

KARAKTERISTIKE KOOPERATIVNE NASTAVE CHARACTERISTICS OF COOPERATIVE TEACHING

VANJA MARJANOVIĆ

Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo

JELENA PETROVIĆ

Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo

GORAN OSTOJIĆ

Visoka škola strukovnih studija za menadžment i poslovne komunikacije, Sremski Karlovci

Rezime: U radu se razmatra teorijska osnova, bitna obeležja, karakteristike, rezultati istraživanja i efekti kooperativne nastave s ciljem boljeg upoznavanja i promocije kooperativnog učenja u teoriji i praksi. Uočava se potreba za uvođenjem efikasnijih načina rada u vaspitno-obrazovni proces, među kojima se ističe kooperativna nastava. O zainteresovanosti za ovu temu svedoči veliki broj naučnih istraživanja, čiji rezultati ukazuju na njene mnoge prednosti. Takođe, pregled obimne literature o kooperativnom učenju daje jasnu sliku o tome da njegova primena u školskom kontekstu ima veoma moćne efekte na postignuće učenika i njihov socio-emocionalni razvoj.

Ključne reči: kooperativna nastava i učenje, interakcija, aktivnost učenika, pozitivni efekti.

Abstract: The paper deals with the theoretical background, significant qualities, characteristics and effects of cooperative teaching, while trying to reach its goal of promoting cooperative learning in theory and praxis as well as understanding it. There is a need for introducing more efficient methods into the teaching and pedagogical process, since cooperative teaching distinguishes itself by its significance. A great number of scientific papers dealing with it as well as their results, stressing its numerous advantages, only prove the interest in this subject. Furthermore, the lavish amount of literature on cooperative learning gives us a clear perspective of the fact that its employment in the school environment has very powerful effects on students' accomplishments and their socio-emotional development.

Key words: cooperative teaching and learning, interaction, students activity, positive effects.

1. UVOD

Tradicionalna nastava, pretežno prisutna u našim školama, nesumnjivo ima svojih prednosti, ali savremena pedagoška nauka joj postavlja ozbiljne zamerke. Da bi se postigla maksimalna efikasnost u nastavnom procesu, neophodno je eliminisati njene negativne efekte, koji se ogledaju u verbalizmu i reproduktivnom učenju, i zadržati ono što je dobro, na tim osnovama gradieći efikasnije oblike rada. Promene u nastavnom procesu treba da vode ka nastavnom času koji će biti tako organizovan da aktivira učenika, da ga podstakne na donošenje odluka, rešavanje problema i izražavanje svojih potencijala. Savremena organizacija nastave podrazumeva primenu različitih oblika rada koji će uticati na osposobljavanje učenika za samoučenje i samoobrazovanje, razvijanje kritičkog mišljenja, kognitivnih, emocionalnih i socijalnih sposobnosti, kreativnosti i stvaralaštva. Među takvim oblicima rada ističe se kooperativna nastava. Velika raznolikost, mogućnost primene i brojnost kooperativnih metoda predstavlja najveće bogatstvo ovakvog načina učenja. Uprkos svojim mnogobrojnim vrednostima, ovaj oblik rada nije u dovoljnoj meri zastupljen u nastavi. Odatle i želja da se u ovom radu kooperativna nastava i učenje detaljnije prouče i time doprinese njihovoj potpunoj afirmaciji i efikasnijoj primeni u našim školama.

2. BITNA OBELEŽJA I KARAKTERISTIKE KOOPERATIVNE NASTAVE

Osnovu kooperativne nastave čini učenje kroz interakciju a suvišno je naglašavati koliko je njena uloga bitna. Najprihvaćenija teorijska shvatanja ističu ogroman značaj interakcije u vaspitanju, odrastanju i životu uopšte. Bez nje ni nema nastave, a od njenog kvaliteta zavisi pozicija učenika u nastavi, koji u interakciji izgrađuje pojam o samom sebi. Gardner tvrdi da učenik najuspešnije razvija svoje sposobnosti sopstvenom aktivnošću i to: a) u interakciji sa predmetima, pojavama i drugim osobama i b) vlastitim razmišljanjem (prema Vilotijević, M. 2009).

U frontalnom obliku rada najčešće izostaje interakcija između samih učenika, dok je ona u saradničkoj nastavi veoma visoka. U pripremnom i završnom delu kooperativne nastave ostvaruje se interakcija nastavnik-učenik, iako asimetrična po nivou znanja, ali se u ovom slučaju i manje kompetentan partner (učenik) posmatra kao neko ko ulazi sa bazom prethodnih znanja i umenja i ulažući ih, on postaje aktivni konstruktor svog budućeg znanja. Na osnovu ovih karakteristika, može reći da je učenje proces ko-konstrukcije znanja (Ivić, Antić i Pešikan, 2003).

Aktivnost učenika u kooperativnoj nastavi daleko je veća nego što je to slučaj u predavačkoj nastavi. Ova vrsta

nastave odvija se u grupama, a uloga učenika je ne da samo slušaju ono što nastavnik predaje, već da sopstvenim zalaganjem osvajaju znanja. Da bi se to postiglo, oni moraju biti pripremljeni i motivisani. Jedan od načina je da nastavnik učenike upozna sa planom rada, da ih usmeri ka konkretnim pitanjima i problemima.

Mogućnosti učenika za interakciju i saradnju su različite u raznim tipovima nastavnih časova.

Pri obradi novog gradiva mogu učestvovati ako su prethodno upoznati sa osnovnim činjenicama iz nove materije. Na časovima ponavljanja, utvrđivanja i sistematizacije treba da budu maksimalno aktivni dok ih nastavnik usmerava, dok zajedno vrednuju urađeno.

Prema istraživanjima, čovek pamti 10 posto od onoga što čita, 20 posto onoga što čuje, 30 posto onoga što vidi, 50 posto onoga što vidi i čuje, 80 posto onoga što kaže i 90 posto onoga što istovremeno kaže i radi. B. Grin govori o tri glavna načina na koje učenici uče: Metoda «reci mi», metoda «pokaži mi» i metoda «uključ me». Kad se primenjuje metoda «reci mi», učenici istoga dana zaborave 90 odsto onoga što su čuli. Metoda «pokaži mi», uz govorne, daje i vizuelne informacije, ali je učenje i dalje pasivan proces, pa se za sedam dana zaboravi oko 50 odsto gradiva. Pravo uključivanje se postiže metodom «uključ me» kad pojedinac aktivno učestvuje u procesu učenja i tada mnogo više nauči i upamti 90 posto naučenoga. U takvoj nastavi, da bi efekti primene kooperativnog učenja bili pozitivni, očigledno je da nije dovoljna samo dobra volja i entuzijazam nastavnika. Kreiranje kooperativnih situacija za učenje podrazumeva ozbiljnu pripremu i angažovanje nastavnika oko struktuiranja različitih dimenzija rada u odeljenju. U odnosu na tradicionalnu nastavu, i uloga nastavnika se drastično menja, on mora omogućavati učenicima da što više govore i rade, mora tako pripremati didaktički materijal, planirati, voditi i organizovati rad da učenicima omogući punu misaonu i radnu aktivnost, režira sazajne situacije, postavlja provokativna i motivacijom nabijena pitanja kako bi iz njih izvukao maksimum (Vilotijević, N. 2007).

Roders navodi sledeće procese karakteristične za saradničku nastavu i čemu oni doprinose:

- Diskusije vođene tokom kooperativne nastave više podstiču razvoj kognitivnih sposobnosti nego drugi oblici nastave
- Aktivno učešće u saradničkim grupama dovodi do sučeljavanja mišljenja i ideja, što dovodi do bržeg usvajanja nastavnih sadržaja.
- Aktivan razgovor tokom rešavanja zadataka, koji protiče u prijatnoj atmosferi, doprinosi ostvarenju ciljeva učenja
- Rad u malim heterogenim grupama je jedan od najboljih načina za sticanje novih znanja. Grupe ne smeju biti previše heterogene jer velika razlika među učenicima može dovesti do toga da se izvesni koraci u procesu mišljenja

propuste.

- U grupama koje su homogene po znanju i veštinama mogu se vrlo kreativno i originalno rešavati problemi. Jedina opasnost je da se učenici mogu saglasno opredeliti za pogrešan način rešavanja zadatka i cela grupa može da zaluta. Zato učenje putem otkrića treba da bude osnovni oblik rada.

- Stalno ponavljanje informacija, argumenata i objašnjenja u toku rasprava u saradničkoj nastavi dovodi do njihovog dugoročnog memorisanja (prema Vilotijević, M. 2009: 734- 735).

2.1. Bliže odredbe kooperativne socijalne situacije i definicije kooperativnog učenja

Dojčova definicija kooperacije korišćena je kao osnova za brojne modele i tehnike kooperativne nastave koje se primenjuju u školama širom sveta. On je definisao kooperativnu socijalnu situaciju kao kontekst u kome pojedinac može ostvariti cilj, samo ako ostali članovi grupe dostignu taj cilj.

Kada se ovo postigne, za pojedince se kaže da su međuzavisni na unapređujući način. Dojč je tvrdio da interakcije u kojima članovi saraduju, omogućavaju naglašavanje uzajamnih interesa, koordinisane napore u radu, jednaku distribuciju moći, poverenje, pomaganje i iskrenu i otvorenu komunikaciju (prema Ševkušić, 1995). Slično njemu, Džonson i Džonson, najpoznatiji istraživači u oblasti kooperativne nastave, tvrde da kooperativne interakcije učenika predstavljaju koordinisana ponašanja da bi se ostvarili uzajamni ciljevi. Oni kooperativno učenje navode kao niz strategija usmerenih tako da omoguće delotvorno sticanje akademskih znanja i veština, kao i socijalnih veština. Za osnovni princip dobrog učenja navode dobro motivisanu grupu, koja ima jasno postavljen zadatak i pravila po kojima će se ponašati pri rešavanju zadataka. Svi članovi grupe su odgovorni za uspeh grupe ali i za svoj vlastiti uspeh unutar nje (Jonson and Jonson, 1978, prema Ševkušić, 1995).

Abrami i saradnici metodu kooperativnog učenja definišu kao metodu u kojoj učenici rade zajedno u grupama u kojima se podstiče pozitivna međuzavisnost, a pozitivna međuzavisnost razvija se tako da se podstiče individualna odgovornost za vlastito učenje i aktivno učestvovanje u rešavanju zadataka (Abrami i sar. 1995, prema Klarin, 1998).

Prema Andurahu Gokhejlu pojam kooperativno učenje predstavlja instrukcijsku metodu u kojoj učenici raznih nivoa znanja uče zajedno u malim grupama. Učenici su sami odgovorni za svoje učenje kao i za učenje ostalih. Uspeh jednog člana grupe pomaže drugima da budu uspešniji, usled čega kooperativni timovi postižu veće nivoe mišljenja i zadržavaju informacije duže od onih koji rade individualno. Podeljeno učenje daje učenicima priliku da učestvuju u raspravi, preuzimaju

odgovornost za vlastito učenje, a razmena ideja ne samo da povećava interes među učesnicima, već unapređuje i kritičko mišljenje. Razvijanje i uvežbavanje sposobnosti kritičkog razmišljanja, prosuđivanja i zaključivanja, važan je sastav temeljnih zadataka preobražaja školstva (Gokhale, prema Ševkušić, 1995).

Liman Lorenc (Lyman Lawrenc) definiše kooperativno učenje kao strategije učenja dece u malim grupama uz pomoć pozitivne interakcije. Odvija se u učionicama gde se odvijaju rasprave i prikazi tih rasprava. Upravo te rasprave imaju trajne pozitivne posledice na obrazovanje dece (prema Romić, 2002).

Upoređivanjem datih definicija može se zaključiti da kod pomenutih autora nema bitnijih razlika u određivanju pojma kooperativnosti u nastavi. Ako kooperativno učenje posmatramo sa aspekta međusobnog odnosa subjekata, njihovog broja, stepena učenikove samostalnosti, nastavnikovog rukovođenja i tako dalje, mi ćemo grupni rad razmatrati kao oblik rada u nastavi sa specifičnom strukturom čija primena dozvoljava svakom članu grupe traženje, pronalaženje i stvaranje znanja. Ovako posmatran grupni rad podrazumeva jednostavne odnose i komunikaciju, nužnu saradnju i solidarnost, jaku motivaciju čiji se uticaj u pravcu negativnog takmičenja može lako kontrolisati, realnu i objektivnu međusobnu kontrolu i tako dalje.

3. REZULTATI I EFEKTI KOOPERATIVNE NASTAVE I UČENJA

Kooperativna nastava je tema velikog broja istraživanja u svetu i kod nas. Akcenat u tim istraživanjima stavljen je na postignuća, interpersonalne odnose i psihološko zdravlje. Učesnici u istraživanjima razlikuju se prema uzrastu, sposobnostima, polu, rasi, nacionalnosti, socio-ekonomskom statusu i sl. Korišćeni su različiti zadaci, modeli ili tehnike saradnje. Istraživanja su sprovedili istraživači različitih teorijskih orijentacija u različitim uslovima, državama i tokom dugog vremenskog perioda. Ova istraživanja, pored toga, imaju takvu validnost i pouzdanost, koja se retko može naći u pedagoškoj i psihološkoj literaturi.

U literaturi je moguće pronaći brojna istraživanja koja se bave pitanjem efikasnosti kooperativne nastave čiji zaključci ukazuju na postojanje pozitivnih efekata kako u pogledu socio-emocionalnih, tako i u pogledu kognitivnih ishoda.

Istraživanja pokazuju da kooperativno učenje u najvećem broju slučajeva dovodi do poboljšanja akademskog postignuća, a samim tim utiče i na povećanje angažovanja učenika u radu u uslovima aktivne vršnjačke interakcije. Naglašava se i „pozitivan uticaj na intrinzičnu motivaciju, zbog uspostavljanja kontrole i upravljanja učenjem uz podršku vršnjaka” (Sharan, 1980, prema Mirkov i Lalić, 2006: 37).

Pored navedenog, treba istaći da se kooperativnim učenjem učenici osposobljavaju za „samoobrazovanje, za svesno i aktivno učenje i samostalan, produktivan i stvaralački rad, razvijanje inicijative i odgovornosti” (Stanojević, 2005; prema Mirkov, Lalić, 2006: 37).

Takođe, Slavin je na osnovu pregleda velikog broja istraživanja, o različitim oblicima kooperativnog učenja, zaključio da su kod najuspešnijih pristupa ključna sledeća „dva elementa a) grupni ciljevi i b) individualni doprinos (uključujući i odgovornost)” (Slavin, 1980, 1991; prema Mirkov i Lalić, 2006: 37). To u suštini znači da su grupne nagrade zasnovane na individualnom učenju svih članova grupe.

Kao još jedan od bitnih efekata kooperativnog učenja navodi se povećanje samopoštovanja učenika kao i povezivanje stavova učenika prema kooperaciji sa „bazičnim samoprihvatanjem i pozitivnom samoevaluacijom” (prema Mirkov i Lalić, 2006: 37). Slavica Ševkušić navodi da povećanje sposobnosti za preuzimanje uloge drugog dovodi do „povećanja samopoštovanja, a razvoj samopoštovanja povratno deluje na sposobnost preuzimanja uloge drugog” [...] a što nas dovodi do zaključka da su „kooperativni stavovi povezani sa emocionalnom zrelošću, dobro prilagođenim socijalnim odnosima, jakim personalnim identitetom i bazičnom verom i optimizmom” (prema Mirkov, Lalić, 2006: 37). Ona takođe ističe da se kooperativnim učenjem postiže viši nivo postignuća, bolje rezonovanje, usvajanje i transfer znanja, i podizanje intrinzične motivacije za učenje, kao i da se tokom ovakvog oblika učenja uspostavljaju bolji interpersonalni odnosi, razvijaju se socijalne kompetencije, članovi grupa dobijaju veće samopouzdanje što utiče i na poboljšanje njihovog celokupnog psihičkog zdravlja (Ševkušić, 1995). Istraživanje uticaja kooperativne nastave na trajnost znanja učenika, sprovedla je Gordana Mišćević-Kadijević. U eksperimentu sa paralelnim grupama, na uzorku od 148 učenika, ona je utvrdila da, u poređenju sa tradicionalnom nastavom, primenjena kooperativna nastava može da omogući „trajnije deklarativno, proceduralno i ukupno znanje” (Mišćević-Kadijević, 2009: 449). Ona ističe da je u nastavi veoma značajno „omogućiti učenicima da u formi organizovane saradnje do određenih znanja dolaze što samostalnije [...] jer u međusobnoj razmeni iskustava, pogleda i ideja, učenici su uviđali odgovore ne samo na pitanja šta predstavlja određeni pojam, već i da ga uporede sa nekim drugim” (Mišćević-Kadijević, 2009: 395).

Stil, Meredith i Templ (prema Peko i Pintarić, 1999) navode sledeće rezultate primene kooperativnog učenja u nastavi:

- bolji uspeh i duže pamćenje naučenog;
- češće razmišljanje višeg reda, dublje razumevanje i kritičko mišljenje;
- usredotočeniji rad u odeljenju i manje nediscipline;
- veća motiviranost za bolje ocene i učenje;
- veća sposobnost da se situacija razmotri iz tuđe

perspective;

- pozitivniji, tolerantiji i prijateljskiji odnos s vršnjacima;
- veće društvene podrške;
- bolja prilagođenost;
- pozitivniji odnos prema samom sebi;
- veće društvene kompetencije;
- pozitivniji stavovi prema predmetima, učenju i školi;
- pozitivniji odnos prema nastavnicima.

O prednostima grupnog oblika rada teoretičari rado govore, dok su praktičari po tom pitanju više skeptični. Empirija nam govori da je „grupna nastava bolja od glasa koji uživa kod praktičara i lošija od glasa koji uživa kod teoretičara” (Meyer, 2005: 81). Dan, Digretz i Rozenbuš u empirijskom istraživanju iz 2002. godine došli su do veoma interesantnih rezultata. Naime, oni su ustanovili da je „najveća prepreka uspešnoj grupnoj nastavi neumerena težnja nastavnica i nastavnika za poučavanjem i kontrolom” (prema Meyer, 2005: 81). Iako je nastavnicima poznata činjenica da učenici trebaju ostvariti slobodu, oni se ipak neprestano i prebrzo upliću u njihov rad. Ovi teoretičari ističu da je moguće dokazati veći uspeh u učenju upravo tamo gde se nastavnik ne upliće u grupne procese.

Šnajder i Saliven (prema Klarin, 1998) ne podržavaju rasprostranjeno uverenje da kooperativno učenje postiže bolje rezultate od individualnog, ali to nisu uspeali da dokažu na socijalnom i afektivnom planu, a nisu mogli ni negirati veće zadovoljstvo učenja kooperativnom metodom.

Neka druga istraživačka poređenja (prema Čudina-Obradović i Težak, 1995), pokazuju da su ta dva oblika organizacije učenja različito prikladna za različite vrste zadataka, međutim, dve su nepobitne prednosti kooperativnog učenja:

- pomaže razvijanju sposobnosti rešavanja problema i sposobnost zaključivanja,
- poboljšava odnose među članovima grupe i vlastito samopoštovanje.

Prema Džonsonu i Džonsonu (prema Džaferagić i Tomić, 2012: 108), osnovni rezultati primene kooperativnog učenja ogledaju se u sledećem:

- više postignuće i duže trajanje naučenog;
- razvoj kritičkog mišljenja i podsticanje mišljenja višeg reda;
- usmerenost na zadatak i veća disciplina;
- razvoj sposobnosti decentralizacije;
- povećanje intrinzične motivacije za učenje.

Prema ovim autorima, kooperativna nastava i učenje podstiču i socijalni i emocionalni razvoj, doprinosi izgradnji raznovrsnih socijalnih kompetencija, uspostavljanju pozitivnih i efikasnih socijalnih odnosa i, uopšteno, boljem metalnom zdravlju učenika.

P. Ruders smatra da je kooperativno učenje pogodnije za oblike podrške u interakciji i međusobnim odnosima,

nego za ostvarivanje kognitivnih ciljeva, na šta je ono često usredsređeno. On je analizirao rezultate devet različitih studija i došao do zaključka da postoje razlike između učinka kooperativnog učenja u razvoju kognitivnih sposobnosti, s jedne strane, i učinka u socijalno-afektivnom razvoju sa druge strane. U odnosu na tradicionalnu, saradnička nastava daje bolje rezultate u pismenom izražavanju, rečničkom fondu, opštoj informisanosti, uspehu iz matematike i istorije, bolje osposobljava učenike za rasuđivanje i kritičko mišljenje. Neki od doprinosa saradničke nastave za kognitivni razvoj koje navodi I. Ivić su:

- različitost nivoa i znanja učenika omogućava plodnu razmenu među njima.
- sukob ideja i ličnosti omogućava praktikovanje dijaloga, rasprave i razmene, čime se formiraju intelektualne i komunikativne sposobnosti.

Autori Roders i Ivić ističu da kooperativna nastava doprinosi razvoju intelektualnih sposobnosti, nasuprot uvreženom mišljenju da ono utiče samo na socijalne kompetencije. Naprotiv, mnoga istraživanja pokazuju da se u oblicima kooperativne nastave, na svim područjima postižu bolji rezultati u učenju nego u klasičnim, pa i u individualnim oblicima nastave i učenja. To se odnosi na pisanje, leksički fond, matematiku, istoriju i opštu informisanost. Učinak se ne ograničava samo na jedan viši, efikasnije stečen, nivo znanja, nego i na uvek teže dostižne drugim oblicima nastave- sposobnost suđenja i kritičkog mišljenja (Roeders, 1995).

Pedagog N. Suzić prednosti kooperativnog učenja vidi u kognitivnim, afektivnim, socijalnim i radno-akcionim kompetencijama. Nastavnik je uspešan ako je učenik maksimalno misaono aktivan, ako je interakcija bogata, a on sam u komunikaciji više učestvuje. Ali pored interakcije nastavnik-učenik, jednako je bitna i interakcija između samih učenika. Kroz saradnju u učenju učenik se osposobljava i za saradnju na poslu, u društvenom i privatnom životu. Sažeto rečeno, kooperativno učenje doprinosi socijalizacijsko-vrednosnom, kognitivnom i emocionalnom razvoju.

Izbor oblika rada zavisi od vaspitno-obrazovnih zadataka i sadržaja koje treba realizovati. U njegovom izboru nastavnik je uglavnom slobodan, sam se opredeljuje za primenu jednog ili više oblika rada na određenom času. Svaki oblik rada ima svoje karakteristike, prednosti i nedostatke, na osnovu kojih se vrši izbor i kombinacija najefikasnijih i postupno vrši prelaz s jednog oblika rada na drugi, odnosno koriste se oni koji su adekvatni u datoj konkretnoj situaciji.

Najpotpunije rezultate različiti oblici rada daju ako se među njima uspostavi process korelacije, koja „označava dejstvo i sadejstvo pojedinog i drugih oblika rada“ (prema Prodanović, Stevanović, 1981). Raznovrsna kombinacija omogućava veću motivaciju i znatiželju učenika kao i

približavanje gradiva koje se izučava.

Rezultati istraživanja o kooperativnom učenju su iznenađujuće konzistentni u pogledu toga da podržavaju ovaj oblik učenja i ukazuju da se on može uspešno primenjivati na svim uzrastima učenika, u svim nastavnim predmetima i na velikom broju zadataka. Učenje putem saradnje doprinosi većem postignuću, višim nivoima rezonovanja, boljoj retenciji i transferu znanja, unutrašnjoj motivaciji za učenje, razvoju socijalnih kompetencija, boljim interpersonalnim odnosima, prijateljstvu, većem samopouzdanju, moralnom rezonovanju i ukupnom psihološkom zdravlju (Ševkušić, 1995).

Nemački pedagog Hirzel izvršio je istraživanje koje je imalo za cilj da se utvrde razlike u efikasnosti između programirane nastave u parovima i individualnog rada. Eksperiment s paralelnim grupama obuhvatao je 196 učenika četrnaestogodišnjaka. Posle ankete sprovedene među učenicima za individualni rad opredelilo se 35% učenika, za rad u parovima 51%, a neopredeljenih je bilo 14% učenika. Na svim zadacima, osim jednog, uspešniji su bili parovi, a uočena je i veća motivacija parova da za teže zadatke pronađu rešenje bez obzira na potrebno vreme. Hirzel je utvrdio da je utrošeno vreme u trećini programa kraće pri individualnom radu a takođe, da je sposobnost saradnje u paru vezana za uspeh u školi, pol i izbor drugog člana u paru (Hirzel, prema Buj, 1983).

Jedno od istraživanja koje je imalo za cilj da utvrdi zastupljenost pojedinih oblika rada u procesu nastave izvršio je Majer. Rezultati pokazuju da je frontalni rad zastupljen u 65%, grupni 20%, a individualni rad u 15% vremena (Mauer, prema Buj, 1983: 14).

Kopesovo istraživanje dalo je sledeće rezultate o učestalosti određenih oblika rada u nastavi: frontalni rad 60,2%, individualni 13,6%, rad u parovima 16,2%, grupni rad 0,6%, a ostali nedefinisani oblici rada 9,4% vremena (Kopes, prema Buj, 1983: 14). Na osnovu ovih istraživanja uspostavljen je odnos između frontalnog oblika rada i ostalih oblika. Kod Majera taj odnos je 65:35 u korist frontalnog rada a kod Kopesa 60:38.

Veliki doprinos afirmaciji grupnog rada, teorijski i praktičan, dali su Poljak, Prodanović i Prodanović, Stevanović, a značajno istraživanje izvršila je i Bujeva. Na osnovu njihovih razmatranja može se zaključiti da u nastavnoj praksi dominira rad sa celim odeljenjem, primenjuje se i individualni rad, ali se kooperativno učenje retko primenjuje. Opšti zaključak ovih studija je da se kooperativno učenje ne koristi dovoljno iako za to postoje brojne mogućnosti, kako u nastavnim, tako i u vannastavnim i vanškolskim aktivnostima.

Veliki broj istraživača potvrđuje mnogobrojne pozitivne efekte kooperativnog učenja na vaspitno-obrazovni proces. Odatle se i javljaju težnje savremene škole ka razvijanju interakcije među učenicima u procesu učenja, a sa ciljem prevazilaženja tradicionalizama u nastavi (koji

je orijentisan na reprodukciju znanja i razvoj sposobnosti memorisanja).

4. ZAKLJUČAK

Pregled obimne literature o kooperativnoj nastavi daje jasnu sliku o tome koliko je ono moćan pristup. Njegovi višestruki pozitivni ishodi kreću se od afektivnog, bihevioralnog do kognitivnog domena.

Ipak, naš obrazovni sistem pretežno je usmeren na enciklopedijska, a ne funkcionalna znanja. Nastavni sadržaji su preopterećeni mnoštvom podataka i enciklopedijskih sadržaja, a nastava se najčešće izvodi putem predavanja.

Jedan od mogućih razloga za dominaciju primene kompeticije i individualnog rada učenika je uverenje da je razvijanje veština za takmičenje važnije u pripremanju dece za kompetitivni svet odraslih. Međutim, činjenica je da takmičenje zauzima samo manji deo života, a mnogo veći deo je ispunjen zahtevima za saradnjom i uzajamnom podrškom. Složeniji uslovi života sve više počinju da zavise od naše sposobnosti da saradjemo i da budemo empatični. U potrazi za boljom sutrašnjicom, čemu škola po svojoj definiciji uvek teži, učenje kooperativnih odnosa je, verovatno, najvažnija lekcija koju dete može dobiti u školi.

Još jedan od razloga za nedovoljnu zastupljenost kooperativnog učenja u praksi može biti taj što se početni pokušaji nastavnika da kreiraju situacije za saradnju među učenicima često završe neuspešno. Oni započinju sa velikim entuzijazmom da probaju „nešto novo“ u radu sa učenicima, i brzo se razočaraju jer se suoče sa ozbiljnim problemima u disciplini i motivisanosti učenika. Bitno je da se pre samog početka upoznaju sa osnovnim postavkama, planiranjem i primenom ovog oblika rada, imajući na umu da njegova primena predstavlja vredan izazov koji uloženo zalaganje i posvećeno vreme vraća u vidu višestrukih pozitivnih ishoda. Da li će kooperativno učenje biti uspešno zavisi, pre svega, od toga kako se pripreme i strukturiraju uslovi u kojima će učenici raditi. Zato važan korak u primeni ovog oblika učenja predstavlja adekvatna priprema nastavnika, od koje u najvećoj meri zavisi efikasnost primenjenih metoda. Pored upoznavanja sa osnovnim principima i elementima kooperativne strukture, kao i različitim modelima i tehnikama, nastavnicima je potrebna velika podrška, u obliku čestih konsultacija, od strane psihološko-pedagoške službe, da bi efikasno mogli primeniti ovaj oblik rada u nastavi i da bi se lakše snalazili u svakodnevnim dilemama.

Razvoj obrazovanja treba usmeriti i prema razvijanju sposobnosti posmatranja, kritičkog razmišljanja, prosuđivanja i logičkog zaključivanja. Unapređivanjem kvaliteta učenja i poučavanja, učenici će biti podstaknuti na sistemsko i aktivno učenje, a nastavnici na primenu savremenih nastavnih metoda. Moderna nastava zahteva

primenu raznovrsnih metoda, načina i oblika rada, što nam kooperativno učenje sa svojim raznovrsnim i veoma prilagodljivim strategijama može pružiti.

Metode u kojima dominira takmičenje ili individualni rad nisu loše same po sebi, bitno je da učenici nauče da rade samostalno ili da se takmiče iz zabave. Jedini problem je što su one dominantne u nastavnom radu. Kooperacija bi trebalo da bude primenjena mnogo češće, tačnije, trebalo bi da obezbedi celokupan kontekst za učenje u kome bi takmičenje i individualni rad, pod određenim uslovima, našli svoje pravo mesto.

Još neke od implikacija rada su: neophodnost kreiranja uslova za kvalitetno realizovanje grupnog oblika rada, važnost edukacije nastavnika o značaju primene kooperativnog načina rada, usvajanje specifičnih znanja, veština i tehnika potrebnih za rad, širenje pozitivnih metodičkih iskustava, isticanje značaja praktičnog iskustva i primena strategija kooperativnog učenja kao bogatog izvora učenja i znanja nastavnika.

LITERATURA

- [1] Buj, M. (1983). *Odgojno obrazovni rad u parovima*. Zagreb: Školska knjiga.
- [2] Vilotijević, M. (2009). *Promenama do efikasnije škole budućnosti*. U Zborniku radova sa naučnog skupa *Buduća škola II deo*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- [3] Vilotijević, N. (2007): *Obrazovna tehnologija*. Učiteljski fakultet, Beograd.
- [4] Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.
- [5] Klarin, M. (1998). *Utjecaj podučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata*, *Društvena istraživanja*, 7, 4/5, 639 – 656.
- [6] Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita. (Originalni rad objavljen 2004)
- [7] Mirkov, S. i Lalić, N. (2006). *Metakognitivne strategije i kooperativno učenje u obuci za rad na kompjuteru*. *Nastava i vaspitanje* br. 55/1, 34 – 46.
- [8] Mišćević-Kadijević, G. (2009). *Kooperativni pristup u nastavi i trajnost učeničkih znanja*. *Nastava i vaspitanje* br. 58/4, 499 – 508.
- [9] Peko, A. i Pintarić, A. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet, Zagreb.
- [10] Prodanović, Lj. i Stevanović, M. (1981). *Rad u parovima kao savremeni nastavni oblik*. Beograd: Privredno-fnansijski zavod.
- [11] Roeders, P. (2003). *Interpretativna nastava. Dinamike efikasnog učenja i nastave*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. (Originalni rad objavljen 1995).
- [12] Romić, S. (2002). *Kooperativno učenje u početnim razredima osnovne škole*. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, Vol. 4, br. 1, str. 256-272.
- [13] Čudina-Obradović, M. i Težak, D. (1995). *Mirotvorni razred*, Zagreb: Znamen.
- [14] Džafaeragić, A. i Tomić, R. (2012). *Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole*. *Metodički obzori*, 7/2, 107 – 117.
- [15] Ševkušić, S. (1995). *Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja*. U *Zborniku Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.