

**Dr Nada Vilotijević**  
Učiteljski fakultet, Beograd

Stručni rad  
„Obrazovna tehnologija”  
1-2/2007.  
UDK: 371.3

## SARADNIČKA (KOOPERATIVNA) NASTAVA

**Rezime:** U radu se razmatraju bitna obeležja saradničke (kooperativne) nastave, organizacija saradničke nastave u maloj grupi, Psihološke osnove rada u maloj grupi, odnosi u malim grupama, formiranje učeničkih grupa, organizacija prostora za učenje, artikulacija časa u malim grupama, uloga nastavnika u interaktivnom radu u malim grupama, saradnja i takmičenja u malim grupama, saradnički rad u parovima, mogući učinci rada u parovima, teškoće i ograničenja rada u parovima, formiranje parova, timski-saradnički rad u nastavi, radionički grupni rad u nastavi.

**Ključne reči:** saradnička (kooperativna nastava), interaktivan rad.

### **Bitna obeležja saradničke (kooperativne) nastave**

Saradnička (kooperativna) nastava podrazumeva aktivnost oba činioaca – i nastavnika i učenika. Udeo jednoga i drugoga u tome radu ne može biti jednak jer nastavnik znanjem, životnim iskustvom i zrelošću daleko nadmašuje učenika. No, saradnička nastava je karakteristična po daleko većoj aktivnosti učenika nego što je to slučaj u predavačkoj nastavi. Kako se to postiže? Jedan od načina je da nastavnik sa učenicima porazgovara o mesečnom, ili još bolje, sedmičnom planu rada, da im kaže šta je na redu za rad, da ih usmeri konkretnim pitanjima na osnovu kojih treba da se pripreme za sledeći

čas. Tako pripremljeni učenici biće motivisani i spremni za pravu interakciju u nastavi i učenju. Mogućnosti učenika da saraduju su različite u raznim tipovima nastavnih časova. Pri obradi novog gradiva njihovo učešće se može očekivati ako su prethodno pripremljeni, ako poznaju osnovne činjenice iz nove materije. Na časovima ponavljanja i utvrđivanja, a takođe i sistematizacije, obrađenih sadržaja oni treba da budu maksimalno aktivni, treba da «nose» nastavni proces, a nastavnikova uloga je da usmerava, uopštava i da zajedno sa učenicima vrednuje ono što je urađeno.

U takvoj nastavi zadatak nastavnika je da «režira» pogodne sazajne situacije, da postavlja provokativna i motivacijom nabi-

jena pitanja, da priprema didaktički materijal, da planira i vodi i da tako organizuje rad da učenicima ostavi dovoljno prostora i vremena za punu radnu i misaonu aktivnost. Ono što znaju i mogu učenici, treba da kažu sami, a nikako nastavnik koji je dužan da iz njih izvuče maksimum.

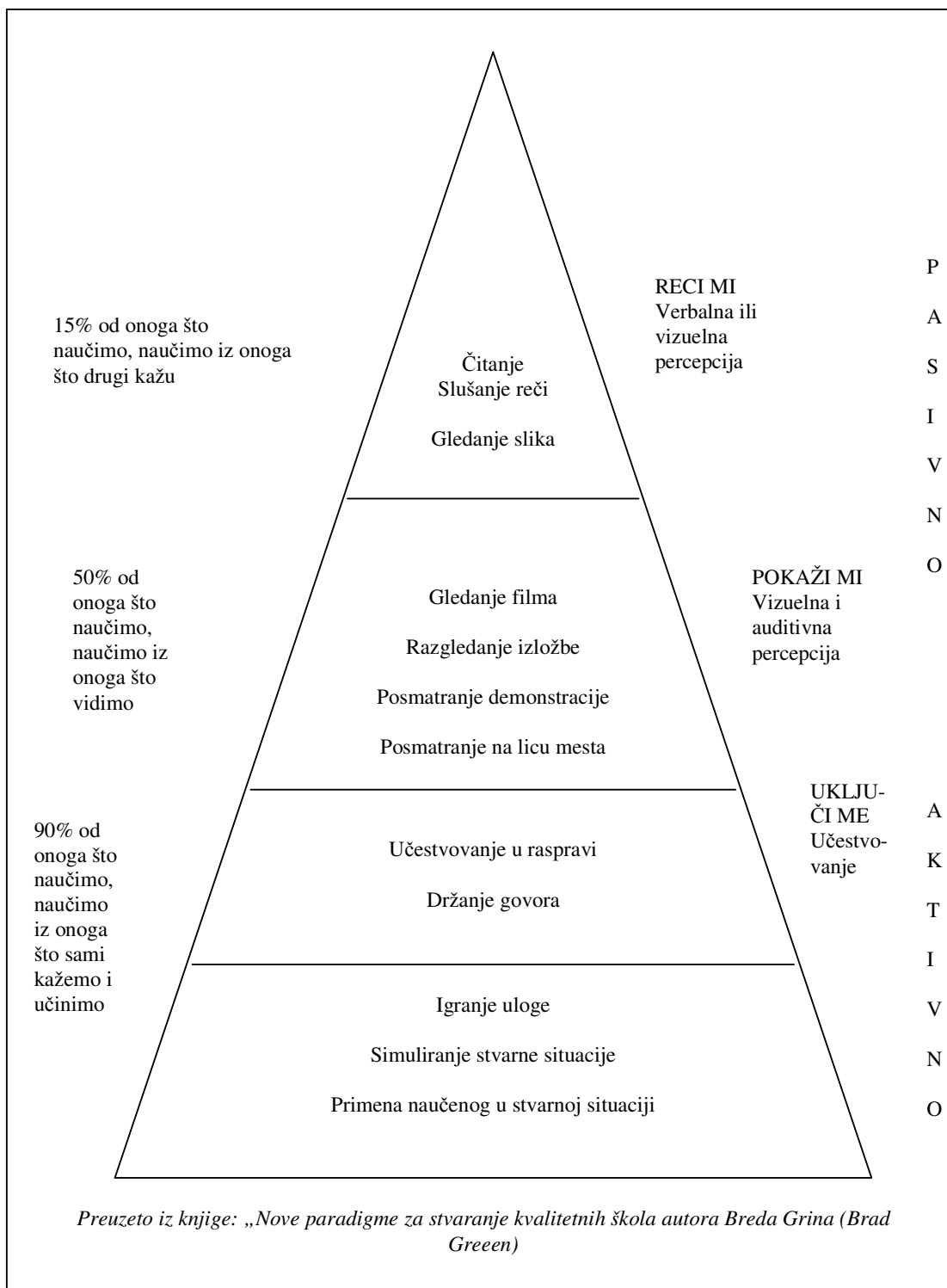
Nastavnikova pomoć treba da bude tolika koliko je neophodno, a nikako preko toga. Pri tome treba imati u vidu podatke iz jednog britanskog istraživanja koje je koristila B. Đorđević, a u kome se kaže da čovek upamti: 10 odsto od onoga što čita, 20 odsto onoga što čuje, 30 odsto onoga što vidi, 50 odsto onoga što vidi i čuje, 80 odsto onoga što kaže i 90 odsto onoga što istovremeno kaže i radi. Slično iskustvo sažeto je i u kineskoj narodnoj izreci: što čujem zaboravim, što vidim možda upamtim, što uradim znam. 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 u biti i dalje pasivan proces, pa se za sedam dana zaboravi oko 50 odsto gradiva. Najčešći oblici te metode su predstavljanje «uživo» i gledanje videa. Pravo uključivanje se postiže metodom «uključ me» kad pojedinac aktivno učestvuje u procesu učenja i tada mnogo više nauči i upamti 90 odsto naučenoga. Ako se posmatra piramida učenja, lako se zaključuje da se na osnovu verbalne i vizuelne percepcije («reci mi») nauči malo (15 odsto iz onog što drugi kažu). Preko vizuelne i auditivne percepcije («pokaži mi») nauči se više (50 odsto onoga što vidimo). Oba ova oblika spadaju u pasivno učenje. Najviše se nauči ako se aktivno sudeluje u učenju, tj. metodom «uključ me» (90 odsto onoga što sami kažemo i učinimo). Zaključak je nedvo-

smislen: nastavnik treba da omogući učeniku da što više govori i radi, a saradnička nastava sa svojom bogatom interakcijom, je najpogodnija za to.

Na različitim tipovima časova biće i različit stepen interaktivnosti. U istraživačkim zadacima, na osnovu prethodno postavljenih pitanja i sačinjenog plana, udeo učenika biće veoma veliki. Pri tumačenju sasvim novih sadržaja sa kojima se učenici prvi put susreću biće znatno manji, ali mora biti toliki da im građa bude potpuno jasna.

U osnovi saradničke (kooperativne nastave) je interakcija kao pogonska energija. Dosta je autora koji se bave prednostima i učincima ove vrste nastave. Poul Ruders naglašava da je u mnogim slučajevima kooperativno učenje usmereno na postizanje kognitivnih ciljeva, a realizacija se izražava rezultatima školskog učenja. On zatim dodaje da su saradničke grupe za učenje manje pogodne za ostvarivanje takvih (kognitivnih) ciljeva, a više za oblike podrške u interakciji i međusobnim odnosima. On jasno naglašava da se u mnogim studijama ističu razlike između onih učinaka kooperativnog učenja koji se odnose na kognitivne sposobnosti, s jedne strane, i učinaka koji se odnose na socijalni i afektivni razvoj učenika, sa druge strane. Zaključke o tome on temelji na rezimeima devet različitih studija.

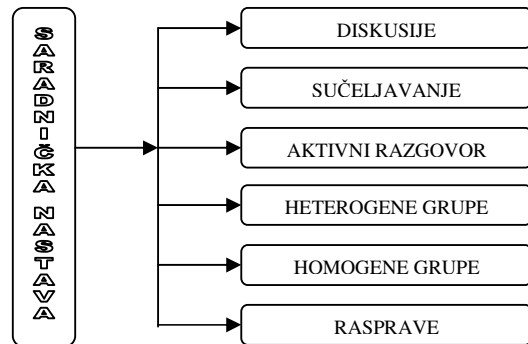




U celini gledano, saradnička nastava je u svim svojim oblicima i svim nastavnim predmetima, istraživanja to pokazuju, dala bolje rezultate od klasične nastave pa i od individualnog učenja što se ogleda u pismenom izražavanju, rečničkom fondu, opštoj informisanosti, uspehu iz matematike, istorije. Sem znanja, saradnička nastava je dosta doprinela osposobljavanju učenika da rasuđuju i kritički misle. P. Ruders navodi koji su procesi karakteristični za oblike saradničke nastave, a mi ih ovde sažeto dajemo.

1. Diskusije vođene tokom saradničke nastave i učenja više podstiču razvoj kognitivnih sposobnosti nego drugi oblici nastave.
2. Aktivno učešće u saradničkim grupama pouzdano dovodi do sučeljavanja mišljenja, ideja ili informacija. Ako se takve situacije pravilno iskoriste, to će dati veće efekte i doprineti bržem usvajanju nastavnih sadržaja.
3. Aktivan razgovor prilikom rešavanja zadataka u različitim oblicima interakcije najviše doprinosi ostvarivanju ciljeva učenja. Jedini uslov je da se razgovor vodi u prijatnoj atmosferi.
4. Rad u malim heterogenim grupama jedan je od najboljih načina za sticanje novih znanja. Grupe ne smeju da budu preterano heterogene jer velika razlika među učenicima može dovesti do toga da se izvesni koraci u procesu mišljenja i razvoja propuste.
5. U grupama homogenim po znanju i veštinama mogu se, u odgovarajućim uslovima, vrlo originalno i kreativno rešavati različiti problemi. Ipak, u takvim grupama učenici se mogu potpuno saglasno opredeliti za pogrešan način rešavanja problema. Cela grupa može da zaluta. Da bi se to sprečilo, učenje putem otkrića treba da bude osnovni oblik rada.

6. Rasprave u saradničkoj nastavi omogućuju učenicima da stalno ponavljaju informacije, argumente, objašnjenja i da ih tako dugoročno memorišu i uvek prizovu u potrebnom trenutku. (P. Roeders, 2003).



Shema: Procesi u saradničkoj nastavi po P. Rudersu

Neke doprinose saradničkog učenja kognitivnom razvoju učenika navodi I. Ivić, a mi izdvajamo dva:

a) različitost nivoa i znanja učenika omogućava plodnu razmenu među njima – svako na svoj način razume neke aspekte fenomena o kome se uči i time ih izvlači u prvi plan;

b) sukob ideja i ličnosti omogućava praktikovanje dijaloga, razmene, rasprave i, na taj način, omogućava formiranje važnih intelektualnih i komunikativnih sposobnosti.

Dve iste odlike saradničke nastave ističu i Ruders i Ivić: prvo, ova nastava omogućava sučeljavanje i razmenu mišljenja i drugo, ona doprinosi razvoju intelektualnih sposobnosti.

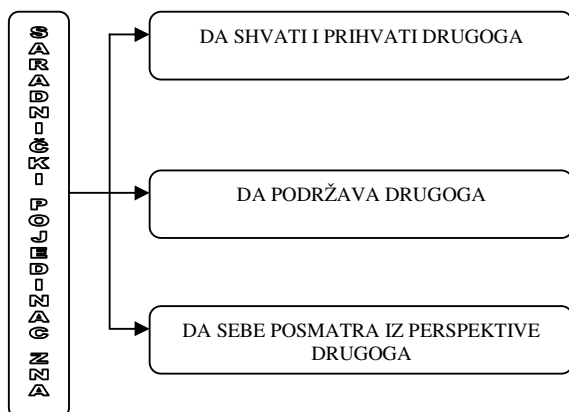
Kad govore o ulozi saradničke (kooperativne) nastave u realizaciji socijalnih i afektivnih ciljeva, autori to povezuju sa «sticanjem kompetencija» neophodnih za život sa drugima. Našim jezikom rečeno, reč je o osposobljavanju (sticanju sposobnosti) za saradničke aktivnosti na poslu, u privatnom i društvenom životu. Logično, saradnička nastava se ostvaruje kroz saradnju i, samim tim,

osposobljava za saradnju. Saradnički osposobljen (kooperativan) je onaj pojedinac koji ume:

a) da shvati i prihvati drugoga (da posmatra probleme i životne situacije iz njegove perspektive, da se uživi u razloge njegovih postupanja);

b) da podržava drugoga i da ga prima kao saradnika, a ne kao rivala i konkurenta;

v) da sebe posmatra iz perspektive drugoga (da svoje mišljenje o sebi i mišljenje drugoga o sebi sučeljava i iz toga izvlači zaključke za svoje ponašanje).



Šema: Osobine saradničke nastave

Saradnička nastava, koja se ostvaruje u grupama, ima veliku motivacionu snagu. Saradnja deluje podsticajno, povećava interesovanje za učenje. Svaki pojedinac želi da doprinese uspehu grupe. U odeljenju se širi pozitivna energija. Učenicima je grupni rad prijatniji od frontalnog (tradicionalnog). U didaktičkoj teoriji, u psihologiji najviše, mnogo je raspravljano o spoljašnjoj i unutrašnjoj motivaciji. Zna se koliki su dometi jedne, a koliki druge. B. Grin (1996) ističe da tradicionalni spoljašnji pristup motivaciji u skladu sa teorijom stimulus – reakcija (reč je

o bihejviorističkom konceptu) može naizgled funkcionisati uz dva uslova: ako učenik zavisi od nagrade ili ako strahuje od kazne. No, odnosi zasnovani na strahu i zavisnosti ne mogu biti trajni jer pogubno deluju na kvalitet. Spoljašnja motivacija zasnovana je na razmeni: učenik treba da zadovolji nastavnikov zahtev da bi ga ovaj nagradio (ocenom, javnom pohvalom). Važi logika: ti meni dobar odgovor – ja tebi nagradu. Tu nagradu učenik može shvatiti i kao podmićivanje. U tom slučaju učenici rade tačno toliko koliko je dovoljno za nagradu. U suštini, cilj je nagrada, a ne kvalitet. Ako se kvalitet postavi kao cilj, nikakva nagrada ne može nadomestiti ono zadovoljstvo koje pojedinac oseća zato što je uspešno završio ono što je zamislio. Grin navodi mišljenje Marka Lepera (Mark Lepper) koji izveštava da se interesovanje učenika smanjuje kada rade za nagradu u poređenju sa radom koji je vredan po sebi i za sebe. Edvards Deming (1993) navodi da je primena spoljašnje motivacije «najača kočnica kvaliteta i produktivnosti na Zapadu. Stvara strah, podstiče kratkoročno razmišljanje, razara dugoročno planiranje, uništava timski rad, podstiče suparništvo i ostavlja gorak ukus». Grin smatra da teorija stimulus – reakcija znači život izvana prema unutra, a da teorija kontrole donosi život iznutra prema spolja. Život iznutra prema spolja jača osećaj moći i pomaže u zadovoljavanju osnovnih potreba za zabavom, slobodom, moći, ljubavlju, pripadanjem. Veća je odgovornost i samokontrola kad se živi iznutra prema spolja. Ako se živi obrnuto od spolja prema unutra, onda se dopušta drugima da kontrolišu naša osećanja i život. Za sreću pojedinca nisu odgovorni drugi niti je on odgovoran za njihovu. Sreća je nešto što dolazi iznutra, kad se živi u skladu sa vlastitim vrednostima i načelima.

Stepen interaktivnosti u saradničkoj nastavi je veoma visok. Naročito je razvijena

interakcija učenik – učenik, koja najčešće izostaje u frontalnom obliku, a u pripremnom i završnom delu ostvaruje se i interakcija nastavnik – učenici. Prednosti takvog učenja N. Suzić vidi u kognitivnim, afektivnim, socijalnim i radno-akcionim kompetencijama. «Učenik koji radi u grupi, koji se nauči oslanjati na svoje vršnjake pri radu na času, razvije socijalne sposobnosti bolje od onoga ko sve vrijeme školovanja ponavlja ono što je nastavnik rekao ili ispunjava nastavnikove zahtjeve» (N. Suzić, 2003).

Svaku didaktičku pojavu, pa i vrste nastave i učenja – među njima i saradničko, treba posmatrati celovito. Ima težnji da se na talasu kritike porekne bilo kakva vrednost tradicionalne nastave, a da se interaktivna, odnosno saradnička nastava prekomerno hvale, veliča i preporučuje kao spasonosni izlaz iz svih teškoća u koje je zapao nastavni proces. Huber i saradnici (1992), na osnovu rezultata istraživanja, upozoravaju da u primeni saradničkog učenja treba voditi računa o strukturi ličnosti i učenika i nastavnika. Nesigurne i nedovoljno samopouzdate ličnosti mogu, u ovakvom tipu nastave, imati problema. Prezaštićena, ali i emocionalno zanearena, deca često doživljavaju socijalnu sredinu kao poricanje sopstvenih mogućnosti i inicijativa. Ona su navikla da se toj sredini pokoravaju jer im je tako najlakše. Njima je potrebna sredina koja im nudi zaštitu i sigurnost i takvu sredinu traže i u školi. Ako se od njih traži da, u grupnom radu, budu samoinicijativna i odgovorna, da sučeljavaju svoja mišljenja sa mišljenjima drugih, ona to doživljavaju kao pretnju svojoj sigurnosti. Svoja ranija mišljenja i sudove zadržavaju, nisu spremna da ih preispituju. Suprotno od ove dece, postoje i takva deca na koju ono što je novo i nepoznato deluje kao izazov za nove aktivnosti, ideje i stavove. Za njih je interakcijski rad važan podsticaj da se misaono usredsrede na postavljene zadatke, da

svoja mišljenja sučele sa mišljenjima drugih. U svakom slučaju, interaktivna nastava više nudi onim učenicima koji su komunikativniji nego onima koji su stidljivi i koji se plaše neuspeha. Ovaj problem se može otkloniti, ili dosta ublažiti, stvaranjem atmosfere poverenja i sigurnosti. Sticanju samopouzdanja može da doprinese početni neuspeh koji treba primiti ne kao tragediju nego kao podsticaj za nove napore i dokazivanja. Neuspeh može da doprinese «očvršćenju karaktera».

Od mogućih slabosti interaktivnog učenja N. Suzić navodi sledeće:

a) interakciju bez nastavnikovog usmeravanja i vođenja (Ako mlađe učenike prepuštimo da uče potpuno samostalno i ne usmeravamo ih dovoljno, postoji opasnost da ne savladaju predviđeno gradivo i da ne steknu neophodne praktične i sazajne sposobnosti. Nastavnikovo vođenje je neophodno, ali se ono, postepeno, smanjuje kako učenici postaju stariji i zreliji);

b) zavisnost slabijih učenika od boljih (ova opasnost se može izbeći ako se za grupni rad pripreme takvi zadaci da svaki učenik može doprineti grupnom uspehu);

v) socijalno lenčarenje (Ovo je najčešća slabost grupno organizovanog učenja. Javlja se kad postavljene grupne zadatke može da reši jedan ili dva učenika, bez učešća ostalih koji koriste «grupnu hladovinu». Ovo može da bude i posledica preteranog nastavnikovog oslanjanja na vođu grupe. Zato rezultat grupnog rada treba da prezentuju svi članovi grupe ako je to moguće, ili svaki put drugi član grupe, ili da se izvestilac «izvlači» lutrijskim sistemom);

g) Ringelmanov efekat (Pojedinci se nerado zalažu u grupnoj aktivnosti jer osećaju potrebu da se zalažu za sebe a ne za grupu);

d) emocionalni rizik (Nekim pojedincima ne odgovaraju grupna dinamika i emocionalna otvorenost zbog njihovog emocio-

nalnog složaja. To su učenici zatvoreni u sebe ili oni koji su doživeli traume). (N. Suzić, 2003).



*Shema: Slabosti interaktivnog učenja po N. Suziću*

### **Organizacija saradničke (kooperativne) nastave**

Saradnička nastava (učenje) podrazumeva da učenik bude i radno i misaono aktivan mnogo više nego u tradicionalnoj školi. Ona se realizuje kroz grupni rad pri čemu se misli na male radne grupe. Istina, svaka nastava je do određenog nivoa saradnička, ali obim i kvalitet saradnje nije u svakoj vrsti nastave isti. I u frontalnoj nastavi učenik je donekle saradnik, ali se ta saradnja uglavnom svodi na slušanje, gledanje i pamćenje. Saradnja kroz grupni rad ima drugi kvalitet jer je grupa stavljena u situaciju da samostalno reši zadatke i o tome izvesti odeljenje čime misaona aktivnost mora da dobije na dubini.

Grupni rad se u nastavnoj praksi javio kao reakcija na slabosti frontalne nastave kojoj se sasvim opravdano upućuje više ozbiljnih prigovora među kojima najveću težinu ima (da ponovimo to) marginalizovana uloga

učenika koji bi trebalo da bude najvažniji činilac u nastavnom procesu.

U frontalnoj nastavi učenici su misaono pasivni. Nastavnik, koji radi sa celim odeljenjem, služi se verbalnim metodama, usmeno «isporučuje» znanja, a zadatak učenika je da zapamte izloženo. Nastavni proces se svodi na nastavnikovo pričanje i učenikovu recepciju. V. Švajcer je, još davne 1964. godine, istakao da čak i ako se nastavnik izdigne iznad sfere prostog verbalnog interpretiranja činjenica u sferu demonstracionih metoda (koje predstavljaju najviši domet frontalne razredne nastave), ipak se time uloga učenika u nastavnom procesu bitno ne menja, nego se samo proširuje modalitet njegove receptivnosti. R. Kuzine je isticao da se deci, u tradicionalnoj školi, koja žive samo za delovanje i koja ne mogu živeti bez rada, zabranjuje akcija. U takvom načinu rada zapostavljene su najvažnije misaone funkcije učenika – rasuđivanje i zaključivanje.

U odeljenju od oko tridesetak učenika, u frontalnoj nastavi, nastavnik podešava obim, složenost i ostale zahteve prosečnom učeniku iako je takav učenik imaginaran. Kompletno učeničko odeljenje nastavnik svodi na oko i uho, tj. na jednu vrlo siromašnu percepciju. Od svih se očekuje da gradivo primaju na isti način. Sposobniji učenici se u takvoj nastavi dosađuju, a oni slabiji veliki deo nastavnikovog izlaganja ne razumeju. Džordž Vud (1996) kaže da su američke srednje škole reprodukovani model fabrike. Učenici, kao sirovi materijali, se obrađuju kao neraščlanjena masa, pri čemu samo nekoliko izvanrednih ili nedisciplinovanih stiču bilo kakvu posebnu pažnju. Nastavnici moraju da se bave rasporedom koji tretira sve predmetno gradivo na isti način, decom koja pored njih prolaze kao vrtoglava mrlja. Oni nikad nisu sposobni da imaju kontrolu nad svojim vremenom sa učenicima. I, na kraju, jedan spoljni panel za kontrolu kvaliteta ulazi

u igru, administrirajući standardnu meru (standardizovan test) da prosudi valjanost škole.

Paradoksalno je, ali tačno da se u odeljenju od oko trideset učenika, u frontalnoj nastavi, pojedinac oseća usamljenim. On je izolovan jer je nastavni proces tako organizovan da među učenicima nema saradnje. Dogovaranje i međusobno pomaganje učenika smatra se narušavanjem radne discipline. Gotovo da u samom nastavnom toku ne postoji odnos učenik – učenik i učenik – učenička grupa pa se od takve nastave ne može ni očekivati da učenike pripremi za timski i saradnički rad što će im sigurno biti potrebno u profesionalnoj i društvenoj aktivnosti.

Iz kritike tradicionalne škole iskristalisali su se predlozi za poboljšanje nastavnog procesa koji su bili usmereni na povećanje aktivnosti učenika. Najveća slabost nastave – «prenošenje» znanja u završnom obliku trebalo je da se otkloni da bi se učenicima omogućilo da se obrazuju vlastitim trudom. Dakle, trebalo je nastavniku oduzeti prenosilačku, posredničku ulogu između izvora znanja i učenika. Umesto toga učenike je trebalo uputiti kako da uče da bi, kako kaže R. Kuzine, metoda prešla iz ruku učitelja u ruke učenika.

U traženju puteva ka efikasnijoj nastavi trebalo je zadržati ekonomičnost i efikasnost frontalne nastave, a istovremeno omogućiti svakom učeniku da napreduje i razvija se onoliko koliko mu potencijali omogućuju. Opšte je mišljenje istaknutijih pedagoga 19. i 20. veka da je preterana primena (gotovo da se može reći zloupotreba) frontalnog oblika rada ozbiljna prepreka ne samo socijalizaciji nego i misaonom i ukupnom razvoju učenika jer čitavu njegovu misaonu aktivnost svodi na percepciju i pamćenje. Tako se došlo do zaključka i u

Evropi i u Americi da bi rad u malim grupama bitno poboljšao položaj učenika i povoljno uticao na njihov socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj. Džon Džui se zalagao da se unapredi organizacija nastave, da učeničko odeljenje ne bude kruta mehanička celina i da se u škole uvede grupna nastava. Jedan od pristalica Džuijevih ideja i nastavljajući njegovog rada V. H. Kilpatrik je razvio *projekt-metodu* koju čini nekoliko faza – davanje praktičnog životnog zadatka učenicima uz potrebno objašnjenje (to čini nastavnik), projektuje se plan rešavanja zadatka, rešava se zadatak *zajednički – grupno* ili individualno, a zatim se izvode zaključci. P. Petersen je razvio Jena-plan koji se zasnivao na grupnom i saradničkom radu učenika. Pestaloci je raspoređivao učenike tako da između dva slabija bude jedan bolji i da im pomaže i nadzire ih u učenju. Pošto su mu prvi takvi pokušaji bili uspešni, on je taj svoj koncept raširio i generalizovao.

### ***Interaktivni rad u maloj grupi***

Pedagozi i didaktičari, koji su pisali o grupnom radu, posebno su naglašavali pojedine elemente ovog oblika nastave, a u njihovim definicijama često ima oprečnih shvatanja.

Navešćemo shvatanja nekih autora o grupnom radu u nastavi onako kako ih je sredio V. Švajcer (1964). E. Keler kaže da stvaranje u grupi nije *izolovano* stvaranje pojedinaca niti *kolektivno stvaranje* uz uništenje ličnosti, nego stvaranje uz živo iskorišćavanje svih socijalnih snaga. V. Gajer ističe da je grupni rad vlastito tiho razračunavanje sa nastavnim predmetom, povezano sa socijalnom komponentom, ali ne kao kod nastavnog razgovora, kod kojeg odeljenje obrađuje predmet takoreći improvizujući, nego je odeljenje podeljeno na podgrupe od



po nekoliko učenika koji tihim radom zajednički savlađuju isečke iz obuhvatne teme i to pomoću brižljivo odabranog, po mogućnosti samostalno pribavljenog radnog materijala. A. Vitak kaže da se pod grupnim radom misli samo i jedino na *zajednički duhovni rad školskog odeljenja podeljenog na grupe* i dodaje da grupa uvek deluje u službi duhovnog rada celog odeljenja po zahtevima nastavnog plana i da ono što su grupe uradile uvek biva izneseno pred odeljenjsku zajednicu. H. Furih kaže da se u grupnoj nastavi u osnovnoj školi odeljenje deli u povremeno sastavljene učeničke grupe na koje se prenose određeni zadaci za manje ili više samostalno sticanje znanja. G. Gik pod grupnim radom shvata zajednički rad promenljivih ili čvrstih učeničkih grupa na rešavanju nastavnog zadatka koji su učenici sami izabrali ili dobrovoljno preuzeli, pod rukovodstvom i uz pomoć učitelja i svrsishodno organizovan rad učenika. V. Lustenberger naglašava socijalnu ulogu grupnog rada a tu ubraja sve oblike školske aktivnosti koji zahtevaju međusobnu saradnju učenika uz uslov da se ona odvija u atmosferi najveće moguće slobode. Švajcer navodi čitav set definicija. E. Mejer kaže da je grupni rad socijalni rad. On se odvija u malom socijalnom krugu u kojem se, na bazi međusobne povezanosti pojedinih članova, svrhovito držanje svakog pojedinca određuje i upravlja prema zajedničkom cilju, ali i prema svrhovitom držanju ostalih članova zajednice. Šteker misli da je grupni rad takav oblik rada u kome školsko odeljenje upošljava pojedine grupe učenika te tako postaju stvarni nosioci obrazovnog rada.

Iz navedenih definicija se, pažljivom analizom, sagledavaju razlike u shvatanjima autora o grupnom radu. E. Koler ne vidi vezu između grupnog i kolektivnog rada; V. Gajer kaže da je grupni rad tihi rad nekoliko učenika koji zajednički savlađuju isečke iz odabrane teme; Vitak smatra da grupa deluje

kao sastavni deo duhovnog rada celog odeljenja; Furih da se povremeno sastavljenim radnim grupama prenose određeni zadaci; Gik smatra da je grupni rad zajednički rad promenljivih ili čvrstih grupa na rešavanju nastavnog zadatka koji su sami učenici izabrali; Lustenberger pod grupnim radom podrazumeva školske aktivnosti koje zahtevaju međusobnu saradnju učenika...

Iz navedenih definicija su vidljive razlike u gledanju na odnos malih učeničkih grupa i odeljenja kao celine. Neki autori smatraju da su grupe samostalne u radu, a većina tvrdi da grupe samostalno rešavaju zadatke koje im je poverilo odeljenje, odnosno učitelj i da na kraju podnose izveštaj odeljenju, tj. grupni rad je deo odeljenjskog rada.

Nekoliko karakteristika se mogu izvući kao zajednički sadržatelj u navedenim definicijama.

- samostalan rad (rešavanje zadataka) grupe učenika;
- saradnja unutar grupe u kojoj svaki član doprinosi zajedničkom rezultatu;
- povezanost grupnog rada sa radom i zadacima celog odeljenja;
- planski karakter grupnog rada.

Mi smatramo da je grupna nastava takav oblik rada u kome se odeljenje deli na manje grupe koje, svaka za sebe, rešavaju postavljene nastavne zadatke. Svaki član grupe doprinosi ukupnom rezultatu, a na kraju svaka grupa podnosi izveštaj celom odeljenju. Nastavnik je aktivan u prvoj fazi časa kada se dele zadaci i daju uputstva i na kraju kada se sintetizuje rad svih grupa. Smatramo da je vrlo prihvatljiva definicija Karla Štekeru koji pod savremenim grupnim radom podrazumeva poseban oblik rada relativno trajne grupe koja, po zadatku odeljenjskog kolektiva, pretežno deluje u etapi obrade i uvežbavanja gradiva. Ovaj autor izričito nagla-

šava da tu ne misli na rad u specijalizovanoj grupi formiranoj prema interesovanju, niti u grupi formiranoj prema sposobnosti, a ni u grupi za pomaganje.

### ***Psihološke osnove grupnog rada***

Jedna od mnogih klasifikacija grupa se zasniva na broju članova kao kriterijumu razvrstavanja. Po tom osnovu grupe se dele na male i velike. Velike grupe imaju mnogo članova, a katkad i milione. Tako, na primer, velike grupe su društvene klase nacije, verske konfesije. Male grupe obuhvataju malo članova. N. Rot (1992) naglašava da su važne tri male grupe – porodica, vršnjačka prijateljska grupa i školsko odeljenje. Porodica ostvaruje tri važne funkcije, od kojih su dve vrlo bitne kao priprema dece za školu. To su vaspitna i socijalizacijska funkcija (treća funkcija porodice je reproduktivna). Vršnjačke prijateljske grupe zadovoljavaju potrebe pojedinaca za socijalnim kontaktom i igrom, doprinose razvijanju socijalne zrelosti, samostalnosti i identiteta. Školsko odeljenje kao socijalna grupa doprinosi ostvarivanju propisanih obrazovno-vaspitnih zadataka, razvoju ličnosti, formiranju društveno poželjnih vrednosnih orijentacija.

Za saradničku nastavu su bitne grupe još manje od školskog odeljenja (tri do pet članova) jer se takva nastava najuspešnije organizuje u vrlo malim grupama.

### ***Psihološke osnove nastanka grupa***

Motivi kojima se rukovode pojedinci kad pristupaju nekoj grupi su različiti, ali svakako imaju psihološku osnovu. N. Rot (1992) kaže da se postojanje grupa zasniva na dvema vrstama potreba. Tako postoje: a) grupe koje su cilj i b) grupe koje su sredstvo. Grupe kao cilj okupljaju članove koji žele da se

sastaju i druže, koji osećaju potrebu da budu prihvaćeni od drugih, potrebu za prijateljstvom. Grupe kao sredstvo omogućuju da se preko njih ostvare neke želje i potrebe, na primer da se više zaradi i bolje živi, da se uspešnije savlada neko nastavno gradivo, postignu bolji sportski rezultati, sadržajnije i bogatije koristi slobodno vreme.

Iste psihološke pokretače za nastanak male grupe navodi i N. Havelka (1980). Grupa kao cilj je takva grupa koja je privlačna sama po sebi iz osnovne potrebe pojedinaca da budu u društvu sa drugima i da na taj način steknu svest o sebi kao ličnosti, da formiraju svoj socijalni identitet. U takvim grupama značajnu ulogu ima uzajamna naklonost i privlačnost koja se može zasnivati na različitim ličnim, i socijalnim odlikama pojedinaca. Grupa kao sredstvo okuplja članove kojima je bitno ostvarivanje nekog cilja i koji su procenili da ga preko grupe mogu najsigurnije postići. Pri tome, međusobna privlačnost nije bitna. Članove objedinjuje zajednički cilj. Havelka ističe da prvo stupanje u obrazovne, rekreativne i zabavne grupe uvek ima i instrumentalnu vrednost.

O potrebi za prisnom grupom govori B. Rakić (1974) naglašavajući da je međusobno upoznavanje pojedinaca veoma važno za psihološku, pedagošku ili socijalnu dijagnozu. On kaže da se delovanje malih grupa doživljava i putem defanzivne identifikacije. Vaspitanik može da identifikuje sebe sa drugim osobama i da se tako oseća zaštićenim. To je identifikovanje radi odbrane.

### ***Odnosi u malim grupama***

Od prirode grupa zavisi kakvi će biti odnosi u njoj. Drugačiji su odnosi u neformalnoj grupi (grupa koja se formira na osnovu privlačnosti članova) nego u formalnoj (grupa u kojoj su zadaci, odnosi i delovanje

unapred propisani ili određeni). U neformalnim grupama odnosi se postepeno izgrađuju kroz aktivnost i interakciju članova. Tako se oni učvršćuju i stabilizuju. Isto važi i za formalne grupe, ali je razlika u tome što su sadržaj rada i uloge u njima unapred zadate. U grupnom radu u nastavi zna se ko je rukovodilac grupe, znaju se njegovi zadaci i zadaci svakog člana pojedinačno. Po svom karakteru male učeničke grupe u nastavi su više formalne, ali se u njima razvijaju emocionalni odnosi. U tim grupama nije jednak uticaj svakog člana. Koliki će on biti zavisi od psihološke strukture ličnosti svakog pojedinca, od njegovog znanja i drugih odlika. N. Rot razlikuje pet tipova moći koji se mogu manifestovati u grupama, a to su: moć nagrađivanja (rukovodilac određuje visinu plate, unapređuje, pohvaljuje); moć prisile (kažnjavanje, smanjenje plate, davanje slabijih ocena); moć na osnovu prihvaćenosti u grupi (otac u patrijarhalnoj porodici); moć na osnovu ugleda i autoriteta (omiljeni nastavnik); moć na osnovu stručnosti. Od svih ovih moći u maloj učeničkoj grupi se najčešće mogu pojaviti dve – moć rukovodioca grupe (raspoređuje zadatke, najčešće podnosi izveštaje) i moć na osnovu većeg znanja i sposobnosti (član grupe koji najviše zna je i najuticajniji)

Havelka (1980) ističe da su odnosi u formalnoj grupi definisani već samim rasporedom članova na položaje u grupi i podelom uloga koji su unapred određeni polazeći od nekih prihvaćenih kriterijuma. Kad je reč o učeničkoj grupi, položaj rukovodioca (vođe) i položaj člana se razlikuju, ali ti odnosi nisu toliko formalizovani kao, na primer, u vojničkom vođu ili jednoj radnoj jedinici. Vođa učeničke grupe se može rotirati. Ta grupa je formalna najviše po tome što su joj unapred određeni zadaci koje treba da obavi. Članovi prihvataju zadatke koje im je odredio nastavnik ili vođa grupe, prihvataju

ciljeve grupe, a uspešnost se određuje na osnovu stepena ostvarenosti ciljeva.

U neformalnoj grupi vođa se ne određuje unapred. U jednom školskom odeljenju, na primer, učenici se okupljaju oko onog pojedinca koji je pokretač nekih akcija, koji im je privlačan zbog znanja ili nekih drugih odlika. U formalnoj grupi vođa je unapred određen ili formalno izabran (nastavnik u odeljenju, predsednik odeljenjske zajednice, vođa male učeničke grupe u grupnoj nastavi), a njegova uloga je određena samim položajem koji zauzima. On raspoređuje zadatke i brine o tome da oni budu ostvareni (upravljanje) i nastoji da odnosi u grupi budu dobri i da članovi budu zadovoljni (staranje o članovima grupe). Od ličnosti vođe, tj. od načina rukovođenja dosta zavisi rezultat grupe. Autoritarni vođa «drži sve u svojim rukama», određuje bliže i dalje zadatke, način njihovog ostvarivanja, sam ocenjuje ostvareni rezultat. Demokratičan vođa se dogovara sa članovima grupe o zadacima, načinu njihovog ostvarivanja, rezultat se zajednički ocenjuje.

### ***Formiranje učeničkih grupa***

Saradnička nastava zahteva posebnu organizaciju rada i posebne pripreme, zahteva vrednog i radnog nastavnika velike stručnosti i didaktičke kulture. To je glavni razlog što u praksi nije šire primenjena. U grupnoj nastavi neophodno se menja klasična organizacija odeljenja, a isto tako i uloga nastavnika. On nije više prenosilac informacija nego je dužan da organizuje grupe, da im pribavi potrebne izvore i da prati i usmerava grupne procese. Pri organizovanju grupa mora da vodi računa o kvantitativnom i kvalitativnom kriterijumu.

Kad se govori o kvantitativnom kriterijumu misli se na *veličinu* grupe koja treba

da se određuje zavisno od zadataka što treba da ih ostvari i zavisno od socijalno-emotivnih činilaca. Pojedine zadatke lakše je ostvariti u manjoj, a neke, kao što su ozbiljniji projekti, u većoj grupi. Neki učenici su efikasniji u manjoj, ali ima i takvih koji bolje rade u većoj grupi. Iako nema nekih obavezujućih recepata o veličini učeničke grupe, valja poštovati iskustvo da je optimalno velika grupa od pet do sedam učenika. U većoj grupi bi se izgubile glavne prednosti grupnog rada: ne bi se postiglo zapošljavanje i puna aktivnost svih članova, smanjila bi se mogućnost interakcije, svi ne bi mogli da dođu do izražaja, ambiciozniji bi potisnuli one povučenije. U premalim grupama opet bi izostala punija interakcija, jer za raznovrsniju i bogatiju interakciju potrebno je bar nekoliko članova. Izostalo bi sučeljavanje različitih mišljenja. Članovi premale grupe bili bi preopterećeni, jer bi na svakog pojedinca došao preveliki broj zadataka pa oni ne bi bili celovito urađeni. P. Ruders naglašava da posebnu pažnju treba obratiti učenicima koji teže uče. Takve treba, misli Ruders, uključiti u grupu sa još dva učenika koji se dobro slažu pošto se u takvim grupama lakše uspostavlja odnos poverenja nego u većim, jer se smanjuje mogućnost da veći broj učenika sazna za teškoće koje muče takvog učenika.

Kriterijumi za sastavljanje učeničkih grupa mogu biti vrlo različiti. V. Švajcer (1964) navodi pet kriterijuma.

1. Grupisanje po kriterijumu kompenzacije podrazumeva grupe u kojima postoji odgovarajući odnos vođa i pasivnih, smetača i aktivnih. Druga mogućnost je da se takve grupe formiraju oko jednog dobrog i sposobnijeg učenika uz odgovarajući broj slabijih. Moguće je da u takvoj grupi bude učenik koji odskače u jednoj oblasti sa ispodprosečnim učenicima. Mana toga kriterijuma je što stavlja u neravnotežan odnos one članove koji su iznad grupnog proseka.

Oni grupi više daju nego što od nje dobijaju i takve grupe na njih deluju nestimulativno.

2. Grupisanje po kriterijumu jednakosti mentalnog nivoa je privlačno za učenike iznadprosečnih sposobnosti jer na njih deluje stimulatивно. Deca prosečnih i manjih sposobnosti ne vole takvo grupisanje jer je za njih nedovoljno stimulatивно.

3. Slične su prednosti i mane i pri grupisanju po kriterijumu jednakih specijalnih sposobnosti u nekoj nastavnoj oblasti. Ono je, takođe, privlačnije za decu iznadprosečnih sposobnosti.

4. Švajcer navodi Kuzineovo zapažanje da se spontano grupišu učenici po kriterijumu funkcionalne homogenosti što znači da se ujedinjuju oni koji su jednakih opštih sposobnosti, jednakog radnog ritma i jednakih saradničkih sposobnosti. Ove grupe mogu biti, baš zbog homogenosti po navedenim osnovama, trajne. Oni koji tu homogenost narušavaju u bilo kome smeru – pozitivnom ili negativnom – ispadaju iz grupe.

5. Kriterijum diferencirane kooperacije podrazumeva udruživanje u grupe dece različitih specijalnih sklonosti i sposobnosti za pojedine delimične poslove tako da rezultat njihovog rada u celini može biti dobar. Uslov za ovakvo grupisanje je da su deca savladala tehniku saradničkog rada. Ovakve grupe mogu biti vrlo efikasne.

Kriterijumi spontanog grupisanja o kojima govori Švajcer retko se u praksi susreću u «čistom» vidu. Obično su grupe sastavljene primenom dva ili više kriterija s tim što je jedan od njih preovlađujući. U formiranju grupe često su pomešani ne samo heterogeni nego čak i suprotni kriterijumi. U osnovi grupe se formiraju polazeći od dva pristupa – homogenosti i komplementarnosti.

Heterogenost, odnosno homogenost učeničke grupe smatra se kvalitativnim as-

pektom grupisanja. Reč je o grupisanju a) na osnovu neke zajedničke karakteristike (homogene grupe) i b) na osnovu različitih karakteristika (heterogene grupe). Heterogenost može biti zasnovana na razlikama u polu, naciji, veroispovesti, znanju, sposobnostima... Ruders (2003) naglašava da homogeni sastavi po znanju i sposobnostima svojih članova pokazuju slabije rezultate u usvajanju novih znanja naročito ako se radi na tradicionalan način, tj. ako je jedan učenik aktivan a ostali čekaju njegov rezultat. U grupi vladaju dosada i nezainteresovanost. Nema dinamike i doživljavanja nečega novoga. Heterogene grupe su uspešnije jer je u njima mnogo češće sučeljavanje različitih mišljenja i stavova. Iznadprosečnima je zanimljivo da nešto pokažu ostalima koji su u prilici da nauče nešto što nisu znali što ih tera da budu misaono aktivni. Homogeni sastavi su uspešniji kada se od njih zahteva otkrivanje relacija, socijalnih uvida i korišćenje stvaralačkih umeća pod uslovom da se blagovremeno spreči pojava kolektivne greške što je u heterogenim grupama retko.

Svako grupisanje ima pozitivne, ali i negativne efekte. Tako homogene grupe sastavljene od učenika visokog nivoa znanja unapred znaju da će njihovi rezultati biti bolji od rezultata ostalih grupa sastavljenih od prosečnih ili slabijih učenika pa se i ne trude da postignu neke više domete. Znaju da će i «sa pola snage» biti najbolji.

Pri sastavljanju heterogenih grupa treba voditi računa o nivou heterogenosti. Nije dobro da se nivoi znanja među članovima grupe preterano razlikuju jer će rezultati onih najboljih biti nedostižni za one slabije što na njih destimulativno deluje. S druge strane, oni najbolji postaju nervozni što ne mogu mnogo da pomognu onima slabijima da podignu nivo svoga znanja.

Pri podeli uloga u grupi treba voditi računa da se isti učenici ne pojavljuju uvek u istim ulogama. Ako je jedan učenik uvek u poziciji da poučava, a drugi da uči od njega, onada će on biti preterano samouveren a vremenom će mu postati i dosadna dodeljena uloga, a drugi će biti frustriran. Zbog toga uloge treba rotirati.

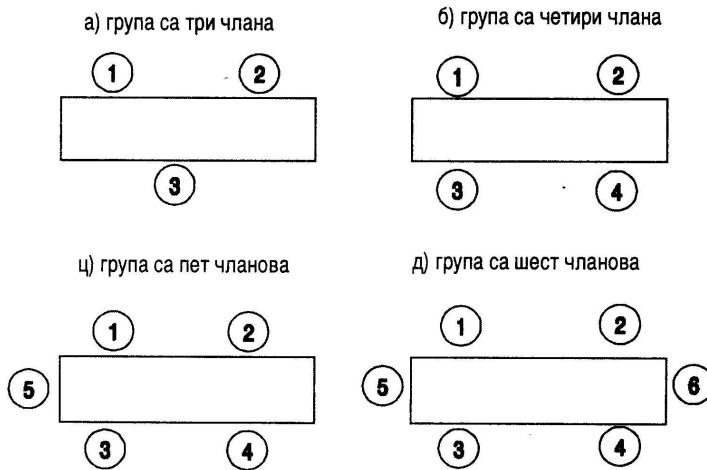
Formiranje homogenih grupa od učenika približnog nivoa znanja i sposobnosti vodi podeli odeljenja na grupne sastave različitog kvaliteta. To može biti opasno jer će destimulativno delovati na veliki broj učenika. Oni iz «slabijih» grupa će se osećati potcenjenim, jer mogu zaključiti da u njih nastavnik ima manje poverenja, a oni iz najboljih grupa mogu početi da se «prave važni» i da potcenjuju ostale. Bolje je ako se grupe sastavljaju po kriterijumu prijateljstva i druženja jer je njihova koheziona snaga veća pošto deluje i izvan nastave. One su trajnijeg karaktera. Bolje je ako grupe okupljaju učenike različitog (ali ne mnogo) nivoa znanja jer su efekti njihova rada veći.

### ***Organizacija prostora za učenje***

Klasična učionica sa fiksiranim klupama, školskom tablom i nastavničkim stolom na izdignutom podijumu (katedra) pripada prošlosti. Ona je mogla da zadovolji u tradicionalnoj nastavi koja podrazumeva da nastavnik govori i govori a da učenici slušaju i slušaju, pamte i reprodukuju zapamćeno kad nastavnik to od njih zatraži. No, pošto savremena didaktika zahteva da se od verbalno-reproduktivne prelazi na saradničku nastavu u kojoj je učenik misaono i radno aktivan, neophodno je i da se učionički prostor drugačije organizuje.

Raspored «u potiljak», ustaljen u tradicionalnoj nastavi, nepogodan je za grupni rad jer grupi, kao socijalnoj formaciji, ne

omogućuje unutrašnju interakciju. Za grupnu komunikaciju potrebno je obraćanje «licem u lice» jer se tako najlakše ostvaruje unutar-grupna saradnja. Raspored sedenja može biti različit – kružan, potkovičast, a postoje i drugi rasporedi što se vidi iz priloženih šema.



Učionica treba da bude snabdevena raznim izvorima znanja, priručnim i didaktičkim materijalima koji će učenicima u svakom trenutku biti dostupni. Drugo, kruta disciplina koja zabranjuje kretanje i traži ćutanje učenika, takođe, treba da ode u muzej starina. Učenici ne mogu međusobno saradivati ćuteći i nepomično sedeći. Stolovi za kojima će raditi grupe treba da budu dovoljno međusobno udaljeni tako da grupe jedna drugoj ne smetaju. Oko svakog stola treba da bude dovoljno slobodnog prostora tako da učenici mogu da se kreću i prinose potreban radni materijal i da nastavnik svakoj može lako da pristupi i pomogne ako je pomoć potrebna. Ako su u odeljenju formirane grupe trajnijeg sastava, svaka bi trebalo da ima stalno mesto. Tihi razgovor između članova iste grupe se podrazumeva. Klima u učionici treba da bude saradnička da bi svaki član mogao da kaže šta misli i da bi drugi članovi

grupe to uvažavali. Tome može mnogo doprineti nastavnik ako se blagonaklono odnosi prema svakom učeniku, ako je učeniku saradnik a ne naredbodavac. Nije poželjno da se nastavnik preglasno obraća učenicima jer time se narušava radna atmosfera. I sam izgled učionice može povoljno uticati na atmosferu u odeljenju. Police sa dovoljno radnih materijala za sve učenike, zidovi i panoi na kojima su izloženi đачki radovi i ispisane mudre i plemenite izreke mogu doprinostiti ukupnoj radnoj klimi.

### *Artikulacija časa u malim grupama*

Čas grupnog rada se priprema i organizuje fazno.

U prvom delu časa nastavnik radi neposredno sa celim odeljenjem (frontalni oblik). Tada on upoznaje učenike sa temom i zadacima koje treba ostvariti, daje im uputstva za rad. Ako to nije učinio ranije, odnosno ako ne postoje trajnije sastavljene grupe, deli odeljenje na grupe. Sledi raspoređivanje stolova i stolica tako da se svakoj grupi omogući nesmetan rad.

U drugoj etapi časa nastavnik raspodeljuje zadatke grupama pri čemu će se, zavisno od cilja koji je postavio, opredeliti za jednu od tri mogućnosti:

- dati iste zadatke svim grupama;
- diferencirati zadatke po grupama;
- diferencirati zadatke po grupama, ali i u okviru grupa.

U ovoj etapi grupama se dele materijali za rad (štampani i drugi, skice, šeme, materijali za jednostavnije oglede), vođama grupa predočavaju se njihovi zadaci.

U trećoj etapi grupe samostalno rade, proučavaju zadati problem, traže puteve za rešenje, raspravljaju tiho o predlozima rešenja. Svaki član treba da ima određeni zadatak. Kad su došli do rešenja, članovi grupe pripremaju izveštaj, potkrepljuju ga dokazima, trude se da nađu najubedljiviji način za prezentaciju izveštaja. U grupi se dele zaduženja za plenarni rad. Svaki član treba da ima neku obavezu.

Zajednički plenarni rad svih grupa je četvrta etapa grupnog rada. Vođe grupa saopštavaju rezultate grupa uz saradnju svih članova. O svakom izveštaju, koji može biti usmeni ili pisani, raspravlja se i ukazuje na najvažnije zaključke. To su osnovna znanja kojima učenici treba da ovladaju. Nastavnik pomaže učenicima da se ta znanja sistematizuju i prezentuju u logičnoj formi kako bi ih učenici lakše usvojili.

Vrednovanje znanja (verifikacija) je peta etapa grupnog rada. Postoje različite mogućnosti da se provere učenička znanja: petminutna ispitivanja, pismeni odgovori na unapred pripremljena pitanja, neka vrsta kratkog testa, korišćenje respondera. Ispitivanje treba da se provede za što kraće vreme.

### ***Uloga nastavnika u interaktivnom radu***

Cilj grupnog rada nije da nastavnik poučava učenike nego da oni samostalno uče pri čemu im nastavnik pomaže samo koliko je neophodno. U toj novoj ulozi nastavnik ima više zadataka:

a) priprema zadatke, obezbeđuje nastavna sredstva i materijale vodeći računa da tih materijala bude dovoljno;

b) odlučuje o sastavu i veličini grupa i svakom članu daje one zadatke i ulogu koja mu najviše odgovara;

v) prati proces zajedničkog rada svake grupe i nastoji da sagleda koliki je doprinos svakog pojedinca u ukupnom rezultatu a, ako je potrebno, koriguje grupni rad i podstiče učenike (bodri ih);

g) procenjuje napredovanje svakog pojedinca i obaveštava ga o tome vodeći računa da ta obaveštenja deluju podsticajno;

d) posvećuje pažnju ne samo tačnosti odgovora nego i načinu kojim su do njega učenici došli;



Shema: Uloga nastavnika u grupnom radu

đ) ne zahteva da učenici prebrzo urade zadatke nego im ostavlja dovoljno vremena da sami provere tačnost rezultata do koga su došli.

Priprema zadataka za grupni rad je veoma osetljiva nastavnikova obaveza jer od nje zavisi da li će se, i u kojoj meri ostvariti suština grupnog oblika rada. Mogu se dati svim grupama isti ili svakoj grupi različiti (diferencirani) zadaci. Priprema istovrsnih zadataka je jednostavnija, lakša i zahteva

manje vremena. Praktikuje se najčešće pri vežbanju i ponavljanju nastavnih sadržaja. A. Vitak (1952) smatra da istovrsni zadaci podstiču grupe na takmičenje. One se nadmeću što se u fazi sinteze najbolje primećuje. Svaka grupa teži da bude bolja od ostalih. Rešavanje istovrsnih zadataka je rad u kome ima mnogo neposrednosti, živosti, sučeljavanja mišljenja, obrazlaganja, osporavanja. Čini nam se da Vitakova preporuka da se istovrsni zadaci zadaju kad treba savladati neko važno pravilo nije najbolja, jer se pravilo može uspešnije dokazivati na različitim zadacima. Tada je proces usvajanja dublji. Osnovna slabost istovrsnih zadataka je baš istovrsnost. Nema diferenciranja koje bi trebalo da bude glavna odlika grupnog rada. Istovrsnost može da kvari odeljenjsku harmoniju jer učenici mogu shvatiti da je osnovni cilj biti bolji od drugih, ukazivati na njihove slabosti a isticati svoje vrednosti. To rivalsko nadgornjavanje uništava odeljenjski kolektiv.

Prilikom obrade složenije građe preporučljivo je da se grupama daju diferencirani zadaci koji mogu biti namenjeni oblikovanju i vežbanju. Svakoj grupi se omogućuje da doprinese ukupnom odeljenjskom rezultatu. Stvara se atmosfera u kojoj svako treba da bude uspešan jer od pojedinačnih i grupnih rezultata zavisi uspeh odeljenja kao celine. Ukoliko neka grupa ne reši kako valja postavljene zadatke, onda će, prilikom objedinjavanja u plenumskom delu rada, nedostajati jedna karika u lancu znanja što će nastavnik morati, zajedno sa učenicima da nadoknađuje. U diferenciranom radu grupe preuzimaju veliki deo nastavnikove funkcije, svaki pojedinac je misaono usredsređen na postavljeni zadatak, grupe su samostalne u radu

### ***Saradnja i takmičenje u malim grupama***

O vrednosti saradnje u grupnom radu pisali su mnogi autori i to uglavnom afirmativno. Obično se ističe da saradnja obezbeđuje dobru koordinaciju, brže i efikasnije donošenje odluka, bogatiju komunikaciju u kojoj se više pažnje poklanja idejama drugih, međusobno uvažavanje u grupi, bolje rezultate i bolje unutargrupne odnose. Međutim, o takmičenju u nastavi i učenju mišljenja nisu tako jedinstvena. Naprotiv. P. Ruders (2003) naglašava da se učenje, u uslovima aktivne interakcije, veoma ceni u psihologiji i pedagogiji, ali u svakodnevnom školskim dešavanjima dominiraju oblici učenja koje karakteriše individualizam i takmičenje. Ponekad se čini da se socijalnim formama učenja pridaje vrlo mali značaj. Međutim, socijalne kompetencije – koje u životu svakog učenika zauzimaju važno mesto – ne mogu se razviti u atmosferi individualizma i takmičenja.

Neosporno, Ruders je u pravu kad govori o velikom značaju socijalnih kompetencija (mi bismo radije koristili termin sposobnosti), u pravu je i kad govori o vrednosti aktivne interakcije, ali se postavlja pitanje da li je, i koliko, u pravu kad se tako negatorski odnosi prema individualizmu i takmičenju. Neosporno, socijalni refleks se razvija u socijalnoj situaciji, ali čovek može biti individualist samo ako postoji društvo oko njega. Pojedinac koji živi na pustom ostrvu ne može biti individualist. Isticanje vrednosti učenja u socijalnoj formaciji je svakako opravdano, ali bi bilo opravdano reći da li takmičenje doprinosi poboljšanju školskog uspeha i da li takmičenje obavezno poništava i onemogućava saradnju. Nisu retki autori koji tvde da je čitav život takmičenje, a škola, logično, mora da priprema učenike za život. Ako takmičenje ima tako negativne efekte, zašto se održavaju međunarodna takmičenja i olim-



pijade iz raznih naučnih oblasti. Ako je cilj grupnog saradničkog rada da, između ostalog, razvija emocionalne sposobnosti, on treba da podstiče i razvoj samopouzdanja. Takmičenje, svakako, doprinosi jačanju toga osećanja. Ono omogućava pojedincu da proceni sopstvene moći i limite, da stekne osećanje vlastite vrednosti.

Nije Ruders prvi i jedini autor koji je rezervisan prema takmičenju učenika u učenju. A. Ferijer u svojoj knjizi *Aktivna škola* navodi mišljenje Ž. Ž. Rusoa koji nije prihvatao nikakva merenja među decom, nikakve protivnike, nikakve konkurente pa ni u trčanju. Ruso više voli da njegov Emil ništa ne nauči nego da nešto nauči samo iz zavisti i taštine. On će svake godine porediti Emilove napretke, poređiće ih sa onima što ih postigne sledeće godine. On treba da bude sam sebi takmac. Dakle, Ruso želi da se Emil takmiči sam sa sobom.

B. Grin (1996) tvrdi da takmičenje stvara pobednike i gubitnike, da smanjuje kreativnost, dovodi do stresa i rađa nepoverenje i varanje. U školama ometa učenje i uspeh. Učenicima je više do pobeđe nego do učenja i dobrog rada. Konkurencija podstiče na podvale i pobeđu po svaku cenu. Učenici koji shvataju da ne mogu pobediti gube volju. Takmičari se stalno upoređuju sa drugima čak i onda kada to nije potrebno. Grin dalje objašnjava da takmičiti se znači raditi na ostvarenju nekog cilja tako da se drugi spreče u ostvarivanju svojih ciljeva. On smatra da za ostvarenje nekog cilja nije uvek nužno pobediti druge, kao što neuspeh u ostvarenju cilja ne znači da su nas drugi pobedili. Ljudi uvek teže nekim ciljevima. Ali da li ih nastoje ostvariti zajedno sa drugima (saradnja) ili protiv drugih (konkurencija) zavisi od toga kakvom smo ih pristupu naučili. Nastavne aktivnosti, metode ocenjivanja i pristup rešavanju problema u nekoj školi pokazuju da li se tu poučava konkurenciji ili saradnji.

Ovim problemom se, u svoje vreme, bavio Pestaloci, ali on je bio realniji od Rusoa i nije prihvatao njegovo preterivanje. Smatrao je da je takmičenje prirodno čoveku, da decu podstiče da se trude da nadmaše svoje drugove u marljivosti i talentu. Takmičenje udahnjuje učeniku plemenitu želju da bude ravan onome ko je bolji, da se usavršava u svakome pogledu.

N. Havelka (1980) navodi rezultate Dojčovog istraživanja koje je pokazalo da su saradničke grupe uspešnije od takmičarskih. Kvantitet produkcije kooperativne grupe je daleko ispred takmičarskih grupa: diskusija im je plodnija, kod logičkih problema traje kraće. Posmatrači su ocenili da su u saradničkim grupama članovi bolje uključeni u diskusiju i da uspešnije razvijaju ideje drugih ili svoje nove ideje uklapaju u tekuću diskusiju. B. Rakić (1974), na osnovi mišljenja više autora, zaključuje da se u saradivačkim grupama, verovatno, ostvaruje potpunija koordinacija, veća homogenost, motivacija, strukturalna stabilnost i organizaciona fleksibilnost grupe. Havelka ističe da vaspitno-obrazovni ishodi takmičenja zavise od toga kakvim iskustvima ono izlaže učenike i šta učenici nauče u toku takmičenja. On naglašava da se učinak takmičenja ogleda u kvalitetu učenikovog doživljaja:

a) sopstvene ličnosti i ličnosti drugih osoba sa kojima je u toku takmičenja došao u dodir;

b) vrednosti grupe kojoj pripada i drugih grupa sa kojima njegova grupa deli zajednički socijalni prostor;

v) ostvarenog učešća u međuličnim odnosima i u grupnoj aktivnosti.

On je naveo rezultate Bujasovog eksperimenta (iz 1950. godine) koji je pokazao da takmičenje među grupama istih sposobnosti, od kojih čas jedna, čas druga pobeđuje, povećava motivaciju i učinak.

Takmičenje ima pedagošku svrhu, ako učenik posle njega, i nezavisno od toga kako je u takmičenju prošao, objektivnije sagledava svoje mogućnosti, svoje vrednosti i slabosti i ako ga ono podstiče da bude bolji nego što je bio. Ono treba da deluje podsticajno ne samo na one koji su u nekom takmičenju bili «pobednici» nego i na «porazene», i na one sa vrha i na one sa dna rangliste, treba da doprinosi ne samo kognitivnom napretku nego i učvršćivanju pravih moralnih vrednosti.

Takmičenje se najčešće posmatra kao antipod saradnji i po logici: gde postoji takmičenje, tu nema saradnje. To može, ali ne mora da bude tako. Takmičenje ima značajnu didaktičku vrednost ako podstiče razvoj svih učenika i o tome u grupnom radu treba voditi računa. Ako je cilj takmičenja dobro izabran, on će biti dobro sredstvo da oni koji se takmiče zadovolje potrebu za postignućem, potrebu da sarađuju sa drugima u fizičkom i socijalnom okruženju i potrebu da budu prihvaćeni u svojoj socijalnoj sredini. To će se zbivati ako je cilj jednog člana grupe saglasan ciljevima ostalih članova i ako ostvarivanje pojedinačnih ličnih ciljeva doprinosi ostvarivanju grupnog cilja. Ukoliko takmičenje dobije karakter nadmetanja za prestiž, i ako je to njegova osnovna svrha, moguće su nezdrave pojave i rivalitet u unutargrupnim i međugrupnim odnosima. U tom slučaju pedagoški ciljevi grupnog rada teško da će biti ostvareni.

Efekti grupnog rada zavise od kvaliteta saradničke klime u grupama kojom treba obezbediti: a) da članovi jedan drugome pomažu i međusobno se ohrabruju, b) da svaki od njih ostvari svoj lični cilj, tj. da savlada postavljene zadatke, v) da uspeh svakog pojedinca zavisi od grupnog uspeha. Pohvala grupi treba da se posmatra kao pohvala svakom pojedincu u njoj, ocena rezultata grupe je ocena članova koji je čine. Grupa treba da

bude ocenjena na osnovu znanja svakog njenog pojedinca. Cilj grupe je da svaki pojedinac u njoj bude uspešan i zato je sposobniji učenik u njoj zainteresovan da i oni slabiji savladaju sve zadatke. Tako grupni rad obezbeđuje da napreduju svi – najsposobniji, prosečni i oni slabiji.

N. Tobudić (2001) navodi konstatacije Roberta E. Salvina iz Centra za istraživanje obrazovanja učenika pri Hopkins univerzitetu – SAD koji je, sažimajući mnoga istraživanja o saradničkom (kooperativnom) učenju, utvrdio da je *istraživanje o kooperativnom učenju jedna od najuspešnijih priča u istoriji istraživanja u oblasti obrazovanja. Stotine studija su poredile kooperativno učenje koje se odvija u interakciji sa klasičnim i to u svim osnovnim predmetima, za sve razrede i u mnogim zemljama i sve su dale podatke za konstataciju da je to najveći uspeh u oblasti obrazovanja. Podaci iz 1993. godine govore da ovaj oblik učenja stalno koristi 79% nastavnika osnovnih i 62 % nastavnika srednjih škola.*

Praktična primena grupnog rada moguća je u svim fazama nastavnog procesa:

- u pripremi za obradu neke tematske celine (prethodna zapažanja u školskoj bašti, prikupljanje materijala na ekskurzijama, izletima; prikupljanje podataka i informacija iz štampanih izvora i iz razgovora sa stručnjacima, umetnicima, privrednicima);
- u obrazlaganju pravila i zakonitosti (iz prikupljenog materijala koriste se podaci i informacije kojima se činjenično potkrepljuje neka zakonitost ili pravilo; na osnovu izvedenih eksperimenata izvlače se zaključci);
- u razradi i praktičnoj primeni znanja (pri povezivanju znanja iz različitih oblasti; pri izradi pregleda, elaborata, stvaranju zbirki, organizovanju izložbi; pri prak-

- tičnoj primeni naučenog u raznim aktivnostima – tehničkoj radionici, školskoj bašti);
- u utvrđivanju, ponavljanju i proveravanju gradiva (pri sistematizovanju znanja iz većih tematskih celina; pri sagledavanju korelacije između sadržaja raznih predmetnih oblasti; pri povezivanju novih sadržaja sa ranije savladanim gradivom).

Nisu svi sadržaji podjednako pogodni za savlađivanje putem grupnog rada. V Švajcer (1964) navodi neke od njih:

a) gradivo koje zbog svoga apstraktnog karaktera premašuje dečje mogućnosti samostalnog proučavanja (analiza složenih društveno-ekonomskih odnosa u nastavi istorije, usvajanje matematičkih zakonitosti i sl.);

b) gradivo u kojem je težište na doživljaju (literarna građa, pismeni sastavi);

v) gradivo koje zahteva sistematsko individualno vežbanje (elementarne vežbe u tehnici pisanja, čitanja, računanja; elementarno rukovanje jednostavnim oruđem i laboratorijskim priborom);

g) gradivo koje po svojoj prirodi nije prikladno za obradu zbog nedostatka i nepristupačnosti izvora (pojedine oblasti iz istorije).

V. Švajcer, na osnovu uvida u mnoga istraživanja, daje redosled prikladnih disciplina za grupni rad počev od onih najprikladnijih koje mi ovde navodimo:

a) poznavanje društva na srednjem stupnju obaveznog školovanja i geografija na višem stupnju;

b) poznavanje prirode na srednjem stupnju i prirodne nauke na višem stupnju;

v) tehničko obrazovanje.

Ovaj autor navodi da nešto manje mogućnosti za grupni rad pruža nastava istorije zato što su izvori za rad prostorno ili sadržajno često nedostupni deci, kao i zbog toga što deca ne mogu da uoče složene korene istorijskih zbivanja bez pomoći nastavnika. Posebno mesto zauzima nastava maternjeg jezika. U njoj ima izvesnih područja (ne mno-

go) koja omogućuju diferencirani grupni rad (obrada istog motiva kod različitih pisaca, obrada različitih dela istog pisca i sl.), a više područja pogodnih za nediferencirana grupna vežbanja (pravopisne i govorne vežbe. Švajcer navodi da neka područja iz maternjeg jezika potpuno isključuju primenu grupnog rada i kao primer navodi obradu umetničkog teksta.

Ovaj autor u posebnu grupu svrstava dva nastavna područja koja nemaju mnogo dodirnih tačaka, ali im je zajedničko to, da dopuštaju samo nediferencirana grupna vežbanja, a to su matematika (rešavanje zadataka za vežbu, terenska merenja) i strani jezici (vežbe u čitanju, bogaćenju rečnika, konverzacija). Neki specifični oblici grupnog rada mogući su u likovnom vaspitanju (grupni crtež, friz, kolaž, mozaik) i fizičkom vaspitanju (grupne vežbe, igre i takmičenja). Gotovo nikakve oblike grupnog rada ne dopušta muzičko vaspitanje.

Ove Švajcerove stavove treba imati u vidu, ali pri tome se ne sme zaboraviti da neke od njih praksa može i opovrgnuti. Ne bi trebalo, na primer, zdravo za gotovo, prihvatiti tvrdnju da obrada umetničkog teksta unapred isključuje primenu grupnog rada. Umetnički tekst ima svoju strukturu pa bi se grupama mogli dati zadaci da istražuju pojedine elemente te strukture. Ivić i saradnici (1997) daju odličan primer za to. *Hasanaginicu*, narodnu baladu visokih estetskih vrednosti, obrađuju primenom grupnog oblika rada. Posle izražajnog čitanja odeljenje je podeljeno na šest grupa i svaka je dobila po sebne zadatke (jedni su dobili ulogu tužioca Hasanaginice, drugi ulogu branioca, treći da napišu nastavak pesme, četvrti da sadržaj pesme pretoče u novinsku reportažu, peti da izvuku što više pouka iz pesme, šesti da napišu baladu o Hasanagi. Logično, zadaci su mogli biti i drugačiji.

**Literatura**

1. Andrilović V. i Čudina M.: *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1985.
2. Brajša P.: *Pedagoška komunikologija*, Školske novine, Zagreb, 1994.
3. Branković D.: *Interaktivno učenje u stvaralačkoj nastavi* u Interaktivno učenje II, Ministarstvo prosvete Republike Srpske, Banja Luka, 2000.
4. Vud Dž.: *Efikasne škole*, CURO, Beograd, 1996.
5. Glasser W.: *Control Theory in the Classroom*, Harper-Collins, New York, 1986.
6. Ivić I. i saradnici.: *Aktivno učenje*, Institut za psihologiju i Čigoja štampa, Beograd, 1997.
7. Ilić M.: *Komunikacija između učenika i nastavnika* u zborniku Pedagoška reforma škole, Ruska akademija obrazovanja i Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije, Beograd, 1999.
8. Kristensen R.: *Nastava kroz raspravu*, Inovacije u nastavi 2/1998, Beograd
9. Maslov A.N.: *Psihology of Being* (Psihologija ljudskog bića), D. Van. Nostrand Company, New York, London, Toronto, Melbourne, 1967.
10. Mandić D.: *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*, Medigraf, Beograd, 2003.
11. Roders P.: *Interaktivna nastava*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd, 2003.
12. Suzić N.: *Interakcija kao vid učenja i poučavanja*, Obrazovna tehnologija 3-4/ 2001, Beograd
13. Havelka N.: *Psihologija osnovnog grupnog rada*, Naučna knjiga, Beograd, 1980.
14. Ševkušić S.: *Kooperativno učenje u razredu*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br 25 od 1993, Beograd

*Nastavak u sledećem broju*

## COOPERATIVE TEACHING

**Abstract:** The paper considers the main features of cooperative teaching, the cooperative teaching organization, psychological bases of teaching in small groups, relationships in small groups, pupils' groups forming, learning space organization, a lesson articulation in small groups, the role of teacher in interactive teaching in small groups, competitions in small groups, cooperative work in pairs, possible results of pair work, difficulties and limitations of pair work, forming of pairs, team-cooperative work in teaching process, workshops in teaching.

**Key words:** cooperative teaching, interactive work.