

Саша Дубљанин<sup>1</sup>  
Одељење за педагогију  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-371.21 (371.3)  
Прегледни чланак  
НВ. LIX 4. 2010.  
Примљен: 22. V 2010.

### УЧЕНИК У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ

*У раду се разматрају ставови представника развијајуће наставе*  
**Апстракт** *о положају ученика у настави. Кроз критику и поређење с традиционалном наставом представљен је један теоријски концепт који нуди другачију слику детета и његове улоге у настави. Указано је на то да ученик у сарадњи са наставником може бити равноправан и активан учесник на свим етапама наставног процеса. Посебан акценат у раду је на рефлексивној способности и делатности коју ученик обавља у настави као значајнијим питањима која су непосредно повезана са проблемом ученикове самосталности.*

**Кључне речи:** *наставник, ученик, самосталност, развијајућа настава.*

### THE STUDENT IN DEVELOPING TEACHING

*The paper offers a discussion on the attitudes of the proponents of developing teaching towards the position of the student in the teaching process. Through a critical review and comparison with the traditional approach a theoretical concept is presented which offers a different image of the child and his position in the teaching process. It is highlighted that students can be their teachers' equals in all stages of the teaching process. Reflective abilities and activities that the student performs in class are emphasized as important issues relevant for the development of the student's independence.*

**Keywords:** *teacher, student, independence, developing teaching.*

### УЧЕНИК В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

*В работе рассматриваются взгляды сторонников развивающего обучения на место и роль учащихся в процессе обучения. После критического обсуждения и сопоставления с традиционным обучением, появляется новый теоретический концепт, который по-другому освещает ребенка и его роль в процессе обучения. Указывается на то, что учащийся в сотрудничестве с преподавателем, становится равноправным и активным участником учебного процесса на всех его этапах. Особое внимание в данной работе уделяется рефлексивной способности, а так же деятельности, которую ученик ведет в процессе обучения - важной проблеме, непосредственно связанной с развитием самостоятельности у учащихся.*

**Ключевые слова:** *преподаватель, учащийся, самостоятельность, развивающее обучение.*

<sup>1</sup> sasadub@gmail.com

Дуги низ година у дидактици се говорило о настави која треба да створи претпоставке да ученик овлада одређеним фондом знања, развије адекватне вештине и формира позитивне навике. Организација и све активности у настави усмераване су према том циљу, а све се одвијало према схеми: учење новог градива – памћење – контрола – оцена. Потребне и очекивања детета биле су у другом плану. Прве критике које су се појавиле назвале су такву наставу догматском и традиционалном. У руској педагогији настава заснована на преносу знања, умења и навика, скраћено ЗУН, стављена је у негативан контекст и све више потискивана другачијим концептима. Једна од алтернатива традиционалној настави је развијајућа настава чији су оснивачи Елкоњин и Давидов. Прва систематска истраживања која су основи даље разрађивала теоријске поставке Виготског, а нарочито идеју о зони наредног развоја и улози теоријских појмова у развоју личности, појавила су се 60-их година. Данас је то теоријски концепт који је доживео и практичну примену у многим експерименталним школама у Русији.

Развијајућа настава, као и остали иновациони модели наставе (интерактивна настава, настава оријентисана на ученика, настава на даљину итд.), настала је и као реакција и одговор на бројне недостатке традиционалне наставе. Основна слабост традиционалне наставе коју поједини аутори (Сорокоумова, 2009) истичу у први план јесте да је ученик у таквој настави само извршилац планова наставника и објекат његовог управљања. При томе, стил рада наставника је ауторитарно-директивни, а иницијатива ученика се чешће потискује него подстиче. Када је реч о сазнајној делатности ученика, у традиционалној настави доминирају репродуктивни захтеви, деловање према обрасцу и примена показаних начина решавања задатака. Не стимулише се ученикова самосталност и игнорише његово лично искуство. На свим етапама наставног процеса ученик је неко кога воде, а наставник је тај који проверава, контролише и оцењује. Нема сарадње међу ученицима, а њихова основна делатност се своди на имитацију, подражавање, односно понављање образаца.

### **Представа о детету<sup>2</sup> у развијајућој настави**

Према Давидову (Давыдов, 2008), од првог дана школе деца се суочавају са чврстим системом образовања у којем доминира настава усмерена пре свега на пренос школских знања и једнострано култивисање репродуктивног мишљења. Уметничко, морално и физичко васпитање потиснути су и налазе се у другом плану у поређењу са предавањем „научних дисципли-

<sup>2</sup> У раду се равноправно са термином ученик користи термин дете, чиме се на одређени начин жели рећи да је ученик истовремено и дете које има одређене сазнајне потребе и очекивања од школе, дете које тражи сарадњу и очекује помоћ од наставника.

на<sup>4</sup>. Давидов чак тврди да деца често престају да уче иако су имала жељу, јер су у школи највећи део времена „само објекти наставно-дисциплинског деловања образовног система“ (Давыдов, 2008, стр. 157). Такав систем не ствара услове у којима би се развијала њихова личност и стваралаштво.

Да не мора да буде такав сценарио, указују неки представници (Цукерман, 1993) развијајуће наставе. Наиме, код детета које је тек пошло у школу природно постоји тенденција да се у ситуацији неодређености обрати одраслом за помоћ, да позове одраслог да сарађују. Због тога почетна настава не би требало да уништи деју иницијативу у клици, јер се из те клице касније може развити субјект наставне делатности, ученик који уме сам себе да учи. Елкоњин (према Эльконин, 2003) је сматрао да сваки нови ступањ у развоју самосталности и еманципације од одраслог истовремено представља појаву нове форме везе детета с одраслим. Однос између дететове тенденције за самосталношћу и потребе за комуникацијом са одраслима, за Елкоњина је једна од унутрашњих противречности развоја личности детета<sup>3</sup>.

Да би се тенденција ученика ка самосталном формирању интеракције с наставником развила у наставну сарадњу, неопходно је потпуно променити првобитне школске односе и уместо ученика који добро одговара на питања наставника, васпитати ученика који добро поставља питања.

У настави претежно усмереној ка усвајању готових знања, ученик се не подстиче да поставља питања. У таквој настави ученик и не може да постави питање, јер да би се питање поставило, морају се открити извори настанка знања и појмова и разумети односи који владају унутар одређеног система знања, што усвајање готових знања не омогућава. Такође, учениково претходно знање мора бити функционално и са другим знањима чинити одговарајући систем, а нарочито са знањима којима тек треба да овлада. Ученик мора да самостално открије и схвати природу и врсту повезаности претходних са новим знањима, односно да артикулише одређену структуру у којој су елементи међусобно повезани и условљени.

Присталице теорије развијајуће наставе (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992) залажу се да дете не буде само неко ко посећује школу, прецизно извршава захтеве наставника и уредно ради домаће задатке, већ неко ко ће заузети позицију субјекта или индивидуе која усавршава саму себе. Усавршавати се, учити самога себе, значи градити односе са самим собом исто као и с другим људима. Мењати се, за представнике развијајуће наставе, значи – данас размишљам другачије него јуче, могу и умет више, схватио сам оно што нисам разумео, итд.

<sup>3</sup> За Виготског (1977) је, на пример, својеврстан вид сарадње и када ученик на часу уз помоћ наставника решава задатак. Према његовом мишљењу, помоћ наставника невидљиво се садржи чак и у наизглед самосталном решавању задатка. Наиме, када код куће ученик решава задатак, он га опет на одређени начин решава уз помоћ наставника.

У том процесу ученик постаје стваралачка личност. За Давидова (Давыдов, 1996) личност је субјект слободне стваралачке делатности, а развој човека је кретање ка слободи. У теорији развијајуће наставе (Юдина, 2003), ученик постаје личност кроз однос с одраслим, а сусрет детета и одраслог подразумева образовање специфичног јединства детета и одраслог у процесу заједничког стваралаштва, што представља будући модел стваралачке делатности ученика у школи.

У развијајућој настави на положај и улогу ученика у настави гледа се на другачији начин и са сасвим нових позиција, што је довело до тога да се у дидактици створи једна нова слика ученика – ученика који има сазнајне потребе и очекивања, ученика који предузима иницијативу и уз помоћ наставника самостално и критички овладава научним и културним наслеђем, откривајући са све већим степеном самосталности генезу новог знања. У развијајућој настави ученик иницира дијалог и дискусију са наставником и вршњацима и слободно се укључује у заједничко разматрање проблема у настави.

Поједина емпиријска истраживања (Цукерман, Елизарова и др. 1993) говоре да се код ученика специјалним програмима могу развити:

- способност децентрације (изводити акције уз уважавање акција партнера; разумети релативност, субјективност мишљења; откривати богатство емоционалних стања учесника заједничких акција);
- иницијативност (добити информацију помоћу питања; спремност да се партнеру предложи план општег деловања);
- способност да се интелектуализује конфликт, односно способност да се конфликт реши не агресивно, већ рационално, развијајући самокритичност и добронамерност у оцени партнера.

На основу налаза истраживања, аутори су закључили да ученик може бити субјект наставне делатности само ако се код њега развија иницијативност и самосталност у организацији заједничких активности с одраслима и вршњацима.

Дете у развијајућој настави често је у ситуацију да анализира сопствене и туђе активности. Сумњи и критици може бити подвргнута и позиција наставника уколико дете процени да за то постоје неки аргументи. То је сасвим другачија околност од оне у традиционалној настави, у којој дете треба да буде задовољно објашњењима наставника и да их схвата као апсолутну истину (Уразалиева, 2003).

Један од важнијих аспеката ученикове самосталности јесте питање рефлексивне способности детета. У свакодневном животу и одраслом је тешко да испољи сопствене рефлексивне способности, односно да прецизно

постави циљеве сопствених акција и на крају изврши њихову контролу и оцену. Због тога се одговор на питање због чега дете тако касно овладава способношћу да постави циљеве, контролише и оцењује сопствене радње, за представнике развијајуће наставе не односи се само на самосталност ученика у настави, већ и на све сфере дечје самосталности.

### **Рефлексивност или да ли ученик у настави открива границе својих могућности?**

Појмови рефлексивност и способност за учење повезани су кроз појам субјект – човек који уме сам себе да учи, сам да одређује границе сопственог знања (незнања) и сам да одређује границе познатог. Саставни део способности да се самостално учи јесте рефлексивност. Поред рефлексивности која представља психолошки механизам и универзални поступак којим човек гради однос према сопственом животу, унутар способности за учење постоје и друге значајне компоненте, као што су – самосталност, иницијативност, субјективност итд.

Учећи да чита, пише и рачуна дете усмерава себе ка променама и помоћу рефлексивности оно пореди своје претходно и садашње стање. Суштинско у делатности ученика у развијајућој настави јесте рефлексивност на самога себе, на нова достигнућа и промене које су се десиле. Сопствене промене прати и исказује категоријама достигнућа. „Не умем“ – „Умем“, „Не могу“ – „Могу“, „Био сам“ – „Јесам“ кључне су оцене резултата рефлексивности својих достигнућа и промена. При томе, значајно је да је дете за себе постало истовремено предмет промена и субјект који остварује те промене (Мухина, 1999).

Давидов тврди да годинама учећи математику, језик и друге дисциплине, дете језиком изучаваних предмета говори о својим достигнућима: „Овај задатак се решава овако“; „Ову реч треба написати на овај начин“ (Давидов, 1996). Али, према његовом мишљењу, то није разговор о себи, то није језик самосазнања, којим може говорити дете када говори о својој компетентности, поредећи се, пре свега, са самим собом. Давидов поставља питање где дете може да обелодани и покаже сопствене промене? Где му је представљено његово лично постигнуће? Да ли као целовито осмишљен резултат бесконачног низа часова, десетине исписаних школских свезака и хиљаде решених задатака, или само у ђачким књижицама?

Давидов као илустрацију наводи ситуацију која је у настави врло честа. Наставник, с циљем да ученици препознају промене које су се код њих десиле, поставља питање: „Децо, шта смо данас ново научили на часу?“ Обично, тада неки одличан и примеран ученик одговара: „Научили смо да решавамо задатке са две операције.“ „Нека подигну руку они који су

данас научили да решавају задатке с две операције“, наставља да проверава наставник. Видевши да су сви подигли руке осим једног, наставник га пита за разлог. Тај ученик, иако је на почетку часа показао апсолутну неспособност да решава задатке новог типа, на то одговара: „Ја сам то већ знао!“ (Давыдов, 1996, стр. 244).

Шта се у ствари десило? Ученик је за 45 минута из стања незнања постепено прешао у стање знања – нови појам је „овладао учеником“ неприметно и по њега самог. Реално, наставник га је научио, а да ли је при томе ученик учио? Ученик не зна разлоге зашто неки задатак није решио или једноставно није приметио захваљујући чему је успео да га реши. Унутрашњи психолошки проблеми које је морао да свлада решавајући задатак остали су за њега незапажени. Према речима Давидова, за задатак никаква штета – он је решен. А за ученика? Решавајући и друге класе задатака ученик ће улазити у ћорсокак из којег ће га константно изводити наставник. На крају школске године ученик ће можда бити оспособљен да решава разноврсне задатке, али право је питање да ли ће бити спреман да живи у свету који се непрестано мења и који претпоставља човека који уме непрестано да мења себе?

Према Давидову, дечак из ове приче није успео да разуме и схвати да се у његовом сазнању десила мала „револуција“. Ништа ново о себи није сазнао, о себи који учи, будући да је научен „споља“. Да би до таквог разумевања и схватања дошао, потребан је посебан рад или „делатност“ коју дете на себи мора да обави заједно са наставником и вршњацима. Представници развијајуће наставе сматрају да питање: „како ја то знам“, за дете треба да буде потпуно природно.

Наведени пример типичан је за већину наставних ситуација. То је школа оних који се образују, и тој категорији припадају како ученици са лошијим успехом, тако и одлични. Наравно, не треба закључити да су у таквој школи сви ученици пасивни. Чак се и код поменутог ученика могла појавити нека активност која је нужна да би се савладала сазнајна тешкоћа приликом усвајања новог поступка решавања задатака. Такође, није искључено да му је наставник с циљем да се фиксира и запамти поступак долажења до решења предложио да примени поступак не само у типичним, већ и у другим нестандартним ситуацијама. Могуће је да је то овај ученик успешно и учинио. Међутим, као и велика већина његових другова, он је „преспавао“ најважније – „преспавао“ је моменат сопственог *интелектуалног раста* (Давыдов, 1996). Многи аутори (Кудрявцев, Уразалиева, 2001), сматрају да се уосталом, тај „раст“ ионако дешава не захваљујући, већ упркос канонима традиционалних програма и методика и упркос традиционалном устројству школског живота.

Да би ученик постављао питања, развијао сарадњу са наставником и учио самог себе уз помоћ наставника, потребна му је свест о сопственом незнању. Такође, она му је потребна и да не би увек чекао наставника да га уведе у свет непознатог, већ да опазивши непознато позове наставника за собом (Цукерман, 1993).

Ученик као субјект наставног процеса, поред осталог, треба да контролише и оцењује ток и резултат сопствених радњи. У процесу контроле понекад се открије и грешка коју је учинио. Треба истаћи да само дете које активно учи неминовно прави и грешке. Наравно, у настави се и наставник и ученик, свако на свој начин, труди да не буде грешака. Када је реч о традиционалној настави, грешка је непожељна, и бива негативно оцењена, због чега деца имају скоро неуротичан страх да не погреше приликом неке вежбе или активности. Међутим, на тај начин се занемарује чињеница да грешка може одиграти конструктивну улогу у развоју мишљења, да она може бити и знак извесног напретка у размишљању и закључивању (Доналдсон, 1988). Добри наставници то знају, па користе неке грешке ученика како би побољшали и унапредили наставни процес, као што некада преране исправне одговоре појединих ученика не региструју да би свим ученицима дали прилику да размисле о задатку (Meuer, 2005). Дете када самостално и активно учи, чини то тако што на том путу превладава противречности и решава конфликте. У развијајућој настави грешка није повод за лошу оцену јер дете анализира сопствене грешке и грешке других да би донело закључак који ће га на крају довести до успеха.

### Делатност ученика у настави

У теорији развијајуће наставе појам делатности има специфичну форму и садржај који га разликује од других сродних појмова, као што су активност и учење. На пример, Репкин (1997) прави разлику између појма наставне делатности и уобичајеног схватања појма учења. Поред разлике коју је могуће успоставити са различитим формама учења у свакодневном животу, наставна делатност се разликује и од неких других облика учења у настави. Тако, ученик може учити на нивоу *операција* и на нивоу *радњи*.

Учити на нивоу *операција* подразумева да ученик само понавља и прати оно шта наставник ради на часу. Иако он тада може обављати активности на нивоу највиших мисаоних операција, за Репкина, ипак он веома личи на марионету.

Операциона активност је нарочито изражена у програмираној настави у којој је градиво разбијено на тако микроскопски мале дозе, да је практично немогуће погрешити. Ако ученик ипак погрешити, градиво се опет дели с циљем да се пронађе варијанта у којој неће бити грешке. Активност која се

обавља је механичка, јер ученик извршава операције на спољашњем нивоу као реакцију на команду наставника.

Активност ученика може бити на *нивоу радњи*. То је сложенији и виши ниво постизања неког циља који подразумева да ученик зна зашто нешто ради. Такође, овај вид активности обезбеђује да се више пута понови успешно решење. Међутим, с обзиром на то да се настава своди на решавање типских задатака, Репкина та ситуација донекле подсећа на дресуру. Недостаје веома важан елемент који карактерише наставну делатност у развијајућој настави, а то је – *стваралаштво*. Када ученик следи различите обрасце и задовољава се објашњењима која му нуди наставник, вероватно неће доживети неуспех. На тај начин, савладаће целокупан репродуктивни садржај школског програма и биће у групи примерних и дисциплинованих ученика.

Међутим, проблеми настају у наставној ситуацији у којој се од ученика очекује да, не копирајући запамћени поступак, открије оно што недостаје и самостално дође до радње коју треба извршити. Ученик који је научио да следи презентоване обрасце има формирана одређена умења и навике, али их он може применити само у типским ситуацијама, у ситуацијама које он опажа као познате. Код таквог ученика, усвојене појмове карактерише вербализам и нереклексивност и веома „мутна“ слика о границама сопствених знања и њиховој примени, што тим знањима, макар она била и теоријска, даје један формалан карактер (Цукерман, 1993).

Анализирајући заједничку делатност наставника и ученика, Кудравцев (Кудравцев, 1999) тврди да различити типови заједничке делатности детета и одраслог одређују различите начине усвајања вредности културе и тиме различито доприносе психичком развоју детета. Према његовом мишљењу, у савременом друштву укорењена су три основна типа заједничке делатности и три, њима одговарајућа, начина усвајања културе:

Први тип делатности – репродуктивна делатност која је заснована инструктивно-извршним начелима. Одрасли пред децу иступа као апсолутни носилац социјално задатог фонда знања, умења и навика које дете треба да усвоји копирањем и подражавањем, при чему наставник контролише тај процес. Наставнику је унапред познат целокупни програм делатности детета и он се труди да спречи могућа одступања од њега. Идеално гледано, активност детета треба да у потпуности буде идентична с културним образцем, и то у оном виду како захтева одрасли – „ради исто као и ја“.

У овом типу делатности, према речима Кудравцева, скоро да се не могу открити и схватити извори духовног развоја детета, јер у његовим оквирима реално нема комуникације детета с одраслим. Зато је термин „заједничка делатност“ само услован за овај тип делатности. Принципи



„ради исто као ја“ крије се флоскулом која гласи „ради са мном“ и у потпуности искључује перспективу – „ради боље од мене“<sup>4</sup>. На плану решавања задатка, принцип би гласио „решавај задатак исто као ја“ или „примењуј показани поступак“

Други тип делатност – квазихеуристичка делатност која, чини се на први поглед, превладава ограничења првог типа делатности. Образовни садржаји које одрасли презентује детету имају проблемску форму и дају се у виду разноврсних задатака. Међутим, у основи постоји само имитација тражења и проналажења решења, а одрасли задржава своју ауторитарну позицију. Наставник је и даље апсолутни носилац фонда знања, умења и навика, иако је процес добио другачију форму – квазипроблемску форму.

Одрасли, усмеравајући дете на оне поступке решења које он сам добро зна, код њега развија способност овладавања операцијама делатности којима се решавају одређени задаци. Форма у којој се представља садржај наставе претрпела је извесне измене, али између детета и одраслог није се десио развој односа, односа чији је повод садржај. Према речима Кудравцева, квазихеуристички тип делатности само је споља различит од претходног и унутар њега између детета и одраслог нема стварне комуникације.

Трећи тип делатности о којем говори Кудравцев је развијајући тип заједничке делатности и принципијелно је различит од претходна два. Образовни садржаји носе у себи суштински елемент откривене проблемности како за дете, тако и за одраслог. Педагошки принципи, методе и методички поступци дају само општи оквир делатности одраслог и усмерени су на формирање код ученика неких универзалних способности које су фиксиране у култури. Заједнички поступак детета и одраслог у правцу трансформисања тих способности у индивидуалне увек је оригиналан и не може бити унапред задат и програмиран. У тако схваћеној заједничкој делатности, дете и одрасли откривају оно што је опште и непознато, само што је сваком од њих оно представљено са другачије стране. За ученика је непознат принцип решења задатка – нови општи поступак радњи. За наставника је, пак, непознат конкретан пут помоћу којег ће тражити и детету открити тај принцип.

За Кудравцева, трећи тип делатности омогућава да дете стваралачки прихвати вредности културе. Ситуација неодређености која настаје превазилази се формирањем оних способности које субјект делатности није претходно поседовао. То свему ономе што се у току развијајуће делатности дешава даје јако изражен универзални, слободни и стваралачки карактер. Заједничка и равноправна реализација способности детета и способности

<sup>4</sup> Перспектива „ради боље од мене“ у потпуности је природна за развијајућу наставу и представља циљ којем се тежи.

одраслог јесте основа хуманизације њихових односа, односа који добија, према речима Кудравцева, форму развијајуће комуникације. Развијајућа ће бити само онда ако се не буде сводила на пренос знања, умења и навика, на пренос „обима информација“, што је карактеристика како традиционалне комуникације или кооперације, тако и многих „савремених“ дијалогских форми наставе. У овом типу заједништва „обим информација“ уступа место специфичном „обиму могућности“. Догађа се стално „сусретање“ њихових зона будућег развоја. Богаћење развојног потенцијала детета постаје истовремено услов духовног раста одраслог и обрнуто.

Наведени ставови о сарадњи детета и одраслог у развијајућој настави полазе од идеје Виготског да посебан значај има оно што дете не може самостално учинити, већ уз помоћ одраслог или сарадњу са вршњацима. Он каже: „оно што је дете данас способно да уради у сарадњи и руководством, сутра ће бити способно да самостално учини“ (Выготский, 2000, стр. 908). Према Виготском, на основу онога шта је дете способно да уради у сарадњи с одраслим, можемо одредити границе његовог будућег развоја.

У својим последњим радовима Давидов је указивао на неопходност да се теоријско мишљење код ученика развија кроз дијалогско-дискусиону форму. Због тога је и разумљиво веће интересовање представника развијајуће наставе за питања субјекта, сарадње и односа, иницијативе, дискусије у настави итд.

### **Закључак**

Када се анализирају програми различитих наставних предмета, уочава се да се као најважнији образовни циљ истиче потреба да ученици усвоје одређени фонд знања и умења и формирају позитивне навике. Смисао је да се млади људи припреме за живот, што на први поглед није спорно. Међутим, тиме као да се жели рећи да живот почиње тек после школе, односно да је школа увод у живот, што је погрешно.

Настава која је претежно усмерена на припрему за извршавање одређених друштвених функција, за представнике развијајуће наставе (Репкина, 1997), јесте функционална. За њих је она нека врста функционалне дресуре, дресуре не само ума и руку, већ и душе. У функционалној настави изражен је раскол два процеса: наставе и васпитања. Таква настава је, према њиховим речима, антиваспитна јер васпитава човека који ће деловати само по рецептима и препорукама, због чега је основни проблем пред којим стоји данашње образовање покушај да се са функционалне наставе, наставе – дресуре, пређе на развијајућу, која би дала шансу детету да не буде просто извршилац одређених друштвених улога, већ активни учесник различитих форми друштвеног живота.

## Литература

- Виготски, Л. С. (1977): *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.
- Выготский, Л. С. (2000): *Психология*, ЭКСМО – Пресс, Москва.
- Давыдов, В. В., (2008): *Лекции по общей психологии*, Издательский центр „Академия“, Москва.
- Давыдов, В. В., Слободчиков, В. И. Цукерман, Г. А. (1992): *Младший школьник как субъект учебной деятельности*, Вопросы психологии, 3, Педагогика, Москва
- Давыдов, В. В., (1996): *Теория развивающего обучения*, Интор, Москва.
- Доналдсон, М. (1978): *Ум ребенка*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Эльконин, Б. Д. (2003): *Педагогика развития: пробное действие как основа образования*, Вестник, бр. 3, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Кудрявцев, В.Т. (1999): *Психология развития человека: основания культурно – исторического подхода*, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Кудрявцев, В. Т. Уразалиева, Г. К. (2001): *Субъект деятельности в онтогенезе*, Вопросы психологии, 4, Педагогика, Москва.
- Мeyer, Н. (2005): *Što je dobra nastava?*, Erudita, Zagreb.
- Мухина В. С. (1999): *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*, Издательский центр „Академия“, Москва.
- Репкин, В. В. (1997): *Развивающее обучение и учебная деятельность*, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Сорокоумова, Е. А. (2009): *Педагогическая психология – краткий курс*, Питер, Москва.
- Уразалиева, Г. К. (2003): *Школа личностного роста – контуры новой философии образования*, Вестник, бр. 11, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Цукерман, Г. А. (1993): *Виды общения в обучении*, Пеленг, Томск.
- Цукерман, Г. А. Елизарова, Н.В. Фрумина, М.И. Чудинова, Е.В. (1993): *Обучение учебному сотрудничеству*, Вопросы психологии, 2, Педагогика, Москва.
- Юдина, Ю. Г. (2003): *Система условий для организации творческой деятельности учащихся основной школы*, Вестник, бр. 11, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.

### *Подаци о аутору:*

*Саша Дубљанин, магистар педагошких наука,  
асистент на Одељењу за педагогију Филозофског факултета у Београду.  
e-mail: sasadub@gmail.com*