

ДОМИНАНТНО-СУБМИСИВНИ ОБРАЗАЦ КОМУНИКАЦИЈЕ У АСИМЕТРИЧНИМ ДИЈАДАМА АДОЛЕСЦЕНАТА: КВАЛИТАТИВНА СТУДИЈА*

*Ивана Степановић Илић***

Институт за психологију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Србија

Александар Бауцал

Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Апстракт. Истраживања асиметричне вршњачке интеракције ретко се баве адолесцентима и ученицима виших компетенција. Иако заинтересовани за језик, Виготскијанци касно почињу да изучавају вршњачку интеракцију, док Пијажетанци тек скоро откривају значај дијалога. У овом раду су анализирани дијалози 10 парова вршњака VI и VIII разреда где су компетентнији испитаници највише напредовали или назадовали након интеракције. Циљ квалитативне анализе било је идентификовање доминантно-субмисивног обрасца комуникације који се доводи у везу са лошијим постигнућима испитаника нижих компетенција, при чему се доминација приписује ученицима виших, а субмисивност ученицима нижих компетенција. Настојали смо да утврдимо да ли се овај образац испољава на универзалан начин или има своје варијације, може ли се довести у везу са постигнућима испитаника виших компетенција и да ли је доминација искључиво карактеристика компетентнијих ученика. Резултати показују да се доминантно-субмисивни образац на различит начин испољава у дијалогу и да се јавља искључиво у дијадама где су компетентнији испитаници напредовали након интеракције. Потврђени су резултати претходних истраживања о доминантности компетентнијих ученика. Квалитативна анализа омогућила је да једну од често уочаваних димензија вршњачког дијалога сагледамо као комплексан феномен који се на различит начин испољава у комуникацији асиметричних дијада.

Кључне речи: асиметрична вршњачка интеракција, доминантно-субмисивни образац комуникације, адолесценти виших компетенција.

* *Напомена.* Овај рад је настао као продукт пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије бр. 197018.

** E-mail: istepano@f.bg.ac.rs

УВОД

Истраживања која се баве улогом вршњачке интеракције у когнитивном развоју све више се интересују не само за квантитативне ефекте интеракције, већ и за њен ток. Студије такозване „друге генерације” у оквиру женевске школе разматрају значење које учесници у интеракцији придају ситуацији испитивања, као и улогу бројних аспеката свакодневног, поготово школског, живота који се могу одразити на ток и ефекте вршњачке интеракције (Stepanović, 2010). Тако се у истраживања уводе нове варијабле као што су пол, академски и социјални статус ученика. Показало се да начин на који учесници у интеракцији дефинишу ситуацију заједничког решавања проблема зависи у великој мери од њиховог статуса и улога, природе задатка на коме раде, као и од начина на који доживљавају контекст у коме се интеракција одвија (De Abreu, 2000; Perre-Klermon, 2004; Psaltis, 2005). Дакле, иако је Пијаже (Piaget, 1941/1999; 1950/1999) истицао реципроцитет вршњака као битну одлику овог односа – која може допринети изграђивању комплексног апстрактног мишљења какве су формалне операције, видимо да његови наследници ту претпоставку доводе у питање. Овакво разумевање природе вршњачке интеракције снажно се одразило на припаднике следеће, „треће генерације” женевске школе са почетка XXI века. Они анализирају динамику самог дијалога, истичући да је микроплан интеракције веома важан за разумевање начина на који социокогнитивни конфликт вршњака различитих компетенција може утицати на њихов когнитивни развој (Psaltis & Duveen, 2006). Анализа микроплана подразумева отварање „крне кутије”, како то „Социјални Женевљани” тврде (Psaltis 2015; Psaltis & Duveen, 2006, 2007; Psaltis, Gilespe & Perret-Clermont, 2015), путем квалитативне анализе дијалога вршњака у циљу бољег разумевања тока и деовања интеракције, чиме се проширује до тада доминантна квантитативна методолошка парадигма. Са друге стране, виготскијански оријентисани истраживачи су природно заинтересовани за дубљу анализу комуникације будући да Виготски (Vygotsky, 1978) језик сматра кључним културно-потпорним средством за развој виших психичких функција. Проучавање дијалога у оквиру социокултурног приступа у почетку је везано искључиво за однос одрасли–дете, пошто концепт зоне наредног развоја Виготског, као и даље елаборације од стране његових следбеника, наглашавају значај њихове когнитивне асиметрије. Тек касније, под утицајем истраживања пијажетанског приступа, предмет проучавања постаје вршњачка интеракција (Stepanović, 2010). Аутори социокултурног приступа у својим истраживањима вршњачке интеракције користе различите квалитативне технике, као што су конверзациона и дискурс анализа, тежећи да проуче начин на који дијалог посредује у изградњи нових когнитивних компетенција код учесника интеракције (Hennessy *et al.*, 2016; Mercer, 2005).

Продубљено интересовање за ток интеракције довело је до великог броја налаза о релеватним карактеристикама вршњачког дијалога које се могу одразити на њен исход. Доминирају студије усмерене на испитивање деловања интеракције на ученике нижих компетенција (види Stepanović Пић, 2015), а аутори много чешће истичу подстицајне аспекте вршњачког дијалога будући да је централни истраживачки проблем изградња нових компетенција (Stepanović & Baucal, 2011). Иако ређе, показује се да је могуће издвојити и неподстицајне аспекте дијалога који доводе до изостанка когнитивног прогреса или чак до назадовања учесника у интеракцији (Stepanović & Baucal, 2011). Једна од таквих најчешћих карактеристика дијалога је образац комуникације у коме се испољава доминантно и субмисивно понашање учесника. Доминација се обично изражава кроз тежњу да се придобије што више „комуникацијског простора” на рачун других, да се преузме контрола над ситуацијом, као и да се пренебрегну потребе других и модификује њихово понашање у складу са властитим потребама (Buss & Craik, 1980; Tiedens & Fragale, 2003; Whiting & Edwards, 1973). Субмисивно понашање, често али не увек (Tiedens & Fragale, 2003), настаје као реакција на доминантан став другог и испољава се кроз удржавање од изношења властитог мишљења и потреба, посебно у ситуацијама када друга особа има супротан став/потребе, при чему се потребама ауторитета или друге особе даје предност над сопственим (Deluty, 1985).

Као што је поменуто, истраживачи вршњачке интеракције регистровали су доминантно-субмисивни комуникацијски образац или његове елементе, али га означавају различитим терминима. Псалтис (Psaltis, 2005) говори о „лажној интерсубјективности” (fake intersubjectivity) описујући ситуацију у којој се испитаници нижих компетенција устручавају да изнесу различито мишљење, те њихови компетентнији партнери имају лажни доживљај да им се судови поклапају. Он тврди да је ту реч о неподељеном (non-shared) социокогнитивном конфликту који егзистира само „у глави” учесника нижих компетенција. Већ је речено да су Пијажеови следбеници довели у питање његову претпоставку о социјалном реципроцитету вршњака откривајући различите типове „асиметрије” који често доводе до доминантног понашања једног учесника интеракције и субмисивног понашања његовог партнера, што може да замагли ефекте когнитивне асиметрије међу њима и негативно се одрази на учеснике нижих компетенција (De Abreu, 2000; Perret-Clermont, 1980, 2004; Psaltis, 2005). Претходна истраживања у Србији, користећи при томе различите термине (као што су наметање мишљења, повлачење, субмисивност), показала су да је доминантно понашање у већини случајева везано за ученике виших компетенција, а субмисивно за оне нижих компетенција (Jovanović & Baucal, 2007; Stepanović, Baucal & Pešić, 2015). Виготскијански аутори истичу да је вршњачка интеракција у одељењу често непродуктивна (Howe & Mercer, 2007). Разлоге за то, према на-

шем мишљењу, могуће је довести у везу са постојањем доминантно-субмисивног обрасца комуникације у њиховом дијалогу. Мерсер је са сарадницима уочио форму дијалога коју назива „свађалачки разговор” (disputational talk) истичући да ту потенцијал различитих мишљења није искоришћен, зато што различита гледишта учесника првенствено служе као основа за интерперсонални конфликт (Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Howe & Mercer, 2007; Mercer & Littleton, 2007). У овој форми дијалога присутна је конкуренција кроз коју ученици често испољавају доминацију намећући свој став, не уважавајући позицију других или чак вређајући оне који мисле другачије (видети у Wegerif & Mercer, 1997), што може довести до субмисивног држања појединих ученика. Сматрамо да се елементи доминантног става срећу и у типу дијалога који такође Мерсер и сарадници (Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Wegerif & Mercer, 1997) сматрају неподстицајним, а означавају га као „кумулятивни разговор” (cumulative talk), пошто у њему ученици често немају потребу да образложе свој суд и понуде аргументацију осталима показујући тако неосетљивост за њих.

ПРОБЛЕМ

Рад се бави асиметричном вршњачком интеракцијом, која укључује испитанике различитих компетенција и фокусиран је на ученике виших компетенција, што је ретко у истраживањима. Поред тога, усмерен је на улогу вршњачке интеракције у развоју мишљења у адолесценцији, што је такође спорадично истраживано (Castellaro & Roselli, 2018; Denessen, Veenman, Dobbelsteen & Van Schilt, 2008; Dimant & Bearison, 1991; Tudge, Winterhoff & Hogan, 1996; Webb, Nemer, Chizhik & Sugrue, 1998). Циљ нам је да утврдимо на који начин се доминантно-субмисивни образац комуникације испољава у дијалогу парова вршњака различитих компетенција приликом решавања задатака из теста који се бави испитивањем раног формално-операционалног мишљења. Интересује нас да ли се доминација може приписати искључиво компетентнијем члану вршњачке дијаде или ћемо је можда срести и код испитаника нижих компетенција. Занима нас има ли варијација у испољавању доминантно-субмисивног дијалога међу адолесцентима током заједничког решавања задатака или он има исти појавни облик у свим интеракцијама. Поред тога, желимо да утврдимо има ли правилности у појављивању оваквог обрасца комуникације када је реч о исходу интеракције, гледано из угла компетентнијег вршњака. Наиме, поставља се питање да ли ће овакав начин комуницирања имати негативно дејство на компетентнијег вршњака, као што је то већ утврђено у истраживањима која су се бавила испитаницима нижих компетенција или ћемо добити другачију слику.

Сматрамо да нам на ова питања најбољи одговор може дати квалитативна анализа тока вршњачке интеракције. Поменуто је већ да аутори

социокултурног приступа веома брижљиво анализирају дијалог, имајући у виду значај језика за медијацију когнитивног развоја, као и да припадници Пијажевог приступа у последње време наглашавају неопходност „отварања црне кутије” за обухватније разумевање феномена вршњачке интеракције и њене улоге у конструкцији нових компетенција.

МЕТОД

Ово је квалитативна студија у којој је коришћена конверзациона анализа. Анализирани су дијалози 10 парова вршњака различитих компетенција, утврђених тестом формалних операција, из VI или VIII разреда основне школе.

Узорак

Десет парова изабрано је од укупно 47 парова из претходног истраживања (в. Процедуру у Stepanović Ilić, 2015). Критеријум за избор представљала су „екстремна постигнућа” ученика виших компетенција након интеракције са вршњаком нижих компетенција. Тако је изабрано 5 парова у којима су ученици виших компетенција највише напредовали, као и 5 парова у којима су ученици виших компетенција највише назадовали након интеракције. Све парове чинили су ученици истог одељења. Парове су чинили ученици истог пола, како би био избегнут утицај ове варијабле на ток и резултате вршњачке интеракције, што је често био предмет посебних истраживања аутора у овој области (Psaltis, 2005, Psaltis & Duveen, 2006; Leman *et al.*, 2011; Zapiti & Psaltis, 2012).

Процедура

Претходно истраживање на основу кога су селектовани парови имало је експериментални дизајн који се састојао од пре-теста, интервенције и посттеста. На пре-тесту ученици VI и VIII разреда из три основне школе у Београду решавали су тест формалних операција BLOT (Bond's Logical operation Test), који спада у тестове вишеструког избора (о оригиналном BLOT тесту видети у Bond, 1995 и 1997, а о српској верзији теста у Stepanović, 2004). Као што је већ поменуто, на основу постигнућа на пре-тесту оформљено је 47 парова које су чинили ученици нижих и виших компетенција истог пола (Stepanović 2015). Разлика у компетенцијама била је уједначена за све парове коришћењем Раш анализе (Bond & Fox, 2013) која омогућава изражавање мера тежине задатака и мера способности испитаника на истој скали. У фази интервенције парови су решавали 5 задатака паралелне верзије BLOT теста (више о паралелној верзији видети у Stepanović Ilić, Baucal

& Bond, 2012), изабраних тако да је компетентнији ученик решио све задатке на пре-тесту, као и да су они били испод нивоа његових компетенција утврђених пре-тестом, а да његов партнер нижих компетенција није успео да реши ниједан од 5 задатака, који су опет по тежини били изнад нивоа његових способности. Парови су добили инструкцију да заједно решавају задатке, да се договоре око тачног одговора, као и да ученик нижих компетенција образложи зашто су изабрали дати одговор. Начињени су видео-снимци интеракције свих парова. У просторији са њима била су присутна два истраживача. Месец дана након интервенције уследио је посттест.

Као што је већ истакнуто, за потребе овог истраживања одабрано је 10 парова у којима су ученици виших компетенција највише напредовали или назадовали на посттесту у односу на пре-тест. Међу паровима у којима су ученици виших компетенција највише напредовали била су 3 пара из VI разреда, као и 2 из VIII разреда. Када је у питању полна структура, била су 4 женска и 1 мушки пар. Међу паровима у којима су ученици виших компетенција назадовали након интеракције била су 4 пара VIII разреда и 1 пар VI разреда, односно 4 мушка и 1 женски пар. Дијалози свих парова су транскрибовани уз детаљно бележење описа невербалних и паравербалних понашања ученика.

Јединица анализе био је дијалог који је пар водио око једног задатака, тако да је сваки пар имао укупно 5 дијалога. Транскрибовано је укупно 50 дијалога у трајању од 1 сата 47 минута и 48 секунди. У резултатима је представљена само транскрипција дијалога при решавању задатака, а изостављени су делови разговора испитаника након давања упутства, као и део у коме је ученик нижих компетенција у складу са добијеном инструкцијом образлагао изабрани одговор (осим у случају последњег пара где је реферисано на те делове због значаја за тему истраживања). Транскрипција је вршена у складу са Џеферсоновом номенклатуром конверзационе анализе (Jefferson, 2004), кроз низање и нумеричко означавање сваког конверзационог „потеза” учесника (conversational moves/turns) који се у домаћој лингвистичкој литератури преводи синтагмом „конверзациона реплика” (Panić Cerovski, 2017; Polovina, 1990), те ћемо је и ми користити. Након тога, приступило се утврђивању да ли се доминантно-субмисивни образац конверзације испољио у датом дијалогу идентификовањем показатеља ових облика понашања (Табела 1). Будући да смо трагали за доминантно-субмисивни обрасцем у свакој јединици анализе може се рећи да смо користили и тематску анализу и то хибридног, дедуктивно-индуктивног типа (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Полазећи од одређења ових облика понашања и налаза истраживача вршњачке интеракције, дефинисана је листа показатеља од које се кренуло, а онда је она допуњена новим показатељима након анализе транскрибованог материјала (Табела 1). Кидер и Фајн оваква истраживања (Kidder & Fine, према: Vilig, 2016), у којима

истраживач полази од већ дефинисаних категорија, означавају квалитативним студијама са малим *n*.

Табела 1: Листа првобитних и накнадно идентификованих показатеља

ДОМИНАЦИЈА	
Првобитни индикатори	Накнадно уведени индикатори
<ul style="list-style-type: none"> • Наметање властитог мишљења • Сужавање простора партнеру вербалним или паралингвистичким средствима (заклањање теста са задацима, повлачење теста ка себи...) • Свађа са партнером • Вређање • Надгласавање партнера • Пренебрегавање партнеровог суда • Необразлагање одговора партнеру 	<ul style="list-style-type: none"> • Избегавање комуникације са партнером, необраћање партнеру • Заокруживање одговора, а да партнер није консултован
СУБМИСИВНОСТ	
Првобитни индикатори	Накнадно уведени индикатори
<ul style="list-style-type: none"> • Повучено држање (тих говор, стидљиво обраћање партнеру) • Устручавање од изношења властитог мишљења • Беспоговорно прихватање партнеровог суда • Лако одустајање од властитог суда 	<ul style="list-style-type: none"> • Испитаник не тражи од партнера да образложи одговор који је понудио, чак и када је дао-ла другачији одговор

Сваки дијалог у коме је пронађен неки од наведених показатеља третиран је као јединица анализе у којој се у неком виду испољио доминантно-субмисивни образац комуникације. Процену присуства наведених индикатора вршиле су две особе од којих је један аутор овог рада, а други је истраживач са искуством који није био упознат са циљем истраживања. Степен слагања њихових процена био је веома висок (Cohen's κ 0,96).

РЕЗУЛТАТИ

Доминантно-субмисивни образац комуникације појавио се у 32% случајева, односно јединица анализе (у 16 од 50 дијалога). Интересантан податак је да се овај начин доминантно-субмисивни образац комуникације јавља само код парова у којима су испитаници виших компетенција напредовали након интеракције са вршњаком нижих компетенција, те ће они бити даљи предмет анализе.

Код првог пара, кога чине дечаци VI разреда, доминантно-субмисивни образац појавио се у 2 од укупно 5 дијалога, и то у нешто блажем виду, тј. у ситуацијама у којима компетентнији ученик предлаже решење не образложивши га, а његов партнер, нижих компетенција, се само сложи са тим. Следећи, веома кратак дијалог при решавању петог задатка то и показује.

Пар 1: Дијалог 5

Задатак: Произвођачи спортске опреме су установили да је скијање безбедно ако скијаш има широка стопала и широке скије, или ако има стопала стандардне ширине и скије стандардне ширине. Скијање није безбедно ако скијаш има широка стопала и стандардне скије, или ако има широке скије и стопала стандардне ширине. Која од следећих тврдњи представља поменути закључак произвођача?

- (а) Скијаш треба да има широка стопала и широке скије.
- (б) Безбедан скијаш има широка стопала и широке скије или ни једно од та два.
- (в) Ако скијаш има уска стопала онда треба да има широке скије.
- (г) Безбедан скијаш може да има скије и стопала различите ширине.

1. НК¹: шта мислиш

2. ВК: под б

3. НК: ((заокружује одговор б))

Из ове кратке интеракције приметно је да, иако ученик нижих компетенција пита свог партнера за мишљење (конверзациона реплика 1), компетентнији ученик предлаже тачан одговор, али не показје потребу да га образложи (конверзациона реплика 2). Ученик нижих компетенција беспоговорно заокружује одговор који је предложио његов партнер (конверзациона реплика 3).

У случају другог пара, кога чине девојчице VI разреда, доминантно-субмисивни образац јавио се у 3 од 5 дијалога у сличној форми као код претходног пара. Код овог пара, такође, у сва три задатка ученица нижих компетенција манифестује субмисивно понашање прихватајући одговор партнерке која није осетила потребу да образложи свој суд. Као илустрација може послужити дијалог који следи, а односи се на решавање четвртог задатка.

¹ НК – испитаник нижих компетенција, ВК – испитаник виших компетенција.

Пар 2: Дијалог 4

Задатак: Девојка није могла да иде на пливање јер је хлор лоше утицао на њену косу. Иако није одлазила на пливање она је некада губила на тежини, а некада није. Која од следећих тврдњи је тачна?

- (а) Ако није ишла на пливање, она није губила на тежини.
 (б) Без обзира да ли је губила на тежини или не, она није одлазила на пливање.
 (в) Чак и када је губила на тежини она није ишла на пливање.
 (г) Пливање некада доводи до смањења телесне тежине, а некада не.

1. НК: ((*врти главом*)) (.) б или в
2. ВК: чекај мало
3. (5.0)
4. ВК: под б
5. НК: ((*нагиње се над тест и опет врти главом*))
6. ВК: зар не! ((*погледа у НК*))
7. ((*НК заокружује одговор б*))

Ученица нижих компетенција на почетку показује иницијативу, изражавајући своје двоумљење између два одговора (конверзациона реплика 1). Међутим, компетентнија испитаница као да жели простор за размишљање (конверзациона реплика 2). Потом доноси свој суд, дајући тачан одговор, али га не образлаже (конверзациона реплика 4). Без обзира на дилему коју је имала, испитаница нижих компетенција не тражи образложење од своје другарице из одељења и одмах заокружује одговор који је она предложила (конверзациона реплика 7), понашајући се субмисивно.

У трећем пару су девојчице VIII разреда код којих се анализирани образац среће такође три пута. Њихови дијалози су веома кратки. Доминанција компетентније девојчице израженија је у односу на испитанике виших компетенција из претходна два пара. Она чак и не предлаже одговор, већ га само заокружује, што се може уочити у крајње сведеном дијалогу који следи.

Пар 3: Дијалог 2

Задатак: Узгајивач украсних биљака узгаја баштенске биљке неколико година. Приликом узгоја он је посебно заинтересован за изглед лишћа. Резултати које је постигао показују да неке биљке имају шаре, али немају меснате листове; неке имају меснате листове али немају шаре; остале биљке имају и шаре и меснате листове. Која од следећих тврдњи о узгајању биљака је тачна?

- (а) Већина биљака нема ни шаре ни меснате листове.
- (б) Неке биљке имају шаре или меснате листове а неке немају ни један од тих украса.
- (в) Биљке са шарама су једина врста биљака која се може узгајати.
- (г) Биљке имају или шаре или меснате листове или обе врсте украса.

- 1. НК: под д или под б (.) не знам (.)
 - 2. ВК: ((заокружује одговор г))
-

Почетак разговора веома личи на претходни анализирани дијалог. Ученица нижих компетенција такође изражава двоумљење (конверзациона реплика 1). Њена партнерка чак ни не вербализује одговор, за разлику од претходних испитаника виших компетенција. Она, као да ученица нижих компетенција није ту, само заокружује (тачан) одговор манифестујући тако још израженији вид доминације (конверзациона реплика 2).

Четврти пар укључује девојчице VIII разреда код којих се доминантно-субмисивни образац комуникације јавио поново у три разговора. Овај пар се разликује од претходних парова по томе што се ученица нижих компетенција држи веома повучено и ретко показује иницијативу. У односу на претходне парове разликује се и понашање компетентније ученице, пошто она углавном пита партнерку за мишљење. Ученица нижих компетенција се често устеже да изнесе свој суд и даје неодређене одговоре, као што су „не знам” и „нисам сигурна”. Слично осталим испитаницима виших компетенција, компетентнија ученица не пружа аргументе којима би поткрепила своје гледиште. Изабрана су два дијалога (задатак 1 и задатак 3) који илуструју како се доминантно-субмисивна комуникација одвија у разговору ове дијаде.

Пар 4: Дијалог 1

Задатак: Истраживач ливадског биља је открио да се неке лековите биљке понекад јављају заједно. Понекад је проналазио заједно нану и камилицу; понекад је налазио само камилицу; а у свим осталим случајевима није проналазио ни нану ни камилицу. Које од следећих правила овај истраживач сматра истинитим?

- (а) Нана и камилица се увек јављају заједно, никада одвојено.
- (б) Ако нађе камилицу онда ће наћи и нану заједно са њом.
- (в) Ако нађе нану онда ће наћи и камилицу заједно са њом.
- (г) Ако нађе нану онда неће наћи камилицу.

- 1. ВК: шта мислиш?
- 2. НК: () па не знам
- 3. ВК: ја мислим да је ово ((одмах заокружује одговор в))

Компетентнија ученица започиње разговор тражећи мишљење своје партнерке (конверзациона реплика 1). Пошто се ова устручава да изнесе своје мишљење (конверзациона реплика 2), она, слично компетентнијој ученици из претходног пара, заокружује (тачан) одговор не понудивши аргументацију (конверзациона реплика 3).

Пар 4: Дијалог 3

Уводни део задатка: Температура у некој просторији током зиме ће остати иста ако постоји равнотежа између загревања и проветравања те просторије.

Задатак: Температура у соби је била иста током десет дана. Међутим младић је решио да проветрава собу чешће него обично како би ваздух у њој био чистији. Ако младић жели да одржи исту температуру у соби он мора:

- (а) да загрева собу исто као до сада.
- (б) да загрева више.
- (в) да загрева мање.
- (г) да проветрава више.

- 1. ВК: ((крене да заокружи један од понуђених одговора, онда погледа партнерку упитно))
- 2. ВК: м: ((упитно))
- 3. (б.0)
- 4. ВК: ја мислим ((показује одговор б))
- 5. ВК: м: ((опет гледа у НК))
- 6. НК: ((климне главом потврдно))

На почетку приказаног дијалога имамо занимљиву ситуацију у којој ученица виших компетенција као да увиђа да није колегијално да само заокружи одговор не консултујући партнерку (конверзациона реплика 1). Повлачење ученице нижих компетенција у овој интеракцији је још очигледније. Она ћути када је партнерка пита за мишљење (конверзациона реплика 3). Иако ни овде компетентнија ученица не образлаже

одговор, чини се да је њено доминантно понашање бар делимично узроковано пасивношћу партнерке. То се може поткрепити и чињеницом да компетентнија ученица покушава своју партнерку да „увуче” у разговор (конверзациона реплика 2 и 5), за разлику од претходних парова где су ученици виших компетенција пренебрегавали иницијативу партнера.

У петом пару су ученице VI разреда код којих је доминантно-субмисивна комуникација присутна у свих 5 дијалога. У случају овог пара ауторитет компетентније девојчице је већ на почетку успостављен. Наиме, ученица нижих компетенција реагује на инструкцију испитивача, у складу са којом би она требало да образлаже одговоре које заједно одаберу, тако што инсистира да то учини њена партнерка говорећи: „Нека, боље је да она то ради, а не ја”. У неким интеракцијама овог пара готово да нема вербалне размене, или су дијалози веома кратки. Видећемо да је разлог за то пре свега неспремност компетентније ученице да учествује у разговору и у заједничком решавању задатака. Међутим, ученица виших компетенција је изразито спремна да аргументује одговоре испитивачима и то чини на веома елабориран начин. У прва три задатка интеракција се своди на то да ученица нижих компетенција пита на почетку *Шта ћемо?*, а њена партнерка само заокружи (тачан) одговор не рекавши ништа. Субмисивност ученице нижих компетенција огледа се у томе да не тражи образложење одговора. Следећи дијалози садрже нешто више вербалне размене те ћемо их детаљније анализирати.

Пар 5: Дијалог 4

Задатак: Зоолог је открио неке неиспитане области које насељавају само две врсте животиња: инсекти и глодари. У неким областима је нашао глодаре, али не и инсекте; у другим областима је нашао инсекте, али не и глодаре. Није нашао инсекте и глодаре да живе заједно, и није нашао место где ни једни од њих не живе. Која од следећих тврдњи тачно описује налазе зоолога?

- (а) Зоолог није нашао инсекте и глодаре заједно.
- (б) Зоолог је нашао или инсекте или глодаре или обоје.
- (в) Зоолог није нашао ни инсекте ни глодаре.
- (г) Зоолог је нашао или инсекте или глодаре али не обоје.

1. ВК: ((крене да заокружи одговор, а онда погледа партнерку))

2. НК: °б

3. ВК: ((показује на одговор г))

4. НК: ок

5. ВК: ((заокружује г и гурне тест ка НК))

6. НК: ((нервозно се смеје))

7. НК: хајде ти образложи!

У приказаном дијалогу компетентнија ученица први пут консултује партнерку погледавши је у тренутку када крене, па одустане, да заокружи одговор (конверзациона реплика 1). Ученица нижих компетенција први пут показује иницијативу тихо предлажући решење (конверзациона

реплика 2), вероватно као реакција на то што јој се партнерка први пут „обратила”. Међутим, веома брзо се повлачи када компетентнија ученица, опет без речи показујући прстом на одговор, предложи другачије решење (конверзационе реплике 3 и 4). Ученица нижих компетенција ни у овој ситуацији не тражи образложење. Када јој партнерка помало грубо, гурајући тест ка њој (конверзацијска реплика 5), „предложи” да образложи одговор испитивачима, приметна је њена nelaгода (конверзацијска реплика 6), те је она позива да то учини уместо ње (конверзацијска реплика 7).

Пар 5: Дијалог 5

Задатак: Истраживања временских прилика за последњих 40 година су довела метеорологе до следећег закључка: „Ако је пролеће онда ће бити грмљавина негде у Србији”. Који од следећих података би закључак метеоролога учинио нетачним?

- (а) Пролеће са грмљавином.
- (б) Јесен са грмљавином.
- (в) Пролеће без грмљавине.
- (г) Јесен без грмљавине.
- (д) Ни један од наведених.

- 1. ВК: ((показује један од одговора))
- 2. : ((потврдно климне главом))
- 3. ВК: ((заокружује одговор в))
- 4. ВК: ((провокативно се насмеје гледајући НК))
- 5. ВК: хајде! САД ТИ!
- 6. НК: ох:::(.)не:(.)хајде ти

Као и у претходном дијалогу, испитаница виших компетенција наизглед консултује партнерку, показујући а не заокружујући одговор који предлаже (конверзацијска реплика 1). Ученица нижих компетенција одмах прихвата одговор не тражећи образложење (конверзацијска реплика 2 и 3). Даљи ток дијалога открива да је то што ученица виших компетенција даје нешто већи простор партнерки у два анализирана дијалога, у односу на претходне дијалоге, заправо привид. Она поново инсистира, директивније него у претходном задатку, да ученица нижих компетенција објасни решење које су „изабрале” испитивачима повисујући тон (конверзацијска реплика 5). То што се вербално обраћа партнерки само када је позива да образложи одговор који је сама предложила, као да открива намеру да је понизи знајући да она то не жели. Овакви моменти интеракције чине да је доминантно-субмисивни образац у најинтензивнијем виду присутан код ове дијаде, уједно и уз највећу учесталост појављивања у њиховим дијалозима.

ДИСКУСИЈА

Доминантно-субмисивни образац комуникације у асиметричној интеракцији адолесцената појављује се у готово трећини анализираних дијалога. Доминацију су у свим случајевима испољили компетентнији ученици, док је субмисивно понашање било карактеристично за њихове партнере. Овакав налаз је у сагласности са претходним домаћим истраживањима, која су се бавила ученицима нижих компетенција (Jovanović & Baucal, 2007; Stepanović, Baucal & Pešić, 2015).

Показало се да се доминантно-субмисивни образац комуникације не испољава на универзалан начин у дијалогу парова у којима је регистрован. Овај податак сведочи о важности подробније анализе дијалога у истраживањима вршњаке интеракције и значаја квалитативних истраживања у овој области. У овој студији доминантно-субмисивни образац дијалога није се испољио у веома интензивном виду, попут свађе и грубог наметања мишљења, као што су то уочили истраживачи код млађих испитаника (Psaltis, 2005), или који су пратили разговоре вршњака током наставе (Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Howe & Mercer, 2007; Mercer & Littleton, 2007). Тако можемо закључити да није регистрован облик разговора који Мерсер и колеге називају „свађалачки разговор” (disputational talk). Међутим, веома су били чести случајеви да компетентнији испитаници нису осећали потребу да образложе своје одговоре, што је слично елементима Мерсеровог кумулативног дијалога и заправо говори о недостатку уважавања особе са којом се комуницира. Најинтензивнији вид манифестовања доминантно-субмисивног образаца среће се код петог пара, где се појављује у свим дијалозима. Ученица виших компетенција није била спремна да се упусти у разговор, нити заједничко решавање задатака. Избегавала је вербалну комуникацију са партнерком и чак је доводила у непријатну ситуацију све интензивније инсистирајући да она образложе одговоре експериментаторима, иако јој је партнерка јасно на почетку ставила до знања да уважава њен „академски” ауторитет. Са друге стране, ученица нижих компетенција је покушавала да је приволи на разговор, најчешће тражећи да изложи своје мишљење. Њена субмисивност се осим у том облику, испољила и кроз беспоговорно прихватање необразложених одговора ученице виших компетенција. У осталим паровима доминантно-субмисивни образац био је нешто ређи и мање изражен. У другом и трећем пару доминација компетентнијих испитаника манифестује се као игнорисање дилема њихових партнера, али и кроз сугерисање одговора без понуђене аргументације које су њихови партнери субмисивно прихватили. У првом и четвртном пару доминантно-субмисивна конверзација је испољена у још блажој форми. Код првог пара тај образац комуникације је и најређи и односи се првенствено на изостанак аргументације одговора од стране компетентнијег ученика које његов партнер прихвата не захтевајући

објашњење. Код четвртог пара ситуација је нешто комплекснија. Чини се да је код овог пара компетентнија ученица у највећој мери спремна, у односу на остале компетентније чланове дијада, да у дијалог „увуче” партнерку. Међутим, код овог пара ученица нижих компетенција показује већу пасивност у односу на испитанике нижих компетенција из осталих дијада и можда тиме и сама делимично изазива рекације партнерке које смо окарактерисали као доминантне, што би било у складу са неким социјално-психолошким истраживањима (Tiedens & Fragale, 2003).

Као што је истакнуто у делу о резултатима, доминантно-субмисивни образац појавио се само код парова у којима су ученици виших компетенција напредовали након интеракције са вршњаком нижих компетенција. Овакав резултат је у супротности са налазима студија фокусираних на испитанике нижих компетенција, у којима је утврђено да је присуство оваквог обрасца комуникације имало негативне последице по њихова постигнућа (De Abreu, 2000; Perret-Clermont, 1980, 2004; Psaltis, 2005). Могуће је да настојање да партнеру ограничи простор у комуникацији, компетентнијим адолесцентима омогућава да не дођу у сусрет са другачијим мишљењем, мишљењем које би их могло поколебати и довести у сумњу њихов став. Оваква интерпретација је у складу са Тацовим (Tudge 1989, 1992) налазима да су ученици виших компетенција често регредирали након интеракције са ученицима нижих компетенција који су износили „погрешне” судове. Овакве случајеве Тац (Tudge, 1992) објашњава нестабилним и непотпуно развијеним когнитивним структурама. Тако фрагилне когнитивне структуре ученика виших компетенција осетљиве су на срединске утицаје, те логички коректно резоновање може бити ометено услед интеракције са ученицима нижих компетенција (Tudge, 1992).

ЗАКЉУЧАК

Релевантност ове студије видимо у томе што се бави феноменима који су недовољно истражени у области изучавања улоге вршњачке интеракције у когнитивном развоју. Као што је поменуто, бавили смо се адолесцентским узрастом, што није чест случај, као и ученицима виших компетенција који су такође ретко били предмет испитивања. Поред тога, квалитативна анализа дала нам је могућност да једну карактеристику вршњачке интеракције видимо као комплексну димензију њиховог дијалога, а не као унисону, каквом је третирају квантитативне студије. Наиме, показало се да постоје различити варијетети ове димензије од којих су вероватно само неки регистровани овим истраживањем. Поред тога, фокусирајући се на доминантно-субмисивни образац конверзације усмерили смо се на један од аспеката вршњачке интеракције који је често виђен као неподстицајан у контексту изучавања испитаника нижих компетенција. Међутим, наши резултати показали су да се доминантно-

субмисивни дијалог може повезати са напретком ученика виших компетенција иако је на плану реципроцитета и уважавања он сагледаван као негативно својство интеракције. Овакав резултат завређује пажњу, јер упућује на то да је могуће да ученици различитих компетенција напредују под различитим условима, које даље треба изучавати у квалитативним и квантитативним студијама, а можда би у будућим истраживањима било најплодоносније применити микс-методски дизајн.

Коришћена литература

- Bond, T. G. (1995). Piaget and measurement II: Empirical validation of the Piagetian model. *Archives de Psychologie*, 63, 155–185.
- Bond, T. G. (1997). Measuring development: Examples from Piaget's theory. In L. Smith, J. Dockrell, P. Tomlinson (Eds.), *Piaget, Vygotsky and beyond* (pp. 167–182). London: Routledge.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2013). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Psychology Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Buss, D. M. & Craik, K. H. (1980). The frequency concept of disposition: Dominance and prototypically dominant acts 1. *Journal of Personality*, 48(3), 379–392.
- Castellaro, M. & Roselli, N. (2018). Collaborative resolution of logical problems in symmetry and cognitive asymmetry conditions. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 6(1), 167–198. DOI: 10.20511/pyr2018.v6n1.196.
- De Abreu, G. (2000). Relationships between macro and micro socio-cultural contexts: Implications for the study of interactions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 41(1), 1–29.
- Deluty, R. H. (1985). Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1054–1065.
- Denessen, E., Veenman, S., Dobbelsteen, J. & Van Schilt, J. (2008). Dyad composition effects on cognitive elaboration and student achievement. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 363–386.
- Dimant, R. J. & Bearison, D. J. (1991). Development of formal reasoning during successive peer interactions. *Developmental Psychology*, 27(2), 277–284.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80–92.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M. ... & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44. DOI: 10.1016/j.lcsi.2015.12.001
- Howe, C. & Mercer, N. (2007). *Children's social development, peer interaction and classroom learning* (Primary Review Research Survey 2.1 b). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Pragmatics and Beyond New Series*, 125, 13–34.
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju: interakcija sa odraslim i sa kompetentnijim vršnjakom. *Psihologija*, 40(2), 193–210.

- Leman, P. J., Macedo, A. P., Bluschke, A., Hudson, L., Rawling, C. & Wright, H. (2011). The influence of gender and ethnicity on children's peer collaborations. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 131–137. DOI: 10.1348/026151010X526344.
- Mercer, N. (2005). Sociocultural discourse analysis. *Journal of applied linguistics*, 1(2), 137–168.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and development of children's thinking: A socio-cultural approach*. Routledge, New York.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1–14. DOI: 10.1348/000709909X479853
- Piaget, J. (1941/1999). Logical operations and social life. U L. Smith (Ed.), *Sociological studies*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1950/1999). Explanation in sociology. In L. Smith (Ed.), *Sociological studies* (pp. 30–96). London: Routledge.
- Perre-Klermon, A. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Psaltis, C. (2005). *Social relations and cognitive development: The influence of conversation types and representations of gender*. Doctoral thesis. Cambridge: University of Cambridge.
- 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. DOI: 10.1002/ejsp.308.
- Psaltis, C. & Duveen, G. (2007). Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 79–102. DOI: 10.1348/026151005X91415.
- Psaltis, C. (2015). Genetic social psychology: From microgenesis to ontogenesis, sociogenesis... and back. In C. Psaltis, A. Gilespie & A. Perret-Clermont (Eds.) *Social relations in human and societal development* (pp. 71–96). London: Palgrave Macmillan.
- Psaltis, C., Gillespie, A. & Perret-Clermont, A. (2015). The importance of social relations for human and societal development. In C. Psaltis, A. Gilespie & A. Perret-Clermont (Eds.) *Social relations in human and societal development* (pp. 215–242). London: Palgrave Macmillan.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 99–111.
- Panić Cerovski, N. (2017). *Verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Polovina, V. (1990). Lingvistika razgovornog jezika. *Književnost i jezik*, 33(1–2), 22–31.
- Stepanović, I. (2004). Istraživanje formalno-operacionalnog mišljenja na uzrastu 14-19 godina. *Psihologija*, 37(2), 163–181.
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijaževog i socio-kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 219–240. DOI: 10.5937/PsIstra1002219S.
- Stepanović, I. & Baucal, A. (2011). Asymmetrical peer interaction and formal operational thinking: What happens in dialogues between peers in unsuccessful dyads? *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (pp. 47–90). Belgrade: Institute of Psychology.
- Stepanović Ilić, I., Baucal, A. & Bond, T. G. (2012). Parallel Serbian versions of blot test: An empirical examination. *Psihologija*, 45(2), 121–137. DOI: 10.2298/PSI1202121S.
- Stepanović-Ilić, I. (2015). Asymmetrical peer interaction as a factor of formal operations development in more competent students. *Psihologija*, 48(2), 149–163. <https://doi.org/10.2298/ZIP11501023S>
- Stepanović Ilić, I., Baucal, A. & Pešić, J. (2015). Asymmetrical peer interaction and formal operational development: Dialogue dimensions analysis. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 23–40. DOI: 10.2298/ZIP11501023S.

- Tiedens, L. Z. & Fragale, A. R. (2003). Power moves: Complementarity in dominant and submissive nonverbal behavior. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 558–568. DOI: 10.1037/0022-3514.84.3.558
- Tudge, J. R. H. (1989). When collaboration leads to regression: Some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19(2), 123–138.
- Tudge, J. R. H. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, 63(6), 1364–1379.
- Tudge, J. R. H., Winterhoff, P. A. & Hogan, D. M. (1996). The cognitive consequences of collaborative problem solving with and without feedback. *Child development*, 67(6), 2892–2909.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.
- Webb, N. M., Nemer, K. M., Chizhik, A. W. & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35(4), 607–651.
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). *A dialogical framework for researching peer talk*. *Language and Education Library*, 12, 49–64.
- Whiting, B. & Edwards, C. P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through 11. *The Journal of Social Psychology*, 91(2), 171–188.
- Zapiti, A. & Psaltis, C. (2012). Asymmetries in peer interaction: The effect of social representations of gender and knowledge asymmetry on children's cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 42(5), 578–588. DOI: 10.1002/ejsp.1885.

Примљено 22.10.2018; прихваћено за штампу 27.11.2018.

DOMINATION-SUBMISSIVENESS AS A COMMUNICATION PATTERN
IN ADOLESCENTS' DIALOGUE: A QUALITATIVE STUDY

Ivana Stepanović Ilić

Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Aleksandar Baucal

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

The paper explores asymmetrical peer interaction and focuses on adolescents with higher competences, which is fairly rare in this field. Although interested in language, the Vygotskians dominantly studied adult-child interaction, while the Piagetian research, despite the orientation towards peer interaction, has started to investigate their dialogue only recently. In the current paper, we traced the domination-submissiveness communication pattern in 10 dyad conversations of primary school students (the 6th and 8th grade), in which more competent students progressed or regressed most after an interaction with a less competent peer. This pattern is usually related to a lower achievement of less competent students who were found to be submissive, while domination was a feature of their more competent peers. The aim was to explore whether this pattern had variations and how it was related to the achievement and behaviour of more competent students. The results indicate that there are various forms of the investigated communication pattern and that it is associated with the more competent students' progression. The previous findings regarding the dominant behaviour of more competent students have been confirmed. Qualitative analysis enabled us to see the domination-submissiveness communication pattern as a complex form of interaction which appears in various forms in the dialogues of asymmetric dyads.

Key words: asymmetric peer interaction, domination-submissiveness communication pattern, more competent adolescents.

ДОМИНАНТНО-СУБМИСИВНЫЙ ОБРАЗЕЦ
КОММУНИКАЦИИ В АСИММЕТРИЧНЫХ ДИАДАХ
ПОДРОСТКОВ: КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Ивана Степанович Илич

Институт психологии, Философский факультет,
Университет в Белграде, Сербия

Александр Бауцал

Философский факультет, Университет в Белграде, Сербия

Аннотация

Исследования асимметричного взаимодействия между сверстниками редко обращают внимание на подростков и учащихся с более высокими компетенциями. Несмотря на заинтересованность в области языка, последователи Выготского поздно начинают изучать взаимодействие между сверстниками, тогда как последователи Пиаже только недавно открыли значение диалога. В предлагаемой работе анализируются диалоги 10 пар сверстников, учащихся VI и VIII классов, где более компетентные испытуемые проявили наибольший прогресс или регрессию после взаимодействия. Цель качественного анализа состояла в выявлении доминантно-субмисивного образца коммуникации, который связывается с плохой успеваемостью испытуемых с более низкими компетенциями, причем доминанция приписывается учащимся с более высокими, а субмисивность учащимся с более низкими компетенциями. Мы попытались выявить, проявляется ли данный образец универсальным образом или ему свойственны вариации, можно ли его связывать с достижениями испытуемых с более высокими компетенциями и присуща ли доминанция исключительно более компетентным учащимся. Результаты показывают, что доминантно-субмисивный образец по-разному проявляется в диалоге и что он налицо исключительно в диадах, где более компетентные испытуемые достигли прогресса после взаимодействия. Подтвердились результаты предыдущих исследований о доминантности более компетентных учащихся. Качественный анализ дает возможность более комплексного рассмотрения одного из аспектов диалога между сверстниками как феномена, который по-разному проявляется в коммуникации асимметричных диад.

Ключевые слова: асимметричное взаимодействие между сверстниками, доминантно-субмисивный образец коммуникации, подростки с более высокими компетенциями.