



## ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

*Издавач*

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА  
11000 • Добрињска 11/III

*За издавача*

Николета Гутвајн

*Лектор*

Јелена Стевановић

*Технички уредник*

Ивана Ћерић

*Дизајн корица*

Бранко Цветић

*ПрограМСки ѿрелом и шћамѿа*

Кућа штампе плус

*URL адреса*

[http://www.ipisr.org.rs/page/istrazivanja\\_u\\_skoli](http://www.ipisr.org.rs/page/istrazivanja_u_skoli)

ISBN

978-86-7447-139-5

*Тираж*

500

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

# ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

*Уреднице*

Ивана Ђерић  
Славица Максић

БЕОГРАД  
2018.

---

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

*Рецензенти*

проф. др Оливера Гајић  
проф. др Шефика Алибабић  
проф. др Наташа Вујисић-Живковић

---

## САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР.....	9
<b>Наставници и ученици као истраживачи у школи .....</b>	<b>13</b>
<i>Ивана Ђерић</i>	
<b>Аутоетнографија у образовању: позив школским практичарима на рефлексiju и акцију .....</b>	<b>31</b>
<i>Ивана Ђерић</i>	
<b>Унапређивање наставне праксе применом акционих планова .....</b>	<b>63</b>
<i>Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владеџа Милин</i>	
<b>Планирање стручног усавршавања: место сусрета потреба наставника и школе.....</b>	<b>81</b>
<i>Душица Малинић, Соња Бањац и Тања Шијаковић</i>	
<b>Мрежа ситуационих ресурса као подршка унапређивању рада стручних органа у школи.....</b>	<b>105</b>
<i>Драјан Весић, Владимир Џиновић и Николеџа Гушвајн</i>	
<b>Метафоре о знању и како их проучавати у школи .....</b>	<b>119</b>
<i>Јелена Павловић</i>	
<b>Подршка интересовањима ученика у школи .....</b>	<b>135</b>
<i>Славица Максић</i>	
<b>Методолошки аспекти истраживања дијалога у настави.....</b>	<b>157</b>
<i>Владеџа Милин</i>	
<b>Подстицање сарадње у процесу учења у основној школи .....</b>	<b>179</b>
<i>Смиљана Јошић</i>	
<b>Испитивање знања из екологије помоћу тестова .....</b>	<b>199</b>
<i>Јелена Сџанишић</i>	
БЕЛЕШКА О АУТОРИМА .....	229
ИНДЕКС АУТОРА .....	231



Нашој деци,  
садашњим и будућим ученицима,  
желимо да што чешће корачају  
истраживачким путем током свог школовања:

Еми, Нини, Матији, Андреи, Сари, Стефану, Драгашу,  
Владети, Ђорђу, Павлу, Александри, Анђели, Иокри,  
Неди, Тари, Невени, Елени, Ани, Јанку, Јакиши, Ленки,  
Мањи, Стадији, Јелени, Марјити, Лени, Миски, Коски,  
Петри, Алексији, Дуњи, Александру, Вукашину,  
Ирис, Илији, Михајлу, Југу...





# МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ИСТРАЖИВАЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

**Владeјџа Милин**

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Непосредан контакт са ученицима пружа посебне предности запосленима у школи приликом осмишљавања и реализовања истраживања дијалога у настави.

Иако је дијалог један од средишњих проблема дидактике, он се ретко истражује и углавном се узима „здроаво за готово“.

Проучавањем дијалога у настави може се унапредити наставни рад и школска пракса.

## Резиме

Дијалог представља један од средишњих проблема проучавања у дидактичкој теорији, управо зато што је он у тесној вези са квалитетом наставне праксе. У педагошкој литератури може се препознати пораст интересовања за проучавање дијалога у настави. Међутим, поред упознавања са резултатима спроведених истраживања, потребно је сагледати и различите изазове, дилеме и могућа методолошка решења која се могу применити у овом истраживачком процесу. У овом раду је представљен део истраживачког инструментарија коришћеног у микроетнографском истраживању дијалога у настави, у оквиру интерпретативне парадигме. Представљање инструмената, али и методолошких одлука које су донете током истраживачког процеса омогућава коришћење садржаја понуђених ставки и преузимање модела припремања и реализације истраживања о дијалогу у настави. Наглашавајући неопходност пажљивог промишљања односа између истраживачких

техника и инструмената које се примењују, у раду се нуде смернице за будућа истраживања дијалога у настави. У складу са прихваћеном епистемолошком позицијом, у закључку се истиче да циљ истраживања различитих аспеката дијалога у настави не би требало да буде идентификовање његових „реално постојећих“ својстава, већ разумевање перспектива и интерпретација добијених од различитих актера у настави.

**Кључне речи:** дијалог, настава, микроетнографско истраживање, перспективе ученика и наставника.

### **Дијалог у настави: значај за педагогију и дидактику**

Вероватно би веома тешко било наћи особу која се интересује за проблеме васпитања и образовања, а која се неће сложити са тезом да је за квалитет наставног рада важан квалитет дијалога на часовима. Ова теза обухвата и полазиште које дијалог представља као свеprisутан облик вербалне комуникације у настави (дакле, схватање да је дијалог суштинско обележје наставе), али и разумевање дијалога као узвишене вредности (дакле, схватање да је дијалог изузетно захтевна активности која се никад не догађа, или се веома ретко дешава у наставној пракси). У данашњем тренутку развоја педагошке и дидактичке мисли, заиста је неочекивано наићи на заговорнике тзв. *монолошкој ѝрисѝуѝа* по којем се настава изједначава са предавањима наставника.

Процена значаја који дијалог има за педагогију и дидактику варира. Ове разлике у одређивању значаја дијалога у настави препознају се не само у схватањима „лаика“ (нпр. родитеља ученика), „практичара“ (нпр. наставника), већ су оне присутне и у научној и стручној литератури. Иако постоје покушаји да се дијалог постави у средиште саме педагогије, чиме се оснажује идеја о конституисању „дијалогске педагогије“ (Matusov, 2009), већина савремених аутора се ипак усмерава на проучавање положаја и улога дијалога у појединим доменима васпитног рада. Разматрања природе, положаја и утицаја дијалога у настави представљена су у многобројним радовима у оквиру различитих приступа и концепција (Alexander, 2001; Edwards & Westgate, 2005; Mercer & Littleton, 2007; Nystrand, 1997; Wells, 2004). У тим радовима приказани су и резултати разноврсних истраживања дијалога, а у наставку ћемо навести само неколико најглавнијих налаза.

Утврђено је да начин испољавања дијалога у настави није на задовољавајућем нивоу и то јеналаз који је потврђен у различитим образовним системима (Alexander, 2001). Наиме, на наставним часовима доминира монолог наставника или су присутне дијалогске форме које најчешће не дозвољавају – односно не подстичу – слободно изражавање ученика. Поред тога, уочено је да наставници најчешће сматрају да омогућавају ученицима да говоре на часу много више и опширније, него што је то заиста случај.

Такође, резултати истраживања потврђују претпоставку да је могуће мењати дијалошку праксу у настави уколико постоји заинтересованост наставника и одговарајућа обука (Corden, 2001, Wells & Meija-Arauz, 2006). Коначно, спроведена истраживања показују да ученици који су се посебно обучавали за учешће у развијеним дијалошким разменама постижу значајно боље резултате од ученика који се нису обучавали (Mercer & Littleton, 2007).

У нашој средини постоји релативно мали број истраживања дијалога у настави, а и у њима се овај проблем најчешће обрађује фрагментарно или индиректно (Baucal i Jovanović, 2008; Mitrović, 2006; Ožegović, 2006; Zorić, 2007). Овај рад се заснива на истраживању које је било усмерено управо на феномен дијалога у настави, а које је реализовано у једној београдској школи (Milin, 2016). Притом, тежиште овог рада је на самом приступу истраживању дијалога у настави. У складу с тим, најпре је представљен методолошки оквир истраживања и понуђена су образложења за одлуке које су биле донете у току истраживачког процеса. Затим је наведено како су настали инструменти истраживања и описан је њихов садржај. Након осврта на методолошки аспект налазе се сугестије за будућа истраживања, неколико издвојених налаза истраживања и њихова тумачења. Коначно, у прилогу рада приказана су три инструмента коришћена за истраживање схватања дијалога у настави који, верујемо, могу да послуже и у наредним истраживањима овог педагошког проблема.

### **Истраживање дијалога у настави: представљање одабраног методолошког оквира**

Истраживање је реализовано током школске 2012/2013. године у форми микроетнографског учioniчког приступа у оквиру интерпретативне парадигме. Микроетнографско истраживање подразумева прикупљање података током континуираног боравка у одабраној школи помоћу посматрања и снимања уобичајеног начина рада у школи, односно реализације наставних часова. Главна карактеристика микроетнографског истраживачког приступа односи се на пажљиво и детаљно анализирање одабраних видео-записа. Анализирањем „исечака стварности“ и „микропонашања“ учесника у истраживању могуће је откривати различите слојеве неодовољно познатих, неистражених, или изузетно сложених васпитних феномена, као што су проблеми друштвене интеракције и начини уобличавања социјалних односа (LeBaron, 2006).

Истраживачки нацрт је обухватао посматрање и снимање наставних часова у два одељења (једно одељење седмог и једно одељење осмог разреда), разговор истраживача са наставницима и ученицима, као и прикупљање података путем интервјуа и анкетања. Богатство и разноврсност добијене емпиријске грађе подразумевали су различит квалитет прикупљених података, тако да су анализирани неформални разговори, писани одговори

учесника у истраживању, као и аудио и видео записи. Добит од оваквог приступа представљало је повећавање валидности анализе и интерпретације, али и постизање триангулације, односно сагледавања основног предмета проучавања – дијаложке праксе у настави – из различитих перспектива, извора података и начина представљања.

Анализа снимљених материјала, пре свега видео-записа наставних часова, била је главни методолошки поступак у овом истраживању. Према томе, податке добијене од ученика и наставника који су учествовали у истраживању могли бисмо одредити као допунски емпиријски материјал којим се трагало за потпунијем разумевањем феномена дијалога у настави и провером квалитета запажања истраживача. Међутим, утисак је да су увиди ученика и наставника у овом истраживању били изузетно вредни и садржајни и да због тога могу да се посматрају као „целина за себе“. Управо то уверење јесте у основи идеје овог текста.

Истраживање је реализовано у неколико фаза. У првој фази је постигнуто почетно упознавање учесника у истраживању са истраживачем, када су решавани и почетни организациони проблеми. У другој фази су посматрани и снимани наставни часови уз континуирано анкетирање и неформални разговор са ученицима и наставницима. Подаци су после тога прикупљени и кроз завршни упитник за ученике, припремљен интервју са ученицима и интервју са наставницима. Приликом анализе података водило се рачуна да се најпре засебно уобличи увиди добијени анализом аудио и видео снимака, а засебно подаци добијени од учесника у истраживању, да би се у посебној целини тог рада приказао и однос између ове две групе података.

*Насџанак и ујошреба инсџруменџа у исџраживању.* Инструменти који ће бити приказани у овом раду настали су у току самог процеса прикупљања података, односно у периоду континуираног посматрања наставних часова током три месеца. Почетна питања која су формулисана у раној фази истраживања су развијана, мењана и допуњавана на основу увида које је истраживач стекао посматрајући наставне часове и разговарајући са ученицима и наставницима. На тај начин инструменти су прилагођени специфичностима контекста који је истраживач имао прилике да упозна. Истраживачки нацрт је предвиђао анкетирање и интервјуисање учесника у завршној фази прикупљања података.

Ученици и наставници чији су часови су посматрани знали су да ће се подаци прикупљати и путем упитника и интервјуа, али им је предмет истраживања само донекле представљен. Наиме, уважавајући етичке принципе научног истраживања, они су били упознати да ће се истраживањем трагати за информацијама о *начинима комуницирања*, али истраживач није спецификовао да ће се истраживачка пажња усмерити управо на *дијалој* у *насџави*. Ова одлука је донета како би се спречило „контаминирање“ података, односно да ученици и наставници не би превише размишљали

о начинима на које се укључују у сам дијалог на часу. Наводећи управо комуникацију као општи појам и вешеслојан феномен на који је директан утицај учесника у истраживању мањи него у односу на дијалог (будући да обухвата и невербалну комуникацију, писане облике комуникације итд.), истраживач је трагао за компромисом између одговарања на етичке обавезе и обезбеђивања методолошке чистоће истраживања.

Истраживачки нацрт је предвиђао анкетирање свих ученика у одабраним одељењима, интервјуисање свих наставника чији су часовима били посматрани, као и групно интервјуисање оних ученика који су били спремни за разговор са истраживачем. Док се за примену два првопоменути инструмента нису очекивали посебни проблеми, постојала је непознаница да ли ће ученици изразити спремност да учествују у интервјуу. Отежавајућа околност била је и то што је било предвиђено да термин за интервју са ученицима не буде у току наставних часова (како ученици не би изостајали са редовне наставе), већ у време одмора или након часова. Имајући у виду да се релативно велики број ученика пријавио за интервју, односно одвојио посебно време за то, може се закључити да су они препознали значај ове теме, али и да је током неколико месеци заједничког рада створена позитивна атмосфера и успостављен однос поштовања између истраживача и ученика.

Наставници су, такође, изразили спремност да учествују у 45-минутном интервјуу, што се може разумети као заинтересованост за тему и као њихова жеља да понуде властито тумачење проучаваног проблема. Известан проблем у реализацији индивидуалних интервјуа са наставницима било је обезбеђивање одговарајуће просторије у школи у којој не би било ремећења и прекидања разговора. Приликом реализације интервјуа са једном наставницом због спољашњих околности било је нужно направити паузу током разговора. Интервју је настављен касније, а снимљени материјал је интегрисан у једну целину.

Потребно је напоменути и то да истраживачи приликом реализовања етнографских истраживања морају да имају у виду опасност од провођења сувише времена са учесницима у истраживању, јер се на тај начин може угрозити интерпретација података, па претерано фамилијаризовање отежава истраживачу препознавање појединих слојева феномена, односно ограничава изражавање критичког осврта у извештавању (Burgess, 1984). Основни аналитички поступак који је примењен у овом истраживању заснива се на принципима анализе дискурса. На овај начин уважене су препоруке да је потребно наћи „оптималан узорак“, будући да се повећавањем емпиријског материјала у истраживањима овог типа не добија на валидности, односно квалитету анализе (Potter & Wetherell, 1987).

*Упитник за ученике.* Циљ упитника био је стицање увида у мишљења ученика седмог и осмог разреда о различитим аспектима уобичајене дијалогске праксе у настави, односно на наставним часовима пет изабраних

наставних предмета (који су били посматрани и снимани у оквиру микроетнографског приступа). Упитник садржи 14 ставки и укључује питања која подразумевају различите начине одговорања. Постављена су питања на која су ученици одговарали заокруживањем једне од понуђених опција (питања затвореног типа – пет ставки), затим су имали могућност да сами формулишу свој одговор (питања отвореног типа – четири ставке), одговарали су у формату петостепене скале Ликертовог типа (две ставке), спаривањем (две ставке) и допуњавањем одговора (једна ставка). Применивши овакав приступ конструисању инструмента, ученици су били доведени у ситуацију у којој морају да размишљају о начинима одговарања на постављена питања, а на тај начин су били позвани и да се додатно ангажују приликом разумевања садржаја сваке ставке. Претпоставка је, дакле, била да би поједини ученици приликом одговарања на питања истог формата испољили „шаблонизам“ и мање би се задржавали на читању питања, односно смишљању одговора.

Садржај упитника за ученике обухватао је питања која се односе на личне карактеристике ученика (пол, школски успех, омиљени наставни предмети), задовољство ученика могућношћу да успоставе разговор са наставником, затим ставке којима се испитивала ученичка процена уобичајене дијалогске праксе на наставним часовима, процена учешћа других ученика у дијалогу у настави, позиције и статуса других ученика у одељењу, али и ставке у вези са понашањем наставника током наставних часова који су посматрани и снимани у претходној фази истраживања. Будући да је истраживач предвидео да потпуније увиде о мишљењу ученика о дијалогу у настави стекне путем интервјуа са ученицима, овај упитник није садржао ставке које су касније током истраживања биле предмет детаљнијег проучавања.

*Проџекат за истраживање интереса ученика.* Садржај протокола био је резултат намере да се истражи перспектива ученика у односу на дијалог у настави, али и потребе да се прикупе додатни подаци потребни за разумевање методолошких аспеката микроетнографске студије. Тим додатним питањима истраживач је настојао да постигне додатну валидацију података прикупљених снимањем наставних часова, односно да сазна како ученици оцењују истраживачки процес у целини.

Протокол садржи укупно 20 питања која су подељена у седам целина. Интервјуом је испитивано мишљење ученика о самом микроетнографском истраживању, о уобичајеној комуникацији на часу, самопроцена ученика о властитој укључености у дијалог на часовима, о пожељном начину организовања дијалога у настави, о циљу и сврси дијалога у настави, а предвиђена су и додатна питања којима су се испитивала мишљења ученика о различитим сродним проблемима и могућим концептуалним одређењима.

С обзиром на то да је циљ интервјуа био стицање увида у схватања ученика, у њихове ставове, али и утиске, дилеме, потребе и очекивања од дијалога у настави, описани протокол је истраживачу служио првенствено

као подсетник и оријентир којим је настојао да обухвати сва значајна тематска подручја. Према томе, садржај реализованих интервјуа у великој мери се налазио у оквирима предвиђених питања, али је у извесном обиму укључивао и теме које су ученици спонтано покретали, односно проблеме који су се истраживачу у току разговора са ученицима учинили као битни за потпуније разумевање одабране теме истраживања. На овај начин, трагало се за балансом између структуре која је требало да обезбеди фокус и слободног изражавања које би могло да открије оне аспекте проучаване појаве који се могу појавити у току разговорне ситуације, односно током вербалне размене са ученицима.

*Проџекат за ђолусџрукџурирани инџервју са насџавницима.* Овај протокол је такође садржао седам тематских целина које су обухватале укупно 21 питање. Ових седам целина одговара областима које су испитиване и у интервјуима са ученицима, будући да је основна замисао била да се омогући поређење перспектива ученика и наставника о дијалогу у настави. Садржај протокола за интервју за наставнике односи се, према томе, на исте или веома сличне проблеме који су испитивани интервјуом са ученицима, иако су поједина питања прилагођена другачијој улози коју имају поједини учесници у истраживању. Коначно, у протоколу је понуђен релативно мали број питања која се односе на специфичности наставничке професије и увиде које они имају у вези са начином учествовања ученика у наставном раду. Тако су у протоколу наведена питања која се односе на професионално усавршавање наставника у погледу унапређивања дијалошке праксе у настави, као и питања у којима се наставници позивају да процене утицај појединих ученика на наставни рад и креирање разредне климе.

## **Осврт на садржај инструмената и на начин њиховог коришћења у реализованом истраживању дијалога у настави**

Садржај ова три инструмента представљао је резултат настојања да се у различитим облицима прикупе подаци о основним темама и проблемима истраживања. Притом, обликовање садржаја инструмената је подразумевало најпре усклађивање садржаја протокола за интервју са ученицима са претходно конструисаним упитником за ученике, а затим и усклађивање садржаја протокола за интервју са наставницима са протоколом за интервју са ученицима. Поред тога, треба напоменути да су у сваком инструменту постојале и специфичне теме које су посебно адресиране, тако да коришћени инструменти нису били сасвим идентични, односно униформни.

Било је планирано у истраживању да најпре сви ученици одговарају на питања у упитнику, а затим да мањи број ученика у форми интервјуа детаљније саопшти своја виђења дијалога у настави. Ова одлука је донета како подаци који су прикупљени упитником за ученике не би садржали

одговоре ученика који су претходно учествовали у интервјуу. Првобитним анкетирањем ученика постигнуто је почетно сензитивовање ученика на тему дијалога у настави које је било значајно за њихово садржајније учешће у интервјуу. То је, дакле, имало и латерални ефекат припремања ученика за размишљање и формулисање почетних схватања о проблему дијалога у настави, о којем ученици – према сопственом признању – пре истраживања нису много размишљали.

Будући да је било предвиђено да мањи број ученика учествује у интервјуу, спровођење истраживања подразумевало је формирање посебног подузорка ученика. Потребно је било одредити критеријуме на основу којих ће бити формиран овај подузорак. Истраживачу је, због основног циља истраживања, било битно да се у интервју укључе ученици различитих „профила“, односно из категорија „одлични ученици“, „ученици који немају висок просек“, „ученици који су веома активни у дијалошким разменама на часу“, „ученици који нису активни у дијалошким разменама на часу“ итд. Међутим, истраживач је одлучио да најпре позове све заинтересоване ученике да учествују у интервјуу, тако да је „највидљивији“ критеријум био мотивација ученика да разговарају о теми дијалога у настави.

Конечно, организација интервјуа са ученицима је подразумевала разговор у два наврата, с обзиром на то да је садржај протокола био релативно обиман, а да је временски оквир за интервју био 15 минута током великог одмора. Због тога је било потребно најпре одредити једну тематску целину, која ће бити предмет разговора у првом интервјуу и припремити другу заокружену тематску целину, о којој ће се разговарати у другом интервјуу са ученицима.

Представљени методолошки избори омогућавају анализу, односно препознавање њихових различитих позитивних и негативних аспеката. Као негативне аспекте ових одлука издвојили смо неконзистентност садржаја инструмената, „закривљеност“ узорка испитаника који су учествовали у интервјуу и захтевност оваквог истраживачког приступа. Неконзистентност садржаја инструмената односи се на укључивање тема и проблема који нису били заступљени у свим коришћеним инструментима. Притом, могло би се приметити да се на овај начин садржај инструмената удаљава од основне теме истраживања и оптерећује учеснике – па и каснију анализу – додатним темама.

Када је реч о закривљености узорка, она се односи на чињеницу да су подаци добијени интервјуима са ученицима израз схватања и размишљања само оних ученика који су били нарочито заинтересовани да учествују у овом истраживачком кораку. Другим речима, могло би се поставити питање да ли ова запажања одражавају перспективу и других ученика који нису били мотивисани да учествују у интервјуима. Најзад, захтевност описаног истраживачког приступа испољавала се у неопходности улагања додатног труда, времена и енергије истраживача у планирање свих истраживачких



корака и спровођење самог истраживања. Овај захтев би био мање изражен да је коришћен једноставнији истраживачки нацрт, односно да је примењен мањи број инструмената, мањег обима и степена сложености.

Позитивни аспекти истраживачког нацрта и донетих методолошких одлука могли би се представити управо као одговори на претходно наведене негативне аспекте. Тако би се као одговор на неконзистентност садржаја коришћених инструмената могло навести да се једино оваквим приступом могло доћи до података који омогућавају сагледавање контекста истраживаног феномена. Процењено је, дакле, да је за разумевање дијалога у настави било потребно размотрити, или макар само поменути, читав низ других сродних, па и удаљених проблема наставне праксе. Имајући у виду природу истраживања и његов основни циљ, истраживач је фокус поставио шире него што би то био случај у истраживањима других парадигми (на пример, у позитивистички оријентисаним истраживањима).

Други представљен проблем односио се на укључивање само посебно заинтересованих ученика у интервју. Ова одлука заснивала се једним делом на уважавању етичке димензије научних истраживања, односно на поштовању права испитаника да одбију учешће у целокупном истраживању, или у неком сегменту истраживања. Међутим, чињеница да се релативно велики број ученика из два одабрана одељења пријавио да учествују у интервјуу, као и увид да су пријављени ученици припадали различитим „профилима“ довели су до тога да истраживач није ни имао потребу да додатно мотивише или заинтересује и ученике из других „категирија“.

Коначно, захтевност овог истраживачког приступа јесте подразумевала изванредан труд истраживача приликом осмишљавања истраживања и посебну концентрацију током прикупљања, обраде и анализирања података, али је тај избор био резултат жеље да се комплексан феномен сагледа што целовитије и да се дође до што садржајнијих налаза. Ово настојање не представља специфичност само овог истраживања, већ је заједничка карактеристика свих научноистраживачких подухвата. Управо методолошка озбиљност, прецизност и истинска ангажованост истраживача јесу квалитети који указују на разлику између методолошки заснованих истраживања и спонтаних и пригодних покушаја прикупљања емпиријских података. То, међутим, не значи да сам истраживач не доноси почетне одлуке које се тичу опсега и „дубине“ података за којима трага. Према томе, ниво захтевности истраживања дијалога у настави зависиће од циља и намене самог истраживања.

### **Смернице за будућа истраживања дијалога у настави**

Имајући у виду да је свако истраживање дијалога у настави специфично јер се заснива на комбинацији веома одређених теоријских, концептуалних, епистемолошких и методолошких одлука, заиста је незахвално дати готова

решења и конкретне препоруке за реализацију. Могуће је, међутим, предочити опште смернице, начела и правце размишљања како би се помогло будућим истраживачима приликом припремања и спровођења истраживања дијалога у настави. Због тога ћемо у наставку понудити увиде до којих смо дошли након спроведеног истраживања, с тим што напомињемо да ова листа није свеобухватна.

Истраживачи који би желели да проучавају проблем дијалога у настави требало би најпре да имају почетне одговоре на питања како они схватају сам појам дијалога у настави и, сходно томе, како сагледавају могућности његовог проучавања. На тај начин би се постигло почетно дефинисање између различитих истраживачких парадигми, односно поставио би се првобитни теоријско-методолошки оквир. Потребно је, притом, имати свест о главним предностима, али и недостацима одабраног теоријско-епистемолошког приступа (Cohen, Maninon & Morrison, 2007; Bandur i Potkonjak, 1999), те се задржати у домену у којем су наглашене јаке стране прихваћене оријентације, без занемаривања препознатих ограничења која тај избор са собом нужно носи.

Након доношења ове одлуке, следи избор истраживачког нацрта, методолошког приступа, поступака и техника које ће се примењивати. Међутим, доношење ових методолошких одлука зависиће од тога како истраживач одреди циљ, сврху или намену истраживања, па самим тим и на који начин ће ограничити предмет свог проучавања. Свакако да ће се у том погледу разликовати истраживања дијалога у настави која су покренута из првенствено теоријских разлога од истраживања које би реализовали истраживачи заинтересовани углавном за практично унапређивање конкретних поступака у оквиру дијалогске размене на часу. Разлике се, такође, могу правити између истраживања у које су укључени тимови истраживача – на пример, чланови школског колектива – од истраживања дијалога у настави које спроводи индивидуални наставник. Имајући у виду ове и друге сродне околности, потребно је ускладити потребу да се реализује значајан, вредан и обухватан истраживачки подухват и реална ограничења, временске оквири и ресурсе који су на располагању.

Значај представљања инструмената у овом раду могао би да се препозна у могућностима коришћења садржаја ставки, односно њиховим преузимањем – у целисти или делимично, у идентичној формулацији или уз модификације – и у наредним истраживањима схватања ученика и наставника о дијалогу у настави. Зависно од одлуке истраживача о основном предмету истраживања, као и о обиму потребних података, у инструментима ће се прецизирати која су главна питања, који је њихов број, садржај и форма, али и да ли се уводе додатна питања и ако се онда додају – из којих тематских подручја, са којим разлозима се уводе, у ком опсегу, када ће се прикупљати „главни“, а када „допунски“ подаци итд.

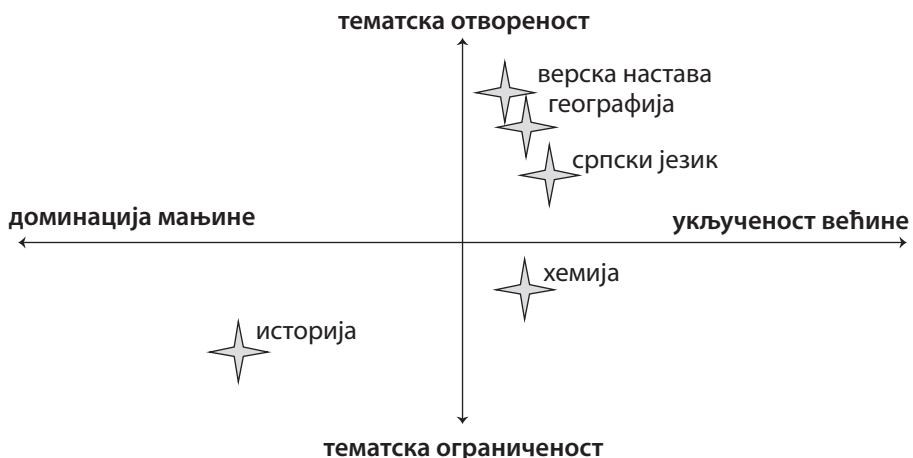
У овом раду покушали смо да укажемо на главне методолошке изборе, оправдања за решења која су донета и осврт на позитивне аспекте донетих одлука, као и на ограничења која су те одлуке носиле. Према томе, једна од основних препорука истраживачима који желе да истражују дијалог у настави била би усмерена на припремање самог истраживања. То се, поред осталог, односи на настојање да се о коришћеним инструментима промишља засебно, али и у међудејству, како би се ускладио њихов садржај и на тај начин створила композитна слика о истраживаном проблему. С тим у вези, значајно је уважити процес развијања, кориговања и обогаћивања садржаја инструмената који се примењују у каснијим фазама истраживања, на основу података добијених у претходним корацима.

У наставку ћемо пажњу усмерити на још само један аспект истраживања дијалога у настави – на проблем обраде и анализе прикупљених података. Уважавање потребе да се о подацима промишља и да се доводе у међусобну везу подразумева преузимање додатног корака након добијања резултата на нивоу појединачних ставки. Тако се и у спроведеном истраживању након обраде података којом су утврђене фреквенце и проценти за појединачне одговоре испитаника приступило конструисању „модела дијалога у настави“. На тај начин је понуђено емпиријски засновано виђење крупнијих проблемских питања, у трагању за уобличавањем целовите слике дијалога у настави. Како бисмо илустровали овај аналитички процес, у наставку ћемо укратко представити део увида до којих се дошло у реализованом истраживању.

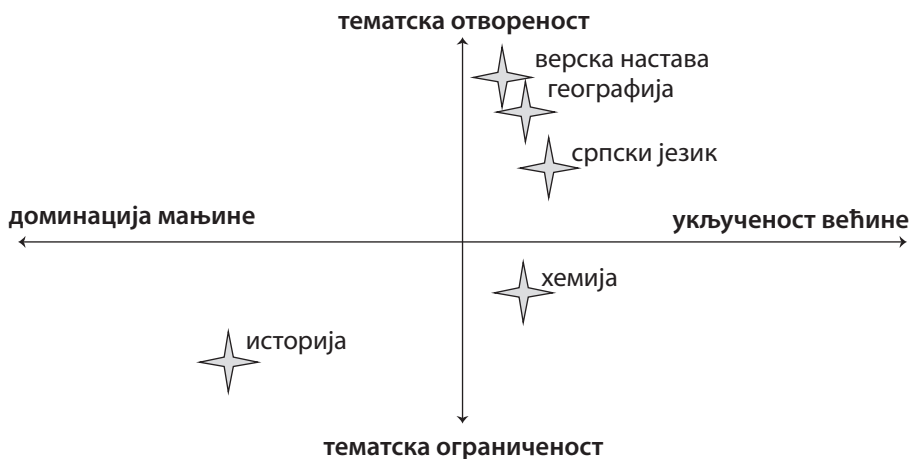
Груписањем добијених података конструисане су две „димензије“ дијалога у настави: (1) учествовање ученика и наставника и (2) тематска отвореност. На половима ових димензија налазили су се екстреми који су за прву димензију формулисани као „укљученост већине учесника“, насупрот „доминација малог броја учесника“, док су за другу димензију конструисани полови „тематска отвореност“ и „тематска ограниченост“. Укрштањем ових димензија креиран је „координатни систем“ у који су унети подаци за посматране наставне часове. Наиме, према „степену засићености“ издвојених димензија одређиване су позиције одабраних наставних предмета. На Графику 1 може се видети позиционирање ових наставних предмета на основу процена наставника, а на Графику 2 на основу одговора ученика.

Не упуштајући се у детаљнију интерпретацију представљених налаза, овде је потребно истаћи да су процене наставника и ученика биле веома сличне. И не само то. Њихове процене су у великој мери одговарале увидима до којих је истраживач дошао анализирајући видео-снимке наставних часова. Овај степен подударности био је заиста неочекиван, будући да су резултати претходних истраживања указивали на то да се процене ученика и наставника најчешће значајно разликују, односно да углавном нису у складу са проценама посматрача. Иако би објашњења нашег резултата могла да буду

**График 1.** *Позиционирање наставних часова у односу на димензије дијалога у настави – процене наставника*



**График 2.** *Позиционирање наставних часова у односу на димензије дијалога у настави – процене ученика*



многострука и различита, као посебно плодно тумачење ћемо издвојити то да су учесници у истраживању били свесни да је истраживач имао прилику да упозна праксу коју они треба да процене. Сасвим је могуће да су се ученици и наставници у овим околностима додатно трудили да што реалније опишу дијалогску праксу, без много „улепшавања“, односно давања социјално пожељних одговора.

Након стеченог истраживачког искуства, али и добијених података, може се закључити да је један од најзначајнијих чинилаца успеха овог сегмента прикупљања података било познанство са учесницима у

истраживању, тачније однос међусобног уважавања који су током времена изградили истраживач и испитаници. Наиме, учесници у истраживању су током времена били све отворенији према истраживачу и све слободније су изражавали своја размишљања. Поред тога, уочено је да су њихове процене дијаложке праксе на наставним часовима биле значајно сличне резултатима до којих је дошао истраживач анализирајући наставне часове, него што је то било случај у другим истраживањима у којима истраживачи нису провели толико времена у школи (Milin, 2016).

## Закључак

Ово поглавље је замишљено као један од ослонаца свим истраживачима заинтересованим за проблем дијалога у настави, као ресурс који могу по својој вољи да користе, али и као подстицај да се након спроведених истраживања саопште не само резултати, већ и методолошки увиди до којих ће се доћи. Међутим, важно је истаћи да под појмом *истраживач* не подразумевамо само стручњаке запослене у научноистраживачким институцијама, већ све актере васпитнообразовног процеса који су вољни и спремни да се овом проблему посвете на систематичан и организован начин. Притом, посебну важност бисмо придали истраживачима запосленим у школама у звању наставника или стручног сарадника. Сматрамо да је значај њихових проучавања дијалога у настави посебан, будући да су они укључени у обликовање дијаложке праксе у школама. Истовремено, они ће, поред самих ученика, бити и најдиректнији корисници добијених резултата, односно моћи ће да унапреде квалитет наставног рада засновано на резултатима до којих су дошли.

Посматрајући из методолошког угла, проучавања дијалога у настави која би спроводили запослени у школи имала би низ предности у односу на истраживања која би реализовали „спољашњи“ истраживачи. Овде ћемо само издвојити две предности које препознајемо као посебно крупне – сврха истраживања и однос са испитаницима. Наиме, сврха истраживања које спроводе запослени у школи по правилу је настојање да се унапреди школска пракса, док су замерке које се често упућују „спољашњим“ истраживачима удаљеност од праксе и непосредне користи самих учесника у истраживању, што може да произведе и извесну одбојност испитаника (Good & Brophy, 1991). Друга битна предност односи се на познавање испитаника, што је – као што се показало и у представљеном истраживању – изузетно битан чинилац који може допринети валидности прикупљених података.

Коначно, уз уважавање различитих мотива и оријентација истраживача, желели бисмо да нагласимо да смо у нашем истраживању дијалога у настави сврху и основни циљ уобличили кроз настојање да разумемо перспективе ученика и наставника у односу на проучавани проблем. Другим речима, нисмо покушавали да откријемо „како стварно изгледа дијалог у настави“, па чак ни

шта су објективни показатељи схватања ученика и наставника о дијалогу на њиховим наставним часовима. Резултате до којих смо дошли, самим тим, не доживљавамо као репрезент ставова, мишљења и схватања ученика и наставника, већ као емпиријски заснован наратив којим се тежи потпунијем разумевању дијалога у настави, упознавању и откривању положаја и односа који учесници у том дијалогу заузимају према њему и слично. Оваква обазривост према добијеним подацима и истовремено отвореност према другим могућим тумачењима резултата истраживања представља, верујемо, израз прихватања дијаложке позиције самог истраживача, односно позив да се тај дијалог започне, настави и обogaђује.

## Коришћена литература

- ☞ Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford and Boston: Blackwell.
- ☞ Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- ☞ Baucal, A. & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija*, 41(4), 523–537.
- ☞ Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. London: Routledge.
- ☞ Cohen, L., Maninon, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Prijevod petog izdanja. Zagreb: Naklada Slap.
- ☞ Corden, R. (2001). Developing exploratory language in the classroom: Moving beyond teacher as expert. *Educational Action Research*, 9(3), 371–394.
- ☞ Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G. (2005). *Investigating classroom talk* (Second edition). London and Washington, DC: The Falmer Press.
- ☞ Good, T. & Brophy, J. (1991). *Looking in classrooms* (Fifth edition). New York: Harper Collins Publishers.
- ☞ LeBaron, C. (2012). Microethnography. In D. Wolfgang (Ed.), *The International publications encyclopedia of communication*, Volume VII (pp. 3120–3124). Cambridge: Blackwell.
- ☞ Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- ☞ Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking – A sociocultural approach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- ☞ Milin, B. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ 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.
- ☞ Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology – Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE Publications.
- ☞ Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ☞ 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.
- ☞ Zorić V. (2005). *Dijalog u nastavi filozofije* (odbranjena magistarska teza). Beograd: Filozofski fakultet.

## ПРИЛОГ 1

Аутор: *Владеџа Милин*

### УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

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 свог 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					

5. Наставници на часу разговарају само са ученицима који се стално јављају.  
 (упиши **X** код свог 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 твом 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) слушам предавање наставника

(б) слушам 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.

Владета Милин .....

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

Аутор: *Владеџа Милин*

### ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СА УЧЕНИЦИМА

#### *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? Који ученици највише учествују?
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 таквом 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 дијалоју 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?

**ПРИЛОГ 3**

Аутор: *Владеџа Милин*

**ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СА НАСТАВНИЦИМА***О исцраживању*

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? Који ученици највише учествују? 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 таквом часу? Колико је остварив такав наставни час? Шта треба да се промени да би се он остварио?

10. Шта отежева 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 би требало 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 активно учествују у комуникацију на часу?

*Додатна питања о комуникацији на часу*

14. Каква је улога хумора на часу – колико често се дешава, ко је покреће и колико често? Да ли је потребно 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 на шта се она односи?

*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 би требало 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?

---

## БЕЛЕШКА О АУТОРИМА

**Соња М. Бањац** (1988), мастер психолог, запослена у звању истраживач сарадник у Институту за психологију Филозофског факултета у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су на социоафективни развој, процену постигнућа ученика, као и на професионални развој запослених. E-mail: sonja.banjac@f.bg.ac.rs

**Драган Љ. Весић** (1988), мастер психологије образовања, запослен у звању истраживача приправника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Његова професионална интересовања усмерена су на тему неуспеха ученика у образовању, пре свега посматрано из перспективе самих ученика. Поред тога, заинтересован је за примену квалитативних истраживања и конструктивистичке парадигме у разумевању проблема из области образовања. E-mail: vesic.dragan88@gmail.com

**Миља Б. Вујачић** (1972), доктор педагогије, запослена у звању вишег научног сарадника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су на тему инклузивног образовања деце са сметњама у развоју коју проучава из перспективе кључних актера овог процеса. E-mail: mvujacic@ipi.ac.rs

**Николета М. Гутвајн** (1974), доктор педагошких наука, научни сарадник, директор Института за педагошка истраживања у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су на следеће области: конструктивистички приступ школском постигнућу ученика, идентитет неуспешног ученика, примена квалитативних истраживања у образовању. E-mail: gutvajnnikoleta@gmail.com

**Ивана Д. Ђерић** (1978), доктор педагошких наука, запослена у звању научног сарадника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области њених професионалних интересовања су: мотивација и аутономија ученика, образовна ефективност школа, развој истраживања у школи и квалитативна методологија. E-mail: ivana.brestiv@gmail.com

**Смиљана М. Јошић** (1987), доктор психологије, запослена у звању научног сарадника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области њених професионалних интересовања крећу се у сфери развојне и социокултурне психологије, а теме које је обрађивала односе се на питање улоге социјалне интеракције у когнитивном развоју и методологије истраживачког рада. E-mail: smiljana.josic@gmail.com

---

**Славица Б. Максић** (1957), доктор психологије, запослена у звању научни саветник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области њених истраживачких интересовања су: даровита деца и млади и њихово образовање; развој високих способности и талената; дечија машта; мерење и развој креативности; имплицитне теорије креативности; академско постигнуће. E-mail: smaksic@ipi.ac.rs.

**Владета Д. Милин** (1980), доктор педагошких наука, радио је као истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања, а сада је запослен на Филозофском факултету у Београду у звању доцента. Области његових интересовања су: основни теоријско-методолошки проблеми савремене дидактике, педагошки односи у настави, значај дијалога за педагогију и дидактику, правци развоја дидактичке теорије и наставне праксе. E-mail: vladeta.milin@f.bg.ac.rs

**Јелена Б. Павловић** (1979), доктор психологије, запослена у звању виши научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области истраживачких интересовања су: професионално учење и развој, психологија коучинга, квалитативна методологија, имплицитне теорије креативности. E-mail: pavlovich.jelena@gmail.com

**Јелена М. Станишић** (1981), доктор педагошких наука, запослена у звању научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су ка проучавању еколошког образовања и васпитања са аспекта значаја и улоге школе, наставника и родитеља, са посебним освртом на наставни процес и примену различитих методичких система у обради еколошких садржаја. E-mail: jstanisic@ipi.ac.rs

**Владимир О. Џиновић** (1977), доктор психологије, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом конструктивистичке парадигме у образовању и професионалном учењу. Области његових интересовања су: примена квалитативних истраживања у образовању, фокус група, генеалогije, етнографије и квалитативних истраживачких метода и техника у психологији личних конструката. E-mail: v.dzinovic@gmail.com

**Тања Б. Шијаковић** (1975), доктор педагошких наука, професионалну каријеру почела је као истраживач приправник у Институту за педагошка истраживања, а тренутно је запослена у Заводу за унапређивање образовања и васпитања у Београду. Професионална интересовања усмерена су јој ка областима стручног усавршавања и професионалног развоја запослених у образовању, менторском раду и квалитативном приступу у истраживању образовне праксе. E-mail: tanja.sijakovic@zuov.gov.rs



---

# ИНДЕКС АУТОРА

## A

Abd-El-Khalick, F. 208  
Adams, T. E. 35  
Agyeman, J. 208  
Adams, T. E. 35  
Aktamis, H. 136  
Alexander, P. A. 143  
Alexander, R. 158  
Altrichter, H. 20  
Anderson, L. 40  
Andevski, M. 200–201  
Antić, S. 73, 85–86, 94, 180  
Antoniou, P. 67  
Austin, J. 37, 38

## B

Bandur, V. 166  
Banks, A. 35  
Banks, S. P. 35  
Baucal, A. 159, 181–183  
Baumann, J. F. 20  
Baxter Magolda, M. 124  
Beale, A. 37  
Bennett, N. 109  
Berry, A. 33  
Berry, K. S. 33, 36  
Biezuner, S. 181  
Biočanin, R. 201  
Black-Hawkins, K. 29  
Bochner, A. P. 35, 40, 56, 57  
Boje, D. 45  
Boshuizen, H. P. A. 38, 64  
BouJaoude, S. 208  
Bredeson, P. V. 83, 95  
Brock, C. H. 38  
Brophy, J. 169  
Brown, A. 40, 48–50, 83, 95  
Brown, C. 40, 48–50, 83, 95  
Buđevac, N. 29, 183  
Bullough, R. V. 20, 34, 42  
Burdell, P. 37  
Burgess, R. G. 161

## C

Campbell, A. 18–19  
Cannon, E. 139

Carson, R. L. 37  
Chang, H. 20, 34–35, 37, 40–46,  
48, 50, 53–56  
Cheminais, R. 23  
Clandinin, D. J. 33  
Cochran-Smith, M. 19–20, 32,  
42  
Coffey, A. 53  
Cohen, L. 166  
Coia, L. 37–38, 45–55  
Connelly, F. M. 33  
Cook-Sather, A. 22–23, 26  
Corden, R. 159  
Craig, C. J. 19  
Creemers, B. P. M. 67  
Creus, A. 44  
Cropley, A. 136  
Crowe, A. 33  
Csikszentmihalyi, M. 136, 146  
Cunningham, S. J. 37–38  
Curtis, A. 49

## Č

Čizmić, S. 138, 139

## D

Dabrowski, E. 183  
Davidson, J. E. 136  
Dawes, L. 183–184, 186  
Day, C. 15, 83, 95  
Denicolo, P. 51  
Denshire, S. 34  
Denzin, N. K. 34–36, 49, 55  
Dewey, J. 32, 65  
Dinsmore, D. L. 143  
Doise, W. 181  
Drakulić, V. 208  
Duel, O. 120  
Duffy-Hester, A. M. 20  
Džinović, V. 17, 19, 21, 38, 65,  
95, 180

## Đ

Đerić, I. 14, 16–20, 22, 32–33,  
38–39, 45, 48–49,  
51, 58, 64–65, 72, 74,  
85–86, 93, 95, 137, 180  
Đević, R. 16, 19, 180

Đorđević, B. 73, 202–203  
Đorđević, J. 144, 147, 152  
Đurišić-Bojanović, M. 15, 29,  
141, 146

## E

Edwards, A. D. 158  
Ellet, F. 120  
Ellis, C. 20, 34–35, 40, 54–57  
Elster, D. 136, 139  
Ergin, Ö. 136  
Erikson, E. 106

## F

Fernández, M. 181–183  
Fielding, M. 23  
Fitzgerald, L. M. 33–34  
Flutter, J. 29  
Fox, E. 143  
Freire, P. 35–36, 127  
Fullan, M. 64, 82

## G

Gagné, F. 136  
Gajić, O. 136  
Galton, M. 183  
Garrett, D. 56  
Gibson, W. J. 40, 48–50  
Goldman, G. 23  
Good, T. 169  
Gurvitch, R. 37  
Gutvajn, N. 19

## H

Ham, V. 33  
Hamilton, M. L. 32–33  
Hany, E. A. 142  
Harcourt, D. 29  
Hargreaves, A. 57  
Hargreaves, D. H. 19–20, 32, 57  
Hasni, A. 136, 139, 141, 145  
Havelka, N. 88  
Hebib, E. 19, 29, 146  
Hernandez, K-A. C. 20, 34, 37,  
41–45, 48, 50, 53–56  
Hernández, F. 44

Heston, M. L. 33–34  
Hickey, A. 37–38  
Hodkinson, P. 56  
Hofer, B. 124  
Holt, N. L. 55  
Hughes, S. 37, 55

## I

Ivić, I. 73

## J

Janjetović, D. 139  
Jokić, D. 201  
Joksimović, S. 139  
Jones, M. 25, 37, 38  
Jones, S. H. 35  
Jošić, S. 20, 58, 183, 185–186,  
189  
Jovanović, V. 159, 181–183

## K

Kamenov, E. 201  
Kane, R. 33  
Kartal, V. 209  
Keen, C. 120  
Kelly, G. A. 51, 106–109  
Kemmis, S. 14  
Kincheloe, J. L. 14, 21–23, 33,  
35–36, 55  
King, P. 124  
Kitchener, K. 123–124  
Klašnja, S. 85  
Klein, E. J. 54  
Klinker, J. F. 38  
Kolb, D. A. 65  
Korolija, J. 208  
Korthagen, F. A. J. 19, 32  
Kovač-Cerović, T. 85–86, 123  
Kovačević, D. 26  
Krapp, A. 142  
Kristoforidou, M. 67  
Krnel, D. 208  
Krnjajić, Z. 138–139  
Krnjaja, Ž. 16–17, 19  
Kuhlemeier, H. 208  
Kuzmanović, B. 88, 139  
Kyriakides, L. 67

## L

La Boskey, V. K. 33  
Lagerweij, N. 208  
Lalić-Vučetić, N. 22, 38–39, 45,  
51, 58  
Lapadat, J. C. 39, 41, 43, 54, 56  
LeBaron, C. 159  
Le Fevre, D. 72  
Levin, B. 23–24,  
Levinson, D. J. 106  
Lincoln, Y. 35–36, 55  
Little, J. W. 64, 69  
Littleton, K. 158–159, 180,  
182–183, 188  
Loevinger, J. 123  
Loughran, J. J. 32–34  
Lowry, M. R. 49  
Luković, I. 16  
Luković, S. 138–139  
Lupart, J. L. 139  
Lytle, S. L. 19–20, 32, 42

## M

Makki, M. H. 208  
Makris, S. 37, 55  
Maksić, S. 14–20, 32–33, 74,  
136, 137, 139, 140–146,  
150, 154–155, 201  
Malinić, D. 19–20, 49, 64, 72  
Mandić, Lj. 208  
Maninon, L. 166  
Marcondes, M. I. 33  
Mares, K. R. 136  
Marinković, S. 85–86, 94  
Marjanović, R. 201  
Marković, S. 188  
Matović, N. 16  
Matusov, E. 158  
McIntyre, D. 15, 29  
McLaren, P. 55  
McLaughlin, C. 29, 109  
Mercer, N. 158–159, 180,  
182–185, 188  
Milin, V. 67, 69, 72, 74, 85–86,  
93, 95, 159, 169  
Milittello, M. 83, 95  
Miljanović, T. 208  
Miočinović, Lj. 138  
Mirkov, S. 123  
Mitra, D. L. 23–24, 29

Mitrović, M. 159, 180  
Montané, A. 44  
Morrison, K. 166  
Mrđa, S. 138  
Mugny, G. 181  
Muis, K. 124  
Mullis, I. V. S. 205

## N

Negev, M. 208  
Neuman, Y. 181  
Newman, J. 23  
Ngunjiri, F. W. 20, 34, 37, 41–45,  
48, 50, 53–56  
Noffke, S. 20, 30  
Norrish, J. M. 142  
Northfield, J. R. 33–34  
Nystrand, M. 158

## O

Opačić, B. 138  
Ožegović, D. 159  
Ozorlić Dominić, R. 26

## P

Pantić, D. 137  
Parker, I. 125  
Pavlović, J. 21, 38, 45–46, 51,  
58, 83, 125, 140  
Pavlović, M. 86  
Pavlović Babić, D. 138–139  
Pejatović, A. 29  
Pekić, J. 140  
Pekrul, S. 24, 29  
Pere-Klermon, A. N. 181  
Perret-Clermont, A. N. 181–  
182, 185  
Perry, W. G. 120–123  
Pešić, J. 138–139  
Pešikan, A. 73, 85–86, 94  
Petrović, N. 139  
Pijaže, Ž. 181  
Pinnegar, S. 20, 34, 42  
Plut, D. 138–139  
Popadić, D. 88, 139  
Pope, M. L. 51  
Posch, P. 20  
Potkonjak, N. 166  
Potter, J. 125, 161  
Potvin, P. 136, 139, 141, 145

Prenzel, M. 142  
Purcell, J. H. 143

## R

Radišić, J. 20, 58, 180, 189  
Radulović, L. 19–21, 29, 64, 95,  
180  
Ratunde, K. 136  
Renzulli, J. S. 136–137,  
142–143, 145  
Richardson, L. 39, 56  
Richardson, V. 72  
Ristić, I. 136, 141  
Rojas-Drummond, S. 183–184  
Rose, M. 42  
Rudduck, J. 15, 23, 25, 29

## S

Sachs, J. 83, 95  
Saldaña, J. 48–49  
Sancho, J. M. 44  
Schommer-Aikins, M. 120  
Schön, D. A. 32  
Schwarz, B. B. 181  
Scrimshaw, P. 183  
Seligman, M. E. P. 142, 146  
Senge, P. 109  
Shields, D. C. 38  
Shulman, J. H. 64, 69  
Shulman, L. S. 64, 69  
Siegle, D. 136, 142  
Sitoe, A. A. 120, 123  
Skubic Ermenc, K. 30  
Smith, A. B. 22, 23  
Snyder, W. 109  
Somekh, B. 20  
Spasenović, V. 19, 146  
Spry, T. 55  
Stake, J. E. 136  
Stanišić, J. 200–202, 208–209  
Stanković, D. 19–21, 58, 83,  
85–86, 93, 95, 189  
Starr, L. J. 36, 53  
Steinberg, S. R. 14, 22, 33,  
35–36  
Stepanović, I. 138–139, 183  
Stepanović Ilić, I. 139  
Sternberg, R. J. 136  
Stevanović, J. 22  
Stojnov, D. 46–47, 51, 109  
Stone-Johnson, C. 57

Subašić, B. 138  
Swadener, B. B. 37

## Š

Šefer, J. 19–20, 49, 64, 72  
Šegrt, B. 86  
Šehović, S. 201  
Ševkušić, S. 29, 85, 140, 144,  
154–155, 208  
Škorc, B. 136, 141

## T

Talbert, J. E. 109  
Tartas, V. 181–182, 185  
Tay, D. 120  
Taylor, L. A. 21  
Taylor, M. 21, 54–55  
Telfer, J. A. 139  
Tenjović, L. 140–143, 150  
Teodorović, J. 66–67, 69, 72  
Thiessen, D. 22, 26  
Tidwell, D. L. 33–34  
Todd, R. H. 38  
Tomanović, S. 140  
Tomlinson, C. A. 136, 145  
Tregust, D. F. 183  
Trnavac, N. 73, 202–203  
Tsai, C. 123  
Tullis, J. 55–56  
Tyler 45

## V

van Eekelen, I. M. 38, 64, 72  
Vermunt, J. D. 38, 64  
Vesić, D. 142  
Videnović, M. 138–139  
Vigotski, L. S. 181  
Virant, C. 138  
Vranješević, J. 22–23, 30  
Vučković, D. 136  
Vujačić, M. 22, 30, 67, 69, 72  
Vujisić-Živković, N. 16, 30

## W

Walker, B. M. 106, 109  
Walkington, C. A. 136  
Wall, S. S. 35, 37, 42  
Waller, T. 29  
Webb, P. 183  
Wegerif, R. 183–184

Wells, G. 158–159  
Wenger, E. 109  
Westgate, D. P. G. 158  
Wetherell, M. 125, 161  
Whalen, S. 136  
Williamson, J. 183  
Winkler, I. 37, 39, 53, 55–56

## Y

Yang, Y. 183  
Yonezawa, S. 25, 30

## Z

Zeichner, K. M. 20, 30, 32  
Zorić, V. 159

## Ž

Živadinović, I. 234  
Živković, S. 16, 21, 30

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.3-072(082)  
159.947.5-057.874(082)  
371.012/.013:159.072 (082)

**ИСТРАЖИВАЊА у школи** / уреднице Ивана Ћерић, Славица Максић. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 233 стр. : табеле, граф. прикази ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 45)

"Зборник радова ... представља резултат рада на пројекту 'Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву' (бр. 179034) и 'Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије' (бр. 47008) ..." --> стр. 12. - Тираж 500. - Стр. 9-12: Предговор / Ивана Ћерић, Славица Максић. - Белешка о ауторима: стр. 229-230. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-139-5

- а) Настава - Квалитет - Зборници
- б) Педагошка истраживања - Технике - Зборници
- с) Ученици - Мотивација - Зборници

COBISS.SR-ID 268357900