

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ДС/СС 05/4-02 бр. 771/1-Х/2 20.05.2010. године	
--	--

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој V редовној седници, 20.05.2010. године – на основу чл. 221. став 1. алинеја 14. и члана 266. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: РАЗВОЈНИ ЕФЕКАТ СИМЕТРИЧНЕ ВРШЊАЧКЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ ТОКОМ ПОЧЕТНОГ ОВЛАДАВАЊА ЧИТАЛАЧКОМ ПИСМЕНОШЋУ, докторанда Невене Буђевац.

За ментора је одређен доц. др Александер Бауцал.

<u>Доставити:</u> 1x Универзитету у Београду 1x Стручном сараднику за докторске дисертације 1x Шефу Одсека за правне послове 1x Архиви	ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА Проф. др Весна Димитријевић
---	---

Факултет <u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ Веће научних области друштвено-хуманистичких наука (Назив већа научних области коме се захтев упућује)
04/1-2 бр. 6/1715 (број захтева)	
21.05.2010. (датум)	

ЗАХТЕВ
за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

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

Развојни ефекат симетричне вршњачке интеракције током почетног овладавања
читалачком писменошћу
(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ психологија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Невена (Миодраг) Буђевац

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање: Филозофски фак. у Београду

Година дипломирања: 2007.

Назив мастер рада кандидата: _____

Назив факултета на коме је мастер рад одбрањена: _____

Година одбране мастер рада:

Обавештавамо вас да је Наставно-научно веће

на седници одржаној 20.05.2010.

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

	ДЕКАН ФАКУЛТЕТА
	<u>Проф. др Весна Димитријевић</u>

Прилог:

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

FILOZOFSKI FAKULTET
UNIVERZITETA U BEOGRADU
ODELJENJE ZA PSIHOLOGIJU

**RAZVOJNI EFEKAT SIMETRIČNE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE
TOKOM POČETNOG OVLAĐAVANJA ČITALAČKOM PISMENOŠĆU**

– nacrt doktorskog rada –

mentor:
doc. dr Aleksandar Baucal

student:
Nevena Buđevac

Beograd, januar, 2010.godine

UVOD

Uloga socijalne interakcije u razvoju

Pitanje uloge socijalne interakcije u kognitivnom razvoju dece veoma je diskutovano u razvojnoj psihologiji, iz ugla različitih perspektiva (konstruktivističke, sociokulturne). Prema jednoj od najuticajnijih teorija u razvojnoj psihologiji, Pijažeovoj teoriji, razvoj psiholoških struktura se odvija kroz individualnu konstrukciju, dok se socijalni kontekst vidi kao faktor koji može delovati na dinamiku razvojnog procesa, ali ga ne može bitno izmeniti (Pijaže, 1972). Drugim rečima, razvoj podrazumeva integraciju iskustva jedinke u njeno kognitivno funkcionisanje, s tim da je to iskustvo određeno razvojem intelektualnih struktura (Light & Perret-Clermont, 1989). Sa druge strane, prema socio-kulturnoj teoriji socijalna interakcija smatra se formativnim faktorom razvoja, jer se, prema tom stanovištu, nove kompetencije razvijaju upravo kroz učešće u interakciji, nakon čega procesom internalizacije sa socijalnog plana prelaze na unutrašnji, individualni plan (Vigotski, 1977).

U novijim radovima, često postavljano pitanje da li socijalna interakcija podstiče razvoj, tj. da li se kroz zajedniku aktivnost stiču nove kompetencije zamenjeno je pitanjem pod kojim uslovima se kroz zajedničku aktivnost ove kompetencije izgrađuju, odnosno koji faktori podstiču njihovo izgrađivanje i koji procesi u okviru interakcije čine da ona bude delotvornija (Asterhan & Schwarz, 2009). Pitanje prirode aktivnosti koje podstiču razvoj novih kompetencija od posebnog je značaja za obrazovnu praksu.

U zavisnosti od toga na šta se fokusiraju (na razvoj individualnih sposobnosti ili na socijalnu interakciju), istraživanja koja se bave pomenutim pitanjem uloge socijalnih faktora u razvoju pojedinca imaju jedan od dva karakteristična dizajna. Istraživanja usmerena na proučavanje značaja socijalne interakcije za izgrađivanje individualnih sposobnosti imaju klasičan *pretest-eksperimentalna faza-retest nacrt*, koji im omogućava da poređenjem razvojnog nivoa određene kompetencije pre i nakon intervencije u eksperimentalnoj fazi sagledaju njenu efikasnost. Sa druge strane, za istraživače koji na socijalnu interakciju gledaju kao na vid prakse u okviru koje nastaje novina, s tim da se novina smatra karakteristikom interakcije, a ne karakteristikom individua koje učestvuju u interakciji, pomenuti dizajn nije adekvatan. Iz ove perspektive, tri istraživačke faze (pretest, eksperimentalna faza, posttest) interpretiraju se na drugačiji način: pretest i posttest ne tretiraju se kao prilike da se dobije informacija o individualnim kompetencijama ispitanika, već kao interaktivne faze u okviru kojih takođe deluje niz socijalnih faktora. Iako ti faktori mogu biti različiti od onih u eksperimentalnoj fazi, usled odsustva intervencije, oni takođe predstavljaju determinante novine koja nastaje u okviru interakcije. Zbog toga istraživački dizajn sadrži jednu ili više interaktivnih faza, u zavisnosti od istraživačkog cilja, izostavljajući faze namenjene merenju individualnih kompetencija (Perret-Clermont, 1993). S obzirom na to da u ovom istraživanju planiramo da se bavimo razvojnim efektom jednog tipa socijalne interakcije na individualne sposobnosti, pratićemo prvu istraživačku tradiciju i koristiti 'pretest-eksperimentalna faza-posttest' istraživački dizajn.

U okviru istraživanja koja se bave efektima socijalne interakcije na razvoj individualnih kognitivnih sposobnosti, brojna su istraživanja koja se bave efektima asimetrične socijalne interakcije (bilo da je u pitanju interakcija između deteta i odraslog ili između dece različitog razvojnog nivoa) (npr. Botvin & Murray, 1975; prema Schwarz et. al., 2000; Doise & Mugny, 1979). Nalazi ovih istraživanja pokazuju da ovaj tip interakcije podstiče razvoj novih kompetenci, što se objašnjava novinom koju u interakciju uvodi „kompetentniji drugi“, a koja procesom internalizacije postaje deo repertoara individualnih

sposobnosti deteta (Vigotski, 1977). Pored ovih, brojna su i istraživanja koja se bave proučavanjem efekata simetrične vršnjačke interakcije, demonstrirajući da za razvoj nije neophodno učešće u interakciji sa „kompetentnijim drugim“, već da novina može nastati i kroz simetričnu interakciju (Schwarz et al, 2000; Fernandez et al., 2001; Nicolet, 1995; prema Tartas & Perret-Clermont, 2008; Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006). Tako su, na primer, Švarc i saradnici (Schwarz et al. 2000) pokazali da do razvojne promene može da dođe kroz zajedničko rešavanje zadatka koji ni jedan od učesnika ne uspeva samostalno da reši, ali kroz dijalog dolaze do tačnog rešenja, pri čemu se na naknadnom individualnom testiranju beleži razvojna promena (za označavanje ovog fenomena Švarc i saradnici koriste izraz *'two wrongs make a right'*).

Proučavanje simetrične vršnjačke interakcije značajno je, kako iz perspektive razvojne psihologije, tako i sa stanovišta planiranja i realizacije obrazovnog procesa. Iz razvojno-psihološke perspektive, nalazi koji ukazuju na mogućnost izgrađivanja novih kompetencija kroz interakciju u koju svi učesnici ulaze bez te kompetencije značajni su jer snažno podržavaju hipotezu o izgrađivanju novih kompetencija kroz njihovu ko-konstrukciju. Sa stanovišta pedagoške prakse, znanja o mogućnostima razvijanja novih kompetencija kod dece kroz grupni rad, odnosno kolaborativno učenje, veoma su korisna za unapređenje obrazovnog procesa.

Karakteristike simetrične socijalne interakcije koja vodi razvojnoj promeni

Kao ključne karakteristike simetrične interakcije koje dovode do razvojne promene izdvojene su: (1) *postojanje prilike da se o problemu diskutuje i da se čuje mišljenje različito od sopstvenog* (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979; prema Schwarz et al, 2000; Light & Perret-Clermont, 1989; Schwarz et al, 2000); (2) *prilika da se testiraju iznete hipoteze* (Schwarz et al. 2000; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et. al., 2008); (3) *kvalitet argumentacije tokom diskusije* (Miller & Brownell, 1975; prema Schwarz et al, 2000; Schwarz et al, 2000). Razvojna promena na kognitivnom planu, pored ovih, zavisi i od niza nekognitivnih faktora, poput pola (Psaltis, 2005; prema Tartas & Perret-Clermont, 2008; Psaltis & Duveen, 2006), nivoa samopouzdanja (Tudge, Winterhoff & Hogan, 1996; Tartas & Perret-Clermont, 2008), načina na koji ispitanici interpretiraju instrukciju koja daje eksperimentator (Tartas & Perret-Clermont, 2008) i drugih.

Kada govorimo o kognitivnim faktorima, prvi faktor koji je izdvojen kao značajan za javljanje razvojne promene jeste stvaranje prilike da se o problemu diskutuje i da se tokom diskusije čuje mišljenje različito od sopstvenog. S tim u vezi važno je podsetiti na razliku između intelektualnog i socijalnog egocentrizma koju srećemo kod Pijažea (Piaget, 1995; Pijaget, 2000). Prema ideji koju Pijaže zastupa u svojim kasnijim radovima, prevazilaženje intelektualnog egocentrizma na unutrašnjem planu i socijalnog egocentrizma na planu interakcije sa drugima, jesu dva u osnovi različita, ali paralelna procesa. Intelektualna decentracija vodi prelasku na stadijum konkretnih operacija koji detetu omogućava kvalitativno drugačiji način mišljenja, dok decentracija na socijalnom planu omogućava detetu da razume mogućnost postojanja gledišta koje je različito od njegovog, što vodi unapređenju sposobnosti saradnje sa drugima. Kada do decentracije na oba plana dođe, kroz (simetričnu) interakciju u okviru koje partneri diskutuju svoje ideje može nastati kognitivni konflikt čijim prevazilaženjem nastaje razvojna promena na individualnom planu. Nasuprot tome, asimetrična pozicija u interakciji, prema Pijažeu, ima inhibitorni razvojni efekat, jer je sposobnost razumevanja tuđih ideja determinisana aktuelnim nivoom razvoja kognitivnih struktura, zbog čega prevazilaženje konflikta nije moguće (prema Psaltis & Duveen, 2006). Nešto drugačija ideja o mehanizmu nastanka razvojne promene proizilazi iz hipoteze o socio-

kognitivnom konfliktu (Mugny & Doise, 1978) koja pretpostavlja da razvojna novina koja tokom interakcije nastaje na planu socijalnih odnosa vodi kognitivnoj reorganizaciji (Psaltis & Duveen, 2006). Pri tome, novina se izgrađuje tokom interakcije kroz proces artikulisanja, konfrontiranja i koordinisanja različitih ideja koje iznose partneri (Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006), što govori o delotvornosti samog procesa razmene mišljenja, bez obzira na početnu „ispravnost“ iznetih ideja (Light & Perret-Clermont, 1989), odnosno na to da li je stanovište jednog od partnera razvojno naprednije.

Kada se govori o značaju kvaliteta argumentacije koja se javlja u okviru dijaloga, autori naglašavaju da javljanje (socio)kognitivnog konflikta nije dovoljan uslov razvojne promene, već je važno da se deca uključe u argumentovanu diskusiju (Limon, 2001; prema Schwarz & Linchevski, 2007; Asterhan & Schwarz, 2009), u okviru koje se kao odgovor na različita gledišta učesnika javlja argumentacija¹ (Muller Mirza et. al., 2009). Jedno od istraživanja na ovu temu pokazalo je da deca na konkretno operacionalnom nivou utiču na decu preoperacionalnog nivoa zahvaljujući tome što su u stanju da navode konzistentne argumente u prilog svojim tvrdnjama, dok preoperacionalna deca navode mišljenje bez argumenata kojima bi ga potkrepili (Miller & Brownell, 1975; prema Schwarz et al, 2000). Iako je prilika da se testiraju hipoteze značajna (i izdvojena kao jedan od ključnih kognitivnih faktora), ona sama po sebi ne dovodi do razvojne promene, već je neophodno da se konflikt (između sopstvenog mišljenja i povratne informacije dobijene testiranjem hipoteze) razreši kroz dijalog (Howe et. al., 2000; prema Schwarz et. al., 2008). Pri tome, dijalozi koje karakteriše argumentovano diskutovanje pružaju više prilike za učenje od drugih tipova dijaloga (Schwarz et. al. 2000; Asterhan & Schwarz, 2009). Neki od mehanizama kroz koje se tokom dijaloga razvija novina su, pored iznošenja novih ideja, postavljanje pitanja koje vodi razvoju novih argumenata kojima drugi učesnik potkrepljuje sopstvene tvrdnje, iznošenje kontraargumenata i dr. (Kuhn et. al., 1997).

S obzirom na kognitivne preduslove učešća u argumentovanoj diskusiji (*decentracija* na intelektualnom i socijalnom planu, sposobnost *generalizacije* koja omogućava potkrepljivanje sopstvenih tvrdnji dokazima i davanjem konzistentnih opravdanja) (Muller Mirza et. al., 2009) sposobnost argumentacije na ranim uzrastima veoma je nestabilna i zavisi od niza kontekstualnih faktora. Tako, na primer, nalazi pokazuju da deca uzrasta između 5 i 14 godina kompetentnije učestvuju u argumentovanoj diskusiji sa odraslom osobom (koja im je bliska) nego sa vršnjakom (Muller Mirza et. al., 2009). Ovo je u skladu sa poznatim nalazima o odnosu kompetentnosti da se reši problem i uloge socijalnih faktora, koji pokazuju da sa težinom zadatka raste značaj različitih kontekstualnih faktora na koja se deca u interakciji oslanjaju (Siegal, 1991; prema Krstić & Baucal, 2003). Ako imamo u vidu značaj učešća u argumentovanoj diskusiji za javljanje i prevazilaženje konflikta, ovi nalazi otvaraju pitanje delotvornosti simetrične interakcije na nižim uzrastima. Pored toga, indirektno, ovi nalazi otvaraju i pitanje povezanosti između početnog nivoa kompetencija sa kojima deca ulaze u interakciju i mogućnosti izgrađivanja novih kompetencija. Jedno od istraživanja na ovu temu (Baucal, 2002) pokazalo je da deca sa višim početnim postignućem u većoj meri napreduju kroz interakciju (sa odraslim) nego deca čiji je početni razvojni nivo niži. Brojna su istraživanja koja se bave mogućim razlozima ovih razlika. Jedan deo autora usmeren je na ispitivanje kognitivnih faktora, sugerišući da je razvojna promena funkcija početnog nivoa kognitivnog razvoja i da je interakcija razvojno efikasnija onda kada deca već vladaju određenim nivoom kompetence čiji razvoj interakcija podstiče, nego kada je ona tek u začetku (Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006). Sa druge strane, istraživači tragaju za različitim nekognitivnim faktorima koji mogu biti odgovorni za razlike u početnom nivou

¹ Ističemo da su u okviru savremenih istraživanja argumentacije brojni modeli koji argumentaciju posmatraju kao proces unutar interakcije (tokom koje se argumenti ko-konstruišu), a ne samo kao rezultat interakcije (Arcidiacono & Perret-Clermont, 2009; Kuhn et. al., 1997).

kompetencije, ističući da se kroz učešće u interakciji te razlike mogu umanjiti ili potpuno nadoknaditi (Light & Perret-Clermont, 1989). Tako, nalazi pokazuju da niže početno postignuće dece iz određenih društvenih slojeva (radnička klasa ili život u ruralnim područjima) nakon učešća u vršnjačkoj interakciji biva nadoknađeno (Perret-Clermont, 1980; prema Light & Perret-Clermont, 1989; Nikolet, prema Light & Perret-Clermont, 1989), što se interpretira razlikama u podsticajnosti sredine iz koje deca dolaze, ali i razlikama u razumevanju test situacije i motivaciji (Light & Perret-Clermont, 1989; Perret-Clermont, 1993).

Čitalačka pismenost

Izložena istraživanja veoma su dragocena iz perspektive obrazovne prakse jer pružaju podatke o faktorima koji deluju na razvojni proces, a samim tim i o smeru pedagoških intervencija kojima se razvoj određenih kompetencija može podsticati. Jedna od kompetencija na čiji razvoj su obrazovni sistemi svih zemalja snažno usmereni, jeste ovladavanje čitalačkom pismošću, koja se vidi kao ključna kompetencija, ne samo za akademski uspeh, već mnogo šire - za produktivno učešće u savremenom društvu (Cole et. al., 2004; Kirsch et. al., 2002). U tom smislu, pojam čitalačke pismenosti, pored veština dekodiranja napisanog teksta i doslovnog razumevanja njegovog značenja, obuhvata niz funkcionalno primenljivih znanja i veština koje pojedinac *stiče i koristi*, kako kroz formalni obrazovni proces, tako i kroz učešće u društvenoj zajednici (Pavlović Babić & Baucal, 2009). Savremene definicije pojma čitalačke pismenosti, dakle, posebno naglašavaju da nije u pitanju jednodimenzionalna veština, već niz veština, koje su mnogo šire od veštine dekodiranja napisanog teksta, odnosno doslovnog izvlačenja prezentovanih informacija. Autori takođe ističu da u osnovi ove složene kompetencije stoje iste veštine koje redovno koristimo u svakodnevnom životu, poput identifikovanja osnovnih ideja, zapažanja detalja, povezivanja podataka, izvođenja zaključaka, predviđanja ishoda i dr. (Moffet & Wagner, 1983; prema Kirsch et. al., 2002).

Kada se govori o razvoju čitalačke kompetencije, govori se o dva osnovna procesa koji stoje u njenoj osnovi: *dekodiranje* napisanog teksta i njegovo *razumevanje* (pridavanje smisla dekodiranom tekstu) (Cole et. al., 2004). Na početku sistematske obuke čitanja (kada krenu u školu) deca uče arbitran niz znakova i njihovu korespondenciju sa glasovima govornog jezika, dok veština dekodiranja ne postane brza, odnosno automatska. Unapređenje veštine dekodiranja omogućava deci da tokom čitanja misle o temi o kojoj čitaju, čime se unapređuje proces razumevanja pročitano i otvara put da se sa početnog ovladavanja čitanjem (*učenja čitanja*) pređe na sledeći novo – *čitanje radi učenja* (Cole et. al., 2004).

S obzirom na značaj koji ima, čitalačka pismenost je predmet proučavanja niza velikih međunarodnih studija (PIRLS, TIMSS, PISA) u okviru kojih se operacionalno definiše preko nivoa postignuća, s tim da se u zavisnosti od fokusa studije i uzrasta koji se ispituje, ovi nivoi u određenoj meri razlikuju. U okviru PIRLS studije, koja ispituje razvoj ove kompetencije na nivou 4. razreda osnovne škole, čitalačka pismenost se definiše preko 4 nivoa postignuća:

1. fokusiranje i pronalaženje informacija koje su u tekstu eksplicitno date;
2. izvlačenje jednostavnih zaključaka;
3. interpretacija i integrisanje različitih informacija;
4. ispitivanje i evaluacija sadržaja teksta, jezika koji se koristi i strukture teksta.

Dakle, tokom prva četiri razreda osnovne škole, deca bi trebalo da ovladaju navedenim nivoima čitalačke pismenosti, što ih osposobljava da sa stadijuma usvajanja veštine čitanja, odnosno *učenja čitanja*, pređu na stadijum *čitanja radi učenja* (Mullis et. al., 2007; Cole et. al., 2004). S obzirom na to da sposobnost razumevanja pročitano stoji u osnovi uspešnog učenja, ovaj prelazak se smatra ključnim preokretom u procesu opismenjavanja od kog zavisi

uspešnost čitavog obrazovnog procesa. Drugim rečima, čitalačka pismenost vidi se kao osnovno sredstvo obrazovanja i individualnog razvoja pojedinca (Kirsch et. al., 2002).

Uprkos tome što je ovladavanje kompetencijom čitalačke pismenosti prepoznato kao prioritetni cilj obrazovanja, istraživanja pomenutih međunarodnih studija pokazuju da veliki broj dece širom sveta (uključujući i Srbiju) ne uspeva da ovlada željenim nivoom ove važne kompetencije (npr. Kirsch et. al., 2002). Pored toga što se konstatuje da je nivo čitalačke pismenosti nizak (ili niži od nivoa koji je postavljen kao standard), pažnja stručnjaka fokusirana je i na proučavanje faktora koji tome doprinose. Tako se, kao neki od značajnih prediktora postignuća navode: pristup knjigama i drugim pisanim materijalima (Neuman & Celano, 2001; prema Kirsch et. al., 2002), količina vremena koju učenici provode čitajući (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; prema Kirsch et. al., 2002), nemotivisanost odnosno negativan odnos prema čitanju koji najčešće proizilazi iz početnih teškoća u ovladavanju ovom kompetencijom (Allington, 1984; prema Kirsch et. al., 2002).

S obzirom na značaj čitalačke pismenosti za obrazovanje i razvoj pojedinca, nije neobično što danas imamo niz velikih studija koje prate koliko uspešno obrazovni sistemi širom sveta podstiču njen razvoj. Ipak, izuzev PIRLS studije, ova istraživanja fokusiraju se na uzraste viših razreda osnovne ili početne razrede srednje škole, čime proučavanje ranog razvoja ove kompetencije ostaje izvan istraživačkog fokusa. Pored toga, iako se velika pažnja posvećuje proučavanju konteksta (školskog i vanškolskog) u okviru koga se čitalačka pismenost razvija, čime se traga za faktorima koji deluju na njen razvoj, analize su ograničene na utvrđivanje povezanosti između individualnog postignuća i ovih faktora. Drugim rečima, dizajn pomenutih studija (jednokratno grupno testiranje velikog broja učenika baterijom testova) koji proizilazi iz njihovog fokusa na praćenje i evaluaciju velikog broja obrazovnih sistema, ne omogućava da se dublje prouče mehanizmi razvoja ove kompetencije (Baumert, 2009). Čini nam se, međutim, da je za razumevanje teškoća sa kojima se deca suočavaju tokom obrazovnog procesa veoma važno fokusirati se na razvoj ove kompetence na uzrastima koji se smatraju formativnim periodom za njen razvoj (1. razred kada počinje sistematsko *podučavanje čitanju* i 4. razred kada su deca *naučila da čitaju* i počinju da *čitaju da bi učila*).

Otvorena pitanja

Ukoliko pokušamo da rezimiramo nalaze citiranih studija i interpretacije koje su iz njih proizašle, dolazimo do nekoliko pitanja koja su iz njih proistekla, a još uvek su otvorena:

1. Na koji način (delovanjem kojih mehanizama) se kroz simetričnu vršnjačku interakciju može razvijati čitalačka pismenost? Pomeranje fokusa na ranije uzraste, uz istraživački dizajn koji kombinuje kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju, može unaprediti razumevanje razvojnih mehanizama koji vode ovladavanju ovom važnom kompetencijom kroz proces ko-konstrukcije.

2. Puno razmatrano pitanje delotvornosti simetrične socijalne interakcije, kao i faktora koji pospešuju njenu delotvornost, proučavano je na uzrastima kada je razvoj kompetenci koje čine kognitivne preduslove učešća u argumentovanoj diskusiji (decentracija na intelektualnom

i socijalnom planu; sposobnost generalizacije) završen². Ipak, važno je (iz perspektive razvojne i obrazovne psihologije) takođe tragati za odgovorom na pitanje: da li simetrična socijalna interakcija može voditi izgrađivanju novih kompetencija i na uzrastima kada sposobnost saradnje još uvek nije u potpunosti razvijena.

3. Istraživanja čitalačke pismenosti pokazala su da se značajan broj dece (u starijim razredima osnovne i početnim srednje škole) suočava sa teškoćama koje spadaju u domen ove kompetencije. Ipak, iako se često konstatuje da ove teškoće potiču iz ranih faza razvoja ove kompetencije, ove studije (s obzirom na dizajn i uzraste koje ispituju) ne mogu da odgovore na pitanje o prirodi teškoća sa kojima se deca suočavaju tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismošću, a koje dovode do problema na kasnijim uzrastima.

Predmet i ciljevi istraživanja

Uopšteno govoreći ovo istraživanje ima za cilj da ispita na koje sve načine deca u nižim razredima osnovne škole, kroz simetričnu interakciju, mogu da izgrađuju čitalačku pismenost i da mapira i ispita mehanizme izgrađivanja ove kompetencije kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Konkretnije, pokušaćemo da odgovorimo na sledeća pitanja:

1. Na koji način deca, kroz zajedničku aktivnost, mogu da razvijaju čitalačku pismenost?

Istraživački dizajn koji kombinuje kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju omogućice unapređivanje znanja o mogućnostima razvoja čitalačke pismenosti kroz dijalog u okviru simetrične interakcije. S obzirom na to da iz ranijih istraživanja znamo da je mogućnost napredovanja kroz dijalog vezana, kako za socio-kognitivne preduslove za saradnju, tako i za domenospecifična znanja, kroz ovo istraživanje bićemo u prilici da saznamo koji mehanizmi stoje u osnovi razvoja *čitalačke pismenosti* kroz simetričnu vršnjačku interakciju.

2. Da li se i na koji način kroz simetričnu socijalnu interakciju može razvijati čitalačka pismenost i pre nego što je proces decentracije (intelektualne i socijalne) završen?

Nalazi citiranih istraživanja sugerisu da je razvojni potencijal simetrične vršnjačke interakcije na ranijim uzrastima (oko 7. godine) ograničen nivoom razvoja niza kompetenci koje se smatraju ključnim preduslovima učešća u argumentovanoj diskusiji (sposobnosti saradnje koja se zasniva na sposobnosti da se razume i uzme u obzir tuđa pozicija; sposobnosti generalizacije koja omogućava generisanje argumenata kojima se potkrepljuju sopstvene tvrdnje). Ipak, s obzirom na to da su zaključci ovih studija proistekli iz analize interakcije starije dece, cilj nam je da kroz kvalitativnu analizu dijaloga sedmogodišnjaka odgovorimo na ovo pitanje direktnije, kao i da saznamo koji mehanizam omogućava razvojnu promenu (ukoliko ona bude zabeležena), odnosno koje karakteristike dijaloga omogućavaju izgrađivanje novine. Za razliku od sedmogodišnjaka, desetogodišnjaci imaju izgrađene kognitivne i socijalne kapacitete potrebne za saradnju, tako da poređenje efekata socijalne interakcije u I razredu sa onim u IV razredu može doprineti da se bolje razume uloga socijalne interakcije u formiranju novih kompetencija u uslovima kada se neki od osnovnih preduslova za razvojno podsticajnu saradnju tek formiraju.

² Fernandez et. al, 2001: uzrasta ispitanika bio je 9 i 10 godina; Schwarz et. al, 2000: uzrast ispitanika između 15 i 17 godina; Asterhan & Schwarz, 2009: uzrast ispitanika bio je 23 godine; Schwarz & Linchevski, 2007: ispitanici uzrasta 16 godina

3. *Koja je priroda teškoća (kognitivne i/ili nekognitivne) sa kojom se deca suočavaju tokom početnog ovladavanja kompetencijom čitanja i da li se njihov uticaj može nadoknaditi kroz simetričnu socijalnu interakciju?*

Očekujemo da nam kvalitativna analiza socijalne interakcije pomogne da mapiramo faktore koji dovode do nižeg postignuća jedne grupe dece na individualnom pretestu i do eventualnih razlika u razvojnim efektima simetrične interakcije. Pretpostavljamo da ćemo pored kognitivnih, prepoznati uticaj različitih nekognitivnih faktora (poput motivacije, načina na koji se razume test situacija). Moguće je, takođe, da se faktori koji dovode do teškoća u ovladavanju čitalačkom pismenošću razlikuju na dva uzrasta, odnosno da su za teškoće u početnom ovladavanju čitanjem odgovorni jedni faktori, a da teškoće u kasnijim fazama ovladavanja ovom kompetencijom potiču od drugih faktora. Pored uvida u faktore koji su odgovorni za razlike u postignuću, kroz ovo istraživanje bićemo u prilici da saznamo koja vrsta teškoća u savladavanju čitalačke pismenosti se može nadoknaditi kroz vršnjačku interakciju.

METODOLOŠKI DEO

Varijable:

Nezavisne varijable:

Uzrast (dva nivoa: deca 1. i 4. razreda osnovne škole): Variranjem uzrasta ispitanika variramo razvijenost kompetencija za saradnju.

Nivo postignuća na pretestu, tj. početna kompetencija (dva nivoa: nisko i prosečno postignuće).

Zavisne varijable:

Postignuće na zadacima, operacionalizovano kroz dve mere:

1. skor na skali čitalačke pismenosti koja će biti konstruisana za potrebe istraživanja (kvantitativna mera);
2. nivo postignuća na skali čitalačke pismenosti (kvalitativna mera)

Kvalitet socijalne interakcije, operacionalizovan kroz dve mere:

1. Kvalitet argumentacije koju deca produkuju tokom interakcije;
2. Kvalitet saradnje.

Kontrolne varijable:

Pol: imajući u vidu rezultate ranijih studija (Leman & Duveen 1996, 1999, 2003; prema Psaltis & Duveen, 2006) o značajnim razlikama u tipovima dijaloga u zavisnosti od pola, parovi dece u našoj studiji biće sačinjeni od dece istog pola (uz približno podjednaku zastupljenost dijada koje će činiti dečaci i devojčice).

Nivo postignuća na pretestu: s obzirom na to da proučavamo razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije svi parovi će biti ujednačeni s obzirom na početno postignuće.

Uzorak:

Uzorak će biti podeljen na dve uzrasne kategorije (deca 1. i 4. razreda). Kao što je poznato, 1. razred predstavlja početak sistematskog podučavanja čitanju. Sa druge strane, do 4. razreda većina dece bi trebalo da je naučila da čita i počinje da uči kroz čitanje, zbog čega nam je važno da u istraživanje uključimo i decu tog uzrasta.

U okviru svake uzrasne kategorije, na osnovu pretesta, izdvojićemo podgrupu dece sa niskim i podgrupu dece sa prosečnim početnim postignućem, jer kao što smo rekli, želimo da tragamo za faktorima koji dovode do teškoća u ovladavanju kompetencom čitanja. U okviru svake od ovih podgrupa imaćemo 10 parova dece koja će tokom eksperimentalne faze raditi zadatke zajedno i 10 dece koja neće učestvovati u interaktivnoj fazi, već će biti svrstana u kontrolnu grupu. Sažet prikaz uzorka dat je u tabeli koja sledi:

1. razred				4. razred			
nisko postignuće		prosečno postignuće		nisko postignuće		prosečno postignuće	
KG	EG1	KG	EG1	KG	EG1	KG	EG1
10 dece	10 parova	10 dece	10 parova	10 dece	10 parova	10 dece	10 parova
30 dece		30 dece		30 dece		30 dece	
120 dece							

Postupak:

Pre glavnog dela istraživanja, koje će imati tri faze (pretest, eksperimentalnu fazu i posttest) potrebno je konstruisati instrumente koji će biti korišćeni u glavnoj studiji.

Pripremna faza: Konstruisanje instrumenata

Prilikom konstrukcije zadataka koristićemo se različitim izvorima – zbirkama zadataka, udžbenicima, testovima korišćenim u PIRLS studiji, kao i u Nacionalnom testiranju učenika 3. razreda iz srpskog jezika. S obzirom na to da će tokom glavnog dela studije deca biti ispitivana tri puta, biće potrebno konstruisati veliki broj zadataka. Prilikom konstruisanja zadataka za 4. razred oslonićemo se na teorijski okvir na kome se zasnivaju zadaci korišćeni u PIRLS studiji. Prilikom konstruisanja zadataka za decu 1. razreda, ovaj teorijski okvir biće proširen, jer nam je važno da, pored zadataka koji ispituju sposobnost čitanja radi učenja, imamo i zadatke koji ispituju koliko dobro su deca naučila da čitaju.

Proces konstrukcije zadataka pratiće pilot studija kroz koju ćemo, korišćenjem IRT analize, ustanoviti težinu svakog zadatka. Takođe, ova faza će nam pomoći da isključimo zadatke koji nisu adekvatni za ispitivanje (zbog toga što su nejasni, nediskriminativni itd) i da odaberemo zadatke za glavni deo istraživanja.

Glavni deo studije:

Pretest: Tokom pretest faze deca će biti ispitivana individualno. Na osnovu postignuća deca će biti svrstana u neku od kontrolnih ili eksperimentalnih grupa. Takođe, na osnovu postignuća u pretest fazi, za svaki par dece će biti određeni zadaci koje će deca zajedno rešavati tokom eksperimentalne faze. Broj dece koja će u ovoj fazi biti ispitana nije moguće unapred odrediti, već će deca biti ispitivana sve dok se za svaku od eksperimentalnih i kontrolnih grupa ne selektuje predviđeni broj dece. Sva ispitivanja će biti snimana video kamerom, nakon čega će materijal biti transkribovan, što je neophodno za kvalitativnu analizu podataka.

Interaktivna faza: Tokom interaktivne faze deca iz sve četiri eksperimentalne grupe radiće zadatke u parovima, dok deca iz kontrolne grupe neće učestvovati u ovoj fazi istraživanja. Cilj instrukcije koja će biti data u interaktivnoj fazi biće da podstakne argumentovanu diskusiju među decom. Nalazi ranijih studija (Schwarz & Linchevski, 2007) pokazali su da se to postiže usmeravanjem dece na saradnju radi pronalaženja zajedničkog rešenja problema.

Svi dijalozi će biti snimani video kamerom, nakon čega će, radi kvalitativne analize podataka, sav materijal biti transkribovan.

Posttest: Tokom posttest faze (koja će biti sprovedena 2 nedelje nakon interaktivne faze) sva deca iz uzorka (iz KG i EG) će ponovo biti ispitivana individualno. I u ovoj fazi ispitivanja će biti snimana video kamerom, nakon čega će materijal biti transkribovan, što je neophodno za kvalitativnu analizu podataka.

Plan obrade podataka

Kvantitativna analiza:

Tokom pripremne faze konstruisaćemo širi skup zadataka koji će, kao što je rečeno, biti zadati većem uzorku dece nižih razreda osnovne škole. Ti podaci biće korišćeni za pravljenje skale čitalačke pismenosti sa nivoima postignuća (pomoću IRT analize). Pored pravljenja skale čitalačke kompetencije, IRT analiza omogućiće nam da izaberemo tri seta zadataka (za pretest, interaktivnu i posttest fazu).

Nakon pretest faze, pomoću IRT analize, deca će na osnovu individualnog postignuća biti selektovana u neku od kontrolnih ili eksperimentalnih grupa. Takođe, ista analiza omogućiće da se za svaki par odaberu zadaci koji se nalaze u njihovoj zoni narednog razvoja.

Na osnovu razlike u individualnom postignuću dece između pretest i posttest faze selektovaćemo parove u okviru kojih je došlo do razvojne promene i one kod kojih do toga nije došlo, kako bismo kroz kvalitativnu analizu podataka tragali za mehanizmom razvojne promene.

Kvalitativna analiza:

Kvalitativna analiza socijalne interakcije biće usmerena na traganje za mehanizmima razvoja čitalačke pismenosti kroz zajedničku aktivnost u okviru simetrične interakcije. Pri tome, posebna pažnja biće usmerena na kvalitet saradnje koji deca razvijaju tokom zajedničke aktivnosti i na kvalitet produkovane argumentacije, jer su to faktori koji su u ranijim istraživanjima izdvojeni kao ključni za razvoj novih kompetencija kroz interakciju (na starijim

uzrastima). Takođe, kvalitativna analiza dečijih odgovora omogućiće nam da saznamo koje su prirode teškoće (kognitivne i/ili nekognitivne) sa kojima se neka deca suočavaju tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismenošću.

Značaj predloženog istraživanja

O značaju nalaza predložene studije možemo govoriti iz perspektive razvojne psihologije, kao i sa stanovišta obrazovne prakse.

Sa stanovišta planiranja i realizacije obrazovnog procesa nalazi ove studije su značajni jer će pružiti podatke o tome na koji način se jedna veoma važna kompetencija (čitalačka pismenost) može razvijati kroz kolaborativno učenje. Takođe, kroz fokusiranje na decu niskog početnog postignuća studija će proširiti dosadašnja znanja o prirodi teškoća sa kojom se deca suočavaju prilikom početnog ovladavanja ovom kompetencijom, što će omogućiti davanje preporuka o smeru pedagoških intervencija usmerenih ka savladavanju tih teškoća.

Iz perspektive razvojne psihologije nalazi o mogućnosti razvijanja novih kompetencija kroz interakciju u koju svi učesnici ulaze bez te kompetencije imaju važne teorijske implikacije, jer govore o mogućnosti izgrađivanja novih kompetencija kroz ko-konstrukciju. Pored proširivanja dosadašnjih nalaza o karakteristikama simetrične interakcije u okviru koje se razvija nova kompetencija, značajna novina ove studije u odnosu na prethodne ogleda se u njenom fokusiranju na mogućnosti ko-konstrukcije novih kompetencija na uzrastima kada socijalne i kognitivne kompetencije (koje se na osnovu ranijih nalaza tretiraju kao preduslov delotvorne saradnje) još uvek nisu razvijene.

Literatura:

- Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction. *Cultural-Historical Psychology*, 3 (in press)
- Asterhan, C. S. C. & Schwarz, B. B. (2009) Argumentation and Explanation in Conceptual Change: Indications From Protocol Analyses of Peer-to-Peer Dialog. *Cognitive Science*, 33, 374-400
- Baucal, A. (2002). Is there place for the individual construction within socio-cultural thinking? Labyrinth metaphor. Invited lecture at roundtable „Exploring Psychological Development as a Social and Cultural Process“ held at Corpus Christi Colledge, Cambridge, UK, 3-5 September 2002
- Baumert, J. (2009). International comparison: Strengths and Weaknesses – and how to overcome the weaknesses. In: F. Oser, U. Renold, E.G. John (Eds), /VET Boost: Towards A Theory of Professional Competencies/. Rotterdam: Sense Publishers (pp. 25-37)
- Cole, M., Cole, S. R. & Lightfoot, C. (2004). The development of children (5 ed.). New York, US: Worth Publisher
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of logical operations. *European Journal of Social Psychology*, 6, 367-383
- Doise, W. & Mugny, G. (1979) Individual and Collective conflicts of centration in cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 9, 245-247
- Fernandez, M., Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond. (2001). Re-conceptualizing „Scaffolding“ and the Zone of proximal development in the Context of Symetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000. OECD
- Krstić, K. & Baucal, A. (2003). Symmetrical social relation as a factor in Conservation task, *Psihologija*, 36(4), 471-485
- Kuhn, D., Shaw, V. & Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning, *Cognition & Instruction*, 15(3), 287-315
- Light P., Perret-Clermont A.-N. (1989). Social context effects in learning and testing. In A. Gellatly, D. Rogers, J. A. Sloboda (Eds). *Cognition and Social Worlds* (pp. 99-112). Oxford: Oxford University Press
- Means, L. M. & Voss, F. J. (1996). Who reasons well? Two studies of Informal Reasoning Among Children of Different Grade, Ability and Knowledge Levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178
- Mugny, G. & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V. & Iannaccone A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. In: Muller Mirza, N. & Perret-Clermont A.-N. (Ed) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Springer Science + Bussines Media, New York (pp. 67-90)
- Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, M. A., Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College
- Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (2009). Razumevanje pročitano: određenje i testiranje, Ministarstvo Prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
- Perret-Clermont, A.-N. (1993). What Is It That Develops? *Cognition and Instruction*, 11(3&4), 197-205
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. Routledge: London and New York
- Piaget, J. (2000). Commentary on Vygotsky's criticisms of *Language and thought of the child* and *Judgement and reasoning in the child* (translated by L. Smith), *New Ideas in Psychology*, 18, 241-259
- Pijaže, J. (1972). Pijažeovo gledište (preveo M. Milinković), *Psihologija*, 1-2, 12-25
- 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, 407-430
- Schwarz, B. B., Neuman, Y. & Biezuner, S. (2000). Two wrongs make a right...if they argue together!, *Cognition & Instruction*, 18, 461-494
- Schwarz, B. B. & Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction*, 17, 510-531
- Schwarz, B. B., Perret-Clermont A.-N., Trogon A., Marro P. (2008). Emergent learning in Successive activities: Learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57-87
- 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
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd

**NASTAVNO NAUČNOM VEĆU
FILOZOFSKOG FAKULTETA
BEOGRAD**

Referat o podobnosti teme za doktorsku disertaciju

Nastavno-naučno veće Filozofskog fakulteta u Beogradu izabralo nas je u komisiju za odobrenje teme za doktorsku disertaciju koju je prijavila Nevena BUDEVAC pod naslovom: "RAZVOJNI EFEKAT SIMETRIČNE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE TOKOM POČETNOG OVLAĐAVANJA ČITALAČKOM PISMENOŠĆU".

Nevena Buđevac rođena je 1982. godine u Beogradu. Studije psihologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu je podelila 2001. godine. Diplomirala je u junu 2007. godine, sa temom iz oblasti razvojne psihologije pod nazivom „Razumevanje naloga 'reci' i 'pitaj': sintaksički, semantički ili pragmatički razvoj?“ kod mentora doc. dr Aleksandra Baucala. Ovaj diplomski rad nagrađen je kao najbolji diplomski rad iz psihologije za školsku 2006/2007 godinu (Fondacija „Katarina Marić“). Školske 2007/2008. godine N. Buđevac je upisala doktorske studije na Odeljenju za psihologiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu

Od 2008. godine zaposlena je na Učiteljskom fakultetu u Beogradu kao asistent na predmetu Pedagoška psihologija. Pre toga volontirala je na Institutu za eksperimentalnu fonetiku i psihologiju govora (2007-2008). Dugogodišnji je saradnik Istraživačke stanice Petnica, gde je tokom studija bila angažovana na programu Psihologija kao mlađi saradnik (od 2002. do 2005. godine), a potom je od 2006. do 2009. godine radila kao rukovodilac programa Psihologija. Trenutno je angažovana kao stručni saradnik-predavač na istom programu. N. Buđevac je i više godina (od 2005.) član Laboratorije za eksperimentalnu psihologiju, Filozofskog fakulteta u Beogradu. Kao honorarni saradnik bila je angažovana na više projekata Instituta za psihologiju u Beogradu (PISA 2002, 2003. i 2006. i „Svakodnevnica mladih u Srbiji: snimak budžeta vremena“).

Od juna 2009. god. N. Buđevac je uključena u Argupolis doktorski program (zajednički organizovan od strane četiri univerziteta: University of Lugano; University of Neuchâtel; University of Lausanne, and University of Amsterdam) i do sada je bila uključena u četiri seminara: (1) Argumentation and framing in collective activities, (2) Theoretical and Methodological Issues in the Analysis of Social Interactions, (3) Tools for Argument Analysis, (4) Toward a social psychology of argumentative situations and knowledge practices.

U prethodnom periodu objavila je 2 članka i 13 prezentacija na domaćim i međunarodnim skupovima.

Predložena doktorska disertacija se, najšire govoreći, bavi problemom razvojnih odnosa između socijalne interakcije i kognitivnog razvoja. Osnovni cilj predloženog istraživanja, koje čini okosnicu predložene disertacije, je da se ispita na koje načine deca u nižim razredima osnovne škole mogu da razvijaju čitalačku kompetenciju kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Konkretnije, predložena disertacija treba da doprinese boljem razumevanju tri međusobno povezana pitanja: (a) na koji način deca, kroz zajedničku aktivnost, mogu da razvijaju kompetenciju da razumeju i koriste informacije i ideje koje su predstavljene putem pisanih tekstova (tj. čitalačku pismenost), (b) da li čitalačka pismenost može da se razvija kroz simetričnu vršnjačku interakciju i pre nego što je proces decentracije

(intelektualne i socijalne) završen, i (c) sa kojim teškoćama (kognitivnim i/ili nekognitivnim) se deca suočavaju tokom početnog ovladavanja kompetencijom čitanja i da li se njihov negativan uticaj može nadoknaditi kroz simetričnu socijalnu interakciju.

Pitanje o razvojnim odnosima između kognitivnog razvoja i socijalne interakcije spada u ključna pitanja razvojne psihologije. Ovo pitanje deli istraživače u dve grupe. S jedne strane su oni koji smatraju da se kognitivni razvoj odvija unutar individue i to na osnovu transformacija postojećih kognitivnih struktura i obrazaca mišljenja u naprednije, dok su s druge strane istraživači koji smatraju da se nove strukture i obrasci mišljenja razvijaju kroz zajedničku aktivnost sa drugima uz oslanjanje na raznovrsna socijalna i kulturološka oruđa. Ključno istraživačko pitanje u ovoj oblasti se odnosi upravo na ulogu koju ima saradnja sa drugima u razvoju novih sposobnosti ili kvalitativno novih obrazaca mišljenja. Da bi se ispitao uticaj socijalne interakcije na kognitivni razvoj, istraživači se obično bave ispitivanjem dece i mladih koji već imaju razvijene sposobnosti za učešće u zajedničkim aktivnostima. Međutim, postavlja se pitanje kakav je odnos između socijalne interakcije i kognitivnog razvoja u onim fazama razvoja kada se i sama sposobnost za učešće u interakciji sa drugima nalazi u početnim fazama razvoja. Predložena disertacija će se baviti upravo tim fazama razvoja čime će doprineti boljem razumevanju razvojnih odnosa između socijalne interakcije i kognitivnog razvoja u ranim fazama razvoja sposobnosti za saradnju sa drugima.

U dosadašnjim istraživanjima najčešće je ispitivan uticaj socijalne interakcije na razvoj opštijih kognitivnih sposobnostima (kao što su konkretno-operacionalno ili formalno-operacionalno mišljenje, fluidna inteligencija) ili na rešavanje nekog specifičnog zadatka. Međutim, primetan je nedostatak sličnih istraživanja koja se tiču razvoja ključnih životnih kompetencija kao što je, između ostalog, čitalačka pismenost. Predložena doktorska disertacija će doprineti da se dopune postojeća saznanja o ulozi socijalne interakcije u razvoju čitalačke pismenosti.

Pored teorijskog značaja, predloženo istraživanje ima i značajne praktične implikacije, pogotovu u domenu obrazovanja. Naime, prema rezultatima dosadašnjih istraživanja, mladi u Srbiji imaju veoma nizak nivo razvijenosti čitalačke pismenosti što pokazuje da obrazovanje u Srbije nedovoljno podstiče razvoj ove važne kompetencije. Na osnovu drugih istraživanja o ranom razvoju čitalačke kompetencije u nižim razredima osnovne škole može se zaključiti da teškoće sa razumevanjem tekstova, koje registrujemo kod mladih, mogu da vode poreklo upravo iz ranih faza razvoja ove kompetencije. Pošto se predložena disertacija bavi upravo ovim ranim fazama razvoja čitalačke kompetencije i pošto će posebnu pažnju obratiti na one učenike koji, već na tom nivou, imaju teškoće sa razumevanjem pročitano, njeni rezultati će pomoći da se bolje razume kako neka deca počinju da kasne u razvoju čitalačke pismenosti već na samom početku njenog razvoja. Takvi nalazi mogu kasnije biti primenjeni za unpređivanje kvaliteta obrazovanja u nižim razredima osnovne škole.

U dosadašnjim istraživanjima razvojnih odnosa između socijalne interakcije i kognitivnog razvoja dominiraju istraživanja koja su uglavnom ili kvantitativna ili kvalitativna. Iako se prepoznaje potreba za integracijom različitih metodologija, retka su istraživanja koja pristupaju ovom pitanju iz obe perspektive. Predložena doktorska disertacija će, u tom pogledu, doprineti ovoj istraživačkoj oblasti pošto će se primeniti nacrt istraživanja u kojem se na smislen i produktivan način kombinuju kvantitativna i kvalitativna metodologija. Na osnovu kvantitativnog dela istraživanja kandidatkinja planira da stekne uvid u razvojne efekte simetrične vršnjačke interakcije na razvoj čitalačke pismenosti, a na osnovu kvalitativnog istraživanja planira da ispita na koji način simetrična interakcija podržava, podstiče, usmerava i razvija čitalačku pismenost kod učenika koji pohađaju niže razrede osnovne škole.

Istraživanje koje čini okosnicu predložene disertacije predstavlja eksperiment sa pre-testom i post-testom i biće realizovano kroz tri faze.

U prvoj fazi (pre-test), osnovni cilj biće konstrukcija skale čitalačke pismenosti i selektovanje dece koja će učestvovati u glavnom delu studije. Konstruisanje skale čitalačke pismenosti podrazumeva konstrukciju zadataka koji ispituju razumevanje pročitano, utvrđivanje težine svakog zadatka, odnosno njegovog mesta na skali čitalačke pismenosti i nivoa razvoja čitalačke kompetencije za svakog ispitanika. Do podatka o težini zadataka i nivoa razvoja čitalačke kompetencije ispitanika doći će se primenom IRT analize nakon grupnog ispitivanja oko 300 dece. Na osnovu ovih podataka biće izabrani ispitanici koji će biti uključeni u eksperimentalnu fazu istraživanja, kao i zadaci koji se nalaze u njihovoj Zoni narednog razvoja (ZNR).

U okviru druge faze (eksperimentalna faza) ispitivanja izabrani ispitanici (120 dece) će prvo biti ispitani individualno da bi se utvrdilo kako razmišljaju prilikom rešavanja zadataka iz ZNR. Posle toga, jedan deo ovih ispitanika će biti sparen sa vršnjacima koji imaju isti nivo razvoja (40 parova, tj. 80 ispitanika) i zajednički će rešavati zadatke iz ZNR. Ispitanici koji su ispitani individualno, ali nisu uključeni u zajedničko rešavanje zadataka, će imati ulogu kontrolne grupe (40 ispitanika). Sva ispitivanja u ovoj fazi biće snimana video kamerom, nakon čega će materijal biti transkribovan, što je neophodno za kvalitativnu analizu podataka.

Cilj treće, poslednje faze (post-test) biće merenje razvojnog efekta zajedničkog rada na zadacima i kvalitativna analiza saradnje u okviru dijada čiji članovi su pokazali značajan napredak između pre-testa i post-testa i dijada čiji članovi nisu napredovali između pre-testa i post-testa. Post-test će biti sproveden 2 nedelje nakon eksperimentalne faze i tada će sva deca, koja su učestvovala u eksperimentalnoj fazi, biti ponovo testirana da bi se utvrdio nivo razvijenosti njihove čitalačke pismenosti. Na taj način utvrdiće se razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije i identifikovaće se parovi koji su napredovali i oni koji nisu. Kvalitativna analiza će omogućiti da se utvrde karakteristike interakcije po kojima se najviše razlikuju dijade koje su napredovale i one koje nisu.

Uzorak ispitanika koji će učestvovati u istraživanju biće sastavljen od učenika I i IV razreda osnovne škole. Ova dve grupe ispitanika su izabrane zato što prvi razred predstavlja početak sistematskog obrazovanja čitalačke pismenosti, a do četvrtog razreda bi deca trebalo da naprave veoma značajni preokret u razvoju čitalačke pismenosti – da pređu sa nivoa „učenja da se čita“ ka „čitanju radi učenja“. Pored toga, uzorak će biti podeljen u dve grupe i na osnovu početnog nivoa razvijenosti čitalačke pismenosti – ispitanici koji imaju nizak nivo razvijenosti čitalačke pismenosti i oni koji su dostigli nivo koji se može smatrati očekivanim za njihov uzrast. Ove dve grupe će biti posebno ispitivane da bi se utvrdilo šta su specifične teškoće sa kojima se suočavaju ona deca koja imaju nizak nivo razvoja čitalačke pismenosti.

Predložena doktorska disertacija ima višestruki dopinos kako na teorijskom, tako i na praktičnom planu: (a) doprinosi boljem razumevanju uloge koju vršnjačka interakcija može da ima u ranim fazama razvoja čitalačke pismenosti, (b) doprinosi razumevanju ranog razvoja čitalačke pismenosti, (c) doprinosi boljem razumevanju zašto neki učenici imaju teškoće sa razvojem čitalačke pismenosti već na samim počecima obrazovanja, (d) povezuje kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju na način koji će omogućiti sagledavanje ne samo kvantitativnih efekata koji ima vršnjačka interakcija na razvoj čitalačke pismenosti, već i razumevanje mehanizama kako se kroz saradnju sa vršnjacima razvija čitalačka pismenost, i (e) pruža važna znanja o razvoju čitalačke pismenosti kroz vršnjačku interakciju koja se mogu primeniti u obrazovnoj praksi.

Na osnovu analize predloženog nacrtu doktorske teze Komisija zaključuje: (a) da je predložena tema relevantna, (b) da će predloženi rad ima značajne i teorijske i praktične

implikacije, i (c) da kandidatkinja ima sve neophodne kapacitete da na uspešan način realizuje predloženi nacrt.

Polazeći od svega navedenog predlažemo Veću da kandidatkinji Neveni BUDEVAC odobri rad na izradi doktorske teze pod naslovom "RAZVOJNI EFEKAT SIMETRIČNE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE TOKOM POČETNOG OVLADAVANJA ČITALAČKOM PISMENOŠĆU".

Beograd, 15. april 2010. godine

Komisija:

doc. dr Aleksandar Baucal
Filozofski fakultet, Beograd

doc. dr Dragica Pavlović-Babić
Filozofski fakultet, Beograd

Prof. dr Dejan Lalović
Filozofski fakultet, Beograd

Prof. dr Biljana Trebješanin
Učiteljski fakultet, Beograd