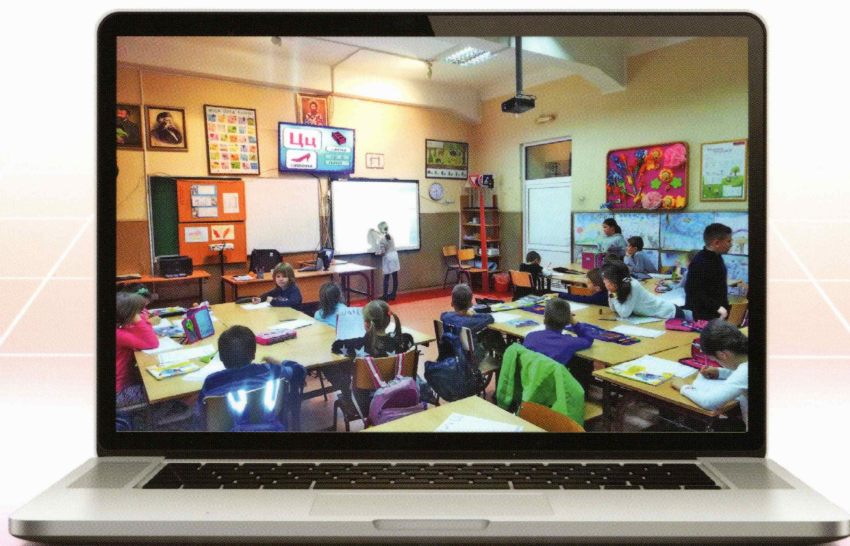




ИНСТИТУТ  
ЗА ПЕДАГОШКА  
ИСТРАЖИВАЊА

# НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ  
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека  
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ  
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

*Издавач*

Институт за педагошка истраживања

*За издавача*

Николета Гутвајн

*Уреднице*

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,  
Николета Гутвајн и Нада Шева

*Лектор*

Јелена Стевановић

*Технички уредник*

Јелена Станишић

*Дизајн корица*

Бранко Цветић

*Програмски прелом и штампа*

Кућа штампе плус  
[www.stampanje.com](http://www.stampanje.com)

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ  
У ПРОЦЕСИМА  
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,  
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД  
2019.

## ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

### Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

*Напомена.* Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

**НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије** : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"...--> прелим. стр.  
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]  
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)  
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)  
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

# ИСТРАЖИВАЊА О ОДНОСУ СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ И КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА – ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

---

**Смиљана Јошић<sup>1</sup>**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Питање о развојним односима између когнитивног и социјалног света спада у једно од кључних питања у оквиру развојне психологије. Важност овог питања не изненађује уколико се узме у обзир да је тешко замислити дете које је изоловано од друштва и које није у интеракцији са другим особама. У данашњем свету деца управо кроз интеракцију са другима стварају нова знања, постижу нове циљеве које сами не успевају да остваре, изграђују сопствени идентитет или утичу на дефинисање туђег идентитета. Циљ овог рада је усмерен на дефинисање кључних појмова у односу социјалне интеракције и когнитивног развоја. Поред тога, презентовани су емпиријски налази који говоре о природи ове везе и о њиховим педагошким импликацијама.

Основне идеје за разматрање односа социјалног и когнитивног развоја могу се пронаћи у развојним теоријама Пијажеа и Виготског. Обе теорије дале су значајан допринос тумачењу развојних процеса и односа између појединаца и социјалне средине и због тога ће у овом раду прво бити представљене њихове перспективе. Они су покренули једно од кључних питања када је реч о вези социјалне интеракције и когнитивног развоја, а то је улога социјалне интеракције у когнитивном развоју.

Жан Пијаже, представник конструктивистичке перспективе у развојној психологији, акцентовао је индивидуалну конструкцију знања у којој је дете активни креатор сопственог знања. По његовом мишљењу, развој се одвија током интеракције детета са социјалном средином у којој дете није пасивно и рецептивно, већ асимилира ствари и дешавања из социјалне средине (Piјаже i Inhelder, 1978). Главни механизам развоја, према Пијажеовом схватању јесте индивидуална конструкција која води уравнотежавању, док социјална интеракција у том процесу има само мотивациону улогу. Дакле, видимо да

---

<sup>1</sup> E-mail: smiljana.josic@gmail.com

---

Пијаже приписује социјалној средини важну улогу у развоју појединца али не и пресудну. Ефекат социјалне средине ограничен је стадијумом развоја на ком се дете налази. Улога социјалне средине може се видети само у убрзавању или успоравању периода у коме деца пролазе кроз одређене стадијуме. Другим речима, социјални контекст као фактор може деловати на динамику развојног процеса, али га не може битно изменити.

Важно је истаћи овом приликом да је Пијаже увек веровао у потенцијал вршњачке интеракције (Piјаже, 1972). Овај тип интеракције представља потенцијалан извор когнитивног напретка јер је искључиво у њему могуће остварити успешну кооперацију. Пијаже уводи кооперацију као тип социјалног односа који се успоставља искључиво међу вршњацима и који доприноси развоју логичког мишљења. Кључна карактеристика оваквог типа интеракције је симетрија моћи која се јавља између саговорника и која омогућава деци да напредују кроз аргументовани дијалог са другим дететом. Према Пијажеовом схватању, сарадња се не може остварити у односима који се заснивају на принуди, присили или слепој послушности ауторитета, карактеристичним за асиметричну интеракцију. Сходно таквом виђењу дечијег развоја, Пијаже је сматрао да би одрасли требало да имају само улогу баштована, да су они ту само ради обезбеђивања богате средине за природне развојне трајекторије (Piaget, 1967; prema Mercer & Littleton, 2007). Дакле, тамо где постоји неједнака расподела моћи, као у односу одрасли–дете, дете може некритички прихватити мишљење одраслог, што не води ка развоју. Снагу вршњачке интеракције Пијаже је видео управо у томе што је то одлична прилика у којој су деца, у симетричном односу, слободна да изражавају своје индивидуалне мисли, да их сукобе са другим мишљењем и да на тај начин кроз дискусију дођу до нових увида и реструктурирања постојећих структура. Симетричан однос није једини услов који доводи до делотворене вршњачке интеракције. Други услов који Пијаже наводи је и дечије разумевање света које је условљено дететовим развојним нивоом. Другим речима, само суочавање детета са супротним мишљењем неће имати ефекта уколико дете није способно да разуме информације и значења која се откривају у интеракцији.

Према теорији Лава Виготског, развој се не може разматрати ван социјалне, односно културне средине у којој се одвија. Дете је већ од најранијег детињства социјално биће, оно је у интеракцији са одраслима а истовремено и са културним производима (Vigotski, 1977). Дете од рођења има ослонац у другим особама и не би могло да се развија без посредовања



одраслих, без успостављања социјалних веза са својом околином. На основу овога можемо видети да је Виготски приписивао формативну улогу социјалним факторима у когнитивном развоју.

Како бисмо боље разумели став Виготског према односу социјалне интеракције и когнитивног развоја, истичемо да је он сматрао да све што је социјално дато није директно претворено у индивидуално, већ је посредовано психолошким оруђима или знаковима. Због тога Виготски предлаже триангуларну теорију развоја која описује утицај једне особе на другу, управо преко психолошких оруђа која делују као медијатори или посредници у том односу (Vigotski, 1977). Све новине настају у социјалном контексту након чега се интернализују, односно прелазе на индивидуални план. Посредовање или медијација стоји у основи теорије којом Виготски описује формативну улогу социјалне интеракције у когнитивном развоју – појам зоне наредног развоја (Vigotski, 1977). Зона наредног развоја је зона у којој деца извршавају задатке изван граница индивидуалних способности уз помоћ компетентније особе. Оно што дете данас уме да уради током сарадње сутра ће урадити самостално (Vigotski, 1977). У социјалној интеракцији, у зони наредног развоја, деца су способна да учествују у решавању сложенијих проблема боље него што би то урадила индивидуално. На тај начин она вежбају вештине које интернализују како би унапредила оно што могу да ураде независно од других (Tudge & Winterhoff, 1993). Дакле, когнитивне новине настају у конструкцији са другим, односно кроз социјалну интеракцију. Другим речима, заједничко учешће у активностима погодује томе да се когнитивни процеси испоље, размењују и практикују, што омогућава детету да унапреди сопствено социјално и когнитивно функционисање. Међутим, да би до напретка уопште дошло, није довољан асиметричан однос саговорника, већ је неопходно да постоји и разумевање дечијих захтева од стране напреднијег партнера. Уколико су информације презентоване на сувише високом нивоу, оне не помажу детету. Одрасла особа мора да поседује више знања од детета, али и да разуме дете, његове захтеве и потребе. Неједнакост међу партнерима се, дакле, не односи на подређеност детета у смислу моћи, већ у погледу знања и стручности. Ипак то не значи да су могућности сарадње бесконачне, већ да дете може да уради више него када ради самостално у границама одређеним његовом развијеношћу и његовим интелектуалним могућностима. То значи да у сарадњи дете лакше решава задатке који се налазе на следећем нивоу развоја.



## ■ Питање односа социјалне интеракције и когнитивног развоја – након Пијажеа и Виготског

Многи истраживачи (на пример Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Kuhn, Shaw, & Felton, 1997; Mercer & Littleton, 2007; Pere-Klermon, 2004; Psaltis & Duveen, 2006; Schwarz, Neuman, & Biezuner, 2000; Wood, Bruner & Ross, 1976) наставили су научно интересовање за питање везе социјалне интеракције и когнитивних промена. На наредним странама биће приказана још нека разматрања односа социјалних фактора и когнитивног развоја која су се развила на наслеђу које су оставили Пијаже и Виготски.

Ана-Нели Пере Клермон (Anne Nelly Perret Clermont) заједно са својим сарадницима трагала је за одговорима на питање које су то карактеристике социјалне интеракције које мењају развој, као и који су то услови под којима долази до промена код испитаника (Pere-Klermon, 2004). Она је истакла да је за разумевање утицаја социјалне средине на когнитивни развој потребно анализирати целокупно окружење у коме се дете развија. Социјална интеракција у којој се развој одвија је у великој мери одређена широм социјалном структуром, те кроз њу особа усклађује своје активности са другим особама. Пере Клермон посебно истиче идеју да појединац није само пасивни учесник интеракције који асимилује њене елементе, већ се од појединца захтева и „прилагођавање”, а управо то стално прилагођавање води до новине у развоју.

Други аутори били су усмерени на разматрање улоге другог у дечијем развоју, односно како неко ко је експерт, у одређеној области, може да помогне некоме ко је почетник у овладавању исте те вештине (Bruner, 1973; Wood, Bruner & Ross, 1976). Брунер је заправо иницирао истраживање ове теме, приликом свог интересовања за усвајање когнитивних вештина код деце. Према његовом мишљењу, усвајање неке вештине може се посматрати као одређени хијерархијски програм у коме се различите компоненте једне вештине комбинују у сложенију вештину која ће се онда применити приликом решавања захтевнијих задатака. Процес је сличан решавању проблема у коме се са овладавањем одређене лакше вештине стиче могућност овладавања тежом вештином (Bruner, 1973). На примеру читања то би значило да овладавање читањем слова омогућава схватање значења речи, а то даље помаже у разумевању реченице. Иако је Брунер говорио да је дете „самим рођењем неко ко решава проблем” ипак је истицао и да је за неке теже проблеме детету потребна помоћ (Bruner, 1973). Подршка

коју дете добија не мора да се односи само на асиметричну интеракцију у којој експерт даје детету инструкције за решавање задатака, већ и на друге видове помоћи. Вуд, Брунер и Рос (Wood, Bruner & Ross, 1976) учили су неколико видова подршке које детету помажу у решавању задатка које оно не може самостално да обави и дефинисали су их све кроз термин потпоре (енг. *scaffolding*). Термин потпора (*scaffolding*) користи се у енглеском језику како би се означиле грађевинске скеле које пружају потпору радницима у изградњи високих објеката или некада придржавају објекат док се не изгради у потпуности. Када дете овлада неком вештином, подршка више није потребна, као што ни скеле нису потребне за потпуно изграђену кућу. На овај начин истакнута је привременост потпоре која се пружа, као важна карактеристика подупирања. Дакле, подупирање се може односити на: поједностављивање задатка, мотивисање детета на рад, фокусирање детета на одређена својства задатка, стављање у контекст који је за дете ближи, коришћење језика који је разумљивији деци, техничка средства која олакшавају различите активности. Потпора је такође била једна од централних тема у истраживању које се односило на развој читалачке компетенције кроз вршњачку интеракцију (Јошић, 2017). У овом раду налази су показали да дуготрајна потпора у едукацији ученика да успешно сарађују може направити помак у развоју читалачке писмености. Краткотрајни ефекти нису видљиви и један час или два часа посвећена продуктивној вршњачкој интеракцији не могу бити довољна да ученици промене начин размишљања у динамичним ситуацијама као што је вршњачко решавање проблема. Важно је да одрасли имају у виду да би требало континуирано да пружају могућност деци да активно учествују у међусобним дискусијама, а наставници су ту да их усмеравају (више о начинима подстицања вршњачке интеракције може се видети у публикацији Јошић, 2018).

Барбара Рогоф се у тренутку када је у Сједињеним Америчким Државама највише доминирала позитивистичка традиционална струја у психолошким истраживањима, одлучила за етнографски приступ и одабрала је да посматра живот и одрастање Маја у Гватемали. Током свог боравка у култури која је различита од оне у којој је до тада живела, почела је да размишља о постојању две врсте менторства: једна у којој ментор има знање, док је друга практичан вид знања и подразумева да ментор зна како се нешто ради. Управо је овај други вид менторства видљивији у култури коју је посматрала, јер ту су родитељи мање причали деци како да нешто ураде, већ су им на сопственом примеру практично показивали како да

то ураде (нпр. како да девојчица научи да носи корпу на глави). Рогоф је дефинисала појам *коиницивно шејриовање* који се данас често употребљава и који представља облик учења који се дешава кроз учествовање у реалним активностима чланова заједнице којој дете припада (Rogoff, 1990). Као што у занатском шегртовању постоји мајстор који свом шегрту допушта да учествује у заједници и постепено га уводи у посао све док не овлада одређеном праксом, тако се и овде метафора когнитивног шегртовања односи на заједничку интеракцију искусних и мање искусних појединаца у свакодневним друштвеним активностима као што су породични односи, различита подручја рада или школовања. Другим речима, деца уче и развијају се имплицитно изграђујући нове компетенције и усвајајући праксе које се реализују у култури у којој живе. Дакле, дете учествује у активностима које су културно обликоване и у томе му помаже компетентнија особа. У врсти подучавања коју Барбара Рогоф помиње важно је да то не мора да укључи формално подучавање (Rogoff, 2003). Деца учествују у културно вредним активностима и бивају у том процесу вођена од стране доста искуснијег партнера који им структурира ту активност. Деца се виде као активни потражиоци знања и вештина у културној пракси, а не као неко ко пасивно усваја знање или га само „поседује”.

Међу најјачим гласовима који данас истичу повезаност социјалног и когнитивног развоја свакако је глас Јана Валсинера. Према његовом мишљењу, когнитивни развој је по својој природи социјалан, што значи да он није детерминисан средином али је сигурно усмерен њеним дејством (Valsiner, 1997; Valsiner & Rosa, 2007). Процес симболизације је, сматра Валсинер, кључна „копча” у интеракцији социјалног и когнитивног развоја. Знаковни систем је социјална творевина и његова првобитна функција је комуникативна (Vasliner, 1997). Зато се сматра да су знакови најважније културне творевине јер су они кључна веза између социјалног и психолошког плана функционисања. Значења стварају основ за културну размену која стоје у основи социјалне интеракције (Valsiner & Rosa, 2007). Посредовање се овде, као и код Виготског, јавља као кључна идеја развоја, а знакови су најважнији посредници у односу између субјекта и објекта. У овом приступу учење и развој се посматрају као интерактивни процеси који укључују два учесника (особу и другог) али и заједнички предмет интеракције. Учење и развој, дакле, подразумевају динамичке односе који омогућавају да се предмет конструише или да заузме своју улогу у интерактивном односу (Grossen & Bachmann, 2000). Дакле, развој је процес структурног преображавања,

заснован на интеракцији организма и његовог окружења. Стање организма мења се од једног момента до следећег.

Међутим, у последње време наглашава се да је важно где се процес развоја одвија, односно у ком контексту. Важно је да ли се процес учења одвија у школи или у породици, или да ли је у питању учење везано за математику или за читалачку писменост. Такође, могуће је да су контексти учења исти али да су социјалне историје учесника интеракције различите и да они у интеракцију уносе своје дотадашње искуство. Као што се психотерапијски процес одвија у одређеном сетингу, тако и учење има свој сетинг. У развојној психологији овај сетинг назива се „оквиром”. Тај оквир представља имплицитна и експлицитна правила и ствара дужности и заједничка очекивања (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). То је унапред ограничени оквир могућих интеракција, позиција и акција. Правила која чине оквир често се преплићу са оним правилима која чине социокултурни контекст. Оквир представља посебна „сочива” кроз која истраживач мора да гледа уколико жели на адекватан начин да разуме интеракцију која се одвија.

## ■ Емпиријска истраживања социјалне интеракције

Стандардна процедура у изучавању ефеката социјалне интеракције подразумева експериментални нацрт са поновљеним мерењима. У оваквом нацрту истраживач је заинтересован за утицај социјалне интеракције у решавању задатака који су увек исти и који захтевају ангажовање истих когнитивних способности. У првом тестирању бележи се одговор испитаника у самосталном раду, односно евидентира се почетно постигнуће детета када оно само решава задатке. Након тога, исти испитаници се групишу у парове, тријаде или веће групе према одређеном критеријуму (на пример, пол, социјални статус, узраст, почетно постигнуће) што омогућава да заједно решавају проблем. У неким истраживањима од група се тражи да после дискусије донесу једну заједничку одлуку, док је у другим остављен избор испитаницима да самостално пронађу решење. У описаном нацрту, заједно са групом која пролази кроз све поменуће фазе, постоји и група испитаника која не пролази интерактивну фазу, већ поново решава задатке самостално. Ова контролна група решава задатке исти број пута као и експериментална, али у свим ситуацијама то чини самостално. У већини истраживања развојна промена рачуна се поређењем индивидуалног просечног скорa у пре-тесту и

пост-тесту. Након тога, добијене разлике се пореде у односу на оне добијене у експерименталној и контролној групи. Поред тога, у истраживањима се посматра динамика социјалне интеракције у различитим групама, па се због тога интеракције често снимају видео-камером.

Корпус емпиријских истраживања у чијем је фокусу социјална интеракција је многобројан и правци истраживања су различити. Поједини истраживачи су усмерени на проналажење најбољег методолошког нацрта за изучавање улоге социјалне интеракције (Perret-Clermont, 1993), док други трагају за карактеристикама дијалога који подстичу или спречавају изграђивање нових компетенција кроз дијалог (Buđevac, 2013; Jošić, 2011; Jošić, 2017; Mercer, 2000). Постоје и истраживања која објашњавају допринос некогнитивних фактора у социјалној интеракцији, попут карактеристика личности и мотивације (Baumert *et al.*, 2010; Boyer & Byrnes, 2009) или самог процеса одлучивања (Jošić, 2011; Jošić, Buđevac i Vaucal, 2012). То можемо да видимо на примеру експерименталног истраживања Јошић и сарадника (Jošić, 2012), које је показало да у вршњачкој интеракцији десетогодишњаци мењају одлуке које су донели самостално. Резултати овог истраживања јасно су показали да под утицајем вршњака деца мењају првобитно индивидуално донете одлуке. Промене су се кретале у правцу доношења мање ризичних одлука, што је налаз који се разликује од слично дизајнираних истраживања у којима су учествовали одрасли испитаници. Истраживања усмерена на испитивања ситуационих фактора или саме структуре интеракције, као што је поменуто, говори о значају вршњачке интеракције у преадолесцентном периоду, јер показује да се кроз заједничку делатност и дискусију са вршњацима долази до промене перцепције проблема или ситуације у којој се члан групе налази.

Видели смо на претходним странама да се тип социјалне интеракције дели на асиметричну и симетричну интеракцију. Асиметрична интеракција подразумева да сарађују саговорници на различитим развојним нивоима, односно да имају различито развијене когнитивне капацитете. Овај тип подстиче развој, тако што развојну новину уводи „компетентнији други”, док касније процесом интернализације та новина постаје репертоар индивидуалних способности детета (Vigotski, 1977). Са друге стране, бројна су истраживања која потврђују ефекте симетричне интеракције, демонстрирајући да развојна новина може да настане и међу ученицима који се налазе на истим развојним нивоима (Doise & Mugny 1984; Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001; Pere-Klermon, 2004; Schwarz,

Neuman & Bieyuner, 2000). Уколико се погледају налази који говоре о развојној подстицајности асиметричне вршњачке интеракције, видимо да у таквим условима најчешће профитира некомпетентнији партнер (Botvin & Murray, 1975). Међутим и у ситуацијама када су вршњаци подједнако компетентни, у симетричној социјалној интеракцији могу се формирати нове компетенције (Buđevac, 2013; Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000). Испоставило се да је дилему о развојној ефикасности симетричне и асиметричне интеракције лакше решавати у оквирима вршњачке интеракције. Овакав тип интеракције погодан је за истраживања оба типа интеракција – асиметричне и симетричне – јер дете може ући у интеракцију и са компетентнијим вршњаком, али и са оним који је на истом или нижем нивоу когнитивног развоја. Управо овај тип интеракције коришћен је у истраживањима усмереним на разлике између когнитивних компетенци учесника интеракције, проучавајући тако карактеристике симетричне и асиметричне интеракције (Baucal, Pavlović-Babić & Jošić, 2018; Buđevac, 2013; Doise & Mugny, 1984; Jovanović & Baucal, 2007; Jošić, 2017; Pere-Klermon, 2004; Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000).

Неконзистентност налаза који се добијају у ефектима симетричне и асиметричне вршњачке интеракције навела је истраживаче да промене фокус истраживања са типа интеракције (симетрична или асиметрична) на потрагу за описом дијалога који се јавља у интеракцији и чине је мање или више делотворном. У неуспешним симетричним социјалним интеракцијама, односно у интеракцијама када нема когнитивног напретка саговорника, примећена је смањена аргументација и изражено наметање решења од стране једног, уз истовремену пасивност другог партнера (Jošić, 2011; Jošić 2017; Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000). У симетричној социјалној интеракцији до напретка у већини случајева долази када партнери имају различите перспективе и размишљања о којима дискутују уз аргументацију (Doise & Mugny, 1984), или када су когнитивно укључени у решавање проблема (Jošić, 2017).

Успешне асиметричне интеракције одликује квалитетно аргументовано вођство и прилагођавање аргумената некомпетентнијем партнеру, затим интеракција која је у зони наредног развоја некомпетентнијег партнера, дете треба да буде активно укључено у интеракцију у којој се налази, а не да буде пасивни прималац знања и компетентнији партнер би требало да контролише активност тако да постепено препушта одговорност за решавање проблема самом детету (Baucal, 2013). Успешност асиметричне интеракције можемо видети у раду који ово питање испитује на специфичном примеру деце из



социјално и едукативно депривираних средина корисника београдског Свратишта за децу која живе или раде на улици (Nedić, Jošić & Baucal, 2015). Овај рад прожима неколико области у оквиру социокултурне психологије – когнитивни развој, динамичко процењивање и улогу социјалних фактора у развоју појединца. Налази сугеришу да је за добијање тачније информације о когнитивним капацитетима деце Свратишта неопходно напустити оквире стандардне тестовне процедуре како би била обезбеђена могућност за боље разумевање захтева који су пред њима, као и мотивације и подршке неопходне за постизање успешне интеракције. За интеракције које доводе до неуспешних исхода карактеристично је наметање решења од стране компетентнијег партнера, недостатак активности некомпетентнијег и смањено заједничко разматрање могућих решења (Jovanović i Baucal, 2007). Можемо да кажемо да успешну вршњачку интеракцију, без обзира на то да ли је симетрична или асиметрична, одликује присуство аргументације, њено критичко разматрање од стране саговорника, као и кооперативност партнера. У свим интеракцијама до неуспеха доводи наметање решења, попуштање партнеру, индивидуализам али и пасивност (Buđevac, 2013; Jošić, 2011; Jošić, Buđevac i Baucal, 2012; Jošić, 2017; Kruger, 1992; prema Tartas & Perret-Clermont, 2008).

### ■ Закључци и педагошке импликације

Развојне теорије које се ослањају на социокултурну перспективу, коју су поставили Виготски, Брунер, Кол, Рогоф и други, биле су и остале инспирација за многе ауторе који су централне појмове попут медијације, зоне наредног развоја или на пример, потпоре емпиријски проверавали и наглашавали њене практичне доприносе у теорији образовања. Појам зоне наредног развоја направио је малу револуцију у психолошком и педагошком тестирању. Традиционалан начин тестирања постигнућа ученика или неког њиховог когнитивног потенцијала носи са собом разна ограничења. На овај начин се мери само актуелан ниво развоја на основу задатака које дете само решава и зна у тренутку тестирања. Мана оваквог приступа је у томе што се развој никада не мери само на основу онога што је у њему завршено, него и на основу функција које се развијају. Између осталог због тога се данас приликом тестирања детета за полазак у школу истиче важност динамичке процене (Luković, Baucal i Tišma, 2013).



У образовном контексту можемо пронаћи многобројне примере подупирања и то у тренутку када наставник поставља питања али и усмерава свест деце на коришћење језика као средства за заједничко мишљење (Fernández *et al.*, 2001; Mercer & Littleton, 2007; Palincsar & Brown, 1984; Jošić, 2017; Radišić & Jošić, 2015). Интересантни су и примери потпоре који су описани захваљујући истраживањима социјалне интеракције деце у свакодневном контексту у раном периоду. Валсинер је идентификовао карактеристике потпоре које родитељи користе у настојању да њихова деца овладају неком вештином (Valsiner, 1984). Пет кључних корака подразумевају да дете и одрасла особа заједно учествују у активности која укључује мишљење оба учесника, да постоји одговорност обе стране за проблем који се решава, да одрасла особа дели решавање задатака у неколико корака и пружа потпору детету у овим малим издељеним целинама. Како долази до промене и дете постаје све способније да савлада одређене кораке који се односе на решавање проблема, одрасла особа се повлачи и на крају само надгледа активност коју дете самостално обавља. Иако је почетна идеја подупирања била фокусирана на асиметричан однос, она не искључује и симетричан однос у коме ученици једни друге подупиру кроз кооперацију. Уколико сваки ученик разуме одређени аспект проблема, кроз разговор они помажу један другом у решавању и на тај начин заједно долазе до решавања и разумевања (Palincsar & Brown, 1984; Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000).

Важно је напоменути и да национална и међународна истраживања говоре о важности и спонтаног вршњачког рада. Због тога се једна од препорука за наставнике креће у правцу обезбеђивања простора искључиво за спонтану, неструктурирану вршњаку интеракцију јер је она ослобођена позицијама моћи, оним позицијама које играју важну улогу у медијацији и асиметричној интеракцији.

Као што смо већ истакли, истраживања о социјалној интеракцији деце приликом решавања проблема носе са собом значајне педагошке импликације. Концепти потпоре, тип интеракције, циљ интеракције, улоге некогнитивних фактора који утичу на интеракцију свакодневно се сусрећу у педагошкој пракси и у раду са ученицима. Због тога се надамо се да ће практичари препознати оне праксе које би могле бити корисне у њиховом раду са децом и успешно их примењивати.

## ■ Литература

- ☞ Baucal, A. (2013). Two instead of one ZPD. In: S. Philipson, Y.L Ku, & N.S. Philipson, (eds.). *Constructing Educational Achievement: A Sociocultural Perspective* (161–173). London: Routledge
- ☞ Baucal, A., Pavlović-Babić, D. & Jošić, S. (2018). Dialogical PISA: correct answers are all alike, every incorrect answer is incorrect in its own way. *European Journal of Psychology of Education*, 33(3), 467–487.
- ☞ Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- ☞ Boyer, T. W. & Byrnes, J. P. (2009). Adolescent risk-taking: Integrating personal, cognitive, and social aspects of judgment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 23–33.
- ☞ Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child development*, 1–11.
- ☞ Buđevac, N. (2013). Razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismenošću (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju.
- ☞ Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect*. Oxford: Pegamon Press.
- ☞ Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European journal of social psychology*, 5(3), 367–383.
- ☞ Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing “scaffolding” and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *The Journal of Classroom Interaction*, 40–54.
- ☞ Grossen, M. & Bachmann, K. (2000). Learning to collaborate in a peer-tutoring situation: Who learns? What is learned? *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 491–508.
- ☞ Jošić, S. (2011). How group decision making decreases risk taking in 10 years old children. In A. Baucal, F. Arcidiacono & N. Buđevac (Eds.), *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (123–153). Belgrade: Institute for Psychology.
- ☞ Jošić, S. (2017). Razvoj čitalačke kompetencije kroz posredovanu vršnjačku i individualnu aktivnost (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju.
- ☞ Jošić, S. (2018). Podsticanje saradnje u procesu učenja u osnovnoj školi. U I. Đerić i S. Maksić (ur.), *Istraživanja u školi* (179–198). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Jošić, S., Buđevac, N. & Baucal, A. (2012). Uloga vršnjačke interakcije u donošenju odluka desetogodišnjaka. *Psihološka istraživanja*, 15(2), 185–207.
- ☞ Jovanović, V. & Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40(2), 191–209.
- ☞ Kuhn, D., Shaw, V. & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentive reasoning. *Cognition and instruction*, 15(3), 287–315.
- ☞ Luković, S., Baucal, A. & Tišma, B. (2013). Dinamičko procenjivanje zone narednog razvoja testom za ispitivanje prvaka (TIP – 1). *Primenjena psihologija*, 6(4), 371–383.
- ☞ Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. London and New York: Routledge
- ☞ Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Psychology Press.

- ⊞ Nedić, J., Jošić, S. & Baucal, A. (2015). The Role of Asymmetrical Interaction in the Assessment of Nonverbal Abilities of Children from the Drop-in Center. *Inovacije u nastavi*, 28(3), 186–206.
  - ⊞ Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117–175
  - ⊞ Pere-Klermon, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
  - ⊞ Perret-Clermont, A. N. (1993). What is it that develops?. *Cognition and instruction*, 11(3–4), 197–205.
  - ⊞ Pijaže, Ž. (1972). Pijažeovo gledište (preveo M. Milinković). *Psihologija*, 1–2, 12–25.
  - ⊞ Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
  - ⊞ Psaltis, C. & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36(3), 407–430
  - ⊞ Radišić, J. & Jošić, S. (2015). Challenges, obstacles and outcomes of applying inquiry method in primary school mathematics: example of an experienced teacher. *Inovacije u nastavi*, 28(3), 99–115.
  - ⊞ Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
  - ⊞ Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
  - ⊞ Schwarz, B.B., Neuman, Y. & Biezuner, S. (2000). Two wrong may make a right...if they argue together. *Cognition and Instruction*, 18(4), 461–494.
  - ⊞ Tartas, V. & Perret-Clermont, A. N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes?. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(5), 561–584.
  - ⊞ Tudge, J. R. & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36(2), 61–81.
  - ⊞ Valsiner, J. & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - ⊞ Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984(23), 65–76.
  - ⊞ Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New Jersey: John Wiley & Sons.
  - ⊞ Vigotski, L.S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
  - ⊞ Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.
  - ⊞ Zittoun, T. & A.N. Perret-Clermont (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387–403.
-