

ИГРА, ИСТРАЖИВАЧКИ РАД И КРИТИЧКИ ДИЈАЛОГ У НАСТАВИ: ИСКУСТВА НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ*

*Наташа Лалић-Вучетић***, *Јелена Стевановић* и *Драгана Гундоган*
Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Апстракт. Захтеви савременог друштва довели су до промена у концепцији образовања и до приступа учењу у чијој је основи активна конструкција знања, развој дивергентног мишљења, иницијативност и сарадничко понашање кроз подстицање рефлексивне праксе свих учесника у образовном процесу. У овом раду су представљени резултати истраживања који се односе на реализацију, праћење и рефлексiju праксе, односно анализу искустава наставника са огледних часова. Циљ истраживања био је да се утврди како наставници опажају примену истраживачког рада, критичког дијалога и игре у разредној настави. У истраживању је учествовало 12 наставника трећег и четвртог разреда основне школе из Београда. За анализу података добијених на основу подстицања рефлексивне праксе наставника коришћена је квалитативна методологија. Значајан налаз јесте да је промена приступа учењу створила услове за мотивацију, аутономију и самоорганизацију ученика на нивоу групе, у којима наставник има улогу ментора и координатора активности. Тако организована и осмишљена настава ствара услове да ученици развијају свест о сопственом учењу кроз различите фазе рада, да прате, управљају њиме. Препорука за даљу примену истраживаних приступа и метода односи се на давање подршке наставницима да у континуитету реализују овакве начине рада у настави и међусобно размењују идеје и искуства са часова кроз рефлексивну праксу.

Кључне речи: игра, истраживачки рад, критички дијалог, разредна настава, рефлексивна пракса наставника.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

** E-mail: nlalic@ipi.ac.rs

УВОД

Како је наставник један од најзначајнијих актера у образовном процесу, његов професионални развој је важан сегмент и услов за унапређивање и реформу наставног процеса (Borko, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Pavlović i Vujačić, 2012; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007). Због тога постоји велика потреба да се процес професионалног усавршавања унапреди како би дошло до промене и унапређивања образовног система (Pešikan, 2010; Rajović i Radulović, 2000; 2007). У том контексту, од наставника се очекује преиспитивање које обухвата, не само константно учење и професионално усавршавање у погледу теоријских знања и стицања практичних вештина, већ и све аспекте наставе, као и саму професију наставника (Radulović, 2011). Значајну улогу у том процесу има рефлексивна и став наставника према развијању и усавршавању властите праксе у оквиру професионалног развоја, што утиче на њихово разумевање и континуирано унапређивање (Impedovo & Khatoon Malik, 2016).

Појам рефлексивне праксе има значајно место у литератури о образовању (Adler, 1991; Avalos, 2011; Cooper & Olson, 1996). Дефиниције рефлексивне праксе наглашавају способност појединаца да промишљају о томе кроз шта пролазе док раде и тако повезују акцију и размишљање, односно пређашње искуство и знање са увидима које добијају у новој ситуацији (Schön, 1987). На тај начин, кроз процес самопосматрања наставници поново евалуирају своја искуства да би их сагледали у новом светлу како би она постала основа за промену праксе (Radulović, 2011; Russell, 1999). Фарел наводи три значајне карактеристике рефлексивне праксе: отвореност за различите начине размишљања, одговорност за последице праксе и храброст да се упусте у промене и непредвидиве ситуације (Farrell, 2008). Такође, Стоут указује на то да се процес рефлексивне праксе састоји из афективних сегмената и интроспекције, као и од објективне анализе понашања и конкретних активности (Stout, 1989).

Ситуационо оријентисани теоретичари посматрају професионално усавршавање као учење кроз партиципацију у организованим активностима, тако да оно има индивидуални и социокултурни карактер, где појединци користе и унапређују своје знање и искуство кроз учешће у групама (Borko, 2004; Lave & Wenger, 1991). У духу те парадигме, систем професионалног усавршавања чине: програм професионалног усавршавања, наставници, фасилитатори који воде и усмеравају наставнике кроз рефлексивну и конструктивну праксу знања и контекст у којем се одвија овај процес.

Стога се професионални развој посматра као доживотно учење како би дошло до промене и имплементације реформи у којима значајну улогу имају учење у мрежама, акциона истраживања и студије случаја (Guskey, 1995; van Driel, Beijaard & Verloop, 2000). Хаберман (пре-

ма: van Driel, Beijgaard & Verloop, 2000) је такође истицао значај учења у умреженим групама, као пример хоризонталног учења, у којем колеге пружају подршку и размењују информације. Они припремају часове на истим задацима или методама и размењују своја искуства на заједничким састанцима. Тиме се код наставника смањује отпор према увођењу промена и иновација. Наиме, истраживања показују да наставници воле да дискутују о свом раду, али не и да критички преиспитују свој и рад својих колега. У том процесу промишљања о деловању и промени праксе битно је оснажити наставнике како би превазишли отпоре и „деморалишуће факторе” (Radulović, 2011). Значајну улогу у оснаживању и критичком преиспитивању и изградњи поверења имају фацитатори кроз менторство, супервизију и саветовање (Borko, 2004; Đerić, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011; Džinović i Đerić, 2012; Putnam & Borko, 2000). Фулан наводи да промене на индивидуалном и колективном нивоу често прате осећања несигурности, анксиозности и отпора (Fullan, 1991). Она се могу манифестовати као: страх од непознатог, недостатак информација, страх од неуспеха, угрожавање постојећих вештина и знања. Ако се они превазиђу, промена може довести до професионалног усавршавања и развоја, али у већини случајева наставници желе да задрже постојећи начин рада. Иновација мора обухватити измену наставних материјала, приступа наставника и њихових уверења, тако што ће повезати морално унутрашње питање и жељу за променом са конкретним иновативним програмом (Fullan, 1993).

Истраживања примене иновативних процеса у настави и реакције наставника су ретка, али се издвајају истраживања која су рађена у оквиру пројекта Тролист (Džinović, 2017; Vujačić, Đević i Stanišić, 2017). Вујачић и сараднице (2017: 234) су на основу истраживања поменутог пројекта закључиле да на успешну примену иновација у настави утичу следећи фактори: претходна знања и искуства учитеља и њихова имплицитна педагошка уверења. Поред тога, током процеса увођења иновација у наставни процес, имплицитна педагошка уверења су се мењала у интеракцији са колегама и фацитаторима. Наставници су више мотивисани, ефикаснији су у раду и чешће сарађују са колегама и користе више наставних метода у настави, док се код ученика примећује повећање мотивације и активне улоге у наставном процесу. У оквиру истог пројекта, Џиновић (Džinović, 2017) долази до закључка да наставници предметне наставе из области природних наука истичу да иновативни модел доводи до бољег квалитета знања и већег степена мотивације ученика. Осим тога, наставници су наводили и препреке у реализацији, као што су недостатак времена, тешкоће у припремању иновативних активности и у оцењивању ученика, ограничења постојећим планом и програмом као и одсуство сарадње ученика и родитеља. Што се тиче истраживања у другим контекстима, уочено је да је примена иновативних метода у настави често праћена отпорима наставника (Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004). Резул-

тати појединих истраживања (Gurian, Stevens & Daniels, 2009; Thompson & Ungerleider, 2004) показују да је иновативни програм рада омогућио да се оснаже вештине наставника, а највећа препрека јесте континуирана практична примена. Истражујући перцепције наставника о увођењу иновација у настави, дошло се до закључка да је за њихову успешну примену потребна континуирана подршка. Сем тога, у току примене иновација у настави важно је консултовати наставнике како би се њихова мишљења и потребе уважиле и на тај начин би наставници постали активни у процесу промене. Такође, наставници постају независни и компетентни носиоци промене (Hall & Hord, 2006) која се постепено одвија у школи и обухвата не само наставу, већ и друге аспекте организације школе (Gurian, Stevens & Daniels, 2009). Полазећи од изложених теоријских становишта и емпиријских података, у раду су представљене три различите наставне методе које описујемо у наставку.

Истраживачки рад. Истраживачки рад се налази иза целокупног сазнања којим данас располажемо и представља основу свих научних дисциплина и уметности. Посматрано кроз историју, истраживачки рад је одувек био значајан покретач развоја људске мисли, а данас је овакав начин мишљења посебно важан због доминације научног метода који се између осталог користи и као начин решавања свих проблема (Šefer, Radišić i Jošić, 2012). Једна од кључних потреба у данашњем друштву знања (Pereuga, 2008) представља проналажење начина да сваки грађанин стекне неопходне компетенције како би живео, радио, али и допринио развоју друштва заснованог на знању. Како би појединци били спремни да се суоче с таквим захтевима, од деце се очекује да науче како да заузму проактивну позицију у односу на динамично и често неизвесно окружење у којем свакодневно функционишу (Đerić, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012). Управо кроз истраживачки рад деца имају могућност да развију своје капацитете. Истражујући ученици развијају унутрашњу мотивацију, а са сазнавањем околине и истрајност „останка” у дугорочном пројекту, заснованом на уважавању природне радозналости и децјег искуства у настави (Šefer, 2005). Истраживачки рад у настави може, такође, да подстакне стваралачки рад, машту, креативне потенцијале, мотивацију и сарадничко понашање ученика.

Игра. Игра представља основну активност деце све до пубертета, али је веома важна и у животу младих. Према мишљењу појединих аутора, игра је веома значајна за физички, когнитивни, језички и социјални развој деце (Frost, Wortham & Reifel, 2012; Šefer, 2012), док други аутори истичу да је дечја игра један од најзначајнијих извора учења и подстицања мотивације код деце (Cecchinin, 2013). Значај игре за човека разматра се још од античког доба и још увек се налази у средишту интересовања теоретичара и практичара. Теорије које су психолошки и социјално оријентисане, пре свега развојне теорије, игру виде као активност фантазије (имагинације) и препуштање фикцији у акцији (Vigotski,

1996), на основу чега игру можемо повезати са маштом, која је поунутрешна игра. Преко маште игру повезујемо са креативним актом јер машта у креативном акту има основну улогу. Игра је такође асимилациона, али и асимилационо-акомодациона активност у којој се необавезно преиспитују и последично трансформишу, али и конструишу когнитивне структуре као интелектуално оруђе за даље истраживање реалности. Потом, игра је самосврховита (аутогелична) активност у којој се ужива јер је интиринзички мотивисана. Коначно, игровна активност је социјалног порекла као и остали процеси сазнавања и подразумева комуникацију и сарадњу с другима, као и партиципацију у социјалном свету, а сарадња у заједничкој акцији често јој је и сврха (Šefer, 2012: 219–220). Савремена настава, чији је циљ свестрано развијање личности детета, види у игри могућност активизације свих дететових потенцијала. Деца кроз игру уче знатно лакше оно што би им применом неких других метода у настави могло представљати тешкоћу. Разноврсност игара доприноси да настава буде занимљивија што подстиче и ученике и наставника на преданији рад у учионици.

Критички дијалог у настави. Дијалог има истакнуто место у наставном процесу, као: „креативна активност, процес истраживања, преговарања и договарања, у којем саговорници покушавају да дођу до потпунијег разумевања и до нових увида” (Bohm, 2009, према: Milin, 2015: 129). Дијалог се дефинише као наставна метода која доводи до „заједничког рада наставника и ученика који треба да доведе до одређених резултата у остваривању постављеног дидактичког циља” (Trnavac i Đorđević, 1992). Схваћено у најширем смислу, циљ наставе јесте да се кроз дијалог омогући конструисање нових знања и разумевања. Стога дијалогска метода има значајну улогу у савременом поимању сврхе знања и образовања подстичући развој социјалних, емоционалних и моралних компоненти личности (Milin, 2012: 189; Ruders, 2003; Wells, 2004). Штавише, идеализована концепција дијалога готово да поставља у исту раван дијалог и критичку педагогију посматрајући их као контекстуалне синониме. С тим у вези, критички дијалог и услови који до њега доводе и који га подржавају могу се посматрати и као централни задатак образовања (Burbules, 2000). Дијалогска метода је кључна за стицање нових знања која се конструишу у размени информација, идеја и искустава са другим особама, због чега је значајна и у организацији наставе (Milin, 2015: 129). Критички дијалог представља „колективно истраживање” процеса, претпоставки и извесности које садржи свакодневни живот (Schein, 1993). Будући да је варијанта рефлексивне праксе, критички дијалог помаже да се унапреди настава, да се на конструктиван начин реше проблеми, као и да се преобликује школска култура. Дакле, насупрот самосталном изражавању усменим и писаним путем, рефлексивност кроз критички дијалог подразумева заједничку анализу језика, као и учење нових начина слушања и говора.

МЕТОДОЛОГИЈА

Ово истраживање представља део ширег пројекта Тролист, Института за педагошка истраживања, чији су кључни појмови, *стваралаштво*, *иницијатива* и *сарадња*, препознати као доминантне вредности и пожељни исходи савременог образовања. С тим у вези, циљ пројекта био је да се развије програм стручног усавршавања наставника и креирају услови за развој дивергентног мишљења, иницијативности и сарадничког понашања ученика тако што ће се наставници подстаћи да користе методе кооперативног учења, задатаке отвореног типа, игру, истраживачки рад, критички дијалог и пројектни рад у настави (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012; Шефер, 2005; Шефер, Ангеловски и Милошевић, 2012; Шефер и Радишић, 2012; Шефер, Радишић и Јошић, 2012; Шефер, Станковић, Ђерић и Дџиновић, 2015; Шевкушић, 1993, 2015).

Пројекат је реализован у сарадњи са једном основном школом из Београда током школске 2013/2014. године. Активности које су се односиле на стручно усавршавање наставника обухватиле су едукативне радионице из различитих области наставе; потом дијалог са колегама и консултације са истраживачима/експертима кроз које су били подстакнути да испланирају час на коме би применили одговарајућу методу и/или облик рада. Након реализације планираног огледног часа и примене одређене изабране методе рада организована су стручна већа на којима су наставници уз помоћ истраживача/експерата износили своја искуства и кроз саморефлексију и интеракцију стицали увид о карактеристикама свог рада у наставној пракси. Наставници су дискутовали, размењивали искуства и проналазили најбоља решења, док су истраживачи/експерти водили разговор.

У овом раду су представљени резултати истраживања који се односе на рефлексију праксе, односно на анализу искуства наставника са огледних часова која су размењивали током стручних већа. Циљ истраживања био је да се утврди како наставници опажају примену истраживачког рада, критичког дијалога и игре у разредној настави.

У истраживању је учествовало 12 наставника разредне наставе, од тога 4 наставника трећег и четвртог разреда основне школе из Београда. Одржано је 10 стручних већа, која су се односила на часове различитих наставних предмета (српски језик, природа и друштво, физичко васпитање, музичка култура и народна традиција). Часови су припремљени према захтевима и структури пројекта Тролист. Састанци су реализовани у школи, углавном једном у две недеље и трајали су око два сата. За све састанке стручних већа направљени су аудио-снимци, који су након тога у потпуности транскрибовани.

Сви прикупљени аудио-подаци настали су у разговору са наставницима трећег и четвртог разреда у оквиру стручних већа које су водили

истраживачи/експерти.¹ Примењена је квалитативна тематска анализа индуктивног типа која је по својој логици отворена, флексибилна и сврха јој је дубљи увид и разумевање истраживаног проблема (Atkinson, 2005; Braun & Clarke, 2006; Jansen, 2010; Mason, 2002; Silverman, 2016; Smith & Sparkes, 2005). На тај начин истраживач стиче ширу слику о тематским целинама у исказима наставника, што је уједно и први корак у анализи материјала. Аналитички поступак је даље настављен кодирањем, односно одвајањем мањих јединица у тексту. Тако су настали почетни кодови. Груписањем кодова, настале су општије теме које су сврстане у категорије (Mason, 2002). Категорије су назване: (1) улоге наставника и ученика, (2) ефекти и (3) изазови у раду наставника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА: ПРИМЕНА ИСТРАЖИВАЧКОГ РАДА, ИГРЕ И КРИТИЧКОГ ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

Током анализе података издвојено је неколико карактеристичних тема које се појављују у исказима наставника у вези са применом истраживачког рада, игре и критичког дијалога које су сврстане у три категорије.

Табела 1: Категоризација

| Категорије | Улоге наставника и ученика | Ефекти | Изазови у раду наставника |
|--------------|---|--|--|
| Општије теме | <ul style="list-style-type: none"> • Наставник као ментор и фацитатор • Ученик као истраживач и активни учесник | <ul style="list-style-type: none"> • Квалитетније знање наставника и ученика • Већа мотивација | <ul style="list-style-type: none"> • Постепеност у припреми часа или „растегнута” припрема • Препреке у реализацији часа |

Улога наставника и ученика

Наставник као ментор и фацитатор. Према речима наставника, примена истраживаних наставних метода захтевала је од њих флексибилнији однос у вези са организацијом часова, активностима и садржајима у односу на њихову уобичајену праксу. То се односило на то што се нису

¹ Аутори нису били у улози фацитатора стручних већа која су анализирана у овом раду.

ограничавали на информације из уџбеника, већ су упућивали ученике на друге изворе података. Наставници истичу да је на тим часовима било важније да упознају ученике са начином на који се учи и решава проблем. При томе, наставникова улога била је да усмери ученике да се баве темом која им је у позната. Један од задатака наставника односио се на то да проблем смешта у контекст, означава шта је већ дато о том проблему и упућује ученике у даљу разраду плана истраживања, драматизације или дијалога. Наставници изјављују да су током дискусије имали кратке интервенције подсећајући ученике на договорена правила рада, док су ученици имали „главну улогу”.

*Табела 2: Примери исказа наставника сврстаних у општију тему
Наставник као ментор и фацилитатор*

Искази наставника

Код ученика сам подстицао радозналост и креирао атмосферу која одговара теми истраживања. (наставник IV разреда)

Ја сам имао кратке интервенције, да их подсетим на обавезу коју смо се договорили како ћемо да радимо. Нису то биле неке велике интервенције да сам ја одузимао другима време. (наставник III разреда)

У тренутку су се овако организовали: ја сам рекла да сами осмисле и креирају неку врсту сценографије. И они су на неким великим плакатима направили цртеж и осмислили су ондашње време и данашње. (наставник IV разреда)

У овако конципираној настави наставници имају различите улоге: координатор, фацилитатор и ментор – које се разликују према степену директивности и отворености за промене. Како су часови реализације наставних метода улазили у своју завршницу, тако су наставници све више били у прилици да само усмеравају разговор и заједничку анализу, препуштајући контролу у активностима ученицима. Осим тога, у интеракцији наставника и ученика нагласак је на прихватању идеја ученика и постављању отворених питања ученицима, што подстиче сарадњу са вршњацима и њихову аутономију. На тај начин наставник креира подржавајућу атмосферу у учионици. Наставници верују да је за ове припремне активности од значаја и психолошка припрема ученика и подстицање њихове мотивације за учење што утиче и на креирање радне атмосфере. У литератури се, управо, истиче улога наставника као непристрасног актера који је више у улози фацилитатора и који својим позитивним ставом подстиче ученикову отвореност за нова искуства (Andersen, Bound & Cohen, 1994). Такође, друга истраживања потврђују да је примена иновативних метода резултирала порастом активности ученика и међусобном комуникацијом вршњака, док се смањила учес-

талост комуникације са наставником (Chinn *et al.*, 2001, према: Sedova, Sedlacek & Svaricek, 2016).

Ученик као истраживач и активни учесник. Наставници су извештавали да су ученици имали могућност да сами бирају теме и то на основу сопствених искустава, процена, закључака и размене идеја са вршњацима. Осим тога, ученици су самостално пролазили кроз различите фазе припреме и израде задатака и на тај начин богатали своја искуства. На пример, применом ових метода, ученици су имали прилику да прођу кроз процес припреме презентација, извештаја, постера или видео-пројекција као начина на који могу да изразе резултате својих пројеката. На тај начин ученици уче да сучељавају другачија мишљења користећи различите изворе података. Наставници истичу да је важно то што ученици стичу искуство рада у групи и уче да дискутују, аргументују своје ставове и критикују једни друге. Најзад, ученици су имали прилику да размене своје искуство о примени ових наставних метода тиме што су дискутовали о изазовима и потешкоћама са којима су се сусрели у свом раду.

Табела 3: Примери исказа наставника сврстаних у општију тему Ученик као истраживач и активни учесник

| Искази наставника |
|--|
| <i>Најбољи су били коментари које су ученици дали после сваке групе која је давала извештај. Свако је имао право да да свој коментар шта је добро шта није добро и углавном су они вршили поређење у односу на своју групу како су они то урадили како су могли да ураде боље или лошије у односу на ону групу која је радила то исто, а што су чули. Значи имали су могућност да коментаришу, апсолутно да дају своје (мишљење) и већина је истакла добре стране, али су приметили такође и оно што је могло боље да се уради. Не лошије него што је било боље. (наставник III разреда)</i> |
| <i>Највише им је одговарало они јако воле да истражују. У ту су први ево сад ја имам једну групу ученика која ће ићи на реку Пек да снимају да истражују. (наставник III разреда)</i> |
| <i>Ја мислим да је то било јако знамљиво, корисно. Воле ту врсту рада ту врсту сарадње нарочито кад треба нешто да истраже да дођу до неких решења заједно кроз заједнички рад. (наставник IV разреда)</i> |

Наставници закључују да ученици воле да сарађују приликом израде задатака, да истражују, да долазе до заједничких решења кроз тимски рад. Ученици су имали прилику да износе сопствене претпоставке и да размишљају о плану и концепту израде и реализације задатка. Подаци које смо добили указују на позитивне перцепције наставника и ученика о истраживању као начину рада на часовима на којима је примењена ова метода. Реализоване активности у оквиру истраживачког рада омогући-

ле су ученицима да изађу из учионице на терен. На основу мишљења наставника можемо запазити и већу самосталност ученика у осмишљавању истраживања и пролажење кроз различите фазе истраживачког рада, од постављања хипотеза до презентације резултата и закључака.

Ефекти примењених метода у настави

Квалитетније знање наставника и ученика. Наставници истичу да примена истраживачког рада, критичког дијалога и игре подстиче свесније и самосталније стицање знања, као и осећај важности поседовања знања. Наставници извештавају да су ученици на часу представили налазе у мери и опсегу адекватно узрасном нивоу десетогодишњака (наставник IV разреда). Њихов став о потенцијалима ученика може одражавати њихове имплицитне педагогије и начин рада, због чега се може рећи да су били позитивно изненађени заинтересованошћу ученика за овакав облик рада и начином на који су ученици реализовали задатке.

Такође, наставници препознају да је овај облик рада један од начина да ученици развијају критичко мишљење и да трагају за одговорима не добијајући унапред готова решења. Истовремено, наставницима се пружа прилика да у настави примењују елементе „непредвидивости” и „обрта уобичајеног тока часа” како би ученике подстакли да размишљају и решавају проблеме. Наставници примењују и низ других позитивних страна примењених метода и облика рада: континуирана пажња ученика, извођење закључака, преиспитивање и упоређивање искустава, аргументовање, учење из грешака, машта, па чак и дисциплина на часу. Затим, важно је то што ученици уче да прихвате критику као нешто добронамерно и да је конструктивно искористе у будућем раду. Такође, наставници процењују да иако они сматрају да су теме биле захтевније и сложеније од задатака на које су ученици углавном навикли, ученици су били заинтересовани јер су постепено, уз јасан циљ и план могли да прате и решавају задатке на другачији начин. Наставници имају доживљај да је и задовољство ученика било на вишем нивоу, јер су имали могућност да процењују сопствени рад, успех, па и грешке. Један наставник је то описао речима: *Уче сада како треба даље да раде* (наставник III разреда). Дакле, анализа исказа наставника показује да су ученици, радећи према овим методама, увидели бројне предности у квалитету знања и реализовању задатака, богатству идеја и долажењу до различитих решења кроз преговарање, дијалог и међусобно аргументовање. Такође, ученици су развијали своје комуникативне (језичке) способности у расправама са својим вршњацима.

Табела 4: Примери исказа наставника сврстаних у општију тему
Квалитетније знање наставника и ученика

Искази наставника

Ученици су схватили да су радећи на овај начин проширили своје знање о животу средњовековне Србије на начин који је био веома интересантан и подстицајан. Шта је било посебно добро? Већина ученика уме да постави питања на које заиста очекује одговор. (наставник IV разреда)

Још боље сам упознала своје ученике и у пракси видела колико су спремни да помогну једни другима. Овакав рад захтева више времена, али омогућава ученицима већу самосталност у стицању знања што је веома важно за даље стицање знања у коме неће морати тражити помоћ у учењу. Учитељу пружа задовољство да види своје ученике оспособљене за самостално учење. (наставник III разреда)

Заједнички рад уз игру је подстакао ученике разноврсне активности и употребу маите. Дали су им задаци прилику да свако исказе своју личност у изношењу закључака, повезивању догађаја узрок последица. Посебно је било стварање нове приче значи из једне песме је настала сасвим нова прича заснована на окосници. (наставник IV разреда)

Како показују искази наставника, примена истраживачког рада, игре и критичког дијалога код ученика подстиче жељу за учењем и ученици на овај начин „губе осећај досаде и морања да уче”. Применом истраживачких метода у настави ученици уче читаве обрасце понашања који акценат стављају на осмишљавање и креирање плана рада, континуитета у раду, на повезивања садржаја и знања из различитих предмета, сарадњу и тимски рад. Осим тога, наставници су и сами учили од других колега о планирању часова и активности, што је утицало да буду флексибилнији и отворенији за различите приступе у реализацији датих тема кроз процес рефлексije. Дакле, овај искорак из уобичајене праксе и рутине пружио је прилику и наставницима и ученицима не само да стекну нова знања и вештине, већ да оду и корак даље и да упознају боље и себе и ученике, односно наставнике.

Већа мотивација. Примена истраживачког рада, игре и критичког дијалога омогућила је наставницима бољи увид у мотивацију ученика, ученикове различите способности и интересовања. Наставници сматрају да су ученици у већој мери мотивисани за учење када је настава организована на овај начин, што потврђује и чињеница да су ученици предложили да се овакав начин рада понови или примени и на друге области и предмете. Као посебну предност наставници истичу заинтересованост ученика за групни рад, игру улога (драматизацију), критички дијалог и истраживачки рад. Како наставници објашњавају, у млађем школском узрасту наглашена је радозналост и жеља да ученици науче нешто од другог, али и да се исказу и опробају у ономе што су научи-

ли. Према мишљењу наставника, ученици су били толико мотивисани да је свако желео да да свој допринос стицању новог знања. Такође, били су посвећени и истрајни у обављању задатака. Како наставници истичу, степен мотивације ученика се повећавао у складу са временом проведеним у активностима, што је било подстакнуто слободом избора и иницијативом ученика. Ученици су увиђали смисао и значај онога што су учили на часу и током припремних активности. Имали су могућност да разговарају са наставником и да се договарају са вршњацима. На тај начин су показали одговорност према задатку који им је додељен и према групи коју представљају. Затим, ниједан наставник није спомињао оцене, а сваки пређени корак у извршавању задатка представљао је награду по себи.

Табела 5: Примери исказа наставника сврстаних у опитију тему Већа мотивација

| Искази наставника |
|--|
| <i>Деца су просто била, не могу да кажем одушевљена, али су свесрдно хтели да ураде. Они воле тај начин рада... просто да се чује како су то све постигли (наставник IV разреда)</i> |
| <i>Ученици су били разиграни, расположени, дивно смо обрадили све то заиста је по мени ја то волим да кажем лепши час. (наставник III разреда)</i> |
| <i>Баш су одушевљени. Јако им се допада што заједно уче заједно долазе до сазнања, а нарочито им је драго што они могу да помогну некоме и то су више пута истакли и заиста се труде. Имам четворицу ученика које не можете да их помакнете уопште јако је тешко и увек се нађе много оних из групе или са стране, нема везе који ће да им помогну. То ми је јако важно, а стварно кроз овај начин рада ученици долазе до изражаја на тај начин што се осамостаљују и постају самостални у учењу. (наставник IV разреда)</i> |
| <i>И они преузимају иницијативу. Апсолутно и они на неки начин постају учитељи некоме прихватају то знање од других, али и дају. То им је јако важно. И не скривају се. Више нема оних ученика па чека само да каже један делић нечега, а при том препустити. (наставник III разреда)</i> |

Примена истраживачког рада, критичког дијалога и игре у настави наглашава значај, са једне стране, изазова, непредвидивости, неизвесности у активностима, а са друге стране, интензивно искуство праћено јаким емоцијама представља основу учења и извор мотивације (Lalić-Vučetić i Gundogan, 2015). Када је реч о мотивацији, наставници опажају да су ученици унутрашње мотивисани, да постоји дубљи приступ учењу градива и већа посвећеност што се истиче и у литератури. Наиме, у идентификовању фактора који утичу на мотивацију за учење наводе се смисао активности којима се ученици баве, аутономија ученика у вези са избором активности у којој ће учествовати (Lalić-Vučetić, Đerić i Đević,

2009), вредновање учења и врста задатака на којима се ученици ангажују (Brophy, 2004; Yeung & McInerney, 2005; Wigfield & Wentzel, 2007).

Изазови у раду наставника

Постепеност у припреми часа или „растегнута” припрема. Током разговора наставници су наводили да примена истраживачког рада, игре и критичког дијалога у настави захтева више времена. Такође, истичу да су користили већи број часова за припремне активности, тако да су ученици имали и до месец дана да припреме и осмисле своје задатке који су се односили на изабране теме. Ученици су као део припреме добијали домаћи задатак: да науче одређене наставне јединице и открију значење одређених појмова, да донесу готове паное или презентације. Наставници указују на то да су поједини задаци били осмишљени тако да је потребно да ученици оду на терен: посећивали су музеје, библиотеке, галерије, плесне школе и друго. Наставници препознају као велики допринос и укљученост родитеља током припреме ових задатака. Стога, искуства наставника показују да се рад и наставника и ученика на припреми за час одвијао постепено.

Табела 6: Примери исказа наставника сврстаних у општију тему Постепеност у припреми часа или „растегнута припрема”

Искази наставника

Мало нам је фалило времена па смо ушли мало и у следећи час. Не можемо да презентујемо све одједном и игру и песму и ношњу и традицију и обичаје. То је сва јако мало чак и за 2 часа је јако мало. (наставник III разреда)

Потешкоћа на часу није било осим времена потребног да се ово оствари – час је био шири од оног што претпоставља припрема захваљујући интересовању ученика да прикажу оно што су научили, али и да примете шта су они, а и други добро урадили и шта би могло још боље да се уради... Захтева више времена за припрему и реализацију. (наставник IV разреда)

Наставници су извештавали да је највећи проблем у вези са применом различитих метода у настави представљало временско ограничење, што потврђују и друга истраживања у оквиру пројекта Тролист (Džinović, 2017). Може се закључити да њихово схватање временске организације и припреме за истраживане методе рефлектују њихов отпор и неспремност да изађу из разредно-часовне рутине. Међутим, постоји реална оптерећеност наставника наставним планом и програмом која их спутава да напусте уобичајени начин рада. Као начин да превазиђу насталу препреку наставници разредне наставе су, за разлику од својих колега предметне наставе, спајали часове и тако стварали тематске целине

које повезују више различитих предмета и наставних области. Тако је створена прилика да се настава организује интердисциплинарно, што је дало више времена за реализацију метода.

Препреке у припреми и реализацији часа. Иако наставници сматрају да доминирају позитивне стране реализовања датих наставних метода, осврнули су се и на проблеме у примени дијалога, игре и истраживачког рада у настави. Пре свега, наставници истичу да им је најкомпликованије да осмисле оригиналан и за ученике изазован начин примене ових метода, што се посебно односи на примену игре у настави. Наставницима потешкоћу у раду представља припрема и осмишљавање таквог часа, што опет показује неспремност и недовољно мотивације да се уложи додатно време и напор за припрему и реализацију таквог часа. Међутим, уочено је да су наставници превазишли ову препреку тако што су интензивније сарађивали са колегама у погледу организације рада и размене идеја. Друга потешкоћа која се често повезује са применом ових метода односи се на проблем одржавања дисциплине на часу. На пример, наставници препознају да је потребно да непрестано контролишу примену игре у настави да се не би догодило да ученици занемаре сврху игре и резултате отворених задатака. Међутим, наставници у својим исказима истичу своју изненађеност тиме да управо на тим часовима нису имали проблем са дисциплином ученика. У томе се исто тако уочавају њихов отпор и њихова имплицитна уверења о школи која треба да дисциплинује ученика.

*Табела 7: Примери исказа наставника сврстаних у општију тему
Препреке у припреми и реализацији часа*

Искази наставника

Најтеже нам је да смислимо нешто најинтересантније, нешто невиђено, непоновљиво, да буде баш оно што нису видели. (наставник IV разреда)

Неке реченице и конструкције које рецимо ја не могу да запамтим, које су сувопарне за њихов ниво у следећој фази рада ћемо избећи. Више ће бити (заступљене) краће тезе где ће кроз усмену форму, краћу форму излагати кратак, јасан и прецизан став, исказан записан као продукт рада. (наставник III разреда)

Они некада јако бурно реагују јер желе сви да кажу у исто време и то је проблем мог одељења. Кад је неки проблем, они би сви, нико никог не слуша у једном моменту док се то малтене мало не доведе у ред. (наставник IV разреда)

Није мана, али нека мала негативна цртица што ја кажем. Нису успели баш зато што су мали нису успели да извуку срж или најбитније ствари. Задржавали су се на небитним стварима. (наставник III разреда)

Блиско претходном уверењу јесте и схватање наставника који истичу да узраст ученика представља препреку у примени истраживачког рада, игре и критичког дијалога. У вези са тим, наставници уочавају да је заступљен некритички однос ученика према изворима информација са интернета, па је стога потребно подстицати их да трагају за одговорима користећи различите научне и проверене изворе. Наставници процењују да примена поменутих метода доприноси успешнијем и интересантнијем раду у настави, али наглашавају да је ученицима неопходна помоћ одраслих у одређеним фазама израде задатака.

Наставници истичу да неселективно прикупљање података и непримереност количине и врсте информација у односу на узраст детета и у зависности од његових могућности и интересовања могу представљати проблем за успешну примену ових метода у настави. Уочено је да ученици могу имати проблем са начином на који презентују своје задатке: ученици су потпуно усмерени на читање текста са паноа, иако би много примереније било да у складу са искуством и знањима изнесу конкретан пример. На тај начин би се смањило ризик од претеране пасивности ученика и једноставне репродукције припремљеног садржаја, а подстакла би се интеракција ученика и развијање критичког мишљења. Осим тога, унапређује се језичка компетенција ученика и култура понашања свих учесника у комуникацији на часу.

ЗАКЉУЧАК

Професионални развој наставника се представља као континуирани процес учења који је неопходан за унапређивање наставе на микро и макро нивоу, док се наставници посматрају као активни учесници у рефлексивној пракси у процесу професионалног усавршавања (Clarke & Hollingsworth, 2002). Развој наставника је дугорочан и тежак процес који обухвата интелектуалне, емотивне, социјалне и друге вештине и димензије. Налази ранијих истраживања показују да постоји повезаност између уверења наставника и наставне праксе (Guskey, 1995; Skott, 2001; Stipek, Givvin, Salmon & MacGyversim, 2001; Stančić, Jovanović i Simić, 2013; Džinović, 2017), због чега је значајно позитивно искуство наставника које су стекли у оквиру пројекта Тролист примењујући игру, истраживачки рад и критички дијалог у настави. То је посебно важно у светлу истраживања која показују да у настави и даље доминира вербална и монолошка метода која акценат ставља на трансмисију знања и меморисање чињеница (Maksimović i Stančić, 2012), што упућује на потребу за променом у приступима и начинима рада наставника на часу.

Када размишљамо о креирању програма професионалног развоја наставника и увођењу иновација у наставу, треба водити рачуна о томе да се све промене дешавају у стварном окружењу, односно у школи. Свака промена захтева одређено време и није линеарна, пролази различите

фазе од високе мотивације у појединим корацима до различитих врста отпора, што потврђују резултати овог истраживања. У том процесу значајно је истаћи неколико елемената: значај рефлексије и подршке и размене информација између колега и фасилитатора. Ови елементи треба да омогуће развијање свести наставника о значају суштинских аспеката наставе и сопствених активности, што подразумева осетљивост наставника за примену одговарајућих метода. На тај начин би се могла успоставити веза између теорије и искуства наставника, што би резултирало различитим праксама у учионици које би постале континуирани процес.

Педагошка пракса је толико динамична да је тешко говорити о једном прихватљивом концепту наставе. Са становишта теорија рефлективне праксе, анализа искустава наставника у процесу примене истраживаних наставних метода изузетно је значајна за унапређивање праксе. У тој оријентацији на процес и праћење рада ово истраживање треба да послужи наставницима као повратна информација о примени појединих метода и облика рада у настави, као и о међусобној сарадњи наставника и њиховој размени идеја. Примена истраживачког рада, игре и критичког дијалога у настави представљала је на изванредан начин „отворен” и „флексибилан” сценарио или нацрт који је подржао наставникову улогу ментора и координатора активности, а ученикову самосталност и могућност за креирање различитих ситуација на терену или у учионици. Резултати истраживања показују да наставници увиђају да је овако организована настава оријентисана на самог ученика и да подстиче већу партиципацију и укљученост у различите активности у којима ученици (ре)конструишу своја знања.

Када је реч о организацији, реализацији и току часа, значајан је налаз који упућује на то да је промена приступа учењу и новине које су наставници уносили створила услове за развијање мотивације ученика, њихове аутономије и самоорганизације током различитих активности. Може се закључити да је наставник омогућио ученицима да испоље и развијају сопствене идеје и преузму одговорност за остварене резултате и реализацију читавог задатка. Занимљиво је да се у исказима наставника не наводе оцене као најважнији критеријум за испуњеност циља часа, што истовремено даје ученицима могућност да се интензивније ангажују и усмере на решавање проблема што је праћено осећајем уживања и унутрашњом мотивацијом. Претпостављамо да је овакав начин рада помогао наставницима да упознају личне квалитете и искуства ученика, а да занемаре формални начин процењивања постигнућа путем оцене. Нови начин рада је истакао у први план другачија правила понашања, као и улоге и наставника и ученика. Наставник је имао прилику да прати ученике у различитим ситуацијама учења и у оквиру различитих садржаја наставе, тако да је био усмерен на давање повратне информације што би требало да усмери ученика ка индивидуалном развоју, да га

мотивише и подстакне на даље учење. Дакле, наставник је у извесном смислу био усмерен на свеобухватно праћење рада ученика пратећи њихова интересовања, вештине, емотивне и социјалне компетенције.

Наставници и ученици су заједнички пролазили кроз процес реализације активности што је утицало на квалитет интеракције наставника и ученика, учесталост вршњачке комуникације, укљученост и ангажованост и ученика и наставника. То истовремено представља предуслове за промену наставне праксе и изазов у креирању различитих приступа настави. На тај начин се фокус у настави помера ка међусобној сарадњи наставника и ученика, њиховој аутономији и одговорности, иницијативи, преиспитујући традиционалне улоге наставника и ученика. Тиме учење добија практични смисао и повезано је са ширим системом вредности појединца.

Ученици су показали висок степен одговорности, различите способности у решавању задатака, као и систематичнији приступ у остваривању постављених циљева. Осим тога, ученици су у процесу непрекидне размене и дијалога износили аргументе, представљали једни другима даље планове и стратегије рада и учили да деле материјал и задужења. Овакав приступ учењу ствара претпоставке да ученици разумеју садржаје које уче као узајамно повезане и међусобно зависне, тако што се комбинују перспективе из различитих предмета у школи, домена знања и начина размишљања и решавања проблема. То ствара могућност да ученици изграде, организују и унапреде знање о различитим појавама из различитих аспеката и да развију одговорност за сопствено учење и знање.

Примена истраживачког рада, игре и критичког дијалога у разредној настави ствара услове да ученици развијају свест о сопственом учењу кроз различите фазе рада, да прате, управљају њиме и процењују његове ефекте. Часови су тако осмишљени да се учење не посматра као акумулација информација, већ као конструкција знања. Дакле, наставник је партнер у процесу учења, у процесу изградње значења у датим ситуацијама, а настава се оријентише на развијање стратегија учења и мишљења код ученика.

На основу резултата истраживања можемо уочити да у рефлексивности наставника и у осврту на примену различитих наставних метода доминира позитиван однос према уведеним новинама у оквиру поменутог пројекта. Наиме, наставници разредне наставе показују одређен степен осетљивости и отворености за примену различитих метода рада у настави за разлику од предметних наставника који показују већи отпор према уведеним иновацијама (Džinović, 2017). Разлог томе можемо тражити у иницијалном образовању наставника. Наиме, наставници разредне наставе у току свог образовања се упознају и проучавају већи број наставних метода, што није случај са образовањем наставника предметне наставе.

За наставнике највећи проблем представља излазак из рутине и уобичајене форме држања часа, што је истовремено највећи изазов за креаторе стручног усавршања наставника. У том контексту, друга истраживања (Sedova, Sedlacek & Svaricek, 2016) која су се бавила увођењем флексибилне и отворене комуникације на часу, као што су преговарање, аргументовање, дискусија и отворена питања, потврђују да ови начини понашања ретко представљају саставни део метода које се користе у пракси. Разлоге за такво стање, према мишљењу ових аутора, треба тражити у недостатку одређене образовне подршке, као и у непостојању систематске обуке током иницијалног образовања. Препостављамо да је то једна од кључних тачака за наставника која се може подстицати оснаживањем његових различитих компетенција кроз рефлексивну искуства, размену знања и примере добре праксе. Резултати нашег истраживања управо наглашавају значај ове размене за наставнике, што их додатно охрабрује и мотивише за рад. Такође, решење представља и унапређивање иницијалног образовања наставника, као и промене у отворености и флексибилности наставних планова и програма.

Свака иновација захтева континуитет и постепеност током увођења промена које ће долазити од самог наставника и његових уверења, знања и искустава, као и унутрашње мотивације и ентузијазма. Дакле, очекивано је да ће наставник богаћењем и усавршавањем своје стручне праксе добити могућност и прилику да делује са више иницијативе у увођењу и примени различитих врста знања. Поједина истраживања показују да искуства у различитим приступима настави (на пример, микронастава, рефлексивна настава и играње улога), током иницијалног обучавања наставника, имају позитиван утицај на знање и технике подучавања будућих наставника (Hattie, 2008).

Једна од намера истраживања Тролист односи се на подстицање критичког става наставника према сопственој пракси и преиспитивању сопствене улоге, као и на подстицање низа ситуација у којима ће наставник да учи, открива, истражује, дискутује и на крају мења сопствену праксу. Тражећи од наставника да се критички осврну на сопствени рад, намера је била да се подстакне њихова одговорност за учење. На тај начин је створена ситуација у којој су наставници охрабривани да уче из проблема, изазова и успеха у својим свакодневним активностима. Коначно, једино тако се може постићи приметна промена у њиховом знању и разумевању, понашању, ставовима и уверењима.

С обзиром на стечено искуство у раду са наставницима, фокус у будућим истраживањима требало би усмерити на континуирано праћење рада наставника како би се уочиле промене у пракси и препреке за даљу реализацију одабраних наставних метода. На тај начин би се комуникација између наставника и истраживача учинила отворенијом и обухватила би конкретније кораке подршке наставницима: рефлексивна искуства усмерена на увид о тешкоћама и изазовима. Пројекат Тролист пред-

ставља могућност за континуирани процес обуке nastavnika у оквиру личног и професионалног усавршавања, који би обухватио и друге школе. На тај начин би била омогућена дисеминација идеја и добре праксе, као и компаративна анализа примене наставних метода у различитим школама.

Коришћена литература

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of education for teaching: International research and pedagogy*, 17(2), 139–150. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747910170203>
- Andersen, L., Bound, D & Cohen, R. (1994). Experience-based learning: Contemporary issues. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training, 2nd Edition* (pp. 225–239). Sydney: Allen & Unwin.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research – unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10–20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A. & Milgrom, Z. (2004). Types of “teachers in training”: The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 607–619.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Burbules, N. C. (2000). The limits of dialogue as a critical pedagogy. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. London: Routledge.
- Cecchinin, D. (2013). Pedagogical perspectives on play. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Eds), *Children’s Play and Development: Cultural-Historical Perspectives*. New York: Springer.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple & I’s’ of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Ed.), *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London: Falmer Press.
- Đerić, I., Lalić-Vučetić, N. i Pavlović, J. (2011). Edukator kao reflektivni praktičar: autoetnografska studija. U T. Vonta i S. Ševkušić (prir.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja (Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev)* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoški Inštitut i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U J. Šefer i S. Ševkušić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo.* (str. 125–152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđević, J. (2009). Predviđanja i pretpostavke o školi budućnosti. *Pedagoška stvarnost*, 1–2, 5–18.
- Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda. *Pedagogija*, 65(4), 713–716.

- Džinović, V. i Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika-podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 113–135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. (2017). Uverenja nastavnika matematike i prirodnih nauka o inovacijama u nastavi – kvalitativna studija. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 31–54.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult english language learners*. Ontario, Canada: Brock University.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2012). *Play and child development*. New Jersey: Pearson Education.
- Fullan, M. G. (1991). The meaning of educational change. In M. G. Fullan (ed.), *The new meaning of educational change* (pp. 30–46). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *The Professional Teacher*, 50(6), 12–17.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gurian, M., Stevens, K. & Daniels, P. (2009). *Successful single-sex classrooms: A practical guide to teaching boys and girls separately*. California: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms & Practices* (pp. 114–131), New York: Teachers College, Columbia University.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 193–211.
- Impedovo, M. A. & Khatoun Malik, S. (2016). Becoming a reflective in-service teacher: Role of research attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1).
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jansen, H. (2010). The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 11.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvodu u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Knoll, J. (1998). *Metode kurseva i seminara: modernim metodama do kvaliteta obrazovanja – priručnik za obrazovanje odraslih*. Beograd: Institut za preduzetništvo MSP BK.
- Krulj, R. (2000). Nastavne metode – regulatori nastavnog procesa. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prštini*, 30, 341–350.
- Lalić-Vučetić, N. i Gundogan, D. (2015). Učenje zasnovano na iskustvu: izazov za savremenu školu. U E. Lazarević, J. Stevanović i D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (str. 93–112). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349–366.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. UK: Cambridge University Press.
- Maksimović, A. i Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori*, 7(1), 69–82.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.

- Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 187–212). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milin, V. (2015). Istraživački razgovor: Podsticaj kritičkog mišljenja. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (ur.), *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu, priručnik za škole* (str. 129–142). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Institut za pedagoška istraživanja.
- Mitrović, M. (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, 66(1), 168–172.
- Pavlović, J. i M. Vujačić. (2012). Efekti programa stručnog usavršavanja nastavnika. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo*, (str. 81–112). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pereyra, M. A. (2008). *Changing knowledge and education. Communities, mobilities and new policies in global societies*. Frankfurt a.m. Peter Lang.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157–184.
- Putnam, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Radišić, J. (2013). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2011). Zašto su nastavne metode u našim školama nedovoljno raznovrsne? *Nastava i vaspitanje*, 3, 367–377.
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2014). Raznovrsnosti nastavnih metoda u našim školama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 451–464.
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2015). Nastavnici i nastava u našim školama – perspektiva nastavnika. U E. Hebib, B. Bodroški i A. Ilić Rajković (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji-stanje, izazovi i perspektive* (str. 105–123). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–434.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2000). Ideje za novi pristup obrazovanju nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 4, 626–636.
- Ruders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Russell, T. (1999). The challenge of change in teaching and teacher education. In J. R. Baird (Ed.), *Reflecting, teaching, learning. Perspectives on educational improvement* (pp. 219–238). Cheltenham, Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40–51.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sedova, K., Sedlacek M. & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 57, 14–25.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. London: Sage Publications.
- Skott, J. (2001). The emerging practices of a novice teachers: The roles of his school mathematics images. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 3–28.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2005). Analyzing talk in qualitative, inquiry: Exploring possibilities, problems and tensions, *QUEST*, 57, 213–242.
- Stančić, M., Jovanović, O. i Simić, N. (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi. *Andragoške studije*, 1, 131–146.

- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyversim V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213–226.
- Stout, C. J. (1989). Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The Elementary School Journal*, 89(4), 511–527.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2012). Igra i mašta u nastavi: eksponent divergentnog mišljenja i podsticaj stvaralačkog procesa, inicijative i saradnje. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 213–242). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J., Angelovski, N. i Milošević Z. (2012). *Kreativna nastava u praksi: igra i istraživanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. i Radišić, J. (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J., Radišić, J. i Jošić, S. (2012). Istraživački rad i rešavanje problema kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 243–266). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2015). Otvoreni zadaci: podsticaj divergentnog mišljenja. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (ur.), *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu – priručnik za škole* (str. 102–114). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja i Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J., Stanković, D., Đerić, I. i Džinović, V. (2015). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu – priručnik za škole*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja; Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25, 73–85.
- Ševkušić, S. (2015). Kooperativno učenje. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (ur.): *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu – priručnik za škole* (str. 84–93). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja i Institut za pedagoška istraživanja.
- Thompson, T. & Ungerleider, C. (2004). *Single-sex schooling: Summary report*.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Turner, J. C., Warzon, K. B. & Crietensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48, 718–762.
- van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137–158.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe* (Sabrana dela, tom III). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujačić, M., Đević, R. i Stanišić, J. (2017). Iskustva učitelja u primeni inovativnih nastavnih metoda u okviru programa stručnog usavršavanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 234–260.
- Wells, G. & Mejia-Arauz, R. (2006). Toward dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(83), 379–428.
- Wigfield, A. & K. Wentzel (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 191–196.
- Yeung, A. S. & McInerney, D. M. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(5), 537–554.

Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance.

Примљено 18.7.2017; прихваћено за штампу 7.5.2018.

PLAY, RESEARCH WORK AND CRITICAL DIALOGUE IN TEACHING:
CLASS TEACHER EXPERIENCES

Nataša Lalić-Vučetić, Jelena Stevanović and Dragana Gundogan
Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract

The demands of the modern society have led to changes in the concept of education and to the approach to learning based on active construction of knowledge, the development of divergent thinking, initiative and cooperative behaviour through encouraging reflective practice in all participants in the process of education. This paper reports on the results of a research referring to the implementation, monitoring and reflection of practice, i.e. the analysis of teacher experiences from experimental classes. The aim of the research was to determine the way in which teachers perceive the use of research work, critical dialogue and play in class teaching. Research participants were 12 third- and fourth-grade primary school teachers from Belgrade. Qualitative methodology was used to analyse the data obtained by encouraging reflective practice in teachers. A significant finding is that the change in the approach to learning has created the conditions for motivation, autonomy and self-organisation of students at the group level, in which the teacher plays the role of a mentor and coordinator of activities. Teaching that is organised and conceptualised in this way creates the conditions for students to develop awareness on their own learning through different phases of work, as well as to monitor and manage it. A recommendation for further implementation of the researched approaches and methods refers to providing support to teachers to continuously use these methods of work in teaching and to exchange the ideas and experiences from classes through reflective practice.

Key words: play, research work, critical dialogue, class teaching, reflective practice of teachers.

ИГРА, ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И КРИТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ В ОБУЧЕНИИ: ОПЫТ УЧИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Наташа Лалич-Вучетич, Елена Стеванович и Драгана Гундоган
Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Аннотация

Требования современного общества вызвали изменения в концепции образования и содействовали формированию такого подхода к обучению, который базируется на активной конструкции знаний, развитии дивергентного мышления, инициативности и сотрудничества, а это, в свою очередь, достигается поощрением рефлексивной практики всех участников в образовательном процессе. В предлагаемой работе представлены результаты исследования реализации, наблюдения и рефлексии практики, т. е. анализа опыта учителей с показательных уроков. Цель исследования – выявление позиции учителей по отношению к применению исследовательской работы, критического диалога и игры в младших классах. В исследовании участвовали 12 учителей, преподающих в третьих и четвертых классах одной восьмилетней школы в Белграде. Для анализа данных, полученных на основании поощрения рефлексивной практики учителей использовалась качественная методология. Важным результатом исследования является выявление факта, что изменение подхода к обучению создает благоприятные условия для мотивации, автономии и самоорганизации учащихся на уровне группы, где учитель играет руководящую и координирующую роль всех видов деятельности учащихся. Таким образом организованное и осмысленное обучение создает условия для развития сознания учащимися о своей учебной деятельности на разных этапах работы, а также наблюдения над ней и управления ею. Рекомендация для дальнейшего применения подходов и методов, которые явились предметом исследования, состоит в поддержке преемственной реализации данных способов преподавательской работы и обмену идеями и опытом, приобретенным в ходе уроков, посредством рефлексивной практики.

Ключевые слова: игра, исследовательская работа, критический диалог, преподавание в младших классах, рефлексивная практика учителей.