

Pregledni članak
UDK: 141.3:37.01

Luka Pongračić,

mag. prim. educ., doktorand
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
lukapongracic2@gmail.com

Povratak Sokratu – uporabna vrijednost metode dijaloškog poučavanja u suvremeno doba

Historia est testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis.

Cicero

Sažetak

U antičkoj znanosti često nalazimo vrijedna znanja koja još uvijek nisu došla na red za primjenu u suvremenom obrazovanju. Jedno je od tih učenje grčkoga učenjaka i filozofa Sokrata koji predstavlja koncept dijaloške metode, poznate kao i majeutički razgovor. Ova metoda počiva na planiranome i vođenome razgovoru koji uključuje različite razine argumentiranja i potrebnoga znanja. Prikazan je razvoj nastanka dijalogike, počevši od Sokratovih učenja do kasnijega razvoja ove metode. Cilj je ovoga rada prikazati ovu metodu te analizirati njezine mogućnosti za primjenu u nastavi, odnosno poučavanju učenika u razredu. Analizirani su različiti aspekti dijaloške metode te mogućnosti primjene u razredu. Ovim je radom opisana i vodeća uloga nastavnika te je razrađena metodologija uporabe dijaloške metode u razredu. Poseban je aspekt izbjegavanje Hawthorne-ova efekta tijekom razredne primjene. Posebni je cilj ovoga rada bio opisati mogućnosti dijalogike u integraciji učenika s posebnim potrebama, posebice onih s poremećajima iz autističnoga spektra. Ova metoda ima široke mogućnosti te su opisane i mogućnosti njezina proširenja u kontekstu prevodilačke i pisane dijalogike. Primjenom ove metode postiže se veliki napredak u predavačkome radu, razvoj kritičkoga mišljenja i suradnička izgradnja znanja kao najveća postignuća u odmaku od zastarjele, ali još uvijek sveprisutne frontalne nastave.

Ključne riječi: dijalogika, Hawthorne efekt, majeutički razgovor, primjena u nastavi, integracija.

Uvod

Koncept dijalogike, odnosno dijaloške metode potječe od Sokrata koji je temeljio ovu metodu na dijalogu sa svrhom postizanja ispravnoga zaključivanja. Uzastopnim pitanjima i potpitanjima sugovornici uspijevaju doći do istine, što je poznato i kao *majeutički razgovor* (Common 2006; Kalin 2006; Lam 2011). Ovaj koncept u suvremenoj znanosti oživljava Martin Buber, Austrijski filozof koji djeluje u prvoj polovici 20. stoljeća. Buber težište s osobe prebacuje na suodnos i ravnopravnost (Tomić 2013), što je zasigurno pomak koji je bio daleko ispred tadašnjega koncepta nastave i nastavnika.

Cilj je ovoga rada prikazati dijalošku metodu u njezinim različitim aspektima i dimenzijama. U domaćoj se literaturi i primjeni vrlo malo zna o dijaloškoj metodi i brojim mogućnostima koje ona pruža te će se pregledom strane literature i istraživanja prikazati i analizirati ova metoda i njezinu utjecaji na nastavni proces.

Napredak u neuroznanosti pokazuje sve više potrebu za *suradnjom* govornoga jezika i misli. Moć da izgovore svoje misli omogućuje, posebice djeci, bolji i brži kognitivni razvoj (Bruner 1996; Boyd i Markarian 2015; Goswami 2015). Pitanjem dijaloške metode bavi se Alexander (2001; 2017) koji ističe da postoji jedan ispravan način kako u svakome razredu postići maksimalnu učinkovitost razgovora. Ovaj ispravan način za svaki je razred drugačiji, jer nisu svi razredi jednaki i drugačije funkcioniraju. Nekim razredima odgovaraju manje grupe, dok pojedinim razredima odgovara zajednička interakcija cijeloga razreda. Ovdje je ključan nastavnik, koji treba prepoznati što najviše odgovara njegovu razredu. Uključivanjem učenika u argumentiranje dijaloškom metodom povećava njihovu produktivnost argumentiranja i samo mogućnost sudjelovanja u argumentiranim razgovorima (Bell 2004).

O dijalogici

Sokrat suprotstavljanje različitih stavova usuglašavanjem razvija metodu spoznaje. Cilj je dijalektike samospoznaja do koje se ne može doći monologom i razmišljanjem, već razgovorom punom živosti i (suprotnih) stavova. On je raspravljanjem, ukazivanjem na tuđe pogreške, razvio pravi sustav kritičkoga mišljenja kojim dolazi do one prave *biti* stvari, odnosno istinskoga i točnoga zaključka razgovora (Angus 2005; Zorić 2008; Haroutunian-Gordon 2009; Magrini 2013).

Erduran i sur. (2004) navode elemente potrebne za uspješno vođenje argumentiranoga razgovora. Taj okvir određuju u pet razina: prva je razina iznošenje suprotne

tvrdnje; druga je objašnjavanje tvrdnje; treća je pojačavanje tvrdnje dodatnim podacima; četvrta je unaprjeđenje tvrdnje i peta je dodavanje kvalifikacija. Ovaj se okvir odnosi na svaki odgovor. Ovakav tijek razgovora podiže njegovu kvalitetu te će rezultati zasigurno proizaći potpuni, dok i vježba samog tijeka ovakvoga razgovora doprinosi većoj kvaliteti komunikacije i učenja. Wells (2002) predstavlja simbolični *trokut* dijaloških aktivnosti. Taj *trokut* sadržava tri temeljna čimbenika – više ljudi, više smjerova i više objekata (materijalnih i/ili simboličnih). Ova tri čimbenika u kombinaciji proizvode različite ishode, ali i dijalog koji ih omogućava. Ovako složene aktivnosti imaju različite dimenzije rezultata – materijalne i simboličke. Dijalog je sam po sebi rezultat aktivnosti te se bez njega ništa ne može ostvariti. Ash i Wells (2006) analiziraju kako bi se ostvarilo učenje (dijalogom). Za njega je potreban trud svih sudionika tijekom slušanja drugih jer aktivnim sudjelovanjem u zajedničkome građenju znanja stvaraju zajedničke pomake k većem individualnom razumijevanju u izazovu davanja odgovora drugim sudionicima razgovora.

Railean (2019) obrađuje zanimljiv koncept *meta-assessment*¹. Ovaj pojam označava zajedničke aktivnosti (i/ili utjecaje) nastavnika i (grupe) učenika s ciljem postizanja očekivanoga rezultata. Paroske i Rosaen (2012) ovaj pojam objašnjavaju kao kombinaciju ishoda učenja i metoda gdje se isprepliću različiti pogledi na pedagogiju s ciljem unaprjeđenja učenja². Ovaj pojam zaobilazi uobičajene komunikacijske rutine otvarajući nove mogućnosti. Rosaen i sur. (2013) vrlo detaljno razrađuju koncept *meta-assessment*-a. Opisuju ga kao proces otvorenoga razgovora koji služi uspostavljanju zajedničkih mjerila i postizanju poučavanja najbližega stvarnome životu. Efikasnost nije temeljni cilj ovoga procesa, već mu treba dati vremena i promatrati ga te upotrebljavati kao dugoročni proces. U tome se procesu izmjenjuju različita pedagoška načela, različita mišljenja i konteksti. Tijek ovoga procesa treba biti otvoren i prepušten promišljanju (reviziji) kad god je to moguće.

Razred kao raspravna cjelina

Nystrand i Gamoran (1991) provode istraživanja o otvorenim raspravama u kojima sudjeluje cijeli razred. Istraživanje su proveli u 58 razreda te došli do rezultata da se ovakve situacije događaju u prosjeku samo 15 sekundi dnevno. U 60 % razreda uopće nisu održane ovakve rasprave, dok je samo jedna razred imao prosjek veći od

¹ Pojam se ovdje navodi u izvornome obliku na engleskome jeziku zbog nedostatka hrvatskoga izraza za isti.

² Ovdje se učenje promatra u kontekstu (perspektivi) učenika.

dvije minute. Učenici iz razreda s više ovakve rasprave postigli su statistički značajno veće napretke u razumijevanju pročitanih tekstova i književnim dostignućima.

Warshauer Freedman i Delp (2007) opisuju razred kao cjelinu za učenje, odnosno jednu zonu učena. Uvode i razrađuju pojam *a grand dialogic zone*³, što se nadovezuje na koncept zajedničke interakcije cijeloga razreda (Alexander 2001). Autori opisuju učenje u kojemu nije fokus pojedinac, nego razred u cjelini. Ovdje kao glavne elemente izdvajaju energiju zajedništva gdje je moć zajedništva učenika stvara i potiče mogućnosti za učenje. Učenici reaguju i odgovaraju na uratke kolega, razgovaraju neformalno te se pokreću rasprave u koje su uključeni svi. Dijaloški aspekt ovoga koncepta opisan je paradigmom prebacivanja fokusa s pojedinca na skupinu. Učenici razgovorom potiču jedni druge te stvaraju organiziraniju i poticajnu atmosferu za učenje. Alexander (2006) objašnjava razliku između dijaloškoga poučavanja i (običnoga) razgovora, odnosno dijaloga. Najveća je razlika u onome što slijedi nakon odgovora. Razlika je u tome što se u dijaloškome poučavanju nakon odgovora situacija nastavlja, dok je u dijalogu odgovor kraj.

Obrnuti primjer ovakvog modela uočava Lemke (1990; Cazden 2001) koji primjećuje i opisuje model razgovora u klasičnom razredu⁴. Ovdje se razgovor odvija u tri faze: pitanje, odgovor i evaluacija. Razgovor započinje učitelj svojim pitanjem i završava svojom potvrdom, odnosno evaluacijom odgovora. Ovaj je koncept pokazatelj zastarjelog modela jednosmjerne razredne komunikacije. Pitanja su ovdje zatvorenoga tipa s minimalnom povratnom informacijom što čini odlike onih (nastavnika) koji odbijaju bilo kakve promjene, bez obzira što postoje metode koje podižu razine kognitivnoga napredovanja unaprjeđenjem poučavanja (Nystrand i sur. 1997; Alexander 2008; Mehan i Cazden 2015).

Uloga nastavnika u dijaloškoj metodi

Nastavnik koji prihvaća inovativne metode poučavanja treba sebe vidjeti i stavljati u ulogu onoga koji svojim pitanjima, koja ohrabruju učenike na razmišljanje i zajedničku raspravu, ima ulogu vođe učenika u procesu zajedničkoga stvaranja znanja (Thomas 2000; Mercer 2008). Nastavnik koji upotrebljava dijalošku metodu kreativniji je u izvedbi nastave, on u svojem planiranju daje učenicima više vremena za razmišljanje, smišlja više pitanja kako bi potaknuo razrednu raspravu, daje preciznije i temeljitije povratne informacije. Nastojanje je u proširivanju, a ne ispravljanju ideja i

³ Warshauer Freedman i Delp (2007: 260).

⁴ Klasični je razred u ovom kontekstu onaj gdje je frontalna nastava s učiteljem kao središnjom osobom.

odgovora učenika. Ovakav će pristup rezultirati većom sposobnošću upravljanja učenjem i ponašanjem (Galton 2008). Nastavnik je glavni pokretač (Cazden 2001; Alexander 2008; Resnick, Asterhan i Clarke 2015) funkcije kojom stvara obrasce i otvara prostor za istraživanje i različite opcije. Ovakvim otvorenim razgovorom i učenik i nastavnik sudjeluju u donošenju odluke o predmetu razgovora (Wells i Arauz 2006; Alexander 2010; Boyd i Markarian 2011; 2015). Da bi odgojno-obrazovni tijek mogao (pozitivno) utjecati na rast učenika, moraju postojati međuljudski odnosi. U suradnji s drugima odgoj postaje čin uključenosti te je u tom činu zajedništvo temelj, a dijalog, koji ne mora nužno biti verbalni, je proces⁵ (Weinstein 1975).

Za nastavnika je važno razviti vlastiti *pedagoški repertoar*. Umjesto da teži nekim univerzalno prihvatljivim ili najboljim primjenama, svaki nastavnik treba početi od sebe i svojega profesionalnoga (i osobnog) usavršavanja (Lafstein i Snell 2014). Nastavnik treba shvatiti da središnje mjesto (razrednoga) dijaloga pripada odnosu njegovih sudionika i zajedničkoj uključenosti. Sudionici trebaju konstantno razvijati međusobno razumijevanje razvijanjem vlastitih interpretacija, propitkivanjem, odgovaranjem, komentiranjem te ponovljenim promišljanjima unutar dijaloga (Burbles i Bruce 2001). Sokrat je svoja pitanja osmišljavao i formulirao tako da zahtijevaju kratke odgovore, ali i tako da vode u isprepletanja razgovora. Koristio je ironiju kao posebno oruđe u *borbi* protiv neznanja, dok je *majeutika* drugi stupanj njegove metode dolaska do spoznaje (Zorić 2008).

Metoda dijaloškoga poučavanja

Jedan od važnih razloga potrebe za dijaloškim poučavanjem je *Hawthorne efekt*, koji je prilično širok pojam i predstavlja niz različitih utjecaja u različitim okolnostima. Bowling (2002) ga opisuje kao efekt koji se javlja prilikom istraživanja u kojima su ispitanici ljudi. Ovdje dolazi do pojave da, uslijed utjecaja ili visokih očekivanja, ispitanici pokazuju bolje performanse nego što one stvarno jesu. Drugi istraživači (Bruce i sur. 2007; Barnes 2010) opisuju ovaj efekt prilikom istraživanja ponašanja određenih skupina. Istraživači ovdje uočavaju da se ispitanici bolje ponašaju zbog same činjenice da sudjeluju u istraživanju. Mohr Morberg i sur. (2018) sumiraju različita razmatranja te zaključuju da je *Hawthorne efekt* promjena u ponašanju sudionika nekoga istraživanja kad znaju da sudjeluju u istraživanju, što potvrđuje ranije navedene zaključke (Bowling 2002; Bruce i sur. 2007; Barnes 2010). Autori također navode da utjecaj ova efekta

⁵ Autor govori o pedagoškoj misli Martina Bubera.

čak može dovesti u pitanje pouzdanost rezultata mnogih istraživanja ljudskoga ponašanja.

Dajući kvalitetnu i potpunu povratnu informaciju učenicima, koristeći dijalošku metodu, njihovo se razmišljanje upućuje u smjeru onoga što se poučava. Pazeći kako ne bi došlo do *Hawthorne efekta*, nastavnik treba u svojem odgovoru riješiti i pitanje točnosti odgovora (Sturgill i Motley 2014). Autori navode dvije forme ove metode. Prva je u obliku pisanih odgovora gdje nastavnik opisnim pismenim povratnim informacijama daje odgovor na učenikov rad. U drugoj formi nastavnik daje dodatna reflektivna pitanja tijekom rada učenika, tijekom kojega se odvija praćenje rada i razgovor s učenikom. Tako se pitanja nastavnika temelje na konkretnom radu učenika.

Pol, Brindley i Highman (2017: 498 – 499) opisuju pet principa koji razlikuju dijalošku metodu od običnoga razgovora. Prvi je princip da je razgovor kolektivan, učenje se odvija u socijalnoj sredini i zadaci se ispunjavaju grupno. Drugi princip kaže da razgovor treba biti podržavajući, atmosfera je sigurna i svi su doprinosi cijenjeni od strane svih sudionika. Treći je aspekt recipročnost, a obilježava ga to da učenici reagiraju (odgovaraju) jedni drugima. Četvrti princip je kumulativnost, gdje se učenici nadopunjavaju i razvijaju uz pomoć doprinosa svih uključenih. Posljednji, peti princip, je da razgovor mora imati svrhu koja treba doći od strane nastavnika koji ju cijelo vrijeme ima u glavi. Boyd i Galda (2011) smještaju nastavnika u središte ove metode, on pažljivo slušajući ulazi dublje u doprinose učenika, umjesto da ih vrednuje. Tako se postiže da učenik da povratnu informaciju te će takav tijek razgovora potaknuti učenika da istražuje i povezuje svoje ideje. Dijaloško poučavanje treba teći spontano i imati svoj tijek koji iziskuje reagiranje na ideje koje dolaze neočekivano (McElhone 2015).

Važno je ovom metodom dosegnuti visoki razvoj kritičkoga mišljenja kod učenika. Kritičko je mišljenje izrazito važan ishod poučavanja (Grozđanić 2009) te se treba razvijati od početka do kraja školovanja (Miliša i Čurk 2010). Kako bi se bolje razumio opseg važnosti kritičkoga mišljenja, Bošnjak (2009) obrađuje dva pristupa (teorijama). Prvi je *logički*, u kojemu se kritičko mišljenje razmatra kao strogo mišljenje s jasnim ciljevima te sredstvima i postupcima kojima će se doći do određenih spoznaja. Glavni je cilj ovoga koncepta riješiti postavljeni problem ili barem ponuditi neko objašnjenje. Drugi pristup naziva se *liberalno obrazovni*, u kojemu je kritičko mišljenje određeno kao skup vještina kojega imaju svi ljudi na raspolaganju. Ovdje je odmak od logičkih struktura te se kritičko mišljenje smatra *skupom misaonih alata*. Van Gelder (2005) navodi kako se kritičko mišljenje mora vježbati jer je njegov proces težak i kompleksan. Vještine naučene u jednom području primjenjive su samo u tome području te se neće automatski prenijeti na druga područja. Ova teorija govori nam da kritičko mišljenje ovisi o području u kojemu je uvježbano te, da bismo ga uspješno mogli primjenjivati u nastavi, treba ga vježbati u različitim metodama i predmetima.

Dijaloška metoda u primjeni

Povezivanje škole i lokalne zajednice često je prepreka koju mnoge škole vrlo teško svladavaju. Uključivanje lokalne zajednice u školsku svakodnevnicu može donijeti razne prednosti od razvoja kulture do povećanja kvalitete obrazovanja (Jandrić 2005; Seletković 2017). Rješenje ovoga problema dijaloškom metodom objašnjavaju Taylor i Kent (2014) koji objašnjavaju da organizacije (u ovom slučaju škole) mogu bolje služiti zajednici, i zajednica njima, stvaranjem jačih odnosa putem dijaloške metode koja će sve uključene u ovaj proces u potpunosti uključiti u razgovor, ali i donošenje odluka kao najvažnijih stavki u jačanju odnosa. Škola se ne treba bojati uključiti lokalnu zajednicu u svoje aktivnosti, u odlučivanje te informirati javnost o svemu što se događa. Ovakav će međusoban odnos ojačati i školu i zajednicu.

U poučavanju jezika posebnu važnost treba posvetiti pozornosti u interakcijama. Učenici se često trebaju uključivati u dijalog koji je održiv u različitim razinama znanja i socijalnih odnosa. U ovakvome će dijalogu i nastavnik u učenici zajedno graditi svoje doprinose. Da bi se to ostvarilo, svatko treba biti poštovan, postavljati puno pitanja i zajedničkim snagama i znanjima istražiti i kritički promisliti o različitim idejama i stavovima koji često mogu biti i u suprotnosti (Kelly 2008; Sherry 2014). Caughlan i sur. (2013) objašnjavaju načine na koje su tijekom istraživanja uspješno postigli dijaloške situacije, odnosno razvijene interakcije. Za to postoje različiti *alati* koji proizlaze od nastavnika i učenika. Jedna od skupna metoda⁶ koje polaze od učenika uključuje *debatu, akvarij, šetanje galerijom, književni krug i Sokratov seminar*. Sve ove metode rada polaze od toga da nastavnik započinje interakciju dajući joj samo temeljni okvir, a učenici odrađuju sve ostalo samostalno. Dramski *alati* omogućuju učenicima slobodan govor i izražavanje, a uključuju metode: *drama bez scenarija, igre uloga i zborno čitanje* (isto: 227).

Jones, Stones i Foulkes (2019) objašnjavaju koncept *informalnoga dijaloškoga mentorstva* nastavnika koji se može koristiti kao sustav evaluacije napretka, odnosno davanja povratnih informacija. Mentori prate nastavne sate koje održava nastavnik te se nakon toga odvija dvosmjerna komunikacija, umjesto monologa mentora. Mentor ovdje započinje neformalni razgovor u kojemu se izbjegavaju uobičajene formalnosti i razgovor teče spontano. Umjesto uobičajene primjene da mentor samo prokomentira nastavni sat, ovdje se odvija razmjena iskustava mentora i nastavnika koja uključuje i teme nevezane za promatrani nastavni sat.

⁶ Metode se postižu i razvijaju zavisno od toga proizlaze li od učenika ili od nastavnika, a nastaju kao rezultat korištenja *alata*.

Mogućnosti integracije

Integracija učenika s posebnim potrebama u redovne razrede nikada nije lak posao za nastavnika. Dijaloška metoda nudi olakšanje toga posla. Ochs i Solomon (2010; Solomon 2013) objašnjavaju kako olakšati nastavni proces učenicima s poremećajima iz autističnoga spektra. Najvažnija stvar kod učenja učenika s poremećajima iz autističnoga spektra osobni je razvoj i priprema nastavnika. Nastavnik mora prvo razviti svoje kompetencije i biti svjestan njihovih (socijalnih) potreba. Mogućnosti su mnogobrojne, počevši od pojednostavljenja uputa i čiste komunikacija s vizualnom potporom. Važno je uključiti i druge učenike da bi integracija bila potpuna. To se može postići stvaranjem razgovornih situacija koje zahtijevaju dužu komunikaciju te osmišljavanje i provođenje suradničkih zadataka. Korkiakangas, Rae i Dickerson (2012) opisuju rezultate opsežnoga istraživanja. Rezultati pokazuju da nastavnici koju su spremni prepustiti vodeću ulogu u razgovoru učenicima potiču razvoj dijaloških kompetencija kod sebe i učenika te dolazi do istoga razvoja i kod učenika s poremećajima iz autističnoga spektra, što je za njih vrlo netipično. Poticanjem na razgovor o emocijama koje potiču razredne rasprave, otvara se za ovu skupinu cijela nova razina socijalnih mogućnosti. Conn, Lewis i Mathews (2018), prema provedenom istraživanju, zaključuju da postoje različite razine odnosa između učenika i nastavnika u različitim vrstama dijaloga. Neke od tih razina su direktne upute i stupnjevani dijalog s ciljem pomoći u učenju. Autori primjećuju da neautoritativni pristup dijalogu, uz ubacivanje različitih razina znanja, dovodi do podrške i sukonstrukcije naučenoga.

Izvan okvira - mogućnosti unaprjeđenja metode

Kada se govori u unaprjeđenju nekih metoda, tako i dijaloške, najprije se pomisli i polazi od tehnologije. Uvođenje tehnologije u nastavu nastavnicima se pružaju mnoge mogućnosti. Istraživanje (Blanchard i sur. 2016) u Sjedinjenim Američkim Državama pokazuje da procesom dugoročnoga (profesionalnoga) usavršavanja nastavnici koriste tehnologiju kako bi promijenili svoje uloge i rad u razredu. Također, rezultati su pokazali da su nastavnici primjenom tehnologije unaprijedili svoju efikasnost. Hennessy, Dragovic i Warwick (2017) provode opsežno istraživanje o tome koliko nastavnici poznaju, razumiju i koriste dijalošku metodu. Rezultati njihova istraživanja pokazuju da je samo 19 % pokazalo srednje ili snažno poznavanje dijaloške metode, a samo 13 % sudionika moglo je navesti konkretan primjer uporabe dijaloške metode. Nakon provedenih radionica svi su sudionici pokazali snažno razumijevanje ove

metode. Ovakvi rezultati upućuju da je ovu metodu jednostavno savladati, no nastavnici ne znaju za njezino postojanje.

Kadiu (2019) objašnjava zanimljiv koncept *dijaloškoga prevođenja*. Refleksivnim prevođenjem (teksta) postiže se ojačana forma pisanja koja podiže zornost i kreativnost. Percepcija prijevoda svojevrstni je dijalog između prevoditelja i originalnoga autora. U tome se dijalogu, kojega autorica naziva *intimnim*, daje povratna informacija autoru u interpretiranome obliku njegova vlastita djela. Postoje tri različita aspekta tijekom prevođenja. Prvi je onaj u kojemu prevoditelj govori u ime autora na drugome jeziku, no eksplicitno stavlja na znanje da se radi o riječima originalnoga autora. Drugi je aspekt u kojemu prevoditelj preuzima glas autora, odgovaraju na taj način autoru i sam postaje autor. Treći je aspekt u kojemu dolazi do ispreplitanja autorovoga i prevoditeljeva glasa u kojima oni postaju nerazdvojni. Treba spomenuti i navode (Howe i Abedin 2013) da dijalog nije samo verbalna razmjena poruka, već i tekstualna, pa tako dijalog ne uključuje nužno prisutnost sudionika na istome mjestu.

Zanimljiv je i koncept savjetodavne komunikacije. Ovaj oblik demokracije, konkretno u školi, korak je bliže demokraciji, nego što to ustvari jest. Savjetodavna je komunikacija proces kritičkoga promišljanja o različitim aspektima i argumentima. Ovdje sudionici (savjetodavne) dijaloške situacije imaju dovoljno vremena za razmišljanje i dužni su aktivno i s poštovanjem slušati druge, dok cijeli tijek razgovora prati nastavnik te ga upućuje u pravome smjeru (Young 2001; Thomson 2008; Tammi 2013).

Zaključak

Dijaloška metoda nudi širok spektar primjene u različitim komunikacijskim situacijama. U ovome je radu poseban kontekst stavljen na razrednu komunikaciju, odnosno situacije razrednoga razgovora. Dijaloška nam metoda nudi učinkovit način učenja i poučavanja argumentiranom raspravom. Takva rasprava potiče učenike na dublje promišljanje o temi razgovora i na kritičko sagledavanje dane situacije. Razvoj kritičkoga mišljenja ubrzava i pospješuje kognitivni razvoj učenika. Vodeće mjesto u ovoj metodi ima nastavnik jer je njegova priprema ključna, a središnje mjesto u kvalitativnoj i kvantitativnoj pripremi nastavnika imaju pitanja. Ciljanim odabirom i nadogradnjom pitanja nastavnik vodi i usmjerava razgovor prema dodatnom argumentiranju, što direktno potiče učenike na (kritičko) razmišljanje i uvelike pospješuje proces stvaranja i nadogradnje znanja, ali i komunikacijskih kompetencija učenika. Ovakvom izmjenom pitanja i odgovora stvara se raspravna cjelina u razredu te u njoj aktivno sudjeluju svi učenici.

Metoda dijaloškoga razgovora omogućava i različite mogućnosti integracije učenika s posebnim potrebama, posebice oni s poteškoćama u socijalizaciji tipa učenika s poremećajima iz autističnoga spektra. Ovom se metodom razvija poticajna okolina koja tim učenicima omogućuje slobodnije uključivanje u razgovor jer primjećuju da ih njihova okolina, učenici iz razreda i nastavnik, u potpunosti razumiju i podržavaju te im tako omogućuju razvoj puno većih socijalnih vještina, čak i onih netipičnih za poremećaje iz autističnoga spektra. Time će učenik dobivati potpune povratne informacije i njegove će potrebe biti u većoj mjeri zadovoljene.

Dijalogika nudi i različite mogućnosti unaprjeđenja i korištenja u različitim situacijama. Iako su istraživanja u Sjedinjenim Američkim Državama pokazala kako nastavnici slabo poznaju ovu metodu, pokazala su da ju je lako naučiti i da postiže nevjerojatne rezultate u radu; posebno kada se *pojača* primjenom suvremenih tehnologija, što svakako ostavlja prostor za buduća istraživanja. Veliki je aspekt ove metode pisana komunikacija, koja se može ostvariti kao dijalogika.

Zanimljiv je i aspekt dijalogike u prevođenju gdje se tekst može prevesti interpretacijski i takav je prijevod dijalog između autora i prevoditelja te daje jasan vid utjecaja prevoditelja. Nastavno na prevođenje, još je zanimljiv aspekt savjetodavne komunikacije koja pruža sasvim novu dimenziju demokratskoga obrazovanja putem vođenih raspravnih situacija.

Bibliografija

1. Alexander, Robin J. 2001. *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford. Blackwell.
2. Alexander, Robin J. 2006. *Towards dialogic teaching (3rd ed.)*. Dialogos. York.
3. Alexander, Robin J. 2008. *Essays on Pedagogy*. Routledge. London.
4. Alexander, Robin J. 2010. Speaking but not listening? Accountable talk in an unaccountable context. *Literacy*44/3. 103-111.
5. Alexander, Robin J. 2017. *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (peto izdanje). Dialogos. York.
6. Angus, Ian. 2005. Socrates and the Critique of Metaphysics. *The European Legacy* 10/4. 299-314. DOI: 10.1080/10848770500116432 (pristupljeno 10. svibnja 2019.).
7. Ash, Doris; Wells, Gordon. 2006. Dialogic inquiry in classroom and museum: actions, tools, and talk. *Counterpoints* 249. 35-54. <https://www.jstor.org/stable/42979588> (pristupljeno 15. svibnja 2019.).

8. Barnes, Brendon. 2010. The Hawthorne Effect in community trials in developing countries. *International Journal of Social Research Methodology* 13/4. 357–370. DOI: 10.1080/13645570903269096 (pristupljeno 24. lipnja 2019.).
9. Bell, Philip. 2004. Promoting students' argument construction and collaborative debate in the science classroom. *Internet environments for science education* Ur. Linn, M. C.; Davis, E. A.; Bell R. Mahwah. Erlbaum. 115-143.
10. Bošnjak, Zvonimir 2009. Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju* 40/3-4. 257-277. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=75494 (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
11. Boyd, Maureen; Galda, Lee. 2011. *Real talk in elementary classrooms: Effective oral language practice*. Guilford Press. New York. https://www.academia.edu/6984092/Boyd_M._P._and_Galda_L._2011_.Real_Talk_in_Elementary_Schools_Effective_Oral_Language_Practice._New_York_Guilford (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
12. Boyd, Maureen P.; Markarian, William C. 2011. Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education* 25/6. 515-534.
13. Boyd, Maureen P.; Markarian, William C. 2015. Dialogic Teaching and Dialogic Stance: Moving beyond Interactional Form. *Research in the Teaching of English* 49/3. 272-296. <https://www.jstor.org/stable/24398703> (pristupljeno 23. svibnja 2019.).
14. Bowling, Ann. 2002. *Research methods in health: Investigating health and health services*. Open University Press. Buckingham.
15. Bruce, Nigle i sur. 2007. Penumonia casefinding in the respire Guatemala indoor air pollution trial: Standardizing methods for resourcepoor settings. *Bulletin of the World Health Organization* 85/7. 501–568. DOI: 10.2471/blt.06.035832 (pristupljeno 24. lipnja 2019.)
16. Bruner, Jerome 1996. *The Culture of Education*. MA: Harvard University Press. Cambridge.
17. Burbules, Nicolas; Bruce, Bertram. 2001. Theory and Research on Teaching as Dialogue. *Handbook of Research on Teaching. 4th ed., Vol. 4*. Ur. Richardson V. and the American Educational Research Association, DC: American Educational Research Association. Washington. 1102–1121. https://www.researchgate.net/publication/32966841_Theory_and_Research_on_Teaching_as_Dialogue (pristupljeno 20. svibnja 2019.).
18. Caughlan, Samantha; Juzwik, Mary M.; Borsheim-Black, Carlin; Kelly, Sean; Goldenring Fine, Jodene. 2013. English Teacher Candidates Developing Dialogically Organized Instructional Practices. *Research in the Teaching of English* 47/3. 212-246. <https://www.jstor.org/stable/24397855> (pristupljeno 26. rujna 2019.).
19. Cazden, Courtney. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. NH: Heinemann. Portsmouth.
20. Common, Dianne. 2006. *Conversation for education: The tool of pedagogy in Universities*. <http://journals.ufv.ca/rr/RR21/article-PDFs/common.pdf> (pristupljeno 5. lipnja 2019.).
21. Conn, Carmel; Lewis, Mererid; Matthews, Siwan. 2018. An analysis of educational dialogue as support for learning for young pupils with autism in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*. 1-15. DOI: 10.1080/13603116.2018.1458254 (pristupljeno 30. svibnja 2019.).

22. Galton, Maurice. 2008. *Creative Practitioners in Schools and Classrooms*. University of Cambridge Faculty of Education. Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/galton/Creative_Partnershipfinalrept.pdf (pristupljeno 10. lipnja 2019.).
23. Goswami, Usha. 2015. Children's Cognitive Development and Learning. *CPRT Research Survey 3*. Cambridge Primary Review Trust. York. <https://pdfs.semanticscholar.org/17c6/dac1cda6bcb4bcd0a8f78e246469423bbda.pdf> (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
24. Grozdanić, Višnja. 2009. Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak* 150/3–4. 380–424. <https://hrcak.srce.hr/82826> (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
25. Haroutunian-Gordon, Sophie. 2009. *The Learning to Teach through Discussion*. CT: Yale University Press. New Haven.
26. Hennessy, Sara; Dragovic, Tatjana; Warwick, Paul. 2017. A researchinformed, school-based professional development workshop programme to promote dialogic teaching with interactive technologies, *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2016.1258653 (pristupljeno 20. srpnja 2019.).
27. Howe, Christine; Abedin, Manzoorul. 2013. Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education* 43/3. 325-356. DOI: 10.1080/0305764X.2013.786024 (pristupljeno 1. lipnja 2019.).
28. Jandrić, Anita. 2005. Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: Koncept pozitivnog razvoja mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 41/2. 3-18. <https://hrcak.srce.hr/11224> (pristupljeno 25. rujna 2019.).
29. Jones, Luke; Tones, Steven; Foulkes Gethin. 2019. Exploring learning conversations between mentors and associate teachers in initial teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 8/2. 120-133. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2018-0050> (pristupljeno 27. rujna 2019.).
30. Kadiu, Silvia. 2019. *Reflexive Translation Studies*. UCL Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv6q5315.8> (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
31. Kalin, Boris. 2006. *Povijest filozofije*. Školska knjiga. Zagreb.
32. Kelly, Sean. 2008. Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research* 37. 434-448. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2007.08.003 (pristupljeno 26. rujna 2019.).
33. Korkiakangas, Terhi.; Rae, John; Dickerson., Paul. 2012. The Interactional Work of Repeated Talk Between a Teacher and a Child with Autism. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders* 3/1. 1–25. https://www.academia.edu/1760732/The_Interactional_Work_of_Repeated_Talk_between_a_Teacher_and_a_Child_with_Autism (pristupljeno 29. svibnja 2019.).
34. Lam, Faith. 2011. *The Socratic method as an approach to learning and its benefits*. <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=hsshonors> (pristupljeno 5. svibnja 2019.).
35. Lemke, Jay. 1990. *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ. Ablex. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362379.pdf> (pristupljeno 2. lipnja 2019.).
36. Lefstein, Adam i Snell, Julia. 2014. *Better Than Best Practice: Developing Teaching and Learning Through Dialogue*. Routledge. Abingdon.

37. Magrini, James M. 2013. Dialectic and Dialogue in Plato: Refuting the model of Socrates-as-teacher in the pursuit of authentic Paideia. *Educational Philosophy and Theory* 46/12. 1320–1336. DOI: 10.1080/00131857.2013.817942 (pristupljeno 10. svibnja 2019.).
38. McElhone, Dot. 2015. Using Stems and Supported Inquiry to Help an Elementary Teacher Move Toward Dialogic Reading Instruction. *The Journal of Classroom Interaction* 50/2. 156–171. https://www.jstor.org/stable/44735496?seq=1#page_scan_tab_contents (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
39. Miliša, Zlatko; Ćurko, Bruno. 2010. Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *Medianali – znanstveni časopis za medije, novinarstvo, masovno komuniciranje, odnose s javnostima i kultura društva* 4/7. 57-72. https://www.researchgate.net/publication/44951662_Odgoj_za_kriticko_misljenje_i_medijska_manipulacija (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
40. Mehan, Hugh; Cazden, Courtney. 2015. The Study of Classroom Discourse: Early History and Current Developments. U: *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*, edited by L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan and S. N. Clarke, 13–34. Washington, DC: AERA. DOI: 10.3102/978-0-935302-43-1_2 (pristupljeno 12. lipnja 2019.).
41. Mercer, Neil. 2008. Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development* 51/1. 90–100. DOI: 10.1159/000113158 (pristupljeno 9. lipnja 2019.).
42. Morberg, Bo Mohr i sur. 2018. The Hawthorne effect as a pre-placebo expectation in Parkinsons disease patients participating in a randomized placebo-controlled clinical study. *Nordic Journal of Psychiatry* 72/6. 442–446. DOI: 10.1080/08039488.2018.1468480 (pristupljeno 24. lipnja 2019.).
43. Nystrand, Martin; Gamoran, Adam. 1991. Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English* 25. 261-290. https://www.jstor.org/stable/pdf/40171413.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents (pristupljeno 20. lipnja 2019.).
44. Nystrand, Martin; Gamoran, Adam; Kachur, Robert; Prendergast, Caterine. 1997. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. NY: Teachers College Press. New York. DOI: 10.2307/417942 (pristupljeno 20. svibnja 2019.).
45. Ochs, Elinor; Solomon, Olga. 2010. Autistic Sociality. *Ethos* 38/1. 69–92. http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/A113%20OchsSolomon_Autistic%20Sociality.pdf (pristupljeno 29. svibnja 2019.).
46. Paroske, Marcus; Rosaen, Sarah. 2012. Adapting Assessment for the Field of Communication. *Journal of the Association for Communication Administration* 31. 104–117.
47. Pol, Janneke; Brindley, Sue; Higham, Rupert John Edward. 2017. Two secondary teachers' understanding and classroom practice of dialogic teaching: a case study. *Educational Studies* 43/5. 497-515. DOI: 10.1080/03055698.2017.1293508 (pristupljeno 12. srpnja 2019.).
48. Railean, Elena. 2019. *Handbook of Research on Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication*. Free International University of Moldova. Moldova.
49. Rosaen, Sarah F., Hayes, Rebecca A., Paroske, Marcus i De La Mare, Danielle. 2013. A Dialogic Approach to Implementing General Education Assessment at the Department

- Level. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 3/1 33-53. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/jasseinsteffe.3.1.0033> (pristupljeno 17. lipnja 2019.).
50. Resnick, Lauren; Asterhan, Christa; Clarke, Sherice. 2015. *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. DC: American Educational Research Association. Washington. DOI: 10.3102/978-0-935302-43-1 (pristupljeno 10. srpnja 2019.)
51. Seletković, Tomislav. 2017. Obrazovni standardi u umjetničkom području kurikuluma. *Školski vjesnik* 66/1. 95-105. <https://hrcak.srce.hr/186830> (pristupljeno 25. rujna 2019.)
52. Sherry, Michael B. 2014. Indirect Challenges and Provocative Paraphrases: Using Cultural Conflict-Talk Practices to Promote Students' Dialogic Participation in Whole-Class Discussions. *Research in the Teaching of English* 49/2. 141-167. <http://www.jstor.org/stable/24398672> (pristupljeno 26. rujna 2019.).
53. Solomon, Olga. 2013. Autism and Affordances of Achievement: Narrative Genres and Parenting Practices. *The Social Life of Achievement* Ur. Long, Nicolas J.; Moore, Henrietta L. 120–138. Berghahn Books. New York. https://www.berghahnbooks.com/downloads/chapters/LongSocial_06.pdf (pristupljeno 29. svibnja 2019.).
54. Strugill, Amanda; Motley, Philip. 2014. Methods of Reflection about Service Learning: Guided vs. Free, Dialogic vs. Expressive, and Public vs. Private. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal* 2/ 1. 81-93. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearninqu.2.1.81> (pristupljeno 12. srpnja 2019.)
55. Tammi, Tuure. 2013. Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice* 8. 73–86. DOI: 10.1177/1746197913475764 (pristupljeno 1. kolovoza 2019.).
56. Taylor, Maureen; Kent, Michael. 2014. Dialogic engagement: Clarifying foundational concepts. *Journal of Public Relations Research* 26/5. 384–398. DOI: 10.1080/1062726X.2014.956106 (pristupljeno 26. rujna 2019.).
57. Thomas, John W. 2000. *A Review of Research on Project Based Learning*. The Autodesk Foundation. California. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (pristupljeno 9. lipnja 2019.).
58. Thompson, Dennis. 2008. Deliberative democratic theory and empirical political science. *Annual Review of Political Science* 11. 497–520. DOI: 10.1146/annurev.polisci.11.081306.070555 (pristupljeno 1. kolovoza 2019.).
59. Tomić, Draženko. 2013. Buberov dijaloški koncept odgoja i obrazovanja. *Obnovljeni život* 68/1. 39-49.
60. Van Gelder, Tim. 2005. Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching* 53/1. 41-48. <http://info.chesapeake.edu/blogs/fdcblog/wp-content/uploads/2011/07/Teaching-critical-thinking-van-Gelder.pdf> (pristupljeno 14. srpnja 2019.).
61. Zorić, Vučina. 2008. Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola* LIV/20. 27-40. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/36894> (pristupljeno 10. svibnja 2019.).
62. Warshauer Freedman, Sarah i Delp, Verda. 2007. Conceptualizing a Whole-Class Learning Space: A Grand Dialogic Zone. *Research in the Teaching of English* 41/3. 259-268. <https://www.jstor.org/stable/40171731> (pristupljeno 19. lipnja 2019.).

63. Weinstein, Joshua. 1975. *Buber and Humanistic Education*. Philosophical Library. New York.
64. Wells, Gordon. (2002). Dialogue in activity theory. *Mind, Culture and Activity* 9/1.43-66. DOI: 10.1207/S15327884MCA0901_04 (pristupljeno 2. srpnja 2019.).
65. Wells, Gordon; Arauz, Rebeca. 2006. Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences* 15/3. 379-428. http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3 (pristupljeno 2. srpnja 2019.).
66. Young, Iris M. 2001. Activist challenges to deliberative democracy. *Political Theory* 29. 670–690. <http://www.jstor.org/stable/3072534> (pristupljeno 10. kolovoza 2019.).

Return to Socrates - the Usable Value of the Method of Dialogical Teaching in Modern Times

Abstract

In the ancient science, we often find valuable knowledge that has not yet come up for use in modern education. One of these is the teaching of the Greek scholar and philosopher Socrates, who represented the concept of the dialogical method, also known as the Majestic conversation. This method is based on a planned and guided interview that involves different levels of argumentation and knowledge required. The development of the emergence of the dialogue method is presented, starting with Socrates' teachings and later developings of this method. The aim of this paper is to present this method and to analyze its possibilities for use in education, that is, teaching students in the classroom. Different aspects of the dialog method and the possibilities of the classroom application are analyzed. This paper also describes the leadership role of the teacher and elaborates the methodology for using the dialogic method in the classroom. A particular aspect is avoiding the Hawthorne effect during class application. The specific aim of this paper is to describe the possibilities of dialogue in the integration of students with special needs, especially those with autism spectrum disorders. This method has extensive capabilities and describes the possibilities of extending it in the context of translation and written dialogues. By applying this method, great progress has been made in teaching, the development of critical thinking and the collaborative building of knowledge as the greatest achievements away from the outdated, but still ubiquitous frontal teaching.

Key words: dialogue, Hawthorne effect, Majestic conversation, application in teaching, integration.