

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ДС/СС 05/4-02 бр. 221/1-ХП/З 20.02.2014. године	
---	--

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој Х редовној седници, 20.02.2014. године – на основу чл. 231. став 1. алинеја 15. и 16. и члана 278. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: НАЧИНИ КОНЦЕПТУАЛИЗОВАЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ, докторанда Владете Милина.

За ментора је одређена доц. др Милица Митровић.

Доставити: 1х Универзитету у Београду 1х Стручном сараднику за докторске дисертације 1х Шефу Одсека за правне послове 1х Архиви	ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА Проф. др Милош Арсенијевић
--	---

Факултет <u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ Веће научних области друштвено-хуманистичких наука (Назив већа научних области коме се захтев упућује)
04/1-2 бр. 6/2471	
(број захтева)	
21.02.2014.	
(датум)	

ЗАХТЕВ

за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на предлог теме докторске дисертације:

Начини концептуализовања дијалога у настави

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Владета (Драган) Милин

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање: Филозофски, Београд

Година дипломирања: 2007.

Назив факултета на коме је магистарска теза одбрањена:

Година одбране магистарске тезе: _

Обавештавамо вас да Наставно-научно веће је

на седници 20.02.2014. одржаној

размотрило предложену тему и закључило да је тема подобна за израду докторске дисертације.

	ДЕКАН ФАКУЛТЕТА Проф. др Милош Арсенијевић
--	---

Прилог:

- Предлог теме докторске дисертације са образложењем
- Акт надлежног тела факултета о подобности теме за израду докторске дисертације

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Владета Милин

Име и презиме ментора: Милица Митровић

Звање: доцент

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Митровић, М. (2010). Писменост и образовање: Перспектива Нових студија писмености. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду, 222 стр.
2. Mitrović, M. (2013). Ethnography of literacy and microethnographic discourse analysis in literacy research; in M. Despotović, E. Hebib & B. Németh (Eds.): Contemporary issues of education quality. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD, pp. 411-424.
3. Радуловић, Л., Митровић, М., (2011). Зашто су наставне методе у нашим школама недовољно разноврсне, Настава и васпитање, LX, 3, стр. 367-377.
4. Mitrović, M. (2008). Konstrukcija odnosa usmenosti i pismenosti u obrazovanju. Andragoške studije, br. 2, str. 301- 314.
5. Антонијевић Р., Митовић, М. (2013), Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања, Настава и васпитање, LXII, бр. 3, стр. 465-478

Заокружити одговарајућу опцију (А, ☒ Б, В или Г):

А) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији техничко-технолошких, природно-математичких и медицинских наука ментор треба да има најмање три рада са SCI, SSCI, AHCI или SCIE листе, као и Math-Net.Ru листе.

Б) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији друштвено-хуманистичких наука ментор треба да има најмање три рада са релевантне листе научних часописа (Релевантна листа научних часописа обухвата SCI, SSCI, AHCI и SCIE листе, као и ERIH листу, листу часописа које је Министарство за науку класификовало као М24 и додатну листу часописа коју ће, на предлог универзитета, донети Национални савет за високо образовање. Посебно

се вреднују и монографије које Министарство науке класификује као M11, M12, M13, M14, M41 и M51.)

В) У случају израде докторске дисертације према ранијим прописима за кандидате који су стекли академски назив магистра наука ментор треба да има пет радова (референци) које га, по оцени Већа научних области, квалификују за ментора односне дисертације.

Г) У случају да у ужој научној области нема квалификованих наставника, приложити одлуку Већа докторских студија о именовању редовног професора за ментора.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Датум _____

М.П.

проф. др Милош Арсенијевић

Филозофски факултет Универзитета у Београду
Одељење за педагогију и андрагогију
Докторске студије педагогије

НАЧИНИ КОНЦЕПТУАЛИЗОВАЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ
Образложење предлога теме докторске дисертације

Ментор: доц. др Милица Митровић
Милин
Београд, 2014.

Студент: Владета

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Увод

У педагошкој литератури примећује се пораст интересовања аутора за проблем дијалога у настави – он се разматра у дидактичким оквирима (Alexander, 2010; Edwards & Westgate, 2005; Nystrand, 1997; Mercer & Littleton, 2007; Walsh, 2006; Wells, 2004), али и у односу на нека основна педагошка питања (Burbles & Bruce, 2001; Gutierrez & Larson, 1994; Matusov, 2009; Marjanovic-Shane, 2012). Истицање суштинске улоге језика у процесу сазнавања, које је нарочито присутно после тзв. лингвистичког заокрета, утицало је на то да се дијалог у настави све више проучава и у другим друштвеним наукама. Нова читања и тумачења идеја Л. Виготског, М. Бахтина, П. Фреиреа и других аутора усмерена на разумевање дијалошког односа у настави доприносе настајању и развијању нових концепција наставе и образовних програма на овим основама. Дијалог се посматра као иманентни квалитет наставе, те у последње време настаје нова интердисциплинарна област – дијалошка педагогија (Matusov, 2009). За разлику од традиционалног дидактичког приступа, у којем дијалог има инструментални значај и одређује се као једна од метода наставног рада, у новим теоријским приступима

дијалог у настави се разуме као сложен феномен који изражава суштину наставног процеса и носи велики педагошки потенцијал.

Поред разумевања значаја језика за учење и образовање, односно схватања о повезаности дијалога и процеса сазнавања у настави, на савремена проучавања дијалога у настави утичу и резултати емпиријских истраживања. Они указују на то да је дијалошки квалитет наставе слабо изражен у образовним праксама различитих држава света (Alexander, 2001, према: Skidmore, 2006; Nystrand, 1997; Wells & Mejia-Arauz, 2006). Поставља се питање зашто дијалошки потенцијали наставног часа, који се све чешће наводе у литератури, нису довољно препознати у наставној пракси. С обзиром на то, рад на дисертацији планирамо као опис и систематизовање сазнања из литературе о приступима дијалогу у настави и као истраживање начина на који се дијалог разуме у контексту наставе у нашој школи.

Приступи концептуализовању дијалога у настави

Схватања дијалога која су представљена у радовима М. Бахтина и П. Фреиреа, као и у теоријским оквирима социокултурног приступа настави чине основу већине савремених проучавања дијалога у настави и стога ћемо их у наставку укратко представити. Такође, приказаћемо и концептуализације дијалога у настави које су у претходном периоду уобличене у домаћој дидактичкој литератури, будући да су оне широко распрострањене и веома утицајне у нашој образовној пракси. У планираном раду на теми, изван наше посебне пажње остаће дидактичке теорије развијане у Немачкој, као и појединачне концепције наставе, због велике разнородности њихових полазишта и чињенице да је дијалог у њима један од релевантних појмова, али не и централни проблем проучавања.

Схватање дијалога М. Бахтина. Схватање дијалога које је још крајем 20-тих година прошлог века изнео руски научник М. Бахтин тек у последње две-три деценије привлачи већу пажњу шире научне јавности. Овај филозоф и лингвиста у својим радовима истиче значај вишегласја и схватање недовршености људског бића (Bahtin, 1981; 2000). Он заговара дијалошко долажење до истине,

преиспитивање датог и тражење потпунијег разумевања. Његово схватање дијалога заснива се на тези да је свака реч „билатерални акт“ (Bahtin, 1980:95), јер је увек у односу према другом човеку (или другим људима), али и у односу према претходним и будућим исказима. У складу с тим, овај аутор закључује да је дијалог основни облик коришћења језика, а да је монолог само теоријска апстракција, која се добија „редукцијом дијалога на један једини глас“ (Matijašević, 1980:XXI).

Бахтин, при том, критикује распрострањеност *монологизма* у наставном раду. Монологизам у настави подразумева да неко „ко зна и влада истином поучава оног ко не зна и греш“ (Bahtin, 2000:78). Бахтин, напротив, износи схватање да истина не постоји у главама појединаца, већ да настаје и одржава се управо у дијалогу (Bahtin, 2000:105). Поред епистемолошког значаја, он истиче да се однос између наставника и ученика може означити као „педагошки дијалог“ (енг. pedagogical dialogue), чиме указује на његов васпитни и образовни потенцијал (Bahtin, 2000). Савремени аутори у Бахтиновом схватању дијалога препознају вредност уважавања саговорника и узимање у обзир перспективе другог, што се у настави испољава као наставничково уважавање позиције ученика. Такође, прихватање Бахтиновог концепта вишегласја може се разумети као настојање да се у настави чују и уваже различити „гласови“, односно другачије перспективе. Коначно, у радовима овог аутора указује се на повезаност речи и вредности, односно језика и идеологије (Bahtin, 1980), чиме се ствара основа за проучавање дијалога у настави у ширим друштвеним, културним и политичким оквирима.

Схватање дијалога П. Фреиреа. Други важан аутор за разумевање дијалога у настави јесте бразилски педагог П. Фреире, који у свом критичком приступу проучавању основних педагошких проблема посебно наглашава значај и потенцијал дијалога. Он дијалог одређује као јединство акције и рефлексije у настојању људи да трансформишу и „именују свет“ (Freire, 2005:87-88). Међутим, Фреире истиче да ово трансформисање не сме да буде привилегија одабраних, који ће то да чине у име других људи, односно уместо већине. Он, такође, наводи да дијалог није могућ између оних којима је ускраћено право да говоре и оних који узурпирају то право (Freire, 2005). Због тога је дијалог за Фреиреа показатељ демократичности у друштву, али и основни начин ослобађања, односно

еманципације. Наиме, укључивањем у дијалог подстиче се освешћивање и оснаживање припадника угњетаваних слојева, чиме се омогућује успостављање хуманијих односа у друштву.

Ова педагошка схватања дијалога Фреире преноси и на домен наставе. Дијалог у наставном контексту он посматра као епистемолошки однос, као начин сазнавања и учења у којима се размењују искуства свих учесника (Freire, 2005). Према томе, његово схватање дијалога погрешно би било посматрати као једноставну методу педагошког или наставног рада, односно као „механички уобличену наставну праксу“ (Macedo, 2005:16). Фреире дијалог одређује као „егзистенцијалну неопходност“ (Freire, 2005:88), која има епистемолошку, али и онтолошку вредност. За Фреиреа, дијалог у настави представља начин изградње рефлексивног, критичког и хуманог педагошког односа у учионици (Matusov, 2009), чиме се истиче велики еманципаторски и демократизујући потенцијал дијалога (Freire, 2005). Његове идеје представљају значајан допринос концептуализовању дијалога у оквиру процеса хуманизације наставе и педагошког делања. Тако се у текстовима савремених аутора указује на идеолошке и манипулативне ефекте „монолошки обликоване наставе“ (Gutierrez & Larson, 1994) и афирмише идеја равноправности и демократичности путем дијалога у настави. Другим речима, дијалог у настави се посматра као начин мењања успостављених односа хијерархије у учионици и ауторитарности наставника, чиме се доприноси и смањивању хегемоније у друштву.

Социокултурни приступ настави представља теоријски правац у чијој основи се налази развојна теорија Виготског, односно схватање да се знање конструише учествовањем у заједничким активностима и праксама заједнице, у оквиру одређеног културног и историјског контекста (Mercer & Littleton, 2007). Социјални односи су претпоставка школског учења, као и развоја виших менталних функција ученика. Аутори истичу да се процес учења у настави не односи само на ученике, тако да у заједници која учи (енг. community of learners) наставник учи од својих ученика и заједно са њима (Рогоф, 1996; Rogoff, Matusov & White, 1996). Према томе, у оквиру социокултурног приступа, средишње место имају активности ученика и наставника, односно размене које настају између њих.

Наставник и ученици на тај начин учествују у процесу стварања значења која имају личну и друштвену вредност (Lave & Wenger, 1991, према: Wells, 2004).

Поједини аутори који припадају социокултурном правцу мишљења дијалогу приступају феноменолошки, а саму наставу посматрају као иманентно дијалошки процес. У складу с тим, они изражавају различита виђења дијалошких квалитета наставе, у виду „дијалошке наставе“ (енг. dialogic instruction; Nystrand, 1997), „дијалошког поучавања“ (енг. dialogic teaching; Alexander, 2010) и „дијалошког истраживања“ (енг. dialogic inquiry; Wells, 2004). Такође, један број аутора (Marjanovic-Shane, 2012; Matusov, 2009; Skidmore, 2006) развија идеју дијалошке педагогије (енг. dialogic pedagogy), у којој се дијалог посматра као васпитни и образовни приступ у наставном раду (Skidmore, 2006), али и као суштинско својство васпитања и образовања (Matusov, 2009).

Полазећи од Бахтиновог става да је свако стварање значења дијалогично, представници дијалошке педагогије формулишу претпоставку да је у основи педагошког односа дијалошки процес заједничког преиспитивања и конструисања истине (Matusov, 2009). Они истичу да заговорници тзв. инструменталног (или слабог) дијалогизма дијалог посматрају као средство постизања различитих васпитних и образовних циљева. Насупрот томе, заговорници тзв. онтолошког (или јаког) дијалогизма – који је основа дијалошке педагогије – дијалог одређују као суштинско обележје сваке васпитне и образовне праксе. У оквиру онтолошког дијалогизма се не полази од схватања да би педагошки однос требало да буде више дијалошки, већ од претпоставке да је педагошки однос иманентно дијалошки, чак иако учесници у дијалогу имају отпор према томе (Matusov, 2009). У том смислу, дијалог у настави није метода која може некад да се користи, а некад не – за представнике дијалошке педагогије он је есенцијалан и свеприсутан (Matusov, 2009). Настава се посматра као контекст у којем се истина „ставља на дијалошку пробу“ (Marjanović-Shane, 2012:14), а наставник и ученици у процесу дијалошког стварања значења „хуманизују свет, а тиме и њих саме“ (Matusov, 2009:81).

У домаћим лексикографским изворима, уџбеницима дидактике и монографијама, проблем дијалога у настави најчешће се разматра под терминима дијалошка метода (Ђорђевић, 1992; *Педагошки лексикон*, 1996; Vilotijević, 2000) или

наставни разговор (Jurić, 1979). Оба појма се одређују као врста вербалне методе наставног рада која служи испуњавању неког дидактичког циља или задатка. У том духу, В. Јурић наставни разговор посматра као метод који је „функционално подређен наставној ситуацији“ (Jurić, 1979:61). У оквиру оваквог виђења, вредност примене наставног разговора процењује се на основу тога да ли је наставник успео да оствари предвиђене циљеве на најефикаснији и најекономичнији начин. Због тога се развијају различите врсте и облици наставног разговора (Ђорђевић, 1992; Jurić, 1979; Prodanović i Ničković, 1984; Vilotijević, 2000), које наставник може да примењује на часу.

Наставни разговор карактерише наставниково постављање унапред формулисаних питања у вези са предвиђеним градивом (Ђорђевић, 1992; Nikolić, 1992). У литератури се наводи да питања наставника треба да буду добро припремљена, да буду јасна и прецизна, како би се избегло „непотребно удаљавање“ од теме часа (Jurić, 1979; Nikolić, 1992; Vilotijević, 2000). Према томе, може се закључити да у традиционалном дидактичком приступу дијалогу у настави доминантну улогу има наставник, који је задужен за остваривање прописаног наставног програма. Иако се наводи значај активног учешћа ученика у наставном разговору, њихов допринос се одређује у односу на испуњење предвиђеног циља часа. У овом дидактичком приступу лично искуство и становишта ученика, али и наставника, имају само инструменталну улогу, тако да се не посматрају као предмет наставног разговора. Будући да је дијалог у настави тематски јасно одређен, а циљ унапред дефинисан, размена значења између ученика и наставника веома је ограничена.

Део процеса концептуализовања дијалога у настави јесте и разматрање његових функција. Тако се у оквиру традиционалног дидактичког приступа дијалог најчешће посматра у функцији усвајања наставних садржаја. За разлику од тога, аутори који припадају социокултурном приступу разматрају бројне улоге које има дијалог у процесу сазнавања, размене искустава и преговарања значења. Схватања дијалога у настави на основама критичке педагогије наглашавају његов значај у креирању односа равноправности и еманципације у настави.

Функције дијалога у настави могу се разумети на различитим нивоима општости. Проучавање функција дијалога на основу намера и очекивања учесника у дијалогу, може се означити као истраживање „микро-нивоа“ функција дијалога. Функције се, такође, могу процењивати у односу на целину наставног часа, или у оквиру одређеног задатка, односно веће групе активности на наставном часу. Ово схватање се може одредити као „мезо-ниво“ функција дијалога у настави. „Макро-ниво“ функција дијалога у настави повезан је са проучавањем доминантних педагошких дискурса.

Различите концептуализације подразумевају разлике у разумевању природе знања, процеса сазнавања, учења и поучавања, односно саме суштине образовања. Концептуализације дијалога у настави су у основи схватања формалног образовања као процеса културне репродукције или продукције. Оне се испољавају у различитим виђењима положаја, одговорности и односа ученика и наставника, значаја њиховог личног искуства, интересовања и потреба, структурирања наставног часа, педагошке вредности „шумова“ и „сметњи“ у дијалогу у настави и друго. Може се, према томе, закључити да је проучавање дијалога у настави од великог значаја за област дидактике и педагогије, јер се тиче суштине проблема формалног образовања и праваца његовог развоја у будућности.

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

Предмет истраживања у овом раду јесу начини концептуализовања дијалога у настави, што обухвата: (1) преглед и систематизовање теоријских приступа дијалогу у настави, (2) емпиријско истраживање дијалога у контексту наставне праксе и (3) сагледавање односа између разумевања дијалога у нашој образовној пракси и теоријских концептуализација дијалога у настави.

У прегледаној литератури нису наведене класификације различитих теоријских приступа дијалогу у настави. Ми за сада препознајемо неколико приступа, тако да можемо разликовати, на пример, следеће концептуализације: (1)

дијалог као метода (инструмент) у процесу усвајања знања – схватање које је карактеристично за традиционални дидактички приступ, (2) дијалог као квалитет наставе и део процеса конструисања знања, значења и заједничког разумевања – схватање које је изражено у радовима Бахтина и савремених представника социокултурног приступа настави и (3) дијалог као начин мењања образовне праксе – схватање које се наглашава пре свега у схватањима Фреиреа и других аутора у оквиру критичке педагогије. Ове три концептуализације се разликују у начину одређивања шта *јесте* дијалог у настави, али и разумевања шта он *може* или *треба да буде*. Тако се у првој концептуализацији дијалог разуме на инструменталан начин и служи пре свега „преношењу знања“ од наставника ученицима, у другој он има кључну улогу у процесу заједничког сазнавања, а у трећој дијалог представља основу демократизације односа у настави и образовању.

Наведене концептуализације могу се довести у везу са филозофско-лингвистичким схватањима појма дијалога и функција које он има. У литератури се истиче креативни потенцијал дијалога и наглашава његова улога у процесу стварања значења (Bohm, 2009), откривања и преговарања истине (Bahtin, 2000), као и повезаност дијалога са ширим друштвеним обрасцима који постоје у одређеној култури (Nichol, 2009). Према томе, „дидактизовање“, односно инструментализовање дијалога ради постизања одређеног наставног циља сувише поједностављује овај феномен. Приступ дијалогу као облику заједничког конструисања значења и концептуализовање дијалога као начина мењања образовне праксе имају већу хеуристичку вредност за разумевање дијалога у настави. У овим двема концептуализацијама дијалошки квалитети и дијалошки потенцијали наставног часа имају централно место.

Међутим, поставља се питање у каквом су односу различите теоријске концептуализације дијалога у настави и сама наставна пракса, тј. у којој мери се различити теоријски приступи могу користити као полазиште за описивање и тумачење актуелне дијалошке праксе у настави. Резултати спроведених истраживања указују на то да у настави преовладава монолог наставника, а да постојећи дијалошки обрасци недовољно подстичу мисаоне активности ученика (Alexander, 2001, према: Skidmore, 2006; Nystrand, 1997; Wells & Mejia-Arauz, 2006).

На основу ових налаза стиче се утисак да је у наставној пракси најизраженије инструментално схватање дијалога. Ипак, за разумевање начина концептуализовања дијалога у настави потребно стећи обухватније истраживачке увиде, настале интерпретирањем различитих улога које има одређени дијалог и откривањем дубљих нивоа значења.

Начини на које се разуме дијалог у наставној пракси не произилазе само из теоријских концептуализација, будући да је дијалогска пракса обликована и другим друштвеним и културним утицајима, имплицитним теоријама учесника у дијалогу итд. У том смислу, истраживање начина концептуализовања дијалога у настави не исцрпљује се утврђивањем ставова и мишљења ученика и наставника о дијалогу у настави, већ подразумева упознавање актуелне дијалогске праксе у настави. При том, дијалогска пракса је „жива ствар“, феномен који се константно развија и мења. Покушаји хотимичног мењања, односно подстицања и унапређивања дијалога у настави изражени су у реализовању различитих пројеката (Mercer & Littleton, 2007), образовних програма и других интервенција (Corden, 2001; Wells, 2004), усмерених на оспособљавање наставника и ученика да користе образовне потенцијале дијалога у настави.

Интересовање савремених аутора за проблем дијалога у настави може се препознати у све већем броју истраживања представљених у страниј литератури, нарочито социокултурних, етнометодолошких, микроетнографских и акционих истраживања, односно проучавања језика у конструисању свакодневног живота у учионици (Bloom et al., 2005). С друге стране, у нашој средини постоји само мањи број истраживања у овој области, као што су испитивања образовног значаја језика у настави (Mitrović, 2006), начина коришћења говора у настави (Ožegović, 2006) и проучавања ефеката дијалога у процесу сазнавања (Baucal i Jovanović, 2008; Zorić, 2007). Иако постоје одређени подаци о дијалогу у настави, може се закључити да овај проблем није обухватно истражен у нашој земљи, али ни у страниј литератури. Наиме, већина истраживања усмерена је на проучавање повезаности дијалога и ефеката у одређеној сфери наставног рада. Овакав приступ је присутан у истраживањима дијалога у оквиру заједничких интелектуалних активности ученика (Mercer & Littleton, 2007) и у истраживачким активностима у настави (Wells, 2004).

Тако аутори најчешће унапред издвајају једну образовну функцију дијалога коју ће проучавати, што претпоставља прихватање једне неупитне концептуализације дијалога у настави. За разлику од тога, у овом раду предмет истраживања јесте сам феномен дијалога у настави, односно његово разумевање у контексту наставне праксе и различитих теоријских концептуализација.

Прикупљени подаци о дијалогу у настави допринели би заснованом промишљању идеализованих форми дијалога које се наводе у литератури, а тиме и валиднијем теоријском уобличавању овог педагошког проблема. Ово је нарочито значајно, будући да се у педагогији проблем дијалога у настави често посматра само на основу спекулативних разматрања епистемолошких предности дијалога, или моралних и политичких разлога за промовисање употребе дијалога у настави (Burbles & Bruce, 2001:2). Проучавање дијалога у настави, такође, представља подстицај за даљи развој дидактичке теорије. Сазнања о дијалогу у настави и функцијама које има доприносе дубинском увиду у наставни процес, на основу чега би се могле преиспитати постојеће дидактичке теорије, али и креирати нови модели наставе. Практичан значај истраживања дијалога у настави односи се на стварање емпиријске основе за осмишљавање предлога образовне политике и конкретних дидактичких решења. На тај начин би се утицало на промену схватања запослених у школама, који дијалог у настави често узимају „здро за готово“ (Edwards & Westgate, 2005; Good & Brophy, 1991; Marjanović-Shane, 2012; Wells, 2004). Промена односа према овом проблему могла би да доприносе не само мењању дијалогске праксе, него и педагошких поставки наставног часа (Cazden, 2001). Ову промену, према томе, не би требало поједностављено разумети као чешћу употребу дијалога у настави, јер се она односи на мењање схватања самог наставног процеса и суштине образовне праксе (Burbles & Bruce, 2001; Matusov, 2009).

Друштво у којем се афирмишу вредности демократије, равноправности и праведности треба те вредности да негује и у школском, односно наставном контексту, управо у дијалогу између свих учесника у настави (Cuencana, 2010). Истраживањем језика у настави открива се реализовани, али и скривени курикулум (Edwards & Westgate, 2005), тако да би се проучавањем начина концептуализовања

дијалога у настави упознавала постојећа наставна пракса, као и са њом повезани доминантни педагошки дискурси. На тај начин се може доћи до потпунијег разумевања различитих васпитних и образовних проблема, откривајући често недовољно видљиве претпоставке о природи знања и учења, о улогама наставника и ученика, њиховим етичким обавезама и друго (Burbles & Bruce, 2001). Будући да су начини разумевања дијалога у настави повезани са схватањима образовања и његовом улогом у друштву, добијени увиди би представљали основу за даље унапређивање и демократизовање наставног процеса у целини.

Дефинисање основних појмова у истраживању

Дијалог у настави. Под дијалогом у настави у овом раду подразумеваћемо размену значења између два или више саговорника, на коју утичу специфичности наставног контекста и намере учесника, а која производи различите планиране и непланиране ефекте. У понуђеном одређењу прихватамо схватање Бахтина да дијалог претпоставља постојање „две свести“ (Bahtin, 1980), односно најмање два учесника, а не и ситуације у којима појединац води дијалог „сам са собом“ (Bohm, 2009), истражујући различита значења неке теме. У нашем одређењу дијалога користимо термин „саговорници“, будући да смо усмерени на истраживање говорних, а не и писаних облика дијалога у настави. Дијалог у настави посматраћемо у вези са специфичним институционалним контекстом у којем се реализује и који утиче на садржај и форму тог дијалога. Иако на дијалог значајно утичу намере саговорника (Nystrand, 1997; Wells, 2004), ефекти тог дијалога никад нису истоветни циљевима које су учесници имали. Наиме, ефекти дијалога у настави нису једнозначни и једнодимензионални (Cazden, 2001; Schiffrin, 2005; Wells, 2004), тако да се они могу препознати у бројним другим сферама, којих наставници и ученици најчешће нису ни свесни (Good & Brophy, 1991).

У овом раду операционализација дијалога у настави засниваће се на категоријама „секвенцијалне организације говорног дискурса“ (енг. sequential organization of spoken discourse) које су понуђене у литератури и које су емпиријски проверене (Wells, 2004; Wells & Meija-Arauz, 2006). Разликоваћемо следеће основне категорије: потез, размена, секвенца и епизода (Wells, 2004:236-237). *Потез* је најмања јединица дискурса и односи се на вербални допринос у виду једног

обраћања учесника у дијалогу. Потез може да буде, на пример, 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 потезе повезане са очекивањима представљеним у иницијативном потезу. *Епизода* представља најопштију категорију и односи се на укупну вербалну размену која је усмерена према некој активности или задатку у оквиру наставног часа. Епизоде могу да се састоје из неограниченог броја 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 основну јединицу анализе у овом истраживању.

Функције дијалога у настави. У овом раду, функције дијалога у настави одредићемо као однос између дијалога у настави и његових бројних примарних и скривених педагошки релевантних ефеката. У овом одређењу, функције се наводе у множини, будући да прихватамо схватање да свака употреба језика има вишеструке функције, које постоје истовремено (Cazden, 2001; Schiffrrin, 2005). У овом истраживању оријентисани смо на целину наставног часа, односно веће групе активности и задатке на часу („мезо“ ниво функција дијалога у настави), као и на проучавање дијалога у контексту доминантног модела наставе и педагошког дискурса („макро“ ниво функција). При томе, разликоваћемо две врсте функција дијалога у настави – примарне и скривене функције. *Примарне функције* се односе на основну улогу дијалога у оквиру одређене целине, групе активности или задатка на наставном часу. *Скривене функције* је много теже прецизно одредити и идентификовати, јер се тичу „дубљих слојева“ значења који се могу истраживати само пажљивом анализом целокупног наставног часа, анализом садржаја и структуре изабране епизоде, намера учесника, као и претпостављених ефеката тог дијалога.

Циљ и задаци истраживања

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

1. Описивање дијалога у настави

Полазећи од података прикупљених у контексту наставе, описивање дијалога планирамо кроз следеће категорије: број епизода у току часа, учесници у епизоди, структура епизода (заступљеност различитих размена у епизоди, ко иницира и завршава епизоду), природа дијалога у епизоди (истраживачки разговор, слагање, расправљање и сл.), теме епизода, карактеристике дијалога на часовима различитих наставника и у различитим одељењима, опис понашања ученика и наставника током учествовања у епизодама итд.

2. Разумевање дијалога у настави из перспективе ученика и наставника

У оквиру овог задатка планирамо да проучавамо схватања наставника и ученика о дијалогу у настави и његовим функцијама (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 функције има дијалог у настави).

3. Идентификовање и анализа функција дијалога у настави

У оквиру овога задатка планирамо идентификовање примарних и скривених функција дијалога на часу и анализирање односа између различитих функција дијалога. Примарне функције планирамо да идентификујемо уз ослањање на експлициране (или препознатљиве из контекста часа) дидактичке задатке на часу; скривене функције идентификоваћемо повезивањем података о намерама саговорника и њиховом учествовању у дијалогу. Анализираћемо однос између функција дијалога у настави (сагласност, супротстављеност, надређеност итд.), као и улоге дијалога у позиционирању саговорника. Налази о функцијама дијалога у настави представљаће други значајан извор података о томе како се разуме дијалог у настави и чему служи.

4. Интерпретирање значења дијалога у настави

Повезивањем свих података прикупљених кроз претходне задатке истраживања планирамо да приступимо завршном интерпретирању значења дијалога у настави на основу следећих питања: (1) постоје ли разноврсне дијалогске праксе или доминира униформни образац дијалога у настави, (2) каква су значења дијалога у настави за учеснике и истраживача и (3) каква је слика дијалога у настави из наше средине, добијена истраживањем, у односу на теоријске концептуализације дијалога у настави.

Хипотезе у истраживању

1. Концептуализовање дијалога у настави огледа се у заступљености, структури, природи и садржају дијалогских епизода, у улогама учесника у дијалогу, као и у функцијама дијалога у настави.
2. У нашој образовној пракси дијалог се претежно разуме на инструменталан начин.

Карактер истраживања

Истраживање је из области дидактике, теоријско-емпиријског карактера и усмерено је интерпретативном парадигмом.

Методе, технике и инструменти

Реализовање нашег истраживања планирамо применом учioniчког микроетнографског приступа у оквиру дескриптивно-аналитичке методе. Учионичке микроетнографије омогућавају истраживања сложених педагошких и других друштвених процеса повезаних са дијалогским микро-догађајима у наставној пракси. Подаци се прикупљају у оквиру континуираног боравка „на терену“ уз коришћење видео камере, како би се бележили свакодневни догађаји који би могли касније да се пажљиво и детаљно анализирају (Le Baron, 2006). Обрада снимљеног материјала претпоставља примену одређених техника транскрибовања. Као и у оквиру анализе дискурса, овај корак се сматра готово неопходним, иако бројни аутори истичу да је временски веома захтеван (Ber, 2001; Savović, 2011; Ševkušić, 2011). Усмеравање на мале узорке у микроетнографским истраживањима подржава налаз да повећање узорка не утиче на додатно

побољшање квалитета анализе дискурса (Potter & Wetherell, 1987). Имајући у виду сложеност и захтевност дубинске анализе података, аутори наводе да прикупљени материјал са 5-10 наставних часова представља „разумну меру“, односно оптималан узорак (Seedhouse, 2004, према: Walsh, 2006:63).

Микроетнографско учioniчко истраживање посебно је значајно за предмет истраживања у овом раду, јер омогућава дубинско сагледавање ширих педагошких полазишта која су у основи дијалошке праксе у настави. Будући да се дијалошка пракса често налази изван нивоа свести учесника у дијалогу (Good & Brophy, 1991), а функције дијалога у настави и значења могу да се открију тек пошто је дијалог завршен (Wells, 2004), потребно је прикупити „објективне“ податке у облику трајног записа. Коришћење аудиовизуелних уређаја омогућује сагледавање целине наставног часа, као и поновно враћање на материјал у току анализе (Milivojević, 2004). Микроетнографски приступ подразумева усмерење на интеракцију, а не на појединца (Le Baron, 2006), тако да је у фокусу планираног истраживања однос између учесника у настави, а не проучавање конкретних учесника у дијалогу, нити анализа појединачних наставних предмета.

За потребе реализације овог истраживања користиће се више техника: посматрање, интервјуисање и анкетирање наставника и ученика чији се часови посматрају, анализа садржаја и анализа дискурса. У истраживању ће се користити различити инструменти: упитници за наставнике и ученике, протокол интервјуа за наставнике и за ученике, шема за секвенцијалну анализу дискурса, систем категорија за анализу садржаја, категоријалне и кодне шеме за анализу дискурса, дневник белешки истраживача и др.

Учесници у истраживању и узорак наставних часова

Планирано је да се истраживање реализује у једној београдској основној школи, а да учесници у истраживању буду ученици седмог и осмог разреда и наставници који предају природно-математичке, друштвено-језичке и изборне наставне предмете. Имајући у виду етичке и организационе аспекте истраживања овог типа (Burgess, 1984; Derry et al., 2010; Cohen, Maninon & Morrison, 2007), у микроетнографску студију биће укључени наставници који су заинтересовани и спремни да активно учествују у свим предвиђеним фазама истраживачког процеса.

Резултати претходних истраживања (Baucal i sar., 2009; Milin, 2011; Ožegović, 2006) указују на постојање разлика у квалитету комуникације у оквиру одређене групе наставних предмета, тако да ће се у истраживање укључити наставници различитих предмета. Завршни разреди се бирају на основу очекивања да ученици у овим разредима имају значајно искуство школовања, да се дуго међусобно познају и да релативно добро познају начин рада одабраних наставника. Такође, пошло се од претпоставке да ће ученици овог узраста имати сложеније увиде и већу рефлексивност у мишљењу, него млађи ученици.

Узорак у овом истраживању били би наставни часови. Планирамо континуирано посматрање најмање 50 часова. (Коначан број посматраних часова у овом типу истраживања зависи од прикупљених података и истраживачких увида.). Наставни часови ће се у почетку посматрати без употребе опреме за снимање, а потом ће се снимати видео камером и диктафоном (предвиђено је снимање 30 часова). Планирамо да снимање једног броја часова буде у функцији навикавања ученика и наставника на присуство истраживача са опремом за снимање. Из целокупног снимљеног материјала издвојићемо 20 за поменуте анализе. Јединица анализе биће дијалогска епизода у оквиру наставног часа. У претходним истраживањима утврђено је да на наставном часу просечно има око 25 епизода (Wells & Mejia-Arauz, 2006), тако да се очекује да ћемо анализом обухватити око 500 епизода. Такође, формираћемо подузорак снимљених наставних часова који ћемо детаљније анализирати применом истраживачког поступка анализе дискурса (Parker, 1992; Potter & Wetherell, 1987). Додатни извор података представљаће ученички и наставнички одговори на истраживачка питања, прикупљени током процеса посматрања наставних часова.

Обрада података

Обрада и анализа података засниваће се претежно на квалитативном приступу. Подаци прикупљени снимањем наставних часова ће се транскрибовати, а планирано је коришћење комјутерског програма за обраду и анализу говорног језика – Чајдс систем (CHILDES system). Овај систем је погодан за анализу језичких целина различитих нивоа општости. За потребе издвајања епизода дијалога у настави употребићемо шеме кодирања (Wells, 2001), а примарне и

скривене функције дијалога у настави идентификоваћемо индуктивним путем. Проучавање дијалога, епизода и примарних функција дијалога у настави подразумеваће употребу анализе садржаја, а скривене функције примену анализе дискурса.

Ток и организација истраживања

Истраживање је планирано у више повезаних фаза:

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

2. *Прикупљање података*: континуирани боравак на наставним часовима уз посматрање часова, вођење дневника белешки истраживача, прикупљање видео и аудио записа са часова, систематско анкетирање ученика и наставника, успутно разговарање са њима ради прикупљања додатних информација о реализацији часа и ради провере како истраживач разуме поједине ситуације на часу.

3. *Обрада података*: прегледање и транскрибовање видео и аудио записа посматраних часова; прегледање података из осталих извора (дневник белешки истраживача, упитници, садржаји интервјуа са ученицима и наставницима).

4. *Анализирање података*: секвенционисање говорног дискурса у настави ради издвајања епизода; анализирање епизода; идентификовање доминантних и скривених функција дијалога; анализирање односа између доминантних и скривених функција дијалога; анализирање података из осталих извора.

III ПРЕДВИЂЕНА СТРУКТУРА И САДРЖАЈ РАДА

Увод

У овом делу рада приказатићемо основни проблем проучавања, уз кратко представљање и образлагање садржаја рада.

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Дијалог – појам и значај

1.1. Значај језика после лингвистичког заокрета

1.2. Различита схватања појма *дијалог*

1.3. Однос дијалога и сродних појмова

1.4. Дефинисање дијалога и његов значај

У овом поглављу представићемо шири контекст проучавања језика после „лингвистичког заокрета“ у друштвеним наукама, наводећи главна схватања језика и значаја који језик има. Приказаћемо различите приступе одређењу појма дијалога и однос дијалога са другим појмовима, као што су разговор, монолог, плурилог и дискурс. Коначно, разматраћемо значај који има дијалог и покушаћемо да одредимо садржај и обим овог појма.

2. Концептуализације дијалога у настави

2.1. Теоријски приступи проблему дијалога у настави

2.2. Основне концептуализације дијалога у настави

2.3. Функције дијалога у настави у различитим концептуализацијама

У овом поглављу приказаћемо различите теоријске приступе дијалогу у настави, уз посебан осврт на схватања М. Бахтина, П. Фреиреа и савремених аутора који припадају социокултурном приступу настави. Након анализе приказаних схватања, уобличићемо основне концептуализације дијалога у настави и анализираћемо однос између њих. Навешћемо објашњење понуђене класификације, њена ограничења и теоријски значај, а на основу представљених концептуализација формулисаћемо главне функције дијалога у настави. Посебну пажњу посветићемо улогама дијалога у процесу сазнавања, успостављања равноправности и еманципације у настави.

3. Методолошки приступи истраживању дијалога у настави

3.1. Методолошки приступи истраживању дијалога у настави

3.2. Преглед релевантних истраживања дијалога у настави

У овом поглављу представићемо методолошке приступе истраживању дијалога у настави, уз приказ и анализу релевантних истраживања дијалога у настави.

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања

2. Дефинисање основних појмова у истраживању

3. Циљ и задаци истраживања
4. Хипотезе истраживања
5. Карактер истраживања
6. Узорак истраживања
7. Методе, технике и инструменти у истраживању
8. Начин обраде података
9. Ток и организација истраживања

У овом делу рада формулисаћемо предмет истраживања, навешћемо научни и практични значај истраживања, дефинисаћемо основне појмове, одредићемо циљ и задатке, као и карактер истраживања, детаљно ћемо представити метод, поступке, технике, инструменте и учеснике у истраживању, узорак наставних часова, уз приказивање и објашњење процеса прикупљања и анализирања података.

III РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Ово поглавље ће садржати приказ, анализу, интерпретацију и дискусију добијених података, према постављеном циљу и задацима истраживања.

IV ЗАКЉУЧАК

У закључном делу рада представићемо најважније резултате до којих смо дошли истраживањем. Посебну пажњу ћемо посветити указивању на импликације добијених резултата и представљању њиховог значаја за педагошку науку и наставну праксу.

V ЛИТЕРАТУРА

VI ПРИЛОЗИ

У овом поглављу приказаћемо инструменте коришћене у истраживању, изводе из транскрипата посматраних наставних часова и друго.

IV КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Alexander, R. (2010). *Dialogic Teaching Essentials*. University of Cambridge. Preuzeto 10.09.2013.sa: <http://www.nie.edu.sg/files/oer/FINAL%20Dialogic%20Teaching%20Essentials.pdf>
2. Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

3. 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* (17-45). Belgrade: Institute of Psychology Belgrade.
4. Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole – kako istraživanja razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
5. Bahtin, M. (1980). *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
6. Bahtin, M. (2000). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Zepter Book World.
7. Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin and London: University of Texas Press.
8. Baucal, A., & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija*, Vol. 41 (4), 523-537.
9. Baucal, A., Ignjatović, T. Dž., Trkulja, M., Grujić, S., & Radić Dudić R. (2009). *Građansko vaspitanje: procena dosadašnjih rezultata*. Beograd: Građanske inicijative.
10. Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
11. Berberović, J. (1999). Jezik i svet: smisao jezičko-pragmatičkog obrta u savremenoj filozofiji. U: *Filozofija, jezik, zajednica, Sremski Karlovci, 19-21. IX 1997: zbornik radova*. (237-248). Sremski Karlovci: Krovovi.
12. Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
13. 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.
14. Bratanić, M. (1985). Socijalna reverzibilnost u razrednoj komunikaciji. U: *Odgoj i samoupravljanje, zbornik radova, vol. 5 (1)*, (59-74). Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
15. Brdar, M. (1999). Jezički obrt (Linguistic turn): filozofsko značenje i značaj. U: *Filozofija, jezik, zajednica, Sremski Karlovci, 19-21. IX 1997: zbornik radova*. Sremski Karlovci: Krovovi.
16. Bohm, D. (2009). *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
17. 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.
18. Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Routledge.
19. Cazden, C. (2001). *The Language of Teaching and Learning*. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
20. Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis – A Functional Perspective*. London: New York: Continuum.
21. Cohen, L., Maninon, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Prijevod petog izdanja. Zagreb: Naklada Slap.

22. *Concise Oxford English Dictionary* (2002). 10th Edition. New York: Oxford University Press.
23. Corden, R. (2001). Developing exploratory language in the classroom: moving beyond teacher as expert. *Educational Action Research*, 9 (3), 371-394.
24. 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.
25. Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., et al. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1), 3-53.
26. Đorđević, J. (1992). Didaktika. U: N. Trnavac, & J. Đorđević, *Pedagogija*. Šesto izdanje. Beograd: Naučna knjiga.
27. Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (2005). *Investigating Classroom Talk*. Second edition. London and Washington, DC: The Falmer Press.
28. 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.
29. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: London: Continuum.
30. Fox, R. (2001). Poučavanje kroz razgovor. U: C. Desforges (ur.). *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi* (str. 129-145). Zagreb: Educa.
31. 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.
32. Gergen, K. J., & Gergen M. (2006). *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
33. Gojkov, G. (2002). *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
34. Good, T., & Brophy, J. (1991). *Looking in Classrooms*. Fifth edition. New York: Harper Collins Publishers.
35. Gutierrez, K., & Larson, J. (1994). Language borders: Recitation as hegemonic discourse. *International Journal of Educational Reform*, Vol 3 (1), 22-36.
36. Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave i učenja*. Drugo izdanje. Beograd: Institut za psihologiju.
37. Jovanović, V. (2008). Dijalog i obrazovanje. U: V. Pavićević (ur.), *Zbornik Beogradske otvorene škole: radovi studenata, generacija 2006/2007* (141-156). Beograd: Beogradska otvorena škola.
38. Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
39. Kiper, H., & Mischke, W (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
40. Klajn, I., & Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prosveta.

41. Knoll, J. (1998). *Metode kurseva i seminara: modernim metodama do kvaliteta obrazovanja – priručnik za obrazovanje odraslih*. Beograd: Institut za preduzetništvo MSP BK
42. Koschmann, T. (1999). Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to understanding learning in setting of collaboration. *Proceedings of the 1999 Conference on Computer Support for Collaborative Learning* (CSCL '99), Palo Alto, CA. Proceedings, pp. 308-313.
43. Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
44. LeBaron, C. (2012). Microethnography. In D. Wolfgang (ed.), *The International Publications Encyclopedia of Communication*. Cambridge: Blackwell.
45. Littleton, K., & Howe, C. (2010). Introduction. In: Littleton, K. & Howe, C. (Eds.), *Educational Dialogues – Understanding and Promoting Productive Interaction* (1-7). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
46. Macedo, D. (2005). Introduction. In. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (11-27). 30th Anniversary Edition. New York: London: Continuum.
47. 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.
48. Matijašević, R. (1980). Bahtinova teorija govora. U: M. Bahtin, *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
49. Matusov, E. (2004). Bakhtin dialogic pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 42 (6), 3-11.
50. Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
51. Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking – A Sociocultural approach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
52. Meyer, H. (2009). Criteria of good instruction: Empirical findings and didactical advice. U: Đ. Komlenović, D. Malinić, & S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 13-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
53. Mićunović, Lj. (2006). *Savremeni rečnik stranih reči*. Beograd: Autorsko izdanje.
54. 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.
55. Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U: J. Šefer, J. Radišić (ur.), *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju 2* (str: 187-212). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
56. Milivojević, D. (2004). Analiza video materijala. U: M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik* (130-141). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

57. Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (2), 177-194.
58. Mitrović, M. (2004). Pedagoška analiza sadržaja. U: M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik* (95-112). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
59. Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu – doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
60. Mitrović, M. (2008). Neke karakteristike govornog i pisanog jezika. *Pedagogija*, Vol. 63 (2), 183-193.
61. Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje: perspektive Novih studija pismenosti*. Beograd: Filozofski fakultet.
62. Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
63. *Nacionalno testiranje učenika IV razreda* (2007). G. Čaprić i dr. (ur.). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
64. Nichol, L. (2009). Uvod. U: D. Bohm, *O dijalogu* (str. 7-18). Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
65. Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
66. Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In: M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, & C. Prendergast (Eds.). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (1-29). New York: Teachers College Press.
67. Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
68. Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
69. Pavlović, J., Džinović, V., & Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih istraživanja u psihologiji. *Psihologija*, Vol 36 (4), 365-381.
70. *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
71. Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (869-886). Third Edition. Thousand Oaks: London: New Delhi: Sage Publications.
72. Pešić, M. (2004). Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja. U: M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik* (3-18). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
73. Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
74. Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology – Beyond Attitudes and Behaviour*. London: SAGE Publications.
75. *Procena efekata Građanskog vaspitanja* (2009). A. Baucal i dr. Beograd: Građanske inicijative.
76. Radojković, M., & Đorđević, T. (2005). *Osnove komunikologije*. Beograd: Fakultet političkih nauka.

77. 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.
78. Rogoff, B. (1996). Col – interaktivni model učenja i vaspitanja. *Psihologija u svetu*, 1, (2), 111-126.
79. 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.
80. Ruders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
81. Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43 (9), 924-942.
82. Savović, B. (2011). *Analiza diskursa. Metodološki osvrt na primenu u pedagogiji*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
83. Schiffrin, D. (2005). *Approaches to Discourse*. Malden, Mass.: Blackwell
84. Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the 'Dialogical method' of teaching? *Journal of Education*, Vol. 169 (3), 11-31.
85. Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 36 (4), 503-514.
86. Spasenović, V. (2006). Povezanost intelektualnog i socijalnog razvoja. U: S. Krnjajić (prir.), *Pretpostavke uspešne nastave* (157-178). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
87. Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
88. Ševkušić, S. (1995). Principi efikasne komunikacije u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, XLIV (1-2), 152-161.
89. Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
90. Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Drugo izdanje. Beograd: Nolit.
91. Vilotijević, M. (2000). *Didaktika 3: Organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga.
92. Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
93. Wells, G. (2001). *Coding Scheme for the Analysis of Classroom Discourse*. Tekst dobijen posredstvom lične komunikacije sa autorom.
94. Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
95. Wells G. & Mejia-Arauz, R. (2006). Toward Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (3). 379-428.
96. Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 95-115). Zagreb: Educa.
97. Wolfe, S., & Alexander, R. (2008). Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world. Preuzeto 14.08.2012. sa:

<http://www.robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>

НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

Реферат о квалификованости кандидата и подобности предложене теме за докторску дисертацију

Кандидат: **Владета Милин**

Предлог теме докторске дисертације: **Начини концептуализовања дијалога у настави**

Научна област: **Педагогија**

Основни подаци о кандидату и дисертацији

Владета Милин рођен је 1980. године. Студије педагогије завршио је на Филозофском факултету Универзитета у Београду 2007. године са просечном оценом 9,29. Докторске студије педагогије уписао је на Филозофском факултету у Београду школске 2007/2008 године; просечна оцена положених испита 9,50. Награђиван је као најбољи студент Филозофског факултета, на студијској групи за педагогију 2005. године и био стипендиста Републичке фондације за развој научног и уметничког подмлатка у периоду 2006/2007 – 2008/2009.

Од 2009. године запослен је у Институту за педагошка истраживања у Београду као истраживач приправник, а у мају 2011. године изабран је у звање истраживач сарадник. У Институту за педагошка истраживања учествује у реализацији два актуелна пројекта које финансира Министарство за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије: *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву и Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, као и пројекта *Унапређивање образовне ефективности основних школа* који се реализује у оквиру Програма за целоживотно учење – односно потпрограма Коменијус (Comenius multilateral project). Поред тога, учествовао је и на пројектима: *Евалуација реализације и ефеката верске наставе у основним и средњим школама* (2009, пројекат финансирало Министарство вера Републике Србије), *Образовање за друштво знања* (2009-2010, пројекат финансирало Министарство науке Републике Србије), *TIMSS 2011* (финансирало Министарство просвете Републике Србије) и *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (2011-2012, финансирала Швајцарска агенција за развој и сарадњу).

Учествовао је на више научних скупова: *Идентитет професије педагог у савременом образовању* (Београд: Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду и Педагошко друштво Србије, 2014); *Иновативни приступи образовању* (Београд: Институт за педагошка истраживања и Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2013); *Current Trends in Psychology* (Novi Sad: Faculty of Philosophy, Department of Psychology, 2013); *Српска теологија данас – четврти годишњи симпозион* (Београд: Православни богословски факултет, 2012); *Технологија, информатика, образовање*

– за друштво учења и знања ТПОБ (Чачак: Технички факултет, 2011); *Empirijska istraživanja u psihologiji* (Београд: Институт за психологију и Лабораторија за експерименталну психологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду, 2010); *Kvalitet i efikasnost nastave u društvu koje uči* (Београд: Институт за педагошка истраживања, 2009).

Објавио је више радова у часописима, зборницима са скупова и монографијама: Правци унапређивања стручног усавршавања наставника у Србији: перспектива наставника основних школа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45 (1), 2013, стр. 86-107 (коаутори И. Ђерић и Д. Станковић); Повезаност концепције активног учења и савремених схватања разговора у настави, *Педагогија*, LXVII, (1), 2012, стр. 31-42; Основне дидактичке парадигме као полазиште за реализацију верске наставе, *Вероучитељ у школи*, 3, 2012, стр. 20-30; Дијалог као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави; у Ј. Шефер и Ј. Радишић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – импликације за образовну праксу*, други део (187-212), Београд: Институт за педагошка истраживања, 2012; Реализација часа верске наставе из угла ученика и наставника средњих школа у Београду; у Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић Павишић (ур.), *Квалитет и ефикасност наставе* (365-378), Београд: Институт за педагошка истраживања и Волвоградски државни педагошки универзитет, 2009 (са С. Шефкушић). Осврнућемо се укратко на неке од објављених радова.

1. Повезаност концепције активног учења и савремених схватања разговора у настави, *Педагогија*, вол. LXVII, бр. 1, 2012, стр. 31-42.

У овом прегледном чланку кандидат доводи у везу концепцију активног учења, као пример савремене концепције наставе, са различитим схватањима и организовањима разговора у настави. У прилогу се најпре представљају различити облици разговора у настави а потом детаљно описују одлике истраживачког разговора. Разматра се значај овог типа разговора за успех активне наставе. Из те перспективе, истраживачки разговор се вреднује као облик активног учења у настави јер може да води критичком промишљању исказа саговорника, изналажењу решења проблема и аргумената за подржавање решења итд.

2. Правци унапређивања стручног усавршавања наставника у Србији: перспектива наставника основних школа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 45, бр. 1, 2012, стр. 86-107.

У овом раду приказан је део налаза прикупљених у оквиру пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности“ који је реализован током 2011 и 2012 године. Циљ истраживања био је да се сагледају мишљења наставника о томе како треба унапредити систем и праксу стручног усавршавања наставника, као део њиховог професионалног развоја. Истраживање је реализовано на узорку од 326 наставника из 125 основних школа у Србији. Подаци су прикупљени анкетним питањима отвореног типа. Резултати овог истраживања указали су на наставничко виђење да овај сегмент професионалног развоја треба унапредити на различите начине.

3. Дијалог као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави, у Ј. Шефер и Ј. Радишић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – импликације за образовну праксу*, други део (187-212), Београд: Институт за педагошка истраживања, 2012.

Циљ овог прилога јесте разматрање улоге дијалога у подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави. Након уводног напомињања да су се у историји наставе смењивала различита схватања и наставна обликовања дијалога, у наставку рада, односи дијалога у настави, са једне, и стваралаштва, иницијативе и сарадње – са друге стране, испитују се узимањем у обзир појединих врста дијалога. У раду се закључује да различита поимања дијалога воде различитим наставним обликовањима дијалога и да је њихов потенцијал у области подстицања стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави различит. Закључује се, такође, да и дијалог у настави и стваралаштво, иницијатива и ученичка сарадња захтевају одређене претпоставке, повезане са мењањем актуелне образовне парадигме.

Предмет и циљ дисертације

Предмет истраживања у овом раду јесу начини концептуализовања дијалога у настави кроз: (1) преглед и систематизовање теоријских приступа дијалогу у настави, (2) емпиријско истраживање дијалога у контексту наставне праксе и (3) сагледавање односа између разумевања дијалога у нашој образовној пракси и теоријских концептуализација дијалога у настави. Сам избор дијалога у настави за тему ове дисертације представља новину у педагошкој литератури у нашој средини. Традиционална дидактичка литература одавно га је препознала и операционализовала у релативно затвореном систему наставних метода и од тада дијалог претежно има статус подразумеваног појма. У односу на описани статус дијалога у нашој литератури, опредељење кандидата да за предмет дисертације бира начине концептуализовања дијалога у настави, разумемо као прилику да се проуче и систематизују теоријски приступи дијалогу и, по први пут, истраже и опишу одлике и значења дијалога у нашој наставној пракси. Циљ планираног емпиријског истраживања јесте разумевање и опис дијалога у контексту наше наставне праксе и теоријских концептуализација дијалога у настави. Његово реализовање планира се кроз неколико повезаних задатака истраживања: (1) описивање дијалога у настави, (2) разумевање дијалога у настави из перспективе ученика и наставника, (3) идентификовање и анализу функција дијалога у настави и (4) идентификовање значења дијалога у настави. За разраду садржаја оваквог истраживања кандидат издваја и дефинише као основне појмове: дијалог у настави, функције дијалога у настави уз разликовање примарних и скривених функција и дијалошку епизоду на часу.

У оквиру *првог задатка* истраживања кандидат планира описивање дијалога у настави кроз више категорија, полазећи од дијалошке епизоде на часу као јединице анализе. Неке од тих категорија су: број епизода у току часа, учесници у епизоди, структура епизоде обзиром на заступљеност различитих размена у епизоди, природа дијалога у епизоди, теме епизоде, карактеристике дијалога на часовима различитих наставника и у различитим одељењима итд. *Други задатак*

истраживања односи се на схватања наставника и ученика о дијалогу и његовим функцијама у настави. У оквиру овог задатка прикупљаће се подаци о разумевању дијалога на посматраним часовима (како процењују природу међусобног односа током дијалога, функције и квалитет дијалога) и остали подаци релевантни за разумевање дијалога у настави из перспективе учесника у настави (како описују дијалог на часовима одређеног наставног предмета, шта сматрају предусловима за дијалог у настави, које све функције има дијалог у настави итд.). *Трећи задатак* истраживања односи се на идентификовање и анализу функција дијалога у настави. У оквиру овог задатка кандидат планира: (1) идентификовање примарних функција дијалога уз ослањање на дидактичке задатке на часу, (2) идентификовање скривених функција дијалога повезивањем података о намерама саговорника и њиховом учествовању и (3) анализирање односа између идентификованих функција (однос две групе функција, односи моћи, позиционирање учесника итд.). *Четврти задатак* истраживања подразумева завршно интерпретирање значења дијалога у настави повезивањем података прикупљених кроз претходне задатке. Интерпретирање ће бити усмерено на питања: (1) постоје ли разноврсне дијалошке праксе или доминира униформни образац дијалога у настави, (2) каква су значења дијалога у настави за учеснике и истраживача и (3) каква је слика дијалога у настави из наше средине, добијена истраживањем, у односу на теоријске концептуализације дијалога у настави.

Опис садржаја (структуре по поглављима) дисертације:

Увод (приказ проблема проучавања и кратко представљање садржаја рада)

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Дијалог – појам и значај

У оквиру овог поглавља планира се кратко представљање постмодерног научног контекста у коме се дијалог актуелно проучава из различитих перспектива, уз посебно образлагање значаја проучавања језика и дијалога за образовање након «лингвистичког заокрета» у друштвеним наукама. Приказаће се различити приступи дефинисању појма дијалог, однос дијалога са сродним појмовима (разговор, монолог, плурилог, дискурс), шта све чини садржај овог појма и разматраће се значај дијалога за образовање.

Концептуализације дијалога у настави

Ово поглавље чиниће три мање целине. У првој целини планира се приказивање различитих теоријских приступа дијалогу у настави. Посебно ће бити представљена схватања М. Бахтина, П. Фреиреа, представника социокултурног приступа настави (схватања дијалога у радовима из ране фазе овог приступа, дијалог у културно-историјској теорији делатности, дијалог у дијалошкој педагогији) и дидактичка схватања аутора из наше средине. У другој целини кандидат планира издвајање основних теоријских концептуализација дијалога у настави и њихову анализу. У трећој целини разматраће се функције дијалога у настави у различитим концептуализацијама. У склопу ове целине посебно ће бити

разматрана улога дијалога у процесу сазнавања у образовном институционалном контексту, у успостављању равноправности и еманципације у настави.

Методолошки приступи истраживању дијалога у настави

У оквиру овог поглавља биће представљени различити приступи истраживању дијалога у настави и анализираће се резултати појединих истраживања релевантних за ову тему.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

У овом делу рада биће размотрен научни, практични и друштвени значај истраживања и формулисан предмет истраживања.

Дефинисање основних појмова истраживања

Планира се дефинисање појмова: дијалог у настави, функције дијалога у настави - примарне и скривене функције, дијалошка епизода на часу.

Циљ и задаци истраживања

Хипотезе истраживања

Карактер истраживања

Узорак истраживања

Методе, технике и инструменти

Начин обраде података

Ток и организација истраживања

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

ЗАКЉУЧЦИ

ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЗИ

Основне хипотезе од којих ће се полазити у истраживању:

Хипотезе од којих се полази у овом истраживању биране су у складу са задацима истраживања и чињеницом да је планирано истраживање усмерено интерпретативном парадигмом и да се по први пут у нас реализује истраживање дијалога у наставном контексту. У складу са тим, претпоставља се да се концептуализовање дијалога у настави огледа у заступљености, структури, природи и садржају дијалошких епизода, у улогама учесника у дијалогу, као и у функцијама дијалога у настави. Претпоставља се, такође, да се у нашој образовној пракси дијалог претежно разуме на инструменталан начин.

Методе које ће се у истраживању применити:

За истраживање ће бити коришћен учионички микроетнографски приступ у оквиру дескриптивно-аналитичке методе. У склопу овога приступа, од техника ће се користити: посматрање, анкетирање, интервјуисање, анализа садржаја и анализа дискурса. У складу са тим, користиће се различити инструменти: упитник за наставнике и ученике, протокол интервјуа за наставнике, схеме кодирања (Wells,

2001), систем категорија за анализу садржаја, категоријалне и кодне схеме за анализу дискурса, као и дневник белешки истраживача током посматрања. Одабрани начин истраживања – на нивоу прикупљања података у настави – подразумева: континуирани боравак истраживача на часовима у настави и посматрање, аудио и визуелно снимање једног броја часова за потребе микроетнографске анализе, анкетирање ученика и наставника чији се часови посматрају и снимају, разговарање са учесницима у истраживању током овог процеса и вођење дневника истраживачких белешки. Током ове фазе истраживања, циљ анкетирања јесте прикупљање података за опис и анализу дијалога у настави из учесничке перспективе. Потом следи процес транскрибовања снимљеног материјала, издвајања дијалогских епизода (применом схема кодирања), конструисања система категорија за анализу садржаја (дијалогских епизода), конструисање схема за анализу дискурса (за идентификовање и анализу скривених функција дијалога), класификовање и анализирање података, завршно интервјуисање наставника чији су часови посматрани (о резултатима до којих је истраживач дошао), те завршно интерпретирање значења дијалога у настави.

Планирано је реализовање истраживања у једној београдској основној школи, са ученицима седмог и осмог разреда и наставницима различитих предмета. Узорак у овом истраживању били би наставни часови (планира се континуирано посматрање најмање 50 часова, а коначан број у овом типу истраживања зависи од прикупљених података и истраживачевих увида); од снимљених часова 20 ће се издвојити за поменуте анализе. Јединица анализе биће дијалогска епизода у оквиру наставног часа. Планира се да се анализира око 500 епизода.

Очекивани резултати и научни допринос:

Опредељење за истраживање начина концептуализовања дијалога у настави значајно је из педагошке перспективе јер представља актуелизовање проблема дијалога у настави и отварање питања суштинских разлога због којих је дијалог, као квалитет образовне праксе, слабо изражен у институционалном контексту широм света упркос порасту научног интересовања за овај феномен. Стога очекујемо да ће проучавање различитих начина концептуализовања дијалога (теоријских и учесника у настави) понудити целовит преглед како се све схвата дијалог, његова улога и образовни потенцијали што може представљати допринос дидактици. По први пут ћемо добити емпиријске податке какав је дијалог у настави и какво је значење дијалога за ученике и наставнике у нашој средини, што је неопходно полазиште у разумевању образовних потреба наставника и развијању образовне праксе. Очекује се да ће се потврдити полазна хипотеза о томе у чему се огледа концептуализовање дијалога у настави и да ће се реализовањем учioniчке микроетнографије дијалога обезбедити одређена истраживачка искуства и методолошки увиди о могућностима истраживања дијалога у наставном контексту.

Закључак:

На основу прегледања Образложења предлога теме докторске дисертације, компетенција кандидата показаних на одбрани Образложења и увида у његов досадашњи рад, сматрамо да Владета Милин: познаје начине дефинисања дијалога у литератури и савремене начине концептуализовања дијалога у настави, има сазнања о методолошким приступима истраживању језика и дијалога и има спремност да покуша да користи технике које нису до сада коришћене у нашој педагошкој истраживачкој пракси, показује спремност да изрази и развија свој однос према проблемима проучавања дијалога у настави. Кандидат се определио за проучавање значајног педагошког проблема, у теоријском делу издваја за тему релевантна питања и приступе, развио је методологију у складу са проблемом истраживања и предложио је литературу која је добар извор важних радова у области концептуализовања дијалога у настави.

На основу наведеног, Комисија предлаже Наставно-научном већу Филозофског факултета Универзитета у Београду да прихвати тему *Начини концептуализовања дијалога у настави* коју Владета Милин предлаже за докторску дисертацију.

У Београду, 5. фебруара 2014. године

К о м и с и ј а

Доц. др Милица Митровић
(ментор)

Доц. др Лидија Радуловић

Доц. др Наташа Матовић

Доц. др Саша Дубљанин