сад (...)
- 384 *Ученик* (прекида говор наставнице): Прибор.
- 385 *Игор* (прекида говор наставнице): Прибор.
- 386 *Наставница*: (...) у овоме за дестилацију.
- 387 *Ученик*: Прибор.
- 388 *Наставница*: Прибор.
- 389 *Наставница*: Гумена црева?
- 390 *Игор*: То је исто прибор.
- 391 *Наставница*: Тако је.
- 392 *Наставница*: Сталак за епрувете?
- 393 *Игор*: То је посуђе.
- 394 *Ученик*: То је прибор.
- 395 *Наставница*: Прибор, прибор.
- 396 *Игор*: А.
- 397 *Наставница*: Дрвени...
- 398 *Наставница*: Штипаљке?
- 399 *Ученик и Игор*: То је прибор.
- 400 *Наставница*: Машице?
- 401 *Ученици*: Прибор.
- 402 *Ученик*: Чекајте.
- (Смех малог броја ученика)
- 403 *Наставница*: Па, шта да чекам, то су све једноставне... питања. Радили сте, цртали сте за домаћи.
- 404 *Ученици*: Али не можемо да запишемо.
- 405 *Наставница*: Па, ви код куће напишите у тој, кад будете вежбали – све што је прибор, све што је посуђе и ето.
- 406 *Ученик*: XXX⁴⁹?
- 407 *Наставница*: Тако је.
- 408 *Наставница*: Идемо даље.
- 409 *Наставница*: Иди Лидија на место.
- 410 *Игор*: Само сачекајте мало, да препишемо.

Примећује се да су у представљеном изводу учествовали наставница, Игор, Лидија, да су се повремено јављали поједини ученици, али и да су у неколико ситуација ученици одговарали заједно, „хорски“. Укљученост поменутих актера можемо приказати бројем њихових вербалних потеза у овом изводу. Уочава се да су најзаступљенији били вербални потези наставнице – она је имала 32 вербална

⁴⁹Неразговорно.

потеза од укупно 60⁵⁰ вербалних потеза (53,33%), што је мало мање него просечна заступљености вербалних потеза наставнице хемије на анализираним наставним часовима. Поред наставнице, најактивнији је био Игор, који је имао 13 вербалних потеза (21,66%), затим појединачни ученици (7 вербалних потеза, односно 11,66%), неколико ученика заједно (6 вербалних потеза, односно 10%) и Лидија (2 вербална потеза, односно 3,33%).

Анализа сазнајног домена приказаног извода представили смо у Табели 21, понудивши интерпретацију значења свих издвојених вербалних потеза.

Табела 21: Анализа извода из транскрипта са часа хемије у седмом разреду – сазнајни аспект дијалога у настави

Извод из транскрипта	Интерпретација значења дијалошког потеза
352 <i>Наставница</i> (Лидији, која стоји пред таблом): Пиши: (...). Обриши то прво питање (...). „...а шта је лабораторијско посуђе.“ На пример, можеш да ставиш у две колоне: „лабораторијски прибор - лабораторијско посуђе“.	Наставница даје радни налог – упутство шта треба ученица да уради. Иако је инструкција у форми предлога („на пример“, „можеш“), наставница ученици нуди конкретно решење (прављење две колоне).
353 <i>Наставница</i> (ученицима): Или ћу ја да ставим „лабораторијски прибор“, па цртицу, „лабораторијско посуђе“, па цртицу. Океј.	Наставница обавештава ученике о графичком решењу које ће можда применити у контролном задатку.
354 <i>Ученик</i> : Ви напишете, ми сврстамо.	Ученик сажето формулише суштину активности у питању који ће бити на контролном задатку.
355 <i>Наставница</i> : Ево на пример – чаша.	Наставница поставља питање ученицима, представљајући га као један од могућих примера.
356 <i>Игор</i> : Чаша – то је прибор.	Ученик даје одговор понављајући задати појам и повезујући га са једном од две понуђене категорије.

⁵⁰Иако је у Изводу 6 приказано 58 вербалних потеза, у анализи смо у двеситуације један вербални потез придружили два категоријама (потези 358 и 399).

Извод из транскрипта (<i>Табела 21 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
357 <i>Наставница</i> : Лабораторијско...	Наставница започиње давање алтернативног одговора и прави паузу чиме омогућује укључивање других ученика. На основу искоришћеног граматичког облика (рода) наставница додатно сугерише шта је тачан одговор.
358 <i>Ученици и наставница</i> (заједно): Посуђе.	Ученици и наставница завршавају давање одговора.
359 <i>Наставница</i> : Посуђе је стаклено.	Наставница образлаже дат одговор, указујући на критеријум који ученици могу применити приликом будућег одлучивања за понуђене категорије.
360 <i>Наставница</i> : Пламеник... или гасна грејалица, пламеник или шпиритусна лампа – све што служи за загревање.	Наставница поставља ново питање, најпре задајући конкретан појам, а затим проширујући питање на сродне појмове, наводећи њихово заједничко својство.
361 <i>Лидија</i> (направивши оквир табеле): То је...	Ученица почиње да одговора на прво питање (хотимично одуговлачећи исказ).
362 <i>Наставница</i> (видевши да Лидија није записала први појам у табели): Чаша?	Наставница понавља прво питање.
363 <i>Лидија</i> : То је прибор. Не, то је посуђе.	Ученица даје један одговор, а одмах затим изговара алтернативно решење.
364 <i>Наставница</i> : Посуђе. Посуђе.	Наставница два пута понавља одговор ученице (чиме додатно сигнализира да је ово тачан одговор).
365 <i>Наставница</i> : Шпиритусна лампа?	Наставница понавља друго питање, али овог пута у форми само једног конкретног појма.
366 <i>Ученици</i> : Прибор.	Ученици дају одговор.
367 <i>Наставница</i> : Прибор, тако је.	Наставница понавља одговор ученика и потврђује његову тачност.
368 <i>Наставница</i> : Сахатно стакло?	Наставница поставља ново питање.

Извод из транскрипта (Табела 21 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>(Неколико ученика је дигло руку да одговори)</p> <p>369 Игор: То је...</p> <p>370 Ученици: Прибор.</p> <p>371 Игор: Прибор.</p> <p>372 Наставница: Посуђе!</p> <p>373 Наставница: Како прибор!?</p> <p>374 Игор (ученику): Ето видиш...</p> <p>375 Наставница: Посудица у којој меримо чврсту супстанцу, је л' тако?</p> <p>376 Наставница: Ерленмајер?</p> <p>377 Игор: То је...</p> <p>378 Ученици: Посуђе.</p> <p>379 Игор: Посуђе.</p> <p>380 Наставница: Посуђе, тако је.</p> <p>381 Наставница: Гумени чеп?</p> <p>382 Игор: То је...</p> <p>383 Наставница: То имате сад (...)</p> <p>384 Ученик (прекида говор наставнице): Прибор.</p> <p>385 Игор (прекида говор наставнице): Прибор.</p>	<p>Ученици изражавају спремност да одговоре.</p> <p>Ученик започиње давање одговора (хотимично одуговлачећи исказ).</p> <p>Ученици дају одговор.</p> <p>Ученик понавља одговор који су дали ученици.</p> <p>Наставница енергично изговара алтернативни одговор.</p> <p>Наставница доводи у питање одговор који су дали ученици – иако је у форми питања, наставница не истражује, већ критикује добијен одговор.</p> <p>Ученик одговор наставнице користи као аргумент да другом ученику укаже на то да није био у праву.</p> <p>Наставница даје објашњење за појам који је навела у претходном питању и указује на познатост тог појма („је л' тако?“).</p> <p>Наставница поставља ново питање.</p> <p>Ученик започиње давање одговора (хотимично одуговлачећи исказ).</p> <p>Ученици дају одговор.</p> <p>Ученик понавља одговор који су дали ученици.</p> <p>Наставница понавља одговор ученика и потврђује његову тачност.</p> <p>Наставница поставља ново питање.</p> <p>Ученик започиње давање одговора (хотимично одуговлачећи исказ).</p> <p>Наставница започиње објашњавање задатог појма.</p> <p>Ученик даје одговор.</p> <p>Ученик понавља одговор који је дао други ученик.</p>

Извод из транскрипта (Табела 21 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>386 <i>Наставница:</i> (...) у овоме за дестилацију.</p> <p>387 <i>Ученик:</i> Прибор.</p> <p>388 <i>Наставница:</i> Прибор.</p> <p>389 <i>Наставница:</i> Гумена црева?</p> <p>390 <i>Игор:</i> То је исто прибор.</p> <p>391 <i>Наставница:</i> Тако је.</p> <p>392 <i>Наставница:</i> Сталак за епрувете?</p> <p>393 <i>Игор:</i> То је посуђе.</p> <p>394 <i>Ученик:</i> То је прибор.</p> <p>395 <i>Наставница:</i> Прибор, прибор.</p> <p>396 <i>Игор:</i> А.</p> <p>397 <i>Наставница:</i> Дрвени...</p> <p>398 <i>Наставница:</i> Штипаљке?</p> <p>399 <i>Ученик и Игор:</i> То је прибор.</p> <p>400 <i>Наставница:</i> Машице?</p> <p>401 <i>Ученици:</i> Прибор.</p> <p>402 <i>Ученик:</i> Чекајте.</p> <p>(Смех малог броја ученика)</p> <p>403 <i>Наставница:</i> Па, шта да чекам, то су све једноставне... питања. Радили сте, цртали сте за домаћи.</p> <p>404 <i>Ученици:</i> Али не можемо да запишемо.</p>	<p>Наставница завршава објашњење задатог појма, подсећајући ученике на претходно градиво.</p> <p>Ученик понавља свој одговор.</p> <p>Наставница понавља одговор ученика.</p> <p>Наставница поставља ново питање.</p> <p>Ученик даје одговор, правећи везу са одговором за претходни појам („исто“).</p> <p>Наставница потврђује тачност одговора ученика.</p> <p>Наставница поставља ново питање.</p> <p>Ученик даје одговор.</p> <p>Ученик даје алтернативни одговор.</p> <p>Наставница два пута понавља одговор ученика.</p> <p>Ученик изражава увид да је дао погрешан одговор.</p> <p>Наставница почиње давање објашњења за одговор на претходно питање (сугеришући критеријум разликовања), али не завршава реченицу.</p> <p>Наставница поставља ново питање.</p> <p>Ученици дају одговор.</p> <p>Наставница не евалуира одговор ученика и поставља ново питање.</p> <p>Ученици дају одговор.</p> <p>Ученик тражи да наставница омогући додатно време како би процесуирао (записао) питања и одговоре.</p> <p>Наставница одбацује захтев ученика, дајући објашњење за ритам рада (наводећи да су питања једноставна) и подсећајући ученике да су ове појмове већ обрађивали.</p> <p>Ученици износе аргумент у корист саопштеног захтева/молбе ученика.</p>

Извод из транскрипта (Табела 21 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
405 <i>Наставница:</i> Па, ви код куће напишите у тој, кад будете вежбали – све што је прибор, све што је посуђе и ето.	Наставница даје конкретно решење за проблем на који су указали ученици, сугеришући једноставност проблема и решења („и ето“).
406 <i>Ученик:</i> XXX ⁵¹ ?	Ученик поставља питање наставници, провераваћи своје разумевање (неког појма, или начина рада).
407 <i>Наставница:</i> Тако је.	Наставница одговара на питање ученика и потврђује да је исправно разумео одређени проблем.
408 <i>Наставница:</i> Идемо даље.	Наставница позива ученике да се припреме за наредни задатак, за следећи сет питања.
409 <i>Наставница:</i> Иди Лидија на место.	Наставница даје конкретну инструкцију ученици.
410 <i>Игор:</i> Само сачекајте мало, да препишемо.	Ученик тражи да наставница омогући додатно време како би записао питања и одговоре.

Анализом садржаја извода и ослањањем на понуђене интерпретације вербалних потеза наставника и ученика могуће је извући одређене закључке о сазнајној димензији приказане дијалошке целине. На основу увида да 58 вербалних потеза припада двома дијалошким секвенцама у оквиру дијалошке епизоде припремања за наступајући контролни задатак, можемо закључити да је дијалог у великој мери обележен тематском усмереношћу. Наиме, ретке ситуације у којима је постојало извесно удаљавање од теме наставница је ограничавала игнорисањем појединих вербалних потеза ученика и указивањем на тему разговора (као што је, на пример, био случај са вербалним потезом ученика 354 и потезом наставнице 355). Такође, примећује се да је дијалошка целина приказана у Изводу 6 била структурисана, односно организована у форми већ помињаног ИРФ обрасца.

У овој дијалошкој целини учешће ученика испољава се првенствено у давању одговора на питања наставнице. С обзиром на то да је наставни час посвећен припреми за контролни задатак, односно да су питања позната већини

⁵¹Неразговорно.

ученика, релативно велики број ученика је био укључен у „надметање“ за добијење прилике да одговори⁵². Питања у овом изводу углавном поставља наставница и она су основа дијалогских размена. Међутим, примећује се да су питања ограничена форматом задатка који подразумева одређивање за један од два могућа одговора. Такође, питања наставнице су најчешће веома кратка, некад се састоје од само једног појма који наставница задаје ученицима (потези 365, 368, 376, 381, 389, 392, 398, 400). Коначно, уочава се да су питања наставнице била усмерена на присећање чињеница, уз само повремене подстицаје да ученици активирају предзнање, односно да повежу одговор са претходно обрађеним лекцијама (375 и 386).

Одговори ученика су, у складу са формулацијом питања наставнице, најчешће веома кратког формата, тако да се често састоје од додатно скраћеног одговора („посуђе“, или „прибор“). При том, утисак је да су поједини ученици примењивали специфичне „технике“ давања одговора које се заснивају на сналажљивости, а не на стеченом знању из хемије. Тако је један ученик често започињао давање одговора, намерно одуговлачећи исказ и чекајући да чује шта ће рећи други ученици (369, 377 и 382). Поред тога, чини се да је овај ученик користио и формат самог задатка, будући да је увек имао 50% шансе да каже тачно решење. Осим тога, једна ученица је истраживала тачност одговора тако што је посматрала реакцију наставнице и чекала на њену евалуацију након што је ученица рекла оба могућа одговора (363).

Реакције наставнице су најчешће уследиле одмах након одговора ученика и углавном су подразумевале веома сажето потврђивање тачности или (поново) изговарање тачног одговора. Оваквим приступом наставница је допринела додатном истицању тачног одговора како би сви ученици чули и запамтили шта је решење за постављено питање. На тај начин наставница је на основу одговора појединачних ученика креирала „заједничко знање“. Ипак, уочава се да наставница није ниједном тражила од ученика образложење за дат одговор. У две ситуације наставница је указала на подстојање одређеног критеријума

⁵² Ангажовање великог броја ученика у дијалогу на часу није необично за ово одељење седмог разреда. Поред тога што су запослени у школи изнели такву процену овог одељења пре истраживања, у укљученост великог броја ученика у рад на часу се и сам истраживач уверио на већини посматраних наставних часова.

разликовања (359 и 397), али није питала ученике да ли они можда већ знају шта би био тај критеријум и да ли им је критеријум који она помиње јасан и разумљив. Коначно, у једној ситуацији наставница није евалуирала одговор ученика (потез 400), чиме је имплицитно поручила да су ученици рекли тачан одговор.

У приказаном изводу је готово сасвим изостало вршњачко подучавање, односно дијалог између ученика у којем је изражена сазнајна компонента. Иако је утисак да ученици углавном прате исказе других ученика, не постоји тематски повезана размена међу њима којом би се развијала значења и градили заједничка знања. Окосница односа који се препознаје између исказа ученика могла би се представити комплементарним надовезивањем, давањем истог или алтернативног одговора на питање наставнице. Једини заједнички напор ученика у представљеној дијалошкој целини односио се на ситуацију која није усмерена на сазнавање, већ на начин рада на часу, тачније на ритам смењивања питања и одговора (потези 402 и 404).

Имајући у виду претходно изнете увиде и целину Извода 6 могли бисмо да закључимо да је сазнајни потенцијал ове дијалошке целине недовољно искоришћен, да се дијалог углавном задржава на нивоу присећања издвојених чињеница и памћењу тачних одговора. Иако је наставница уложила одређени напор да допринесе потпунијем разумевању критеријума процењивања, недостајало је више проверавања разумевања ученика и пружања прилике да сами саопште шта знају, а шта им није сасвим јасно. Наставница није искористила ситуације у којима су ученици давали одговоре (тачне или погрешне) да постави додатно питање како би чула на основу чега ученици дају одређени одговор.

Изостанак истраживања аргументације и образложења ученика могао би се објаснити претпоставком да наставница очекује да ученици већ поседују све потребне информације (будући да је овај наставни садржај већ обрађен и да су ученици за домаћи задатак на прошлом часу имали, поред осталог, цртање лабораторијског прибора и посуђа). Међутим, садржај транскрипта указује на то да појединим ученицима који су активно учествовали у дијалогу на часу није било увек јасно шта је тачан одговор. Такве ситуације су довољан знак да наставница промени планиран начин рада, одустане од постављања нових питања истог типа

и тежине и најпре провери ниво њиховог разумевања проблема, односно теме коју обрађују.

Додатну потешкоћу представља и недовољно истицање исказа којим наставница указује на критеријум разликовања. Наиме, наставница није придала нарочити значај датим објашњењима о начину разликовања задатих појмова, већ је то остало на нивоу њене успутне констатације. Коначно, сазнавање ученика је отежано формулацијом задатка који је дозвољавао нагађање тачног одговора. Иако се једна релативно енергична реакција наставнице на нетачан одговор (373) може разумети као упозорење ученицима да наставница неће толерисати неосноване покушаје ученика, тиме је она могла да утиче на додатно инхибирање несигурних или стидљивих ученика да се укључе у дијалог и провере своје знање и ниво разумевања теме коју су обрађивали на овом наставном часу.

У наставку ћемо приказати анализу овог извода, уз интерпретацију значења која смо препознали у оквиру различитих васпитнообразовних проблема (Табела 22).

Табела 22: Анализа извода из транскрипта са часа хемије у седмом разреду – васпитнообразовни аспекти дијалога у настави

Извод из транскрипта	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>352 <i>Наставница</i> (Лидији, која стоји пред таблом): Пиши: (...). Обриши то прво питање (...). „...а шта је лабораторијско посуђе.“ На пример, можеш да ставиш у две колоне: „лабораторијски прибор - лабораторијско посуђе“.</p>	<p>Наставница указује на предност креативног решења проблема – скраћивања излагања, уз задржавање јасноће и прегледности. Наставница даје стриктно упутство, тј. конкретан предлог који постаје решење, тако да ученица треба само да изврши једноставан радни налог који јој је наставница дала.</p>
<p>353 <i>Наставница</i> (ученицима): Или ћу ја да ставим „лабораторијски прибор“, па цртицу, „лабораторијско посуђе“, па цртицу. Океј.</p>	<p>Наставница упознаје ученике са могућим изгледом питања на контролном задатку, припремајући их и на тај начин за контролни задатак. Наставница затим указује на завршетак ове теме („океј“).</p>

Извод из транскрипта (<i>Табела 22 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
354 Ученик: Ви напишете, ми сврстамо	Иницијативност и креативност ученика у сажимању решења – израз укључености, заинтересованости ученика и доказ разумевања теме.
355 Наставница: Ево на пример – чаша.	Наставница одржава фокус теме коју је поставила, па игнорише исказ ученика.
356 Игор: Чаша – то је прибор.	Иницијатива ученика, истиче се као активан учесник у дијалогу, заинтересован за рад на часу.
357 Наставница: Лабораторијско...	Наставница исправља одговор, не обраћајући се самом ученику, већ одељењу. (Будући да је започела одговор и олакшала долажење до решења, вероватно је циљ укључивање других ученика у рад.)
358 Ученици и наставница (заједно): Посуђе.	Наставница је обезбедила учешће и заједнички рад на почетном, „лаком“ питању.
359 Наставница: Посуђе је стаклено.	Наставница указује на критеријум разликовања (не пита ученике да ли и они знају и разумеју на чему да заснивају одговоре).
360 Наставница: Пламеник... или гасна грејалица, пламеник или шпиритусна лампа – све што служи за загревање.	Наставница приближава ученицима значење стручних појмова указујући на њихову функцију, припремајући ученике на питања из ове категорије појмова.
361 Лидија (направивши оквир табеле): То је...	Ученица привлачи пажњу наставнице, оклевањем са давањем одговора тражи додатну помоћ.
362 Наставница (видевши да Лидија није записала први појам у табели): Чаша?	Наставница прихвата молбу, пружа помоћ ученици понављањем питања, али очекује од ње одговор.

Извод из транскрипта (Табела 22 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>363 <i>Лидија</i>: То је прибор. Не, то је посуђе.</p> <p>364 <i>Наставница</i>: Посуђе. Посуђе.</p> <p>365 <i>Наставница</i>: Шпиритусна лампа?</p> <p>366 <i>Ученици</i>: Прибор.</p> <p>367 <i>Наставница</i>: Прибор, тако је.</p> <p>368 <i>Наставница</i>: Сахатно стакло?</p> <p>(Неколико ученика је дигло руку да одговори)</p> <p>369 <i>Игор</i>: То је...</p> <p>370 <i>Ученици</i>: Прибор.</p> <p>371 <i>Игор</i>: Прибор.</p> <p>372 <i>Наставница</i>: Посуђе!</p>	<p>Ученица користи формат питања наставнице (вероватно и искуство са наставницима који реагују на тачан или погрешан одговор) и специфичном техником проверава тачност одговора. Иако на тај начин показује одређену несигурност и збуњеност, она обезбеђује стварање утиска да је „у сваком случају“ у праву.</p> <p>Наставница је прихватила давање „двоструког одговора“ ученици преузима улогу „потврђивача“, не испитујући несигурност ученице. Ипак, наставница два пута понавља тачан одговор, додатно обезбеђујући утврђивање „општег знања“ одељења.</p> <p>Наставница започиње нови ИРФ образац.</p> <p>Ученици учествују у ИРФ обрасцу, скраћивањем понуђене категорије одговора.</p> <p>Наставница завршава ИРФ образац.</p> <p>Наставница започиње нови ИРФ образац.</p> <p>Ученици су активни, поштују правила добијања речи.</p> <p>Ученик се истиче, потврђује заинтересованост да учествује у раду (иако вероватно не зна тачан одговор).</p> <p>Ученици учествују у ИРФ обрасцу.</p> <p>Ученик користи одговор других ученика да комплетира своје учешће.</p> <p>Наставница енергично истиче алтернативан одговор.</p>

Извод из транскрипта (Табела 22 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
373 <i>Наставница</i> : Како прибор!?	Наставница паралингвистичким путем снажно критикује погрешан одговор –изражава чуђење због незнања ученика и опомиње их.
374 <i>Игор</i> (ученику): Ето видиш...	Ученик се изузима из групе ученика који су погрешно одговорили, придружује се критици наставнице; обраћа се другом ученику, сугеришући да је он претпостављао да то није тачан одговор.
375 <i>Наставница</i> : Посудица у којој меримо чврсту супстанцу, је л' тако?	Наставница сугерише да су ученици могли да знају тачан одговор, само да су се потрудили, присетили и искористили претходно знање.
376 <i>Наставница</i> : Ерленмајер?	Наставница започиње нови ИРФ образац.
377 <i>Игор</i> : То је...	Ученик понавља тактику истицања без давања одговора (без преузимања разика да погреша).
378 <i>Ученици</i> : Посуђе.	Ученици учествују у ИРФ обрасцу.
379 <i>Игор</i> : Посуђе.	Ученик користи одговор других ученика да комплетира своје учешће.
380 <i>Наставница</i> : Посуђе, тако је.	Наставница завршава ИРФ образац.
381 <i>Наставница</i> : Гумени чеп?	Наставница започиње нови ИРФ образац.
382 <i>Игор</i> : То је...	Ученик понавља тактику истицања без давања одговора (без преузимања разика да погреша).
383 <i>Наставница</i> : То имате сад (...)	Наставница развија ИРФ образац.
384 <i>Ученик</i> (прекида говор наставнице): Прибор.	Ученик испољава снажну иницијативу, прекида исказ наставнице (осећа сигурност у тачан одговор).
385 <i>Игор</i> (прекида говор наставнице): Прибор.	Ученик користи одговор другог ученика (и његову сигурност) да комплетира своје учешће.
386 <i>Наставница</i> : (...) у овоме за дестилацију.	Наставница завршава исказ и подстиче ученике да повезују примере са претходним градивом. Наставница толерише прекидање њеног говора.

Извод из транскрипта (<i>Табела 22 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
387 Ученик: Прибор.	Ученик понавља свој одговор да би обезбедио добијање евалуације од наставнице (додатно изражавање сигурности ученика у тачан одговор).
388 Наставница: Прибор.	Наставница завршава ИРФ образац.
389 Наставница: Гумена црева?	Наставница започиње нови ИРФ образац.
390 Игор: То је исто прибор.	Ученик самостално даје одговор (преузима ризик).
391 Наставница: Тако је.	Наставница завршава ИРФ образац. (Потврђивањем одговора охрабрује ученика и тако индиректно оснажује примену његове тактике).
392 Наставница: Сталак за епрувете?	Наставница започиње нови ИРФ образац.
393 Игор: То је посуђе.	Ученик самостално даје одговор (преузима ризик).
394 Ученик: То је прибор.	Други ученик даје алтернативни одговор не чекајући евалуацију наставнице.
395 Наставница: Прибор, прибор.	Наставница завршава ИРФ образац. Будући да је чула два одговора, два пута понавља тачно решење.
396 Игор: А.	Ученик се брзо дистанцира од свог погрешног одговора.
397 Наставница: Дрвени...	Наставница започиње аргументовање, али убрзо и напушта развијање критеријума процењивања.
398 Наставница: Штипаљке?	Наставница започиње нови ИРФ образац.
399 Ученик и Игор: То је прибор.	Ученици учествују у ИРФ обрасцу.
400 Наставница: Машице?	Наставница започиње нови ИРФ образац, не евалуирајући одговор ученика (сугеришући да су ученици дали тачан одговор).
401 Ученици: Прибор.	Ученици учествују у ИРФ обрасцу.

Извод из транскрипта (<i>Табела 22 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>402 Ученик: Чекајте.</p> <p>(Смех малог броја ученика)</p> <p>403 Наставница: Па, шта да чекам, то су све једноставне... питања. Радили сте, цртали сте за домаћи.</p> <p>404 Ученици: Али не можемо да запишемо.</p> <p>405 Наставница: Па, ви код куће напишите у тој, кад будете вежбали – све што је прибор, све што је посуђе и ето.</p> <p>406 Ученик: XXX⁵³?</p> <p>407 Наставница: Тако је.</p> <p>408 Наставница: Идемо даље.</p> <p>409 Наставница: Иди Лидија на место.</p>	<p>Ученик тражи додатно време, супротставља се ритму рада који је успоставила наставница.</p> <p>Ученици реагују на исказану немоћ ученика и директно исказан захтев/молбу.</p> <p>Наставница енергично брани свој стил рада и пребацује одговорност на ученике. Имплицира да су ученици неспремни или деконцентрисани.</p> <p>Ученици се супротстављају закључку који нуди наставница и боре се за уважавање њиховог схватања начина припреме за контролни задатак.</p> <p>Наставница не уважава аргумент ученика и завршава настали сукоб са ученицима дајући решење за начин припремања за контролни задатак – указује на то да треба да се припремају код куће.</p> <p>Ученик иницијативним потезом проверава разумевање (потврда одређене слободе у изражавању ученика и права на узмање речи).</p> <p>Наставница уважава потребу ученика.</p> <p>Наставница одржава ритам рада, најављује нову тематску целину (имплицитно позива ученике да буду концентрисани), структурира рад на часу.</p> <p>Наставница управљањем понашања истакнуте ученице пред таблом додатно сигнализира завршетак ове тематске целине</p>

⁵³Неразговорно.

Извод из транскрипта (<i>Табела 22 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
410 <i>Игор</i> : Само сачекајте мало да препишемо.	Ученик се залаже за ученичку визију начина припремања за контролни задатак, користи граматички облик множине (вероватно како би се додатно заштитио од евентуалне критике наставнице). Истовремено, ученик поново изражава заинтересованост за рад на часу.

Васпитнообразовни аспекти представљеног садржаја обухватају велики број различитих педагошких тема, али ћемо се у наставку усмерити на неколико проблема који се чине посебно значајним за разумевање различитих улога које има дијалог у настави. Према томе, овде ћемо се осврнути на положај који заузимају наставник и ученик учествовањем у дијалогу, питање тематске отворености и циљне усмерености, као и начине испољавања слободе учествовања у дијалогу.

На основу анализе текста из Извода 6 и понуђених интерпретација вербалних потеза, можемо приметити да наставница заузима веома истакнуту позицију у уобличавању дијалога. Доминација наставнице се не заснива само на квантитативним подацима – који показују да су у изводу преовлађујући вербални потези наставнице у односу на све ученике заједно – већ и на квалитативним увидима. Наиме, уочава се да наставница започиње и завршава дијалогске секвенце, али и већину дијалошких размена са ученицима. Она то чини у оквиру карактеристичног ИРФ формата, најпре започињући дијалошку размену постављањем питања, а затим и затварајући размену након добијеног одговора ученика. Наставница у овом изводу заузима позицију „оног који зна“ и „оног који процењује знање других“, што указује на моћ коју има у односу на ученике. У наведеном изводу надмоћ наставнице препознаје се сасвим јасно и неприкривено у једној ситуацији у којој релативно оштро – пре свега паралингвистичким и невербалним путем – реагује на добијен погрешан одговор ученика (потез 373), али и у сукобу с ученицима у погледу начина рада на часу (402-405).

Наставница, такође, контролише развој и могућа удаљавања од теме. Тако у једном тренутку она прави дигресију и саопштава како ће изгледати питања на контролном задатку (потез 353), али када се ученик укључује у разраду те теме, она следећим вербалним потезом игнорише његов исказ и враћа ученике на тему коју је претходно започела. Поред тога, уочава се да наставница контролише један од основних ресурса – време. Управо у ситуацији када су ученици тражили промену ритма рада, наставница је прилично енергично бранила стил рада на часу (пребацујући одговорност на ученике, користећи речи које указују на нестрпљење, као што су „па“ и „ето“ – потези 403 и 405). Коначно, надмоћ наставнице се може препознати и у вербалним потезима у којима даје директне инструкције ученици која стоји пред таблом (352 и 409).

С друге стране, наставница није негативно реаговала на покушаје ученика да се истакну, иако нису знали тачан одговор (363 и 393). Такође, наставница је толерисала јављање ученика без претходно добијене речи, као и ситуацију у којој је један ученик прекинуо њен исказ (384). Најзад, наставница је стрпљиво реаговала на питање ученика (406), којим је желео да провери разумевање одређеног проблема. Према томе, утисак је да је наставница дозвољавала учешће ученика које се уклапа у замисао коју је имала за овај час – обрада што већег броја примера, како би се ученици спремили за контролни задатак. Тиме се може објаснити њено настојање да се одржи брз ритам рада, али и дозвољавање да се ученици укључе у дијалог, не инсистирајући на поштовању уобичајених правила разговора у настави.

Положај ученика у приказаном изводу у великој мери произилази из позиције коју је најпре заузела наставница. Наиме, ученици су прихватили дијалогску форму коју је понудила наставница и све до пред крај извода наставничин ритам рада. Учешће ученика у дијалогу је најчешће подразумевало одговарање на питања наставника. Као што је претходно примећено, сами одговори ученика су били језички веома сажети, углавном нису формирали комплетну реченицу, већ су скраћивали исказ усмеравајући се на појмове које им је наставница понудила. Таквим одговарањем ученици су дали својеврстан пристанак да учествују у брзом ритму смењивања примера. Будући да наставница није одређивала ко ће од ученика одговарати на питање, настала је атмосфера

утрживања ученика у давању одговора, али и њихово примењивање различитих начина истицања. Поред „технике“ коју је ученица применила да скрене пажњу наставнице и добије од ње помоћ у погледу долажења до тачног одговора (361 и 363), најучљивија је била „техника“ ученика који би први започињао давање одговора на питање наставнице, иако најчешће не изговарајући до краја реченицу, односно не дајући одговор. Таквим приступом ученик је успео да се истакне у раду на часу, али без преузимања ризика да да погрешан одговор. Могуће да је жеља да се овај ученик истакне на посматраном часу једним делом проистекла и из исказа наставнице на почетку часа, када је саопштила да она нема лоше мишљење о овом ученику (што је у супротности са значењем текста у напомени Дневника рада који је пре тога прочитала, а где се сигнализира наставницима да посебно обратe пажњу на „очекивано“ проблематично понашање овог ученика).

Ученици се, међутим, пред крај текста извода супротстављају ритму рада који је наметнула наставница. Ово супротстављање започиње директном молбом, или захтевом једног ученика (402). Након што је наставница одбацила ову иницијативу ученика, други ученици су се укључили у ову дијалогску секвенцу и подржали позив ученика (404). Коначно, у завршном исказу ученик понавља исти захтев (410), уз коришћење множине („препишемо“), указујући на то да није он једини који има проблем са праћењем брзине рада на часу. Према томе, може се приметити да је својеврстан отпор ученика имао „колективистички“ карактер, односно да се већи број ученика ујединио у заступању става супротног наставничиним приступу. Може се, дакле, закључити да су ученици у приказаном изводу у претежно подређеном положају у односу на наставницу, али да нису без иницијативе и могућности да реагују, уколико имају потребе да се нешто промени у раду на часу.

Као што је претходно поменуто, наставница је садржај дијалога у Изводу 6 у великој мери контролисала и усмеравала, тако да у овој дијалогској целини није била нарочито заступљена тематска отвореност. Напротив, тема коју је започела наставница без значајнијих удаљавања је реализована кроз конкретне примере, задржавајући се у оквиру формата задатка који је наставница поставила на почетку извода. У вези с тим, можемо закључити да је ову дијалогску целину карактерисала изразита циљна усмереност, која се препознаје у настојању

наставнице да води дијалог у правцу остварења замисли да са ученицима обради унапред припремљене примере. Другим речима, један општи циљ који је наставница имала пре часа у великој мери се испољио у начину на који су наставница и ученици учествовали у приказаној дијалогској целини. Због усмеравања дијалога према том циљу наставница је игнорисала различите вербалне потезе и импулсе ученика, што је допринело фокусираности у раду на часу, али и занемаривању многобројних педагошки веома значајних потенцијала могућих дијалогских размена са ученицима. Утисак је да је оваквим приступом наставница остварила циљ да помене велики број примера, али је нејасно у којој мери је постигнуто ученичко сазнавање и разумевање теме.

Иако је приказана дијалогска целина у многим аспектима обележена доминацијом наставнице, ипак је било могуће уочити извесну слободу у учешћу у дијалогу саговорника. Наставница није ограничавала начин на који ће се ученици изражавати, дозвољавала је јављање ученика без претходно додељеног права да говори, прихватала је питање ученика у ситуацији у којој му нешто није било јасно. Ова слобода у погледу начина учествовања у дијалогу, међутим налази се у оквирима релативно стриктног тематског одређења, тако да повремено испољена иницијатива ученика да покрену или развију одређену тему није подржана прихватањем наставнице, већ је, напротив, наставница различитим дијалогским, паралингвистичким и невербалним потезима указивала на неопходност придржавања јасно одређеном дијалогском садржају и дијалогском формату.

3.1.2. Анализа функција дијалога на одабраном часу географије

Извод који следи део је транскрипта насталог посматрањем наставног часа географије у осмом разреду. Овај наставни час био је посвећен обради климатских елемената и најзначајнијих фактора који утичу на климу у нашој земљи. У уводном делу часа наставница је дала радни налог ученицима да се подсети овог градива (које је обрађивано у петом разреду), односно да прочитају текст из уџбеника, док она уписује оцене добијене на контролном задатку који су ученици радили на претходном часу. У средишњем делу часа наставница је проверавала знање ученика о овој теми, повремено допуњујући њихове одговоре у форми кратких монолошких излагања. Током часа, поред наставнице најактивнији су

били ученици из категорије „немирни“ ученици – пре свега Петар, Слободан и Вук, који су правили велики број шала, али и учествовали у дијалогу на одређену тему коју би покренула наставница. Поред њих, у дијалогу на часу истицали су се Никола и Катарина, који су се повремено сами јављали да одговоре на питања наставнице.

Извод који приказујемо део је средишње дијалогске епизоде у којој наставница проверава знање ученика у односу на климатске факторе у нашој земљи. Ова дијалогска епизода је имала више дијалогских секвенци и потеза него било која дијалогска епизода на том часу. Наиме, епизода је садржала 28 дијалогских секвенци, од укупно 64 секвенци колико је било током целог наставног часа, односно 445 дијалогских потеза, од укупно 813 потеза колико је издвојено на том наставном часу. Дијалогска целина коју приказујемо припада средишњем делу ове дијалогске епизоде и обухвата 16, 17, 18 и 19. дијалогску секвенцу у четвртој дијалогској епизоди на часу. Дијалогска целина почиње 21 минут и 42 секунде од почетка часа, а завршава се 24 минута и 22 секунде од почетка часа. Према томе, трајање дијалогске целине у изводу који следи износи 2 минута и 40 секунди.

У дијалогским секвенцама које су претходиле активностима у Изводу 7, наставница је са ученицима учествовала у дијалогу о основним климатским елементима и факторима. У посебној секвенци наставница и Петар су учествовали у дијалогу о климатском фактору „удаљеност од мора и океана“, а у дијалогу и са другим ученицима о рељефу наше земље, затим о припадности Србије умереном топлотном појасу, о значају и карактеристикама континенталности, као и различитим климатским утицајима које наша земља прима из других подручја, односно континента. У току дијалогских секвенци које наводимо, ученици седе у својим клупама, а наставница у почетку седи, а касније се креће по учионици – приближава се ученицима са којима је у дијалогу, или географској карти која је окачена на зиду учионице. Након што су завршили дијалогску секвенцу која се односи на температурне разлике у нашој земљи, наставница започиње секвенцу на тему падавина, чиме и почиње извод који наводимо у наставку.

Извод 7: Први час географије у осмом разреду (потези 437-497)

- 437 Наставница: Шта је са количином падавина?
438 Петар: Са количином пада... па, умерено.
(Пауза, наставница гледа у Петра и ћути, па почиње смех ученика)
439 Петар: Па шта сад...
440 Никола: Са већим падавинама.
441 Наставница: Где има више падавина – на северу, или на југу?
442 Никола: На северу.
443 Ученици: На југу.
444 Наставница: Зашто на југу?
445 Слободан: Што јужније, то тужније.
(Смех мањег броја ученика)
446 Наставница: То су друштвене карактеристике.
(Смех већег броја ученика)
447 Наставница: Мало је тужније на северу. У ствари, више је некако депресивно на северу.
448 Петар: Да, XXX⁵⁴.
449 Никола: XXX⁵⁵, бескорисно.
450 Наставница: XXX⁵⁶ је равно.
451 Наставница: Је ли, Слободане (...)
452 Петар(прекида): 'Ајде Боби.
453 Наставница: (...) Зашто на југу има више кише?
454 Вук: Истакни се.
455 Слободан: Зато што (...)
456 Петар (прекида): Три тачке, хе-хе.
(Смех мањег броја ученика)
457 Наставница: И да ли има више падавина на западу, или на истоку?
458 Вук: На истоку.
459 Ученици: На западу.
460 Вук: На западу.
461 Наставница (Вуку): Зашто на истоку?
462 Вук: Па, на западу.
463 Наставница: Немој да лупаш. XXX⁵⁷.
464 Петар: На истоку, зато што је тамо ближе Црно море.
465 Невена: Па, на западу.
(Пауза)
466 Наставница (Петру): Шта си рек'о? На истоку, зато што је ближе Црно море?

⁵⁴Неразговорно; вероватно: „јадни они“.

⁵⁵Неразговорно.

⁵⁶Неразговорно; вероватно: „много“.

⁵⁷Неразговорно; вероватно: „Максима“.

(Смех мањег броја ученика)

467 *Петар*: Не, па на истоку мање пада, зато што је ближе... у близини Црно море.

468 *Наставница*: Чекај, а је л' Црно море овде... (показује исток на карти Европе)

469 *Петар*: Да.

470 *Наставница* (показује југоисток на карти): ... или овде?

471 *Слободан* (показује прстом, не устајући из клупе): Овде.

472 *Петар* (показује прстом удесно, не устајући из клупе): Овамо. Тамо.

(Наставница гледа у Петра, одмахује главома показује прстом на југоисток)

473 *Никола*: Доле.

474 *Наставница*: Ако је ово...

475 *Наставница*: Шта је ово, југо...?

476 *Никола*: Исток.

477 *Петар* (тихо): Југорумунија.

(Смех мањег броја ученика)

478 *Наставница*: А ја питам исток или запад.

479 *Вук*: Југорумунија.

480 *Слободан*: Југорумунија.

(Смех већег броја ученика)

481 *Наставница* (Петру): Ближе Атланском океану, шта је...?

482 *Петар*: Молим?

483 *Наставница*: Запад или исток?

484 *Наставница*: Ближе Атланском и... океану и Јадранском мору, рецимо?

485 *Наставница*: Гледајте овако... велике влажне масе, односно ваздушне масе које долазе са Атланског океана излучују падавине. Јесте да оне прелазе преко Алпа и ХХХ⁵⁸, али су толико моћне и велике, да оне могу да допру до наше земље. Али, наравно, од запада ка истоку та количина падавина се смањује, је л'. Што се више излучује, нема више ни водене паре која би могла да се кондензује, односно да дође до излучивања. А на западу су планине које опет добијају и неку количину падавина од Јадранског мора. Али, опет се све излучи, тако да док дође до, не знам... Београда, на пример, малтене да више и нема падавина. Београд има малу количину падавина, неких 600, 700... не, 600 рецимо милиметара. Наравно, најмању количину падавина има Банат.

486 *Наставница*: Шта имамо у Банату од географских карактеристика?

(Наставница је погледала у Петра који је подигао руку и тако сигнализирала да може да одговори)

⁵⁸Неразговорно.

- 487 *Петар*: Пољопривредну земљу.
- 488 *Наставница* (врти главом у круг, упадљиво изражава разочарење):
Јао...
- 489 *Ученици*: Пешчару.
- 490 *Наставница*: Пешчару.
- 491 *Наставница*: И лесне заравни.
- 492 *Никола*: XXX⁵⁹.
- 493 *Наставница* (Николи): Да.
- 494 *Наставница*: На планинама логично имамо ове падавине, али оне су најчешће већим делом године у виду...
(*Наставница је направила кратку паузу и погледала у једну ученицу, позивајући је да доврши реченицу и одговори*)
- 495 *Ученица*: Снега.
- 496 *Наставница*: У виду снега.
- 497 *Наставница*: Добро.

Идентификовањем главних учесника, уочава се да су у изводу 7 учествовали наставница, Петар, Никола, Вук, Слободан, Невена, једна ученица коју је наставница прозвала, као и то да су у неколико ситуација ученици одговарали заједно, односно „хорски“. Примећује се да су у овом изводу најзаступљенији били вербални потези наставнице – она је имала 29 вербалних потеза од укупно 61 вербалног потеза (47,54%), што је слично уобичајеној заступљености вербалних потеза наставнице географије на анализираним наставним часовима. Поред наставнице, најактивнији је био Петар, који је имао 12 вербалних потеза (19,67%), Никола (6 вербалних потеза, односно 8,83%), Вук (5 вербалних потеза, односно 8,20%) и Слободан (4 вербална потеза, односно 6,55%). У мањој мери су били заступљени вербални потези у којима ученици заједно одговарају (3 вербална потеза, односно 4,92%), као и учешће две ученице (по 1 вербални потез, односно 1,64%).

У наставку ћемо приказати садржај извода из транскрипта уз интерпретацију значења дијалогских потеза наставника и ученика, усмеравајући се на сазнајни аспект исказа учесника у дијалогу (Табела 23).

⁵⁹Неразговорно.

Табела 23: Анализа извода из транскрипта са часа географије у осмом разреду – сазнајни аспект дијалога у настави

Извод из транскрипта	Интерпретација значења дијалошког потеза
437 <i>Наставница</i> : Шта је са количином падавина?	Наставница поставља питање уоштене формулације, којим отпочиње обраду нове тематске целине.
438 <i>Петар</i> : Са количином пада... па, умерено.	Ученик одговара конкретно, кратко, али и неодређено, слабо информативно.
<i>(Пауза, наставница гледа у Петра и ћути, па почиње смех ученика)</i>	Наставница избегава да оцени такав одговор ученика, други ученици ту паузу разумеју као потврду да је исказ ученика био неодговарајући.
439 <i>Петар</i> : Па шта сад...	Ученик не разуме такву реакцију наставнице и других ученика, брани свој одговор као смислен.
440 <i>Никола</i> : Са већим падавинама.	Нејасно значење исказа ученика.
441 <i>Наставница</i> : Где има више падавина – на северу, или на југу?	Наставница поставља конкретно питање које подразумева давање алтернативних одговора, усмерава ток мисли ученика и олакшава одговарање.
442 <i>Никола</i> : На северу.	Ученик даје кратак одговор на питање наставнице.
443 <i>Ученици</i> : На југу.	Ученици дају кратак алтернативни одговор.
444 <i>Наставница</i> : Зашто на југу?	Наставница истражује аргументе за један од датих одговора.
445 <i>Слободан</i> : Што јужније, то тужније.	Ученик повезује дат одговор, конотацију („киша – тужно“) и народну пословицу, удаљавајући се од покренуте теме у оквиру предмета географије.
<i>(Смех мањег броја ученика)</i>	Ученици умерено реагују на ову духовитост ученика.
446 <i>Наставница</i> : То су друштвене карактеристике.	Наставница коригује и образлаже духовитост ученика, користећи се знањима из географије.

Извод из транскрипта (Табела 23 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>(Смех већег броја ученика)</p> <p>447 Наставница: Мало је тужније на северу. У ствари, више је некако депресивно на северу.</p> <p>448 Петар: Да, XXX⁶⁰.</p> <p>449 Никола: XXX⁶¹, бескорисно.</p> <p>450 Наставница: XXX⁶² је равно.</p> <p>451 Наставница: Је ли, Слободане (...)</p> <p>452 Петар (прекида): 'Ајде Боби.</p> <p>453 Наставница: (...) Зашто на југу има више кише?</p> <p>454 Вук: Истакни се.</p> <p>455 Слободан: Зато што (...)</p> <p>456 Петар (прекида): Три тачке, хе-хе.</p>	<p>Ученици реагују на духовиту корекцију наставнице.</p> <p>Наставница коригује и свој исказ, допуњује га (утиском из личног искуства или другим увидима).</p> <p>Ученик је сагласан са корекцијом наставнице и допуњује је.</p> <p>Ученик се такође укључује у нову тему.</p> <p>Наставница даје објашњење за свој претходни исказ утемељено на географским чињеницама.</p> <p>Наставница адресира ученика којем поставља питање.</p> <p>Ученик (наводно) бодри свог другара.</p> <p>Наставница понавља питање којим истражује аргументе за претходно добијени одговор.</p> <p>Ученик (наводно) бодри свог другара.</p> <p>Ученик започиње свој одговор, помало оклева.</p> <p>Ученик прави шалу (користећи терминологију из граматике).</p>
<p>(Смех мањег броја ученика)</p> <p>457 Наставница: И да ли има више падавина на западу, или на истоку?</p> <p>458 Вук: На истоку.</p> <p>459 Ученици: На западу.</p> <p>460 Вук: На западу.</p>	<p>Ученици умерено реагују на ову духовитост ученика.</p> <p>Наставница поставља ново питање које такође подразумева алтернативне одговоре, надовезујући се на претходно питање, али уз извесну промену дирекције у мишљењу ученика.</p> <p>Ученик даје кратак одговор, бирајући једну од алтернатива.</p> <p>Ученик даје алтернативни одговор.</p> <p>Ученик мења свој одговор, прихвата одговор другог ученика.</p>

⁶⁰Неразговорно; вероватно: „јадни они“.

⁶¹Неразговорно.

⁶²Неразговорно; вероватно: „много“.

Извод из транскрипта (<i>Табела 23 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>461 <i>Наставница</i> (Вуку): Зашто на истоку?</p> <p>462 <i>Вук</i>: Па, на западу.</p> <p>463 <i>Наставница</i>: Немој да лупаш. ХХХ⁶³.</p> <p>464 <i>Петар</i>: На истоку, зато што је тамо ближе Црно море.</p> <p>465 <i>Невена</i>: Па, на западу.</p> <p>(Пауза)</p> <p>466 <i>Наставница</i> (Петру): Шта си рек'о? На истоку, зато што је ближе Црно море?</p> <p>(Смех мањег броја ученика)</p> <p>467 <i>Петар</i>: Не, па на истоку мање пада, зато што је ближе... у близини Црно море.</p> <p>468 <i>Наставница</i>: Чекај, а је л' Црно море овде... (показује исток на карти Европе)</p> <p>469 <i>Петар</i>: Да.</p> <p>470 <i>Наставница</i> (показује југоисток на карти): ... или овде?</p> <p>471 <i>Слободан</i> (показује прстом, не устајући из клупе): Овде.</p> <p>472 <i>Петар</i> (показује прстом удесно, не устајући из клупе): Овамо. Тамо.</p>	<p>Наставница тражи од ученика аргументацију за први одговор који је дао.</p> <p>Ученик понавља други одговор.</p> <p>Наставница критикује ученика зато што даје одговоре без аргументованог мишљења.</p> <p>Ученик даје алтернативан одговор и образложење.</p> <p>Ученица понавља одговор који су већ дали ученици.</p> <p>(Чекање на реакцију наставнице.)</p> <p>Наставница тражи одговор од ученика – проверава да ли га је добро чула и разумела.</p> <p>Ученици реагују на питање наставнице, доживљавајући га као указивање на бесмисленост претходног одговора ученика.</p> <p>Ученик понавља свој одговор, у незнатно измењеној формулацији (Утисак је да је ученик направио лапсус, рекавши: „мање“, уместо „више“.)</p> <p>Наставница поставља потпитање којим истражује један део одговора ученика.</p> <p>Ученик одговара на потпитање наставнице.</p> <p>Наставница довршава потпитање, нудећи нови одговор (имплицира да није добила тачан одговор).</p> <p>Други ученик одговара, даје нејасан, неодређен одговор.</p> <p>Ученик такође одговара неодређено, понављајући свој први одговор.</p>

⁶³Неразговорно; вероватно: „Максима“.

Извод из транскрипта (Табела 23 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>(Наставница гледа у Петра, одмахује главом и показује прстом на југоисток)</p> <p>473 Никола: Доле.</p> <p>474 Наставница: Ако је ово...</p> <p>475 Наставница: Шта је ово, југо...?</p> <p>476 Никола: Исток.</p> <p>477 Петар(тихо): Југорумунија.</p> <p>(Смех мањег броја ученика)</p> <p>478 Наставница: А ја питам исток или запад.</p> <p>479 Вук: Југорумунија.</p> <p>480 Слободан: Југорумунија.</p> <p>(Смех већег броја ученика)</p> <p>481 Наставница (Петру): Ближе Атланском океану, шта је...?</p> <p>482 Петар: Молим?</p>	<p>Наставница невербалним путем указује на тачан одговор.</p> <p>Трећи ученик вербализује одговор на који је наставница указала. (Користи нестручни израз.)</p> <p>Наставница почиње разраду контра-аргумента, како би доказала неоснованост исказа ученика.</p> <p>Наставница прекида разраду и поставља „уметнуто“ питање, како би проверила ученичко познавање основних појмова и олакшала ученицима (заједничко) долажење до закључка.</p> <p>Ученик даје кратак одговор на питање наставнице.</p> <p>Ученик даје „измишљен“ одговор, повезује половину наставничиног одговора („натукнице“) и територије на коју је она показала.</p> <p>Мали број ученика реагује на духовитост ученика.</p> <p>Наставница супротставља одређење до којег су заједно дошли и суштину питања које је поставила.</p> <p>Други ученик понавља духовитост ученика.</p> <p>Трећи ученик понавља духовитост ученика.</p> <p>Већи број ученика позитивно реагује на поновљену духовитост.</p> <p>Наставница развија аргументацију и започети исказ претвата у упитни облик.</p> <p>Ученик тражи да наставница понови питање.</p>

Извод из транскрипта (Табела 23 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>483 <i>Наставница</i>: Запад или исток?</p> <p>484 <i>Наставница</i>: Ближе Атланском и... океану и Јадранском мору, рецимо?</p> <p>485 <i>Наставница</i>: Гледајте овако... велике влажне масе, односно ваздушне масе које долазе са Атланског океана излучују падавине. Јесте да оне прелазе преко Алпа и ХХХ⁶⁴, али су толико моћнеи велике, да оне могу да допру до наше земље. Али, наравно, од запада ка истоку та количина падавина се смањује, је л'. Што се више излучује, нема више ни водене паре која би могла да се кондензује, односно да дође до излучивања. А на западу су планине које опет добијају и неку количину падавина од Јадранског мора. Али, опет се све излучи, тако да док дође до, не знам... Београда, на пример, малтене да више и нема падавина. Београд има малу количину падавина, неких 600, 700... не, 600 рецимо милиметара. Наравно, најмању количину падавина има Банат.</p> <p>486 <i>Наставница</i>: Шта имамо у Банату од географских карактеристика?</p>	<p>Наставница мења и конкретизује питање (али не понавља сам фактор који истражује).</p> <p>Наставница понавља и проширује питање, сугеришићи да није навела све факторе („рецимо“).</p> <p>Наставница не чека одговор ученика (процењује да је потребно да она изложи тему). Покушава да објасни процес, указује на логичку повезаност одређених географских појава. Користи стручне термине, али и колоквијални говор, поштапалице у упитном облику („је л'?“). Наратив има одређене елементе приповетке – постоје обрти, перипетије, разрешења. Наставница излагање повезује са конкретним проблемом који је од значаја за ученике – помиње климатске услове у Београду. Ове информације од „општег значаја“ наставница контекстуализује и објашњава правилностима познатим у географији.</p> <p>Наставница поставља питање донекле уопштеног облика, развијајући тезу која је била део њеног излагања, тражећи активирање предзнања ученика и повезивање са другим наставним јединицама.</p>

⁶⁴Неразговорно

Извод из транскрипта (<i>Табела 23 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p><i>(Наставница је погледала у Петра који је подигао руку и тако сигнализирала да може да одговори)</i> 487 <i>Петар</i>: Пољопривредну земљу.</p> <p>488 <i>Наставница</i> (врти главом у круг, упадљиво изражава разочарење): Јао...</p> <p>489 <i>Ученици</i>: Пешчару.</p> <p>490 <i>Наставница</i>: Пешчару.</p> <p>491 <i>Наставница</i>: И лесне заравни.</p> <p>492 <i>Никола</i>: ХХХ⁶⁵.</p> <p>493 <i>Наставница</i> (Николи): Да.</p> <p>494 <i>Наставница</i>: На планинама логично имамо ове падавине, али оне су најчешће већим делом године у виду...</p> <p><i>(Наставница је направила кратку паузу и погледала у једну ученицу, позивајући је да доврши реченицу и одговори)</i> 495 <i>Ученица</i>: Снега.</p> <p>496 <i>Наставница</i>: У виду снега.</p> <p>497 <i>Наставница</i>: Добро.</p>	<p>Наставница невербалним путем сигнализира ученику да може да одговори.</p> <p>Ученик даје одговор на питање наставнице (али ван контекста актуелне теме).</p> <p>Наставница изражава разочарење и указује на то да одговор није ни близу оног који је очекивала.</p> <p>Ученици одговарају у складу са контекстом актуелне теме.</p> <p>Наставница понавља одговор ученика.</p> <p>Наставница допуњује одговор ученика. (Ученик допуњује дате одговоре.)</p> <p>Наставница потврђује тачност исказа ученика.</p> <p>Наставница обрађује нови аспект опште теме („падавине“). Наставница намерно не завршава исказ, већ позива ученике да се укључе у довршавање мисли.</p> <p>Наставница невербалним путем позива ученицу да одговори.</p> <p>Ученица завршава исказ наставнице.</p> <p>Наставница понавља одговор ученице, додатно повезујући са својим претходним исказом.</p> <p>Наставница оцењује да је завршена ова тематска целина.</p>

На основу садржаја извода и понуђене интерпретације значења вербалних потеза издвојили смо неколико главних увида који се односе на сазнајни домен приказаног дијалога. Као основно полазиште дијалошких размена у овом изводу препознају су питања наставнице. Иако након тих питања следе одговори

⁶⁵Неразговорно.

ученика, а затим најчешће поново вербални потез наставнице, природа овог завршног вербалног потеза наставнице не указује да се у издвојеној дијалошкој целини формира типичан ИРФ образац. Наиме, одговори ученика најчешће нису били праћени наставничким прихватањем или одбацивањем, односно указивањем на тачан одговор, већ је често завршни потез наставнице представљао питање којим се отвара нове дијалошке размена између ученика и наставнице. Другим речима, наставница је истраживачким приступом, тачније честим постављањем питања „зашто?“ након одговора ученика тражила аргументацију и његово логичко утемељење. Примењујући овакав приступ наставница није одмах саопштавала ученицима шта је тачан, а шта погрешан одговор, већ је у ишчекивању и извесној когнитивној напетости обезбеђивала пажњу ученика, али и указивала на неопходност образлагања датих одговора.

Питања која је постављала наставница била су различите сложености и имала су другачије улоге, зависно од конкретне ситуације и контекста у којем су се јављала. Наиме, наставница је у приказаној дијалошкој целини поставила два питања „отвореног типа“ (потези 437 и 486), неколико питања који подразумевају давање алтернативних одговора (441, 457 и 470), али и питања којима тражи од ученика образлагање датог одговора (444, 461 и 468). Оваквом комбинацијом питања наставница испољава проблемски приступ проучаваној теми, демонстрира уважавање различитих могућих одговора ученика и показује осетљивост на контекст и неочекиване правце развијања теме. Постављањем веома једноставних питања (475) она проверава познавање основних појмова у географији, али и обезбеђује додатно укључивање ученика у дијалог.

Одговори ученика у овом изводу су такође били разноврсни. Ученици су најчешће одговарали кратким реченицама, понекад и непотпуним реченицама, опредељујући се за један од два понуђена одговора (442, 443, 458, 459, 469 итд.). У једној ситуацији ученик је дао исказ у којем је, поред решења, саопштио и аргумент којим подржавао тај одговор (464). Таквом формулацијом ученик је вероватно желео да предупреди додатно питање наставнице, показујући да је увидео приступ рада који наставница примењује. Коначно, поред одговора ученика који се односе на наставне садржаје, ученици су давали и неозбиљне,

духовите одговоре који су у мањој или већој мери били у вези са питањем које је наставница поставила (445 и 477).

Реакције наставнице на добијене одговоре ученика зависиле су од садржаја одговора и значења која им је наставница придавала. Иако је најчешће након одговора ученика наставница постављала додатна питања како би боље разумела разлоге за одређени одговор и подстакла ученике да одговорно и аргументовано учествују у дијалогу, повремено су реакције наставнице веома директно указивале ученицима да се она нимало не слаже са добијеним одговором. Тако је у две ситуације наставница невербалним путем изразила неслагање са одговором ученика (након потеза 438 и 472), а после једног одговора је изразила разочарење вртећи главом и рекавши: „јао.“ Коначно, наставница је после једног одговора ученика потврдила његову тачност и допунила исказ, додајући нову информацију (491).

У изводу који смо приказали издваја се вербални потез који представља продужено монолошко излагање наставнице (485). Овај вербални потез разумемо као настојање наставнице да преузме контролу над садржајем дијалогске секвенце и да у форми наратива изложи суштину истраживане појаве и укаже ученицима на њене основне законитости. У том излагању наставница је довела у везу претходно обрађене теме и тему актуелног разговора, а затим је саопштила и додатне информације „анегдотског типа“, за које је проценила да су од значаја за општу информисаност и свакодневни живот ученика („количина падавина у Београду“). Иако је на овај начин наставница настојала да обезбеди разумевање проучаваног проблема, утисак је да је она могла уместо преузимања улоге излагача да позове неког ученика и да пружи прилику да ученици сами покушају да на обухватан начин представе своје разумевање ове теме. Тако би подстицала вршњачко подучавање и интеракцију између ученика која је усмерена на сазнавање. Ово је посебно значајно имајући у виду да у изводу који смо приказали готово да ни нема интеракције тог типа између ученика (препозната интеракција између ученика претежно се односила на започете шале, или су се одговорима ученици надовезивали на претходне исказе).

Сумирајући представљене увиде, могли бисмо да закључимо да је дијалог у приказаном изводу био усмерен на разумевање, пре него на присећање, односно

репродуковање научених чињеница. Истраживачким приступом и подстицајним питањима која су тражили од ученика да аргументују дате одговоре наставница је доприносила увиђању логичке основе појаве коју проучавају. Међутим, утисак је да је у овај процес било укључено веома мало ученика, тако да је недостајало наставничино обезбеђивање потврде степена разумевања теме других ученика.

Табела 24: Анализа извода из транскрипта са часа географије у осмом разреду – васпитнообразовни аспекти дијалога у настави

Извод из транскрипта	Интерпретација значења дијалошког потеза
437 <i>Наставница:</i> Шта је са количином падавина?	Неодређеном формулацијом питања наставница дозвољава ученицима да се изразе на начин који сами изаберу.
438 <i>Петар:</i> Са количином пада... па, умерено.	Иницијатива ученика, укљученост у рад на часу, повезивање са претходно обрађеном темом.
<i>(Пауза, наставница гледа у Петра и ћути, па почиње смех ученика)</i>	Наставница не жели да одговори на такав исказ ученика, оставља времена да ученик промени или допуни одговор, или да се укључе други ученици. Ученици паузу схватају као доказ да је одговор био бесмислен, смехом додатно обезвређују одговор.
439 <i>Петар:</i> Па шта сад...	Ученик се брани, одбацује квалификацију неозбиљног одговора (и етикету „шалљивције“).
440 <i>Никола:</i> Са већим падавинама.	Иницијатива другог ученика да се укључи у дијалог.
441 <i>Наставница:</i> Где има више падавина – на северу, или на југу?	Наставница контролише даљи развој теме и конкретним питањем олакшава укључивање ученика.
442 <i>Никола:</i> На северу.	Наставља се иницијатива ученика.
443 <i>Ученици:</i> На југу.	Укључивање других ученика.
444 <i>Наставница:</i> Зашто на југу?	Наставница не евалуира одговор, него истражује аргументе – усмерава се на одговор већине ученика (тима не ствара притисак на једног ученика, него на већину и истражује аргументе за тачан одговор).

Извод из транскрипта (Табела 24 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>445 Слободан: Што јужније, то тужније. (Смех мањег броја ученика)</p> <p>446 Наставница: То су друштвене карактеристике. (Смех већег броја ученика)</p> <p>447 Наставница: Мало је тужније на северу. У ствари, више је некако депресивно на северу.</p> <p>448 Петар: Да, XXX⁶⁶.</p> <p>449 Никола: XXX⁶⁷, бескорисно.</p> <p>450 Наставница: XXX⁶⁸ је равно.</p> <p>451 Наставница: Је ли, Слободане (...)</p> <p>452 Петар (прекида): 'Ајде Боби.</p> <p>453 Наставница: (...) Зашто на југу има више кише?</p> <p>454 Вук: Истакни се.</p>	<p>Ученик прави шалу (испољава се слобода изражавања). Слобода у понашању ученика.</p> <p>Наставница прихвата и развија шалу ученика. Ученици позитивно реагују на шалу наставнице, оснажује се позитивна атмосфера.</p> <p>Наставница од почетне шале прави тему релевантну за наставни предмет географије, укључује и ваншколско искуство.</p> <p>Ученик прихвата закључак наставнице и даје лични коментар на ову „уметнуту“ тему, задржавајући шалвив тон.</p> <p>Ученик износи своје схватање, доприноси новој теми.</p> <p>Наставница комплетира своје излагање на ову тему.</p> <p>Наставница усмерава разговор на претходну тему. Она адресира ученика који се истакао и први рекао шалу (развија одговорност ученика за давање исказа).</p> <p>Ученик ликује што ће други ученик „платити цену“ за шалу коју је направио.</p> <p>Наставница понавља цело питање.</p> <p>Ученик задиркује другог ученика, шали се откривајући мотив ученика да се истакне указујући на то да је сада добио прилику.</p>

⁶⁶Неразговорно; вероватно: „јадни они“.

⁶⁷Неразговорно.

⁶⁸Неразговорно; вероватно: „много“.

Извод из транскрипта (<i>Табела 24 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалогског потеза
455 <i>Слободан</i> : Зато што (...)	Ученик прихвата позив наставнице, али мало одуговлачи (примењује тактику „куповине времена“ давањем незавршеног одговора).
456 <i>Петар</i> (прекида): Три тачке, хе-хе. (<i>Смех мањег броја ученика</i>)	Ученик прави шалу, претпостављајући да други ученик неће довршити одговор (разоткрива тактику одуговлачења). Ученици позитивно реагују на ово „разоткривање“.
457 <i>Наставница</i> : И да ли има више падавина на западу, или на истоку?	Наставница поставља ново питање, ослобађа притиска ученика (не критикује давање незавршеног одговора, ни претходног његовог одговора „без покрића“).
458 <i>Вук</i> : На истоку.	Иницијатива ученика за укључивање у рад.
459 <i>Ученици</i> : На западу.	Ученици дају алтернативни одговор.
460 <i>Вук</i> : На западу.	Ученик брзо мења одговор, приклањајући се већини ученика.
461 <i>Наставница</i> (<i>Вуку</i>): Зашто на истоку?	Наставница тражи аргументе од ученика за његов први одговор.
462 <i>Вук</i> : Па, на западу.	Ученик избегава давање аргумената, истичући да он сада заступа алтернативни одговор.
463 <i>Наставница</i> : Немој да лупаш. XXX ⁶⁹ .	Наставница директно, колоквијалним речником критикује ученика и давање одговора без икакве аргументације.
464 <i>Петар</i> : На истоку, зато што је тамо ближе Црно море.	Ученик се истиче давањем одговора и аргумента.
465 <i>Невена</i> : Па, на западу.	Ученица понавља претходни одговор (делује као да је сигурна у тачност тог одговора).
(Пауза)	Наставница одлучује на шта ће усмерити пажњу.

⁶⁹Неразговорно; вероватно: „Максима“.

Извод из транскрипта (<i>Табела 24 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>466 <i>Наставница</i> (Петру): Шта си рек'о? На истоку, зато што је ближе Црно море? (<i>Смех мањег броја ученика</i>)</p>	<p>Наставница се обраћа ученику, дословно понављајући његов одговор. Ученици су начин на који је наставница формулисала питање схватили као шалу, као исмевање (а наставница то није демантовала).</p>
<p>467 <i>Петар</i>: Не, па на истоку мање пада, зато што је ближе... у близини Црно море.</p>	<p>Ученик се брани, понавља исказ, као да је сигуран у свој одговор (не мисли да је нешто погрешно).</p>
<p>468 <i>Наставница</i>: Чекај, а је л' Црно море овде... (показује исток на карти Европе)</p>	<p>Наставница настоји да докаже неоснованост тог одговора и разлаже један његов сегмент, позивајући ученика да сам коригује тај део одговора.</p>
<p>469 <i>Петар</i>: Да.</p>	<p>Ученик прихвата позив, али даје одговор у складу са претходним исказом.</p>
<p>470 <i>Наставница</i> (показује југоисток на карти): ... или овде?</p>	<p>Наставница вербализује алтернативно решење (охрабрујући ученика да промени свој одговор).</p>
<p>471 <i>Слободан</i> (показује прстом, не устајући из клупе): Овде.</p>	<p>Иницијатива другог ученика да се укључи у дијалог, даје неодређен одговор на релативно лако питање.</p>
<p>472 <i>Петар</i> (показује прстом удесно, не устајући из клупе): Овамо. Тамо. (<i>Наставница гледа у Петра, одмахује главом и показује прстом на југоисток</i>)</p>	<p>Ученик понавља свој претходни одговор (чиме наставља да брани свој први исказ). Наставница уз минимално супротстављање указује на то шта је тачан одговор.</p>
<p>473 <i>Никола</i>: Доле.</p>	<p>Иницијатива трећег ученика да се укључи у дијалог, пружајући вербалну помоћ наставници.</p>
<p>474 <i>Наставница</i>: Ако је ово...</p>	<p>Наставница почиње аргументовану разраду критике одговора ученика.</p>
<p>475 <i>Наставница</i>: Шта је ово, југо...?</p>	<p>Наставница аргументацију заснива на најелементарнијим чињеницама, укључује ученике.</p>

Извод из транскрипта (Табела 24 – наставак)	Интерпретација значења дијалошког потеза
476 Никола: Исток.	Ученик прихвата овај позив наставнице, даје одговор на најосновније питање.
477 Петар(тихо): Југорумунија.	Ученик даје одговор – измишљену реч која асоцира на нашу некадашњу државу. (Могуће да је овај одговор отпор баналном питању наставнице, а можда и отежавање наставничиног покушаја да оспори његов првобитни исказ.)
(Смех мањег броја ученика)	Ученици позитивно реагују на ову духовитост.
478 Наставница: А ја питам исток или запад.	Наставница указује на то зашто исказ ученика није био тачан (ипак, није експлицирала закључак).
479 Вук: Југорумунија.	Другом ученику се допала шала ученика.
480 Слободан: Југорумунија.	И трећем ученику се допала шала ученика.
(Смех већег броја ученика)	Ученици позитивно реагују на ову шалу (постоји слобода у понашању ученика).
481 Наставница (Петру): Ближе Атланском океану, шта је...?	Наставница толерише смех ученика и наставља да истражује аргументе за критику исказа ученика.
482 Петар: Молим?	Ученик није пратио рад на часу (можда је изгубио интересовање за тему и пратио развој шале коју је рекао).
483 Наставница: Запад или исток?	Наставница остаје у дијалогу са овим учеником, конкретизује питање (не опомиње га што не прати рад на часу).
484 Наставница: Ближе Атланском и... океану и Јадранском мору, рецимо?	Наставница развија питање, настојањем да укључи и друге ученике у ову тему.

Извод из транскрипта (<i>Табела 24 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>485 <i>Наставница</i>: Гледајте овако... велике влажне масе, односно ваздушне масе које долазе са Атланског океана излучују падавине. Јесте да оне прелазе преко Алпа и ХХХ⁷⁰, али су толико моћне и велике, да оне могу да допру до наше земље. Али, наравно, од запада ка истоку та количина падавина се смањује, је л'. Што се више излучује, нема више ни водене паре која би могла да се кондензује, односно да дође до излучивања. А на западу су планине које опет добијају и неку количину падавина од Јадранског мора. Али, опет се све излучи, тако да док дође до, не знам... Београда, на пример, малтене да више и нема падавина. Београд има малу количину падавина, неких 600, 700... не, 600 рецимо милиметара. Наравно, најмању количину падавина има Банат.</p> <p>486 <i>Наставница</i>: Шта имамо у Банату од географских карактеристика?</p> <p><i>(Наставница је погледала у Петра који је подигао руку и тако сигнализирала да може да одговори)</i></p> <p>487 <i>Петар</i>: Пољопривредну земљу.</p> <p>488 <i>Наставница</i> (врти главом у круг, упадљиво изражава разочарење): Јао...</p>	<p>Наставница привлачи пажњу ученика („гледајте овако“), указује на наступајући монолог. Наставница преузима улогу стручњака који излаже градиво (вероватно процењујући да је прошло пуно времена, а желећи да обезбеди разумевање ове теме и целог процеса кроз монолошки контролисано излагање у којем наводи објашњење и аргументацију за тачан одговор). Наставница одржава заинтересованост ученика комбинацијом стручних термина и колоквијалних израза у форми наратива који садржи перипетије, обрте. Заинтересованост ученика додатно обезбеђује помињањем града у којем живе, чиме указује и на конкретну примену правила које излаже. Наставница монолог закључује навођењем очигледности, неминовности и универзалности процеса који објашњава.</p> <p>Наставница додатно контекстуализује своје излагање, доводећи га у везу са предзнањима ученика.</p> <p>Наставница користи невербалне облике комуникације, контролише процес додељивања речи.</p> <p>Ученик испољава иницијативу, повезује питање са претходно стеченим знањем.</p> <p>Наставница спонтано изражава емоцију разочарења због оваквог одговора ученика.</p>

⁷⁰Неразговорно.

Извод из транскрипта (<i>Табела 24 – наставак</i>)	Интерпретација значења дијалошког потеза
<p>489 Ученици: Пешчару.</p> <p>490 Наставница: Пешчару.</p> <p>491 Наставница: И лесне заравни.</p> <p>492 Никола: ХХХ⁷¹.</p> <p>493 Наставница (Николи): Да.</p> <p>494 Наставница: На планинама логично имамо ове падавине, али оне су најчешће већим делом године у виду...</p> <p><i>(Наставница је направила кратку паузу и погледала у једну ученицу, позивајући је да доврши реченицу и одговори)</i></p> <p>495 Ученица: Снега.</p> <p>496 Наставница: У виду снега.</p> <p>497 Наставница: Добро.</p>	<p>Ученици дају други одговор, уважавају тематски контекст.</p> <p>Наставница потврђује да су ученици разумели шта је очекивала као одговор.</p> <p>Наставница допуњује одговор ученика.</p> <p>Ученик се истиче, изражава иницијативу (јавља се без добијене речи).</p> <p>Наставница одобрава ово учешће ученика.</p> <p>Наставница монолошку форму поново претвара у позив ученицима да се укључе и заврше реченицу, обезбеђује активно слушање ученика.</p> <p>Наставница невербалним путем додељује реч ученици која се није јавила да одговори (али је питање било веома једноставно).</p> <p>Ученица прихвата позив наставнице.</p> <p>Наставница на основу одговора ученице довршава свој претходни исказ.</p> <p>Наставница сугерише да је завршена тематска целина (контролише обим дијалошке секвенце и указује на почетак нове теме).</p>

Анализом текста извода из транскрипта препознаје се велики утицај који наставница има на обликовање ове дијалошке целине. Наставница је у дијалогу учествовала великим бројем потеза, покрећући различите теме кроз питања и коментаре. У том смислу, можемо закључити да је она најзначајнији актер представљеног дијалога. Међутим, уочава се да је њено учешће вишеструко и вишеслојно, односно да се састоји из неколико различитих улога. Основна улога наставнице у овој дијалошкој целини испољавала се у подстицању ученика на

⁷¹Неразговорно.

промишљање наставних садржаја, укључујући и промишљање одговора које су сами ученици дали. Истражујући аргументе за различита решења ученика наставница је упућивала на аргументовање и испољавање логичког мишљења, а не на брзо долажење до тачног одговора. Континуираним понављањем питања која траже образложење за одговоре ученика, наставница је произвела ефекат навикнутости, тако да је један ученик у свом исказу након одговора одмах понудио и аргумент на којем заснива тај одговор (потез 464).

Наставница је, такође, преузела улогу једног од креатора позитивне атмосфере у учионици. Наиме, она је толерисала шале које су повремено правили ученици, као и смех других ученика који је пратио те шале. Најзначајнији допринос атмосфери био је вербални потез наставнице у којем донекле доконтекстуализовану шалу ученика прихвата, развија и смешта у контекст предмета који предаје (446, 447 и 450). Ова духовитост наставнице произвела је позитивну реакцију ученика, а осим постизања неусиљене атмосфере наставница је на неочекиваном примеру демонстрирала како је могуће промислити различите садржаје, различита „знања“ или „истине“. Конкретно, наставница је народну изреку (коју је претходно изговорио ученик) додатно проблематизовала у односу на актуелну тему, чиме је довела ученике до увида да смисао и истинитост изреке треба схватити само условно, да се она може развијати и надограђивати њено основно значење.

Начин учествовања наставнице у дијалошким разменама са ученицима имао је квалитет спонтаног, „природног“ изражавања мисли и емоција. Тим вербалним и невербалним потезима наставница се удаљила од улоге „дистанцираног професионалца“ који се руководи искључиво унапред прописаним принципима и правилима понашања. Тиме се наставница истовремено приближавала ученицима и начину на који се најчешће учествује у дијалогу ван институционалног контекста. С друге стране, професионалност наставнице несумњиво се испољила у њеном односу према значају теме коју обрађују и према неопходности разумевања целине проучаване појаве, што је резултирало преузимањем улоге „експерта“, који у монолошком излагању настоји да што јасније, целовитије и занимљивије приближи ученицима тај садржај (485).

Учешће ученика у представљеној дијалошкој целини обухватало је различите улоге. Уочава се да је положај ученика у дијалогу приказаног дела наставног часа веома истакнут, будући да је сасвим видљив утицај који ученици имају на развој теме, на број и обим дијалошких размена и секвенци. Тај утицај, међутим, укључује разноврсне доприносе – од шала ученика које стварају позитивну атмосферу, до пружања одговора на питања наставнице, чиме се доприноси раду на започетој теми. Иако бисмо, према томе, могли да разликујемо ученике који су немирни и праве шале од ученика који преузимају улогу „помагача“ наставнице у обради наставног садржаја, увиди које смо стекли указују на то да би овакав закључак био сувише поједностављујући, непотпун и самим тим нетачан. Наиме, постојале су ситуације у којима су ученици, који важе за „шљивције“, трудили да допринесу потпунијем разумевању теме⁷². Исто тако, један ученик који је активно помагао наставници пружајући одговоре на њена питања је на другим наставним часовима често преузимао улогу „немирног“ ученика који говори без добијене речи и прави шале.

Иако постоји утисак да су ученици у овом изводу имали прилике да учествују у дијалогу, ипак је уочљиво да је релативно мали број ученика заиста активно укључен у рад. Наиме, поред ученика који припадају категорији „немирних“ ученика, у дијалог су се веома мало или нимало укључивали ученици из других категорија. Могло би се закључити да овакав стил рада на часу више погодује самоувереним, спонтаним и вербално агресивнијим ученицима, а мање мирним, стидљивим и повученим ученицима. Позиционирање ученика, према томе, у овом исечку индиректно је било одређено позицијом наставника и њеним *laissez faire* стилем учествовања у дијалогу, као и учешћем доминантних ученика у овом одељењу. Тиме се отвара питање да ли би било педагошки исправније наставничино директније утицање на учешће ученика у дијалогу, или не. Не упуштајући се у даље у разматрање ове дилеме, можемо приметити, међутим, да је наставница пропустила прилику да кроз организовање и подстицање вршњачког подучавања ученика допринесе размењивању њихових гледишта и

⁷²Нарочито се истичу две ситуације у којима се чини да ученик настоји да се ослободи квалификације „шљивције“, бранећи свој одговор као искрено настојање да каже тачан одговор (потези 439 и 467).

сознања, артикулисању могућих мисконцепција и међусобном преиспитивању аргумената за понуђене одговоре..

На основу садржаја који је приказан у Изводу 7, може се приметити извесна тематска отвореност и разноврсност циљева дијалога. Наиме, дијалогска целина је уобличена почетним питањем наставнице, којим одређује да ће се бавити темом падавина у нашој земљи. Наставница, при том, дозвољава одређене дигресије које су иницирали ученици, а у једној ситуацији она сама започиње дијалогску размену о положају Црног мора у односу на Србију. Такав начин учествовања у дијалогу упућује на флексибилност у раду на часу, односно указује на наставничино адаптирање почетних циљева дијалога конкретним исказима ученика и увидима које је стекла у размени са њима. Утисак је да се одлука наставнице да истражи аргументе за конкретан исказ ученика заснива на њеном препознавању непрецизности у ученичком коришћењу географских података, стога она истражујући аргументацију ученика истовремено проверава постојање евентуалних мисконцепција. Примећује се, такође, да је иницирање ове дијалогске размене са конкретним учеником уследило након кратке паузе (после потеза 465). Утисак је да је наставница током те паузе разматрала да ли да настави са планираним радом, или да направи извесно удаљавање од теме. Овакво удаљавање од првобитног циља претпостављало осетљивост наставнице за значења исказа ученика, односно за значај који ти искази могу да имају. Поред тога, наставница је морала да донесе одлуку у ком правцу жели да се развија даљи дијалог у релативно кратком року, будући да су ученици очекивали од ње коментар на дате одговоре. Наставница је одлуком да се усмери на одговор ученика покренула истраживање нове, неочекиване теме, у настојању да провери и предзнање других ученика, укључујући и њих у ову дијалогску целину.

Тематска отвореност и изостајање стриктне циљне усмерености дијалога у представљеној целини представљали су добро полазиште за испољавање слободе саговорника. Међутим, поред ове слободе у тематском смилу, утисак је да су се и ученици и наставница релативно спонтано изражавали, без изразитог прилагођавања говора институционалном контексту, или присуству истраживача. Слобода у изражавању и понашању ученика испољавала се нарочито у прављењу различитих шала и смеху који је уследио. Поред тога, ученици су се јављали за

реч и износили своје мишљење без ограничавајућег утицаја правила додељивања речи на часу. Наставница се, такође, веома слободно изражавала, демонстрирајући спонтаност и природност приликом учествовања у дијалогу са ученицима. У овом изводу посебно су се издвојиле ситуације у којима наставница нескривено изражава емоције разочарења (488) или љутње (463). Иако би такво понашање могло да делује као непрофесионално или повређујуће за ученике, утисак је да однос који је наставница успоставила са ученицима овог одељења дозвољава испољену искреност у реакцијама наставнице. Наиме, чини се да је изговарањем критике наставница директно поручила да јој је сасвим јасно да ученик покушава да примени тактику „нагађања“ тачног одговора. Будући да је реч о ученику који веома често сам узима реч и најчешће се понаша слободније од већине ученика на часу, вероватно ни ова критика није имала нарочито повређујући утицај. С друге стране, испољена емоција разочарења могла би се разумети као изражавање наставничиног уверења да су ученици били у стању да сами дођу до правог одговора. Коначно, природност наставнице у опхођењу са ученицима у великој мери је подржана њеним невербалним понашањем и гестовима којима је повремено комуницирала са ученицима (на пример, после потеза 472, 486 и 494).

3.2. Функције дијалога у настави – закључна разматрања

На основу претходног текста, покушаћемо да формулишемо одређене закључке о уоченим функцијама дијалога у настави. Подсећајући се већ изнетих методолошких ограничења у погледу могућности генерализације стечених увида, ипак сматрамо да понуђени изводи имају хеуристички значај и потенцијал приликом представљања функција, односно улога дијалога у настави, али и за потпуније разумевање основног феномена проучавања у овом раду. Наредна разматрања се односе на дијалогске целине које обухватају две или више дијалогских секвенци, али се она заснивају и на увидима насталим на основу интерпретација појединачних вербалних потеза ученика и наставника. Може се, према томе, закључити да се функције дијалога препознају и на нивоу најмањих јединице дискурса, јер вербални потези саговорника доприносе грађењу

карактеристичног начина учествовања у дијалогу у настави. Међутим, треба имати у виду да се дијалог у наставној пракси у значајној мери конструише и путем паралингвистичких и невербалних облика комуницирања. Коначно, начин уобличавања дијалога у настави укључује и разумевање неизговорених вербалних потеза, односно изостанак вербалних реакција саговорника.

Представљени изводи са наставних часова хемије и географије нису изабрани као потпуно упарени примери одређене наставне ситуације, али – као што је претходно и напоменуто – то није био нужни предуслов за њихов избор и даљу анализу. Напротив, намера је била да анализом дијалогских целина са часова наставних предмета који припадају различитим моделима дијалога у настави откријемо што више функција и улога које дијалог може да има. Ипак, било је потребно да одабране целине имају неке полазне сличности. Због тога смо одабрали дијалогске целине које се односе на исту наставну активност – проверавање знања ученика. Избор дијалогске целине која се односи на проверавање знања ученика заснивао се на претпоставци о израженијем дијалогском формату у овој активности, у односу на часове систематизације или обраде (на којима су чешће заступљена „монологска“ излагања наставника). Према томе, анализом активности које се базирају на вербалној размени наставника и ученика настојали смо да откријемо што различитије улоге дијалога у настави у дијалогски најразвијенијим наставним ситуацијама. Такође, приликом избора дијалогских целина, водили смо рачуна о томе да су оне сличног временског трајања, као и то да изводи садрже уобичајено понашање наставнице и ученика на изабраним наставним часовима.

У наставку ћемо најпре приказати основне сличности и разлике између самих извода са наставних часова хемије и географије, а затим ћемо издвојити најбитније функције у сазнајном и васпитнообразовном домену. Ти закључци могу допринети разумевању домета и ограничења различитих приступа концептуализовања дијалога у настави.

Сличности и разлике између функција дијалога у два представљена извода

Истакнута позиција наставница и утицај који су имале на квалитет, обим и садржај дијалога било је заједничко својство за оба приказана извода. Поред тога, у оба извода учешће ученика је подразумевало примену специфичних техника

истицања и привлачења пажње наставница. Коначно, обе дијаложке целине су имале заступљену форму ИРФ конверзационог обрасца. Утисак је, међутим, да су разлике између ова два извода истакнутије него њихове сличности. Најпре, изводи припадају наставним часовима у различитим одељењима. У претходном тексту је већ напоменуто да су ученици одабраног одељења седмог разреда често ангажовани и укључују се у рад на часу, такмиче се за добијање речи и прилике да се својим знањем истакну пред наставницима и пред другим ученицима. Ученици одабраног одељења осмог разреда, с друге стране, често су немирни, праве шале и удаљавају се од предвиђене теме. Поред ове почетне разлике, примећује се да је и сврха, односно главни циљ дијаложке целине у одабраним изводима била различита. Наиме, иако су активности у оба извода подразумевале проверавање знања ученика, на часу хемије тежиште је било на обрађивању што већег броја примера за проблем који је наставница поставила, док су на часу географије активности биле усмерене на истраживање ученичког разумевања испитиване појаве. Осим тога, могуће је препознати и разлике у структурирању дијалога у ова два извода. Уочава се да је доследност појављивања ИРФ обрасца била много више изражена на часу хемије, у односу на час географије. Док се већи део садржаја извода са часа хемије може представити у оквиру стриктног ИРФ обрасца састављеног од три потеза (иницијативног питања наставника, одговора ученика и вредновања наставника), текст извода са часа географије најчешће је обухватао продужене дијаложке размене, које су обухватале више од три потеза (у којима је наставница тражила додатна објашњења и допуне одговора ученика). На основу поменутих сличности, а нарочито разлика између приказаних извода, могуће је представити различите сазнајне и васпитнообразовне улоге дијалога у настави.

Сазнајне функције дијалога у настави

Функције дијалога у настави можемо издвојити разматрањем дијаложких потеза, размена и секвенци у односу на сазнајне домене представљене у таксономији когнитивних циљева (Anderson & Krathwohl, 2001). Полазећи од садржаја извода, уочава се да је ниво познавања, тачније присећања и репродукције чињеница био веома изражен у начину на који је била уобличена дијаложка целина на часу хемије. Постављањем питања у сажетој форми, најчешће изговарајући само појам

који треба придружити једној од две понуђене категорије, наставница је доводила ученике у позицију „одговарача“, очекујући од њих да у такође краткој језичкој форми демонстрирају познавање наведених појмова. Овај облик дијалога, међутим, има веома мало сазнајно активирајућих карактеристика, будући да су питања дозвољавала да ученици одговоре не познајући својства појмова, нити категорија. Наиме, одговори ученика су могли да се заснивају само на препознавању везе између појмова и категорија, али и на погађању.

Когнитивни домен разумевања био је истакнут у начину на који су се испољавале дијалогске размене и секвенце на часу географије. Подстицање разумевања проучаване појаве могло се препознати у истраживачким питањима наставнице (учесталим постављањем питања „зашто?“), којима је тражила од ученика да образложе претходно дат одговор. Иако ученици често нису успевали да понуде ваљане аргументе за одређени одговор, оваквим приступом наставница је указала на то да сваки одговор подразумева одређену логичку заснованост и треба да се базира на знању основних чињеница, али и разумевању природе различитих процеса и појава. Поред тога, ова наставница је у једном тренутку проценила да ученици не успевају да прате дирекцију коју им је понудила кроз питање са алтернативним одговорима (потез 441), па је покушала новим питањем истог типа да покрене нов приступ истраживаном проблему (457). Иако су се ученици само делимично укључили у истраживање појаве, наставничино варирање питања имплицира да постоје законитости које поједина питања само илуструју, али не исцрпљују. Подстицање ученичког разумевања наставница географије је, такође, настојала да обезбеди монолошким излагањем у којем је представила и образложила различите аспекте проучаваног процеса.

Примећује се да је и у изводу са часа хемије наставница у две ситуације настојала да допринесе потпунијем разумевању питања, наводећи критеријум на којем се заснива разликовање понуђених појмова. Међутим, утисак је да она није довољно истакла значај тих објашњења (поред тога, други вербални потез у којем је говорила о критеријуму разликовања наставница није ни довршила, тако да је остао непознат, односно нејасан ученицима). Коначно, наставница хемије је у једном вербалном потезу указала на то да различити појмови – који се могу појавити као питања на контролном задатку – припадају истој групи, чиме је

наставница подстакла ученичко разумевање сличности међу понуђеним појмовима.

Домен примене знања је само имплицитно био садржан у дијалошким целинама представљеним у изводима са часова хемије и географије. Другим речима, иако су питања подразумевала коришћење претходно обрађених садржаја, а повремено су наставнице позивале ученике да активирају сазнање из других лекција, задаци нису били креирани тако да ученици заиста примењују знања како би решили одређени проблем и искористили их у новим ситуацијама. Подстицање анализе је такође у веома малој мери било присутно у наведеним изводима. Једина активност која су упућивале на анализу вербалних садржаја односила се на наставничино разлагање елемената исказа ученика (468). Слично томе, ни синтеза садржаја није била посебно истакнута у наведеним дијалошким целинама. Постојала је само једна ситуација у којој се може препознати квалитет синтезе садржаја, али се и у тој прилици радило о вербалном потезу наставнице. Коначно, евалуација као сазнајни домен била је изражена једино у наставничком вредновању појединачних одговора ученика. Међутим, ова евалуација се односила првенствено на потврђивање тачности ученичких исказа, а не на процењивање сложених решења и процеса.

Након представљених увида, можемо закључити да је у анализираним изводима преовладало слагање ученика са исказима и начином рада наставнице, уз изузетак једне ситуације на часу хемије када су ученици и наставница расправљали о приступу припремања за контролни задатак. Истраживачки разговор није био присутан у изводу са часа хемије, док се он испољавао у поједностављеном облику на часу географије. Наиме, иако је наставница трагала за аргументима који подржавају одговоре ученика, ипак је у тим дијалошким разменама наставница унапред знала шта је „тачан одговор“. Према томе, ни у тим ситуацијама није била уочљива спремност наставнице да заиста преиспита своје полазиште и дозволи могућност да је алтернативно решење исправно, што представља једну од основних карактеристика истраживачког разговора.

Васпитнообразовне функције дијалога у настави.

Разматрање васпитнообразовних функција дијалога у настави подразумевало је осврт на проблеме циљне усмерености, тематске отворености и слободе учествовања у дијалогу у настави, позиционирања наставника и ученика у дијалогу, положаја знања и процеса сазнавања и разредне климе.

Циљна усмереност, тематска отвореност и слобода учествовања у дијалогу у настави. Приказани изводи указују на различите начине испољавања природе дијалога у настави. У изводу са часа хемије била је изражена циљна усмереност дијалога и контрола теме, у настојању наставнице да обезбеди обраду што већег броја примера, како би ученици били што спремнији за наступајући контролни задатак. На часу географије, с друге стране, дијалог је био отворенији у тематском смислу, а смењивање релативно великог броја циљева дијалога у оквиру различитих непланираних дијалогских размена било је у функцији подстицања потпунијег разумевања основне теме проучавања. Дијалог је у оба извода подразумевао велики број вербалних потеза наставника, пре свега иницијалних питања, а затим након одговора ученика и потезе надовезивања вредновањем или коментарисањем исказа ученика. На основу тога могло би се заокружити да је у изводима преовладавао ИРФ конверзацијски образац. Међутим, на часу хемије се тај образац веома стриктно понављао кроз већину текста извода, док је на часу географије форма дијалога била значајно разуђенија. Коначно, примећује се да су се ученици и наставници у оба извода релативно слободно изражавали, будући да није био видљиво прилагођавање говора и језичких садржаја очекивањима других учесника или самог истраживача. Другим речима, уочено је да су ученици и наставници углавном спонтано учествовали у дијалогу, иако је тематска отвореност на часу географије поговорила и испољавању веће слободе ученика приликом покретања различитих тема, што се посебно испољило кроз прављење шала и давање духовитих коментара.

Позиционирање наставника и ученика у дијалогу. Начини учествовања у дијалогу у приказаним изводима могу се довести у везу са заузимањем и одржавањем специфичних позиција наставника и ученика у оквиру заједничког „простора“, односно у наставном контексту у којем се налазе. Иако је утицај обе наставнице на садржај и форму дијалога био веома приметан, уочава се да су израженији

били поступци којима је доминирала наставница хемије у дијалогској целини, у поређењу са наставницом географије. Положај наставнице хемије у односу на ученике подразумевао је надмоћ у погледу знања, али и овлашћења – она је контролисала шта ће бити препознато као заједничко знање, одређивала је обим дијалогских секвенци и преузимала „власништво“ над временом које ће бити посвећено дијалогу. Наставница географије је такође била у позицији надмоћи над ученицима у односу на поседовање знања, будући да је проверавала да ли ученици поседују сазнања која она већ има. Позиција моћи наставнице се препознаје у њеним одлукама о томе које дијалогске размене ће се додатно истраживати. Ипак, наставница географије је, уваживши одговоре и иницијативне потезе ученика, омогућила да и ученици имају значајан утицај на садржај дијалога на часу.

На основу садржаја приказаних извода примећује се да постоје извесне разлике у положају ученика на ова два часа. На часу хемије ученици се труде да одговарају на питања наставнице у што краћем облику, како би пратили брз ритам дијалогских размена, који је предложила наставница. Према томе, позиција ученика на овом часу углавном подразумева помагање наставници у брзој обради релативно великог броја питања које је припремила. Ученици на часу географије су, с друге стране, имали улогу актера који креирају садржај дијалога, који иницирају и са наставницом развијају различите теме. У тим околностима постојала је слобода да се сваки ученик позиционира на начин који изабере – тако је мањи број ученика преузимао улогу „шљивције“, неколико ученика „помагача наставнице“, док је већина ученика без активног вербалног учешћа пратила дијалогске размене и реаговала на посебно истакнуте ситуације (као што су биле поједине шале наставнице и ученика).

Заузимање одређеног положаја ученика у дијалогу на часу можемо разумети у односу на простор који им је остављен након позиционирања наставнице у приказаним дијалогским целинама. За постизање стабилности потребно је да учесници у дијалогу преузимају комплементарне улоге. Уколико дође до преклапања, па учесници у дијалогу настоје да заузму исту позицију (позицију моћи), долази до неравнотеже, односно могу се очекивати сукоби између саговорника. С обзиром на то да је наставница географије омогућила

ученицима релативно пуно слободе да се изразе и учествују у дијалогу на начин који сами изаберу, не изненађује одсуство значајнијег сукоба у изводу који смо понудили. С друге стране, наставница хемије је испољила видљиву намеру да контролише дијалошке садржаје, обим дијалошких секвенци и размена, као и брзину дијалога. Такво одређење наставнице је у једном тренутку проузроковало супротстављање ученика. Наиме, иако су ученици у већем делу дијалошке целине прихватили наставничино схватање начина рада на часу, при крају извода један ученик је ипак тражио промену ритма постављања питања, што су касније подржали и други ученици. Овај исказ ученика у другачијем, флексибилнијем моделу учествовања у дијалогу у настави вероватно не би произвео вербални сукоб између наставнице и ученика, већ би био повод за наставничково преиспитивање претпостављеног начина рада на часу. Међутим, утисак је да је наставница хемије овај исказ ученика разумела као претњу њеној претходној замисли у погледу активности на часу, што је изазвало релативно снажну наставничину вербалну реакцију којом је настојала да одбрани своје гледиште, односно визију како треба да изгледа час припреме за контролни задатак.

Положај процеса знања и процеса сазнавања. Начин на који су ученици и наставници укључени у дијалог има значај за формирање ученичког схватања процеса сазнавања и учења. Дијалошке размене које су доминирале на часу хемије стварале су слику у којој се знање поистовећује са објективним чињеницама које поседује наставница, али до којих могу доћи и ученици уколико испуне задатке које им је предочила наставница (уколико се труде и раде на часу и код куће). Схватање учење у таквом начину вођења дијалога у великој мери се своди на памћење тачних одговора. Извод са часа географије, с друге стране, указује на то да наставница поседује сазнање о предмету проучавања, али да постоји отвореност за проналажење различитих приступа и истраживање алтернативних решења ученика. Тежиште, према томе, није на знању као производу, већ на процесу сазнавања. Препознаје се, такође, да су у овом изводу извори знања многоструки – они укључују значења народних изрека, увиде из личног искуства наставнице и ученика, као и претходно обрађене наставне садржаје из предмета географије. Учење би се у оваквом моделу дијалога у настави могло представити

процесом придавања значења и разумевања логичке повезаности између елемената истраживане појаве.

Разредна клима Различите улоге које има дијалог у настави могу се препознати у његовом значају за успостављање карактеристичне разредне климе, односно атмосфере на наставним часовима. Тако је на часу географије слободном дијалогском формом и прихватањем дигресија и појединих шала наставница креирала опуштену, веома позитивну атмосферу. Наставница хемије је контролисањем теме и обима дијалогских размена допринела стварању изразито радне атмосфере, усмерене на ефикасност и постизање циљева које је наставница планирала. Различитим начинима обликовања дијалогских размена и секвенци, наставнице су креирале навикнутост ученика на специфичан приступ учешћу у дијалогу на часовима ових наставних предмета. Навикнутост на уобичајен или типичан облик дијалога на часовима појединих наставних предмета подразумева и развијање очекивања од садржаја и форме дијалогских размена између самих ученика, као и од испољавања емоција и слободног изражавања приликом учествовања у дијалогу на часу. Будући да ови елементи, као што је претходно наведено, представљају основне димензије разредне климе, мењањем приступа дијалогу у настави могао би се променити и сваки од њих, односно квалитет разредне климе у целини.

Издавањем и анализирањем два извода која карактеришу два приступа дијалогу у настави настојали смо да уочимо улоге које се наглашавају у сваком од њих. Као завршно разматрање њиховог педагошког значаја осврнућемо се на проблем усмерености ова два приступа. Другим речима понудићемо одговор на питање коме претежно одговара приступ дијалогу који је био присутан у изводу са часа хемије, а коме приступ дијалогу на часу географије. Утисак је да је начин обликовања дијалога на часу хемије у највећој мери одговарао наставници и релативно малом броју „одличних“ ученика који на основу сигурности у излагању и напреднијег предметног знања у односу на већину других ученика могу додатно да се истакну на наставном часу. У ситуацији у којој се брзо обрађују планирани наставни садржаји наставница је сигурнија да ће „покрити наставни програм“. Значајан број ученика, међутим, тада је у опасности да не постигне основно разумевање теме, што доводи да њихове пасивности у дијалогу на часу, или до

испољавања „ометајућег“ понашања на часу. С друге стране, приступ дијалогу који је био присутан у изводу са часа географије првенствено је одговарао ученицима који имају слободу у укључивању у рад на часу, али и ученицима којима је потребно одређено време да постигну разумевање теме дијалога. Предност оваквог приступа је у томе што ученици лакше повезују основну тему на часу са другим релевантним темама. Тиме се доприноси њиховој већој заинтересованости за рад на часу. Истовремено, овакав приступ омогућује „немирним“ ученицима да се конструктивно укључе у дијалог на часу. Примена оваквог начина учествовања у дијалогу могла би да има извесне негативне аспекте у односу на оне ученике који већ у потпуности разумеју тему, будући да се одваја додатно време за објашњавање и разраду нечега што им је већ познато и јасно.

Након претходно изнетих увида, могло би се закључити да начин учествовања у дијалогу доприноси конструисању и осмишљавању целокупног искуства школовања. Наиме, могућности да слободно учествују у дијалогу на часу, да покрећу различите теме, изражавају и елаборирају своја размишљања и проверавају схватања у размени са другима утицаће на креирање мање или више позитиван однос ученика према школи и значају који она има за њих. У оквиру тога, ученици развијају и специфична знања о очекиваним улогама, обавезама и правима која имају на часу, о могућностима коришћења ресурса (као што је време наставног часа или пажња и помоћ наставника), о вредностима и потенцијалима дијалога са другим ученицима и друго. Континуираним понављањем преовлађујућих функција дијалога у настави ствара се искуство и осећај власништва над самим дијалогом. Другим речима, зависно од тога на шта је дијалог најчешће усмерен на часу, ученици и наставници ће имати доживљај да дијалог мање или више њима припада, односно да га деле са другим учесницима у настави.

4. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЗНАЧЕЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

На основу резултата и увида које смо представили у оквиру претходна три задатка, понудићемо у овом одељку завршно интерпретирање значења дијалога у настави. У наставку ћемо, према томе, приказати основне налазе до којих смо дошли у настојању да одговоримо на основно истраживачко питање *какав је дијалог у наставној пракси и чему он служи*. Резултате које смо формулисали анализирајући наставну праксу довешћемо у везу са теоријским концептуализацијама, како бисмо размотрили однос идентификоване дијалогске праксе у настави и схватања која се наводе у релевантној литератури.

4.1. Главни налази

Подаци до којих смо дошли у нашем истраживању – анализом наставних часова и одговора ученика и наставника који су учествовали у истраживању – указују на то да се дијалог у настави осмишљава и испољава на веома различите начине, остварујући многоструке педагошки значајне улоге. Уочавање разноврсних начина учествовања у дијалогу и улога које има у настави доводи нас до закључка да *није могуће говорити о једном приступу његовог контекстуализовања у наставној пракси*.

Истраживањем није потврђена првобитна претпоставка да се дијалог у нашој наставној пракси испољава на униформни начин, као што је утврђено у студији реализованој у пет земаља света (Alexander, 2001). Сматрамо да је главни разлог за неслагање резултата из наше образовне праксе са налазима из других земаља разлика у примењеним методолошким приступима. Наиме, у спроведеном истраживању посматрали смо значајно више наставних часова, него што је био случај у поменутој студији, а постојала је и разлика у начину анализирања прикупљеног емпиријског материјала (анализу смо заснивали на снимцима часова, а не на протоколу посматрања). Коначно, добијена је извесна потврда претпоставке да се дијалог у настави разуме претежно на инструменталан начин,

иако уочена инструменталност није само израз схватања наставе као трансмисије знања (што је била почетна претпоставка), већ и других приступа настави.

У наставку ћемо сумирати најзначајније резултате истраживања и приказати их у оквиру пет одвојених целина.

1. Испољавање дијалога у наставној пракси није униформно, будући да је у великој мери обележено циљем, темом, контекстом наставне ситуације, намерама и активностима ученика и наставника итд. Разноврсност дијалога се препознаје на наставним часовима у једном истом одељењу, као и у раду једног наставника. Анализом прикупљеног емпиријског могуће је, међутим, уочити два основна модела дијалога у настави:

- Тематски затворени дијалог у којем доминира мали број саговорника и
- Тематски отворени дијалог који укључује велики број саговорника.

Уочено је да наставници који концептуализују дијалог у оквиру првог модела више истичу *инструменталну улогу дијалога у процесу усвајања знања* у настави, док наставници који концептуализују дијалог у оквиру другог модела наглашавају васпитну улогу дијалога, представљајући га као *основу односа који успостављају са ученицима*.

2. На основу анализираних наставних часова примећује се да се сазнајни потенцијал дијалога само делимично користи у наставном раду. Наставници који дијалог концептуализују у оквиру првог модела углавном дијалог заснивају на кратким питањима и кратком вредновању тачности одговора ученика, чиме изражавају усмереност на ученичко присећање и изражавање чињеничког знања путем кратких одговора. Наставници који дијалог концептуализују у оквиру другог модела настоје да подстакну ученичко разумевање теме, траже додатна образложења за одговоре ученика и истичу логичку повезаност између проучаваних појава и појмова. Међутим, дијалог је на посматраним часовима најчешће имао облик слагања са исказима наставника, тако да су веома ретке биле ситуације расправљања (сукобљавања), а готово су сасвим изостале ситуације истраживачког разговора. Основу истраживачког приступа у дијалогу чиниле су ситуације у којима наставник помоћу додатних питања тражи објашњења за дати одговор ученика. Према томе, нису постојале активности у којима су саговорници

заједно разматрали одређену тему, уз неопходну спремност да промене своје претходно схватање и на крају дијалога дођу до неочекиваног закључка.

3. Начин испољавања дијалога у настави утицао је на стварање карактеристичне разредне климе на наставном часу, на заступљеност хумора и слободу изражавања ученика и наставника. Посебно се истиче улога дијалога у позиционирању ученика и наставника, тако да се различитим начинима учествовања у дијалогу стварају, одржавају и мењају односи моћи у учионици. Уочено је да су наставници на свим часовима били главни актери у дијалогу, будући да су њихови вербални потези углавном чинили половину укупног броја вербалних потеза на часу (а на појединим часовима и више од половине). Тај утицај наставника испољавао се у форми видљиве доминације наставника у односу на ученике заузимањем позиције „оног који зна“ и „оног који оцењује“, што је нарочито било заступљено у раду наставника који припадају првом, односно „тематски затвореном“ моделу дијалога у настави. Поред тога, на часовима појединих наставника – посебно оних који припадају другом, „тематски отвореном“ моделу дијалога у настави – овај утицај је имао блажу форму тематског усмеравања и наставничког преузимања модераторских активности. Коначно, на анализираним часовима било је приметно истицање појединих ученика, нарочито оних из категорија „одлични“ и „немирни“ ученици, што је утицало на то да значајан број ученика заузме позицију „посматрача“ или повремених учесника у дијалогу у настави.

4. На анализираним часовима дијалог између самих ученика био је веома запостављен, игнорисан или сузбијан од стране наставника. Дијалогске размене између ученика најчешће су биле удаљене од основне теме дијалогске секвенце (биле су у форми различитих шала, или разговора о „ваннаставним“ темама), тако да су оне биле карактерисане као маргиналне упадице, допуне или ометања наставног рада. Другим речима, наставници нису укључивали такве спонтане, самоиницијативне дијалогске целине ученика у „главни дијалог“ на часу. Уочава се, такође, да наставници на анализираним часовима нису створили посебне ситуације које претпостављају сарадњу између ученика у оквиру групног рада, рада у пару и слично.

5. Коначно, уочено је да су ученици и наставници свесни ограничења постојећег начина учествовања у дијалогу у настави. Наиме, ученици и наставници су у интервјуима саопштили да би волели да се унапреди квалитет дијалога у настави, али су и истакли да различита ограничења онемогућавају да се та промена заиста и догоди. Као једну од основних препрека за унапређивање дијалога у настави учесници у истраживању су наводили активности других саговорника, пребацујући одговорност „на другу страну“. Поред тога, навођена су и ограничења наставног рада, као што је притисак због реализовања наставног програма, недостатак времена за дијалог, мањак наставних средстава и других ресурса. Један број учесника у интервјуима, међутим, назначио је да би за промену квалитета дијалога у настави неопходно било да и они сами промене свој приступ наставном раду и начину учествовања у дијалогу у настави.

4.2. Значења идентификованих својстава дијалога у настави

Приказани основни резултати истраживања омогућују формулисање општих увида о најистакнутијим значењима дијалога у настави. Ови увиди обухватају следеће тезе:

- Дијалог у настави представља инструмент сазнавања који контролише наставник,
- Дијалог између ученика представља „луксуз“ у наставном раду,
- Дијалог у настави је само делимично у власништву ученика и наставника,
- Истински дијалог у настави представља недостижан педагошки идеал,
- Дијалог у настави се узима „здрово за готово“.

Дијалог у настави представља инструмент сазнавања који контролише наставник. Анализа прикупљеног емпиријског материјала указује на то да се као једна од основних функција дијалога у настави истиче подстицање сазнавања ученика⁷³. Ипак, овакво схватање дијалога подразумевало је и приписивање одговорности за употребу дијалога на часовима првенствено наставницима. Зависно од тога да ли су наставници сазнавање у настави разумели као

⁷³ Видети страну 286.

трансмисију или конструкцију знања, дијалог – схваћен као инструмент сазнања – имао је различиту форму и укључивао је различите садржаје. У оквиру трансмисивног модела знања и схватања дијалога као методе која је у функцији остваривања унапред планираних наставних циљева, дијалог се најчешће изражавао кроз низ кратких питања наставника, кратких одговора ученика и вредновања наставника на крају размене⁷⁴. Овај ИРФ образац се препознаје као најбржи и најефикаснији начин обраде задатих тема. У моделу конструисања знања и схватања дијалога као подстицаја ученичког разумевања одређене теме, дијалог је обухватао истраживачка питања наставника којима су се тражила образложења за добијене одговоре ученика⁷⁵. Ипак, уочено је да је и у таквом приступу дијалог био под контролом наставника, будући да су они одређивали на које проблеме ће се усмерити, на који начин и у ком обиму ће се тема истражити. Као последица оваквог наставничког контролисања дијалога у настави изостајале су ситуације испољавања истраживачког разговора, у којима би наставници чинили једног од равноправних учесника у дијалошком истраживању теме, који – суспендујући претходно знање и искуство – демонстрирају отвореност за различита решења и неочекиване закључке дијалога са ученицима⁷⁶.

Дијалог између ученика представља „луксуз“ у наставном раду. Позиционирање наставника као носилаца знања и ученичко преузимање позиције учесника у настави који немају знање, односно поседују непотпуно знање које треба утврдити и проверити⁷⁷, проузроковало је базичну неравноправност између ученика и наставника у дијалогу у настави. Управо претходно представљена усмереност дијалога на стицање ученичког знања може се разумети као објашњење за одсуство дијалога између самих ученика на посматраним часовима. Наиме, на анализираним наставним часовима су постојале само ограничене дијаложке целине у којима је постојао дијалог између ученика⁷⁸, али те целине нису биле интегрисане у главну дијаложку секвенцу, односно епизоду на часу. С обзиром на то да су наставници имали одлучујући утицај на форму и садржај дијалога у настави, организовање наставног рада који претпоставља дијалог

⁷⁴ Видети страну 250.

⁷⁵ Видети страну 272.

⁷⁶ Видети страну 288.

⁷⁷ Видети страну 290.

⁷⁸ Видети страну 175.

између ученика зависило је од наставничке процене корисности таквог начина рада на часу. Одлука наставника да на посматраним наставним часовима не припреме и организују активности које претпостављају дијалог између самих ученика може се тумачити као наставничка процена да такве активности не би имале довољно значајну сазнајну вредност. С друге стране, ове активности подразумевају додатно улагање времена и енергије ученика и наставника. Према томе, налаз да на посматраним часовима нису биле заступљене ситуације дијалога међу ученицима који је био смислено и садржински интегрисан у наставни рад може се интерпретирати као потврда претпоставке да наставници не препознају вредност размене постојећих ученичких сазнања, односно као наставничко недовољно уважавање педагошких потенцијала дијалошке размене међу ученицима.

Дијалог у настави је само делимично у власништву ученика и наставника. У претходном тексту је истакнуто да квантитативни и квалитативни подаци прикупљени анализирањем посматраних наставних часова указују на различите облике доминације наставника у дијалогу у настави. Не може се, међутим, на основу тога закључити да је дијалог у настави у потпуности „у власништву“ наставника. Наиме, ученици у одређеној мери преузимају од наставника власништво над дијалогом – они то чине „освајањем“ или „прихватањем препуштеног простора“ у дијалогу, зависно од наставничког начина уобличавања дијалога у настави. Утисак је, при том, да овај облик ученичког власништва над дијалогом представља резултат индивидуалног истицања појединачних ученика, односно да је ретко израз учествовања ученика у остваривању њихових заједничких циљева и интереса (као што је, на пример, заједнички циљ ученика саопштен у интервјуима био унапређивање квалитета објашњавања наставних садржаја⁷⁹). С друге стране, анализом снимљених часова и интервјуа са наставницима уочава се да ни наставници не осећају „потпуни суверенитет“ у организовању и учествовању у дијалогу у настави, будући да су под већим или мањим притиском остваривања прописаног наставног програма⁸⁰. Према томе, иако се наставници међусобно разликују у основној оријентацији и

⁷⁹ Видети страну 226.

⁸⁰ Видети страну 238.

начину подређивања дијалога садржајима наставног програма, уочава се да су на часовима наставници ограничавали дијалог са ученицима како би испунили претходно постављене циљеве. На основу тих увида, можемо закључити да ученици и наставници власништво над дијалогом деле са захтевима и очекивањима постављеним изван дијаложке ситуације на часу, наведеним у прописима или у унапред припремљеним циљевима и исходима наставног часа.

Истински дијалог у настави представља недостижан педагошки идеал. Образложење овог увида неопходно је почети објашњењем синтагме „истински дијалог“. Понуђеним спецификавањем појма дијалога настојали смо да направимо разлику између дијаложког језичког формата који је уобичајен на наставним часовима и сложеног „дијаложког односа“ у који могу, односно треба да улазе саговорници. Према томе, под „истинским дијалогом“ подразумевамо вербалну размену коју карактерише равноправност саговорника и суспендовање њиховог предзнања у процесу истраживању теме, као и отвореност саговорника према различитим могућим исходима дијалога. На основу прикупљеног материјала уочава се да такав дијалог није био заступљен у истраживаној наставној пракси⁸¹, иако су наставници у интервјуима истицали сазнајни значај⁸² и педагошки потенцијал који би имало успостављање истинског дијаложког односа у учионици. Наводећи различита ограничења – првенствено препреке које су изван директног утицаја наставника (као што су тематска ограничења наставног програма, недовољан фонд наставних часова, недостатак времена на часу, неприпремљеност ученика и слично) – наставници креирају утисак да је такав начин рада на часу веома тешко остварив, готово недостижан у постојећим условима рада.

Начин учествовања у дијалогу у настави производи навикнутост ученика и наставника. Понављање одређеног модела дијалога у настави допринело је развијању очекивања наставника и ученика у погледу уобичајеног начина учествовања у дијалогу на часовима појединих наставних предмета, односно у раду са ученицима одређених одељења. Посматрањем наставних часова уочене су разлике у начинима учествовања ученика једног одељења у дијалогу на часовима

⁸¹ Видети страну 198.

⁸² Видети страну 221.

различитих наставних предмета, а донекле и разлике у начинима учествовања наставника у раду са ученицима различитих одељења. Ове разлике у начину обликовања дијалога у настави у извесној мери су препознали и исказали ученици и наставници у интервјуима. Значајно је, при том, да карактеристични начини обликовања дијалога не производе само очекивања од приступа дијалогу у целини на одређеним наставним часовима, већ и да производе навикнутост саговорника у оквирима дијалошких целина мањег обима. Анализом функција дијалога у настави примећено је да се форма и садржај дијалошких размена понављањем и одржавањем успостављају као „исправан“ или „одговарајући“ начин учествовања у дијалогу у одређеној наставној ситуацији⁸³.

Дијалог у настави се узима „здроаво за готово“. Представљени увид се заснива на уоченом односу интервјуисаних ученика и наставника према основном предмету нашег истраживања. Наиме, током реализације интервјуа било је видљива неприпремљеност учесника у нашем истраживању на питања о дијалогу у настави, односно уочавало се да они немају унапред јасно формиран став или схватање овог феномена. Поред тога, на посматраним наставним часовима нисмо присуствовали ситуацијама у којима су ученици и наставници разматрали квалитет дијалога у којем учествују, нити заједно истраживали могућности за његово унапређивање. Може се, према томе, закључити да учесници у дијалогу у настави препознају да дијалог има педагошки значај, вредност и потенцијале⁸⁴, али у исто време он за њих остаје „прозиран“ феномен и израз „спонтане“, односно уобичајене наставне праксе. Такав однос према дијалогу, међутим, онемогућава његово предметљивање, освешћивање, а самим тим и одређивање дијалога као једног од циљева наставног рада.

Након представљених запажања засниваних на прикупљеним подацима, овде бисмо истакли и увид за који нисмо прикупили чврсту емпиријску потврду, али који произилази из утиска који смо стекли током реализације истраживања. Наиме, на основу исказа наставника (добијених у оквиру интервјуа, али и многобројних неформалних разговора) и посматране наставне праксе, сматрамо да је дијалог у настави у значајној мери обликован имплицитним педагогијама

⁸³ Видети страну 292.

⁸⁴ Видети страну 237.

наставника⁸⁵. Овај увид се заснива на налазима да су наставници били доминантни актери у дијалогу у настави⁸⁶, као и на запажању да су препознате значајније разлике између уобличавања дијалога у настави различитих наставних предмета, него оне између дијалога у два одабрана одељења. Другим речима, иако на сам дијалог у настави утиче велики број чинилаца, посебно се истиче улога наставника и њихово схватање природе, значаја и улога дијалога у настави. Анализом одговора у интервјуима и посматране наставне праксе уочили смо да је однос наставника према дијалогу у настави у вези са њиховим педагошким уверењима и личним теоријама (као што су, на пример, наставничка схватања процеса учења, сазнавања, извора знања, позиција и одговорности ученика и наставника у настави и друго). Овакав закључак је, такође, у сагласности са претпоставком да дијалог представља средишњи проблем наставе и да је он један од основних начина комуницирања свих учесника у настави (Bloom *et al.*, 2005; Mercer & Littleton, 2007).. Међутим, увид да имплицитне педагогије наставника обликују дијалог у настави указује на то да не постоји једно заједничко обележје дијалога у настави, нити општеприхваћен стандард, већ сваки наставник уобличава дијалог према својим мање или више освешћеним и утемељеним педагошким уверењима, личним теоријама и афинитетима. С друге стране, препознати модели дијалога у настави⁸⁷ и извесне сличности у начинима учествовања у дијалогу на часовима различитих наставних предмета могу се разумети као потврда претпоставке да постоје заједничке идеолошке, вредносне, парадигматске или теоријско-концептуалне основе које утичу на испољавање сродних приступа наставника дијалогу у настави.

4.3. Практика дијалога у настави у односу према теоријским концептуализацијама

Интерпретацију истраживане праксе дијалога у настави завршићемо указивањем на повезаност између прикупљеног емпиријског материјала и теоријских концептуализација које смо представили у претходном делу рада. Истицање ове

⁸⁵ Видети страну 204.

⁸⁶ Видети страну 197.

⁸⁷ Видети страну 203.

повезаности омогућује формулисање закључка о томе који се приступи концептуализовању дијалога у настави – препознати на основу доступне научне и стручне литературе – могу означити као доминантно теоријско полазиште за његово концептуализовање у наставној пракси. Усмерили смо се, према томе, на пет основних концептуализација дијалога у настави: дијалог као наставна метода, дијалог као начин конструисања знања ученика, дијалог као процес заједничког стварања значења, дијалог као средство демократизације односа у образовању и дијалог као израз наставне праксе.

Дијалог као наставна метода. Анализирани наставни часови указују на заступљеност концептуализовања дијалога као наставне методе, будући да је уочено подређивање дијалога унапред постављеним наставним циљевима. Дијалогске размене у карактеристичном ИРФ облику, у којем су ученици и наставници веома кратким исказима настојали да „обраде“ одређену тему на најефикаснији начин упућују на то да се дијалог посматра и користи као средство за постизање неког надређеног циља. Овакво концептуализовање дијалога у настави подржано је и схватањима која су ученици и наставници изнели у интервјуима. Наиме, ученици и наставници су приликом одређивања својстава дијалога у настави истицали значај тематског усмеравања вербалне размене на часу и остваривању планираних циљева, како се не би „непотребно губило време“. Ова теоријска концептуализација дијалога у настави нарочито је изражена у наведеном моделу тематски ограниченог дијалога у којем доминира мали број саговорника.

Дијалог као начин конструисања знања ученика. Прикупљени подаци указују на то да се дијалог у наставној пракси одређује и испољава као подстицај и подршка ученичком конструисању знања. Овакав приступ концептуализовања посебно је уочљив у понуђеном моделу дијалога који карактерише тематска отвореност и укљученост великог броја саговорника. Усмереност дијалога у том моделу се, као што је претходно наведено, односи на разумевање појава и процеса, али се заснива на претходним сазнањима и исказима ученика. Према томе, улога дијалога у стицању потпунијег разумевања и грађењу сазнања ученика учествовањем у дијалогу била је присутна на посматраним наставним часовима, али је истицана и у интервјуима са ученицима и наставницима.

Ученици су посебно наглашавали неопходност објашњавања теме кроз дијалог у настави, а наставници су сматрали да је дијалог један од основних начина да ученици стекну „целовито знање о наставним садржајима“.

Дијалог као процес заједничког стварања значења. На основу анализираних наставних часова не могу се наћи потврде о заступљености концептуализације дијалога као процеса заједничког стварања значења. Дијалогске целине су биле под контролом наставника који су претежно „преносили“ знање или подстицали разумевање садржаја који су њима већ познати, тако да нису испољавали отвореност за стварање нових знања и значења одређене теме. Као извесна подршка овој концептуализацији дијалога у настави могао би се навести једино део одговора једне наставнице, која је у интервјуу навела да постоје одређене наставне теме које она реализује у сарадњи са ученицима без унапред постављеног циља и исхода, тако да се дешава да се дијалог на часу заврши без постизања једног општеприхваћеног решења. Ова наставница је, такође, навела да је основна сврха таквог дијалога да се истраже различита гледишта и размене могућа схватања и приступи теми. Коначно, ни ученици у својим одговорима на питања о дијалогу у настави нису препознавали могућност да дијалог служи заједничког грађењу нечег новог, већ су очекивали да наставник на крају понуди „тачан одговор“ и решење.

Дијалог као средство демократизације односа у образовању. Испољавање дијалога који доприноси демократизацији односа у настави било је заступљеније у оквиру модела тематски отвореног, него тематски ограниченог дијалога, будући да су ученици имали већу слободу да покрећу различите теме и да се спонтано изражавају. Поред тога, наставници у „отвореном моделу“ дијалога су се чешће позивали на коришћење различитих извора сазнања, преиспитујући њихову основаност и истражујући домете распрострањених, уобичајених значења различитих тема, него што су то чинили наставници у „затвореном моделу“ дијалога у настави. Коначно, у „отвореном моделу“ је учествовао већи број ученика у дијалогу, у односу на „затворени модел“. Међутим, уочава се да ипак велики број ученика често није био укључен у дијалог и да су доминантан положај заузимали наставници и самоуверени ученици („одлични“ или „немирни“ ђаци). Управо једна од основних примедби коју су ученици изнели у интервјуима

односила се на неуједначене могућности за учествовање у дијалогу на часу које наставници пружају ученицима. На основу тога, могло би се закључити да ученици и наставници увиђају демократизујући потенцијал дијалога у настави, иако се он не испољава у задовољавајућој мери у самој дијалогској пракси на наставним часовима.

Дијалог као израз наставне праксе. Уочавање разлика у начинима испољавања дијалога на часовима различитих наставних предмета, у различитим одељењима, може се тумачити као израз различитих наставних пракси у којима ученици и наставници учествују. Анализом снимљених наставних часова препознат је процес навикавања ученика и наставника на специфичне приступе уобличавању дијалога у настави. Поред тога, наставници су у унтервјуима указали на општи васпитни значај дијалога, препознајући његов утицај у односу на основна педагошка питања и проблеме. Наиме, поједини наставници су истакли да је дијалог суштина односа који успостављају са ученицима и да је он у основи развоја и богаћења личности саговорника. Препознавање ових улога дијалога у настави разумемо као један аспект концептуализовања дијалога као педагошког односа у специфичном институционалном контексту. Овакво схватање дијалога у настави може се одредити и као показатељ доминантне наставне праксе, будући да се одржавањем одређеног педагошког односа путем дијалога одржава и наставна пракса карактеристична за рад наставника.

Након представљених увида о повезаности прикупљених емпиријских података и теоријских концептуализација овог појма, можемо закључити да су у наставној пракси најизраженије концептуализације дијалога као наставне методе и дијалога као начина конструисања знања ученика, док је најмање заступљена концептуализација дијалога као процеса заједничког стварања значења. Такође, ставови и мишљења ученика и наставника исказани у оквиру нашег истраживања могу се тумачити као израз њиховог концептуализовања дијалога као наставне методе и дијалога као начина конструисања знања ученика, али и концептуализовања дијалога као средства демократизације односа у образовању. Концептуализовање дијалога као испољавања наставне праксе само делимично је било присутно у одговорима појединих наставника.

Можемо, према томе, закључити да се осмишљавање и учествовање у дијалошкој пракси у настави у највећој мери односило на два схватања дијалога која наглашавају његову сазнајну димензију, а да су друге васпитне димензије дијалога биле само повремено препознате и истакнуте. Такав налаз указује на недовољну освешћеност учесника у дијалогу у настави у погледу различитих приступа овом феномену. Такође, издвајање две концепције дијалога које се заснивају на другачијим схватањима процеса сазнавања и улога ученика и наставника у настави може се разумети као показатељ супротстављених педагошких уверења и личних теорија наставника који су учествовали у истраживању. Коначно, начин на који је концептуализован дијалог у наставној пракси може се довести у везу са другим доминантним педагошким концепцијама, васпитним и образовним дискурсима и моделима наставе заступљеним у нашим школама.

IV ЗАКЉУЧАК

У овом раду смо истраживали различите начине концептуализовања дијалога у настави и настојали да откријемо педагошки значај могућих приступа приликом његовог дефинисања, осмишљавања, тумачења и испољавања. Овако постављен проблем истраживања обухватао је проучавање теоријских схватања која се могу наћи у литератури, истраживање ставова и мишљења самих учесника у дијалогу у настави, као и анализирање дијалогске праксе у наставном контексту.

Упознавање различитих теоријских приступа проблему дијалога у настави подразумевало је преглед дидактичке литературе, али и укључивање савремених схватања заступљених у сродним научним дисциплинама, као и филозофска разматрања појма дијалога, чији се утицај на многобројне друштвене науке нарочито ширио од почетка двадесетог века. Главни резултат овог дела рада је наш покушај одређивања основних теоријских концептуализација дијалога у настави. На основу доступне литературе формулисали смо пет теоријских концептуализација дијалога у настави: дијалог као наставна метода, дијалог као начин конструисања знања ученика, дијалог као процес заједничког стварања значења, дијалог као средство демократизације односа у образовању и дијалог као израз наставне праксе. Тежиште сваке концептуализације односи на одређени аспект дијалога у настави. Постизање једне заједничке формулације и јасног одређења дијалога у настави отежано је вишеслојношћу и вишезначношћу овог феномена, односно „флуидношћу“ овог појма која произилази из његове многоструке контекстуализованости. Неуједначеност, па и контрадикторност приликом његовог одређења – која је препозната у радовима једног од најзначајнијих аутора који су се бавили дијалогом у прошлом веку, Михаила Бахтина – производ је управо тематске условљености и значења која се дијалогу могу приписати у различитим теоријским контекстима (Matusov, 2009). Дијалог, према томе, разумемо као контекстно осетљив, релациони појам који је у супротности, преклапању, комплементарности или подударању са појмовима као што су монолог, дискурс, разговор, дискусија, расправа и многи други.

Имајући у виду ова ограничења, препознајемо да основне концептуализације понуђене у овом раду нису коначне, свеобухватне, нити једино могуће. Међутим, значај издвајања главних приступа концептуализовању дијалога у настави налази се у хеуристичкој вредности могућих поређења међу њима,

разматрања сличности и разлика, али и домета и ограничења појединих теоријских приступа. Свака концептуализација представља теоријски оквир којим се наглашавају поједини аспекти дијалога у настави и при том нужно занемарују друге димензије. Избор одређеног теоријског приступа појму дијалога у настави има импликације у теоријском и истраживачком домену, али он може да има и мање или више изражен утицај на саму дијалогску праксу у настави. Сматрамо да није циљ проналажење једног и јединог „исправног“ начина теоријског концептуализовања дијалога у настави, већ уважавање специфичности одабраног теоријског полазишта и разумевање предности и недостатака теоријско-епистемолошке перспективе која се на тај начин преузима.

Поред упознавања теоријских приступа појму дијалога у настави, за идентификовање и разумевање различитих начина његовог концептуализовања једнако значајно било је увидети на који начин се сами учесници у дијалогу у настави односе према овом феномену, као и откривати могуће начине његовог испољавања у контексту наставне праксе. Због тога је основно истраживачко питање у нашем раду било *какав је дијалог у настави*, а истраживачке активности су обухватале анализирање дијалогских целина на наставним часовима, разумевање схватања и перспектива ученика и наставника о дијалогу у настави, као и идентификовање различитих педагошки релевантних улога дијалога у настави. Прихватајући интерпретативну и критичку епистемолошку парадигму, определили смо се за посебан методолошки приступ – микроетнографско учioniчко истраживање. Одлучили смо да у истраживању проучавамо све идентификоване вербалне потезе у оквиру дијалогског језичког облика, суспендујући очекивања да усмене размене у настави треба да садрже истинско дијалогско преиспитивање садржаја и развијање значења, које карактерише равноправно учешће свих саговорника. Овај избор је био заснован на уважавању специфичности постављеног предмета истраживања, односно на неопходности откривања слојева значења проучаваног феномена, али и чињеници да у нашој средини не постоји много емпиријских података о овом проблему.

Избор оваквог методолошког приступа носио је извесна ограничења и потешкоће у реализацији. Основна ограничења са којима смо се сусрели – а која су заједничка за сва истраживања овог типа – односила су се на проблеме

валидације и генерализације стечених увида, а главне потешкоће су произилазиле из ненавикнутости учесника у образовању у нашој земљи на истраживања снимањем наставних часова. Сматрамо, међутим, да је примењени микроетнографски приступ проучавању дијалога у настави био у сагласности са експлоративним карактером нашег истраживања, али и да је био неопходан како би се открили и разумели доминантни начини концептуализовања дијалога у наставној пракси. Наиме, прикупљени видео записи са посматраних наставних часова омогућили су враћања на снимљени материјал приликом анализирања вербалних садржаја, као и идентификовање доминантних образаца, представа и улога које некад и несвесно преузимају ученици и наставници (што у истраживањима другачијег типа не би било могуће).

С обзиром на то да су најистакнутији резултати истраживања обухваћени у завршном интерпретирању значења, овде их нећемо понављати. Међутим, као својеврсну допуну претходно приказаним увидима, изнећемо у наставку сопствено схватање дијалога у настави. Пре емпиријског истраживања, на наша размишљања о проблему дијалога у настави утицале су теоријске концептуализације у којима се истичу сазнајна димензија и демократски потенцијал дијалога, али је посебно значајно било становиште да се дијалог у настави може посматрати као израз образовне праксе. Посматрањем наставних часова увидели смо да постоје разлике између начина учествовања истих учесника (ученика или наставника) у дијалогу у промењеним околностима (на часу другог наставног предмета, или у раду са ученицима другог одељења), што је допринело оснаживању и додатном спецификовању последње наведене теоријске концептуализације (дијалог као израз наставне праксе). Према томе, након спроведеног истраживања закључили смо да *дијалог представља доминантан начин испољавање и изграђивања педагошког односа у који су непосредно укључени ученици и наставници*. Ово наше концептуализовање дијалога у настави покушаћемо нешто детаљније да образложимо.

Учествовањем у дијалошкој пракси на наставним часовима развија се, током времена, заједнички приступ дијалогу у настави који је карактеристичан за једног одређеног наставника и ученике једног одређеног одељења. При том, поменути „заједнички приступ дијалогу“ не претпоставља потпуну и свесну

сагласност свих учесника у настави, већ подразумева да специфични начин обликовања дијалога прихвата већина ученика и, свакако, наставник. Такође, иако начини учествовања у дијалогу два различита наставника у истом одељењу, или једног наставника у два одељења не морају бити суштински различити, посебна повезаност наставника и ученика и квалитет односа који успостављају препознаје се и у начину на који они учествују у дијалогу на часу. Дијалог би се, према томе, могао разумети као *материјализација односа који су успоставили и који развијају наставник и ученици*.

На основу нашег одређења дијалога уочава се да овај однос наставника и ученика посматрамо као иманентно педагошки однос. Потребно је, ипак, истаћи да под педагошким односом подразумевамо не само ситуације намерног утицања наставника на ученике у настојању да остваре различите васпитне замисли и циљеве, већ и све друге ситуације у којима се неинтенционално комуницирају педагошке поруке. Другим речима, иако многобројни васпитни утицаји могу представљати израз планских, свесних, односно хотимичних активности наставника, они су веома често и испољавње неуобличених стремљења која би се могла одредити као интуитивно педагошко деловање наставника. Развијање педагошког односа ученика и наставника препознаје се, на пример, у дијалогским целинама у којима наставници указују на значај школског успеха и редовног учења, али оно једнако постоји и у дијалогским епизодама у којима наставници проверавају и оцењују знање ученика, или у епизодама у којима наставник изражава схватање дисциплинских проблема у учионици начином на који решава ситуације када ученици касне на час и друго. Коначно, повезаност дијалога у настави и педагошког односа ученика и наставника разумемо у њиховом непрекидном међудејству, односно као процес перманентног настајања и мењања. Ово становиште је истакнуто у понуђеном концептуализовању, будући да смо навели да је дијалог истовремено испољавање, али и изграђивање педагошког односа у настави.

Имајући у виду представљено схватање дијалога у настави и понуђена објашњења његовог значења за истраживача, може се закључити да је нашем разумевању најсроднија концептуализација која дијалог одређује као израз наставне праксе. Основне разлике између нашег одређења и наведене теоријске

концептуализације односе се на ниво општости и вредносног означавања. Наиме, у теоријској концептуализацији се користи општији појам наставне праксе – упућујући на то да се дијалог може разумети и као испољавање институционализоване образовне праксе у одређеном друштву – док смо се ми усмерили на конкретнији домен односа између појединачног наставника и ученика једног одељења. Поред тога, појам наставне праксе задржава извесну вредносну неутралност, што није случај са нашим одређењем, које садржи вредносно више конотиран појам „педагошки однос“. Најзад, у концептуализацији коју смо понудили настојали смо да додатно нагласимо развојни карактер дијалогске праксе, укључујући у одређење и квалитет „изграђивања педагошког односа“ (што је само имплицитно садржано у концептуализацији дијалога као израза наставне праксе) Препознајући ове разлике, међутим, уочава се концептуална блискост између два наведена схватања; та блискост је израженија него што би се могла пронаћи поређењем са четири претходно наведене теоријске концептуализације дијалога у настави.

Приказано концептуализовање дијалога у настави свакако не представља завршно, обухватно схватање које је супериорније у односу на претходне начине концептуализовања. Напротив, његовим излагањем у закључном делу рада желели смо да допринесемо теоријско-појмовном уобличавању дијалога у настави, артикулишући истраживачку перспективу и однос према истраживаном феномену. Према томе, следећи становиште о неодвојивости истраживача од истраживане појаве и чинећи видљивим сопствени интерпретативни оквир, односно „лични“ закључак који смо конструисали на основу прикупљених теоријских и емпиријских података, уносимо још једно концептуализовање дијалога у настави у равноправну „утакмицу“ са осталим његовим концептуализацијама. Ова утакмица, међутим, не представља такмичење између конкурентских гледишта, како би само једно, најубедљивије концептуализовање однело превагу над осталима и стекло квалитет истинитог или исправног. Напротив, сврха овог рада је у разматрању значења и значаја различитих гледишта, у њиховом откривању и поређењу, препознавању предности и слабости сваког од њих.

Значај овог рада огледа се, најпре, у понуђеном концептуалном разграничењу различитих теоријских приступа дијалогу у настави. Издвајање пет концептуализација дијалога у настави представља оригинални, ауторски резултат спроведеног теоријског проучавања ове теме. Ово теоријско проучавање је подразумевало анализу полазишта која припадају разноврсним теоријским и епистемолошким оријентацијама, али и супротстављеним парадигмама, обухватајући схватања у оквиру неколико научних дисциплина. Према нашем сазнању, у домаћој, али ни страној литератури нису направљене класификације теоријских приступа дијалогу у настави⁸⁸, тако да концептуализације дијалога у настави издвојене у овом раду могу представљати почетну тачку за даље развијање, разраду и унапређивање теоријско-концептуалне шеме у проучаваној области.

Методолошки значај нашег истраживачког приступа препознаје се у постављеном предмету истраживања и примењеном микроетнографском учioniчком истраживању. Позиционирањем проблема уобличавања дијалога у наставној пракси у средиште реализованог истраживања усмерили смо се на педагошки изузетно значајан и вишеслојан феномен; феномен који је свакодневно присутан у настави, али који је, истовремено, недовољно истражен у нашој средини и који је најчешће невидљив за саме учеснике у настави. Избор микроетнографског учioniчког истраживања резултат је нашег опредељења да се прикупе емпиријски подаци који ће омогућити анализу садржаја и значења која дијалог има у динамичном наставном контексту, у многобројним и стално променљивим наставним ситуацијама. Заступљеност микроетнографских учioniчких истраживања у педагошкој литератури је веома мала (што је нарочито приметно у нашој литератури), тако да стечена истраживачка искуства могу да буду основа за даљи развој ове врсте квалитативних истраживања у педагогији.

⁸⁸Чињеница да у доступној домаћој и иностраној литератури нисмо нашли покушаје разграничења различитих теоријских приступа дијалогу у настави није сасвим изненађујућа, будући да је реч о области истраживања која се последње две деценије веома убрзано развија. У околностима продуковања нових истраживања на савременим схватањима дијалога у настави, вероватно није обезбеђена довољна временска дистанца како би аутори сагледали целину проучаваног проблема, односно како би разматрали сличности и разлике између њиховог теоријско-епистемолошког полазишта и алтернативних приступа овом предмету истраживања.

Значај представљених резултата и понуђених интерпретација може се уочити у области педагошке теорије, али и у практично-апликативном домену. Наиме, сазнања о дијалогу у настави и функцијама које он има доприносе дубинском увиду у наставни процес, на основу чега би се могле преиспитати постојеће дидактичке теорије, али и креирати нови модели наставе. Препознати дијалогски потенцијал наставног часа – потенцијал да се настава реализује на дијалогским основама, које подразумевају уважавање и размену различитих перспектива свих учесника – представља полазиште не само за развијање дидактичке теорије и могуће превладавање ученог застоја у овој научној дисциплини (Meuer, 2002), већ и за оснаживање и унапређивање базичних теоријских полазишта у педагогији. Коначно, оваква проучавања дијалога претпостављају додатно повезивање педагогије са сазнањима и теоријским токовима актуелним у другим сродним научним дисциплинама.

Практичан значај истраживања дијалога у настави односи се на стварање емпиријске грађе потребне за осмишљавање дидактичких приступа и решења, као и предлога образовне политике који би подржали развој дијалогске праксе у настави. У наставку ћемо најпре размотрити саму могућност и оправданост прописивања препорука за дијалог у настави, а затим ћемо у форми општих смерница понудити извесне препоруке, али ћемо указати и на основне предуслове, ограничења и ресурсе за унапређивање дијалога у настави.

Уколико се дијалог посматра као сложен феномен који је обележен различитим институционалним, али и многобројним идиосинкретичким утицајима који произилазе из специфичности односа одређеног наставника и ученика једног одељења, поставља се питање каква врста прескриптивности је могућа, односно оправдана. С бозиром на то да смо у овом раду истакли да не постоји један супериоран начин теоријског конципирања дијалога у настави и уочили да је дијалог израз наставне праксе који није у власништву ни под потпуном контролом самих ученика ни наставника, шта би било полазиште за сугерисање промене у начину учествовања и претходног осмишљивања дијалога у настави? Одговор на ово питање заснива се на увиђању значаја различитих схватања дијалога у настави, односно на препознавању њихових домета и ограничења. Поред тога, саму наставну праксу посматрамо као процес који

карактерише одржавање, али и мењање уобичајених поступака, начина рада, па и основних педагошких и дидактичких полазишта. Према томе, сматрамо да је могуће мењати и дијалошку праксу у настави (иако ова промена никада неће представљати потпуно испуњење циљева и замисли креираних „изван“ или „изнад“ нивоа учионице), а основа за ту промену могу бити теоријски и емпиријски засновани истраживачки увиди.

Главна препорука за унапређивање квалитета дијалога у настави се може изразити позивом да се „отвори дијалог“ о овој теми. То подразумева започињање и одржавање дијалога између самих наставника о начинима учествовања у дијалогу у настави, дијалога између наставника и стручних сарадника школе о могућностима развијања постојеће дијалогске праксе, али пре свега дијалога између наставника и ученика којим би се размениле њихове перспективе и креирали правци даљег развоја дијалога који би више одговарао њиховим васпитним и образовним потребама. Сматрамо да би, такође, користило „отварање“ саме учионице, како би други наставници могли посматрањем наставних часова својих колега да стекну и размене утиске и професионалне увиде у вези са начином испољавања дијалога. „Отварање“ учионице за „спољне“ истраживаче и употребу техничке опреме за снимање произвело веома позитивне реакције ученика и наставника који су учествовали у истраживању, тако да би ова врста сарадње додатно помогла разумевању и развијању дијалогске праксе у настави. Коначно, сматрамо да би од користи било постављање теме дијалога у настави као значајног питања у оквиру стручних друштава запослених у образовању, на научним конференцијама, у научним и стручним текстовима и друго.

Отварање дијалога о овој теми подразумева и „отварање“ самих учесника у дијалогу у настави. Сматрамо, при том, да је посебно битно да наставници преиспитају своје разумевање дијалога у настави, да освесте своја имплицитна становишта о улогама дијалога у настави, да промишљају квалитет педагошког односа који успостављају кроз дијалог са ученицима, али и да увиђају различите вредности које стоје иза могућих начина обликовања дијалога у настави. У том смислу, потребно је најпре препознавати ситуације у наставној пракси у којима се одржавају или мењају уобичајени приступи дијалогу у настави. Отварањем

наставника према проблему дијалога у настави, упознавањем и разумевањем његовог васпитнообразовног значаја чини се први, важан корак ка унапређивању начина учествовања у дијалогу у правцу изградње подстицајнијих педагошких односа у учионици и креирању конзистентнијег педагошког приступа наставника у наставном раду.

Једно од конкретних решења за унапређивање квалитета дијалога у настави односи се на организовање групног рада ученика и рада ученика у пару. Иако планирање ових активности подразумева додатно ангажовање наставника и нарочито усмеравање пажње на укључивање стидљивих ученика (Ruders, 2003), облици организације који претпостављају релативно мали број ученика омогућавају слободније укључивање у дијалог него фронтални облици рада. У страниј литератури, у складу с тим, уочавамо да аутори који се залажу за развијање различитих начина учествовања у дијалогу у настави свој приступ заснивају управо на раду ученика у малим групама (Mercer & Littleton, 2007; Wells, 2004). За подстицање различитих начина учествовања у дијалогу у настави потребна је одговарајућа професионална обука наставника у оквиру њиховог иницијалног образовања и програма стручног усавршавања. Међутим, чини се да је суштинско питање промена педагошке парадигме и доминантних дискурса, како би се израдила платформа у оквиру које се дијалог поставља као циљ наставног рада. На тај начин учесници у настави не би били у страху од „губитка времена“ наставног часа због учествовања у дијалогу, већ би препознавали педагошки значај вербалне размене коју су успоставили и тражили начине да додатно користе његове васпитне и образовне потенцијале.

Основни предуслов за унапређивање дијалога у настави је препознавање значаја овог проблема и у складу са тим развијање способности и вештина активног и конструктивног учествовања у различитим начинима испољавања дијалога у настави. У литератури се наилази на закључак да запослени у школама често дијалог у настави узимају „здрово за готово“ (Edwards & Westgate, 2005; Good & Brophy, 1991; Marjanović-Shane, 2012; Wells, 2004), а ово њихово становиште се вероватно заснива на претпоставци да „сви умеју да разговарају“, односно да није неопходно посебно обучавање за дијалог. Истраживања су, међутим, показала да постоји велики значај обучавања наставника и ученика за

дијалог, будући да овладавање овим вештинама производи крупне образовне ефекте (Mercer & Littleton, 2007). С друге стране, у нашем истраживању је уочено да поједини наставници изостанак истраживачких дијалогских активности на њиховим часовима објашњавају становиштем да ученици нису довољно зрели, али ни оспособљени да учествују у таквом дијалогу. Такав налаз позива на истраживање очекивања наставника од њихових ученика, очекивања од квалитета рада на наставном часу, али пре свега отвара питање – уколико ученици нису оспособљени да учествују у дијалогу – зашто се то не препознаје као задатак који ће се испуњавати у процесу школовања. Другим речима, зашто се не би уложила додатна енергија и време на наставном часу за развијање компетенција за учествовања у различитим облицима дијалога у настави, нарочито будући да је „развој способности за дијалог“ већ означен као један од основних васпитних и образовних циљева у нашим образовном систему (Zakon о osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, 2015)?

Унапређивање дијалогске праксе подразумева савладавање различитих препрека и ограничења. Као основно ограничење, према нашем разумевању, издваја се доминантан традиционални дидактички оквир који у великој мери карактерише трансмисивни модел наставе, а који се испољава у начинима прописивања, а нарочито тумачења званичних докумената (пре свега, наставних планова и програма). Оснаживање ко-конструктивистичког и трансформативног модела наставе, односно дидактичко-педагошке парадигме на којој се они заснивају, посматрамо као најплодоноснији начин превазилажења представљеног ограничења развоја дијалога у настави.

Дијалог у настави и његов развој заснивају се на различитим „ресурсима“. Најпре, дијалог подразумева учествовање људи, а наставни контекст одликује присуство релативно великог броја учесника различитих знања, искустава, порекла, интересовања и др. Ове различитости разумемо као богатство и извор садржаја дијалога у настави, а дијалогске размене између другачијих перспектива и позиција као основ за придавање значења, заједничко учење и сазнавање, односно као полазиште за образовање и васпитање. У том смислу, дијалогски потенцијал наставног часа одређујемо као недовољно искоришћени ресурс, али и као потенцијал који се може актуализовати у активностима учења са другима,

тачније кроз размену коју остварују, подстичући на тај начин сопствени развој, али и развој саговорника. Ресурс за унапређивање дијаложке праксе представљају „примери добре праксе“ који се могу препознати у литератури, као и у практичном раду појединих наставника. Коначно, подстицај за развијање дијалога у настави налази се и у савременим теоријским поставкама и научним изворима, о чему је већ било речи у претходном тексту.

На основу претходних разматрања и стечених увида, сматрамо да је дијалог у настави педагошки веома важан проблем који би требало додатно истраживати у оквиру различитих истраживачких парадигми и разноврсних методолошких приступа. У оквиру критичке парадигме, значајно би било путем акционих истраживања проучавати и, у сарадњи са учесницима у настави, унапређивати постојећу дијаложку праксу. Интерпретативни парадигматски оквир би омогућио додатно разумевање дијалога у настави путем различитих квалитативних истраживачких поступака, пре свега реализацијом нових микроетнографских учioniчких истраживања, студија случаја, фокус група и друго. Коначно, квантитативним истраживачким приступом карактеристичним за позитивистичку парадигму могли би се прикупити подаци о ставовима и мишљењима ученика, наставника, стручних сарадника у школи, али и припадника научноистраживачке заједнице о дијалогу у настави (како процењују квалитет дијалога у настави, како одређују природу овог феномена, које су главне улоге дијалога у настави и др.). Овакав обухватни приступ проучавањима проблема дијалога у настави могао би да допринесе развоју педагошке, а посебно дидактичке методологије⁸⁹.

* * *

Полазећи од схватања да је дијалог основни начин постојања (Buber, 1990), да је он у средишту социјалног односа (Bakhtin, 2000), као и да је дијалог израз и средство развијања демократичности (Freire, 2005), сматрамо да подстицање учествовања ученика и наставника у сложеним и разноврсним облицима

⁸⁹ Указивање на потребу за унапређивањем методологије дидактичких истраживања у литератури се нарочито доводи у везу са измењеним епистемолошко-теоријским околностима које карактерише све већи утицај постмодерне мисли у педагогији (Gojkov, 2004).

дијалогске размене у настави не доприноси само њиховом већем мисаоном ангажовању (Mercer & Littleton, 2007), већ и унапређивању процеса образовања и васпитања у одређеном друштву. Аутори истичу да промена схватања дијалога у настави води мењању дијалогске праксе, али и самих педагошких поставки наставног часа (Cazden, 2001). Ова промена, према томе, не претпоставља чешћу употребу истраживачких дијалогских размена на наставним часовима већ се она односи на мењање схватања самог наставног процеса и суштине образовне праксе (Burbles & Bruce, 2001; Matusov, 2009). Друштво у којем се афирмишу вредности равноправности и праведности треба те вредности да негује и у школском, односно наставном контексту – управо у дијалогу између свих учесника у настави (Cuenca, 2010).

Довођењем у везу различитих начина концептуализовања дијалога у настави препознатих у научној литератури, у проучаваној наставној пракси, али и перспективе самог истраживача, настојали смо да покренемо истинско дијалогско разматрање ове педагошке теме. Представљањем различитих схватања и понуђеним интерпретацијама њихових полазишта желели смо да допринесемо процесу трагања и откривања значења дијалога у настави, у нади да ћемо постићи разумевање одабране теме потпуније и напредније од онога које је постојало пре овог подухвата. У складу са основним карактеристикама сваког дијалога, очекујемо да овај рад представља само сегмент у дијалогском процесу који ће се наставити и у будућим дидактичким теоријским и истраживачким проучавањима.

V ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford and Boston: Blackwell.
- Alexander, R. (2005). Culture, Dialogue And Learning: Notes On An Emerging Pedagogy. In. *Education, Culture and Cognition: intervening for growth*. International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK, 10-14 July 2015.
- Preuzeto 2.7.2011. sa:*
<http://lpuae.pbworks.com/w/file/fetch/47478116/Dialogic%20teaching.pdf>
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research, Vol. 13* (2), 89–104.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arcidiacono, F., Baucal, A., & Buđevac, N. (2011). Doing qualitative research: The analysis of talk-in-interaction. In. A. Baucal, F. Arcidiacono, & N. Buđevac (Eds.). *Studying interaction in different context: A qualitative view* (pp. 17-45). Belgrade: Institute of Psychology Faculty of Philosophy.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole – kako istraživanja razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Au, K., & Mason, J. (1982). *A Microethnographic Approach To The Study Of Classroom Reading Instruction: Rationale And Procedures. Technical Report*. Illinois: University of Illinois.
- Baker, W. D., Green, J. L. and Skukauskaite, A. (2008). Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. In. G. Walford (Ed.). *How to Do Educational Ethnography* (pp.77–114). London: Tufnell.
- Bahtin, M. M. (1980). *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. C. Emerson & M. Holquist (Eds.). Austin: University of Texas press.
- Bahtin, M. M. (2000). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Zepter Book World.
- Bart, R. (1971). *Književnost, mitologija, semiologija*. Beograd: Nolit.

- Bart, R. (2008). Mit je govor. U. J. Đorđević (ur.). *Studije kulture – Zbornik* (str. 249-274). Beograd: Službeni glasnik.
- Baucal, A., & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija, Vol. 41* (4), 523-537.
- Baucal, A., Ignjatović, T. Dž., Trkulja, M., Grujić, S., & Radić Dudić R. (2009). *Građansko vaspitanje: procena dosadašnjih rezultata*. Beograd: Građanske inicijative.
- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Berberović, J. (1980). Problem jezika i filozofija Ludwiga Wittgensteina. U. Ludvig Vitgenštajn. *Filosofska istraživanja* (str. 8-30). Beograd: Nolit.
- Berberović, J. (1999). Jezik i svet: smisao jezičko-pragmatičkog obrta u savremenoj filozofiji. U. S. Elaković, B. Stamenović, M. Brdar, M. Zurovac i Ž. Lazović (ur.). *Filozofija, jezik, zajednica, Sremski Karlovci, 19-21. IX 1997: zbornik radova*. (str. 237-248). Sremski Karlovci: Krovovi.
- Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Bloom, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events – A Microethnographic Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bratanić, M. (1985). Socijalna reverzibilnost u razrednoj komunikaciji. U: *Odgoj i samoupravljanje, zbornik radova, vol. 5* (1), (str. 59-74). Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brdar, M. (1999). Jezički obrt (Linguistic turn): filozofsko značenje i značaj. U. S. Elaković, B. Stamenović, M. Brdar, M. Zurovac i Ž. Lazović (ur.). *Filozofija, jezik, zajednica, Sremski Karlovci, 19-21. IX 1997: zbornik radova* (str. 267-299). Sremski Karlovci: Krovovi.
- Bogetic, K. (2011). Interruptions and the dyadic co-narration of shared experiences in English and Serbian conversation. *Language & Communication* (31) 318–328.
- Bohm, D. (2009). *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Buber, M. (1990). *Ti i ja*. Beograd: Biblioteka Pana Dušickog.

- Bugarski, R. (1979). Uvod u čitanje Vorfa. U. B. Vorf. *Jezik, misao i stvarnost* (str. 5-25), Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Burbles, N. C. & Bruce, B. C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition (pp. 1102-1121). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Routledge.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C. (2001). *The Language of Teaching and Learning*. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis – A Functional Perspective*. London: New York: Continuum.
- Cohen, L., Maninon, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Prijevod petog izdanja. Zagreb: Naklada Slap.
- Concise Oxford English Dictionary* (2002). 10th Edition. New York: Oxford University Press.
- Corden, R. (2001). Developing exploratory language in the classroom: moving beyond teacher as expert. *Educational Action Research*, 9 (3), 371-394.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Cuenca, A. (2010). Democratic means for democratic ends: The possibilities of Bakhtin dialogic pedagogy for social studies. *The Social Studies*, Vol. 102 (1), 42-48.
- Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Sherin, M. & Sherin, B. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1), 3-53.
- Despotović, M. (1997). *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
- Đorđević, J. (1992). Didaktika. U. N. Trnavac i J. Đorđević. *Pedagogija* Šesto izdanje. (str. 151-323). Beograd: Naučna knjiga.

- Dorđević, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (2005). *Investigating Classroom Talk*. Second edition. London and Washington, DC: The Falmer Press.
- Fraser, J. (1999). Using learning environment assessments to improve classroom and school climates. In. J. Freiberg (Ed.). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 68-86). Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis Group.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: London: Continuum.
- Friedman, M. (1956). *Martin Buber: The Life of Dialogue*. Chicago Illinois: The University of Chicago Press.
- Fox, R. (2001). Poučavanje kroz razgovor. U. C. Desforjes (ur.). *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi* (str. 129-145). Zagreb: Educa.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* 4th Edition. New York: Teachers College.
- Gašić-Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gee, J. P. (2008). Vigotsky and current debates in education: some dilemmas as afterthoughts to Discourse, Learning, and Schooling. In. Deborah Hicks (Ed.). *Discourse, Learning, and Schooling* (pp. 269-282). New York: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. 3rd Edition. New York: Routledge.
- Gergen, K. (1995). Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision. In. C. McGarty and A. Haslam (Eds.). *The Message of Social Psychology: Perspectives on Mind in Society*. Oxford: Blackwell.
- Preuzeto 13.5.2012. sa:*
http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Social_Psychology_as_Social_Construction_The%20Emerging_Vision.pdf
- Gergen, K. J., & Gergen M. (2006). *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.

- Gojkov, G. (2004). *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Good, T., & Brophy, J. (1991). *Looking in Classrooms*. Fifth edition. New York: Harper Collins Publishers.
- Gutierrez, K., & Larson, J. (1994). Language borders: Recitation as hegemonic discourse. *International Journal of Educational Reform*, Vol 3 (1), 22-36.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5(2), 93-116.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavne sredstva.
- Holquist, M. (1986). Introduction. In. C. Emerson & M. Holquist (Eds.). *Speech Genres and Other Late Essays* (pp. ix-xxiii). Austin: University of Texas press.
- Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development: a two-way relationship? In. Karen Littleton & Christine Howe (Eds.). *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 32-47). London & New York: Routledge.
- Jurić, V. (1974): *Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Klajn, I., i Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prosveta.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- LeBaron, C. (2012). Microethnography. In. D. Wolfgang (Ed.), *The International Publications Encyclopedia of Communication*. Cambridge: Blackwell.
- Macedo, D. (2005). Introduction. In. P. Freire. *Pedagogy of the Oppressed 30th Anniversary Edition*. (pp. 11-27). New York: London: Continuum.
- Marjanović-Shane, A. (2012). Ka novoj paradigmi obrazovanja: uvodna razmatranja. U. J. Šefer & S. Ševkušić (ur.) *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju* (str. 21-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science*

- Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Marušić, M. i Martinović, V. (2011). Ciljevi, zadaci i sadržaj predmeta Verska nastava iz ugla nastavnikaverske nastave. U. S. Gašić-Pavišić i S. Ševkušić (prir.). *Verska nastava u beogradskim školama* (str. 15-27). Beograd: Pedagoško-katihetski institute i Institut za pedagoška istraživanja.
- Matusov, E. (2004). Bakhtin dialogic pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 42 (6), 3-11.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Mercer, N. (2002). Developing Dialogue. In. G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century – Sociocultural Perspective on the Future Education* (pp. 141-153). Oxford: Blackwell Publishing.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking – A Sociocultural approach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Mićunović, Lj. (2006). *Savremeni rečnik stranih reči*. Beograd: Autorsko izdanje.
- Milin, V. (2011). Didaktički aspekti Verske nastave. U. S. Gašić-Pavišić i S. Ševkušić (ur.), *Verska nastava u beogradskim osnovnim školama* (str. 28-40). Beograd: Pedagoško-katihetski institut i Institut za pedagoška istraživanja.
- Milivojević, D. (2004). Analiza video materijala. U. M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik* (str. 130-141). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu – doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Mitrović, M. (2008). Neke karakteristike govornog i pisanog jezika. *Pedagogija*, Vol. 63 (2), 183-193.
- Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje: perspektive Novih studija pismenosti*. Beograd: Filozofski fakultet.

- Mitrović, M. (2013). Ethnography of literacy and micro ethnographic discourse analysis in literacy research. In. M. Despotović, E. Hebib & B. Németh (Eds.). *Contemporary issues of education quality* (pp. 425-438). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy and Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Mitrović, M. i Antonijević, R. (2014). Scientific Paradigm as a Reference Frame for the Study of Assessment in Teaching. *Pedagoška obzorja* (29), 19-32.
- Nacionalno testiranje učenika IV razreda* (2007). G. Čaprić i dr. (ur.). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Niemi, R, Heikkinen, HLT & Kannas, L. (2010). Polyphony in the classroom: reporting narrative action research reflexively. *Educational Action Research*, 18 (2), 137-49.
- 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* (pp. 1-29). New York: Teachers College Press.
- Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pane, D. & Rocco, T. (2009). Critical Microethnography: The Search for Emancipatory Methods [101 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), Art. 12.
Preuzeto 2.6.2011. sa:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902129>.
- Pavlović, J., Džinović, V., & Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih istraživanja u psihologiji. *Psihologija*, Vol 36 (4), 365-381.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition (pp. 869-886). Thousand Oaks: London: New Delhi: Sage Publications.
- Peri, M. (2000). *Intelektualna istorija Evrope*. Beograd: Clio.

- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology – Beyond Attitudes and Behaviour*. London: SAGE Publications.
- Procena efekata Građanskog vaspitanja* (2009). A. Baucal i dr. Beograd: Građanske inicijative.
- Prodanović, T., & Ničković, R. (1980). *Didaktika – za studente V i VI godine pedagoške akademije za razrednu nastavu*. Četvrto izdanje. Beograd: 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.
- Radulović, L. (2004). Etnografski pristup istraživanju. U. M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik* (32-57). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Речник српског језика* (2007). Novi Sad: Matica srpska.
- Речник књижевних термина*, (1992). Beograd: Nolit
- Rogoff, B. (1996). Col – interaktivni model učenja i vaspitanja. *Psihologija u svetu*, 1, (2), 111-126.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a Community of learners. In. D. R. Olsen & N. Torrence (Eds.). *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. (pp. 388-414). London: Basil Blackwell.
- Ruders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43 (9), 924-942.
- Savović, B. (2011). *Analiza diskursa. Metodološki osvrt na primenu u pedagogiji*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Schiffrin, D. (2005). *Approaches to Discourse*. Malden, Mass.: Blackwell
- Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja. U. H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije* (str. 35-57). Zagreb: Educa.

- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the 'Dialogical method' of teaching? *Journal of Education, Vol. 169* (3), 11-31.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education, Vol. 36* (4), 503-514.
- Smith, M. K. (2001). Dialogue and conversation. *The Encyclopedia of Informal Education*.
- Preuzeto 21.5.2012. sa:
www.infed.org/biblio/b-dialog.htm.
- de Sosir, F. (1969). *Opšta lingvistika*. Beograd: Nolit
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B. i Gutvajn, N. (2012). *Izveštaj o istraživanju, Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije prošlosti, vizije budućnosti (POPS2)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2003). Relativizam: bauk koji kruži naukom. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, God. 35*, 11-29.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2007). *Psihologija ličnih konstrukata: uvod u teoriju i terapiju*. Novi Sad: Psihopolis.
- Surgue, C. (1997). *Complexities of Teaching: Child-Centered Perspectives*. London: Washington D. C.: The Falmer Press.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S., Anđelković, S., Milin, V. (2014). Classroom climate in Serbia: the perspective of primary school teachers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, God 46* (2), 277-298.
- Ševkušić, S. i Milin, V. (2009). Realizacija časa verske nastave iz ugla učenika i nastavnika srednjih škola u Beogradu. U. Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.). *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 365-378). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Tadić, A. (2015). *Nastavnički model ii strategije razredne discipline*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja - uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Drugo izdanje. Beograd: Nolit.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika 3: Organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga.
- Vitgenštajn, L. (1980). *Filosofska istraživanja*. Beograd: Nolit.
- Verbić, S., Bojović, V. i Milin, V. (2011). Postignuće učenika i nastava fizike. U. S. Gašić-Pavišić i D. Stanković (ur.). *TIMSS 2007 u Srbiji* (str. 69-96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Vorf, B. (1979). *Jezik, misao i stvarnost*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wells, G. (1986): *The Meaning Makers – Children Learning Language and Using Language to Learn*. Ontario Institute for Studies in Education, Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.
- Wells, G. (2001). *Coding Scheme for the Analysis of Classroom Discourse*.
Neobjavljen tekst – dobijen posredstvom lične komunikacije sa autorom.
- Wells, G. (2002). Inquiry as an Orientation for Learning, Teaching and Teacher Education. In. G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century – Sociocultural Perspective on the Future Education* (pp. 197-210). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. In. G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century – Sociocultural Perspective on the Future Education* (pp. 1-17). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. & Mejia-Arauz, R. (2006). Toward Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (3). 379-428.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U. H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije* (str. 95-115). Zagreb: Educa.

Wolfe, S., & Alexander, R. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world*.

Preuzeto 14.08.2012. sa:

<http://www.robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik RS br. 72/2009.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2015). Službeni glasnik RS. br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015.

Zorić V. (2005). *Dijalog u nastavi filozofije – magistarska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.

VI ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1
ИНСТРУМЕНТИ КОРИШЋЕНИ У ИСТРАЖИВАЊУ

АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА УЧЕНИКЕ 1⁹⁰

1. Како се осећаш због тога што ће се часови посматрати и снимати?
(одговори тако што ћеш ставити X у сваком реду)

	1 Нимало ми се не допада	2 Не допада ми се	3 Свеједно ми је	4 Допада ми се	5 Веома ми се допада
само посматрање					
снимање диктафоном					
снимање камером					

Ако имаш коментар у вези са претходним питањем, молим те напиши:

2. Како процењујеш овај наставни час? (заокружи само један одговор)

- a. Личио је на **уобичајени час** из овог предмета.
- b. Био је мало бољи него други часови из овог предмета.
- c. Био је **много бољи** него други часови из овог предмета.
- d. Био је мало гори него други часови из овог предмета.
- e. Био је **много гори** него други часови из овог предмета.

⁹⁰ Овај инструмент је коришћен пре реализације главног истраживања, односно пре прикупљања података посматрањем и снимањем наставних часова.

3. Да ли си расположен/а да поразговараш са истраживачем о школи и о настави?
(заокружи само један одговор)
- a. Не.
 - b. Свеједно ми је.
 - c. Да.

Ако си на претходно питање одговорио/ла „Да“ молим те да
напишеш своје име и презиме:

АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА НАСТАВНИКЕ 1⁹¹

1. Како се осећате због тога што ће се Ваши часови посматрати и снимати?
(одговорите стављајући X у сваком реду)

	1 Нимало ми се не допада	2 Не допада ми се	3 Свеједно ми је	4 Допада ми се	5 Веома ми се допада
само посматрање					
снимање диктафоном					
снимање камером					

Ако имате коментар у вези са претходним питањем, молим Вас напишите:

2. Како бисте желели да **се користе снимци** наставних часова?
(заокружите само један одговор)
- Само истраживач за потребе анализе, без било каквог приказивања (ни на одбрани дисертације).
 - Само на одбрани дисертације, искључиво уз моју претходну сагласност.
 - Само на одбрани дисертације, чак и без моје претходне сагласности.
 - За различите научне и стручне сврхе (конференције, семинари итд.), искључиво уз моју претходну сагласност.
 - За различите научне и стручне сврхе, чак и без моје претходне сагласности.
3. Како процењујете овај наставни час? (заокружите само један одговор)
- Личио је на **типичан час** у овом одељењу.
 - Био је **мало бољи** него други часови у овом одељењу.
 - Био је **много бољи** него други часови у овом одељењу.
 - Био је **мало гори** него други часови у овом одељењу.
 - Био је **много гори** него други часови у овом одељењу.

⁹¹ Овај инструмент је коришћен пре реализације главног истраживања, односно пре прикупљања података посматрањем и снимањем наставних часова.

АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА УЧЕНИКЕ 2⁹²

Како процењујеш овај наставни час? (заокружи само један одговор)

- a. Личио је на **уобичајени час**.
 - b. Био је мало бољи него други часови овог предмета.
 - c. Био је **много бољи** него други часови овог предмета.
 - d. Био је мало гори него други часови овог предмета.
 - e. Био је **много гори** него други часови овог предмета.
-

АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА НАСТАВНИКЕ 2⁹³

Како процењујете овај наставни час? (заокружите само један одговор)

- a. Личио је на **типичан час** у овом одељењу.
- b. Био је мало бољи него други часови у овом одељењу.
- c. Био је **много бољи** него други часови у овом одељењу.
- d. Био је мало гори него други часови у овом одељењу.
- e. Био је **много гори** него други часови у овом одељењу.

⁹² Овај инструмент је коришћен на сваком посматраном наставном часу, на самом крају часа.

⁹³ Овај инструмент је коришћен на сваком посматраном наставном часу, на самом крају часа.

АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА УЧЕНИКЕ 3⁹⁴

Посматрани и снимани часови

1. Када размишљаш о часовима који су посматрани и снимани, како би оценио/ла наставнике тих предмета (посматрано у **целини**, сви наставници)? Да ли су се понашали углавном уобичајено или другачије? Уколико су се понашали другачије, молим те да објасниш на који начин – да ли су били бољи или гори и на основу чега то знаш; да ли су били природни или нервозни итд.?

2. Како су се понашали ученици, у целини? Да ли је понашање ученика боље или горе, природно или другачије (узбуђено, боље расположено, стидљиво, нервозно...)? Да ли је неко био активнији или мање активан него уобичајено? На основу чега то знаш?

3. Како се понашала наставница српског језика⁹⁵/ историје/ географије/ хемије/ верске наставе на посматраним часовима? Објасни што детаљније.

⁹⁴ Овај инструмент је коришћен непосредно након реализације интервјуа са ученицима и дистрибуиран је само ученицима који су учествовали у интервјуу.

⁹⁵ Напомена: анкетни лист који је дпстављен ученицима садржао је питања о само једном наставном предмету.

Уобичајени часови српског језика/ историје/ географије/ хемије/ верске наставе

4. Како изгледа **уобичајени час** српског језика/ историје/ географије/ хемије/ верске наставе? Шта ради наставница? Шта раде ученици?

5. Шта ти радиш на уобичајеном часу српског језика/ историје/ географије/ хемије/ верске наставе?

6. Како изгледа **уобичајена комуникација** на часовима српског језика/ историје/ географије/ хемије/ верске наставе? Ко најчешће учествује у тој комуникацији, ко највише говори? Да ли комуникација углавном изгледа „питање наставника (о градиву) и одговор ученика“, или слободније разговарате о теми? Да ли разговарате о темама које нису директно везане за лекцију? Да ли ученици покрећу теме о којима разговарате?

Како изгледа **твоја комуникација** са наставницом српског језика/ историје/ географије/ хемије/ верске наставе? Колико учествујеш у разговору о теми часа? Да ли би волео/волела више да учествујеш?

7. Који ученици су **најактивнији** на часовима српског језика/ историје/ географије/ хемије/ верске наставе? Како они учествују – да ли дају тачне одговоре, дају разне примере, покрећу теме, ометају час...?

ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СА УЧЕНИЦИМА (ОКВИРНА ПИТАЊА)

О истраживању

1. Како сте се осећали због тога што сам снимао наставне часове видео камером? Колико је утицало на вас то што сам присуствовао наставним часовима? Да ли сте се понашали другачије (ако да, на који начин), или уобичајено?
2. Како оцењујете примену анкетних листића на сваком часу? Да ли вам је то било досадно, да ли сте развили неки шаблон приликом одговарања?
3. Да ли имате неки додатни коментар на спроведено истраживање?

О уобичајеној комуникацији на часу

4. Како изгледа уобичајена комуникација на часу? Ко највише учествује од ученика?
5. Да ли комуникација на часу углавном има облик „наставник пита – ученик кратко одговори – наставник кратко вреднује одговор“, има форму слободног разговора, или има неки трећи облик? Зашто је то тако? Да ли мислите да је то добро решење? Зашто?

О учешћу у дијалогу на часу

6. Како би описао себе и своју улогу на часу?
7. Колико се укључујеш у дијалог на часу? Да ли би хтео више или мање да учествујеш? Зашто?
8. Шта покушаваш да постигнеш када учествујеш у дијалогу на часу? Да ли у томе успеваш?

О добром и лошем часу и комуникацији на часу

9. Како по вашем мишљењу изгледа лош наставни час? Каква је комуникација на таквом часу?
10. Како изгледа комуникација на идеалном часу? Шта ради наставник, а шта ученици? Шта ти радиш на том часу? Зашто? Колико је остварив такав час? Шта треба да се промени да би такви часови били чешћи?
11. Да ли постоји нешто што ремети комуникацију на часу – које би то биле ситуације?

О циљу комуникације на часу

12. Шта је циљ комуникације на часу, чему она служи?

13. Који ученици највише учествује у дијалогу на часу? Шта покушавају да постигну ученици који се активно укључују у комуникацију на часу? Да ли успевају?

Додатна питања о комуникацији на часу

14. Ко има више моћи у комуникацији на часу – наставник или ученици? Зашто?
15. Шта мислите о хумору на часу? Ко се најчешће шали – који наставници, који ученици? Да ли треба више хумора у настави? Зашто?
16. Да ли би био могућ разговор на часу који не води неком унапред одређеном решењу (конкретном закључку који наставник жели да постигне кроз разговор)? Да ли је могућ разговор на часу који се не завршава закључком око кога су се сви сложили? Зашто тако мислиш?

О дијалогу на часу

17. Како разумете појам дијалога?
18. Како бисте одредили дијалог у настави?
19. Каква је улога дијалога у настави? Колико је важан дијалог на часу?
20. Да ли треба да буде више или мање дијалога на часовима?

ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СА НАСТАВНИЦИМА (ОКВИРНА ПИТАЊА)

О истраживању

1. Како сте се осећали због тога што сам снимао наставне часове видео камером? Колико је утицало на Вас то што сам присуствовао наставним часовима? Да ли сте се понашали другачије (ако да, на који начин), или уобичајено?
2. Како оцењујете примену анкетних листића на сваком часу? Да ли Вам је то било досадно, да ли сте развили неки шаблон приликом одговарања?
3. Да ли имате неки додатни коментар на спроведено истраживање?

О комуникацији на часовима

4. Како изгледа уобичајени час предмета који предајете? Шта раде ученици, а шта Ви?
5. Како изгледа уобичајена комуникација на часу? Ко највише учествује од ученика? Колико времена Ви говорите, а колико ученици? Да ли бисте то мењали, или сте задовољни постојећим стањем? Зашто?
6. Да ли комуникација на часу углавном има облик „наставник пита – ученик одговори – наставник евалуира одговор“ , има форму слободног разговора, или има неки трећи облик? Зашто је то тако? Да ли мислите да је то добро решење? Зашто?
7. Колико ученика учествује у раду на часу, а колико њих не учествује? Да ли Вам је то у реду или бисте мењали? Да ли више учествују дечаци или девојчице? Да ли се чешће укључују „добри“ или „лоши“ ученици?

О добром и лошем часу и комуникацији на часу

8. Како по Вашем мишљењу изгледа лош наставни час? Каква је комуникација на таквом часу?
9. Како би изгледала комуникација на идеалном часу наставног предмета који предајете? Шта радите Ви, а шта ученици на том часу? Колико је остварив такав наставни час? Шта треба да се промени да би се он остварио?
10. Шта отежава или ремети комуникацију на часу – можете да наведете неки пример? Шта Ви радите у тој ситуацији?

О циљу комуникације на часу

11. Шта је основна сврха наставног предмета који предајете? Каква треба да буде комуникација на часу да би се то постигло?
12. Шта је сврха или циљ комуникације на часу? Чему она служи?

13. Шта покушавају да постигну ученици који укључују у комуникацију на часу?

Додатна питања о комуникацији на часу

14. Каква је улога хумора на часу – колико често се дешава, ко покреће, колико често? Да ли треба више или мање хумора на часу? Шта је сврха хумора на часу? Какав хумор дозвољавате, а какав не?
15. Ко има више моћи у комуникацији на часу – наставник или ученици? Зашто? Да ли ученици имају одређену моћ и шта би она била?

О дијалогу на часу

16. Како разумете појам дијалога?
17. Како бисте одредили дијалог у настави?
18. Каква је улога дијалога у настави предмета који предајете? Колико је важан дијалог на часу?
19. Да ли треба да буде више или мање дијалога на Вашим часовима?
20. Да ли бисте похађали семинар о употреби дијалога у настави? Зашто?

Додатна питања

21. Ко је од ученика најутицајнији у два посматрана одељења? Ко се од ученика истиче својом интелигенцијом? Ко је најдуховитији? Ко је најнемирнији?

АНЕТНИ ЛИСТ ЗА УЧЕНИКЕ 4⁹⁶

1. Пол: МУШКИ ЖЕНСКИ

2. Успех на крају прошле школске године (заокружи један одговор):

а) Одличан б) Врло добар в) Добар г) Довољан д) Недовољан

3. Да ли на часу можеш да разговараш са наставником колико желиш? (заокружи један одговор)

а) Да, могу да разговарам колико желим.

б) Не, желео/желела бих да могу више да разговарам.

в) Мени није ни потребно да на часу разговарам са наставником.

4. Наставници нам дозвољавају да се расправљамо када о ономе што учимо на часу имамо различита мишљења.

(упиши **X** код твог одговора за сваког наставника – у сваком реду)

	никад	веома ретко	повремено	често	ГОТОВО увек
Наставница српског језика					
Наставница историје					
Наставница географије					
Наставница хемије					
Наставница верске наставе					

⁹⁶ Овај инструмент је коришћен након реализације главног истраживања, односно непосредно након прикупљања података посматрањем и снимањем наставних часова. Овде је приказана финална верзија инструмента коришћеног у процесу прикупљања података, али смо у фази обраде и анализе података истраживачку пажњу усмерили на питања која се најдиректније односе на главни проблем проучавања у нашем раду. Укључивање додатних питања у овај инструмент било је резултат настојања да потпуније разумемо основни предмет истраживања, као и одлуке да добијемо податке од ученика док су њихови утисци о испитиваним проблемима најјачи.

5. Наставници на часу разговарају само са ученицима који се стално јављају.
(упиши **X** код твог одговора за сваког наставника – у сваком реду)

	никад	веома ретко	повремено	често	ГОТОВО увек
Наставница српског језика					
Наставница историје					
Наставница географије					
Наставница хемије					
Наставница верске наставе					

6. Да ли су се, по твој мишљењу, наставнице понашале уобичајено или другачије на часовима на којима сам био присутан?

а) **Уобичајено** се понашала наставница (наставнице):

б) **Другачије** се понашала наставница (наставнице):

Шта је у понашању те наставнице (тих наставница) било другачије? Опиши што детаљније.

7. Комуникација на часовима углавном се одвија на следећи начин: **а)** наставник пита – ученици одговарају **б)** слободно разговарамо о градиву **в)** слободно разговарамо о разним темама

(упиши одговарајуће **слово** поред сваког предмета)

Српски језик _____ Историја _____ Географија _____ Хемија _____ Верска настава _____

8. На следећим часовима најбоље учим када: **а)** слушах предавање наставника **б)** слушах разговор наставника са ученицима **в)** учествујем у разговору о теми

(упиши одговарајуће **слово** поред сваког предмета)

Српски језик _____ Историја _____ Географија _____ Хемија _____ Верска настава _____

9. Колико времена током уобичајеног часа **говоре наставници**, а колико ученици?

(Изрази процентом за сваки предмет, нпр. 30% времена на часу говори наставница и 70% ученици, или 50% наставници и 50% ученици; 80% наставници и 20 % ученици итд.)

а) српски језик НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ % ;

б) историја НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %;

в) географија НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %

г) хемија НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %;

д) верска настава НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %

10. Која три ученика су, по твом мишљењу, **најактивнији** у комуникацији на часовима?

11. Који ученици су по твом мишљењу на часовима:

а) најдуховитији _____

б) најпаметнији _____

в) најнемирнији _____

12. Ученици који се на часу стално јављају, одговарају на питања наставника, покрећу нове наставне теме итд. на тај начин ми најчешће (заокружи један одговор):

- а) помажу да боље разумем градиво.
- б) олакшавају, јер ме неће прозвати наставник.
- в) отежавају да пратим градиво.
- г) сметају, јер не могу од њих ја да дођем до речи.

По мом мишљењу, ови ученици на тај начин (заокружи један одговор):

- а) желе сами што боље да схвате градиво.
- б) желе да „скупе поене“ код наставника.
- в) желе да допринесу квалитету часа.
- г) желе само да покажу свима како су паметни.

13. Ученици који на часовима имају духовите коментаре и праве различите шале, најчешће

(заокружи један одговор):

- а) праве добру атмосферу на часу
- б) само ометају час
- в) не утичу на то како се час одвија

14. Мој омиљени предмет (предмети):

Не допада ми се предмет (предмети):

ХВАЛА!

ПРИЛОГ 2

ПРИМЕР ИДЕНТИФИКОВАЊА ДИЈАЛОШКИХ СЕКВЕНЦИ, РАЗМЕНА И ПОТЕЗА

Извод из транскрипта са наставног час агеографије у осмом разреду (први час), дијалогска епизода 4 (проверавање знања ученика о климатским елементима и факторима)

Табела 25: Идентификовање дијалогских секвенци, размена и потеза у епизоди

Дијалогске секвенце и размене		Извод из транскрипта
Дијалогска секвенца 16	Размена 1	<p>437 Наставница: Шта је са количином падавина? 438 Петар: Са количином пада... па, умерено. <i>(Пауза, наставница гледа у Петра и ћути, па почиње смех ученика)</i> 439 Петар: Па шта сад... 440 Никола: Са већим падавинама.</p>
	Размена 2	<p>441 Наставница: Где има више падавина – на северу, или на југу? 442 Никола: На северу. 443 Ученици: На југу. 444 Наставница: Зашто на југу?</p>
Дијалогска секвенца 17	Размена 1	<p>445 Слободан: Што јужније, то тужније. <i>(Смех мањег броја ученика)</i> 446 Наставница: То су друштвене карактеристике. <i>(Смех већег броја ученика)</i> 447 Наставница: Мало је тужније на северу. У ствари, више је некако депресивно на северу.</p>
	Размена 2	<p>448 Петар: Да, XXX⁹⁷. 449 Никола: XXX⁹⁸, бескорисно. 450 Наставница: XXX⁹⁹ је равно.</p>

⁹⁷Неразговорно; вероватно: „јадни они“.

⁹⁸Неразговорно.

⁹⁹Неразговорно; вероватно: „много“.

Дијалогске секвенце и размене		Извод из транскрипта (<i>наставак</i>)
Дијалогска секвенца 16	Размена 3	<p>451 <i>Наставница</i>: Је ли, Слободане (...) 452 <i>Петар</i>(прекида): 'Ајде Боби. 453 <i>Наставница</i>: (...) Зашто на југу има више кише? 454 <i>Вук</i>: Истакни се. 455 <i>Слободан</i>: Зато што (...) 456 <i>Петар</i> (прекида): Три тачке, хе-хе. <i>(Смех мањег броја ученика)</i></p>
	Размена 4	<p>457 <i>Наставница</i>: И да ли има више падавина на западу, или на истоку? 458 <i>Вук</i>: На истоку. 459 <i>Ученици</i>: На западу. 460 <i>Вук</i>: На западу.</p>
	Размена 5	<p>461 <i>Наставница</i> (Вуку): Зашто на истоку? 462 <i>Вук</i>: Па, на западу. 463 <i>Наставница</i>: Немој да лупаш. XXX¹⁰⁰.</p>
	Размена 6	<p>464 <i>Петар</i>: На истоку, зато што је тамо ближе Црно море. 465 <i>Невена</i>: Па, на западу. <i>(Пауза)</i> 466 <i>Наставница</i> (Петру): Шта си рек'о? На истоку, зато што је ближе Црно море? <i>(Смех мањег броја ученика)</i> 467 <i>Петар</i>: Не, па на истоку мање пада, зато што је ближе... у близини Црно море.</p>
Дијалогска секвенца 18	Размена 1	<p>468 <i>Наставница</i>: Чекај, а је л' Црно море овде... (показује исток на карти Европе) 469 <i>Петар</i>: Да. 470 <i>Наставница</i> (показује југоисток на карти): ... или овде? 471 <i>Слободан</i> (показује прстом, не устајући из клупе): Овде. 472 <i>Петар</i> (показује прстом удесно, не устајући из клупе): Овамо. Тамо.</p>

¹⁰⁰Неразговорно; вероватно: „Максима“.

Дијаложке секвенце и размене		Извод из транскрипта (<i>наставак</i>)
Дијаложка секвенца 18	Размена 1	<i>(Наставница гледа у Петра, одмахује главоми показује прстом на југоисток)</i> 473 <i>Никола</i> : Доле.
	Размена 2	474 <i>Наставница</i> : Ако је ово... 475 <i>Наставница</i> : Шта је ово, југо...? 476 <i>Никола</i> : Исток. <i>(Смех мањег броја ученика)</i>
	Размена 3	477 <i>Петар</i> (тихо): Југорумунија.
	Размена 2	478 <i>Наставница</i> : А ја питам исток или запад.
	Размена 3	479 <i>Вук</i> : Југорумунија. 480 <i>Слободан</i> : Југорумунија. <i>(Смех већег броја ученика)</i>
	Размена 4	481 <i>Наставница</i> (Петру): Ближе Атланском океану, шта је...? 482 <i>Петар</i> : Молим? 483 <i>Наставница</i> : Запад или исток? 484 <i>Наставница</i> : Ближе Атланском и... океану и Јадранском мору, рецимо?
Дијаложка секвенца 19	Размена 1	485 <i>Наставница</i> : Гледајте овако... велике влажне масе, односно ваздушне масе које долазе са Атланског океана излучују падавине. Јесте да оне прелазе преко Алпа и XXX ¹⁰¹ , али су толико моћне и велике, да оне могу да допру до наше земље. Али, наравно, од запада ка истоку та количина падавина се смањује, је л'. Што се више излучује, нема више ни водене паре која би могла да се кондензује, односно да дође до излучивања. А на западу су планине које опет добијају и неку количину падавина од Јадранског мора. Али, опет се све излучи, тако да док дође до,

¹⁰¹Неразговорно.

Дијалогске секвенце и размене		Извод из транскрипта (<i>наставак</i>)
Дијалогска секвенца 19	Размена 1	<p>не знам... Београда, на пример, малтене да више и нема падавина. Београд има малу количину падавина, неких 600, 700... не, 600 рецимо милиметара. Наравно, најмању количину падавина има Банат.</p> <p>486 <i>Наставница</i>: Шта имамо у Банату од географских карактеристика? <i>(Наставница је погледала у Петра који је подигао руку и тако сигнализирала да може да одговори)</i></p> <p>487 <i>Петар</i>: Пољопривредну земљу.</p> <p>488 <i>Наставница</i> (врти главом у круг, упадљиво изражава разочарење): Јао...</p> <p>489 <i>Ученици</i>: Пешчару.</p> <p>490 <i>Наставница</i>: Пешчару.</p> <p>491 <i>Наставница</i>: И лесне заравни.</p>
	Размена 2	<p>492 <i>Никола</i>: XXX¹⁰².</p> <p>493 <i>Наставница</i> (Николи): Да.</p>
	Размена 3	<p>494 <i>Наставница</i>: На планинама логично имамо ове падавине, али оне су најчешће већим делом године у виду... <i>(Наставница је направила кратку паузу и погледала у једну ученицу, позивајући је да доврши реченицу и одговори)</i></p> <p>495 <i>Ученица</i>: Снега.</p> <p>496 <i>Наставница</i>: У виду снега.</p> <p>497 <i>Наставница</i>: Добро.</p>

¹⁰² Неразговорно.

ПРИЛОГ 3

САДРЖАЈ ДИЈАЛОШКЕ ЕПИЗОДЕ, БРОЈ СЕКВЕНЦИ И БРОЈ ПОТЕЗА У ОКВИРУ ДИЈАЛОШКИХ ЕПИЗОДА НА АНАЛИЗИРАНИМ НАСТАВНИМ ЧАСОВИМА

Табела 26: Садржај дијаложке епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијаложких епизода на првом наставном часу српског језика у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, смиривање ученика	5	5,05	15	1,79
2	разматрање дисциплинских проблема у разреду	12	12,12	69	8,23
3	подсећање на домаћи задатак	2	2,02	22	2,63
4	евидентирање изостанака ученика	2	2,02	4	0,48
5	плаћање чувара у школи и други издаци	15	15,15	142	16,95
6	организовање распореда седења ученика	7	7,07	24	2,86
7	позајмљивање столице другом наставнику	1	1,01	10	1,19
8	најава активности за следећи час 1	3	3,03	24	2,86
9	истраживање разлога за уписивање ученика у рубрику за опомене у Дневнику рада	7	7,07	50	5,97
10	читање домаћег задатка ученика 1	5	5,05	111	13,25
11	читање домаћег задатка ученика 2	11	11,11	72	8,59
12	решавање дисциплинског проблема на часу	13	13,13	120	14,32
13	читање домаћег задатка ученика 3	6	6,06	91	10,86
14	евидентирање урађеног домаћег задатка	5	5,05	50	5,97
15	читање домаћег задатка ученика 4	2	2,02	20	2,39
16	најава активности за следећи час 2	1	1,01	2	0,24
17	поздрављање	1	1,01	6	0,72
18	попуњавање анкетног листића	1	1,01	6	0,72
	УКУПНО	99	100	838	100

Табела 27: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на сругом наставном часу српског језика у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, смиривање ученика	5	8,20	32	3,42
2	давање упутства за рад на часу	7	11,48	58	6,20
3	рад на тексту 1 и одговори прве групе ученика	11	18,03	195	20,83
4	излагање о врстама субјеката	7	11,48	134	14,32
5	рад на тексту 2 и одговори друге групе ученика	10	16,39	246	26,28
6	рад на тексту 3 и одговори треће групе ученика	4	6,56	49	5,24
7	излагање о врстама предиката	13	21,31	211	22,54
8	најава активности за следећи час	4	6,56	11	1,18
	УКУПНО	61	100	936	100

Табела 28: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на првом наставном часу историје у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, смиривање и мотивисање ученика	7	13,46	62	15,27
2	подсећање на историјски контекст	7	13,46	60	14,78
3	опомињање ученика да доносе књиге на час	2	3,85	10	2,46
4	подсећање на градиво од претходног часа	7	13,46	95	23,40
5	продубљивање градива од претходног часа	2	3,85	24	5,91
6	излагање о аустријско-турским ратовима	10	19,23	47	11,58
7	понављање и проверање шта су ученици запамтили у вези са излагањем наставнице	4	7,69	50	12,32
8	излагање о развоју политичких односа	5	9,62	24	5,91
9	диктирање ученицима	4	7,69	20	4,93
10	сређивање коришћеног материјала)	1	1,92	2	0,49
11	попуњавање анкетног листића	2	3,85	4	0,99
12	најава активности за следећи час	1	1,92	8	1,97
	УКУПНО	52	100	406	100

Табела 29: Садржај дијаложке епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијаложких епизода на другом наставном часу историје у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, мотивисање ученика, упис одсутних ученика	6	9,68	57	7,43
2	подсећање и понављање градива од претходног часа	37	59,68	550	71,71
3	излагање наставнице – допунска објашњења за садржаје који су ученицима били нејасни на прошлом часу	7	11,29	57	7,43
4	повнављање и провера шта су ученици запамтили након додатног излагања	1	1,61	22	2,87
5	опомињање ученика	5	8,06	39	5,08
6	наставница оцењује квалитет целог одељења	4	6,45	21	2,74
7	задавање домаћег задатка	2	3,23	21	2,74
	УКУПНО	62	100	767	100

Табела 30: Садржај дијаложке епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијаложких епизода на првом наставном часу хемије у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	жалба наставнице на лоше услове за рад	2	5,00	17	3,95
2	организовање услова за рад	2	5,00	10	2,33
3	излагање о раздвајању смеша	22	55,00	266	61,86
4	упутство за рад на следећем часу	1	2,50	3	0,70
5	подсећање на градиво од претходног часа	6	15,00	105	24,42
6	задавање домаћег задатка	1	2,50	6	1,40
7	најава активности за следећи час	4	10,00	16	3,72
8	упис одсутних ученика и сређивање коришћеног материјала	2	5,00	7	1,63
	УКУПНО	40	100	451	100

Табела 31: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на другом наставном часу хемије у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	разматрање дисциплинских проблема у разреду	2	5,13	9	0,91
2	договарање око предстојећег такмичења из хемије	1	2,56	2	0,20
3	вежбање и припремање за контролни задатак	31	79,49	938	94,37
4	коментарисање урађеног домаћег задатка	3	7,69	19	1,91
5	уписивање одсутних ученика	2	5,13	26	2,62
	УКУПНО	39	100	994	100

Табела 32: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на првом наставном часу географије у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, организовање распореда седења, подела материјала за контролни задатак	6	8,45	58	7,62
2	диктирање питања за контролни	3	4,23	91	11,96
3	рад на контролном задатку, уз додатна питања и предлоге ученика и опомињање ученика	20	28,17	210	27,60
4	коментарисање критеријума оцењивања	11	15,49	92	12,09
5	провера знања појмова који су били на контролном задатку	13	18,31	143	18,79
6	препричавање нетачних одговоре ученика из других одељења	2	2,82	28	3,68
7	излагање о критеријуму оцењивања контролног задатка	3	4,23	13	1,71
8	одговарање ученика	8	11,27	111	14,59
9	најава активности за следећи час	2	2,82	8	1,05
10	поздрављање, коментарисање квалитета часа и тежине контролног задатка	3	4,23	7	0,92
	УКУПНО	71	100	761	100

Табела 33: Садржај дијаложке епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијаложких епизода на другом наставном часу географије у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	4	6,90	19	2,90
2	давање упутстава за рад на часу	3	5,17	22	3,35
3	опомињање ученика да доносе књиге на час	2	3,45	19	2,90
4	подела оцењених контролних задатака	9	15,52	83	12,65
5	излагање о средњој Азији	37	63,79	503	76,68
6	предавање индивидуалног контролног задатка ученика	2	3,45	7	1,07
7	консултације око контролног задатка урађеног на прошлом часу	1	1,72	3	0,46
	УКУПНО	58	100	656	100

Табела 34: Садржај дијаложке епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијаложких епизода на првом наставном часу верске наставе у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	поздрављање и уписивање одсутних ученика	2	3,45	9	1,93
2	давање упутстава за рад на часу	3	5,17	20	4,29
3	препричавање излета од прошлог викенда	11	18,97	74	15,88
4	уводна молитва	2	3,45	5	1,07
5	договарање око предстојећег интервјуа	6	10,34	47	10,09
6	диктирање, уз коментаре наставнице	12	20,69	151	32,40
7	читање одабраних текстова 1	5	8,62	37	7,94
8	излагање о Охридском прологу	5	8,62	28	6,01
9	читање одабраних текстова 2	7	12,07	68	14,59
10	излагање о св. Теодору Тирону и св. Ђорђу	4	6,90	25	5,36
11	завршна молитва	1	1,72	2	0,43
	УКУПНО	58	100	466	100

Табела 35: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на другом наставном часу верске наставе у седмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	поздрављање и уписивање одсутних ученика	2	4,55	10	2,62
2	упутства за набављање материјала за рад	2	4,55	14	3,67
3	уводна молитва	2	4,55	12	3,15
4	подсећање на градиво од претходног часа	2	4,55	7	1,84
5	излагање о значају рада на себи	3	6,82	24	6,30
6	излагање о значају жртве	3	6,82	26	6,82
7	дискусија о вредности жртве наспрот љубави према Богу	1	2,27	3	0,79
8	излагање о Авраму	5	11,36	47	12,34
9	излагање о значају љубави	6	13,64	25	6,56
10	излагање о правди	1	2,27	4	1,05
11	излагање о значају уважавања различитости и разумевање другог човека	5	11,36	91	23,88
12	излагање о значају покајања	3	6,82	48	12,60
13	дискусија о правди и праведности	1	2,27	15	3,94
14	излагање о Божијој милости	2	4,55	14	3,67
15	попуњавање анкетног листића и поздрављање	6	13,64	41	10,76
	УКУПНО	44	100	381	100

Табела 36: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на првом наставном часу српског језика у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	3	2,73	23	2,57
2	консултовање око реализације истраживања	2	1,82	17	1,90
3	договарање око интервјуа са ученицима	2	1,82	38	4,25
4	подсећање на рад од претходног часа	6	5,45	70	7,83
5	организовање распореда седења ученика	3	2,73	10	1,12
6	излагање о историјском контексту песме коју обрађују	12	10,91	107	11,97
7	организовање распореда седења ученика	4	3,64	15	1,68
8	опомињање ученика најављивањем казненог теста	4	3,64	20	2,24
9	излагање основних информација о песми коју обрађују	33	30,00	307	34,34
10	решавање административних проблема (присуство другог наставника – разредног старешине)	10	9,09	66	7,38
11	излагање ученика о садржају песме	10	9,09	85	9,51
12	читање и тумачење песме	8	7,27	85	9,51
13	оцењивање активности и залагања ученика	4	3,64	17	1,90
14	задавање домаћег задатка	4	3,64	18	2,01
15	молба ученика да иде у тоалет	3	2,73	13	1,45
16	попуњавање анкетног листића	2	1,82	3	0,34
	УКУПНО	110	100	894	100

Табела 37: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на другом наставном часу српског језика у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	давање упутства за рад на часу	2	3,03	18	2,09
2	пружање медицинске помоћи повређеној ученици	1	1,52	17	1,97
3	организација услова за рад	4	6,06	19	2,20
4	излагање о метонимији	7	10,61	127	14,73
5	рад индивидуалног ученика на писменом задатку	2	3,03	9	1,04
6	излагање о стилским фигурама	9	13,64	129	14,97
7	најава активности за следећи час	8	12,12	52	6,03
8	подела материјала и давање упутстава за рад	7	10,61	86	9,98
9	договарање око редоследа планираних активности на часу	4	6,06	25	2,90
10	уписивање одсутних ученика	2	3,03	16	1,86
11	опомињање ученика	2	3,03	29	3,36
12	читање одговора ученика	17	25,76	333	38,63
13	договарање око предстојећег интервјуа са ученицима	1	1,52	2	0,23
	УКУПНО	66	100	862	100

Табела 38: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на првом наставном часу историје у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	4	7,02	33	6,09
2	подсећање на рад од претходног часа	4	7,02	33	6,09
3	излагање о патриотизму	15	26,32	171	31,55
4	излагање прве групе ученика о М. Савић	8	14,04	115	21,22
5	излагање друге групе ученика о Н. Петровић	9	15,79	91	16,79
6	излагање треће групе ученика о Н. Петровић)	6	10,53	46	8,49
7	понављање и провера шта су ученици запамтили у вези са претходним излагањима	4	7,02	33	6,09
8	најава активности за следећи час	2	3,51	5	0,92
9	оцењивање квалитета часа	2	3,51	7	1,29
10	разматрање квалитета наставних часова овог типа	2	3,51	4	0,74
11	поздрављање	1	1,75	4	0,74
	УКУПНО	57	100	542	100

Табела 39: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на другом наставном часу историје у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	4	7,27	25	6,02
2	позивање ученика да одговарају за оцену	4	7,27	37	8,92
3	одговарање ученика 1	5	9,09	42	10,12
4	давање упутства о приступу и начинима учења историје	6	10,91	36	8,67
5	одговарање ученика 2	7	12,73	84	20,24
6	одговарање ученика 3	3	5,45	17	4,10
7	одговарање ученика 4	9	16,36	91	21,93
8	одговарање ученика 5	6	10,91	38	9,16
9	најава активности за следећи час	3	5,45	15	3,61
10	давање упутства о техникама и навикама учења историје	6	10,91	26	6,27
11	похваљивање напретка у раду појединих ученика	2	3,64	4	0,96
	УКУПНО	55	100	415	100

Табела 40: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на првом наставном часу хемије у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад	2	2,44	13	1,40
2	попуњавање анкетног листића	1	1,22	6	0,65
3	подсећање на градиво од претходног часа	11	13,41	183	19,70
4	провера знања ученика	10	12,20	136	14,64
5	опомињање ученика и критиковање њиховог односа према обавезама и школи	1	1,22	9	0,97
6	одговарање ученика 1	17	20,73	301	32,40
7	одговарање ученика 2	10	12,20	93	10,01
8	одговарање ученика 3	16	19,51	109	11,73
9	најава активности за следећи час	2	2,44	11	1,18
10	опомињање ученика	4	4,88	31	3,34
11	упутства о приступу и начинима учења хемије	4	4,88	26	2,80
12	поздрављање, упис одсутних ученика	4	4,88	11	1,18
	УКУПНО	82	100	929	100

Табела 41: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на другом наставном часу хемије у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	размена информација о повређеној ученици	2	3,17	8	1,33
2	излагање општих података о гвожђу, бакру и алуминијуму	9	14,29	118	19,60
3	достављање књиге ученику	1	1,59	7	1,16
4	уписивање одсутних ученика	3	4,76	31	5,15
5	најава активности за следећи час	2	3,17	8	1,33
6	уписивање оцена са контролног задатка	2	3,17	8	1,33
7	излагање о реакцијама и својствима гвожђе, бакра и алуминијума	14	22,22	208	34,55
8	договарање око одговарања ученика на следећем часу	5	7,94	53	8,80
9	позивање ученика да одговарају	3	4,76	14	2,33
10	одговарање ученика 1	7	11,11	37	6,15
11	коментарисање рада ученика других одељења	5	7,94	42	6,98
12	молба ученика да се умије	2	3,17	15	2,49
13	сређивање коришћеног материјала)	5	7,94	37	6,15
14	попуњавање анкетног листића и поздрављање	3	4,76	16	2,66
	УКУПНО	63	100	602	100

Табела 42: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на првом наставном часу географије у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	5	7,81	39	4,80
2	подела урађених контролних задатака, уз коментарисање и уписивање оцена	6	9,38	94	11,56
3	најава активности на часу	4	6,25	47	5,78
4	проверавање знања ученика о климатским елементима и факторима	28	43,75	445	54,74
5	рад ученика на тексту из радне свеске	2	3,13	3	0,37
6	коментарисање истраживања	3	4,69	16	1,97
7	заказивање контролног задатка за поједине ученике на следећем часу	1	1,56	6	0,74
8	заказивање контролног задатка за цело одељење на следећем часу	2	3,13	19	2,34
9	читање одговора ученика из радне свеске	11	17,19	140	17,22
10	најава активности за следећи час	1	1,56	2	0,25
11	поздрављање	1	1,56	2	0,25
	УКУПНО	64	100	813	100

Табела 43: Садржај дијалогске епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалогских епизода на другом наставном часу географије у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	3	3,80	20	2,77
2	контролни задатак за две ученице	10	12,66	59	8,18
3	чишћење просутог сока	3	3,80	19	2,64
4	информисање ученика о оцени на контролном задатку	3	3,80	16	2,22
5	подсећање на градиво од претходног часа	5	6,33	76	10,54
6	излагање о клими Србије	8	10,13	78	10,82
7	рад ученика на тексту из радне свеске	10	12,66	84	11,65
8	најава активности за следећи час	2	2,53	23	3,19
9	контролни задатак за два ученика	10	12,66	57	7,91
10	читање одговора ученика на питања из радне свеске	21	26,58	267	37,03
11	оцењивање активности ученика	2	2,53	6	0,83
12	коментарисање накита наставнице	1	1,27	7	0,97
13	поздрављање	1	1,27	9	1,25
	УКУПНО	79	100	721	100

Табела 44: Садржај дијаложке епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијаложких епизода на првом наставном часу верске наставе у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	коментарисање оцена ученика из других предмета	6	12,50	62	18,40
2	уписивање часа, упис одсутних ученика	2	4,17	16	4,75
3	уводна молитва	3	6,25	6	1,78
4	договарање око наредних корака у истраживању	2	4,17	18	5,34
5	подсећање на градиво од претходног часа	3	6,25	29	8,61
6	коментарисање диоптрије ученика и наставнице	2	4,17	22	6,53
7	договарање око наредних ваннаставних активности	2	4,17	15	4,45
8	излагање о агапеу	8	16,67	88	26,11
9	излагање и тумачење текста који су ученици записали прошли час	3	6,25	11	3,26
10	излагање о начинима обожења човека	9	18,75	45	13,35
11	излагање о односу човека и животиња	5	10,42	18	5,34
12	поздрављање	1	2,08	5	1,48
13	завршна молитва	2	4,17	2	0,59
	УКУПНО	48	100	337	100

Табела 45: Садржај дијалошке епизоде, број секвенци и број потеза у оквиру дијалошких епизода на другом наставном часу верске наставе у осмом разреду

Редни број епизоде	Садржај епизоде	Секвенце		Потези	
		N	%	N	%
1	поздрављање	1	1,64	8	2,19
2	објашњавање садржаја истраживања	4	6,56	20	5,48
3	подела радног материјала	2	3,28	14	3,84
4	упис одсутних ученика	5	8,20	44	12,05
5	размена информација између ученика о домаћем задатку из других предмета	2	3,28	29	7,95
6	коментарисање оцена из других предмета	1	1,64	7	1,92
7	уводна молитва	1	1,64	3	0,82
8	најава активности на часу	2	3,28	6	1,64
9	подсећање на градиво од претходног часа	2	3,28	7	1,92
10	дискусија о личном проблему ученика	9	14,75	95	26,03
11	Диктирање	3	4,92	22	6,03
12	Излагање и тумачење записаног садржаја	8	13,11	24	6,58
13	читање приче из Светосавског звонца 1	4	6,56	5	1,37
14	дискусија о могућим начинима решавања проблема ученика	7	11,48	53	14,52
15	Размена утисака ученика о веслању	1	1,64	2	0,55
16	читање приче из Светосавског звонца 2	3	4,92	9	2,47
17	попуњавање анкетног листића	2	3,28	9	2,47
18	завршна молитва	2	3,28	2	0,55
19	задавање домаћег задатка	1	1,64	4	1,10
20	поздрављање	1	1,64	2	0,55
	УКУПНО	61	100	365	100

ПРИЛОГ 4

САДРЖАЈ И КАТЕГОРИЈЕ ДИЈАЛОШКИХ ЕПИЗОДА И ЗАСТУПЉЕНОСТ СЕКВЕНЦИ КОЈЕ СУ ИНИЦИРАЛИ УЧЕНИЦИ НА АНАЛИЗИРАНИМ НАСТАВНИМ ЧАСОВИМА

*Табела 46: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци
које су иницирали ученици на првом наставном часу српског језика у седмом разреду*

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, смиривање ученика	уводне активности на часу	5	4	80
2	разматрање дисциплинских проблема у разреду	праћење понашања ученика	12	8	66,67
3	подсећање на домаћи задатак	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	2	1	50
4	евидентирање изостанака ученика	административне активности	2	2	100
5	плаћање чувара у школи и други издаци	административне активности	15	7	46,67
6	организовање распореда седења ученика	одржавање дисциплине на часу	7	3	42,86
7	позајмљивање столице другом наставнику	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	1	100
8	најава активности за следећи час 1	најављивање наредних активности	3	2	66,67
9	истраживање разлога за уписивање ученика у рубрику за опомене у Дневнику рада	административне активности	7	0	0
10	читање домаћег задатка ученика 1	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	5	2	40
11	читање домаћег задатка ученика 2	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	11	4	36,36
12	решавање дисциплинског проблема на часу	одржавање дисциплине на часу	13	8	61,54
13	читање домаћег задатка ученика 3	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	6	2	33,33
14	евидентирање урађеног домаћег задатка	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	5	1	20

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
15	читање домаћег задатка ученика 4	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	2	1	50
16	најава активности за следећи час 2	најављивање наредних активности	1	0	0
17	поздрављање	завршне активности на часу	1	0	0
18	попуњавање анкетног листића	завршне активности на часу	1	1	100
	УКУПНО		99	47	47,47

Табела 47: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу српског језика у седмом разреду

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, смиривање ученика	уводне активности на часу	5	2	40
2	давање упутства за рад на часу	најављивање наредних активности	7	1	14,29
3	рад на тексту 1 и одговори прве групе ученика	читање писаних одговора ученика	11	2	18,18
4	излагање о врстама субјеката	наставничково излагање нове теме	7	1	14,29
5	рад на тексту 2 и одговори друге групе ученика	читање писаних одговора ученика	10	5	50
6	рад на тексту 3 и одговори треће групе ученика	читање писаних одговора ученика	4	1	25
7	излагање о врстама предиката	наставничково излагање нове теме	13	3	23,08
8	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	4	2	50
	УКУПНО		61	17	27,87

Табела 48: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу историје у седмом разреду

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, смиривање и мотивисање ученика	уводне активности на часу	7	4	57,14
2	подсећање на историјски контекст	подсећање на рад од претходног часа	7	1	14,29
3	опомињање ученика да доносе књиге на час	одржавање дисциплине на часу	2	1	50
4	подсећање на градиво од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	7	0	0
5	продубљивање градива од претходног часа	обрада нове теме уз учешће ученика	2	0	0
6	излагање о аустријско-турским ратовима	наставничково излагање нове теме	10	0	0
7	понављање и проверање шта су ученици запамтили у вези са излагањем наставнице	проверавање ученичког знања и разумевања теме	4	1	25
8	излагање о развоју политичких односа	наставничково излагање нове теме	5	1	20
9	диктирање ученицима	рад ученика на тексту и диктирање	4	1	25
10	сређивање коришћеног материјала)	завршне активности на часу	1	0	0
11	попуњавање анкетног листића	завршне активности на часу	2	1	50
12	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	1	1	100
	УКУПНО		52	11	21,15

Табела 49: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу историје у седмом разреду

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, мотивисање ученика, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	6	2	33,33
2	подсећање и понављање градива од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	37	0	0
3	излагање наставнице – допунска објашњења за садржаје који су ученицима били нејасни на прошлом часу	обрада нове теме уз учешће ученика	7	0	0
4	повнављање и провера шта су ученици запамтили након додатног излагања	проверавање ученичког знања и разумевања теме	1	0	0
5	опомињање ученика	одржавање дисциплине на часу	5	2	40
6	наставница оцењује квалитет целог одељења	процењивање квалитета часа	4	0	0
7	задавање домаћег задатка	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	2	0	0
	УКУПНО		62	4	6,45

Табела 50: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу хемије у седмом разреду

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	жалба наставнице на лоше услове за рад	обезбеђивање услова и материјала за рад	2	0	0
2	организовање услова за рад	уводне активности на часу	2	2	100
3	излагање о раздвајању смеша	наставничково излагање нове теме	22	1	4,55
4	упутство за рад на следећем часу	најављивање наредних активности	1	0	0
5	подсећање на градиво од претходног часа	обрада нове теме	6	0	0
6	задавање домаћег задатка	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	1	0	0
7	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	4	3	75
8	упис одсутних ученика и сређивање коришћеног материјала	завршне активности на часу	2	1	50
	УКУПНО		40	7	17,5

Табела 51: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу хемије у седмом разреду

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	разматрање дисциплинских проблема у разреду	праћење понашања ученика	2	0	0
2	договарање око предстојећег такмичења из хемије	информисање о ваннаставним и додатним активностима	1	1	100
3	вежбање и припремање за контролни задатак	проверавање ученичког знања и разумевања теме	31	7	22,58
4	коментарисање урађеног домаћег задатка	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	3	0	0
5	уписивање одсутних ученика	завршне активности на часу	2	0	0
	УКУПНО		39	8	20,51

Табела 52: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу географије у седмом разреду

Р. бр. епизоде	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, организовање распореда седења, подела материјала за контролни задатак	уводне активности на часу	6	4	66,67
2	диктирање питања за контролни	рад ученика на тексту и диктирање	3	1	33,33
3	рад на контролном задатку, уз додатна питања и предлоге ученика и опомињање ученика	рад ученика на тексту и диктирање	20	14	70
4	коментарисање критеријума оцењивања	одговарање ученика за оцену	11	6	54,55
5	провера знања појмова који су били на контролном задатку	проверавање ученичког знања и разумевања теме	13	4	30,77
6	препричавање нетачних одговоре ученика из других одељења	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
7	излагање о критеријуму оцењивања контролног задатка	одговарање ученика за оцену	3	1	33,33
8	одговарање ученика	одговарање ученика за оцену	8	4	50
9	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	2	2	100
10	поздрављање, коментарисање квалитета часа и тежине контролног задатка	завршне активности на часу	3	2	66,67
	УКУПНО		71	38	53,52

Табела 53: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу географије седмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	4	3	75
2	давање упутстава за рад на часу	најављивање наредних активности	3	1	33,33
3	опомињање ученика да доносе књиге на час	одржавање дисциплине на часу	2	0	0
4	подела оцењених контролних задатака	одговарање ученика за оцену	9	4	44,44
5	излагање о средњој Азији	обрада нове теме уз учешће ученика	37	9	24,32
6	предавање индивидуалног контролног задатка ученика	одговарање ученика за оцену	2	2	100
7	консултације око контролног задатка урађеног на прошлом часу	одговарање ученика за оцену	1	1	100
	УКУПНО		58	20	34,48

Табела 54: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу верске наставе у седмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	поздрављање и уписивање одсутних ученика	уводне активности на часу	2	0	0
2	давање упутстава за рад на часу	најављивање наредних активности	3	2	66,67
3	препричавање излета од прошлог викенда	информисање о ваннаставним и додатним активностима	11	3	27,27
4	уводна молитва	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
5	договарање око предстојећег интервјуа	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	6	0	0
6	диктирање, уз коментаре наставнице	рад ученика на тексту и диктирање	12	3	25
7	читање одабраних текстова 1	наставничково излагање нове теме	5	0	0
8	излагање о Охридском прологу	наставничково излагање нове теме	5	1	20
9	читање одабраних текстова 2	наставничково излагање нове теме	7	1	14,29
10	излагање о св. Теодору Тирону и св. Ђорђу	наставничково излагање нове теме	4	1	25
11	завршна молитва	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	0	0
	УКУПНО		58	11	18,97

Табела 55: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу верске наставе у седмом разреду

	Садржај епизода	Категорија епизода	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	поздрављање и уписивање одсутних ученика	уводне активности на часу	2	1	50
2	упутства за набаљање материјала за рад	обезбеђивање услова и материјала за рад	2	0	0
3	уводна молитва	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	1	50
4	подсећање на градиво од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	2	1	50
5	излагање о значају рада на себи	обрада нове теме уз учешће ученика	3	0	0
6	излагање о значају жртве	обрада нове теме уз учешће ученика	3	0	0
7	дискусија о вредности жртве насупротив љубави према Богу	дискусија	1	1	100
8	излагање о Авраму	наставничково излагање нове теме	5	0	0
9	излагање о значају љубави	обрада нове теме уз учешће ученика	6	0	0
10	излагање о правди	обрада нове теме уз учешће ученика	1	0	0
11	излагање о значају уважавања различитости и разумевања другог човека	наставничково излагање нове теме	5	0	0
12	излагање о значају покајања	наставничково излагање нове теме	3	0	0
13	дискусија о правди и праведности	дискусија	1	0	0
14	излагање о Божијој милости	наставничково излагање нове теме	2	0	0
15	попуњавање анкетног листића и поздрављање	завршне активности на часу	6	3	50
	УКУПНО		44	7	15,91

Табела 56: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу српског језика у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	3	1	33,33
2	консултовање око реализације истраживања	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
3	договарање око интервјуа са ученицима	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
4	подсећање на рад од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	6	1	16,67
5	организовање распореда седења ученика	одржавање дисциплине на часу	3	1	33,33
6	излагање о историјском контексту песме коју обрађују	обрада нове теме уз учешће ученика	12	5	41,67
7	организовање распореда седења ученика	одржавање дисциплине на часу	4	2	50
8	опомињање ученика најављивањем казног теста	одржавање дисциплине на часу	4	2	50
9	излагање основних информација о песми коју обрађују	обрада нове теме уз учешће ученика	33	4	12,12
10	решавање административних проблема (присуство другог наставника – разредног старешине)	административне активности	10	3	30
11	излагање ученика о садржају песме	излагање ученика	10	0	0
12	читање и тумачење песме	наставничково излагање нове теме	8	0	0
13	оцењивање активности и залагања ученика	одговарање ученика за оцену	4	1	25
14	задавање домаћег задатка	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	4	0	0
15	молба ученика да иде у тоалет	одржавање дисциплине на часу	3	2	66,67
16	попуњавање анкетног листића	завршне активности на часу	2	2	100
	УКУПНО		110	24	21,82

Табела 57: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу српског језика у осмом разреду

	Садржај епизода	Категорија епизода	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	давање упутства за рад на часу	најављивање наредних активности	2	1	50
2	пружање медицинске помоћи повређеној ученици	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	0	0
3	организација услова за рад	обезбеђивање услова и материјала за рад	4	1	25
4	излагање о метонимији	обрада нове теме уз учешће ученика	7	1	14,29
5	рад индивидуалног ученика на писменом задатку	рад ученика на тексту и диктирање	2	1	50
6	излагање о стилским фигурама	наставничково излагање нове теме	9	2	22,22
7	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	8	3	37,5
8	подела материјала и давање упутстава за рад	најављивање наредних активности	7	1	14,29
9	договарање око редоследа планираних активности на часу	најављивање наредних активности	4	2	50
10	уписивање одсутних ученика	административне активности	2	0	0
11	опомињање ученика	одржавање дисциплине на часу	2	0	0
12	читање одговора ученика	читање писаних одговора ученика	17	1	5,88
13	договарање око предстојећег интервјуа са ученицима	завршне активности на часу	1	0	0
	УКУПНО		66	13	19,7

Табела 58: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу историје у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	4	1	25
2	подсећање на рад од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	4	0	0
3	излагање о патриотизму	обрада нове теме уз учешће ученика	15	2	13,33
4	излагање прве групе ученика о М. Савић	излагање ученика	8	1	12,50
5	излагање друге групе ученика о Н. Петровић	излагање ученика	9	3	33,33
6	излагање треће групе ученика о Р. Путнику)	излагање ученика	6	2	33,33
7	понављање и провера шта су ученици запамтили у вези са претходним излагањима	проверавање ученичког знања и разумевања теме	4	0	0
8	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	2	1	50
9	оцењивање квалитета часа	процењивање квалитета часа	2	1	50
10	разматрање квалитета наставних часова овог типа	процењивање квалитета часа	2	0	0
11	поздрављање	завршне активности на часу	1	1	100
	УКУПНО		57	12	21,5

Табела 59: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу историје у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	4	0	0
2	позивање ученика да одговарају за оцену	одговарање ученика за оцену	4	1	25
3	одговарање ученика 1	одговарање ученика за оцену	5	0	0
4	давање упутства о приступу и начинима учења историје	упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави	6	0	0
5	одговарање ученика 2	одговарање ученика за оцену	7	0	0
6	одговарање ученика 3	одговарање ученика за оцену	3	1	33,33
7	одговарање ученика 4	одговарање ученика за оцену	9	1	11,11
8	одговарање ученика 5	одговарање ученика за оцену	6	1	16,67
9	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	3	1	33,33
10	давање упутства о техникама и навикама учења историје	упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави	6	0	0
11	похваљивање напретка у раду појединих ученика	одговарање ученика за оцену	2	0	0
	УКУПНО		55	5	9,09

Табела 60: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу хемије у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад	уводне активности на часу	2	1	50
2	попуњавање анкетног листића	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	0	0
3	подсећање на градиво од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	11	1	9,09
4	провера знања ученика	обрада нове теме уз учешће ученика	10	1	10
5	опомињање ученика и критиковање њиховог односа према обавезама и школи	упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави	1	0	0
6	одговарање ученика 1	одговарање ученика за оцену	17	0	0
7	одговарање ученика 2	одговарање ученика за оцену	10	0	0
8	одговарање ученика 3	одговарање ученика за оцену	16	2	12,5
9	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	2	1	50
10	опомињање ученика	одржавање дисциплине на часу	4	1	25
11	упутства о приступу и начинима учења хемије	упутства о начинима успешног учења и одговорном приступу настави	4	1	25
12	поздрављање, упис одсутних ученика	завршне активности на часу	4	1	25
	УКУПНО		82	9	10,98

Табела 61: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу хемије у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	размена информација о повређеној ученици	уводне активности на часу	2	1	50
2	излагање општих података о гвожђу, бакру и алуминијуму	наставничко излагање нове теме	9	0	0
3	достављање књиге ученику	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	1	100
4	уписивање одсутних ученика	административне активности	3	1	33,33
5	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	2	0	0
6	уписивање оцена са контролног задатка	административне активности	2	0	0
7	излагање о реакцијама и својствима гвожђе, бакра и алуминијума	наставничко излагање нове теме	14	1	7,14
8	договарање око одговарања ученика на следећем часу	најављивање наредних активности	5	2	40
9	позивање ученика да одговарају	одговарање ученика за оцену	3	0	0
10	одговарање ученика 1	одговарање ученика за оцену	7	1	14,29
11	коментарисање рада ученика других одељења	информисање о ваннаставним и додатним активностима	5	0	0
12	молба ученика да се умије	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	2	100
13	сређивање коришћеног материјала)	завршне активности на часу	5	3	60
14	попуњавање анкетног листића и поздрављање	завршне активности на часу	3	2	66,67
	УКУПНО		63	14	22,22

Табела 62: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу географије у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	5	2	40
2	подела урађених контролних задатака, уз коментарисање и уписивање оцена	одговарање ученика за оцену	6	5	83,33
3	најава активности на часу	најављивање наредних активности	4	2	50
4	проверавање знања ученика о климатским елементима и факторима	подсећање на рад од претходног часа	28	1	3,57
5	рад ученика на тексту из радне свеске	рад ученика на тексту и диктирање	2	0	0
6	коментарисање истраживања	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	3	1	33,33
7	заказивање контролног задатка за поједине ученике на следећем часу	најављивање наредних активности	1	0	0
8	заказивање контролног задатка за цело одељење на следећем часу	најављивање наредних активности	2	1	50
9	читање одговора ученика из радне свеске	читање писаних одговора ученика	11	4	36,36
10	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	1	0	0
11	поздрављање	завршне активности на часу	1	0	0
	УКУПНО		64	16	25

Табела 63: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу географије у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	организовање услова за рад, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	3	0	0
2	контролни задатак за две ученице	рад ученика на тексту и диктирање	10	6	60
3	чишћење просутог сока	обезбеђивање услова и материјала за рад	3	2	66,67
4	информисање ученика о оцени на контролном задатку	одговарање ученика за оцену	3	2	66,67
5	подсећање на градиво од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	5	1	20
6	излагање о клими Србије	обрада нове теме уз учешће ученика	8	1	12,5
7	рад ученика на тексту из радне свеске	рад ученика на тексту и диктирање	10	4	40
8	најава активности за следећи час	најављивање наредних активности	2	1	50
9	контролни задатак за два ученика	рад ученика на тексту и диктирање	10	2	20
10	читање одговора ученика на питања из радне свеске	читање писаних одговора ученика	21	9	42,86
11	оцењивање активности ученика	одговарање ученика за оцену	2	2	100
12	коментарисање накита наставнице	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	1	100
13	поздрављање	завршне активности на часу	1	1	100
	УКУПНО		79	32	40,51

Табела 64: Садржај и категорије дијалошких епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на првом наставном часу верске наставе у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	коментарисање оцена ученика из других предмета	подстицање ученика да поправе школски успех	6	1	16,67
2	уписивање часа, упис одсутних ученика	уводне активности на часу	2	0	0
3	уводна молитва	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	3	1	33,33
4	договарање око наредних корака у истраживању	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
5	подсећање на градиво од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	3	1	33,33
6	коментарисање диоптрије ученика и наставнице	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
7	договарање око наредних ваннаставних активности	информисање о ваннаставним и додатним активностима	2	0	0
8	излагање о агапеу	наставничково излагање нове теме	8	1	12,5
9	излагање и тумачење текста који су ученици записали прошли час	наставничково излагање нове теме	3	0	0
10	излагање о начинима обожења човека	обрада нове теме уз учешће ученика	9	0	0
11	излагање о односу човека и животиња	наставничково излагање нове теме	5	1	20
12	поздрављање	завршне активности на часу	1	0	0
13	завршна молитва	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
	УКУПНО		48	5	10,42

Табела 65: Садржај и категорије дијалогских епизода и заступљеност секвенци које су иницирали ученици на другом наставном часу верске наставе у осмом разреду

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
1	поздрављање	уводне активности на часу	1	0	0
2	објашњавање садржаја истраживања	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	4	1	25
3	подела радног материјала	обезбеђивање услова и материјала за рад	2	0	0
4	упис одсутних ученика	административне активности	5	1	20
5	размена информација између ученика о домаћем задатку из других предмета	информисање о ваннаставним и додатним активностима	2	2	100
6	коментарисање оцена из других предмета	подстицање ученика да поправе школски успех	1	0	0
7	уводна молитва	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	0	0
8	најава активности на часу	најављивање наредних активности	2	0	0
9	подсећање на градиво од претходног часа	подсећање на рад од претходног часа	2	0	0
10	дискусија о личном проблему ученика	дискусија	9	2	22,22
11	Диктирање	рад ученика на тексту и диктирање	3	0	0
12	Излагање и тумачење записаног садржаја	наставниково излагање нове теме	8	0	0
13	читање приче из Светосавског звонца 1	наставниково излагање нове теме	4	0	0
14	дискусија о могућим начинима решавања проблема ученика	дискусија	7	0	0
15	Размена утисака ученика о веслању	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	1	1	100
16	читање приче из Светосавског звонца 2	наставниково излагање нове теме	3	0	0

	Садржај епизоде	Категорија епизоде	Секвенце		
			Укупно (N)	Иницирали ученици (N)	Иницирали ученици (%)
17	попуњавање анкетног листића	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	1	50
18	завршна молитва	разматрање различитих тема и друге специфичне ситуације на часу	2	0	0
19	задавање домаћег задатка	активности у вези са израдом домаћег задатка ученика	1	0	0
20	поздрављање	завршне активности на часу	1	1	100
	УКУПНО		61	9	14,75

VII БИОГРАФИЈА

Владета (Драган) Милин је рођен 2.7.1980. године у Београду, где је завршио основну школу и гимназију. На Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду (смер педагогија) дипломирао је 2007. године. Докторске студије педагогије уписује 2008. године на истом факултету.

Радио је као демонстратор на модулу *Вештине* на Одељењу напредних додипломских студија Београдске отворене школе (2006/2007). Од 2009. године је запослен на Институту за педагошка истраживања, учествујући у три научноистраживачка пројекта које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја, у једном пројекту Министарства вера (2009-2010), у *TIMSS 2011* (2010-2011) и *RRPP* (2011-2012). Руководилац је пројектних активности у Институту за међународни пројекат које се реализује у оквиру европског Програма за целоживотно учење (потпрограм Коменијус) од новембра 2013. године. Обавља дужности заменика директора Института од фебруара 2016. године.

Објавио је 12 научних радова, укључујући један рад у међународном часопису који је на SCI листи (M23), три рада у часопису међународног значаја верификованог посебном одлуком (M24) и један рад у монографији међународног значаја (M14). Учествовао је саопштењима штампаним у целини или изводу на међународним и националним научним скуповима.

Аутор и реализатор је акредитованог програма стручног усавршавања *Истраживачки дијалог као подстицај критичког мишљења*, а реализатор је још пет актуелних и претходно реализованих програма стручног усавршавања у области дидактике, методике и васпитног рада.

Добитник је награде Филозофског факултета за најбољег студента на смеру педагогије (2006), био је стипендиста Београдске отворене школе (2005-2006) и Републичке фондације за развој научно-уметничког подмлатка (од 2006. до 2009. године).

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Владета Милин

Број индекса 2П070019

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Начини концептуализовања дијалога у настави

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 12.9.2016.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Владета Милин

Број индекса: 2П070019

Студијски програм: Докторске студије педагогије

Наслов рада: Начини концептуализовања дијалога у настави

Ментор: др Лидија Радуловић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 12.9.2016.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Начини концептуализовања дијалога у настави

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио.

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 12.9.2016.
